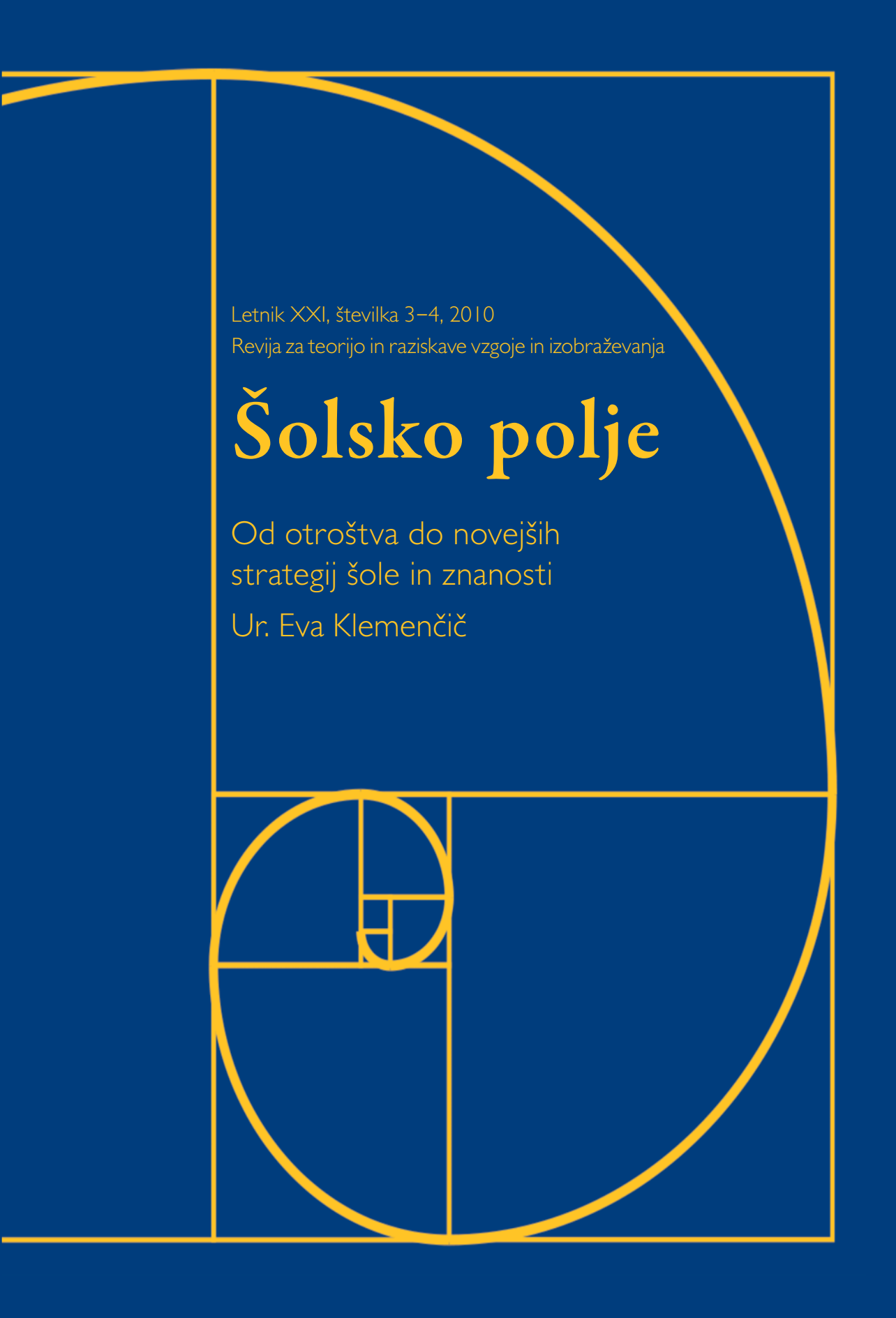


A large, light blue golden spiral graphic is drawn over a dark blue background. The spiral starts from the bottom left and winds outwards, passing through the text area. It is composed of a series of quarter-circles of increasing radii, each centered at a vertex of a square grid. The grid lines are also visible, creating a series of nested rectangles.

Letnik XXI, številka 3–4, 2010

Revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja

Šolsko polje

Od otroštva do novejših
strategij šole in znanosti

Ur. Eva Klemenčič

Šolsko polje

Revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja
Letnik XXI, številka 3–4, 2010

Šolsko polje je mednarodna revija za teorijo ter raziskave vzgoje in izobraževanja z mednarodnim uredniškim odborom. Objavlja znanstvene in strokovne članke s širšega področja vzgoje in izobraževanja ter edukacijskih raziskav (filozofija vzgoje, sociologija izobraževanja, uporabna epistemologija, razvojna psihologija, pedagogika, andragogika, pedagoška metodologija itd.), pregledne članke z omenjenih področij ter recenzije tako domačih kot tujih monografij s področja vzgoje in izobraževanja. Revija izhaja trikrat letno. Izdaja jo *Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja*. Poglavitni namen revije je prispevati k razvoju edukacijskih ved in interdisciplinarnemu pristopu k teoretičnim in praktičnim vprašanjem vzgoje in izobraževanja. V tem okviru revija posebno pozornost namenja razvijanju slovenske znanstvene in strokovne terminologije ter konceptov na področju vzgoje in izobraževanja ter raziskovalnim paradigmam s področja edukacijskih raziskav v okviru družboslovno-humanističnih ved.

Uredništvo: Janez Justin, Valerija Vendramin, Zdenko Kodolja, Marjan Šimenc, Alenka Gril in Igor Ž. Žagar (vsi: Pedagoški inštitut, Ljubljana)

Glavni urednik: Darko Štrajn (Pedagoški inštitut, Ljubljana)

Odgovorna urednica: Eva Klemenčič (Pedagoški inštitut, Ljubljana)

Uredniški odbor: Michael W. Apple (University of Wisconsin, Madison, USA), Eva D. Bahovec (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Andreja Barle-Lakota (Urad za šolstvo, Ministrstvo za šolstvo in šport RS), Valentin Bucik (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Harry Brighouse (University of Wisconsin, Madison, USA), Randall Curren (University of Rochester, USA), Slavko Gaber (Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani), Milena Ivanuš-Grmek (Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru), Stane Košir (Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani), Janez Kolenc (Pedagoški inštitut, Ljubljana), Ljubica Marjanovič-Umek (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Rastko Močnik (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Zoran Pavlovič (Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše, Ljubljana), Drago B. Rotar (Fakulteta za humanistične študije, Univerza na Primorskem), Harvey Siegel (University of Miami, USA), Marjan Šetinc (Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja, Ljubljana), Pavel Zgaga (Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani), Maja Zupančič (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Robi Kroflič (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Marie-Hélène Estéoule Exel (Université Stendhal Grenoble III)

Lektor, tehnični urednik, oblikovanje in prelom: Jonatan Vinkler

Izdajatelj: Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja in Pedagoški inštitut

© Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja in Pedagoški inštitut

Tisk: Grafika 3000 d.o.o., Dob

Naklada: 400 izvodov

Revija *Šolsko polje* je vključena v naslednje indekse in baze podatkov: *Contents Pages in Education*; *Education Research Abstracts*; *International Bibliography of the Social Sciences (IBSS)*; *Linguistics and Language Behavior Abstracts (LLBA)*; *Multicultural Education Abstracts*; *Pais International*; *Research into Higher Education Abstracts*; *Social Services Abstracts*; *Sociological Abstracts*; *Worldwide Political Science Abstracts*

Šolsko polje izhaja s finančno pomočjo naslednjih ustanov: Ministrstvo za šolstvo in šport RS, Javna agencija za knjigo Republike Slovenije in Pedagoški inštitut, Ljubljana

Tiskana izdaja: ISSN 1581–6036

Izdaja na zgoščenki: ISSN 1581–6052

Spletna izdaja: ISSN 1581–6044

Letnik XXI, številka 3–4, 2010

Revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja

Šolsko polje

Od otroštva do novejših strategij
šole in znanosti

Ur. Eva Klemenčič



Vsebina

I UVODNIK	5
<i>Eva Klemenčič, Od otroštva do novejših strategij šole in znanosti</i>	7
II OTROCI IN OSNOVNOŠOLCI	9
<i>Mojca Rožman, Kratkoročni spomin in metaspomin pri otrocih</i>	11
<i>Maja Zupančič, Maša Vidmar, Osebnostne poteze v otroštvu: vzdolžna in sočasna napoved spoznavnih značilnosti pri prvošolcih</i>	29
<i>Zlatka Cugmas, Branka Čagran, Antonija Levart, Vpletenost staršev v šolanje njihovih osnovnošolskih otrok</i>	51
III OSNOVNA IN SREDNJA ŠOLA	69
<i>Mihaela Zavašnik Arčnik, Andrej Koren, Vključevanje učencev kot deležnikov v načrtovanje samoevalvacije</i>	71
<i>Milena Ivanuš Grmek, Branka Čagran, Pridobitve in ovire prenovljenih učnih načrtov v gimnaziji</i>	93
<i>Darko Zupanc, Matevž Bren, Izbira predmetov pri maturi in splošni uspeh – ali naravoslovne predmete izberejo po uspehu boljši?</i>	107
IV NOVEJŠE STRATEGIJE ŠOLE IN ZNANOSTI	137
<i>Klaudija Šterman Ivančič, Melita Puklek Levpušček, Nives Ličen, Opazovanje socialne anksioznosti v situaciji predstavitve seminarske naloge – je vidna očem zunanjega opazovalca?</i>	139
<i>Andreja Barle Lakota, Vdor psihoterapevtskih strategij v šolo – pot, tlakovana z dobrimi nameni</i>	165

<i>Taja Kramberger, Drago B. Rotar, Merilska blaznost ali o sprevrženi rabi nekega znanstvenega orodja</i>	181
--	-----

V POVZETKI/ABSTRACTS	209
----------------------	-----

VI KNJIŽNE RECENZIJE/REVIEWS	223
------------------------------	-----

<i>Kieran Egan – Zgodovina pedagoške zmote. Naša progresistična dediščina od Herberta Spencerja do Johna Deweya in Jeana Piageta</i> (Igor Bijuklič)	225
--	-----

<i>Elena Pečarič, Janez Kolenc, Katarina Langus, Darko Zupanič, Peter Amalietti – V razmislek: strategije naše prihodnosti</i> (Bogomir Novak)	230
--	-----

VII AVTORJI/AUTHORS	235
---------------------	-----

I UVODNIK

Od otroštva do novejših strategij šole in znanosti

Eva Klemenčič

Tokratna dvojna številka *Šolskega polja* je tematsko raznolika, zato je tak tudi njen naslov. Tematski sklop *Otroci in osnovnošolci* začenjamo s člankom Mojce Rožman, ki predstavlja raziskavo o razlikah v nekaterih spominskih sposobnostih pri otrocih v zgodnjem otroštvu, in sicer o razlikah v kratkoročnem spominu in metaspominu. Na sposobnosti otrok se osredotoča tudi članek Maje Zupančič in Maše Vidmar, ki obravnavata povezanost osebnostnih potez s spoznavnimi značilnostmi pri osnovnošolcih. V raziskavo so bili vključeni tako otroci, kakor tudi njihovi starši in vzgojiteljice oziroma učiteljice. Opravljena raziskava je ena izmed prvih, ki obravnavajo povezavo med osebnostnimi potezami in spoznavnimi značilnostmi otrok, kajti raziskovalni področji osebnosti in spoznavanja sta se večinoma razvijali povsem ločeno, tudi pri odraslih. Tematski sklop zaključujemo s predstavitev še ene raziskave, ki vključuje tako otroke (učence), kot tudi starše, ugotavlja pa, da je vpletenost staršev v otrokovo šolanje pomembno povezana z otrokovim šolskim uspehom. Gre za članek Zlatke Cugmas, Branke Čagran in Antonije Levart.

Tematski sklop *Osnovna in srednja šola* začenjamo s člankom Mihaele Zavašnik in Andreja Korena, ki predstavitve ugotovitve raziskave o vključevanju osnovnošolcev in srednješolcev kot deležnikov v fazo načrtovanja samoevalvacije, pri čemer opozorita tudi na določene omejitve in izzive tega vključevanja. Ugotovitve raziskave so lahko tudi vir informacij za nadaljevanje projekta KVIZ. Zaznavanje pridobitev prenove učnih načrtov in zaznavanje ovir pri izvajanju prenovljenih učnih načrtov gimnazijskega programa je predstavljeno v članku Milene Ivanuš Grmek in Branke Čagran, ki svoje sklepne ugotovitve predstavitve na podlagi analize anketnega vprašalnika za gimnazijske učitelje. Tematski sklop zaključujemo s člankom, čigar osrednje raziskovalno vprašanje

je, ali se za izbiro naravoslovnih predmetov na maturi pogosteje odločajo dijaki z boljšim splošnim uspehom že med gimnazijskim izobraževanjem in ali ti dijaki dosegajo tudi boljši splošni uspeh pri eksterni petpredmetni maturi. Darko Zupanc in Matevž Bren v članku izpostavita tudi razmislek o vzrokih in predlog sprememb v slovenskem šolstvu za izenačevanje zahtevnosti naravoslovnih in družboslovnih predmetov.

Zadnji tematski sklop – *Novejše strategije šole in znanosti* – je morebiti vsebinsko najbolj raznolik, še posebej, če pogledamo naslove člankov, ki so uvrščeni vanj. Članke združuje skupni imenovalac: gre za določene nove strategije, morebiti že na paradigmatški ravni. Pa vendarle, naslova pričujoče številke nisem želela določiti na tak način, kajti sprejeti dejstvo, da bi te strategije lahko bile že paradigmatške, bi bilo lahko celo nevarno, vsaj za nekatere izmed njih. Klaudija Šterman Ivančič, Melita Puklek Levpušček in Nives Ličen se lotevajo tematike socialne anksioznosti z vidika posameznika v kontekstu t. i. aktivnih metod poučevanja, ki so danes v izobraževanju v ospredju. Predstavijo izsledke raziskave, v kateri so skušale ugotoviti, ali je v procesu izobraževanja mogoče identificirati zunanje pokazatelje socialne anksioznosti. Andreja Barle Lakota v svojem članku opozarja, da spreminjanje središčnih konceptov, na katerih temelji šola, povsem spreminja tudi vlogo učitelja in učenca. In v duhu današnjega časa tako pravzaprav opazamo vdor psihoterapevtskih strategij v šolo, skratka nenehno ukvarjanje z občutki posameznika, kar lahko ima tudi negativne posledice. Zadnji članek nič več ne problematizira koncepta občosti dobrega počutja. Lahko bi rekli, da ravno obratno. Vsaj za določeno družbeno skupino. Taja Kramberger in Drago B. Rotar namreč obravnavata procese destrukcije, ki je zajela institucije intelektualne avtonomije. Izobraževanje vidita v funkciji nove družbene segregacije, kjer nosilci lastnine in družbene moči skušajo uničiti intelektualno družbeno avtonomijo. V svojem članku se osredotočata na današnje težave univerzitetne/znanstvene avtonomije, v katerih bibliometrija (kot tehnika kontrole in vladanja), ki sicer sama na sebi ni nič novega, vendar ni nikoli doslej igrala vloge merila znanstvenikove »uspešnosti«, odigra ključno vlogo evalvacije, na način preobrazbe znanstvenega dela v kvantitativno merljive entitete.

V reviji že nekaj časa redno objavljamo tudi *knjižne recenzije*, zato tudi tokratna številka pri tem ni izjema.

Teoretični in praktični epistemski diapazon, ki ga pokriva pričujoča številka, je torej sila širok. Zato bo nedvomno zanimivo branje za najrazličnejšo publiko, ki ji interdisciplinarni pristop k teoretičnim in praktičnim vprašanjem vzgoje ter izobraževanja, v današnjem času, ni in ne sme biti tuj.

II OTROCI IN OSNOVNOŠOLCI

Kratkoročni spomin in metaspomin pri otrocih

Mojca Rožman

Kognitivne teorije preučujejo človekovo spoznavno in umsko delovanje, njegov spomin, kapacitete le-tega ter mehanizme za sprejemanje, ohranjanje in predelovanje informacij (Musek, 1999). Praktično vsaka kognitivna teorija se spopada z dvema temeljnima značilnostma kognicije. Prva je: naše mišljenje je omejeno, tako v količini informacij, na katere smo lahko hkrati pozorni, kot tudi v hitrosti, s katero lahko informacije procesiramo. Druga je: naše mišljenje je prilagodljivo, zmožni smo se prilagajati nenehno spreminjajočim se ciljem, okoliščinam in zahtevam nalog. S tem problemom se spopadajo tudi teorije informacijskega procesiranja, ki v zadnjih desetletjih predstavljajo zelo pogost pristop k preučevanju otrokovega mišljenja (Marjanovič Umek in Zupančič, 2004; Siegler, 1998).

Skupna lastnost teorij informacijskega procesiranja (v nadaljevanju: teorije IP) je, da mišljenje definirajo kot procesiranje informacij. Navezujejo se na neobehavioristični pristop, kibernetiko, kognitivno psihologijo, Piagetovo teorijo razvoja, mikrogenetsko analizo kognitivnih procesov in na modele umetne inteligence (Svetina, 1999). Cilj teorij IP je identificirati reprezentacijo informacije od takrat, ko pride v sistem, pa do tedaj, ko sistem zapusti kot reakcija na določen dražljaj. Procesiranje informacij določajo strukturne in procesne komponente (Svetina, 1999). Prvi model, ki je vplival na raziskovanje razvoja spomina in predstavlja strukturne značilnosti procesiranja informacij, je model shramb, čigar avtorja sta Atkinson in Shiffrin (1968, v: Schneider in Bjorklund, 1998). Avtorja razlikujeta med zaznavnim, kratkoročnim in dolgoročnim spominom. Nova informacija najprej vstopi v zaznavni spomin, kjer tvori zelo kratkotrajne spomine. Nato se premakne v kratkoročni spomin, kjer se

nato dogajajo številne aktivnosti, ki predstavljajo različne procese (na primer ponavljanje). Ti procesi ohranjajo informacijo in jo nato prenesejo v trajni dolgoročni spomin.

Kratkoročni spomin

Poleg izraza kratkoročni spomin nekateri avtorji uporabljajo tudi izraz delovni spomin (Hutton in Towse, 2001). V literaturi je mogoče zaslediti oba izraza, ki ju avtorji uporabljajo nekonsistentno. Uporabljali bomo pojem kratkoročni spomin, kljub nekaterim razlikam med kratkoročnim in delovnim spominom, ki jih omenjajo posamezni avtorji (Hutton in Towse, 2001). Svetina (1999) navaja, da je delovni spomin sinonim za kratkoročni spomin, uporabljajo pa ga avtorji, ki pri njegovem opredeljevanju, v nasprotju s strukturami, poudarjajo procese in izhajajo iz konceptov teorij IP. Kratkoročni spomin se pojavi z aktivnim predelovanjem informacij in vključuje konstrukcijo novih strategij ter razumevanje informacij. Vključuje prepletanje informacij iz senzornega in dolgoročnega spomina; informacije transformira v nove oblike. Njegov okvir je določen s kapaciteto, obsegom, številom simbolov in reprezentacij, ki so v njem lahko hkrati prisotne. To število se giblje nekje med 3 in 7 enot, odvisno od naloge, ki jo posameznik rešuje. Enota v tem kontekstu predstavlja smiselno spoznavno entiteto. Obseg kratkoročnega spomina pa je opredeljen tudi s hitrostjo izgubljanja informacij. Informacija je v kratkoročnem spominu prisotna 15 do 30 sekund. Z različnimi strategijami, kot sta na primer glasno ali tiho ponavljanje, pa se lahko informacije v kratkoročnem spominu ohranijo tudi nekoliko dlje (Svetina, 1999).

Obseg neposrednega pomnjenja je sposobnost, ki se izraža s številom informacij, ki so v nekem trenutku v kratkoročnem spominu hkrati dostopne. Eden izmed najbolj znanih testov, s katerim merimo kapaciteto spomina, je test obsega neposrednega pomnjenja (ang. *digit span test*, Haberlandt, 1994; Pogačnik, 1990), ki je bil predstavljen v sklopu testov inteligentnosti. Poskusni osebi beremo enote, ki jih mora ponoviti. Serija enot se po uspešni ponovitvi poveča za eno, in sicer vse dotlej, ko oseba ne zmore več ponoviti celotne serije. Miller (v: Haberlandt, 1994) je ugotovil, da osebe ne zmorejo ponoviti več kot 5 do 9 enot, ne glede na uporabljeni dražljajski material (binarne enote, decimalne enote, črke abecede, angleške besede). Zaključil je, da obstaja omejitev neposrednega spomina, ki jo je pojasnil z obstojem specifične notranje strukture, ki ima omejeno kapaciteto. Obseg spomina je določen s številom enot (ang. *chunks*, v: Baddeley, 1991) in ne s številom elementov. Povprečen človek si na splošno zapomni sedem enot. Enota je strnjena oblika informacij (elementov), kjer zapomnitev dela enote (določenega števila informacij) pripomore k zapomnitvi naslednjega dela enote. Znana letni-

ca 1492, ko je Krištof Kolumb odkril Ameriko, ki je del t. i. šolskega znanja, bo bolj verjetno predstavljala enoto, kot naključna letnica 1386. Če spomin ocenjujemo na podlagi elementov, ga lahko izboljšamo, če povečamo število elementov, ki jih vključimo v enoto. Obseg spomina za črke je približno 6 znakov, če jih izbiramo po naključju, 9, če obsegajo zloge soglasnik – samoglasnik – soglasnik, in 50 črk ali več, če črke predstavljajo pomenski stavek.

Dolgoročni spomin, za razliko od zaznavnega in kratkoročnega, nima omejitve glede tega, koliko informacij lahko sprejme in kako dolgo bodo informacije v njem ostale. V dolgoročni spomin shranjujemo informacije o specifičnih dogodkih (kaj smo danes jedli za zajtrk), splošnih značilnostih (evro je denarna enota v Republiki Sloveniji) ali veččinah (kako voziti avto). Siegler (1998) navaja, da večina pri dolgoročnem spominu razlikuje med deklarativnim in proceduralnim spominom.

Deklarativni spomin obsega znanje, ki ga lahko verbaliziramo, vizualiziramo ali je na kakršenkoli drugi način neposredno dostopno našemu zavestnemu doživljanju. Omogoča nam odgovoriti na vprašanja, kot so na primer: »Kaj ste danes jedli za kosilo?«, »Katera je najvišja gora v Sloveniji?« ali »Koliko oken ima vaše stanovanje?« Znanje v deklarativnem spominu lahko neposredno sporočamo in prenašamo. Proceduralni spomin obsega naše veščine, znanje o tem, kako izvesti različne dejavnosti, in sicer od motoričnih dejanj do miselnih operacij. Proceduralno znanje ni dostopno zavesti, lahko opišemo njegove rezultate, ne pa procesa samega (Repovš, 1999).

Metaspomin

Cowan (1997) navaja, da so raziskovalci odkrili mnogo faktorjev, ki v različnih kombinacijah vplivajo na razvoj spomina. Eden izmed njih je tudi metaspomin. Le-ta predstavlja človekovo zavedanje lastnih spominskih procesov. Prvi, ki je uporabil termin »metaspomin«, je bil John Flavell (Flavell in Wellman, 1977, v: Cowan, 1997). Predpono »meta« je uporabil, da bi nakazal aspekt na višjem nivoju od samega fenomena spomina. Metakognicija predstavlja »mišljenje o mišljenju« ali »znanje o znanju«, metaspomin pa predstavlja enega vidikov metakognicije, in to takega, ki se nanaša na znanje, ki ga ima posameznik o spominskih procesih.

Metaspominsko znanje je podpodročje splošnega znanja, ki vključuje proceduralno (kako) in deklarativno znanje (kaj). Na metaspominsko znanje gledamo primarno kot na nekaj, kar nam pomaga izboljšati priklic, vendar pa je, kot tudi drugo znanje, nenatančno, saj se ne aktivira, ko ga potrebujemo, in tudi, ko ga aktiviramo, ni nujno koristno (Cowan, 1997).

Poznamo dva aspekta metaspomina: samo metaspominsko znanje in znavanje lastnih spominskih spretnosti. Slednji predstavlja regulatorno kom-

ponento metaspomina, ki je odgovorna za izbiro in uporabo strategij, spremljanje njihove učinkovitosti in za spremembe strategij, če so le-te potrebne. Obe komponenti metaspomina sta tesno povezani, vendar pa sta si po svoji naravi različni. Komponenta metaspominskega znanja je v osnovi določena, stabilna, razvije se pozno in je lahko tudi zavajajoča. Za razliko od nje regulatorna komponenta ni nujno določljiva, je nekoliko nestabilna, relativno neodvisna od starosti, odvisna pa je od naloge in situacije (Cowan, 1997).

Raziskovalni problem

Zastavljen problem je ugotoviti razliko v nekaterih spominskih sposobnostih otrok, starih štiri in šest let. Ti dve starostni skupini smo izbrali, ker predstavlja prva začetek, druga pa konec obdobja zgodnjega otroštva. Spomin je zelo pomemben proces in je vključen v skoraj vsako stopnjo kompleksne kognicije. Od različnih spominskih procesov smo se osredotočili na kratkoročni spomin in na metaspomin. Preverili smo obseg kratkoročnega spomina oziroma neposrednega pomnjenja, ki predstavlja osnovno mero kapacitete spomina. Z razvojne perspektive koncept metaspomina dobro pojasnjuje produkcijske težave mlajših otrok pri veliki večini aktivnosti. V prispevku smo se osredotočili na preverjanje deklarativnega in proceduralnega metaspominskega znanja. V prvem delu nas je zanimalo, ali obstaja med izbranimi starostnima skupinama kakšna razlika v kratkoročnem in metaspominu. Vrednost prispevka vidimo v odkrivanju povezav med kratkoročnim spominom in metaspominom v zgodnjem otroštvu.

Na podlagi ugotovitev drugih avtorjev (npr. Siegler, 1998; Marjanovič Umek, 2004) lahko torej predpostavljamo naslednje: različno stari otroci obnavljajo različno število znakov (npr. Dempster, 1982, v: Marjanovič Umek, 2004), obseg zapomnitve pa narašča bolj strmo skozi obdobje zgodnjega otroštva in se pri starosti deset do dvanajst let približa ravni obsega pri odraslih. Obseg zapomnitve se tudi nekoliko razlikuje glede na prikazani material (Pečjak, 1977). Tako je obseg za številke nekoliko večji od obsega za črke. Obseg kratkoročnega spomina za številke in črke se s starostjo povečuje.

Metaspomin je eden izmed faktorjev, ki so povezani s priklicem. Poznavanje lastnih spominskih procesov je povezano s količino informacij, ki si jih zapomnimo. Znanje o spominskih nalogah in strategijah naj bi pripomoglo k boljšemu spominu, vendar študije o povezavi spomin – metaspomin niso pokazale enoznačnih rezultatov. Ponekod niso dobili dokaza o zanesljivi povezavi, drugod so bile te povezave visoke (0,60 ali 0,70, Levin in drugi, 1977, v: Cowan, 1997). Schneider (1985, v: Cowan, 1997) je v ta namen napravil metaanalizo povezave spomin – metaspomin pri otrocih. Njegovi rezultati podpirajo stabilno povezavo med rezultati spomina in metaspomina. Pov-

prečna korelacija je znašala 0,41. Korelacija je odvisna tudi od načina merjenja metaspomina in od samega spomina. Veliko pozornosti so raziskovalci namenili zaznavanju lastnih spominskih spretnosti pri otrocih (Schneider in Bjorklund, 1998). Otroci imajo v zgodnjem otroštvu še težave pri ocenjevanju lastnih spominskih spretnosti, vendar pa se znanje o lastnih spretnostih spomina razvija s starostjo in tako ocene lastnega priklica postajajo vse bolj realne.

Metoda

Udeleženci

Podatke smo zbrali leta 2005. Udeleženci so bili otroci stari 4 in 6 let, vključeni v enega izmed vrtcev v Mariboru. V skupini, stari štiri leta, je bilo trideset otrok obeh spolov s povprečno starostjo 50 mesecev ($50,3 \pm 2,7$; od 44 mesecev do 54 mesecev). V skupini, stari šest let, je bilo prav tako trideset otrok obeh spolov s povprečno starostjo 71 mesecev ($71,5 \pm 3,3$; od 67 mesecev do 75 mesecev).

Pripomočki

Kratkoročni spomin smo ocenjevali s pomočjo različnih nalog za ocenjevanje obsega kratkoročnega spomina. Nekatere naloge v preizkusu so bile izbrane iz testa inteligentnosti Valentine za otroke (Svetina, 1996). Naloge iz tega testa so primerne za ocenjevanje otrok med tretjim in osmim letom starosti. Iz omenjenega testa smo izbrali naslednje naloge: spomin za števila (ponavljanje števil v istem vrstnem redu), spomin za barve in obnavljanje zgodbe. Naš sklop nalog za kratkoročni spomin je zajemal še spomin za besede (ponavljanje eno-, dvo- in trozložnih besed). Obseg kratkoročnega spomina smo ocenjevali tako, da smo vsakemu udeležencu brali oziroma pokazali enote (števila, besede ali barve), ki jih je moral ponoviti. Serija enot se je po uspešni ponovitvi povečala za eno, in sicer vse dotlej, ko udeleženec ni zmozel ponoviti celotne serije. Število zadnjega niza pravilno obnovljenih enot predstavlja posameznikov obseg kratkoročnega spomina za določeno vrsto gradiva. Uporabljena zgodbica je bila sestavljena iz 56 logičnih enot; štela je vsaka, pravilno obnovljena logična enota. Otroku smo prebrali celotno zgodbico, ki jo je nato skušal ponoviti.

Metaspomin smo pri otrocih preverjali s pomočjo polstrukturiranega intervjuja, ki je vseboval vprašanja, ki so se nanašala na značilnosti spomina in spominske procese. Vse naloge in vprašanja smo sestavili sami. Z intervjujem smo preverjali deklarativno in proceduralno metaspominsko znanje. Vprašanja smo priredili tako, da so bila razumljiva otrokom v zgodnjem otroštvu.

Deklarativno metaspominsko znanje smo preverjali z dvema sklopoma vprašanj, ki sta se nanašala na razumevanje spominskih procesov osebne narave in na znanje o tem, kako določena naloga vpliva na naš priklic. V prvem sklopu smo se osredotočili na pozabljanje (3 vprašanja, kot je npr. »Ali si že kdaj kaj pozabil?« ipd.) in na vzroke pozabljanja oz. na razloge za nezapomnitev informacij (1. vprašanje: »Zakaj misliš, da si nečesa, kar nam nekdo pove, ne zapomnimo?«). Vprašanja v drugem sklopu so se nanašala na to, ali si lažje zapomnimo seznam 4 ali 10 predmetov, zakaj si lažje zapomnimo krajši seznam (2 vprašanja) ter na sklop treh vprašanj o tem, ali si lažje zapomnimo bistvene stvari ali podrobnosti (»Če bi gledal eno risbico, kaj misliš, da bi si lažje zapomnil tisto, kar je narisano bolj na veliko, ali tisto, kar je narisano bolj na majhno?«).

Proceduralno metaspominsko znanje smo preverjali s pomočjo naloge »zaznavanja lastnih spominskih spretnosti«. Pri otrocih smo ga preverjali s pomočjo slikovnega gradiva. Uporabili smo dve sliki, na katerih je bilo po deset predmetov. Najprej smo otroku pokazali prvo sliko in ga vprašali, za koliko predmetov misli, da si jih lahko s te slike zapomni. Nato smo ga pozvali, da je predmete na sliki najprej poimenoval. S tem smo preverili, ali je zmožen besedno izraziti predmete na slikah ter tudi, ali predmete pozna. Preden smo sliko skrili in otroka pozvali, da bi nam povedal, kaj vse je bilo na sliki, si jo je ogledoval deset sekund. Otroku smo povedali, za koliko predmetov je mislil, da si jih bo zapomnil, in koliko si jih je resnično zapomnil. Nato smo mu pokazali še drugo sliko in ponovili postopek kot pri prvi sliki.

Postopek

Ko smo opredelili in določili naloge ter vprašanja za intervju, smo jih najprej preverili na testni skupini štirih otrok. Pri tem sta bila dva otroka stara štiri leta, dva otroka pa šest let. Nato smo navodila dopolnili in popravili tako, da so bila bolj razumljiva. Naloge in vprašanja smo aplicirali v naslednjem vrstnem redu: obnavljanje zgodbe, spomin za števila, spomin za besede (ponavljanje eno-, dvo- in trozložnih besed), spomin za barve, deklarativno metaspominsko znanje, proceduralno metaspominsko znanje. Naloge in vprašanja smo aplicirali individualno, reševanje pa ni bilo časovno omejeno.

Rezultati in ugotovitve

Kratkoročni spomin

Najprej nas je zanimalo, kakšne so razlike v kratkoročnem spominu pri otrocih. Predpostavljali smo, da bodo imeli različno stari otroci tudi različen obseg neposrednega pomnjenja, ki smo ga preverjali s pomočjo nalog, ki merijo obseg neposrednega spomina za različno gradivo (številke, besede, barve,

predmeti, zgodba). Dempster (1981, v: Marjanovič Umek, 2004) je ugotovil, da si štiriletni otroci zapomnijo od 3 do 4 nize znakov (na primer številke), šestletni otroci pa 4 do 5 nizov znakov. S temi rezultati so skladne tudi naše ugotovitve. Ugotovili smo (Tabela 1), da so si štiriletniki v povprečju zapomnili 3 do 4 številke, prav toliko pa so si zapomnili tudi eno-, dvo- in trozložnih besed. Pravilno so reproducirali še 2 do 3 barve. Šestletniki so si v povprečju zapomnili nekoliko več kot mlajši¹ otroci. Pravilno so ponovili 4 do 5 številke, prav toliko tudi eno- in dvozložnih besed, trozložnih besed in barv pa 3 do 4. Ugotovili smo, da si starejši otroci zapomnijo več logičnih enot zgodbe kot mlajši otroci.

Skupno oceno kratkoročnega spomina pri nalogah ponavljanja smo izračunali tako, da smo rezultate vseh nalog ponavljanja pretvorili na lestvico z najmanjšo vrednostjo 0 in z največjo vrednostjo 10. Tako dobljene rezultate smo nato sešteli.

Tabela 1: Aritmetična sredina, standardna deviacija, za posamezne naloge kratkoročnega spomina, in razlike med starostnima skupinama (t-test in njegova statistična pomembnost).

<i>Naloga</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Obnavljanje zgodbe – logične enote				
mlajši	9,57	2,69	4,195	0,000
starejši	13,50	4,38		
Ponavljjanje – številke				
mlajši	3,37	0,76	4,530	0,000
starejši	4,17	0,59		
Ponavljjanje – enozložne besede				
mlajši	3,57	0,63	4,543	0,000
starejši	4,23	0,50		
Ponavljjanje – dvozložne besede				
mlajši	3,63	0,56	3,161	0,003
starejši	4,03	0,41		
Ponavljjanje – trizložne besede				
mlajši	3,17	0,59	1,349	0,183
starejši	3,37	0,56		
Ponavljjanje – barve				
mlajši	2,57	0,57	4,004	0,000
starejši	3,17	0,59		
Ponavljjanje – skupaj				
mlajši	23,91	9,67	4,529	0,000
starejši	34,18	7,78		

¹ Osredotočili smo se na dve starostni skupini, na otroke, stare 4 in 6 let. V nadaljevanju se poimeno-
vanje »mlajši« nanaša na skupino otrok, starih 4 leta, »starejši« pa na skupino otrok, starih 6 let.

Razlike v dobljenih rezultatih so povsod, razen pri ponavljanju trozložnih besed ($t = 1,349$; $p = 0,183$), tudi statistično pomembne, kar nakazujejo p vrednosti v zadnjem stolpcu zgornje tabele; le-te so nižje od 0,05. Višje povprečne vrednosti pri starejših nakazujejo, da imajo starejši otroci večji obseg kratkoročnega spomina, zapomnijo si lahko več informacij kot mlajši. Razlike so verjetno posledica hitrejšega procesiranja informacij, bolj učinkovite strategije procesiranja pri starejših otrocih, večje seznanjenosti starejših otrok s samo testno situacijo, z nalogami ter s samim dražljajskim materialom, so tudi posledica večjega obsega splošnega znanja. Dobro izdelana baza znanja učinkuje na spomin tako, da poveča hitrost procesiranja za informacije s specifičnega (znanega) področja. Schneider in Bjorklund (1998) navajata, da potrebujejo otroci v obdobju zgodnjega otroštva več mentalnega navora, da uporabijo spominske strategije, kot otroci v obdobju poznega otroštva. Mentalni napor se zmanjša, če gre za znani material oziroma dražljaje, saj ostane več prostih kapacitet za iskanje posameznih postavk ali za izvrševanje zapletenih strategij. Pečjak (1977) navaja, da je obseg kratkoročnega spomina odvisen od vrste gradiva in tudi od modalnosti predstavljanih dražljajev. Obseg vidnega spomina naj bi bil večji od obsega slušnega spomina. Dobljenih rezultatov pa ne moremo neposredno primerjati, saj gre pri nalogah za različna gradiva in za različne modalnosti.

Najmanjšo razliko med starostnima skupinama smo ugotovili pri ponavljanju trozložnih besed (mlajši so si zapomnili v povprečju 3,17 besede, starejši pa 3,37 besede). Starejši otroci so v povprečju ponovili nekoliko več trozložnih besed, kljub temu ta razlika ni statistično pomembna ($p = 0,183$). Trozložne besede so verjetno nekoliko bolj zahtevne za ponavljanje, ker so otrokom manj poznane. Običajno velja, da so daljše besede tudi bolj zapletene. Trudili smo se, da bi v preizkušnjo vključili besede, za katere predpostavljamo, da so otrokom znane, in možno je, da so bile nekatere besede kljub temu preveč abstraktne. Otroci imajo verjetno vseeno več izkušenj s krajšimi besedami.

Marjanovič-Umek (1990) navaja, da so raziskave pokazale, da otroci najprej uporabljajo besede za predmete oziroma stvari, ki se same gibljejo (npr. mama, oče, kuža, muca, avto) ali za tiste, s katerimi lahko otrok kaj dela (npr. čevlji, žoga, mleko). Glede na besedne vrste so v otrokovem zgodnjem besednjaku najpogostejši splošni samostalniki, ki jih je kar 51 % (npr. hiša, kuža, avto) in se nanašajo na poimenovanje posameznih predmetov, živali, ljudi ali na skupine predmetov (Nelson, v: Marjanovič Umek, 1990). Nadalje uporabljajo še specifične samostalnike, ki jih izrekajo za poimenovanje posameznih edinstvenih stvari (npr. človek, žival), ter akcijske besede, ki jih uporabljajo za opis dejavnosti ali za izražanje oziroma za zahtevo po pozornosti. Po 14 % besed se uvršča v slednji dve kategoriji. Povedna določila, osebno-soci-

alne in funkcijske besede se pojavljajo v devetih, osmih in štirih odstotkih.

Opazimo tudi (Tabela 1), da je razlika med številom zapomnjenih enot starejših in mlajših otrok relativno največja pri nalogi ponavljanja števil. Tukaj lahko izpostavimo večjo seznanjenost starejših otrok s takšnim gradivom, saj se vsi že pripravljajo na vstop v šolo (v času zbiranja podatkov so 6-letni otroci še obiskovali vrtce). Ko se bliža vstop v šolo, postanejo števila vse bolj pomembna in verjetno tudi vzgojiteljice v tem obdobju pogostejše obravnavajo števila. Siegler (1998) navaja nekaj razlogov, zakaj si starejši otroci zapomnijo daljše zaporedje števil, vendar ni nujno, da se njihova absolutna kapaciteta kratkoročnega spomina razlikuje od tiste pri mlajših. Starejši otroci bolje poznajo števila. Ta večja seznanjenost jim lahko pomaga pri tem, da so bolj učinkoviti pri spominjanju števil. Poznajo tudi več strategij (na primer: ponavljanje), ki pripomorejo k izboljšanju priklica, in tudi bolje izberejo čas, kdaj uporabiti strategije, ki jih poznajo.

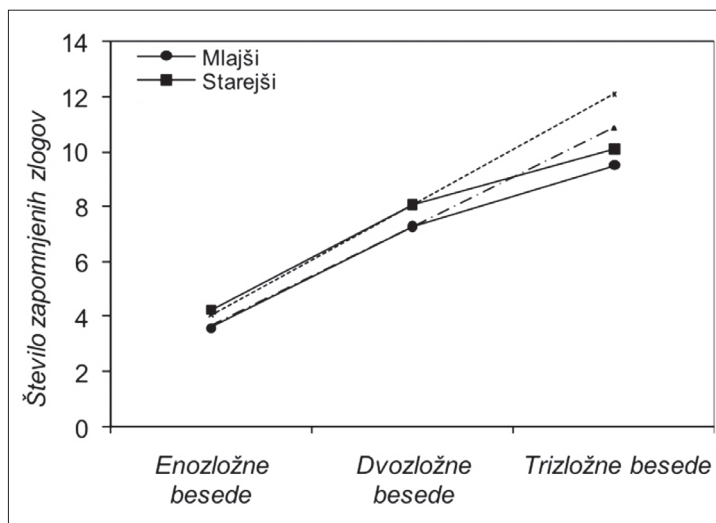
Iz tabele je razvidno, da so starejši otroci dosegali višje rezultate pri vseh nalogah, ki smo jih uporabili za ocenjevanje kratkoročnega spomina. Te razlike so povsod, razen pri ponavljanju trozložnih besed, tudi statistično pomembne na 1-odstotnem nivoju tveganja. To pomeni, da obstaja manj kot 1 % verjetnosti, da bi takšne razlike pri vzorcu iste velikosti dobili slučajno.

Če si podrobneje pogledamo rezultate ponavljanja različno dolgih besed, lahko ugotovimo, da so si otroci na splošno zapomnili več enozložnih kot dvozložnih besed in več dvozložnih kot trozložnih besed. Eden izmed razlogov za takšne rezultate je verjetno ta, da lahko enozložne besede izgovarjajo nekoliko hitreje kot dvo- in trozložne besede in jih zato tudi uspejo v enakem času ponoviti več. Vendar pa je možno, da so otrokom bolj poznane krajše besede, ki si jih tudi zaradi tega lažje zapomnijo.

Podrobneje pa smo preučili tudi število zapomnjenih zlogov. Ugotovili smo, da število priklicanih zlogov narašča z naraščanjem dolžine besed. Otroci v obeh starostnih skupinah so si v povprečju zapomnili približno 4 zloge pri enozložnih besedah, približno 8 zlogov pri dvozložnih besedah in približno 10 zlogov pri trozložnih besedah. Če bi bilo število zapomnjenih zlogov neodvisno od dolžine besed, bi pričakovali, da si bodo otroci zapomnili 12 zlogov pri trozložnih besedah. Zapomnili so si jih manj. Navedeno tako nakazuje, da sama beseda (ne glede na število zlogov) ne predstavlja enote zapomnitve. Sklepamo lahko, da bi si otroci lažje zapomnili 3 dvozložne besede kot 2 trizložni besedi. Krajše besede so otrokom bolj znane, jih razumejo, jih tudi pogostejše uporabljajo in jih zato hitreje procesirajo. Slednje je ugotovil tudi Cowan (1997). Če pa pogledamo same besede, lahko ugotovimo, da dvozložne besede predstavljajo bolj vsakdanje stvari kot trozložne. Otroci imajo več izkušenj z besedami »muca, mama, miza, roka ...« kot pa z

besedami »zastava, žarnica, nesreča ...«. Izbrane krajše besede predstavljajo bolj »uporabne« stvari, reči, s katerimi se otroci vsakodnevno pogosteje srečujejo. Kot smo že omenili, so bile morda izbrane trozložne besede za otroke te starosti prezahtevne in nekatere morebiti preveč abstraktne.

Slika 1: Povprečno število ponovljenih zlogov pri nalogi ponavljanje besed.



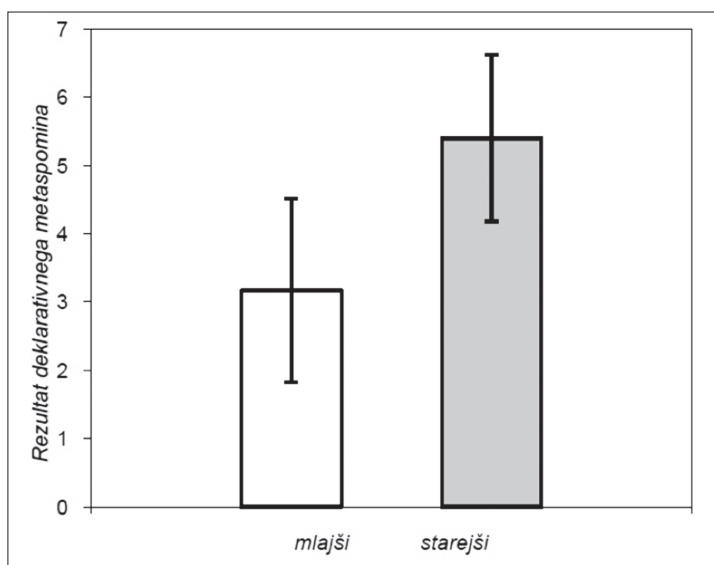
Metaspomin

Sešteli smo pravilne odgovore otrok na 7 vprašanj v zvezi z deklarativnim metaspominskim znanjem. Doseči je bilo mogoče največ 7 pravih odgovorov. Iz dobljenih rezultatov je razvidno, da imajo starejši otroci bolj razvito deklarativno metaspominsko znanje kot mlajši otroci, saj so podali več pravih odgovorov na različna vprašanja o spominu. Omenjeno pojasnjujejo razlike med skupinama, ki so statistično pomembne ($t(58) = 6,75$; $p = 0,000$). Dobljenih razlik ne moremo razlagati zgolj z večjo sposobnostjo starejših otrok za razumevanje lastnega spomina. Upoštevati moramo tudi razliko v jezikovnih spretnostih, ki tudi nekaj prispeva k večjim razlikam v rezultatu, prav tako pa tudi večje izkušnje starejših otrok s testnimi situacijami, kar ugotavlja tudi Cowan (1997).

Skupni rezultati še ne omogočajo vrednotenja dosežkov za starostni skupini pri posameznih vprašanjih. Zato te rezultate prikazujemo v naslednji tabeli. Odgovore smo kategorizirali in prikazujemo pogostost odgovorov v posamezni kategoriji. Otroci so odgovarjali zelo podobno, zato je kategorij malo. Če podrobno pogledamo odgovore na posamezna vprašanja (Tabela 2), lahko ugotovimo še nekaj pomembnih razlik. Najprej smo preverjali znanje o spominskih procesih. Dobljene razlike med starostnima skupina-

ma so statistično pomembne pri vseh odgovorih, razen pri odgovoru na vprašanje o vzroku pozabljanja ($\chi^2 = 0,00$; $p = 1,000$). Ugotovili smo, da starejši otroci bolj realno ocenjujejo verjetnost pozabljanja tako pri sebi kot tudi pri pomembnih drugih (starših in vrstnikih). Starejši otroci se že zavedajo lastnih in tujih »pomanjkljivosti«. Največ težav so imeli otroci z odgovorom na vprašanje, zakaj pozabimo. To vprašanje se je izkazalo za otroke te starosti kot kar težko vprašanje, kar je razvidno tudi iz števila pravih odgovorov (nas zmotijo, ne razumemo). Tudi razlika med mlajšimi in starejšimi ni statistično pomembna. Pojem pozabljanja je zanje verjetno preveč abstrakten, morda pa tudi še ne znajo ubesediti lastnega mišljenja.

Slika 2: Povprečno število pravih odgovorov v zvezi z deklarativnim metaspominskim znanjem in standardna deviacija rezultatov.



Nadalje lahko ugotovimo, da so tudi pri odgovorih na ostala vprašanja o deklarativnem metaspominskem znanju več znanja izkazovali starejši otroci. Dobljene razlike v rezultatih so povsod, razen pri odgovoru na vprašanje o glavnih stvareh in podrobnostih ($\chi^2 = 0,27$; $p = 0,600$), statistično pomembne. V skupini mlajših otrok jih 37 % že ve, da si lažje zapomnimo seznam štirih stvari kot seznam desetih, vendar je manjšina teh otrok sposobna svoj odgovor tudi ustrezno utemeljiti. Ustrezno utemeljitev svojega odgovora je podalo 45 % mlajših otrok (izmed tistih, ki so odgovorili pravilno), v skupini starejših je bilo takšnih 92 % (izmed tistih, ki so odgovorili pravilno). Iz tega lahko sklepamo, da otroci najprej poznajo pravilni odgovor, šele kasneje pa so ga sposobni tudi pravilno utemeljiti. Vendar dopuščamo kot mo-

žen vzrok tudi manjše jezikovne spretnosti mlajših otrok, ki lahko prav tako nekaj prispevajo k dobljenim razlikam. To pomeni, da bi mlajši otroci lahko pravilneje utemeljili svoj odgovor, če bi imeli bolj razvite jezikovne spretnosti. V naši raziskavi razlik v jezikovnih spretnostih nismo posebej merili, zato jih ne moremo ustrezno opredeliti. Otroci so odgovarjali, da si je lažje zapomniti bistvene stvari kot pa podrobnosti. Vendar je pri tej nalogi prišlo do zanimive razlike. Mlajši so v tem primeru dosegali višje rezultate kot starejši (na vsaj dve od treh vprašanj je pravilno odgovorilo 63 % mlajših in 53 % starejših otrok). Navedene razlike so lahko tudi posledica naključja; na rezultat bi lahko vplivalo zaporedje ponujenih odgovorov. Pri ponujenih odgovorih je bila zmeraj prva alternativa pravilna. S tem dopuščamo možnost, da mlajši zastavljenega vprašanja niti niso prav razumeli in so tako čisto naključno zmeraj izbirali prvi ponujeni odgovor. Verjetno bi morali spremeniti vrstni red odgovorov, da bi dobili bolj relevantne rezultate.

Tabela 2: Pogostost posameznih odgovorov na vprašanja o metaspominu za vsako starostno skupino ter pomembnost razlik.

<i>Vprašanje</i>	<i>mlajši</i>		<i>starejši</i>		χ^2	<i>p</i>
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>		
Si že kdaj kaj pozabil						
Da	13	43,3	29	96,7	17,86	0,000
Ne	17	56,7	1	3,3		
So tvoji starši že kdaj kaj pozabili						
Da	11	36,7	27	90,0	16,15	0,000
Ne	19	63,3	3	10,0		
So otroci v vrtcu že kdaj kaj pozabili						
Da	20	66,7	28	93,3	5,10	0,024
Ne	10	33,3	2	6,7		
Zakaj si nečesa ne zapomnimo						
Nas zmotijo/ne razumemo	16	53,3	17	56,7	0,00	1,000
Si ne zapomnimo/ drugo	14	46,7	13	43,3		
Kateri seznam si lažje zapomniš daljši ali krajši						
Krajši	11	36,7	24	80,0	9,87	0,002
Daljši	19	63,3	6	20,0		
Utemeljitev pravilnega odgovora						
Manj stvari/bolj znane	5	45,5	22	91,7		
Ne vem	6	54,5	2	8,3		
Kaj si lažje zapomniš bistvo ali podrobnosti ²						
Pravilen odg. na vsaj dve vprašanji	19	63,3	16	53,3	0,27	0,600
Nepravilen odg. na dve ali tri vprašanja	11	36,7	14	46,7		

Preverjali smo tudi proceduralno metaspominsko znanje. Pri nalogi »zaznavanja lastnih spominskih spretnosti« smo ugotovili, da se skupini otrok v ocenjevanju svojega dosežka med seboj ne razlikujeta (Tabela 3). Razlika je

pri dejanskem številu predmetov s slik, ki so si jih otroci zapomnili in je pri obeh slikah statistično pomembna. Mlajši otroci so v povprečju pravilno reproducirali 5,3 predmete s prve ter 3,6 z druge slike, starejši pa 6 s prve ter 4,5 z druge slike. To nakazuje višjo sposobnost kratkoročnega spomina pri starejših otrocih, ki smo jo ugotovili že v prvem delu raziskave. Razlika med ocenjenim in dejanskim rezultatom je pri mlajših otrocih večja kot pri starejših (pri prvi sliki pri mlajših v povprečju 2,2, pri starejših pa 1,1; pri drugi sliki pri mlajših v povprečju 3,7, pri starejših pa 2,1). To sicer nakazuje na tendenco, da starejši bolj realno ocenjujejo svoje sposobnosti, kljub temu pa razlike niso velike. Ugotovili pa smo, da se otroci precenjujejo pri ocenjevanju svojega priklica. S tem smo potrdili tudi ugotovitve raziskovalcev (Flavell, Friderich in Hoyt, 1979, v: Marjanovič Umek, 2004). V njihovi raziskavi je več kot polovica otrok ocenila, da si bo v nizu desetih slik zapomnila vse. Tudi, ko so dobili povratno informacijo o svojem dosežku (da so si v prvem poskusu zapomnili le dva do tri predmete), so še vedno vztrajali, da si lahko zapomnijo vseh deset slik. Stipek (1984, v: Schneider in Bjorklund, 1998) je ugotovil, da otroci bolj točno napovedujejo dosežke drugih otrok kot lastne. Navaja še, da so možen vzrok za netočno napoved tudi motivacijski faktorji, na primer močna želja po dosežku, in ne zgolj nižje metaspominsko znanje. Točnost ocenjevanja pa narašča s starostjo (Marjanovič Umek, 2004). Ta trend se kaže tudi v naših rezultatih, saj so starejši bolj točno napovedali svoj dosežek pri nalogi kot mlajši.

Tabela 3: Povprečna napoved števila zapomnjenih predmetov (ocena) in dejansko število zapomnjenih predmetov (rezultat), standardna deviacija obeh vrednosti ter t-test in statistična pomembnost razlik med starostnima skupinama.

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Prva slika				
Ocena				
mlajši	7,43	2,92	0,324	0,747
starejši	7,17	3,42		
Rezultat				
mlajši	5,23	1,57	2,226	0,030
starejši	6,03	1,19		
Druga slika				
Ocena				
mlajši	7,30	3,21	0,770	0,445
starejši	6,67	3,17		
Rezultat				
mlajši	3,57	1,41	2,493	0,016
starejši	4,53	1,59		

Opazimo lahko tudi, da so rezultati, tako ocenjene kot dejanske vrednosti števila predmetov, ki so si jih otroci zapomnili pri drugi sliki, nekoliko nižji pri obeh starostnih skupinah. Pri mlajših se je število zapomnjenih predmetov v povprečju znižalo za 1,66 predmeta, pri starejših pa za 1,5 predmeta. Ocenjena vrednost je verjetno nekoliko nižja zaradi povratne informacije o dosežku, ki so jo dobili otroci po izvršeni nalogi. Starejši otroci so bolj znižali svojo drugo oceno števila zapomnjenih predmetov ($s\ 7,17$ na $6,67$) kot mlajši ($s\ 7,43$ na $7,30$), vendar ta razlika ni statistično pomembna. Nakazuje se, da so starejši otroci pri svoji drugi oceni bolj upoštevali povratno informacijo o svojem dosežku kot mlajši. Statistično pomembna pa je razlika dejanskega števila ponovljenih predmetov pri obeh starostnih skupinah. Manjše število zapomnjenih oz. ponovljenih predmetov je lahko posledica zmanjšane motivacije otrok. Zaznavanje lastnih spominskih spretnosti je bila namreč zadnja naloga v celotni preizkušnji. Morda se jim ni zdelo zanimivo, da so morali ponoviti enako nalogo še drugič, čeprav smo uporabili različni sliki. Možen dejavnik za nižje rezultate je lahko tudi utrujenost otrok.

Pri nobeni starostni skupini t -test ni pokazal pomembnega znižanja ocenjene vrednosti. Statistično pomembno pa se je znižalo število zapomnjenih predmetov pri dejanskem rezultatu, in sicer tako pri mlajših ($s\ 5,23$ na $3,57$; $t(29) = 4,900$; $p = 0,000$) kot pri starejših ($s\ 6,03$ na $4,53$; $t(29) = 4,730$; $p = 0,000$) otrocih. Dobljeni rezultati omogočajo tudi zaključek, da se tako mlajši kot starejši otroci precenjujejo pri ocenjevanju svojih dosežkov pri zapomnitvi tako v prvem kot tudi pri drugem poskusu, čeprav so dobili povratno informacijo o dosežku.

Glede na to, da je metaspominsko znanje povezano s spominskim dosežkom, smo ugotavljali tudi povezavo rezultatov metaspominskega znanja in rezultatov pri nalogah kratkoročnega spomina. Ker smo ugotovili razlike med obema starostnima skupinama, smo se odločili, da bomo pri ugotavljanju povezanosti upoštevali še starost otrok.

Tabela 4: Povezanost deklarativnega metaspomina s posameznimi nalogami kratkoročnega spomina, če kontroliramo starost otrok.

<i>Naloga</i>	<i>r_{12,3}</i>	<i>p</i>
Kratkoročni spomin		
Ponavljjanje števil	,280	,032
Ponavljjanje enozložnih besed	,069	,603
Ponavljjanje dvožložnih besed	,021	,877
Ponavljjanje trizložnih besed	-,040	,764
Ponavljjanje barv	,102	,441
Ponavljjanje skupaj	,113	,396
Obnavljanje zgodbe	,046	,728

Glede povezanosti kratkoročnega in metaspomina smo ugotovili, da so dobljene povezave sicer večinoma pozitivne, a razen ene, vse statistično neznčilne (Tabela 4). To pomeni, da dobljeni rezultati ne nakazujejo na povezanost med metaspominom in kratkoročnim spominom. Če bi sklepali na podlagi smeri povezave, so tisti, ki so dosegali višji rezultat pri nalogah metaspomina, dosegali tudi višji rezultat pri nalogah kratkoročnega spomina. Najvišja in tudi edina, ki je statistično značilna, je korelacija metaspomina s ponavljanjem števil (0,280). Sklepamo lahko, da otrokom metaspominsko znanje najbolj koristi pri zapomnitvi števil. Glede na to, da metaspominskega znanja o spominskih strategijah nismo preverjali, ne moremo izpeljati sklepov o tem, katere specifične strategije uporabljajo otroci, ki so dosegli višji rezultat, in ali jih sploh uporabljajo. Kljub temu dopuščamo možnost, da imajo otroci z višjim rezultatom pri metaspominskem znanju v našem primeru tudi več znanja o strategijah pomnjenja in njihovi uporabi. Možno je, da je bila strategija, ki jo uporabljajo otroci, najbolj učinkovita prav pri ponavljanju števil. Povezanost skupnega rezultata obsega spomina (ponavljanje skupaj) in metaspomina je sicer pozitivna, a šibka in tudi neznčilna. Korelacija je odvisna tudi od načina merjenja metaspomina in samega spomina.

Sklepi in možnosti nadaljnjega raziskovanja

Na podlagi dobljenih rezultatov lahko zaključimo, da se spominske sposobnosti razlikujejo že med otroki, ki so stari 4 in 6 let. Starejši otroci izkazujejo bolj razvite spominske sposobnosti kot mlajši; imajo večjo kapaciteto kratkoročnega spomina in bolj razvit metaspomin. Nakazuje se tudi, da bolj razvito metaspominsko znanje prispeva k višji zapomnitvi različnega gradiva. Področje, ki se ga v raziskavi nismo dotaknili in je v kontekstu spomina pomembno, so spominske strategije. Zato bi bilo zanimivo v nadaljnje raziskovanje vključiti še preverjanje različnih spominskih strategij in tudi znanje o njihovi učinkovitosti. Metaspominsko znanje je namreč eden izmed pomembnejših faktorjev, ki vplivajo na razvoj in učinkovito uporabo različnih strategij pomnjenja v vseh starostnih obdobjih.

Na dobljene razlike v rezultatih metaspomina med starejšimi in mlajšimi otroci so lahko vplivale tudi razlike v njihovih jezikovnih spretnostih, ki pa jih ne moremo opredeliti, saj jih v našem primeru nismo kontrolirali. Govor ima aktivno vlogo v procesu miselnega razvoja otrok v zgodnjem otroštvu (Marjanovič Umek, 1990, 1992, v: Marjanovič Umek in Fekonja, 2004). L. Siegel (1978, v: Marjanovič Umek in Fekonja, 2004) poudarja, da je povezava med mišljenjem in govorom kritična zlasti v zgodnjem otroštvu. Pojmi se razvijejo prej kot ustrezni govorni izrazi zanje, zato bi bilo v prihodnje koristno, da bi upoštevali še te razlike. Morda bi bilo zanimivo, če bi metaspom-

minsko znanje ugotavljali na neverbalen način. Deklarativno metaspominsko znanje, ki smo ga preverjali, bi težje preverili na neverbalen način. Lahko bi pa na tak način preverili otrokovo znanje o strategijah. Otrokom bi pokazali različne strategije za zapomnitev določenega gradiva, nato pa bi prikazane strategije vrednotili glede učinkovitosti.

Moramo pa se zavedati, da je čas trajanja preizkušnje za otroke v zgodnjem otroštvu relativno omejen. Otrok namreč ne moremo izpostaviti predolgi preizkušnji, saj s tem tvegamo pridobitev manj zanesljivih podatkov. Pomembno je, da čas trajanja preizkušnje prilagodimo starosti. S tem smo pa tudi omejeni v količini informacij, ki jih lahko pridobimo.

Velja še opozoriti, da predstavljenih rezultatov, zaradi nereprezentativnega vzorca udeležencev, ne moremo posplošiti na nivo širše populacije. Kljub temu pa vidimo vrednost prispevka v tem, da smo ugotavljali zvezo med kratkoročnim in metaspominom v zgodnjem otroštvu ter s tem pridobili pomembne izkušnje v zvezi z obema konceptoma, ki nam bodo koristile pri nadaljnjem raziskovanju.

Spomin je eden ključnih kognitivnih procesov. Posebej je pomemben pri učenju in poučevanju. Z učenjem pridobivamo znanje, spomin pa je proces, ki znanje »zapiše, shrani in priklič«. Zato so naša spoznanja posebej pomembna v vzgojnem in izobraževalnem procesu, ki se prične že v predšolskem obdobju. Ugotovili smo pomembno povezanost med kratkoročnim spominom in metaspominom, ki se kaže že v zgodnjem otroštvu. Tako lahko vzgojitelji z učenjem strategij zapomnitve prispevajo k večji učinkovitosti kratkoročnega spomina in tako posledično prispevajo k lažji in boljši zapomnitvi različnega gradiva že pri otrocih v vrtcu. Seveda pa je pomembno, da so strategije primerne otrokovi starosti in da niso prezahtevne.

Literatura

- Baddeley, A. (1991). How many kinds of memory? The evidence for STM. V: A. Baddeley, *Human memory: Theory and practice*, London: Lawrence Erlbaum Associates, 39–66.
- Cowan, N. (1997). *The development of memory in childhood*, Hove East Sussex: Psychology Press.
- Haberlandt, K. (1994). Working memory. V: K. Haberlandt, *Cognitive psychology*, Boston: Allyn & Bacon, 221–247.
- Hutton, U. M. Z., in Towse, J. N. (2001). Short-term memory and working memory as indices of children's cognitive skills. *Memory*, 9 (4/5/6), 383–394.

- Marjanovič Umek, L. (1990). *Mišljenje in govor predšolskega otroka*, Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Marjanovič Umek, L. (2004). Spoznavni razvoj v zgodnjem otroštvu. V: L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija*, Ljubljana: Založba Rokus, 291–314.
- Marjanovič Umek, L., in Fekonja, U. (2004). Razvoj govora v zgodnjem otroštvu. V: L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija*, Ljubljana: Založba Rokus, 315–333.
- Marjanovič Umek, L., in Zupančič, M. (2004). Teorije psihičnega razvoja. V: L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija*, Ljubljana: Založba Rokus, 28–63.
- Musek, J. (1999). Cilji in naloge znanstvene psihologije. V: J. Musek, *Uvod v psihologijo*, Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, 119–132.
- Pečjak, V. (1977). Kratkoročni spomin. V: V. Pečjak, *Psihologija spoznavanja*, Ljubljana: DZS, 254–257.
- Pogačnik, V. (1990). Kratkoročni spomin v psihometriji in v kognitivni psihologiji. *Anthropos*, 3/4, 250–265.
- Pogačnik, V. (1995). *Pojmovanje inteligentnosti*, Radovljica: Didakta.
- Repovš, G. (1999). *Semantični spomin in vidna pozornost v shizofreniji*, neobjavljeno magistrsko delo, Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Schneider, W., in Bjorklund, D. F. (1998). Memory. V: W. Damon (ur.), *Handbook of child psychology, fifth edition, volume two: cognition, perception and language*, New York: John Wiley & Sons Inc., 467–512.
- Siegler, R. S. (1998). *Children's thinking*, New Jersey: Prentice Hall.
- Svetina, M. (1996). *Merjenje inteligentnosti po razvojnem postopku*, neobjavljeno magistrsko delo, Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Svetina, M. (1999). *Analiza kognitivnih sprememb na prehodu v konkretnološki stopnjo mišljenja*, neobjavljena doktorska disertacija, Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Osebnostne poteze v otroštvu: vzdolžna in sočasna napoved spoznavnih značilnosti pri prvošolcih

Maja Zupančič in Maša Vidmar

Ceprav preučevanje individualnih razlik med posamezniki zajema tako osebnost kot tudi spoznavanje, raziskovalci obe področji večinoma obravnavajo povsem ločeno (Endler, 2000). Nekateri psihologi sicer omenjajo pomembno vlogo spoznavnih značilnosti (zlasti splošne inteligentnosti) v izraznosti in razvoju posameznikove individualnosti (npr. Ackerman, 1996; Zeidner in Matthews, 2000), vendar avtorji empiričnih študij dosledno poročajo o nizkih povezavah med merami inteligentnosti in osebnostjo v ožjem smislu (Eysenck, 1994; McCrae, 1993–1994; McCrae in Costa, 1997; Wolf in Ackerman, 2004). Razmeroma najvišje korelacije znašajo med 0,20 in 0,33, in sicer med psihometričnimi merami inteligentnosti in robustno osebnostno potezo odprtost (McCrae, 1993–1994; Rolfhus in Ackerman, 1996), medtem ko so povezave s sprejemljivostjo, nevroticizmom (anksioznost, zaskrbljenost, odzivnost na stres) in ekstravertnostjo pri odraslih negativne (npr. Ackerman in Heggstad, 1997; Wolf in Ackerman, 2004). Visoko inteligentni posamezniki so, na primer, v povprečju bolj skeptični, egocentrični, antagonistični, manj priljubljeni (nizka sprejemljivost) in kažejo manj teženj po druženju z drugimi ljudmi (Allik in Realo, 1997; Honzik in MacFarlane, 1973).

Tudi pri kandidatih za vpis na univerzitetni študij Allik in Realo (1997) ugotavljata nizke povezave med različnimi pokazatelji učne sposobnosti (inteligentnost, dosežki pri preizkusih znanja, spretnosti pisanja v materinem jeziku, zaključne ocene v srednji šoli) in samooceno osebnostnih potez v okviru modela Velikih pet (ekstravertnost, vestnost, sprejemljivost, nevroticizem in odprtost). Na splošno rezultati raziskav sicer kažejo, da spoznavne sposobnosti in osebnostne poteze pri odraslih predstavljajo dve razmeroma ločeni področji psihološkega delovanja posameznikov (Eysenck, 1994), ne izključujejo pa morebi-

tnih interakcij med njima. Tako, na primer, posamezniki z različno ravno spoznavnih sposobnosti uporabljajo svoj intelekt na različnih področjih delovanja: tisti, ki nimajo posebno visokih sposobnosti, uporabljajo svoje intelektualne vire za iskanje vznemirljivih izkušenj in za domišljjsko dejavnost, tisti z zelo visoko ravno sposobnosti pa za uravnavanje in nadzor svojih čustev (Allik in Realo, 1997).

Interakcije med osebnostnimi potezami in spoznavnimi sposobnostmi obstajajo tudi v odvisnosti od starosti posameznikov. Ekstravertnost se je v več študijah pozitivno povezovala z intelektualno sposobnostjo in učnimi dosežki do približno zgodnjega mladostništva (npr. Anthony, 1983; Eysenck in Cookson, 1969; Mervielde, Buyst in De Fruyt, 1995), kasneje pa je bila zveza negativna (npr. Eysenck, 1994; Mervielde idr., 1995; Puklek Levpušek in Zupančič, 2009; Smrtnik Vitulić, 2008; Wolf in Ackerman, 2004). Bolj ekstravertni otroci naj bi imeli prednost v sproščenem učnem kontekstu, ki je značilen zlasti za prve razrede osnovne šole, medtem ko naj bi se manj ekstravertni bolje vključevali v bolj formalni učni kontekst kasneje, v višjih razredih osnovne in v srednji šoli (Eysenck, 1994; Mervielde idr., 1995).

M. Zupančič in T. Kavčič (2007) sta neposredno preučevali povezanost osebnostnih značilnosti otrok, kot jih zaznavajo odrasli v različnih vlogah in kontekstih (starši in vzgojiteljice v vrtcu/šoli), z nebesedno spoznavno sposobnostjo in učno uspešnostjo istih otrok po vstopu v šolo. Izvedli sta več nizov napovednih analiz, tako sočasnih kot tudi vzdolžnih, pri razmeroma velikih vzorcih slovenskih otrok. Pri tem sta upoštevali tri sklope napovednih spremenljivk, in sicer osebnostne značilnosti otrok (poročila odraslih), njihovih družin in otrokovo obiskovanje vrtca. Značilnosti otrok sta ugotavljali na podlagi zaznane izraznosti njihovih robustnih osebnostnih potez, tj. ekstravertnosti, nevroticizma, sprejemljivosti in vestnosti (struktura osebnostnih potez otrok, kot jo zaznavajo starši) oz. vestnosti-odprtosti, ekstravertnosti-čustvene stabilnosti in sprejemljivosti (organizacija osebnostnih potez otrok, kot jo zaznavajo vzgojiteljice). S tremi sklopi spremenljivk sta vzdolžno (napoved iz zgodnjega v srednje otroštvo) in sočasno (ocene osebnosti otrok ob vstopu v šolo) napovedali srednje visok odstotek variabilnosti v nebesedni sposobnosti prvošolcev. Sklop osebnostnih potez niti v zgodnjem otroštvu niti ob vstopu v šolo ni pomembno napovedoval nebesedne sposobnosti otrok po vstopu v šolo. Vendar so pri tem v končnem sočasnem modelu (zadnji korak, ki je vključeval vse tri sklope napovednikov) k napovedi splošne nebesedne sposobnosti prvošolcev pomembno prispevale posamične spremenljivke iz sklopa značilnosti otrok, tj. vzgojiteljičine ocene otrokove vestnosti-odprtosti, nizke ekstravertnosti-čustvene stabil-

nosti in nizke sprejemljivosti v šoli. Prvošolci, ki so jih vzgojiteljice zaznale kot bolj vestne-odprte, manj ekstravertne-čustveno stabilne in manj sprejemljive, so dosegli višje rezultate pri preizkusu nebesedne spoznavne sposobnosti kot njihovi manj vestni-odprti, bolj ekstravertni-čustveno stabilni in bolj sprejemljivi sošolci. Izraznost robustnih osebnostnih potez, zlasti vestnosti-odprtosti, kot jih pri prvošolcih zaznavajo njihove vzgojiteljice v šoli, verjetno prispeva k napovedi spoznavne sposobnosti posredno, preko samouravnavanja spoznavnih procesov, tj. lahko deluje spodbudno ali zaviralno na procesiranje informacij (Ehrler, 2005). Vestnost-odprtost po eni strani verjetno deluje spodbudno, saj vključuje navzven opazno vzdrževanje usmerjene pozornosti, neodkrenljivost, vztrajnost, organiziranost in usmerjenost k dosežku. Po drugi strani pa se napovedna zveza s spoznavno sposobnostjo lahko pojavlja zaradi določene ravni prekrivanja z označevalnimi potezami odprtosti (inteligentnost in odprtost do novih izkušenj), kar predpostavlja Mathney (1989) glede povezav med temperamentom in spoznavnimi sposobnostmi otrok.

Na podlagi navedenega sva v pričujoči raziskavi ugotavljali, katere izmed otrokovih 15 osebnostnih potez srednje ravni splošnosti (poročilo staršev in vzgojiteljice v vrtcu/učiteljice v šoli) prispevajo k napovednim zvezam med robustnimi potezami in nebesedno spoznavno sposobnostjo prvošolcev. Prav tako sva preučevali, v kolikšni meri osebnostne poteze otrok, zaznane v različnih kontekstih (doma, v vrtcu/šoli) s strani odraslih v različnih vlogah (starši, vzgojiteljice/učiteljice), prispevajo k temeljnim učnim kompetentnostim otrok ob vstopu v šolo in katere poteze so pomembni napovedniki teh kompetentnosti. Otroci se namreč na začetku obveznega izobraževanja med seboj razlikujejo v nizu spretnosti in vedenj, ki so ga oblikovali pred vstopom v šolo. Njihove osebnostne značilnosti prispevajo k okolju, v katerem delujejo, in k tempu, s katerim usvajajo nove spretnosti (Entwistle, Alexander in Olson, 2005; Rimm-Kaufman, Pianta in Cox, 2000); zato lahko pričakujemo, da bodo osebnostne značilnosti otrok pomembno vzdolžno in sočasno napovedovale njihove temeljne kompetentnosti.

V pričujoči študiji sva, poleg splošne nebesedne sposobnosti (splošna nebesedna inteligentnost) otrok, upoštevali dve temeljni spoznavni kompetentnosti otrok ob vstopu v šolo kot kriterijski spremenljivki, tj. zgodnjo pismenost ter računske pojme in spretnosti. Pri razvijanju otrokove kompetentnosti na področju opismenjevanja in matematike ter pri kasnejšem usvajanju celovitejših bralnih in matematičnih znanj so namreč pomembne tako temeljne učne kompetentnosti na specifičnih področjih, kot tudi bolj splošne spoznavne kompetentnosti, zlasti govorna kompetentnost in pojmotvorna sposobnost (LaParo in Pianta, 2000; NICHD Early Child Care

Research Network, 2005). Otrokovo obvladovanje temeljnih pojmov o številu je na primer podlaga za razumevanje celovitejših matematičnih problemov in učinkovitih tehnik reševanja matematičnih nalog (Baroody, 2003). Korelacijski podatki različnih raziskav kažejo, da se učni dosežki otrok povezujejo z njihovim predhodnim spoznavnim delovanjem in z otrokovo temeljno kompetentnostjo na področju matematike ter zgodnje pismenosti, npr. razumevanje pojma števila, prepoznavanje črk. Povprečne povezave med spoznavno/učnimi kompetentnostmi pred vstopom v šolo in učnimi dosežki v prvem ter drugem razredu se gibljejo med 0.40 in 0.50 (LaParo in Pianta, 2000).

Metoda

Udeleženci

Ob začetku raziskave (1. meritev, M1) je sodelovalo 108 triletnikov ($M = 38,4$ mesecev; $SD = 2,3$ meseca), od tega 48 deklic in 60 dečkov. V raziskavo so bile vključene tudi njihove vzgojiteljice v vrtcu/učiteljice v šoli ter starši (8 do 18 let zaključene izobrazbe, $M_{\text{mame}} = 13,5$ let; $SD = 2,2$ leti, in $M_{\text{očci}} = 13,0$ let; $SD = 2,5$ let). Vsi otroci so pred vstopom v šolo obiskovali enega od 10 slovenskih vrtcev, in sicer vsaj od tretjega leta starosti naprej. V času 4. meritve (M4), ko so začeli otroci obiskovati prvi razred devetletne osnovne šole, se je v raziskavo vključilo še 22 otrok ($M_{\text{starost}} = 74,8$ mesecev; $SD = 3,6$ meseca; 8 deklic in 14 dečkov), ki pred vstopom v šolo niso obiskovali vrtca.

Skupino triletnikov, ki so bili vključeni v vrtec, sva spremljali v časovnih razmakih po eno leto, ko so bili stari štiri (2. meritev, M2), pet (M3) in šest let (M4). Za otroke, ki niso obiskovali vrtca, sva zbrali podatke le v 4. meritvi (M4). V M4 so vsi otroci obiskovali prvi razred ene od 26 osnovnih šol.

Pripomočki

Vprašalnik individualnih razlik med otroki (VIRO; Halverson idr., 2003; slovenska priredba Zupančič in Kavčič, 2004). VIRO je psihološki merski pripomoček, s pomočjo katerega ugotavljamo izraznost osebnostnih potez pri otrocih. Sestavljen je iz 108 označevalcev osebnostnih potez (postavk), ki jih ocenjevalec, glede na zaznano izraznost pri otroku, oceni s pomočjo sedemstopenjske lestvice (1 = značilnost je pri otroku prisotna *v mnogo manjši meri kot pri večini otrok njegove starosti ali sploh ne*; 7 = *v mnogo večji meri kot pri večini*).

Pri različno starih ciljnih otrocih/mladostnikih (od 3 do 14 let) iz različnih držav se postavke združujejo v 15 lestvic, ki predstavljajo osebnostne poteze srednje ravni splošnosti (Halverson idr., 2003):

- usmerjenost k dosežku (vztrajnost, usmerjenost k doseganju cilja),
- raven dejavnosti (energija, količina gibanja),
- antagonizem (nasprotnost, napadalnost, prepirljivost),
- ugodljivost (sodelovalnost, zlasti odziv na avtoriteto),
- obzirnost (skrbnost do drugih, težnja po socialni bližini, empatija),
- odkrenljivost (nizka koncentracija, težave pri vzdrževanju pozornosti),
- boječnost/negotovost (nagnjenost k distresu, reaktivnost, zaskrbljenost, negotovost vase),
- inteligentnost (hitro razumevanje dogajanja, visoka sposobnost učenja, spoznavna usmerjenost),
- negativno čustvovanje (razdražljivost, muhavost, doživljanje sovražnih čustev v medosebnih situacijah),
- odprtost do izkušenj (težnja k raziskovanju, odkrivanju novih stvari, zanimanje za novosti),
- organiziranost (skrbnost do stvari, perfekcionizem, urejenost, rednost),
- pozitivna čustva (pozitivno splošno razpoloženje, optimizem, dobrovoljnost, razumevanje z drugimi),
- socialna plašnost (zadržanost pri socialnih stikih, umaknjenost, inhibicija v socialnih situacijah),
- družabnost (težnja po druženju, dejavno iskanje družbe, hitro navezovanje socialnih stikov) in
- močna volja (asertivnost, težnja po vodenju, iniciativnost v skupini, manipulativnost).

Notranja zanesljivost 15 lestvic pri slovenskih vzorcih različno starih otrok in mladostnikov je visoka (Zupančič in Kavčič, 2004; Zupančič, Gril in Kavčič, 2006; Zupančič, Sočan in Kavčič, 2009), prav tako skladnost med neodvisnimi ocenjevalci (Zupančič in Kavčič, 2004; Zupančič idr., 2009), časovna stabilnost lestvic v obdobju eno, dve in tri leta (Zupančič in Kavčič, 2009; Zupančič idr., 2009) ter njihova napovedna veljavnost na mere socialnega vedenja (Zupančič in Kavčič, 2004). Ker je zaznana izraznost osebnostnih potez pri otrocih visoko skladna med maminimi in očetovimi poročili, med poročili staršev in vzgojiteljice/učiteljice pa nizka do zmerno visoka (Zupančič in Kavčič, 2009; Zupančič idr., 2009), sva v analize vključili agregatne ocene staršev, torej povprečne ocene, ki so jih podali očetje in mame istih otrok, ocene, ki so jih podale vzgojiteljice otrok, pa sva obravnavali posebej.

Barvne progresivne matrice (CPM; Raven, Raven in Court, 1999). CPM vsebujejo 3 nize po 12 nalog, ki merijo splošno nebesedno spoznavno spo-

sobnost pri otrocih, mlajših od 11 let. Vsaka naloga je sestavljena iz matrice vzorca delov. Pri vsaki matrici en del v vzorcu manjka. Otrok ima na voljo 6 različnih izbir (izbira med šestimi deli vzorca), eden izmed njih pravilno dopolni manjkajoči del vzorca matrice. Otroka prosimo, da najde del, za katerega misli, da je pravilen. Stopnja težavnosti nalog se v preizkusu postopno povečuje, končni otrokov rezultat pa predstavlja skupno število pravih odgovorov.

Zanesljivost *CPM* v otroštvu po metodi enakih polovic znaša med 0,65 in 0,90, retestna zanesljivost med 0,81 in 0,95 (po 10 dneh) in med 0,68 in 0,92 (po enem mesecu), časovna stabilnost v obdobju enega leta pa med 0,71 in 0,95 (Raven idr., 1999). Notranja zanesljivost preizkusa je pri slovenskih otrocih ustrezna od njihovega petega leta dalje (Sočan, Kavčič in Zupančič, 2008; Zupančič in Kavčič, 2007). Rezultati pri *CPM* se zmerno visoko povezujejo z dosežki pri preizkusu primarnih sposobnosti, veljavnost pa se povečuje s starostjo otrok (Raven idr., 1999). Prav tako rezultati pri *CPM* vzdolžno in sočasno pomembno napovedujejo standarde znanja, ki jih po presoji njihovih učiteljic dosežajo prvošolci pri predmetih slovenščina, matematika in spoznavanje okolja (Zupančič in Kavčič, 2007). V Sloveniji imamo norme za otroke, stare 5, 9 let in več, zato sva dosežke šestletnikov primerjali s slovenskimi normami (Raven idr., 1999). Srednji dosežki otrok, ki so sodelovali v pričujoči raziskavi, so odgovaljali vrednosti v 45. percentilu (vrednost, pridobljena z interpolacijo izravnanih norm pri starosti 6 let in 2 meseca, ki ustreza starosti sodelujočih otrok).

Preizkus temeljnih kompetentnosti otrok ob vstopu v šolo – osnovni preizkus (PIPS, CEM Centre, 2005; slovenska priredba – pilotna različica, Vidmar in Zupančič, 2006). Pilotna različica osnovnega preizkusa PIPS vsebuje dva sklopa, ki skupaj merita temeljne kompetentnosti otrok ob vstopu v šolo.¹ Prvi sklop meri zgodnjo pismenost, drugi pa računske pojme in spretnosti. Sklop zgodnje pismenosti vsebuje naloge pisanja, poznavanja bralnih »pojmov« (npr. pokaži črko, besedo, začetek stavka ipd.), zavedanja fonetičnih pravil (ponavljanje in rimanje), poznavanja črk in prepoznavanja besed (Otrok mora med štirimi oz. petimi besedami pokazati pravo. Npr. v okvirčku so narisane mačka, hiša ipd., pod sličicami pa so napisane besede – pod sličico mačke piše pes. Otrok mora pokazati besedo pes.). Sklop, ki meri računske pojme in spretnosti, vsebuje naloge poznavanja matematičnih pojmov (npr. največji, najmanj), štetja, seštevanja in odštevanja ter prepoznavanja števil. Preizkus vsebuje tudi nalogo za preverjanje besednega zaklada, vendar sva jo v raziskavi zaradi prenizke težavnosti izločili iz nadaljnjih ana-

¹ Končna različica osnovnega preizkusa PIPS vsebuje tri sklope, poleg tega sva prevedli in priredili tudi dodatek, ki je skupaj z osnovnim preizkusom namenjen spremljanju napredka posameznih otrok ob koncu 2. razreda (Vidmar in Zupančič, 2008).

liz. Preizkus ima poleg knjižne tudi elektronsko (računalniško) različico. V raziskavi sva zaradi neprimerno nižjih stroškov priredbe uporabili knjižno različico. Izvedba z enim otrokom traja približno 20 minut. Preizkus je potrebno izvesti v prvih sedmih tednih po všolanju. Namen njegove uporabe je nuditi učiteljem informacije o prvošolcih na začetku šolskega leta, kar med drugim omogoča boljše načrtovanje pouka. Poleg tega dosežek pri preizkusu predstavlja informativno in zanesljivo mero, na podlagi katere lahko spremljamo napredek otrok v prvem letu šolanja.

Retestna zanesljivost (po treh tednih) izvirne elektronske različice znaša 0,97 za zgodnjo pismenost, 0,90 za računske pojme in spretnosti (CEM Centre, 2001) ter 0,98 za celoten preizkus (Tymms, Merrell in Jones, 2004). Za posamezne naloge znaša zanesljivost med 0,34 in 0,99 (CEM Centre, 2001). Tymms (1999) poroča, da retestna zanesljivost posameznih nalog znaša med 0,32 in 0,95. PIPS dosežek je visoko povezan z učnim dosežkom pri matematiki ($r = 0,67$; $r = 0,59$) in angleščini ($r = 0,75$; $r = 0,61$) eno oz. dve leti kasneje (CEM Centre, 2001). Tri oz. sedem let kasneje znaša korelacija z učnim uspehom približno 0,70 (Tymms, 1999; Tymms idr., 2004). Zanesljivost (Cronbach α) pilotne različice osnovnega preizkusa pri slovenskem vzorcu, ki je sodeloval v pričujoči raziskavi, znaša 0,94 za zgodnjo pismenost (brez nalog besednega zaklada in zavedanja fonetičnih pravil), 0,55 za zavedanje fonetičnih pravil, 0,82 za računske pojme in spretnosti ter 0,93 za celoten preizkus.

Postopek

Pri preučevanju napovedne vrednosti osebnostnih potez sva uporabili *vzdolžni pristop* k zbiranju podatkov. Štiri meritve so potekale v časovnih razmakih enega leta, otroci, ki niso obiskovali vrtca, ter njihovi starši in učiteljice, pa so sodelovali le v 4. meritvi, ko so se otroci všolali. Vsi otroci so v 4. meritvi sodelovali individualno, pri preučevanju njihovih osebnostnih potez pa sva uporabili *pristop več ocenjevalcev*. O otrocih so, neodvisno od drug drugega, ob vsakem merjenju (M1, M2, M3 in M4) poročali mame, očet, vzgojiteljice v vrtcu in, v 4. meritvi, učiteljice v šoli.

Pred začetkom 1. meritve sva ravnateljem oz. ravnateljicam naključno izbranih vrtcev v različnih slovenskih regijah posredovali pisno prošnjo za sodelovanje v raziskavi. Vzgojiteljice iz sodelujočih vrtcev so nato staršem triletnih otrok v njihovi skupini posredovale prošnjo za sodelovanje v vzdolžni raziskavi. Prošnja je vključevala opis namena in metode raziskave ter obrazec, v katerega so starši lahko vpisali, da soglašajo s svojim in otrokovim sodelovanjem v raziskavi. Pridobivanje soglasij staršev tistih otrok, ki niso

obiskovali vrtca, je potekalo ob vpisu otrok v šolo, ob predhodnem soglasju šol za sodelovanje v raziskavi.

Ob vsaki meritvi so vzgojiteljice v vrtcu, v 4. meritvi pa učiteljice šoli, prejele niz vprašalnikov, namenjenih poročanju o vsakem otroku, za katerega je bilo pridobljeno soglasje staršev. Nizi vprašalnikov z navodili za izpolnjevanje so bili namenjeni vzgojiteljicam/učiteljicam in staršem (mamam in očetom ciljnih otrok). Starši so vprašalnike izpolnili doma in jih v zaprtih ovojnicah vrnili vzgojiteljici/učiteljici svojega otroka. Ko je bilo v posameznem vrtcu oz. šoli zbrano vse izpolnjeno gradivo, so ga šolske koordinatorke oz. koordinatorke v vrtcu posredovale raziskovalkam. V šolah je v 4. meritvi potekala še izvedba PIPS in CPM pri ciljnih otrocih, in sicer individualno, z vsakim sodelujočim prvošolcem posebej (večinoma izven časa pouka in v primernem prostoru). S šolsko koordinatorko sva se za izvedbo PIPS dogovorili za termin v prvih sedmih tednih po pričetku pouka, za izvedbo CPM pa nekaj tednov kasneje. Oba preizkusa so izvedli izurjeni testatorji, ki so se predhodno udeležili ustreznega usposabljanja.

Rezultati

V tabelah 1, 2 in 3 najprej prikazujeva koeficiente korelacije (Pearsonov r) med 15 osebnostnimi potezami, kot so jih pri otrocih ocenili njihovi starši in vzgojiteljice oz. učiteljice ob 4. merjenju (M4), in spoznavnimi značilnostmi prvošolcev. V tabelo 1 sva vključili povezave osebnostnih potez otrok, ko so bili stari tri (M1), štiri (M2), pet (M3) in šest let (M4), z njihovimi dosežki pri računskih pojmi in spretnostih ob vstopu v šolo. Tabela 2 vsebuje povezave med osebnostnimi potezami otrok in njihovimi dosežki pri bralni pismenosti, tabela 3 pa povezave s splošno nebesedno sposobnostjo prvošolcev.

Rezultati v tabeli 1 kažejo, da so zveze večinoma nizke, najmočnejša in najbolj dosledna – pri skoraj vseh meritvah in pri različnih ocenjevalcih – je pozitivna povezava dosežkov otrok pri računskih pojmi in spretnostih z ocenami osebnostnih potez inteligentnost in odprtost. Vzdržno dosledne (pri vsaj treh meritvah) so bile tudi pozitivne korelacije te temeljne kompetentnosti otrok z vzgojiteljčino/učiteljčino oceno usmerjenosti otrok k dosežku ter negativne korelacije z oceno otrokove odkrenljivosti. Iz tabele 1 je tudi razvidno, da je več povezav med rezultati prvošolcev pri računskih pojmi in spretnostih ter osebnostnimi potezami statistično pomembnih, kadar o osebnostnih potezah otrok poročajo njihove vzgojiteljice/učiteljice, kot v primeru, ko podatke o osebnosti svojih otrok posredujejo starši.

Tabela 1: Pearsonovi koeficienti korelacije med ocenami otrokovih osebnostnih potez in njegovim dosežkom pri računskih pojmi in spretnostih.

Oseb. poteza	M1 ^a		M2 ^a		M3 ^a		M4 ^b	
	96		89		100		116	
<i>N</i>	(99)		(92)		(104)		(126)	
	,06		,09		,13		,15	
Dosežek	(,21)	*	(,29)	**	(,13)		(,23)	*
	,06		-,03		,02		,05	
Dejavnost	(,11)		(,25)	*	(,18)		(,13)	
	,02		-,14		-,05		-,11	
Antagonizem	(-,12)		(-,17)		(,18)		(-,07)	
	,04		,16		,06		,11	
Ugodljivost	(,18)		(,33)	**	(,11)		(,16)	
	,11		,27	*	,18		,12	
Obzirnost	(,04)		(,24)	*	(-,03)		(,08)	
	-,02		,01		-,11		-,13	
Odkrenljivost	(-,24)	*	(-,26)	*	(-,17)		(-,23)	**
	-,04		-,01		-,12		-,19	*
Boječnost	(-,19)		(-,20)		(-,25)	*	(-,30)	***
	,22	*	,30	**	,26	**	,29	**
Inteligentnost	(,32)	**	(,43)	***	(,35)	***	(,39)	***
	-,03		-,08		-,09		-,10	
Negativna čustva	(-,12)		(-,16)		(,09)		(-,18)	*
	,10		,19		,24	*	,21	*
Odprtost	(,25)	*	(,42)	***	(,21)	*	(,22)	*
	-,01		,12		,06		,10	
Organiziranost	(,12)		(,27)	**	(,10)		(,18)	*
	,06		,21	*	,11		,07	
Pozitivna čustva	(,07)		(,33)	**	(-,02)		(,10)	
	-,08		-,15		-,09		-,21	*
Socialna plašnost	(-,23)	*	(-,17)		(-,15)		(-,14)	
	,09		,12		,11		,18	
Družabnost	(,16)		(,27)	**	(,05)		(,13)	
	-,01		-,03		,00		-,07	
Močna volja	(,02)		(-,02)		(,28)	**	(,02)	

Opombe: Odrasli so o osebnostnih potezah otrok poročali v enoletnih razmakih v M1, M2, M3 in M4, računske pojme in spretnosti pa sva preverjali pri prvošolcih v M4.

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

^a Osebnostne poteze sta ocenjevala oba starša (agregat) ter vzgojiteljica v vrtcu. Korelacije z oceno vzgojiteljice so navedene v oklepajih.

^b Osebnostne poteze sta ocenjevala oba starša (agregat) ter učiteljica v šoli. Korelacije z oceno učiteljice so navedene v oklepajih.

Tabela 2: Pearsonovi koeficienti korelacije med ocenami otrokovih osebnostnih potez in njegovim dosežkom pri zgodnji pismenosti.

Oseb. poteza	M1 ^a	M2 ^a	M3 ^a	M4 ^b
<i>N</i>	96 (99)	89 (92)	100 (104)	116 (126)
Dosežek	,07 (,05)	,09 (,09)	,13 (,16)	,06 (,35) ***
Dejavnost	,12 (-,20)	,01 (-,18)	-,05 (-,03)	-,04 (-,01)
Antagonizem	-,11 (-,26) **	-,22 (-,19)	*, -17 (-,14)	-,19 (-,13)
Ugodljivost	,09 (,15)	,12 (,15)	,23 (,17)	*, 05 (,28) **
Obzirnost	,16 (,13)	,22 (,08)	*, 24 (,10)	*, 05 (,17)
Odkrenljivost	-,15 (-,25)	,00 (-,15)	-,16 (-,17)	-,15 (-,36) ***
Boječnost	,03 (-,06)	,04 (-,05)	,04 (-,26)	-,14 (-,34) ***
Intelligentnost	,32 (,27) **	*, 35 (,26)	***, 27 (,24)	***, 31 (,42) ***
Negativna čustva	-,03 (-,16)	-,01 (-,22)	-,09 (-,23)	-,12 (-,15)
Odprtost	,16 (,16)	,26 (,17)	*, 23 (,14)	*, 25 (,32) ***
Organiziranost	,12 (-,01)	,12 (,19)	,08 (,15)	,07 (,30) ***
Pozitivna čustva	,13 (,03)	,22 (,06)	*, 22 (,11)	*, 03 (,19)
Socialna plašnost	-,08 (-,07)	-,16 (,11)	-,08 (-,09)	-,25 (-,19) **
Družabnost	,10 (-,03)	,21 (-,10)	*, 17 (-,02)	,12 (,18)
Močna volja	*, 07 (-,18)	,13 (-,03)	-,01 (,02)	-,03 (-,03)

Opombe: Odrasli so o osebnostnih potezah otrok poročali v enoletnih razmakih v M1, M2, M3 in M4, zgodnjo pismenost pa sva preverjali pri prvošolcih v M4.

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

^a Osebnostne poteze sta ocenjevala oba starša (agregat) ter vzgojiteljica v vrtcu. Korelacije z oceno vzgojiteljice so navedene v oklepajih.

^b Osebnostne poteze sta ocenjevala oba starša (agregat) ter učiteljica v šoli. Korelacije z oceno učiteljice so navedene v oklepajih.

Iz tabele 2 lahko razberemo, da je najmočnejša in najbolj dosledna – pri vseh meritvah in glede na poročila različnih ocenjevalcev – pozitivna povezava med ravno zgodnje pismenosti prvošolcev ter oceno njihove inteligentnosti. Vz dolžne pozitivne korelacije so se dosledno pojavljale tudi z oceno

Tabela 3: Pearsonovi koeficienti korelacije med ocenami otrokovih osebnostnih potez in njegovim rezultatom pri preizkusu nebesedne spoznavne sposobnosti.

Oseb. poteza	M1 ^a	M2 ^a	M3 ^a	M4 ^b	
	93	86	98	114	
<i>N</i>	(96)	(89)	(101)	(124)	
	,04	,01	,08	,12	
Dosežek	(,16)	(,02)	(,05)	(,26)	**
	,04	,11	,04	,02	
Dejavnost	(,03)	(,10)	(,14)	(,01)	
	,01	-,14	-,08	-,02	
Antagonizem	(,05)	(-,04)	(,06)	(-,09)	
	,06	,05	,07	,07	
Ugodljivost	(,10)	(,13)	(,05)	(,16)	
	-,04	,02	,08	-,03	
Obzirnost	(,03)	(,12)	(-,01)	(,08)	
	-,04	,02	-,17	-,12	
Odkrenljivost	(-,10)	(,00)	(-,07)	(-,20)	*
	-,06	,00	-,07	,01	
Boječnost	(-,05)	(,02)	(-,21)	(-,24)	**
	,03	,11	,15	,22	*
Inteligentnost	(,15)	(,15)	(,24)	(,38)	***
	-,01	-,09	-,08	,05	
Negativna čustva	(,08)	(,07)	(,09)	(-,06)	
	-,03	,06	,17	,22	*
Odprtost	(,13)	(,20)	(,15)	(,23)	**
	,00	,06	,17	,06	
Organiziranost	(-,01)	(,02)	(,04)	(,19)	*
	-,06	,03	,06	-,02	
Pozitivna čustva	(,00)	(,07)	(-,01)	(,09)	
	,00	-,07	-,04	-,05	
Socialna plašnost	(-,06)	(-,03)	(-,11)	(-,20)	*
	-,03	,04	,05	,03	
Družabnost	(,09)	(,11)	(,03)	(,09)	
	-,12	-,18	-,12	-,13	
Močna volja	(,08)	(,10)	(,16)	(,05)	

Opombe: Odrasli so o osebnostnih potezah otrok poročali v enoletnih razmakih v M1, M2, M3 in M4, nebesedne sposobnosti pa sva preverjali pri prvošolcih v M4.

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

^a Osebnostne poteze sta ocenjevala oba starša (agregat) ter vzgojiteljica v vrtcu. Korelacije z oceno vzgojiteljice so navedene v oklepajih.

^b Osebnostne poteze sta ocenjevala oba starša (agregat) ter učiteljica v šoli. Korelacije z oceno učiteljice so navedene v oklepajih.

otrokove odprtosti (ocena staršev). Vse korelacije so razmeroma nizke (najvišja znaša 0,42). Pogostost pomembnih povezav zgodnje pismenosti otrok z oceno njihove osebnosti in velikost teh zvez je podobna med poročevalci (starši v primerjavi z vzgojiteljicami/učiteljicami). Sočasne korelacije pa so nekoliko višje od vzdolžnih, zlasti z ocenami osebnostnih potez usmerjenost k dosežku, odkrenljivost, boječnost, odprtost in organiziranost.

Iz tabele 3 je razvidno, da so korelacije med nebesedno spoznavno sposobnostjo in ocenami otrokovih osebnostnih potez nizke in statistično pomembne v glavnem le sočasno (v M4). V tem kontekstu se pojavljajo razmeroma najvišje pozitivne povezave med sposobnostjo otrok in ocenami njihovih osebnostnih potez inteligentnost ter odprtost (za vse ocenjevalce v M4), zveza z zaznano izraznostjo otrokove usmerjenosti k dosežku je pozitivna, zveza z zaznano otrokovo boječnostjo pa negativna (poročila vzgojiteljice/učiteljice). Dosledne vzdolžne povezave (v M3 in M4) nebesedne sposobnosti otrok so se pojavile z inteligentnostjo in boječnostjo, ko so o otrocih poročale vzgojiteljice/učiteljice.

Tabela 4: Povzetek vzdolžnih in sočasnih regresijskih analiz: napoved spoznavnih značilnosti na podlagi starševih ocen otrokovih osebnostnih potez.

RAČ. POJMI IN SPRETN.			ZGODNJA PISMENOST			NEBESEDNA SPOSOBNOST		
Napovednik		$\Delta R^2 (\beta)$	Napovednik		$\Delta R^2 (\beta)$	Napovednik		$\Delta R^2 (\beta)$
M1	1. Inteligentnost	,04 (.22)	*	1. Inteligentnost	,09 (.32)	**	/	
	Celotni R^2	,04	*	Celotni R^2	,09	**		
M2	1. Inteligentnost	,09 (.41)	**	1. Inteligentnost	,11 (.35)	***	/	
	2. Dejavnost	,04 (-,23)	*	Celotni R^2	,11	***		
	Celotni R^2	,13	**					
M3	1. Inteligentnost	,06 (.48)	**	1. Inteligentnost	,06 (.46)	**	/	
	2. Ugodljivost	,03 (-,30)	*	2. Dejavnost	,06 (-,33)	**		
	Celotni R^2	,09	**	Celotni R^2	,12	**		
M4	1. Inteligentnost	,08 (.29)	**	1. Inteligentnost	,09 (.51)	***	1. Inteligentnost	,04 (.40) *
	Celotni R^2	,08	**	2. Dejavnost	,04 (-,30)	*	2. Pozitivna čustva	,04 (-,28) *
				3. Ugodljivost	,03 (-,24)	*	Celotni R^2	,08 **
				4. Soc. plašnost	,02 (-,21)	*		
				Celotni R^2	,18	***		

Opombe: V tabeli so navedene prilagojene vrednosti R^2 (populacijski R^2) in pomembni napovedniki. β = standardizirani regresijski koeficient.

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Za analizo napovednih zvez med osebnostnimi potezami, kot jih pri otrocih zaznavajo odrasli, in spoznavnimi značilnostmi prvošolcev sva uporabili linearno regresijsko analizo. Ločeno sva obravnavali tri kriterijske spremenljivke: računski pojmi in spretnosti, zgodnja pismenost (PIPS) ter nebesedna spoznavna sposobnost (CPM). Za vsako od meril sva z metodo *po korakih* (stepwise) v analizo kot napovednike vključili ocene pri 15 lestvicah osebnostnih potez srednje ravni, ki so bile pridobljene pri istih otrocih, ko so bili stari tri (M1), štiri (M2), pet (M3) in šest let (M4). Ločeno sva obravnavali starševske in vzgojiteljičine/učiteljičine ocene osebnostnih potez otrok. V tabelah 4, 5 in 6 prikazujeva prilagojene/populacijske koeficiente R^2 in pripadajoče vrednosti β za tiste lestvice osebnostnih potez, ki na ravni tveganja 5 % ali manj pomembno napovedujejo spoznavne značilnosti prvošolcev.

Iz tabele 4 je razvidno, da je osebnostna poteza inteligentnosti, kot njeno izraznost pri svojih otrocih ocenjujejo starši, najdoslednejši napovednik obravnavanih spoznavnih značilnosti pri prvošolcih, saj pomembno napoveduje tako oba dosežka pri preizkusu temeljnih kompetentnosti ob vstopu v šolo (PIPS) kot tudi dosežek pri preizkusu splošne nebesedne sposobnosti (CPM). Pri PIPS dosežkih (računski pojmi in spretnosti ter zgodnja pismenost) je osebnostna poteza inteligentnost pomemben napovednik tako vzdolžno kot sočasno, pri nebesedni spoznavni sposobnosti pa le sočasno. Računske pojme in spretnosti ter zgodnjo pismenost poleg inteligentnosti napoveduje tudi starševa ocena otrokove ravni dejavnosti, vendar odnos ni statistično pomemben ob vsakem izmed časovnih presekov. Poleg tega so pomembne zveze obrnjene, tj. nizka zaznana raven otrokove dejavnosti napoveduje visok dosežek in obratno. Pomembne zveze z nekaterimi drugimi osebnostnimi potezami otrok pa se pojavljajo občasno, npr. s socialno plašnostjo, pozitivnim čustvovanjem. Varianca kriterija, ki jo pojasnijo napovedniki, v splošnem nekoliko narašča, in sicer v obratnem sorazmerju s časovnim razmakom med meritvami napovednih in kriterijskih spremenljivk. Večinoma z osebnostnimi potezami otrok, kot jih ocenjujejo njihovi starši, pojasnimo razmeroma majhen, vendar pomemben delež razlik v vseh spoznavnih značilnostih prvošolcev, ki sva jih zajeli v raziskavo. Vrednosti R^2 pod 0,13 namreč po Cohenovih (1988) priporočilih interpretiramo v smislu nizke napovedne moči, tiste od 0,13 do 0,25 kot srednje visoke in večje od 0,26 kot visoke. Razmeroma najvišji delež variance med obravnavanimi spoznavnimi značilnostmi prvošolcev je z otrokovo osebnostjo pojasnjen v primeru zgodnje pismenosti: starševe ocene otrokove inteligentnosti, dejavnosti, ugodljivosti in socialne plašnosti (pri slednjih treh je odnos obrnjen) sočasno napovedo srednje velik odstotek variance (18 %).

Tabela 5: Povzetek vzdolžnih in sočasnih regresijskih analiz: napoved spoznavnih značilnosti na podlagi vzgojiteljičinih/učiteljičinih ocen otrokovih osebnostnih potez.

RAČ. POJMI IN SPRETN.			ZGODNJA PISMENOST			NEBESED. SPOSOBNOST		
Napovednik		$\Delta R^2 (\beta)$	Napovednik		$\Delta R^2 (\beta)$	Napovednik		$\Delta R^2 (\beta)$
M1*	1. Inteligentnost	,09 (.54)	**	1. Inteligentnost	,06 (.44)	**	/	
	2. Pozitivna čustva	,04 (-,31)	*	2. Dejavnost	,12 (-,39)	***		
	Celotni R^2	,13	***	Celotni R^2	,18	***		
M2*	1. Inteligentnost	,18 (.43)	***	1. Inteligentnost	,06 (.43)	*	/	
	Celotni R^2	,18	***	2. Družabnost	,07 (-,33)	**		
				Celotni R^2	,13	***		
M3*	1. Inteligentnost	,11 (.46)	***	1. Boječnost	,06 (-,26)	**	1. Inteligentnost	,05 (.24) *
	2. Antagonizem	,09 (.34)	***	Celotni R^2	,06	**	Celotni R^2	,05 *
	Celotni R^2	,20	***					
M4 ^b	1. Inteligentnost	,14 (.60)	***	1. Inteligentnost	,17 (.52)	***	1. Inteligentnost	,14 (.65) ***
	2. Družabnost	,04 (-,30)	*	2. Dejavnost	,04 (-,23)	*	2. Družabnost	,06 (-,38) **
	Celotni R^2	,18	***	Celotni R^2	,21	***	Celotni R^2	,20 ***

Opombe: V tabeli so navedene prilagojene vrednosti R^2 (populacijski R^2) in pomembni napovedniki. β = standardizirani regresijski koeficient.

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

^a Osebnostne poteze je ocenjevala vzgojiteljica.

Iz tabele 5 je razvidno, da je vzgojiteljičina/učiteljičina ocena osebnostne poteze inteligentnost najdoslednejši napovednik spoznavnih značilnosti prvošolcev, saj pomembno vzdolžno in sočasno napoveduje tako oba PIPS dosežka (računski pojmi in spretnosti ter zgodnja pismenost) kot tudi rezultate pri CPM. Iz tabele 5 lahko sklepamo, da spoznavne dosežke prvošolcev poleg osebnostne poteze inteligentnost razmeroma pogosto napoveduje tudi ocena osebnostne poteze družabnost, vendar je odnos obrnjen, tj. visoka ocena družabnosti napoveduje nižji dosežek kot nizka ocena te poteze. Pomembne, vendar nedosledne napovedne zveze se pojavljajo še z oceno otrokove ravni dejavnosti, pozitivnega čustvovanja, antagonizma in boječnosti. Razen z antagonizmom so vse zveze negativne. Iz tabel 4 in 5 lahko vidimo, da so napovedi spoznavnih dosežkov na podlagi vzgojiteljičinih/učiteljičinih ocen otrokovih osebnostnih potez močnejše kot na podlagi ocen staršev. Odstotek variance, ki ga pri vsaki izmed obravnavanih kriterijskih spremenljivk pojasnimo na podlagi vzgojiteljičinih/učiteljičinih ocen osebnostnih potez otrok, je namreč večinoma srednje visok, še posebej, ko sočasno napovedujemo dosežke prvošolcev pri računskih pojmi in spretnostih (18 %), zgodnji pismenosti (21 %) in splošni nebesedni spoznavni sposobnosti (20 %).

Razprava

Opravljena raziskava je ena izmed prvih, ki obravnava povezavo med osebnostnimi potezi in spoznavnimi značilnostmi otrok. Na splošno so take raziskave redke tudi pri vzorcih odraslih, ker se je raziskovanje področij osebnosti in spoznavanja večinoma razvijalo povsem ločeno (Endler, 2000). Dodatno pa so študije osebnostnih potez v otroštvu, predvsem v zgodnjem otroštvu, še danes razmeroma maloštevilne zaradi tega, ker so avtorji osebnost otrok pojmovali le v smislu temperamentnih značilnosti. Osebnostne poteze naj bi se namreč v skladu s starejšimi pojmovanji izoblikovale šele v poznem otroštvu ali v zgodnjem mladostništvu, kar pa so jasno ovrgli sodobni podatki (npr. Halverson idr., 2003; Zupančič in Kavčič, 2007). Na podlagi rezultatov pričujoče analize ugotavlja, da se nekatere osebnostne poteze otrok, kot o njih poročajo zanje pomembne odrasle osebe (starši in vzgojiteljice/učiteljice), povezujejo z dosežki prvošolcev pri preizkusih spoznavnih značilnosti, tj. s splošno nebesedno sposobnostjo in temeljno učno kompetentnostjo ob vstopu v šolo na področju zgodnje pismenosti ter računskih pojmov in spretnosti. Na splošno so povezave med osebnostjo in spoznavnimi značilnostmi prvošolcev večje, ko o osebnosti otrok poročajo njihove vzgojiteljice v vrtcu oz. učiteljice v šoli, v primerjavi s poročili staršev, sočasne zveze (med izraznostjo osebnostnih potez otrok ob vstopu v šolo in njihovimi spoznavnimi značilnostmi ob približno istem času) pa številčnejše in močnejše kot vzdolžne (med zaznano izraznostjo osebnostnih potez v zgodnjem otroštvu in spoznavnimi značilnostmi po vstopu otrok v šolo). Večina pomembnih zvez je, skladno s pričakovanji, nizkih, nekatere pa ocenjujeva kot srednje visoke.

Na ravni enostavnih korelacij med ocenami otrokovih osebnostnih potez srednje ravni splošnosti in spoznavnimi značilnostmi, ki ne upoštevajo tudi sovarianjanja med ocenami osebnostnih potez, se na splošno pojavljajo nizke povezave potez z nebesedno inteligentnostjo prvošolcev. Te povezave so večinoma statistično pomembne le sočasno, njihova velikost in smer pa sta podobni tistim, ki jih avtorji ugotavljajo pri mladostnikih in odraslih (npr. Ackerman in Heggstad, 1997; McCrae, 1993–1994; Rolfhus in Ackerman, 1996). Bolj nebesedno spoznavno sposobne prvošolce so, na primer, v primerjavi z njihovimi sošolci z nižjimi dosežki, starši in učiteljice v povprečju opisali kot bolj inteligentne in odprte do novih izkušenj (označevalni potezi odprtosti), vzgojiteljice/učiteljice tudi kot manj socialno plašne, manj boječe/negotove vase (označevalni potezi nevroticizma), pa tudi kot bolj usmerjene k dosežku, organizirane in manj odkrenljive (označevalne poteze vestnosti). Ocene osebnostnih potez v otroštvu in temeljne kompetentnosti ob vstopu v šolo si delijo nekoliko več variabilnosti, kot si jo de-

lijo poteze z nebesedno inteligentnostjo. Prvošolce z višjo doseženo ravtnjo zgodnje pismenosti ter računskih pojmov in spretnosti so starši in vzgojiteljice že v zgodnjem otroštvu v povprečju opisovali kot bolj inteligentne in odprte od otrok, ki dosegajo nižjo raven teh kompetentnosti. Prvošolci, ki so jim vzgojiteljice/učiteljice pripisovale močnejšo usmerjenost k dosežku, več organiziranosti in manj odkrenljivosti (vestnost) ter manj boječnosti/negotovosti vase, so ob vstopu v šolo v povprečju pokazali višjo raven temeljnih kompetentnosti kot njihovi vrstniki, ki so jim strokovne delavke v izobraževalni ustanovi pripisale nižjo raven izraznosti navedenih osebnostnih potez.

V regresijskih analizah, ki upoštevajo le neodvisne (enkratne) prispevke posameznih osebnostnih potez, se je izkazalo, da nekatere izmed 15 osebnostnih potez pomembno napovedujejo spoznavne značilnosti prvošolcev. Najbolj dosleden napovednik teh značilnosti je ocena ravni otrokove inteligentnosti, ne glede na to, katere odrasle osebe poročajo o tej osebnostni potezi, starša ali vzgojiteljica/učiteljica. Tako, na primer, prvošolci, za katere so starši, prav tako pa tudi vzgojiteljice/učiteljice, pri starosti tri, štiri, pet in šest let menili, da hitro razumejo stvari in dogodke okoli sebe, so spoznavno usmerjeni, imajo širok obseg besednjaka, se radi učijo in imajo visoko sposobnost učenja, ob vstopu v šolo dosegajo višje rezultate pri preizkusu temeljnih kompetentnosti na področju zgodnje pismenosti ter računskih pojmov in spretnosti kot njihovi vrstniki, za katere so odrasli poročali o nižjih ravneh teh značilnosti. Pri tem le vzgojiteljčina ocena otrokove inteligentnosti pri starosti pet let izjemoma ni pomembno napovedovala zgodnje pismenosti istih otrok eno leto kasneje. V primerjavi s temeljnimi učnimi kompetentnostmi otrok ob vstopu v šolo, ki jih napovedujejo ocene osebnostne poteze inteligentnost že v zgodnjem otroštvu (starost otrok od tri do pet let), pa dosežke prvošolcev pri psihometričnem preizkusu nebesedne inteligentnosti pojasnjuje šele izraznost inteligentnosti, kot jo zaznajo starši pri starosti otrok šest let (sočasno) oz. vzgojiteljice pri otrocih leto dni prej, pri starosti pet let, in učiteljice pri otrocih, ko ti že obiskujejo prvi razred. Napovedne zveze med spoznavnimi značilnostmi otrok ob vstopu v šolo (zlasti med temeljno učno kompetentnostjo) in izraznostjo njihove inteligentnosti v smislu osebnostne poteze, kot jo zaznavajo odrasli, so najverjetneje vzdolžno pomembne zato, ker je stabilnost te osebnostne poteze visoka že v zgodnjem otroštvu, in sicer ne glede na kontekst, v katerem je ocenjena (starši, vzgojiteljice v vrtcu; Zupančič in Kavčič, 2007; Zupančič idr., 2009).

Velikost napovednih zvez med oceno inteligentnosti otrok, ki sledi iz poročil odraslih (v bistvu subjektivna mera inteligentnosti otrok), in splošno nebesedno inteligentnostjo prvošolcev (psihometrična inteligentnost oz. objektivna mera inteligentnosti) je večinoma nizka (4 % in 14 % skupne vari-

ance na podlagi sočasnih poročil staršev oz. učiteljic ter 5 % skupne variance na podlagi vzgojiteljskih ocen otrokove inteligentnosti pred letom dni). Podobno si samoocene inteligentnosti (subjektivna mera sposobnosti) pri odraslih in njihovi dosežki pri objektivnih preizkusih sposobnosti v povprečju delijo okoli 9 % skupne variabilnosti (pregled v: Chamorro-Premuzic in Furnham, 2006). Napovedna vrednost subjektivne mere inteligentnosti otrok pa je nekoliko nižja za njihove dosežke pri objektivnem preizkusu sposobnosti v primerjavi z obravnavanimi temeljnima merama učne kompetentnosti ob vstopu v šolo. Tako starševska ocena inteligentnosti otrok sočasno pojasni 8 % in 9 % variabilnosti v njihovih dosežkih pri računskih pojmi in spretnostih oz. pri zgodnji pismenosti, ocena učiteljic pa 14 % (računski pojmi in spretnosti) in 17 % (zgodnja pismenost), medtem ko starševska oz. učiteljska ocena inteligentnosti prvošolcev pojasni manj (tj. 4% oz. 14%) variabilnosti v njihovih dosežkih pri preizkusu nebesedne spoznavne sposobnosti.

V sorodni raziskavi, v kateri sta M. Zupančič in T. Kavčič (2007) analizirali napovedne zveze med robustnimi osebnostnimi značilnostmi otrok (vključno s sklopi izbranih okoljskih spremenljivk) in nebesedno spoznavno sposobnostjo prvošolcev, so poročila vzgojiteljic v vrtcu/šoli o otrokovi vestnosti-odprtosti, nizki ekstravertnosti-čustveni stabilnosti in nizki sprejemljivosti otrok pomembno prispevala k medosebnim razlikam v spoznavnih sposobnostih prvošolcev. Pričujoča raziskava pa dalje pojasnjuje odnos med robustnimi potezami otrokove osebnosti in spoznavnim področjem njegovega delovanja. Zveza z vestnostjo-odprtostjo se pojavlja zaradi variance, ki si jo spoznavne značilnosti prvošolcev delijo z vzgojiteljsko/učiteljsko oceno njihove inteligentnosti (inteligentnost je sestavina robustne poteze vestnost-odprtost), medtem ko si subjektivne ocene otrokove odprtosti do novih izkušenj (domišljija, ustvarjalnost, zanimanje za novosti, težnja k raziskovanju, po odkrivanju novih stvari) in neodkrenljivosti, organiziranosti, usmerjenosti k dosežku (vse označevalne poteze vestnosti-odprtosti) ne delijo variabilnosti z obravnavanimi spoznavnimi značilnostmi otrok po njihovem vstopu v šolo. K povezavam med ekstravertnostjo-čustveno stabilnostjo in nebesedno sposobnostjo prvošolcev verjetno prispeva njihova družabnost (odnos je obrnjen), kot jo zaznavajo učiteljice, k temeljni učni kompetentnosti prvošolcev pa tudi druge poteze otrok, ki se pri odraslih povezujejo s spoznavnimi sposobnostmi (Ackerman in Heggstad, 1997; Allik in Realo, 1997; Honzik in MacFarlane, 1973; McCrae, 1993–1994; Rolfhus in Ackerman, 1996). Tako so bili prvošolci z višjimi dosežki pri zgodnji pismenosti ter računskih pojmi in spretnostih sočasno in/ali v obdobju zgodnjega otroštva s strani odraslih, ki so jih dobro poznali, v povprečju opisani kot nekoliko

manj družabni, manj gibalno dejavni, manj ugodljivi in so izražali manj pozitivnih čustev (nizka ekstravertnost), manj boječi/negotovi vase in manj socialno plašni (nizek nevroticizem), pred vstopom v šolo tudi nekoliko bolj nasprotoválni (nizka sprejemljivost). V nasprotju z ugotovitvami tujih raziskovalcev, ki do obdobja mladostništva poročajo o nizkih pozitivnih povezavah med ekstravertnostjo in spoznavnimi sposobnostmi oz. učnimi dosežki otrok (npr. Mervielde idr., 1995; Wolf in Ackerman, 2004), pa rezultati pri slovenskih otrocih in mladostnikih dosledno kažejo na negativne zveze, tj. predšolski otroci, učenci in dijaki z manj izraženo ekstravertnostjo pri objektivnih preizkusih sposobnosti in znanja v povprečju dosegajo nekoliko višje rezultate v primerjavi z njihovimi bolj ekstravertnimi vrstniki (Puklek Levpušček in Zupančič, 2009; Smrtnik Vitulić, 2008; Zupančič in Kavčič, 2007). Poleg starosti posameznikov zlasti povezave med ekstravertnostjo in njihovimi spoznavnimi značilnostmi moderira tudi vrsta preizkusa sposobnosti, kompetentnosti ali spretnosti (pregled v: Chamorro-Premuzic in Furnham, 2006). Dosežki udeležencev pri preizkusih hitrosti se običajno pozitivno povezujejo z ekstravertnostjo, pri tistih, ki zahtevajo točnost in natančnost, pa ne. Preizkusi, ki smo jih uporabili v slovenskih raziskavah, večinoma niso časovno omejeni, k skupnem dosežku je prispevala le pravilnost odgovorov.

Sklepi

V okviru predstavljene raziskave² ugotavlja, da se tudi pri otrocih osebnostne poteze, kot jih zaznavajo zanje pomembne odrasle osebe, povezujejo s spoznavnim delovanjem otrok v prvem razredu devetletne osnovne šole. Med poročili odraslih o 15 različnih osebnostnih potezah otrok ima razmeroma najpomembnejšo vlogo pri pojasnjevanju spoznavnih značilnosti prvošolcev opažena raven njihove inteligentnosti. Slednja nima le sočasne, temveč tudi vzdolžno napovedno moč, čeprav je ta razmeroma nizka. Pojasnjevalna moč inteligentnosti kot osebnostne poteze je višja pri napovedovanju otrokovih temeljnih kompetentnosti kot njegove nebesedne spoznavne sposobnosti. Spoznavne značilnosti prvošolcev, ugotovljene pri objektivnih preizkusih, zlasti temeljna učna kompetentnost ob vstopu v šolo, pa si delijo več variabilnosti z vzgojiteljsko/učiteljsko oceno spoznavne sposobnosti otrok kot z oceno, ki jo o tej osebnostni potezi podajo otrokovi starši. Poročila odraslih (staršev, vzgojiteljic/učiteljic) o otrokovi inteligentnosti lahko, podobno kot samooceno inteligentnosti pri odraslih (npr. Chamorro-Premuzic in Furnham, 2006), obravnavamo kot subjektivno mero spoznavne sposobnosti, tj. kot pokazatelj vpogleda odraslih v otrokovo delovanje v

² Vsi podatki so bili zbrani v okviru ciljnega raziskovalnega projekta V5-0544-01, ki sta ga financirala Ministrstvo RS za šolstvo in šport ter Javna agencija RS za raziskovalno dejavnost.

intelektualno zahtevnih situacijah (npr. v izobraževalnem kontekstu). Subjektivne ocene spoznavne sposobnosti pa imajo pomembno pojasnjevalno vrednost za delovanje posameznikov pri spoprijemanju s spoznavnimi nalogami, ko morajo izkazovati svojo intelektualno kompetentnost (kar kažejo tudi rezultati pričujoče študije), in imajo dodatno vrednost pri napovedi njihovih učnih dosežkov (preko objektivnih mer spoznavnih sposobnosti) zaradi svojih samouresničujočih učinkov (Bandura, 1977; Chamorro-Premuzic in Furnham, 2006). Otrokova prepričanja o lastni spoznavni sposobnosti, kot tudi prepričanja zanj pomembnih drugih oseb (staršev, učiteljic) o tej sposobnosti, se povezujejo z njegovo motivacijo za učno (intelektualno) delo, preko te pa lahko vsaj delno prispevajo k individualnim razlikam v razvoju intelektualnih spretnosti in znanja (Muller in Dweck, 1998).

Literatura

- Ackerman, P. L. (1996). A theory of adult intellectual development: Process, personality, interests, and knowledge. *Intelligence*, 22, 227–257.
- Ackerman, P. L., in Heggstad, E. D. (1997). Intelligence, personality and interests: Evidence for overlapping traits. *Psychological Bulletin*, 121, 219–245.
- Allik, J., in Realo, A. (1997). Intelligence, academic abilities, and personality. *Personality and Individual Differences*, 23, 809–814.
- Anthony, W. S. (1983). The development of extraversion and ability: Analysis of data from a large-scale longitudinal study of children tested at 10-11 and 14-15 years. *British Journal of Educational Psychology*, 53, 374–379.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychology Review*, 84, 191–215.
- Baroody, A. J. (2003). The development of adaptive expertise and flexibility: The integration of conceptual and procedural knowledge. V: Baroody, A. J., in Dowker, A. (ur.). *The development of arithmetic concepts and skills: Constructing adaptive expertise studies*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- CEM Centre (2001). *Performance Indicators in Primary schools: Technical report 2001. CD-ROM Version*, Durham: University of Durham, UK.
- CEM Centre (2005). *Performance Indicators in Primary schools: On-entry baseline assessment [knjižna različica]*, Durham: University of Durham, UK.
- Chamorro-Premuzic, T., in Furnham, A. (2006). Intellectual competence and the intelligent personality: A third way in differential psychology. *Review of General Psychology*, 10, 251–267.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Ehrler, D. J. (2005). An investigation into the relation between the Five-Factor Model of personality and academic achievement in children. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 66(3-A), 891.
- Endler, N. S. (2000). The interface between personality and cognition. *European Journal of Personality*, 14, 377–389.
- Entwisle, D. R., Alexander, K. L., in Olson, L. S. (2005). First grade and educational attainment by age 22: A new story. *American Journal of Sociology*, 110, 1458–1502.
- Eysenck, H. J. (1994). Personality and intelligence: Psychometric and experimental approaches. V: Sternberg, R. J., in Ruzgis, P. (ur.). *Personality and intelligence*, New York: Cambridge University Press, 3–31.
- Eysenck, H. J., in Cookson, D. (1969). Personality in primary school children: 1. Ability and achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 39, 109–122.
- Halverson, C. F., Havill, V. L., Deal, J., Baker, S. R., Victor, B. J., Pavlopoulos, V., Besevegis, E., in Wen, L. (2003). Personality structure as derived from parental ratings of free descriptions of children: The Inventory of Child Individual Differences. *Journal of Personality*, 71, 995–1026.
- Honzik, M. P., in MacFarlane, J. F. (1973). Personality development and intellectual functioning from 21 months to 40 years. V: Jarvik, L. F., in Eisdorfer, C. (ur.). *Intellectual functioning in adults*, New York: Springer.
- LaParo, K. M., in Pianta, R. C. (2000). Predicting children's competence in the early school years. A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 70, 443–484.
- Mathney, A. P. (1989). Temperament and cognition: Relations between temperament and mental scores. V: Kohnstamm, G. A., Bates, J. E., in Rothbart, M. K. (ur.). *Temperament in childhood*, Chichester: Wiley, 263–282.
- McCrae, R. R. (1993–1994). Openness to experience as a basic dimension of personality. *Imagination, Cognition, and Personality*, 13, 39–55.
- McCrae, R. R., in Costa Jr., P. T. (1997). Conceptions and correlates of openness to experience. V: Hogan, R., Johnson, J. A., in Briggs, S. R. (ur.). *Handbook of personality psychology*, New York: Academic Press.
- Mervielde, I., Buyst, V., in De Fruyt, F. (1995). The validity of the Big-Five as a model for teacher's ratings of individual differences among children aged 4-12 years. *Personality and Individual Differences*, 18, 525–534.
- Muller, C., in Dweck, C. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 33–42.

- NICHD Early Child Care Research Network (2005). Pathways to reading: The role of oral language in transition to reading. *Developmental Psychology*, 41, 428–442.
- Puklek Levpušček, M., in Zupančič, M. (2009). *Osebnostni, motivacijski in socialni dejavniki učne uspešnosti*, Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Raven, J., Raven, J. C., in Court, J. H. (1999). *Priročnik za Ravenove progresivne matrice in besedne lestvice*. 2. zvezek. *Barvne progresivne matrice*, Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C., in Cox, M. J. (2000). Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 147–166.
- Rolfhus, E. L., in Ackerman, P. L. (1996). Self-report knowledge: At the crossroads of ability, interest and personality. *Journal of Educational Psychology*, 88, 174–188.
- Smrtnik Vitulić, H. (2008). *Razvoj strukture osebnosti pri mladostnikih in njena vloga pri napovedi učnih dosežkov*, neobjavljena doktorska disertacija, Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Sočan, G., Kavčič, T., in Zupančič, M. (2008). *How early can we begin assessing with Coloured Progressive Matrices?* Prispevek predstavljen na konferenci Alpe-Adria, Ljubljana, Slovenija.
- Tymms, P. (1999). Baseline assessment, value-added and the prediction of reading. *Journal of Research in Reading*, 22/1, 27–36.
- Tymms, P., Merrell, C., in Jones, P. (2004). Using baseline assessment data to make international comparisons. *British Educational Research Journal*, 30/5, 673–689.
- Vidmar, M., in Zupančič, M. (2006). *PIPS: Preizkus temeljnih kompetentnosti otrok ob vstopu v šolo – osnovni preizkus*, neobjavljeno gradivo, Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Vidmar, M., in Zupančič, M. (2008). Translation and Adaptation of the On-entry Baseline Assessment and Its Predictive Validity [elektronska različica]. *Zbornik prispevkov s Hawaii International Conference on Education, ZDA*, 2945–2962.
- Wolf, M. B., in Ackerman, P. L. (2004). *A meta-analytic investigation of extraversion and intelligence: An examination of age and sex as moderator variables*. Prispevek predstavljen na Occasional Temperament Conference, Athens, GA, ZDA.

- Zeidner, M., in Matthews, G. (2000). Intelligence and personality. V: Sternberg, R. J. (ur.). *Handbook of intelligence*, New York: Cambridge University Press.
- Zupančič, M., Gril, A., in Kavčič, T. (2006). Child and early adolescent personality: The trait-structure, age trends and gender differences. *Studia Psychologica*, 48/4, 311–332.
- Zupančič, M., in Kavčič, T. (2004). Personality structure in Slovenian three-year-olds: The Inventory of Child Individual Differences. *Psihološka obzorja*, 13/1, 8–27.
- Zupančič, M., in Kavčič, T. (2007). *Otroci od vrtca do šole: razvoj osebnosti in socialnega vedenja ter učna uspešnost prvošolcev*, Ljubljana: Znanstveno-raziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Zupančič, M., Sočan, G., in Kavčič, T. (2009). Consistency in adult reports on child personality over the pre-school years. *European Journal of Developmental Psychology*, 6/4, 455–480.

Vpletenost staršev v šolanje njihovih osnovnošolskih otrok

Zlatka Cugmas, Branka Čagran in Antonija Levart

Vpletenost staršev (ang. *involvement*) je opredeljena kot raven, v kateri se starši posvetijo starševski vlogi in spodbujajo otrokov optimalni razvoj (Maccoby in Martin, 1983, v: Grolnick in Slowiaczek, 1994). W. S. Grolnick in M. L. Slowiaczek (1994) ločita splošno starševsko vpletenost in vpletenost na šolskem področju. Lagacé-Séguin in E. Case (2010) sta v okviru starševske vpletenosti izpostavila dve dimenziji, in sicer pritisk, ki ga starši vršijo na otroka, in oporo, ki mu jo nudijo. N. E. Hill in Taylor (2004) razumeta pojem vpletenosti staršev v otrokovo šolanje kot vpletenost staršev v delo šole in otrok, s čimer pripomorejo k boljšim izobraževalnim dosežkom svojih otrok in posledično k njihovi lepši prihodnosti. Pri osnovnošolskih otrocih se vpletenost staršev izraža kot prostovoljno delo v šoli in komunikacija z učitelji, pri srednješolcih pa predvsem kot komunikacija z učitelji in drugimi zaposlenimi na šoli ter kot pogovori z mladostniki o šoli in načrtih za prihodnost. Stevenson in Baker (1987, v: Grolnick, Benjet, Kurowski in Apostoleris, 1997) opredeljujeta vpletenost staršev v šolanje njihovih otrok kot prisotnost na šolskih prireditvah oz. dogodkih, Morrow (1989, v: Grolnick idr., 1997) kot branje otroku v družinskem okolju, Walberg (1984, v: Grolnick idr., 1997) pa meni, da se kot vpletenost lahko opredeli tudi pomoč staršev njihovim otrokom pri domačih nalogah.

W. S. Grolnick in M. L. Slowiaczek (1994) opisujeta tri tipe vpletenosti staršev v šolanje njihovih otrok: a) prvi tip zajema odnos staršev do otrokovih šolskih in domačih dejavnosti ter vpletenost vanje, tj. vedenjsko vpletenost (npr. obiskovanje roditeljskih sestankov, pomoč pri domačih nalogah); b) drugi tip je kognitivno-intelektualna vpletenost, ki vključuje izpostavljanje otrok intelektualnim dejavnostim, kot sta npr. obisk knjižnice ter pogovor o aktualnih dogodkih; c) tretji obsega zanimanje staršev za to, kaj se dogaja z otrokom v šoli, priča-

kovanja ter vrednote, povezane s šolo in izobrazbo, tj. osebnostno vpletenost. Številni avtorji (glej pregled v: Hill in Tyson, 2009) ločijo strategije vpletenosti, ki so vezane na šolo (npr. prostovoljno delo v šoli, komunikacija med starši in učitelji, sodelovanje pri upravljanju šole), in tiste, ki se izvajajo doma (npr. domače učne dejavnosti, spodbujanje otrokovega učenja).

Učinki vpletenosti staršev v šolanje njihovih otrok na učne dosežke otrok

Starševska vpletenost pomeni most med dvema kontekstoma, pomembnima za otrokov razvoj, to je med domom in šolo. Po ekološki teoriji (Bronfenbrenner in Ceci, 1994) sta dom in šola pojmovana kot samostojna mikrosistema, medtem ko vpletenost staršev predstavlja mezosistem, ki temelji na interakciji med mikrosistemi. Tako dom kot šola neodvisno vplivata na otrokov razvoj, a neodvisno na otrokov razvoj vpliva tudi interakcija doma in šole, ki jo lahko predstavlja starševska vpletenost. Dosežke raziskav vpliva starševske vpletenosti na otrokove šolske dosežke predstavljamo v nadaljevanju.

Montgomery (1999, v: Intihar in Kepec, 2002) ugotavlja, da otroci, katerih starši so intenzivneje vpleteni v šolsko delo svojih otrok, dosegajo višje šolske dosežke, so bolj motivirani za delo v šoli in so bolj samozavestni, kar se kaže v boljšem obvladovanju okolja. Največ koristi od vpletenosti staršev imajo socialno ogroženi otroci in otroci družbenih manjšin.

Knowles (1988, v: Hill idr., 2004) je izvedel študijo o vpletenosti staršev osnovnošolskih otrok, ki jo opredeljuje kot prisotnost staršev na šolskih sestankih in prireditvah, in ugotovil, da vpletenost nima neposrednega učinka na poznejše odločitve otrok, povezane s srednjo šolo, študijskimi načrti ali poklicnimi cilji, ki jih otroci nameravajo uresničiti do tridesetega leta svoje starosti. Nasprotno pa raziskava, ki jo je izvedel Trusty (1999) in je vključevala obsežnejše opredelitve starševske vpletenosti v otrokovo šolanje, vključno z domačimi in šolskimi dejavnostmi, kaže, da je vpletenost staršev pomembna pri mladostnikih, ki si želijo diplomirati. Pri teh mladostnikih je vpletenost staršev pomembno povezana z učnimi dosežki.

Tudi avtorji novejših študij (El Nokali, Bachman in Votruba-Drzal, 2010), ki so naredili pregled raziskav starševske vpletenosti v šolanje njihovih otrok, so zasledili raziskave, ki niso odkrile povezanosti med vpletenostjo staršev in učnimi dosežki njihovih otrok, raziskave, ki so odkrile pozitivno, in celo raziskave, ki so odkrile negativno zvezo. Obstajajo pa tudi raziskave, ki so odkrile, da ima vpletenost staršev v obdobju, ko njihov otrok še obiskuje vrtec, napovedno vrednost za učne dosežke v kasnejših letih šolanja. Navedeni avtorji sklepajo, da obstaja verjetnost, da je pozitivna zveza

med vpletenostjo staršev in otrokovimi učnimi dosežki, ki jo odkrivajo nekatere raziskave, napačno interpretirana. Lahko je posledica tega, da se starši, ki so bolj vpleteni v otrokovo šolanje, razlikujejo od tistih, ki so manj, po številnih značilnostih, ki v raziskavah niso bile preverjene, kot so motiviranost in prepričanja o vzgajanju, pomenu izobrazbe in otrokovem razvoju.

Vpletenost staršev v otrokovo šolanje lahko izboljša otrokove učne dosežke tako, da zmanjšuje otrokove vedenjske težave, ki bi lahko ovirale proces učenja. Raziskava z učenci od prvega do petega razreda osnovne šole, ki jo je izvedel El Nokali s sodelavci (2010), je pokazala, da je vpletenost staršev pomembno pozitivno povezana z razvojem socialnih spretnosti pri njihovih otrocih in negativno s pojavljanjem vedenjskih težav (ni pa bila povezana s povprečnimi učnimi dosežki).

Agresivnost, ravnodušnost in socialne težave so dejavniki, ki se negativno povezujejo z učnim uspehom. Če so starši vpleteni v šolanje svojih otrok, jim to omogoča vzpostavitev odnosov z učitelji in starši drugih otrok ter jih seznaja s šolskimi pravili in vedenjskimi pričakovanji. S tega vidika starši poleg učitelja sooblikujejo obnašanje otrok v šoli. Prav tako pa vpletenost staršev lahko vpliva na poklicna prizadevanja posredno ali neposredno s tem, ko vpliva na šolski uspeh (Hill idr., 2004).

Tudi vzdolžna študija (Hill idr., 2004), v kateri je sodelovalo 463 mladostnikov od sedmega (starost okoli 12 let) do enajstega razreda (starost okoli 16 let), je dokazala posredno zvezo med vpletenostjo staršev in učnim uspehom njihovih otrok, in sicer so posredni dejavnik vedenjske težave, ki se kažejo v šoli. Avtorji sklepajo, da ima vpletenost staršev v šolanje njihovih otrok posredni in neposredni vpliv na otrokov učni uspeh. Neposredni pozitivni učinek vpletenosti staršev na učni uspeh dokazujejo le raziskave z mlajšimi otroki (glej pregled v: Hill idr., 2004). Na splošno vpletenost staršev med obdobjem mladostništva pogosto upade, na osnovi česar navedeni avtorji sklepajo, da je vpletenost staršev manj pomemben dejavnik za doseganje mladostnikove uspešnosti. Pretirana vpletenost staršev v obdobju mladostništva lahko povzroči konfliktnost z ostalimi pomembnimi vidiki razvoja, vključno s potrebo po samostojnosti. Prav tako pa lahko starši začutijo, da niso dovolj sposobni za pomoč pri izpolnjevanju vse večjih zahtev, ki jih mladostniku nalaga šolski sistem. Posledica je, da se precej staršev preneha zanimati za šolanje svojih otrok, ko ti končajo osnovno šolo. Da bi se starši izognili opisanim konfliktnim situacijam, lahko poiščejo načine, da bodo vpleteni posredno.

Na pomen številnih posrednih dejavnikov med starševsko vpletenostjo in otrokovimi šolskimi dosežki opozori tudi raziskava, ki sta jo z otroki, stariimi povprečno 10,9 let, izvedla Lagacé-Séguin in E. Case (2010). Odkrila

sta, da je starševski pritisk negativno povezan z dobrim počutjem le pri otrocih, ki so vključeni v večje število obšolskih dejavnosti, in z zaznavo lastne šolske kompetentnosti le pri tistih otrocih, ki so vključeni v manjše število obšolskih dejavnosti. Starševska opora je pozitivno povezana z dobrim počutjem in z zaznavo lastne šolske kompetentnosti v veliko večji meri pri otrocih, ki so vključeni v malo obšolskih dejavnosti, kot pri tistih, ki so vključeni v veliko obšolskih dejavnosti. Avtorja sklepata, da se otroci, ki so vključeni v številne obšolske dejavnosti, po osebnostnih lastnostih, samopodobi, socialnih spretnostih ipd. razlikujejo od tistih, ki se vključujejo v malo obšolskih dejavnosti. Zato pomen pritiska in opore staršev za njih ni enak. Rezultati se ujemajo z ugotovitvami študije (Dearing, 2004), ki je bila narejena z otroki v soseskah, ki so se med seboj razlikovale po socialno-ekonomskem položaju (v nadaljnjem besedilu: SEP). V soseski z nižjim SEP-om je bila opora staršev močnejše povezana z otrokovimi visokimi šolskimi dosežki kot v soseski z višjim SEP-om.

Pregled dosedanjih raziskovalnih dosežkov zaključujemo z ugotovitvijo, da je vpletenost staršev v šolanje otrok aktualen raziskovalni problem, pri čemer pa mu pri nas še nismo namenili dovolj pozornosti. To je razlog, da smo pristopili k empirični raziskavi, ki jo v nadaljevanju podrobno predstavljamo.

Namen empirične raziskave

Izvedli smo empirično raziskavo z namenom:

- določiti faktorsko strukturo (vrste) vpletenosti staršev v šolanje njihovih mlajših (9- do 10-letnih) osnovnošolcev;
- preveriti učinek otrokovega spola in učnega uspeha ter izobrazbe staršev na posamezne vrste vpletenosti.

Podobne probleme so preučili številni avtorji (glej Cugmas, Kepe-Globovnik, Pogorevc in Štemberger, 2010; Hill idr., 2004; Jodl, Michael, Malanchuk, Eccles in Sameroff, 2001; Rosenzweig, 2001; Steinberg, Lamborn, Dornbusch in Darling, 1992), a z drugimi merskimi pripomočki in pri starejših otrocih oz. mladostnikih.

Metoda

Raziskovalni vzorec

V raziskavo smo vključili 205 otrok (51,2 % dečkov, 48,8 % deklic), ki so obiskovali 4. razred osemletne osnovne šole (49,8 %) in 5. razred devetletne osnovne šole (50,2 %), ter njihove starše (11,7 % očetov in 88,3 % mam). Večina udeležениh osnovnošolcev je v preteklem šolskem letu dosegla odličen (48,8 %) in prav dober (37,1 %) učni uspeh, ostali dobrega (11,7 %) in zado-

stnega (2,4 %), nezadostnih ni bilo. Največ staršev je imelo končano osnovno šolo, poklicno ali 3-letno srednjo šolo (43,9 %) in 4-letno srednjo šolo (36,1 %); 19,5 odstotkov staršev je imelo končano višjo ali visoko šolo, specializacijo, magisterij ali doktorat; samo eden od staršev ni imel dokončane osnovne šole. Otroci, ki so sodelovali v raziskavi, so obiskovali šolo v manjšem mestu.

Instrument

Podatke smo zbrali z *Vprašalnikom o vpletenosti staršev v šolanje njihovega otroka – vprašalnik za osnovnošolce*, ki je po vsebini postavk podoben vprašalniku *Starši in šola (Inventory of Parent Influence, IPI, Campbell, 2001; priredba Zupančič, Marjanovič Umek in Levpušček Puklek, 2004)*, ki je bil preverjen pri učencih 9. razreda osnovne šole (Marjanovič Umek, Sočan in Bajc, 2006). Vsi omenjeni vprašalniki temeljijo na Bronfenbrennerjevi ekološki teoriji (1979, 1999). Prednost *Vprašalnika o vpletenosti staršev v šolanje njihovega otroka – vprašalnik za osnovnošolce* je, da meri nekatere vidike starševske vpletenosti, ki niso zajeti v vprašalniku *Starši in šola* (glej Podlessek in Bajc, 2006), in da je prilagojen mlajšim osnovnošolskim otrokom. *Vprašalnik o vpletenosti staršev v šolanje njihovega otroka – vprašalnik za osnovnošolce* vsebuje 35 postavk s tristopenjsko lestvico (1 – *ni res*, 2 – *je še kar res*, 3 – *res je*), v uvodnem delu pa so vprašanja o spolu, razredu in učnem uspehu v preteklem šolskem letu. Podatek o izobrazbi staršev smo pridobili od staršev.

Da je ocenjevalna lestvica *Vpletenost staršev v šolanje njihovega otroka – vprašalnik za osnovnošolce* v celoti dovolj zanesljiva, potrjuje Cronbachov koeficient alfa za celotno lestvico ($\alpha = 0,740$), nižji pa so koeficienti za posamezne faktorje (glej poglavje Rezultati in interpretacija).

Postopek zbiranja podatkov

Zbiranje podatkov obravnavane raziskave je potekalo od januarja do marca 2006. Vsem učencem četrtega oz. petega razreda priložnostno izbranih treh osnovnih šol v dveh manjših slovenskih mestih smo razdelili pismenske ovojnice, ki so jih odnesli svojim staršem. V ovojnicah je bil spremni dopis s prošnjo, da starši svojemu otroku dovolijo sodelovati v raziskavi, ter vprašanje o njihovi izobrazbi. Pisne odgovore staršev so otroci po treh dneh v zaprtih ovojnicah oddali razredničarki. Odzivnost staršev je bila skoraj 90-odstotna. Toliko jih je s podpisom potrdilo, da dovolijo, da njihov otrok sodeluje v raziskavi. Odgovarjanje učencev na *Vprašalnik o vpletenosti staršev v šolanje njihovega otroka – vprašalnik za osnovnošolce* je potekalo skupinsko, vodeno v razredu, in sicer v času razredne ure. Izpolnjevanje vprašalni-

ka skupaj z uvodnim pogovorom je potekalo približno pol ure. Odgovarjali so le učenci, za katere smo pridobili soglasje staršev.

Postopki obdelave podatkov

Za ekstrahiranje skupnih faktorjev smo uporabili faktorsko analizo (metoda glavnih osi – *PAF*, poševna – *Promax* rotacija). S *t*-preizkusom za neodvisne vzorce smo preverili obstoj razlik v vpletenosti glede na spol otroka, z analizo variance pa glede na učni uspeh in izobrazbo staršev. Učinek spola otroka smo določili s kvadratom točkovnega biserialnega koeficienta (r_{pb}^2), učinek učnega uspeha in izobrazbe staršev pa s kvadratom eta koeficienta (η^2) ter ju interpretirali v skladu s Cohenovimi smernicami (Cohen, 1988).

Rezultati in interpretacija

Najprej predstavljamo rezultate faktorizacije postavk vpletenosti staršev v šolanje njihovega otroka, za tem rezultate analiz razlik v vpletenosti glede na spol, učni uspeh in izobrazbo staršev.

Opredelitev skupnih faktorjev (vrst) vpletenosti staršev v šolanje njihovega otroka

Opredelitev skupnih faktorjev temelji na faktorizaciji z metodo glavnih osi, katere upravičenost potrjuje visoka vrednost Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO = 0,717$) in statistično značilna vrednost Bartlettovega testa sferičnosti ($\chi^2 = 633,146$; $p = 0,000$). V prvem koraku smo v analizo vključili vseh 35 postavk lestvice. Dobljena faktorska rešitev je razkrila več postavk z nizko komunaliteto ($h^2 < 0,50$) in posledično nizek odstotek pojasnjene variance s skupnimi faktorji. Na tej osnovi smo manifestni prostor zmanjšali na 17 postavk in dobili naslednjo faktorsko rešitev (tabela 1).

Vse vrednosti komunalitet so 0,47 in več, kar kaže, da so vse postavke dober predstavnik faktorjev. Z upoštevanjem Guttman-Kaiserjevega kriterija ($\lambda > 1$) smo ekstrahirali šest faktorjev, ki skupaj pojasnjujejo 61,128 % variance, med katerimi je prvi z lastno vrednostjo $\lambda = 3,384$ odgovoren za največji del (19,693 %) skupne variance.

Tabela 1: Končni parametri faktorizacije.

Postavke	Komunaliteta h^2	Faktor	Lastna vrednost λ	% pojasnjene varianca	Kumulat. % poj. variance
P2 – Starše zanima moje počutje v šoli.	0,605	1	3,348	19,643	19,693
P3 – Starše zanima, kako se razumem z učitelji.	0,652	2	1,973	11,607	31,301
P4 – Starše zanima, kako se razumem s sošolci.	0,707	3	1,548	9,108	40,408
P11 – Starši vedo, kaj berem v prostem času.	0,650	4	1,337	7,867	48,275
P12 – Če imam težave v šoli, zaupam staršem.	0,657	5	1,151	6,771	55,047
P14 – Želim, da bi se starši manj zanimali za moje šolsko delo.	0,604	6	1,034	6,082	61,128
P16 – Starši vedo, kaj delam pri šolskih krožkih.	0,584				
P19 – Starši pregledajo, če imam vse potrebno v šolski torbi.	0,771				
P20 – Starši mi pomagajo pri domačih nalogah.	0,598				
P21 – Starši pregledajo moje domače naloge.	0,598				
P22 – Starši vedo, kaj imam za domačo nalogo.	0,587				
P23 – Včasih se razjezim na moje starše, ker se preveč vmešavajo v moje šolsko delo.	0,581				
P24 – Starši se učijo skupaj z mano.	0,549				
P29 – Starši mi pomagajo pri domačih nalogah tudi takrat, ko ju za to ne prosim.	0,622				
P31 – Starši od mene v šoli pričakujejo preveč.	0,555				
P32 – Starši vedo, kdaj v šoli pišemo preizkus znanja.	0,470				
P34 – Starši se zanimajo za gradivo, ki ga prinesem iz šole.	0,522				

Zaradi obstoja korelacije med faktorji (npr. največja med F3 in F4 $r = 0,403$) smo le-te poševno (Promax) rotirali in dobili dve po strukturi skladni matriki. Na tem mestu predstavljamo faktorsko strukturo (tabela 2).

Glede na vsebino postavk, ki jih močneje nasičujejo posamezni faktorji, smo prvi faktor poimenovali *Seznanjenost staršev z otrokovim šolskim in prostočasnim delom*, drugega *Zanimanje staršev za otrokovo počutje v šoli*, tretjega *Pomoč staršev pri otrokovem delu za šolo*, četrtega *Zaupanje med starši in otroki*, petega *Visoke zahteve starše do otroka* in šestega *Nadzor staršev*.

Če sklenemo: vpletenost staršev v šolanje njihovega otroka se v našem primeru kaže kot zanimanje staršev za otrokovo počutje v šoli (F2), kot seznanjenost staršev z otrokovim delom (F1), učna pomoč (F3) in nadzor (F6),

nadalje kot zaznava otroka, da imajo starši visoke zahteve do njega (F5), in, slednjič, kot medsebojno zaupanje (F4).

Tabela 2: Nasičenosti posameznih postavk v rotirani faktorski matriki (faktorska struktura).

Postavke	Faktor 1 F1	Faktor 2 F2	Faktor 3 F3	Faktor 4 F4	Faktor 5 F5	Faktor 6 F6
P11 – Starši vedo, kaj berem v prostem času.	0,617	0,257	-0,066	-0,108	0,173	0,134
P34 – Starši se zanimajo za gradivo, ki ga prinesem iz šole.	0,588	0,370	0,151	0,192	0,157	0,145
P22 – Starši vedo, kaj imam za domačo nalogo.	0,547	0,213	0,223	0,169	0,485	0,362
P16 – Starši vedo, kaj delam pri šolskih krožkih.	0,470	0,192	0,023	0,28	0,038	0,001
P4 – Starše zanima, kako se razumem s sošolci.	0,407	0,741	0,148	0,253	0,076	0,020
P3 – Starše zanima, kako se razumem z učitelji.	0,268	0,666	0,102	0,182	0,352	0,258
P2 – Starše zanima moje počutje v šoli.	0,338	0,592	0,243	0,484	0,281	0,126
P20 – Starši mi pomagajo pri domačih nalogah.	0,042	0,170	0,667	0,069	-0,019	0,158
P29 – Starši mi pomagajo pri domačih nalogah tudi takrat, ko ju zato ne prosim.	0,085	0,006	0,593	0,112	0,045	0,254
P24 – Starši se učijo skupaj z mano.	-0,139	0,132	0,550	0,024	0,045	0,360
P12 – Če imam težave v šoli, zaupam staršem.	0,172	0,155	0,079	0,654	0,313	0,081
P14 – Želim, da bi se starši manj zanimali za moje šolsko delo.	-0,132	-0,311	-0,141	-0,614	-0,253	-0,099
P31 – Starši od mene v šoli pričakujejo preveč.	-0,109	-0,182	0,086	-0,248	0,559	-0,034
P23 – Včasih se razjezim na moje starše, ker se preveč vmešavajo v moje šolsko delo.	-0,081	-0,115	-0,073	-0,183	0,410	-0,107
P32 – Starši vedo, kdaj v šoli pišemo preizkus znanja.	0,356	0,102	0,013	0,196	-0,404	0,084
P19 – Starši pregledajo, če imam vse potrebno v šolski torbi.	0,126	0,115	0,234	0,027	0,404	0,698
P21 – Starši pregledajo moje domače naloge.	0,220	0,131	0,393	0,134	0,107	0,577

Identificirana struktura je osnova za nadaljnje analize v zvezi z vpletenostjo staršev v šolanje otrok, pri čemer se zavedamo, da gre za faktorje, ki močnejše nasičujejo malo postavk (od 2 do 4) in posledično, kakor kaže Cronbachov koeficient alfa, z nižjo zanesljivostjo ($\alpha_{F1} = 0,609$, $\alpha_{F2} = 0,694$, $\alpha_{F3} = 0,617$, $\alpha_{F4} = 0,537$, $\alpha_{F5} = 0,615$, $\alpha_{F6} = 0,573$). Smo pa zanesljivost določili tudi s faktorsko analizo; šest ekstrahiranih faktorjev skupaj pojasnjuje 61,128 %

variance, kar pomeni (po zakonitosti $r_{tt} = \sqrt{h^2}$), da je instrument dovolj zanesljiv ($r_{tt} = 0,782$).

Na osnovi dobljenih faktorjev sklepamo, da *Vprašalnik o vpletenosti staršev v šolanje njihovega otroka* ustrezno dopolnjuje vprašalnik o vpletenosti *Starši in šola* (Campbell, 2001; priredba Zupančič idr., 2004), ki združuje naslednjih pet lestvic: *starševski pritisk za delo v šoli* (ta lestvica je vsebinsko podobna naši lestvici *visoke zahteve staršev do otroka*), *starševska pomoč za delo v šoli* (ki je vsebinsko podobna lestvici *učna pomoč*), *spodbujanje branja, nadzor/organizacija časa* (ki je vsebinsko podobna lestvici *nadzor*) in *spodbujanje k intelektualnemu razvoju* (Podlesek in Bajc, 2006). Naša lestvica torej meri še zanimanje staršev za otrokovo počutje v šoli, njihovo seznanjenost z otrokovim šolskim in prostočasnim delom ter medsebojno zaupanje med starši in otroki glede učne problematike.

Vloga spola, učnega uspeha in izobrazbe staršev pri vpletenosti staršev v šolanje otroka

V skladu s faktorsko rešitvijo smo preverili obstoj razlik v šestih faktorjih (vrstah oz. glavnih karakteristikah) vpletenosti glede na spol (tabela 3), učni uspeh (tabela 4) in izobrazbo staršev (tabela 5).

Tabela 3: Izid t-preizkusa za posamezno vrsto vpletenosti, izraženo v faktor-skih točkah, glede na spol otroka.

Vrsta vpletenosti	Spol	n	Aritmet. sredina	Stand. odklon	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus razlik aritmet. sredin		Kvadrat točkovnega biserialnega koeficienta r_{pb}^2
			$\bar{z}$	s	F	p	t	p	
F1 – Seznanjenost z otrokovim delom	deček	105	-0,132	0,861	0,775	0,320	2,326	0,021	0,006
	deklica	100	0,139	0,808					
F2 – Zanimanje za otrokovo počutje	deček	105	-0,116	0,898	3,082	0,081	1,989	0,048	0,019
	deklica	100	0,122	0,812					
F3 – Pomoč staršev pri učenju	deček	105	-0,033	0,854	0,310	0,578	0,582	0,561	0,002
	deklica	100	0,349	0,819					
F4 – Zaupanje med starši in otroki	deček	105	-0,155	0,886	6,997	0,009	2,872 ^a	0,005	0,039
	deklica	100	0,163	0,693					
F5 – Visoke zahteve staršev do otroka	deček	105	0,166	0,667	6,60	0,011	3,170 ^a	0,002	0,047
	deklica	100	-0,174	0,833					
F6 – Nadzor staršev	deček	105	0,064	0,833	0,138	0,711	1,155	0,249	0,007
	deklica	100	-0,068	0,799					

Legenda: t-vrednost – izid aproksimativne metode.

Analiza razlik med spoloma je pokazala, da pri dveh faktorjih (F4, F5) predpostavka o homogenosti varianc ni upravičena, zato navajamo izid aproksimativne metode, v vseh drugih pa običajnega t -preizkusa. Rezultati kažejo, da obstaja statistično značilna razlika med deklicami in dečki v seznanjenosti staršev z delom otroka (F1), v zanimanju za otrokovo počutje (F2), v medsebojnem zaupanju (F4) in zaznavi visokih zahtev staršev (F5). Deklice so tiste, katerih delo in počutje v šoli starši bolj spremljajo, tudi zaupanja je več med deklicami in starši; dečki pa bolj kot deklice zaznavajo, da starši od njih veliko zahtevajo, morda celo preveč. Velja pa ob tem opozoriti, da je v vseh omenjenih primerih, kakor kažejo koeficienti korelacije (r_{pb}^2), učinek spola majhen (pod 0,058).

Tabela 4: Izid analize variance za posamezno vrsto vpletenosti, izraženo v faktorskih točkah, glede na učni uspeh otroka.

Vrsta vpletenosti	Učni uspeh	n	Arit. sredina $\bar{z}$	Stand. odklon s	Preizkus homogenosti varianc F p		Preizkus razlik aritmet. sredin F p		Kvadrat eta koeficienta η^2
F1 – Seznanjenost z otrokovim delom	zd, db	29	-0,267	0,844	0,067	0,935	2,453	0,089	0,024
	pdb	76	-0,044	0,860					
	odl	100	0,111	0,820					
F2 – Zanimanje za otrokovo počutje	zd, db	29	0,101	0,550	6,866	0,001	0,426*	0,654	0,004
	pdb	76	-0,064	0,898					
	odl	100	0,019	0,913					
F3 – Pomoč staršev pri učenju	zd, db	29	0,305	0,784	0,094	0,910	3,922	0,021	0,037
	pdb	76	0,078	0,844					
	odl	100	-0,148	0,821					
F4 – Zaupanje med starši in otroki	zd, db	29	-0,052	0,683	0,116	0,891	0,115	0,891	0,001
	pdb	76	-0,013	0,839					
	odl	100	0,025	0,831					
F5 – Visoke zahteve staršev do otroka	zd, db	29	0,254	0,823	0,089	0,0915	1,776	0,172	0,017
	pdb	76	0,032	0,802					
	odl	100	-0,049	0,761					
F6 – Nadzor staršev	zd, db	29	0,194	0,860	0,422	0,657	2,902	0,057	0,028
	pdb	76	0,106	0,781					
	odl	100	-0,137	0,816					

Legenda: zd = zadostno, db = dobro, pdb = prav dobro, odl = odlično; F-vrednost – izid aproksimativne metode.

Ugotovljene razlike med spoloma v vpletenosti staršev so lahko povezane s številnimi dejavniki, ki jih v raziskavi nismo preučevali. Da dečki bolj kot deklice zaznavajo, da starši veliko pričakujejo in zahtevajo od njih v zvezi s šolo in učenjem, je lahko povezano z njihovo samopodobo in motiviranostjo za učenje (glej Cugmas, 1999). Raziskave (npr. Cugmas, v objavi) pri mladostnikih kažejo, da je več zaupanja in odprte komunikacije med dekleti in njihovimi starši kot med fanti in njihovimi starši, kar podpira ugotovitve naše raziskave v zvezi z razlikami med spoloma v faktorju *medsebojno zaupa-*

nje. Da se starši bolj zanimajo za delo in počutje deklic kot dečkov, je morda povezano tudi z njihovo uspešnostjo v šoli. Deklice se kažejo v smislu doseženih standardov znanja kot nekoliko uspešnejše od dečkov (Horvat, 2008, v: Horvat, Zupančič in Vidmar, 2010) in so bolj vestne od njih (Zupančič in Kavčič, 2007), zato morda starši zaznavajo, da potrebujejo manj neposrednega nadzora, in se bolj zanimajo za druge vidike, povezane s šolanjem.

V nadaljevanju sledi analiza učinka učnega uspeha.

Ker pri drugem faktorju (F2) predpostavka v homogenosti varianc ni upravičena, smo navedli izid Welchove aproksimativne metode, pri vseh drugih pa so izpolnjeni pogoji za običajni F -preizkus. Izidi kažejo, da je med zajetimi vrstami vpletenosti ena, pri kateri obstaja statistično značilna razlika glede na učni uspeh – pomoč staršev pri učenju (F3). Le-te so pogostejše deležni otroci z nižjim (zadostnim, dobrim) učnim uspehom. Torej tisti, ki zaradi učnega primanjkljaja pomoč staršev dejansko potrebujejo.

Izpostaviti velja še seznanjenost staršev z otrokovim delom ($p = 0,089$) ter nadzor staršev ($p = 0,057$). V teh dveh primerih (F1, F6) gre namreč za obstoj tendence, da so učno uspešnejši otroci tisti, katerih starši so z njihovim delom (domače naloge, branje, krožki) bolj seznanjeni kot starši učno šibkejših otrok. So pa slednji pogostejše deležni starševskega nadzora (pregled šolske torbe, domačih nalog). Kaže se torej, da z višino učnega uspeha raste kakovost vpletenosti staršev v šolanje njihovega otroka, manj je nadzora, zato pa več spremljanja vsebine otrokovega šolskega in prostočasnega dela. Ob tem spoznanju spet opozarjamo, da je učinek učnega uspeha majhen ($\eta^2 < 0,058$) in, slednjič, da gre za učni uspeh preteklega šolskega leta, torej ne leta, v katerem smo ugotavljali vpletenost.

Možno je, da učno šibkejši otroci manj berejo, kažejo manj zanimanja za interesne dejavnosti, zato so starši tudi manj seznanjeni s njihovimi tovrstnimi dejavnostmi. Druga možnost je, da se staršem te dejavnosti ne zdijo tako pomembne kot npr. domače naloge in se zato manj zanimajo zanje. Starši spodbujajo predvsem tiste vidike otrokovega razvoja, za katere menijo, da so povezani z učno uspešnostjo (Zupančič in Kavčič, 2007). So pa učno šibkejši otroci deležni več starševskega nadzora, ker starši verjetno zaznavajo, da ta nadzor tudi bolj potrebujejo.

Tudi drugi avtorji ugotavljajo pomembno povezanost med vpletenostjo staršev in otrokovim učnim uspehom. Vzдолžna raziskava (Izzo, Weissberg, Kasprow in Fendrich, 1999), ki je potekala tri leta (od vrtca do otrokovega tretjega razreda osnovne šole), je pokazala, da različni tipi vpletenosti staršev srednje visoko korelirajo z otrokovim učnim uspehom, da pa najbolj napoveduje otrokove učne dosežke vpletenost staršev v otrokovo šolanje, ki pote-

ka na otrokovem domu. Napovedna vrednost vpletenosti staršev, ki se izraža v sodelovanju z učitelji in pri dejavnostih, ki jih organizira šola, pa je nižja. Na osnovi teh ugotovitev lahko sklepamo, da je vprašalnik o vpletenosti, ki smo ga uporabili v naši raziskavi, pomemben z vidika napovedovanja učne uspešnosti, saj meri tiste vrste vpletenosti, ki se pretežno izvajajo na otrokovem domu. Metaanalitična študija avtorjev Fan in Chen (2001) je pokazala nizke do srednje visoke (a z vidika prakse pomembne) zveze med vpletenostjo staršev v šolanje njihovih otrok in učnimi dosežki otrok. Najvišja zveza je bila med učnimi dosežki in aspiracijami ter pričakovanji staršev, povezanimi z učnimi dosežki otrok, najnižja pa med učnimi dosežki in nadzorom staršev nad otrokovim učenjem doma.

Tabela 5: Izid analize variance za posamezno vrsto vpletenosti, izraženo v faktorskih točkah, glede na izobrazbo staršev

Vrsta vpletenosti	Izobrazba	<i>n</i>	Aritm. sredina $\bar{z}$	Stand. odklon <i>s</i>	Preizkus homogenosti varianc <i>F</i> <i>p</i>		Preizkus razlik aritmet. sredin <i>F</i> <i>p</i>		Kvadrat eta koeficienta η^2
F1 – Seznajenost z otrokovim delom	NOŠ, OŠ 3-letna SŠ	91	-0,058	0,880	0,848	0,430	0,403	0,669	0,004
	4-letna SŠ	74	-0,057	0,830					
	Višja, visoka, več	40	0,026	0,801					
F2 – Zanimanje za otrokovo počutje	NOŠ, OŠ 3-letna SŠ	91	-0,005	0,856	0,349	0,706	0,184	0,831	0,003
	4-letna SŠ	74	-0,040	0,862					
	Višja, visoka, več	40	-0,062	0,896					
F3 – Pomoč staršev pri učenju	NOŠ, OŠ 3-letna SŠ	91	0,035	0,793	1,164	0,314	0,356	0,701	0,004
	4-letna SŠ	74	-0,055	0,817					
	Višja, visoka, več	40	-0,019	0,972					
F4 – Zaupanje med starši in otroki	NOŠ, OŠ 3-letna SŠ	91	0,027	0,706	1,500	0,226	0,349	0,706	0,003
	4-letna SŠ	74	0,019	0,874					
	Višja, visoka, več	40	-0,096	0,924					
F5 – Visoke zahteve staršev do otroka	NOŠ, OŠ 3-letna SŠ	91	0,054	0,807	1,893	0,153	0,698	0,499	0,007
	4-letna SŠ	74	-0,086	0,852					
	Višja, visoka, več	40	0,037	0,603					
F6 – Nadzor staršev	NOŠ, OŠ 3-letna SŠ	91	0,155	0,780	0,975	0,379	3,386	0,036	0,032
	4-letna SŠ	74	0,077	0,867					
	Višja, visoka, več	40	-0,211	0,755					

Legenda: NOŠ = nedokončana osnovna šola, OŠ = osnovna šola, SŠ = srednja šola

Sledijo še rezultati preverjanja vloge izobrazbe staršev, pri čemer izpostavljamo v našem primeru potrjeno zvezo med otrokovim učnim uspehom in izobrazbo staršev ($\chi^2 = 14,981$, $p = 0,005$), torej z višino izobrazbe narašča učni uspeh. Na tej osnovi pričakujemo, da bodo razlike glede na izobrazbo z

vidika vpletenosti staršev podobne, kot so glede na učni uspeh, torej, da z višino izobrazbe raste kakovost vpletenosti staršev v šolanje otroka.

Pri vseh vrstah vpletenosti je upravičena predpostavka o homogenosti varianc. Med izidi splošnega F -preizkusa je le eden, ki podpira obstoj statistično značilne razlike; gre za nadzor staršev (F_6), in sicer, kakor kažejo povprečja, je tega več pri otrocih staršev z nižjo izobrazbo. Statistično značilnih razlik ali tendenc glede na izobrazbo staršev pri vseh drugih vrstah vpletenosti nismo odkrili. Omenimo še, da so vsi koeficienti (η^2) nizki, torej je učinek izobrazbe staršev majhen.

Rezultati so pričakovani. Otroci manj izobraženih staršev imajo nižji splošni učni uspeh, starši pa bolj nadzirajo njihove učne aktivnosti (kar je verjetno tudi potrebno). Seveda lahko zaradi narave raziskave o vzročnih zvezah med omenjenimi spremenljivkami le ugibamo. Rezultati drugih raziskav (glej pregled v: Izzo idr., 1999) kažejo, da so starši, ki imajo nižji dohodek in nižjo izobrazbo, manj vključeni v šolanje svojih otrok kot starši z višjim dohodkom in višjo izobrazbo. Prav tako so odnosi med starši z nižjim dohodkom in učitelji manj kakovostni kot odnosi med starši z višjim dohodkom in učitelji. Kot sklepa Izzo s sodelavci (1999), je lahko raven vpletenosti staršev le eden izmed razlogov, ki pojasnjuje, zakaj so učni dosežki otrok manj izobraženih staršev slabši od učnih dosežkov otrok, ki imajo bolj izobražene starše.

Sklenimo: analiza vloge treh dejavnikov, vezanih na učence kot posameznike (spol, učni uspeh, izobrazba staršev), je razkrila, da so bile pri spolu otroka statistično značilne ($p < 0,05$) ali mejno značilne razlike ($p < 0,10$) pri največjem številu faktorjev vpletenosti (F_1 , F_2 , F_4 , F_5), sledi učni uspeh (F_1 , F_3 , F_6) in nato izobrazba staršev (F_6). Deklice so torej tiste, katerih starši njihovo delo v šoli in v prostem času ter počutje v šoli bolj in z več medosebnega zaupanja spremljajo, pri dečkih pa je bolj izražena zaznava, da starši veliko zahtevajo od njih; učno šibkejši otroci so deležni več pomoči in nadzora staršev, so pa njihovi starši manj seznanjeni z njihovim šolskim in prostočasnim delom, kot so starši učno uspešnejših otrok; pri otrocih staršev z nižjo stopnjo izobrazbe izstopa povečan nadzor staršev.

Pridobljeni rezultati se ujemajo z ugotovitvami drugih avtorjev (npr. Fantuzzo et al., 1995, v: Zellman in Perlman, 2006), ki navajajo, da je vpletenost slabo diferenciran koncept, ki zajema celo paleto različnih vedenj staršev. C. Rosenzweig (2001) je v metaanalizi študij s problematiko učinkov starševske vpletenosti na učni uspeh otrok raziskovala faktorje pozitivnega in negativnega učinka. Ugotovila je, da so najpomembnejše spremenljivke, ki so pozitivno povezane s šolsko uspešnostjo, naslednje: aspiracije staršev glede otrokovih izobraževalnih dosežkov in pričakovane šolske ocene, angažiranost

staršev, avtoritativni stil vzgoje, spodbujanje otrokove samostojnosti, čustvena opora, omogočanje razvoja interesov in učenja v najširšem smislu ter sodelovanje staršev s šolo. Spremenljivke, ki so negativno povezane z otrokovo šolsko uspešnostjo, pa so naslednje: kaznovanje za nezadovoljive ocene, zunanje nagrade, negativni nadzor, nadzorovanje domačih nalog, neangažiranost staršev, spodbujanje konformizma, permissivna vzgoja in splošni nadzor.

Zavedamo se, da lahko starši razvoj svojih otrok spodbujajo tudi na načine, ki jih v naši raziskavi ne preverjamo. Gre na primer za dejavnosti, ki spodbujajo otrokov spoznavni razvoj, kar W. S. Grolnick in M. L. Slowiaczek (1994) imenujeta intelektualna ali spoznavna vpletenost. Tudi drugi avtorji (glej Zellman in Perlman, 2006) ugotavljajo, da vzrok za boljše šolske dosežke otrok morda ni večja vpletenost staršev v otrokovo šolanje sama po sebi, ampak učinkovita splošna opora, ki jo starši nudijo otrokovemu učenju.

Sklenimo: odnos med vpletenostjo staršev v otrokovo šolanje in različnimi področji otrokovega razvoja (npr. učno uspešnostjo) ni povsem enoznačen. Različne vrste vpletenosti staršev v otrokovo šolanje so lahko le posredno povezane z otrokovim šolskim uspehom (preko otrokove prizadevnosti, motivacije ipd.). W. S. Grolnick in M. L. Slowiaczek (1994) celo navajata, da ni nujno, da vpletenost staršev učinkuje neposredno ali posredno na otrokove šolske dosežke. Možen je tudi obraten učinek (glej npr. Englund, Luckner, Whaley in Egeland, 2004), in sicer, da otroci, ki bolj zaupajo lastni kompetentnosti in so bolj prepričani, da lahko vplivajo na svoje dosežke, izražajo večjo motiviranost za učenje in spodbujajo svoje starše, da sodelujejo s šolo. Poleg tega je verjetno, da starši učno uspešnejših otrok raje obiskujejo šolo in sodelujejo z učitelji kot starši učno manj uspešnih otrok. Sodelovanje staršev s šolo lahko ima učinek na vedenje učiteljice do otroka (Grolnick in Slowiaczek, 1994). Možno je tudi, da so pogosti stiki staršev s šolo (kot odraz močne vpletenosti) povezani z otrokovimi vedenjskimi težavami v šoli. Vedenjske težave so namreč eden izmed najpogostejših razlogov, zaradi katerih so starši in učitelji v stiku (Leitch in Tangri, 1988, v: Izzo idr., 1999).

Sklep

Na vzorcu mlajših osnovnošolcev smo odkrili šest vrst vpletenosti. To so: seznanjenost staršev z otrokovim šolskim in pristočnim delom (F1), zanimanje staršev za otrokovo počutje v šoli (F2), pomoč staršev pri otrokovem domačem šolskem delu (F3), zaupanje med starši in otroki (F4), visoke zahteve staršev do otroka (F5) in nadzor staršev (F6).

Analiza vloge spola otroka, učnega uspeha in izobrazbe staršev je razkrila, da so posamezne vrste vpletenosti v različni smeri povezane s temi dejavniki. V našem primeru se je tako izkazalo, da je na primer seznanjenost staršev z otrokovimi dejavnostmi v šoli in prostem času bolj izražena pri de-

klicah, dečki pa bolj kot deklice zaznavajo, da so zahteve staršev do njih visoke. Več učne pomoči so deležni učno šibkejši otroci, več nadzora pa otroci staršev z nižjo izobrazbo.

Ob koncu izpostavimo še nekaj omejitev raziskave. Izvedli smo jo na enostavnem slučajnostnem vzorcu iz hipotetične (ne konkretne) situacije; opredeljene vrste vpletenosti temeljijo na faktorjih z nizkim številom postavk (od 2 do 4); preverjali smo učinek učnega uspeha iz preteklega šolskega leta na vpletenost staršev v šolanje otroka v tekočem letu. To so dejstva, ki jih je potrebno upoštevati pri interpretaciji in uporabi v naši raziskavi pridobljenih empiričnih spoznanj.

V prihodnje bi bilo smiselno problem vpletenosti staršev v otrokovo šolanje preučiti še z vidika učiteljev in tako preveriti morebitno socialno zaželeno odgovarjanje otrok. Tudi odkrivanje zvez med vpletenostjo staršev v otrokovo šolanje in njihovimi pričakovanji oziroma ambicijami v zvezi z otrokovim učnim uspehom oziroma izobrazbeno kariero in ne z otrokovim dejanskim učnim uspehom ostaja odprto raziskovalno vprašanje. Morda se izkaže, da so v šolanje svojih otrok bolj vpleteni tisti starši, ki želijo, da bi imel njihov otrok boljši učni uspeh, kot bi ga po njihovi oceni dosegel brez njihove tovrstne vpletenosti. S tem bi dosedanja znanstvena spoznanja o vpletenosti staršev v šolanje njihovih otrok pomembno izpopolnili in izpeljali potrebne smernice za pedagoško prakso.

Literatura

- Bronfenbrenner, U., in Ceci, S. J. (1994). Nature-narture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, 101, 568–586.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: theoretical and operational models. V: Friedman, S. I., in Wachs, T. D. (ur.). *Measuring environment across the life span: emerging methods and concepts*, Washington, DC: American Psychological Association, 3–28.
- Campbell, J. R. (2001). Inventory of parental influence (IPI). V: Toulaitos, J., Perlmutter, B. F., in Straus, M. A. (ur.). *Handbook of family measurement techniques*, Vol. 3, Thousand Oaks, CA: Sage, 153–154.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences* (2 ed.), New York: Academic Press.
- Cugmas, Z. (v objavi). Povezanost med mladostnikovimi odnosi s starši in vrstniki ter uživanjem zdravju škodljivih substanc. *Psihološka obzorja*.

- Cugmas, Z. (1999). *Očka, jaz sem najboljši. Razvoj otrokove zaznave lastne šolske uspešnosti*, Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva, d.o.o.
- Cugmas, Z., Kepe-Globevnik, N., Pogorevc, J., in Štemberger, T. (2010). Vpletenost staršev v otrokovo šolanje. *Sodobna pedagogika*, 2, 318–337.
- Dearing, E. (2004). The developmental implications of restrictive and supportive parenting across neighbourhoods and ethnicities: Exceptions are the rule. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25, 555–575.
- El Nokali, N. E., Bachman, H. J., in Votruba-Drzal, E. (2010). Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. *Child Development*, 81, 988–1005.
- Englund, M. M., Luckner, A. E., Whaley, G. J. L., in Egeland, B. (2004). Children's achievement in early elementary school: Longitudinal effects of parental involvement, expectations, and quality of assistance. *Journal of Educational Psychology*, 94, 723–730.
- Fan, X., in Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1–22.
- Grolnick, W. S., Benjet, C., Kurowski, C., in Apostoleris, N. H. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology*, 89, 538–548.
- Grolnick, W. S., in Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237–252.
- Hill, N. E., Castellino, C. R., Lansford, J. E., Nowlin, P., Dodge, K. A., Bates, J. E., in Pettit, G. S. (2004). Parent academic involvement as related to school behavior, achievement, and aspirations: Demographic variations across adolescence. *Child Development*, 75, 1491–1509.
- Hill, N. E., in Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement. Pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13, 161–164.
- Hill, N. E., in Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45, 740–763.
- Horvat, M., Zupančič, M., in Vidmar, M. (2010). Značilnosti otrok in vpletenost staršev v otrokovo učno dejavnost kot napovedniki učne uspešnosti prvošolcev. *Šolsko polje*, XXI, 11–33.
- Intihar, D., in Kepec, M. (2002). *Partnerstvo med šolo in domom. Priročnik za učitelje, svetovalne delavce in ravnatelje*, Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

- Izzo, C. V., Weissberg, R. P., Kaspro, W. J., in Fendrich, M. (1999). A longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance. *American Journal of Community Psychology*, 27, 817–838.
- Jodl, K. M., Michael, A., Malanchuk, O., Eccles, J. S., in Sameroff, A. (2001). Parent's roles in shaping early adolescents' occupational aspirations. *Child Development*, 72, 1247–1265.
- Lagacé-Séguin, D. G., in Case, E. (2010). Extracurricular activity and parental involvement predict positive outcomes in elementary school children. *Early Child Development and Care*, 180, 453–462.
- Marjanovič Umek, L., Sočan, G., in Bajc, K. (2006). Šolska ocena: koliko jo lahko pojasnimo z individualnimi značilnostmi mladostnika in koliko z dejavniki družinskega okolja. *Psihološka obzorja*, 15, 25–52.
- Podlessek, A., in Bajc, K. (2006). *Izračun merskih značilnosti za Vprašalnik starši in šola*, neobjavljeno gradivo, Ljubljana: Katedra za razvojno psihologijo, Oddelek za psihologijo, Filozofska fakulteta.
- Rosenzweig, C. (2001). *A meta – analysis of parenting and school success: The role of parents in promoting student's academic performance*. Prispevek predstavljen na konferenci American educational research association, Seattle: WA.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M., in Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63, 1266–1281.
- Trusty, J. (1999). Effects of eighth-grade parental involvement on late adolescents' educational expectations. *Journal of Research and Development in Education*, 32, 224–233.
- Zellman, G. L., in Perlman, M. (2006). Parent involvement in child care settings: conceptual and measurement issues. *Early Child Development and Care*, 176, 521–538.
- Zupančič, M., in Kavčič, T. (2007). *Otroci od vrtca do šole: razvoj osebnosti in socialnega vedenja ter učna uspešnost prvošolcev*, Ljubljana: Znanstveno-raziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Zupančič, M., Marjanovič Umek, L., in Levpušček Puklek, M. (2004). *Vprašalnik starši in šola. Slovenska priredba*, neobjavljeno gradivo, Ljubljana: Katedra za razvojno psihologijo, Oddelek za psihologijo, Filozofska fakulteta.

III OSNOVNA IN SREDNJA ŠOLA

Vključevanje učencev kot deležnikov v načrtovanje samoevalvacije

Mihaela Zavašnik Arčnik in Andrej Koren

Samoevalvacija kot oblika ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti je v zadnjem desetletju deležna precej pozornosti, doma in po svetu. Razloge lahko iščemo v vse večji decentralizaciji in povečevanju avtonomije šol ter v vse večji odgovornosti za izkazovanje izboljševanja in dosežkov dela šol. Spodbujanje notranjih procesov za kakovost krepi rast in razvoj šol, omogoča sprotno vrednotenje dela šole, krepi šolo kot učečo se organizacijo, spodbuja sodelovalnost med zaposlenimi itd. (prim. npr. MacBeath, 1999; MacBeath et al., 2000; Mussek Lešnik in Bergant, 2001; Nevo 2002; Saunders 1999; Simons 2002). Hkrati z navedenimi prednostmi postaja šola vse bolj odgovorna za svojo kakovost, ki jo od nje zahtevajo različni deležniki, ki imajo pravico do vpogleda v kakovost delovanja šole oz. so upravičeni do dostopnosti in uporabe dosežkov šole. Za kakovostno izvedbo samoevalvacijskega procesa pa šoli ne sme biti dovolj, da različnim deležnikom ponudi vpogled v dosežke, temveč je pomembno, da jih tudi povabi k sodelovanju pri izboljševanju lastnega dela oz. jih vpne v proces samoevalvacije v vseh fazah le-te, tudi v fazi načrtovanja, saj je načrtovanje v procesu samoevalvacije oz. izboljšav ključno. Poleg tega je bistvenega pomena, da so cilji šole, ki nastanejo v fazi načrtovanja, oblikovani v široki razpravi in s konsenzom več različnih deležnikov, saj ima takšna šola praviloma več možnosti za izboljševanje in uspeh (prim. Stoll in Fink, 1989; MacBeath et al., 2000; Možina 2002; Davies in Ellison 2003).

V okviru Evropskih socialnih skladov in s sofinanciranjem Ministrstva za šolstvo in šport RS v obdobju od 2008 do 2014 poteka projekt *Zasnova in uvedba sistema ugotavljanja ter zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnih organizacij (KVIZ)*. V projektu kot konzorcijski partnerji sodelujejo javni zavodi s področja vzgoje in izobraževanja: Šola za ravnatelje kot nosilec projekta, Zavod

RS za šolstvo, Center za poklicno izobraževanje in Državni izpitni center. Glavni namen projekta je postopno uvajanje sistema celovite, usmerjene in trajnostne samoevalvacije v šolah, ki se bo dopolnjeval s sistemom zunanje evalvacije in z nacionalnimi kazalniki kakovosti.

Eden izmed ciljev projekta je tudi opredeliti in preučiti možnosti vključevanja različnih deležnikov v proces samoevalvacije. V pričujočem članku se osredotočamo izključno na samoevalvacijo ter na pomen vključevanja različnih deležnikov vanjo. V prvem delu članka tako poudarjamo prednosti in omejitve samoevalvacije ter opredeljujemo pojem deležnika. V nadaljevanju podajamo pregled teoretičnih izhodišč za vključevanje deležnikov v proces samoevalvacije in opisujemo poskus vključevanja učencev kot deležnikov v načrtovanje samoevalvacije. Članek zaključujemo z izzivi vključevanja deležnikov v proces samoevalvacije in s predlogi za prihodnost.

Samoevalvacija, pojem deležnika in projekt KVIZ

Samoevalvacijo v projektu KVIZ opredeljujemo kot obliko notranje evalvacije, kjer strokovnjaki, ki izvajajo dejavnost, vrednotijo lastno šolo (Scheerens, 2008). Pri tem lahko imajo pomoč zunanjih svetovalcev, a odgovornost za samoevalvacijo še vedno nosijo sami. V samoevalvaciji je šola glavni uporabnik evalvacije, izvajamo jo lahko za šolo kot celoto ali za posamezne dele in deležnike.

Proces samoevalvacije mora upoštevati posebnosti vsake šole glede na velikost, organiziranost, okolje, učence, zaposlene itd. Musek Lešnik in Bergantova (2001) ugotavljata, da je samoevalvacija strokovni postopek, ki omogoča organizaciji, da s svojimi lastnimi viri od znotraj izboljša kakovost svojega dela.

Načrtovanje predstavlja ključno fazo v procesu samoevalvacije in praviloma obsega oblikovanje vizije in poslanstva šole, področje samoevalvacije, izbor in opredelitev ciljev, merila ter načine spremljave (prim. Davies in Ellison, 2003; Erčulj in Trunk Širca, 2000; Musek Lešnik in Bergant, 2001). Proces načrtovanja mora potekati v sodelovanju z vsemi zaposlenimi. Doseganje raziskave so namreč pokazale, da se učitelji temeljiteje zavedajo ciljev šole in sodelujejo pri izboljšavah, če so bili vključeni v izbor ciljev in če so bili cilji usmerjeni na izboljšanje učenja in poučevanja (glej npr. Hargreaves in Hopkins, 1994). V tuji in domači strokovni ter znanstveni literaturi tako obstajajo dokazi, ki krepijo pomen vključevanja učiteljev kot deležnikov v proces načrtovanja, medtem ko konkretnjših raziskovalnih pristopov o vključevanju učencev ni moč zaslediti.

Tabela 1: Prednosti in omejitve samoevalvacije (povzeto po: Macbeath, 1999; Macbeath et al., 2000; Musek Lešnik in Bergant, 2001; Nevo, 2002; Saunders, 1999; Simons, 2002).

Prednosti (+)	Omejitve (-)
neodvisnost od zunanjih kriterijev	samoevalvacija lahko postane pomemben dejavnik rasti in razvoja le, če so v šoli prisotni medsebojno zaupanje, ustreznost kultura in ugodna klima
vodstvo, zaposleni in drugi deležniki sami ovrednotijo stanje v svoji šoli	strah pred morebitnim odkritjem šibkih točk in slabosti posameznikov, strah pred konflikti in morebitnimi posledicami
skrb za kakovost šole postane odgovornost vseh zaposlenih, ne le izbranih posameznikov	če se organizacija odloči za samoevalvacijo kljub odkritemu ali prikritemu nasprotovanju dela zaposlenih, se lahko celoten proces izrodi, nastanejo konflikti in napetosti
spodbujanje šole, da prevzame aktivno odgovornost do svojih varovancev in ostalih deležnikov ter s tem izrazi svojo integriteto in kredibilnost	samoevalvacija ne sme biti orodje za reševanje napetosti in konfliktov v šoli, za ocenjevanje zaposlenih ali za medosebne primerjave
nenehno/sprotno spremljanje in vrednotenje dela šole	odvisnost od zavezanosti inovacijam v izobraževanju
osredotočenost na kakovost učenja in poučevanja, načrtovanja in upravljanja, vodenja in kulture organizacije, torej na tista področja, od katerih je odvisna prihodnost šole	morebitne težave pri trajnostnem vzdrževanju kulture samoevalvacije
spodbujanje in krepitev šole kot učeče se organizacije (tj. organizacijsko učenje)	nenaklonjenost šole do prevzemanja vloge nosilcev nove kulture izboljšav
spodbujanje sodelovalnosti med zaposlenimi in ostalimi deležniki	
prepoznavanje znanja, zmožnosti, potenciala šole, da sama (s svojimi viri in močmi) usmerja in izvaja izboljšave	
spodbujanje in krepitev profesionalnega razvoja zaposlenih	
razvijanje prenosljivih spretnosti in znanj	
dostopnost in širitev ugotovitev oziroma rezultatov upravičenim skupinam znotraj šole	
spodbujanje procesov demokratičnosti in pravičnosti	

Izhajajoč iz nabora prednosti, odigrajo deležniki ključno vlogo pri izvajanju samoevalvacije. V slovenski strokovni in znanstveni literaturi s področja kakovosti oz. evalvacij v šolstvu najdemo številna različna poimenovanja, ki označujejo posameznike in skupine, vključene v proces samoevalvacije. Tako lahko zasledimo poimenovanja, kot so npr. uporabniki, udeleženci, partnerji, soigralci, vpleteni, sodelujoči, odjemalci, akterji, zainteresirane strani, interesne skupine ipd. Vsa navedena poimenovanja izhajajo iz angleške različice besede *stakeholder*. Novejši angleško-slovenski slovar (Krek, 2005) navaja prevodno ustreznico *nosilec interesov* ali *interesna skupina*, medtem ko Evroterm (večjezična spletna terminološka zbirka, dostopna na <http://evroterm.gov.si>) ločuje med prevodi besede za področje administracije, kjer navaja poimenovanja *interesna skupina/uporabnik*, *zainteresirana stran*, ter za področje ekonomije, kjer navaja prevodno ustreznico *deležnik*. V opredelitvi nekaterih ključnih pojmov v Študiji nacionalnih in mednarodnih pristopov h kakovosti v vzgoji in izobraževanju (glej Brejc, 2008: 113) je deležnik pojasnjen s »posameznikom, ki ga legitimno zanimajo aktivnosti institucije, njen uspeh, doseganje rezultatov ter učinkovitost porabe sredstev. Deležniki v šoli so učenci, starši, zaposleni, lokalna skupnost, ministrstva, davkoplačevalci itd.«

V okviru projekta Kviz smo se odločili, da bomo sistem ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti s samoevalvacijo preizkušali s poskusnimi izvedbami na 43 šolah. V prvem ciklu poskusne izvedbe (2009/2010–2011/2012) je zajetih 11 šol, v drugem ciklu (2011/2012–2013/2014) pa 32 šol. V prvi cikel poskusne izvedbe smo vključili dva vrtca, tri osnovne in šest srednjih šol. Za vzpostavitev sistema samoevalvacije po fazah (tj. načrtovanje, izvedba in spremljava, analiza in refleksija, ukrepanje in ponovno načrtovanje) je v načrtu predvidenih 7 enodnevnih usposabljanj z vmesnimi aktivnostmi na šolah, temeljita spremljava procesa s fokusnimi skupinami, anketnimi vprašalniki, analizo dokumentov, študijami primera ipd., mreženje šol, svetovanje šolam za izvajanje in krepitev procesa samoevalvacije ter ekspertne skupine, ki gradijo oz. snujejo model samoevalvacije.

Eden izmed ciljev vzpostavitve sistema samoevalvacije v okviru projekta Kviz je ugotoviti in opredeliti različne deležnike samoevalvacije. Vključevanje deležnikov v proces samoevalvacije je tudi eden glavnih stebrov večine modelov samoevalvacije, saj nam vključevanje različnih deležnikov pove nekaj o pomembnosti in namenu, ki ga samoevalvaciji pripisujemo, poleg tega pa je vzpostavljane partnerskih odnosov usmerjeno v to, da »za rezultat vzgojno-izobraževalnih prizadevanj vsi prispevajo svoj delež (učenci, zaposleni zavoda in starši), prav tako pa so pri tem vsi deležni rasti, ki jo ti rezultati prinašajo« (Zavrl et al. 2007: 54). V projektu smo se zavzeli, da bi v posamezne faze samoevalvacijskega procesa poskušali zajeti čim več deležnikov, zato smo se odločili, da že v fazo načrtovanja poskušamo vključiti tudi učence posameznih šol v poskusni izvedbi.

V nadaljevanju članka je prikazan poizkus vključevanja učencev v fazo načrtovanja samoevalvacije, pri čemer so najprej opredeljena teoretična izhodišča za vključevanje deležnikov v proces samoevalvacije, tj. pregled strokovne in znanstvene literature.

Teoretična izhodišča za vključevanje različnih deležnikov v proces samoevalvacije

Večina strokovnjakov s področja evalvacij soglaša, da je deležnike nujno potrebno vsaj delno vključiti v proces evalvacije. Tako lahko v profesionalnih standardih s področja evalvacij najdemo jasne navedke o vključevanju deležnikov (glej npr. Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1994; American Evaluation Association, 2004), strokovna in znanstvena literatura s področja pa je v zadnjih nekaj letih pozornost ponovno usmerila v temeljitejše preučevanje področja (glej npr. posebno izdajo revije *Studies in Educational Evaluation*, december 2008). Čeravno je področje danes deležno posebne obravnave, začetki razmislekov o vključevanju deležnikov

v proces evalvacije segajo vsaj štiri desetletja nazaj, ko so posamezne empirične raziskave sprožile vprašanja o uporabi in uporabnosti evalvacije (Patton, 1978). Na podlagi empiričnih raziskav se je izoblikovala posebna vrsta oz. pristop k evalvaciji, ki je osredinjena na uporabnika in uporabnost ter zato poimenovana evalvacija, osredinjena na uporabnost (ibid.). Temeljno izhodišče te vrste evalvacije je, da evalvacija ne more zadostiti vsem potencialnim deležnikom enako in v enaki meri ter je zato potrebno v izhodišču evalvacije prepoznati primarne deležnike ter jih aktivno vključevati skozi celoten proces evalvacije. Deležniki, ki niso vključeni v celoten proces evalvacije, namreč ne morejo biti v zadostni meri pripravljeni na uporabo rezultatov/ugotovitev evalvacije.

Če je bilo težišče preučevanja vključevanja deležnikov v sedemdesetih letih na uporabnosti evalvacije, se je v devetdesetih preusmerilo na druge, bolj procesne vidike. Tako sta Cousins in Earl (1992) z empiričnimi raziskavami podprla, da uporaba evalvacije spodbuja organizacijsko učenje, vendar pod pogojem, da so v evalvacijo vključeni različni udeleženci, zato sta jo tudi poimenovala evalvacija z udeležbo. Evalvacija z udeležbo je »pristop, kjer posamezniki, ki so usposobljeni za izvajanje evalvacije, sodelujejo s posamezniki, ki niso v enaki meri usposobljeni za njeno izvajanje. Tako so evalvatorji IN druge skupine deležnikov neposredno vključeni v soustvarjanje evalvacijskega znanja in proces.« (Cousins, 2003: 245.) Evalvacija z udeležbo naj bi bila najbolj učinkovita, ko je sodelovalnost v evalvaciji omejena na primarne deležnike oz. na tiste, ki izkazujejo zanimanje za program, in ko imajo primarni deležniki nadzor nad evalvacijskim procesom ter so aktivno vključeni v vse etape evalvacije (Cousins, 2003; Taut, 2008). Takšen pristop k evalvaciji spodbuja profesionalni razvoj deležnikov, sodelovalnost, aktivno in poglobljeno razmišljanje ter izmenjavo mnenj in pogledov, ki postanejo sestavni del aktivnosti šole in vodijo k skupnim razvojnim učinkom oz. učečim se šolam (prim. tudi Owen in Lambert, 1995; Preskill, 1994). Prednosti, kot so »čas za refleksijo, učenje na več ravneh, učinkovitost pri načrtovanju programa in zbiranju podatkov, poglobljeni profesionalni in osebni odnosi ter prepričanje o sprožanju akcije/sprememb,« navajajo tudi Torres et al. (2000: 35).

Področje vključevanja deležnikov je v zadnjih dvajsetih letih deležno posebne obravnave tudi z vidika zavzemanja za in zagovarjanja socialne pravičnosti. House (2003: 54) tako izpostavlja, da »ga skrbi, da bodo interesi, vrednote in pogledi revnih, šibkejših in manj glasnih izločeni iz študije ... Skrbi me, da bo evalvacija okrepila in utrdila interese močnejših, četudi nenamerno in nehote.« V zvezi s socialno pravičnostjo pri vključevanju deležnikov v proces evalvacije so se v strokovni in znanstveni literaturi izoblikovali tudi

pojmi in pristopi k evalvaciji, kot sta na primer demokratična evalvacija (Hose in Howe, 2000) in evalvacija opolnomočenja (Fetterman, 2000).

Povzamemo lahko, da je moč govoriti o dveh skupinah pristopov k vključevanju deležnikov v proces evalvacije, ki temeljita oz. izhajata iz vrednot, povezanih z glavnim namenom oz. z vlogo evalvacije. Če je evalvatorjev glavni namen zagotavljanje socialne pravičnosti, je za uresničevanje takšnega namena potrebno drugačno vključevanje deležnikov kot v primeru, ko je evalvatorjev cilj uporabnost evalvacijskega procesa in rezultatov ter ugotovitev. V idealnih pogojih se bo evalvator trudil slediti obema namenoma, čeravno je jasno, da bo v določenem trenutku potrebno pretehtati globino in širino vključenosti posameznih deležnikov in sprejeti odločitev.

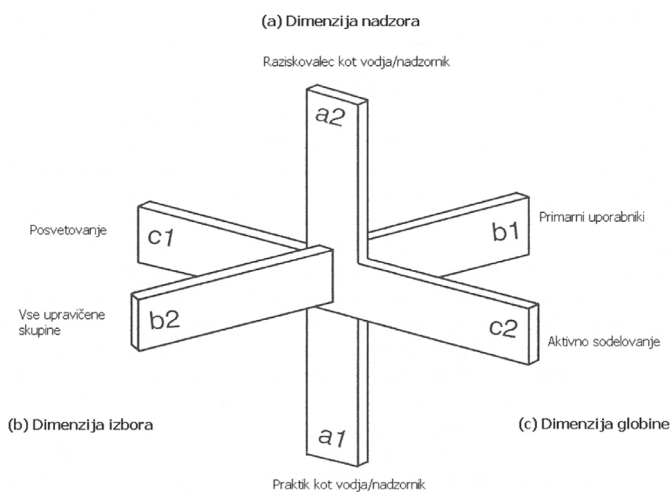
Tabela 2: Prednosti in omejitve vključevanja različnih deležnikov v proces evalvacije.

Prednosti (+)	Omejitve (–)
večja in boljša uporaba rezultatov/ugotovitev evalvacije (Cousins, 1996; Cousins 2003; O'Sullivan in D'Agostino, 2002; Reineke, 1991)	nezmožnost izražanja potreb deležnikov zaradi pomanjkljivega znanja/vedenja o evalvaciji (Taut, 2008)
izboljšanje/večanje veljavnosti evalvacijskih rezultatov/ugotovitev (Cousins, 2003; Patton, 2003)	časovne omejitve (King in Ehler, 2008; Mercier, 1997)
promocija in izboljšanje inkluzije, sodelovalnosti, dialoga, spodbujanje refleksije, aktivne diskusije (Green, 1987, 1988; Torres et al., 2000; Meuret in Morlaix, 2003)	pomanjkanje virov in zahtevna logistika (King in Ehler, 2008; O'Brecht, 1992)
seznanjenost deležnikov s programom, delom, organizacijo in o pomenu evalvacije (Green, 1987, 1988)	razlike/neenakost med skupinami deležnikov z vidika organizacijske kulture, statusa in koristi (Mercier, 1997)
razvijanje pozitivnega odnosa do evalvacije (Green, 1987, 1988)	nezmožnost vključevanja deležnikov v analiziranje podatkov in poročanje o podatkih zaradi pomanjkanja znanja/vedenja deležnikov o analiziranju podatkov (Cousins in Earl, 1995)
ustvarjanje možnosti za sodelovanje z manj privilegiranimi, šibkejšimi (House in Howe, 2000; House, 2003)	potencialni konflikti med različnimi deležniki zaradi razhajanja med nameni evalvacije in interesi posameznih skupin deležnikov (King in Ehler 2008; Mark in Shotland, 1985)
ustvarjanje možnosti/priložnosti za jasen prikaz povezav med evalvacijo in odločitvami/izboljšavami (Reineke, 1991)	izguba neodvisnosti evalvatorja zaradi povečane kontrole/nadzora procesa s strani drugih deležnikov (Cousins, 2003; Taut, 2008)
vzpostavljanje in krepitev kulture učenja, učeče se organizacije (Cousins, 1996; Cousins, 2003; Patton, 2003)	vprišanje kredibilnosti in zagotavljanja, da evalvacija ni pristranska/neobjektivna zaradi aktivnega vključevanja privilegiranih skupin (Cousins, 2003)
opolnomočenje deležnikov za uvajanje/izvajanje sprememb na podlagi evalvacijskih rezultatov/ugotovitev (Lau in LeMahieu, 1997; Torres et al., 2000)	večji stroški, daljše trajanje evalvacije, razpršenost odgovornosti, zmanjšanje fleksibilnosti načrtovanja evalvacije (O'Brecht, 1992)
krepitev spoznanja o povezavi evalvacije z odgovornostjo (Lee, 1999)	nezaupanje v evalvacijo s strani posameznih skupin deležnikov (Mercier, 1997)
spodbujanje profesionalnega razvoja deležnikov (Cousins, 1996)	pomanjkanje določenih spretnosti evalvatorja (npr. pogajalske spretnosti, spretnosti reševanje konfliktov/problemov, organizacijske spretnosti) za aktivno vključevanje in sodelovanje z različnimi deležniki (Mercier, 1997)

Kakšni so torej učinki vključevanja deležnikov v proces evalvacije? Kate-re pozitivne in negativne posledice vključevanja deležnikov v proces evalvacije je strokovna in znanstvena literatura empirično preučila in prepoznala? Na podlagi pregleda strokovne in znanstvene publicistike v zgornji tabeli 2 povzemamo prednosti in slabosti vključevanja deležnikov v proces evalvacije.

Kljub dejstvu, da lahko govorimo o določenem soglasju vključevanja deležnikov v proces evalvacije, ostajajo vedno znova najpogostejša vprašanja, ki si jih raziskovalci zastavljajo, kako izbrati deležnike za vključevanje v proces evalvacije in kdaj ter v kolikšni meri jih vključiti (glej npr. Taut, 2008). Reineke (1991) opozarja, da vključevanje različnih deležnikov v proces evalvacije ne sme voditi zgolj k vprašanju o vključenosti, ampak predvsem k vprašanju o *kakovostnem* in *učinkovitem* vključevanju. Cousins (2003) pa na podlagi raziskav ugotavlja, da lahko govorimo o treh temeljnih značilnostih vključevanja deležnikov, ki ustrezajo trem dimenzijam kateregakoli sodelovalnega projekta/raziskave, in sicer *dimenziji nadzora* evalvacijskega procesa, *dimenziji izbora* deležnikov in *dimenziji globine* vključevanja (slika 1).

Slika 1: Dimenzije vključevanja deležnikov v proces evalvacije (Cousins, 2003: 249).



V zvezi z dimenzijo nadzora Preskill in Carcelli (1997) opažata, da želijo evalvatorji v večini primerov obdržati nadzor nad evalvacijo in odločitvami, vendar pa bolj izkušeni evalvatorji priznavajo morebiten prispevek deležnikov in pomen delitve nadzora. Nekatere druge raziskave (npr. Lee, 1999) vendarle poročajo tudi o možnosti zmanjševanja nadzora, če se deležniki uspejo dogovoriti, da posamezne skupine deležnikov predstavljajo pomemben vir in podporo (raziskovanju šole in refleksiji). Ker je dimenzija nadzora lahko zelo občutljiva tema (predvsem s političnega vidika), je za evalvatorja pomembno predvsem zavedanje in razumevanje različnih perspektiv nadzora in njegove delitve.

V povezavi z dimenzijo izbora se zagovorniki evalvacije z udeležbo zavzemajo za omejitve deležnikov na primarne uporabnike evalvacije. Vse več je namreč empiričnih raziskav, ki poročajo o oteženem vključevanju mnogote-

rih deležnikov. Tako npr. Greenova (2000) razkriva, da je zaradi raznolikega položaja moči in težav pri pridobivanju ter vključevanju različnih deležnikov prihajalo do številnih zastojev evalvacije, kar je vplivalo na njen omejen vpliv in veljavo. Nekateri (Cousins, 2003: 254) opozarjajo, da so v idealnih razmerah različni deležniki lahko sicer vključeni v vse faze evalvacijskega procesa, vendar pa je njihova raziskava pokazala, da je vključevanje oteženo zaradi že »predhodno obstoječega nezaupanja ali konfliktov«. Strokovnjaki zato priporočajo, da je za evalvatorja »bolje optimizirati kot maksimirati zastopnost deležnikov« (Cousins, 2003: 262).

V zvezi z dimenzijo globine vključevanja Ayers (1987; navedeno v: Mercier, 1997) ločuje med t. i. pristopom obveščanja/seznanjanja deležnikov (v smislu posvetovanja) in pristopom sodelovanja z deležniki (v smislu trdnega, temeljitega in povezanega vključevanja). V prvem pristopu se evalvatorji posvetujejo z deležniki o njihovih potrebah po informacijah, potrjujejo pomembnost in uresničljivost postopkov zbiranja podatkov in obravnavajo ter razpravljajo o rezultatih/ugotovitvah. V tem primeru evalvator vodi in nadzoruje proces. Drugi pristop pojmuje vključevanje deležnikov kot aktivno delitev celotnega evalvacijskega procesa z deležniki. V tem pristopu se mora evalvator postaviti v položaj le ene izmed skupin deležnikov. Takšen položaj pomeni, da se bo morebiti potrebno ukvarjati z raznolikimi načrti, prevladujočimi in nepomembnimi/obrobnimi skupinami deležnikov. V tem primeru uspeh evalvacije leži v uspešnosti povezovanja tistih, ki so v središču, tistih na obrobju in neodvisnih. Vsi deležniki/skupine deležnikov so se v tem primeru prisiljeni soočiti in dogovoriti, ne glede na vrednote posameznih skupin deležnikov. Empirične raziskave (glej pregled v: Cousins, 2003; Taut 2008) razkrivajo, da je globina vključevanja deležnikov različna in odvisna od številnih dejavnikov (npr. moč, raznolikost vrednot, finančne zmogljivosti, zaupanje), zato se vendarle ni mogoče podrediti enemu ali drugemu pristopu.

V slovenski strokovni in znanstveni publicistiki ni zaslediti posebnih virov, ki bi podrobneje raziskovalno preučevali vključevanje različnih deležnikov v proces evalvacije, vendar pa pregled literature, povezane s slovenskimi projekti kakovosti oz. evalvacijami (npr. Erčulj, 2005; Marjanovič Umek et al., 2002; *Modro oko*, 2001; Možina in Klemenčič, 2007a; 2007b; *Ogledalo*, 1999; Rustja et al., 2008), pokaže visoko stopnjo ozaveščenosti o pomenu vključevanja deležnikov v procese ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti. Večina projektov namreč jasno opredeljuje pomen vključevanja vseh, ki so kakorkoli vpeti v delovanje šole, priporoča njihovo vključenost v načrtovanje in izvedbo evalvacije, navaja morebitne pasti vključevanja različnih deležnikov ipd. Iz razpoložljive literature je razvidno, da so bili v večino projektov ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti vključeni različni deležni-

ki, in sicer ravnatelj, strokovni delavci, učenci, starši, partnerji iz širšega okolja (npr. predstavniki ustanovitelja šol) in zunanji strokovnjaki (npr. metodologi, psihologi). Nekateri povzetki projektov tudi navajajo ugotovitve, ki jih lahko umestimo v skupino prednosti vključevanja različnih deležnikov v proces evalvacije. Lubšina Novak (2008) tako navaja, da se je »izboljšala kakovost timskega dela strokovnih delavcev, komunikacija in sodelovanje med učitelji (in med šolami v projektu), povečalo zanimanje in zavzetost staršev za delo in napredovanje njihovih otrok ter za kakovostno delo šole, povečala informiranost lokalne skupnosti in strokovne javnosti o delu šol, o vrednotah, ki jih promovirajo, o njihovih prizadevanjih za izboljšanje kakovostnega dela in da sta se izboljšala sodelovanje in povezanost šol z nekaterimi institucijami (MŠŠ, ZRSŠ), mediji in podjetji v lokalni skupnosti«. Prav tako izboljšanje komunikacije poudarja Potočnikova (2008), ki zatrjuje, da je bila »ena izmed dodanih vrednosti v projektu predvsem izboljšanje komunikacije med udeleženci v projektu. V vrtcih, kjer so v projekt vključili tudi starše, zaznavajo znatno izboljšanje na področju sodelovanja s starši.«

Kljub temu podrobnejši opisi projektov razkrivajo, da so bili različni deležniki v večji meri vključeni v proces samoevalvacije v fazi izvedbe oz. zbiranja podatkov (še posebej pri pripravi instrumentarija in pridobivanju povratne informacije od različnih deležnikov za primerjavo rezultatov/ugotovitev) in manj v fazah načrtovanja ter skupnega presojanja rezultatov/ugotovitev. O aktivnem vključevanju različnih deležnikov že v fazi načrtovanja tako govorita le Bunford Selinškova in Kalohova (2008), ki navajata, da so med člani sveta staršev izvedli nevihto možgan z vprašanjem »*Kaj je kakovostna šola?*«.

Iz kratkega pregleda bi lahko strnili, da se slovenski projekti ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v zvezi z dimenzijo globine vključevanja deležnikov v proces evalvacije zavedajo pomena vključenosti različnih deležnikov in se vsaj delno gibljejo v smeri pristopa tesnejšega sodelovanja z deležniki na kontinuumu od seznanjanja, posvetovanja do aktivnega sodelovanja ter da šola v funkciji evalvatorja v večji meri teži k vlogi vodje in nadzornika evalvacijskega procesa (primerjaj sliko 1).

Vključevanje učencev kot deležnikov v proces samoevalvacije

Učenci predstavljajo primarno skupino deležnikov, saj so glavni uporabniki »storitev« šole, zato je tudi njihova sodelovalna vloga pri konkretizaciji ciljev in procesa izboljševanja šole nepogrešljiva. Musek Lešnik in Bergantova (2001) ocenjujeta, da je aktivna vloga učencev v procesu samoevalvacije izjemno pomembna, saj učenci postanejo aktivni soigralci v procesu in prevza-

mejo soodgovornost za kakovost šole. Čeprav obstajajo številni pomisleki o tem, ali je prav, da učenci dobijo možnost sodelovanja, kot je npr. odpor učiteljev/ravnateljev do vključevanja učencev zaradi (pod)zvestnega dvoma o lastnem delu, lahko najdemo tudi krepke argumente za njihovo vključenost (OBESSU, 1998; navedeno v: Musek Lešnik in Bergant, 2001: 61):

- učenci so neposredna ciljna skupina vzgojno-izobraževalnega procesa, zaradi njih obstajajo šole in druge vzgojno-izobraževalne organizacije;
- učenci so sposobni kritično analizirati pedagoški proces, v katerega so vključeni;
- korektna samoevalvacija se mora usmeriti na vse elemente, ki vodijo h kakovosti ali pa vplivajo nanjo, izkušnje in zaznave učencev pa so bistvena prava v tem procesu;
- evalvacija šole in pedagoškega procesa s strani učencev da tako učiteljem kot vodstvu šole koristno povratno informacijo o lastnem delu;
- evalvacija kakovosti s strani neposrednih uporabnikov (v tem primeru učencev) ima lahko pomembne učinke; učenci so pripravljeni odgovorno sodelovati, če lahko izrazijo svoje mnenje in če čutijo, da je njihovo mnenje pomembno in upoštevano;
- javno podobo šole v največji meri gradijo učenci, ko o svojih izkušnjah pri povedujejo vrstnikom, staršem in drugim, zato njihovo mnenje vpliva na podobo šole.

Po mnenju učencev (OBESSU, 1998; navedeno v: Musek Lešnik in Bergant, 2001) je njihovo sodelovanje v procesu samoevalvacije ključno za spremljanje kakovostnega učinka vzgoje in izobraževanja, za spremljanje uvajanje izboljšav, za prepoznavanje šibkih in močnih področij šole, za prepoznavanje specifičnih dejavnikov in pogojev, ki v šoli vplivajo na kakovost izobraževanja, za medsebojno primerjavo, ki omogoča zunanjemu svetu pridobiti objektivno podobo o uspešnosti šole, ter za nadzorovanje uspešnosti šole v celoti, ne le uspešnosti učencev.

Poizkus vključevanja učencev kot deležnikov v fazo načrtovanja samoevalvacije

Namen

Glavni namen poizkusa vključevanja učencev kot deležnikov v fazo načrtovanja samoevalvacije je ugotoviti mnenja in stališča učencev o značilnostih kakovostne šole ter pokazateljih posameznih značilnosti, vzporejanje pridobljenih mnenj in stališč učencev z mnenji učiteljev ter ugotoviti oz. prepoznati izzive, s katerimi se soočajo izvajalci samoevalvacije pri vključevanju učencev kot deležnikov v fazo načrtovanja.

Metodologija

Analiza poskusnega vključevanja učencev kot deležnikov v proces samoevalvacije v fazi načrtovanja temelji na kvalitativni raziskovalni paradigmi, pri čemer se usmerjamo na študijo primera in težimo k poglobljenemu spoznavanju pojava (Merriam, 1998).

Tehnika zbiranja podatkov je bila tako prilagojena analizi manjšega obsega, in sicer smo podatke pridobili z analizo obstoječih dokumentov (prim. Vogrinc, 2008). Analizirali smo dokumente, ki so nastali v procesu načrtovanja samoevalvacije na dveh šolah, vključenih v poskusno izvedbo projekta KVIZ. Z dokumentom označujemo t. i. delovne liste, ki se nanašajo na pojmovanja učencev in učiteljev o značilnostih kakovostne šoli in pokazateljih teh značilnosti, ter letna delovna načrta šol (LDN), v katerih sta šoli zapisali cilje, ki sta si jih zastavili v procesu načrtovanja samoevalvacije.

Dokumenti niso nastali neposredno zaradi potreb raziskave, kar lahko označimo kot prednost, a se hkrati zavedamo tudi omejitve, kot so na primer subjektivna presoja, majhna reprezentativnost in, še posebej, otežena obdelava kvalitativnih podatkov. Podatki za analizo so bili pridobljeni z delovnimi listi, ki so jih izpolnjevali učitelji in učenci, pri čemer je bilo potrebno paziti, da je sporočilnost posameznega odgovora nedvoumna oz. primerljiva. Učenci se namreč pisno izražajo drugače kot učitelji, kar predstavlja omejitev pri interpretaciji pridobljenih podatkov in slabi zagotavljanje veljavnosti. Pridobljene podatke tako ni moč posploševati na odgovore učencev in učiteljev v slovenskih šolah niti jih ni mogoče imeti za reprezentativne ali dokončne, vendar pa so ugotovitve izjemno pomembne za posamezno šolo, na kateri so bile delavnice izvedene, in kot takšne pomembno prispevajo k oblikovanju procesov, ki se odvijajo na navedenih šolah.

V namenski vzorec smo zajeli pridobljene delovne liste skupin učencev in učiteljev dveh šol, ene osnovne in ene srednje. Delovne liste je izpolnjevalo 45 učencev 9. razreda in 65 učiteljev osnovne šole ter 26 dijakov 3. letnika in 49 učiteljev srednje šole.

Delovne liste smo obdelali tako, da smo analizirali značilnosti kakovostne šole, ki so bile pridobljene z odgovori na odprto vprašanje: *Kaj je kakovostna šola? Kakovostna šola je šola, ki/kjer...* Pridobljene odgovore smo razvrstili v sklope oziroma področja kakovosti na podlagi opredelitev v dosedanjih projektih in v drugih dosedanjih nacionalnih sistemih: učenje in poučevanje, klima in kultura, zaposleni, materialni pogoji, vodenje, sodelovanje z deležniki, skrb za kakovost in drugo (glej npr. *Modro oko*, 2001; *Ogledalo*, 1999). V naboru odgovorov smo najprej iskali značilnosti kakovostne šole, ki so bile skupne tako osnovni šoli kot srednji šoli, v nadaljevanju pa po-

dali značilnosti, ki so bile raznolike. Pridobljene ugotovitve smo primerjali v odnosu učenec–učenec, v odnosu učitelj–učitelj in v odnosu učenec–učitelj. V nadaljevanju smo poskušali poiskati tudi povezave med ugotovitvami značilnosti kakovostne šole z izbranimi prioritetskimi cilji posamezne šole. Za analizo povezanosti smo pregledali letna delovna načrta šol in v njih iskali zastavljene cilje samoevalvacije za šolsko leto 2009/2010 ter jih poskušali povezati z ubeseditvami značilnosti kakovostne šole, kot so jih navajali učitelji in učenci na delovnih listih.

Rezultati analize odgovorov v odnosu učenci–učenci in učitelji–učitelji

Tabela 3: Primerjava odgovorov v odnosu učenci–učenci.

Osnovna šola (OŠ)	Srednja šola (SŠ)
sklop: UČENJE IN POUČEVANJE	
raznovernost preverjanja in ocenjevanja zanimive razlage sodobna šola v smislu metod in tehnik dela zabavno učenje in poučevanje pravično ocenjevanje	
uporaba računalnika pri pouku šola sodeluje na tekmovanjih	širjenje splošne razgledanosti odkrivanje učenčevih sposobnosti/talentov pridobitev delovnih navad razporeditev obveznosti učencev čez celo šolsko leto (v zvezi s preverjanjem znanja) učitelji iščejo znanje in ne neznanje
sklop: KLIMA IN KULTURA	
enake pravice za vse učence, učitelji so pravični in enaki do vseh učencev več pogovorov pri posameznih urah dober odnos učiteljev do učencev upoštevanje mnenj učencev	
učenci so pravični do učiteljev dobri odnosi med učitelji in učenci varnost učencev eko šola kakovostna in zdrava malica upoštevanje otrokovih pravic in potreb skrb za higieno	sposobnost empatije učiteljev pravični učitelji
sklop: ZAPOSLENI	
ustrezno izobraženi učitelji	
profesionalno osebje dobro drugo osebje (knjižničarka, hišnik, čistilka) sprostitvene tehnike za učitelje	
sklop: MATERIALNI POGOJI	
dobro opremljene učilnice (računalniške, kemijske ipd.) pisana in urejena šola (velike, barvne učilnice ipd.)	
zagotovljene omarice za shranjevanje šolskih potrebščin šola ima urejeno športno igrišče, športni park, telovadnico, športne rekvizite)	čisti prostori
sklop: SKRB ZA KAKOVOST	
veliko projektov in izmenjav	
sklop: DRUGO	
šola ponuja različne dodatne izlete, šole v naravi, aktivnosti/dejavnosti	

Iz analize je razvidno, da lahko največ značilnosti kakovostne šole po mnenju učencev (tabela 3) umestimo v sklopa *učenje in poučevanje* ter *klima in kultura*, manj pa v ostala področja. V sklopu učenje in poučevanje je težišče kakovosti po mnenju učencev na načinih poučevanja in preverjanju zna-

Tabela 4: Primerjava odgovorov v odnosu učitelj–učiteljji.

Osnovna šola (OŠ)	Srednja šola (SŠ)
spodbujanje samostojnega, kritičnega razmišljanja in iskanja rešitev zagotavljanje uporabnega, trajnega, vseživljenjskega znanja upoštevanje individualnosti, spoznavanje in razvijanje interesov posameznika sodobne oblike učenja in poučevanja razvijanje samozavestnega, samostojnega, vsestransko razgledanega in odgovornega posameznika	
motivira večino učencev usmerja k ustvarjalnosti omogoča izmenjavo znanj med zaposlenimi in učenci spodbujanje znanosti in športa skrb za delo z učenci s posebnimi potrebami osredinjenost na učenje in poučevanje osredinjenost na samostojno učenje	ustvarjanje dobre podlage za nadaljnji študij zagotavljanje pozitivne povratne informacije učencem doseganje dobrih uspehov glede na začetne pogoje
razvijanje pozitivnih vrednot spodbujanje in sprejemanje odgovornosti do sebe, dela in okolja razvijanje samospoštovanja ter spoštovanja in strpnosti do drugih razvijanje dobrih medsebojnih odnosov zagotavljanje zadovoljstva in dobrega počutja ustvarjanje pozitivne klime vzpostavlanje sproščenega vzdušja in odnosov krepitev strpnosti, sprejemanja raznolikosti skrb za zdrav način življenja	
zagotavljanje varnosti skrb za red in disciplino skrb za primerno in ustrezno obnašanje (bonton) ekološka ozaveščenost čas za razgovor in sprotno reševanje problemov z učenci	pripadnost šoli, službi spodbujanje ustvarjalnosti svoboda izražanja
skrb za strokovno izpopolnjevanje in osebno rast učiteljev	
ohranjanje avtoritete vseh zaposlenih člani kolektiva cenijo vložek posameznega učitelja v neposredno delo z učenci ustrezno usposobljeni učiteljji osredinjenost učiteljev na skupne cilje (šola diha kot eden)	zagotavljanje avtonomnosti učiteljev možnost izobraževanja po lastni presoji in potrebi
vpetost šole v okolje učinkovita sodelovalnost s starši vključevanje zunanjih delavcev v VIZ proces	
ustvarjanje dobrih delovnih pogojev	
	zagotavljanje sodobne opreme in izkoriščenost le-te
vodenje, ki spodbuja k strokovni in osebni rasti vodenje, ki zagotavlja materialne pogoje za delo	
	vodstvo z jasno zastavljenimi cilji ustvarjanje, in ne sledenje standardom vodenje, ki ustvarja red in dobro organiziranost vodstvo z dolgoročno vizijo vodstvo z avtoriteto in avtonomijo vodenje s podporo kolektiva
šola, ki gre v korak s časom oziroma novostmi	
	nudjenje tudi nadstandardnega programa nudjenje raznovrstne dejavnosti za razvijanje različnih kompetenc manj poudarka na projektih, ki so sami sebi namen
šola, ki ni storilnostno usmerjena	skrb za prepoznavnost šole

nja, medtem ko v sklopu klima in kultura na pravičnosti, enakopravnosti in odnosih med učitelji in učenci. Prav tako je iz analize razvidno, da kakovostno šolo po prepričanju učencev tvorijo tudi ustrezni materialni pogoji, še posebej notranja ureditev šole in učilnic. Opazimo lahko, da so bili učenci v osnovni šoli temeljitejši pri navajanju značilnosti oz. so navedli več raznoli-

kih značilnosti kakovostne šole. V povezavi s področjema vodenja in sodelovanja z deležniki učenci niso navajali značilnosti kakovostne šole.

V zgornji tabeli 4 je prikazana analiza odgovorov delovnih listov učiteljev. Odgovori so prikazani po sklopih (področjih kakovosti) ter v okviru posameznega sklopa ločeni na skupne in raznolike značilnosti kakovostne šole.

Iz analize je razvidno, da lahko največ značilnosti kakovostne šole po mnenju učiteljev umestimo v sklopa *učenje in poučevanje* ter *klima in kultura*. V sklopu učenje in poučevanje je težišče kakovosti po mnenju učiteljev na razvijanju samostojnega posameznika in ustvarjanju trajnega, vseživljenjskega znanja, medtem ko v sklopu klima in kultura na razvijanju dobrih medsebojnih odnosov in krepitevi pozitivnih vrednot. Prav tako učitelji menijo, da je za zagotavljanje kakovostne šole potrebno posebno skrb nameniti njihovemu strokovnemu spopolnjevanju oziroma je potrebno vodstvo šole, ki spodbuja učiteljev profesionalni razvoj. Značilnosti kakovostne šole so glede na stopnjo izobraževanja (primerjava OŠ in SŠ) najbolj poenotene v sklopu klima in kultura. V srednji šoli so učitelji še posebej izpostavili pomembnost kakovostnega vodenja z jasno zastavljenimi cilji in vizijo, dobro organiziranostjo ter vodenje s podporo kolektiva.

Rezultati analize odgovorov v odnosu učenci–učitelji

V nadaljevanju smo primerjali nabor odgovorov o značilnostih kakovostne šole med učenci in učitelji. Primerjalna analiza je bila delno otežena zaradi razlik pri ubeseditvah posameznih značilnosti, pri čemer smo pri analizi upoštevali odgovore, iz katerih je bilo moč razbrati podobnost oziroma primerljivost pogledov učiteljev in učencev. V tabeli 5 so prikazane značilnosti kakovostne šole, ki so jih navajali tako učenci in učitelji na osnovni in srednji šoli. Ugotovimo lahko, da po mnenju učencev in učiteljev kakovostno šolo tvorijo dobri medsebojni odnosi, sodobne oblike učenja in poučevanja, dobri delovni pogoji in skrb za stalno strokovno spopolnjevanje učiteljev. V kolikor primerjamo skladnost odgovorov med učenci in učitelji na posamezni šoli (OŠ in SŠ), ugotovimo, da je v osnovni šoli prihajalo do ujemanja v več značilnostih kakovostne šole (kot v srednji šoli), še posebej v sklopu klima in kultura.

Tabela 5: Primerjava odgovorov v odnosu učenci–učitelji (OŠ in SŠ).

UČITELJI IN UČENCI
sklop: UČENJE IN POUČEVANJE sodobne oblike učenja in poučevanja
sklop: KLIMA IN KULTURA razvijanje dobrih medsebojnih odnosov
sklop: ZAPOSLENI skrb za strokovno spopolnjevanje in osebnostno rast učiteljev
sklop: MATERIALNI POGOJI ustvarjanje dobrih delovnih pogojev

Rezultati povezanosti značilnosti kakovostne šole z izbranimi prioritetskimi cilji šole za samoevalvacijo v letu 2009/2010

V analizi smo poskušali ugotoviti tudi povezanost značilnosti kakovostne šole z izbranimi prioritetskimi cilji posamezne šole za samoevalvacijo v letu 2009/2010. Izhajali smo iz izbora prioritetnih ciljev, ki so si jih v obeh šolah zastavili v letnih delovnih načrtih, ter jih poskušali povezati z ubeseditvami značilnosti kakovostne šole na delovnih listih.

V tabeli 6 je prikazana povezanost prioritetnih ciljev osnovne šole po izboru učiteljev z značilnostmi kakovostne šole, kot so jih navajali učenci. Iz tabele je razvidno, da značilnosti kakovostne šole po izboru učencev lahko povežemo s prioritetskimi cilji po izboru učiteljev. Zaradi kvalitativnih podatkov je podrobnejša analiza otežena, vendar pa je nekatere značilnosti kakovostne šole po izboru učencev vsaj delno moč umestiti oziroma povezati z izbranimi prioritetskimi cilji šole.

Tabela 6: Povezanost značilnosti kakovostne šole z izbranimi prioritetskimi cilji (OŠ).

Prioritetni cilji šole po izboru učiteljev	Značilnosti kakovostne šole po izboru učencev
funkcionalna pismenost	uporaba računalnika pri pouku
odgovornost	upoštevanje otrokovih pravic in potreb učenci so pravični do učiteljev varnost učencev eko šola kakovostna in zdrava malica upoštevanje mnenj učencev dobri odnosi med učenci in učitelji ustrezno izobraženi učitelji
ekološka ozaveščenost in zdrav način življenja	eko šola kakovostna in zdrava malica skrb za higieno športno igrišče, športni park, telovadnica, športni rekviziti

V tabeli 7 je prikazana povezanost prioritetnih ciljev srednje šole po izboru učiteljev z značilnostmi kakovostne šole, kot so jih navajali učenci na srednji šoli. Iz tabele je razvidno, da lahko nekatere značilnosti kakovostne šole po izboru učencev na srednji šoli povežemo s prioritetskimi cilji po izboru učiteljev, pri čemer opazimo, da je v primerjavi z osnovno šolo ta povezanost šibkejša. Največ značilnosti kakovostne šole po izboru učencev lahko na sre-

dnji šoli povežemo s tretjim prioritetnim ciljem, in sicer dvigniti raven znanja in raven ustvarjalnega dela z upoštevanjem pravil in vrednot.

Tabela 7: Povezanost značilnosti kakovostne šole z izbranimi prioritetnimi cilji (SŠ).

Prioritetni cilji šole po izboru učiteljev	Značilnosti kakovostne šole po izboru učencev
spodbujanje kritičnega in logičnega mišljenja	širjenje splošne razgledanosti
skrb za lastno zdravje	čisti prostori
dvigniti raven znanja in raven ustvarjalnega dela z upoštevanjem pravil in vrednot	širjenje splošne razgledanosti pridobitev delovnih navad odkrivanje učenčevih sposobnosti/talentov enake pravice za vse učence, učitelji so pravični in enaki do vseh učencev

Izzivi vključevanja deležnikov v načrtovanje samoevalvacije

Učenci in učitelji analiziranih šol so se v fazi načrtovanja samoevalvacije soočali s številnimi izzivi, ki se navezujejo na vključevanje različnih deležnikov. O njihovih težavah so podrobneje tudi spregovorili v času nadaljevanja projekta. V tem poglavju poskušamo širše predstaviti njihove izkušnje, iz katerih je potrebno črpati za nadaljnje delo v projektu KVIZ.

Na začetku je potrebno poudariti, da dosedanje izkušnje v projektu kažejo, da je veliko lažje *ne* vključevati različne deležnike kot pa jih vključevati, saj se je treba v primeru vključevanja le-teh soočiti s številnimi problemi, ki praviloma otežujejo proces samoevalvacije. V času usposabljanja za samoevalvacijo na Šoli za ravnatelje smo sicer v mesecu maju 2009 omenili pomen vključevanja deležnikov v različne faze samoevalvacije, tudi v fazo načrtovanja, vendar smo se ob tem morali soočiti z različnimi pogledi ravnateljev in učiteljev. Tako so se nekateri ravnatelji in učitelji spraševali, čemu je takšna vključenost potrebna, spet drugim se je to zdelo zanimivo, izvedljivo in neizogibno potrebno. Takšen odziv je razumljiv, če izhajamo iz izkušenj, ki jih šole prinašajo v projekt samoevalvacije. Nekatere šole so vključevanje deležnikov že ozaveštile, saj je pomen njihove vključenosti izpostavljen v večini sedanjih in preteklih projektov kakovosti (npr. Erčulj, 2005; Erčulj in Trunk Širca, 2000; *Modro oko*, 2000; *Ogledalo*, 1999), vendar pa so v projekt vključene tudi šole, ki se do sedaj kakovosti in samoevalvaciji niso posebej posvečale, zato so njihovi dvomi in/ali strahovi upravičeni.

Poleg navedenih dvomov sta šoli, ki sta vendarle vključili učence v fazo načrtovanja samoevalvacije, izpostavili, da diskusij o kakovostni šoli in značilnostih le-te nista izvedli skupaj z učenci in učitelji, ampak ločeno z obema skupinama deležnikov, saj je bilo izjemno težko uskladiti čas in poiskati dovolj reprezentativen vzorec učencev. S podobno težavo sta se šoli soočili, ko sta v načrtovanje želeli vključiti tudi starše kot deležnike, zato le-teh nista vključili v fazo načrtovanja.

Enega izmed izzivov je za šole predstavljala tudi analiza in primerjava odgovorov učencev in učiteljev ter odločitev o informiranju in/ali usklajevanju med skupinama deležnikov. Ker so se odgovori učencev in učiteljev na posamezni šoli v veliki meri ujemali, ravnateljem in učiteljem ni bilo potrebno usklajevanje, čeravno bi pričakovali, da se bodo učitelji pripravljali soočiti tudi z odgovori učencev, ki se niso ujemali s pogledi učiteljev (čemur ni bilo tako). V primeru, da bi prišlo do večjih razhajanj v pogledih, bi se na šolah morali soočiti z zapletenostjo usklajevanja različnih (tudi divergentnih) pogledov deležnikov in z morebitnimi konflikti (predvidoma še večjimi, če bi bilo usklajevanje potrebno s skupino staršev).

Kljub navedenim omejitvam predstavljajo izvedene delavnice in ugotovitve močan ter uporaben način vzpostavljanja dialoga in odpirajo številna pomembna vprašanja, ki spodbujajo sodelovalnost in kritični razmislek o vključevanju različnih deležnikov v šolske procese. Ravnatelji in učitelji so posebej opozorili, da so učenci sodelovanje v fazi načrtovanja samoevalvacije označili za pozitivno, zabavno in zanimivo, medtem ko lahko pripravljenost učencev za vključenost v procese ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti razumemo tudi kot izkazovanje njihove soodgovornosti in zavzetosti za izboljšanje kakovosti na šolah.

Zaključek

Ugotovitve raziskave oz. poizkusa vključevanja učencev kot deležnikov v fazo načrtovanja samoevalvacije predstavljajo izjemen vir informacij za nadaljevanje projekta KVIZ v 1. ciklu in za izvedbo 2. cikla. Nedvomno je ena glavnih ugotovitev ta, da je treba učitelje ozavešiti o pomenu vključevanja različnih deležnikov že od začetka samoevalvacijskega procesa. Usposabljanje za samoevalvacijo, ki ga izvajamo v Šoli za ravnatelje, tematiki vključevanja deležnikov v fazo načrtovanja samoevalvacije trenutno ne posveča posebne pozornosti, kar se je izkazalo kot slabost, saj šole potrebujejo že na začetku procesa informacije o tem, koga vključiti, kdaj vključiti, katere so prednosti in omejitve vključitve. V primeru, da bodo šole ozaveščene o navedenem, se bodo tudi lažje odločale o deležnikih in načrtovale vključenost deležnikov v posameznih fazah samoevalvacijskega procesa. Z morebitnim postopnim vključevanjem deležnikov se bodo šole tudi lažje otresle občutka nelagodja, negotovosti, ogroženosti, vmešavanja, tveganja ali celo poseganja v njihovo avtonomnost. Hkrati je potrebno okrepiti zavest šol, da vključevanje različnih deležnikov ne pomeni zgolj zagotavljanja večje veljavnosti in objektivnosti, temveč predvsem krepitev sodelovalnosti in partnerstva med deležniki. Zato je potrebno razmisliti o vključevanju deležnikov na način, ki bo omogočal njihovo aktivnejše udejstvovanje. Če menimo in želimo, da sta sodeloval-

nost in partnerstvo stebra samoevalvacijskega procesa, je pomembno, da jih razvijamo in krepiamo. V prihodnosti bi morali razmisliti o izvedbi načrtovanja samoevalvacije v mešanih skupinah deležnikov (npr. učiteljev, staršev in učencev). Izhajajoč iz omenjenega predloga, pa se je treba zavedati, da bo zaradi različnih pogledov, raznolikih prioritet in interesov skupin deležnikov prihajalo do večjih trenj med skupinami deležnikov, s katerimi se bo potrebno soočiti. V tem primeru morajo biti šole usposobljene za usklajevanje različnih interesov, za učinkovito timsko delo, za reševanje problemov ipd.

V zvezi z globino vključevanja deležnikov je pomembno, da šola ob odločitvi, da ne bo aktivno vključevala posameznih deležnikov, primarne deležnike kljub temu redno obvešča o samoevalvacijskem procesu, ki se odvija na šoli. Obveščanje naj postane »rutina« na konferencah, roditeljskih sestankih, svetih staršev/šol, dnevih dejavnosti ipd. Na ta način šola ozavešča vse deležnike o delovanju šole, spodbuja razmišljanje o programu/delu šole, krepi pozitiven odnos do deležnikov, ki sicer niso aktivno vključeni, ter ustvarja možnosti za prikaz lastnega dela in razvoja.

V zaključku naj poudarimo še, da mora samoevalvacija v šoli temeljiti na medsebojnem spoštovanju potreb in pričakovanj različnih skupin deležnikov ter postati strukturni del nenehno trajajočega procesa za izboljšanje kakovosti šole. V nobenem primeru se pri ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti na šoli ne bomo mogli izogniti vpetosti učencev, saj so le-ti primarni deležniki, njihovi dosežki pa v večji meri odraz dela učiteljev. Zaupanje v učence (in starše) pri sooblikovanju šole in zagotavljanju njene kakovosti je temelj sodobnega uspešnega šolstva, zato šola, ki zanika ali se upira priložnostim za vključevanje različnih deležnikov dela sebi medvedjo uslugo oz. več škoda kot koristi. Šola mora postati učeča se organizacija, ki verjame v sodelovalnost in ustvarjalen dialog ter je pripravljena tvegati. »Podiranje zidov zasebnosti« (Fullan in Hargreaves, 2000: 51) in vključenost različnih deležnikov sta ključna za doseganje cilja kakovostnejše šole.

Viri in literatura

- American Evaluation Association (2004). *Guiding principles for evaluators*. [Http://www.eval.org/publications/guidingprinciples.asp](http://www.eval.org/publications/guidingprinciples.asp) (5. oktober 2010).
- Brejc, M. (ur.) (2008). *Študija nacionalnih in mednarodnih pristopov h kakovosti v vzgoji in izobraževanju*, Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Bunford Selinšek, M., in Kaloh, K. (2008). Do višje kakovosti s samoevalvacijo. V: Rustja, E., Gajgar, M., in Požar Matijašič, N. (ur.) (2008). *Mreže kakovosti: samoevalvacija šol*, Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 57–71.

- Cousins, J. B. (1996). Consequences of researcher involvement in participatory evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 22/1, 3–27.
- Cousins, J. B. (2003). Utilization effects of participatory evaluation. V: Kelaghan, T., in Stufflebeam, L. T. (ur.). *International handbook of educational evaluation*, Dordrecht: Kluwer, 245–267.
- Cousins, J. B., in Earl, L. M. (1992). The case for participatory evaluation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14/4, 397–418.
- Cousins, J. B., in Earl, L. M. (ur.) (1995). *Participatory evaluation in education: studies in evaluation use and organizational learning*, London: Falmer.
- Davies, B., in Ellison, L. (2003). *Strategic direction and development of the school*, London in New York: Routledge.
- Erčulj, J., in Trunk Širca, N. (ur.) (2000). *Sodelovanjem do kakovosti: mreže učecil se šol*, Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Erčulj, J. (ur.) (2005). *V učence usmerjeno izobraževanje: mreže učecil se šol 2*, Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Fetterman, D. M. (2000). *Foundations of empowerment evaluation*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fullan, M., in Hargreaves, A. (2000). *Zakaj se je vredno boriti v vaši šoli*, Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Greene, J. (1987). Stakeholder participation in evaluation design: is it worth the effort? *Evaluation and Program Planning*, 10, 379–394.
- Greene, J. (1988). Stakeholder participation and utilization in program evaluation. *Evaluation Review*, 12/2, 91–116.
- Green, J. (2000). Challenges in practicing deliberative democratic evaluation. V: Ryan, K., in DeStefano, L. (ur.). *Evaluation as a democratic process: Promoting inclusion, dialogue, and deliberation. New directions for program evaluation*, no. 85, San Francisco, CA: Jossey Bass, 13–26.
- Hargreaves, D., in Hopkins, D. (1994). *Development planning for school improvement*, London: Cassell.
- House, E. (2003). Stakeholder bias. The practice–theory relationship in evaluation. *New directions for Program Evaluation*, 97, 53–56.
- House, E., in Howe, K. (2000). Deliberative democratic evaluation. *New Directions for Program Evaluation*, 85, 3–12.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1994). [Http://www.eval.org/EvaluationDocuments/progeval.html](http://www.eval.org/EvaluationDocuments/progeval.html) (14. september 2009).
- King, J. A., in Ehler, J. C. (2008). What we learned from three evaluations that involved stakeholders. *Studies in Educational Evaluation*, 34, 194–200.

- Krek, S. (ur.) (2005). *Veliki angleško-slovenski slovar Oxford*, Ljubljana: DZS.
- Lau, G., in LeMahieu, P. (1997). Changing roles: evaluator and teacher collaborating in school change. *Evaluation and Program Planning*, 20, 7–15.
- Lee, L. (1999). Building capacity for school improvement through evaluation: Experiences of the Manitoba School Improvement Program Inc. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 14/1, 117–140.
- Lubšina Novak, M. (2008). Od kakovosti k odličnosti. V: Rustja, E., Gajgar, M., in Požar Matijašič, N. (ur.) (2008). *Mreže kakovosti: samoevalvacija šol*, Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 73–93.
- MacBeath, J. (1999). *Schools must speak for themselves: the case for school self-evaluation*, London in New York: Routledge.
- MacBeath, J., Schratz, M., in Meuret, D. (2000). *Self-evaluation in European schools. a story of change*, London: RoutledgeFalmer.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja, U., Kavčič, T., in Podlesek, A. (ur.) (2002). *Kakovost v vrtcih*, Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Mark, M., in Shotland, L. (1985). Stakeholder-based evaluation and value judgements. *Evaluation Review*, 9/5, 605–626.
- Mercier, C. (1997). Participation in stakeholder-based evaluation: a case study. *Evaluation and Program Planning*, 20/4, 467–475.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*, San Francisco: Jossey Bass.
- Meuret, D., in Morlaix, S. (2003). Conditions of success of a school's self-evaluation: some lessons of an European experience. *School Effectiveness and School Improvement*, 14/1, 53–71.
- Modro oko: spoznaj, analiziraj, izboljšaj; ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v VIZ.* (2001), Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Možina, S. (ur.) (2002). *Management: nova znanja za uspeh*, Radovljica: Didakta.
- Možina, T., in Klemenčič, S. (2007a). Samoevalvacija kakovosti izobraževanja odraslih: ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje – POKI. *Andragoška spoznanja*, 13/1, 18–30.
- Možina, T., in Klemenčič, S. (2007b). Samoevalvacija kakovosti izobraževanja odraslih: usposabljanje in svetovanje za uporabo modela samoevalvacije Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje – POKI. *Andragoška spoznanja*, 13/2, 68–77.
- Musek Lešnik, K., in Bergant, K. (2001). *Samoevalvacija v vzgojno-izobraževalnih organizacijah*, Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.

- Nevo, D. (ur.) (2002). *School-based evaluation: an international perspective*, Oxford: Elsevier.
- O'Brecht, M. (1992). Stakeholder pressures and organizational structure for program evaluation. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 7/2, 139–147.
- Ogledalo: priročnik za šolske projektne time pri zagotavljanju kakovosti dela javnega zavoda (1999), Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- O'Sullivan, R., in D'Agostino, A. (2002). Promoting evaluation through collaboration. *Evaluation*, 8/3, 372–387.
- Owen, J. M., in Lambert, F. C. (1995). Roles for evaluation in learning organizations. *Evaluation*, 1/2, 237–250.
- Patton, M. Q. (1978). *Utilization-focused evaluation*, Beverly Hills, CA: Sage.
- Patton, M. Q. (2003). Utilization-focused evaluation. V: Kellaghan, T., in Stufflebeam, L. T. (ur.). *International handbook of educational evaluation*, Dordrecht: Kluwer, 223–243.
- Potočnik, A. (2008). S skupnimi koraki gradimo kakovost v vrtcih. V: Rustja, E., Gajgar, M., in Požar Matijašič, N. (ur.) (2008). *Mreže kakovosti: samoevalvacija šol*, Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 35–55.
- Preskill, H. (1994). Evaluation's role in enhancing organizational learning. *Evaluation and Program Planning*, 17/3, 291–297.
- Preskill, H., in Caracelli, V. (1997). Current and developing conceptions of use: evaluation use TIG survey results. *Evaluation Practice*, 18/3, 209–225.
- Reineke, R. A. (1991). Stakeholder involvement in evaluation: suggestions for practice. *Evaluation Practice*, 12 (1): 39–44.
- Rustja, E., Gajgar, M., in Požar Matijašič, N. (ur.) (2008). *Mreže kakovosti: samoevalvacija šol*, Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Saunders, L. (1999). Who or what is school self-evaluation for? *School Effectiveness and School Improvement*, 10/4, 414–429.
- Scheerens, J. (2008). Vzpostavljanje sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v vzgoji in izobraževanju. V: Brejc, M. (ur.). *Študija nacionalnih in mednarodnih pristopov h kakovosti v vzgoji in izobraževanju*, Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Simons, H. (2002). School self-evaluation in a democracy. V: Nevo, D. (ur.). *School-based evaluation: an international perspective*, Oxford: Elsevier.
- Stoll, L., in Fink, D. (1989). *Changing our schools*, Maidenhead: Open University Press.

- Taut, S. (2008). What have we learned about stakeholder involvement in program evaluation? *Studies in Educational Evaluation*, 34, 224–230.
- Torres, R., Stone, S. P., Butkus, D. L., Hook, B. B., Casey, J., in Arens, S. A. (2000). Dialogue and reflection in a collaborative evaluation: stakeholder and evaluator voices. *New Directions for Program Evaluation*, 85, 27–38.
- Vogrinc, J. (2008). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*, Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Zavrl, S., Kiauta, M., in Loncner, B. (2007). Kakovost za prihodnost vzgoje in izobraževanja. V: Cankar, G. (ur.). *Kakovost v vrtcih in šolah*, Ljubljana: Državni izpitni center, 52–58.

Pridobitve in ovire prenovljenih učnih načrtov v gimnaziji

Milena Ivanuš Grmek in Branka Čagran

Učni načrt je osnovni uradni dokument, ki je opredeljen kot »strokovni šolskoupравни dokument, ki /.../ določa vzgojno-izobraževalni profil šole.« (Strmčnik, 2001: 256.) Avtor dodaja (ibid.), da učni načrt predpisuje splošne in operativne vzgojno-izobraževalne cilje, kodificira njim ustrezne učne predmete, obseg in globino vsebine ter predvidi sistematično razvrstitev in soodvisnost učnih tem. Učitelj na njegovi podlagi načrtuje in izvaja pouk v določenem obdobju.

Učni načrt vključuje cilje, vsebine in dejavnosti. Naloga učnega načrta je (Strmčnik, 2001: 241), da bi bili učni cilji in učne vsebine didaktično funkcionalizirani ali prilagojeni neposredni učni uporabi. Zato avtor meni (ibid.), da morajo biti primerno izbrani, razvrščeni, prilagojeni ter stopnjevani. Učni načrt izhaja iz potreb družbe, mora pa se odzivati tudi na spremembe v družbi in biti usmerjen v prihodnost. Na tem mestu pa je potrebno opozoriti na nekatere terminološke posebnosti pri rabi terminov učni načrt, program, kurikulum.

V slovenskem jezikovnem prostoru poleg termina učni načrt uporabljamo termina kurikulum in program; lahko bi zapisali, da se je namesto pojma učni načrt začela uporabljati tujka kurikulum. Beseda kurikulum oz. kurikulum je latinskega izvora in pomeni gibanje, proces, hod, tok. K nam je beseda prišla iz anglo-ameriškega jezikovnega prostora. V Mednarodni enciklopediji kurikulumava avtorja Connelly in Lantz (1991) predstavita več opredelitev kurikulumava, za katere lahko rečemo, da imajo različne poudarke. Nanašajo se na obseg pojmovanja kurikulumava, na usmerjenost, tendenco razvoja ter na funkcijo le-tega. Kljub velikemu razponu v opredelitvi kurikulumava pa je še vedno prevladujoča Tylerjeva (1949) opredelitev, po kateri je kurikulum načrt za poučevanje in učenje s štirimi temeljnimi elementi: cilji, vsebinami, procedurami (metodami) in eval-

vacijo. Tej opredelitvi se približuje tudi Kellyjeva (1989: 10–15) opredelitev, ki kurikulum pojmuje kot načrt za poučevanje in učenje, pri čemer daje pomembno težo načrtu celovitega razvoja učenca. Zasledimo tudi, da je v kurikularni teoriji (npr. Kelly, 1989; Marsh, 1992) veliko govora o načrtovanju (curriculum planning), razvoju (curriculum development) in uvajanju kurikuluma (curriculum implementation). Na osnovi tega lahko zaključimo, da postajajo pri opredeljevanju kurikuluma poleg vsebinskih vidikov ključni procesni vidiki. Le-ti so pomembni za samo kvaliteto izvedbe kurikula.

Opozoriti pa velja še, da v tuji literaturi avtorji tekstov uporabljajo poleg termina kurikulum termin program (programmes, beseda grškega izvora), ne da bi pojem posebej pojasnili in opredelili. Termina kurikulum in program se uporabljata v pomensko sorodnem pomenu (več v: Ivanuš Grmek, 1997) in predstavljata skupen izraz za vse učne načrte, ki se izvajajo v posameznem tipu šole.

Kurikul se pogosto uporablja tudi v povezavi z javnim in skritim kurikulumom (Wakounig, 2004: 8). Po avtorju javni kurikulum določa, kaj naj bi npr. dijaki ob koncu leta vedeli, znali in obvladali. Dodaja, da so ti cilji običajno znanstveno utemeljeni in naj bi pomagali ohranjati demokratičnost neke družbe oz. države ter da so skladni z vrednotami, ki jih zagovarja vladajoča politika. Kot skriti kurikulum pa navajajo (ibid.: 9), da je vse, kar se dijaki naučijo, čeprav ni zapisano v »javnem kurikulumu«, ni del uradnih učnih ciljev in je včasih tudi v »popolnem nasprotju z uresničevanjem javnih izobraževalnih ciljev«.

Opozoriti je treba tudi na odnos med načrtovanjem novega programa in prenovo že obstoječega. Pregled kurikularne literature nas opozarja, da avtorji (npr. Rülcker, 1991; Pinar, 2003; Reynolds, Webber, 2004) v glavnem ne ločujejo med načrtovanjem novih programov in prenovo obstoječih, pri čemer se zavedajo, da se kurikularna prenova ne začne iz nič, temveč temelji na ovrednotenju že obstoječih. Tudi pogled na dogajanje v slovenskem prostoru (Ivanuš Grmek et al., 2007) nas opozarja, da v praksi v resnici prenavljamo obstoječe programe oz. vključujemo vanje posamezne elemente programov, ki že obstajajo drugje.

V nadaljevanju našega članka se bomo osredotočili na uvajanje prenovljenih učnih načrtov za gimnazijsko izobraževanje. Februarja 2008 je Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje določil prenovljene učne načrte. Uvajanje učnih načrtov v šolsko prakso poteka postopno: v šolskem letu 2008/2009 v prvih letnikih, v 2009/2010 v drugih in v šolskem letu 2010/2011 še v tretjih letnikih. Posodobitev učnih načrtov je temeljila na Smernicah, načelih in ciljeh posodabljanja učnih načrtov (2007), ki so predstavljale nadgradnjo kurikularne prenove iz obdobja 1996–1998 in so bile dopolnjene z naslednjimi načeli:

- avtonomija učitelja in šole,
- odprtost in izbirnost,
- učno-ciljni in procesno-razvojni pristop,
- kompetenčni pristop oziroma vključenost kompetenc,
- povezovanje predmetov in disciplin oziroma integrativni kurikulum,
- razvojno spremljanje učenčevih rezultatov.

Če se na tem mestu osredotočimo na avtonomijo, strokovno odgovornost in kompetenčno zasnovanost, ugotavljamo, da sta avtonomija in strokovna odgovornost dani šoli in učiteljem ne le z izbiro metod in oblik dela, temveč tudi z nacionalnimi dokumenti, ki so dovolj odprti, tako da lahko učitelj tudi sam (oziroma skupaj z učenci) izbira cilje in vsebine, pri katerih je zanimanje učencev večje. Avtonomija pomeni iskanje svoje poti do dogovorjenega cilja.

Glede na to, da se Evropska unija ob globalizaciji neprestano srečuje z novimi izzivi, bo vsak državljani potreboval več ključnih kompetenc, da se bo lahko prožno prilagajal hitro spreminjajočemu se in medsebojno zelo povezanemu svetu. Pojem kompetenc je v literaturi opredeljen sicer različno, z opredelitvami tega pojma se ukvarjajo različne stroke, npr. filozofija, psihologija, sociologija, antropologija, ekonomija; pri opredelitvi pa lahko izhajamo iz nekaterih temeljnih ugotovitev, ki poudarjajo njihovo kompleksnost in soodvisnost več različnih dejavnikov. Weinert (2001) meni, da kompetenca na splošno vključuje kompleksen sistem ne samo znanja in spretnosti, ampak tudi strategij in rutine, ki so potrebne za uporabo tega znanja in spretnosti, prav tako pa tudi ustrezna čustva in stališča ter učinkovito samoregulacijo teh kompetenc. Medveš (2004) navaja, da so kompetence globalni cilj izobraževanja, ki pomeni sintezo: 1) znanja v smislu obvladanja ter procesiranja vsebin, spoznanj in informacij ob uporabi višjih kognitivnih procesov (vsebinsko znanje), 2) veščin, spretnosti, obvladanja postopkov in metod posamezne stroke ali strokovnega področja (proceduralno znanje), 3) razvoja interesa, motivacije, osebnega odziva posameznika, njegove osebne integritete in socialne vključenosti. Kompetence so torej teoretični konstrukti in psihološki procesi, ki vključujejo (Weinert, navedeno po: Pušnik, Zorman, 2004) kognitivne, čustvene, motivacijske, socialne in vedenjske komponente.

Izobraževanje ima s svojo dvojno vlogo, v družbenem in gospodarskem smislu, ključni pomen pri pridobivanju ključnih kompetenc, ki jih potrebujemo, da se lahko prožno prilagodimo takšnim spremembam. Referenčni okvir določa osem ključnih kompetenc: sporazumevanje v maternem jeziku, sporazumevanje v tujih jezikih, matematične in temeljne kompetence

v znanosti in tehnologiji, digitalno pismenost, učenje učenja, socialne in državljanske kompetence, samoiniciativnost in podjetnost, kulturno zavest in izražanje. Vse omenjene kompetence sodijo v koncept vseživljenjskega učenja, pri čemer nas Priporočilo Evropskega parlamenta in sveta (Directorate General, 2004) opozarja, da je potrebno in pomembno razvijanje ključnih kompetenc, še posebej učenje učenja. Potrebna je torej zavest o lastnem učenem procesu in potrebah, prepoznavanju priložnosti, ki so na voljo, in sposobnosti premagovanja ovir za uspešno učenje. Motivacija in zaupanje vase sta za uspešno delo ključnega pomena.

Pomembni dejavniki pri vseh ključnih kompetencah so kritično mišljenje, ustvarjalnost, dajanje pobud, reševanje problemov, ocena tveganj, sprejemanje odločitev in konstruktivno obvladovanje čustev (Poročilo Evropskega parlamenta in Sveta Evropske unije z dne 18. 12. 2006, Uradni list EU, št. 394/10). Kompetenčni pristop je tesno povezan s konceptom celostnega učenja in poučevanja, pri katerem je težišče na obravnavi interdisciplinarnih problemov.

Namen empirične raziskave

Rezultati, ki jih v nadaljevanju prikazujemo, so nastali v okviru ciljno-raziskovalnega programa *Konkurenčnost Slovenije 2006–2013*, ki sta ga financirala Javna agencija za raziskovalno dejavnost RS in Ministrstvo za šolstvo in šport (M. Ivanuš Grmek et al., 2009).

Ker so učni načrti pomemben šolski dokument, ki vpliva na delo učiteljev, pa tudi dijakov, je potrebno njihovo uvajanje spremljati. Zato smo se pri raziskovalnem delu osredotočili na analizo posodobljenih učnih načrtov in na fazo uvajanja le-teh.

V empirični raziskavi smo namenili pozornost dvema delnima problemoma, tj.:

- pridobitvam prenove gimnazijskih učnih načrtov v prvih letnikih,
- oviram pri izvajanju prenovljenih učnih načrtov, kakor jih zaznavajo gimnazijski profesorji.

Ker nas raziskave (npr. Javornik Krečič, 2006) opozarjajo, da so delovne izkušnje eden od pomembnih dejavnikov pri zaznavanju različnih pojavov na področju vzgoje in izobraževanja, smo pri obeh delnih problemih statistično kontrolirali vlogo delovne dobe profesorjev.

Metodologija

Uporabili smo deskriptivno in kavzalno-neeksperimentalno metodo empiričnega raziskovanja. V raziskavo smo vključili neslučajnostni priložnostni

vzorec profesorjev, ki so v šolskem letu 2008/2009 poučevali v slovenskih gimnazijah ($n = 95$). Med njimi prevladujejo ženske (90,5 %). Večina jih ima univerzitetno izobrazbo (92,6 %), z visoko strokovno izobrazbo so trije (3,2 %), ostali (4,2 %) so magistri znanosti. Dobra polovica (55,8 %) v vzorcu zajetih profesorjev ima do 20 let, ostali več kot 20 let (44,2 %) delovnih izkušenj.

V vzorcu prevladujejo profesorji matematike (41,1 %), sledi število profesorjev tujih jezikov (28,4 %) in slovenščine (20,0 %), najmanj je profesorjev geografije (10,5 %). Neuravnoteženost glede na predmet je posledica prostovoljne udeležbe profesorjev, ki so se udeležili strokovnega srečanja na Zavodu RS za šolstvo, po izpolnjevanju anketnih vprašalnikov.

Zajeti neslučajnostni vzorec profesorjev opredeljujemo na nivoju inferenčne statistične obdelave kot enostavni slučajnostni vzorec iz hipotetične populacije. Posploševanje izsledkov naše raziskave je torej vezano na hipotetično (ne konkretno) populacijo profesorjev, podobno (po že omenjenih generalijah) našemu vzorcu.

Podatke smo zbrali z nevedenim anketiranjem profesorjev slovenskih gimnazij v času od marca do maja 2009, in sicer na strokovnih srečanjih, ki so jih vodili svetovalci Zavoda RS za šolstvo. Izpolnjene anketne vprašalnike so profesorji poslali nosilcem raziskave.

Anketni vprašalnik smo najprej sondažno uporabili na manjšem, preizkusnem vzorcu ($n = 15$), podobnem (po delovni dobi in predmetu poučevanja) definitivnemu vzorcu. Sledili so potrebni posegi (izločanje vprašanj, ki so se izkazala kot premalo jasna, specifična) za izdelavo definitivne oblike.

Anketni vprašalnik je sestavljen iz vprašanj zaprtega in odprtega tipa. Med zaprtimi vprašanji prevladujejo dihotomna vprašanja.

Preverili smo naslednje merske karakteristike vprašalnika:

- *Veljavnost* temelji na upoštevanju dosedanjih znanstvenih spoznanj (Ivanuš Grmek et al., 2007), nadalje na racionalni presoji poskusnega vprašalnika ekspertov za vsebinsko in oblikovno plat (npr. svetovalci Zavoda RS za šolstvo). Tudi sondažno uporabo smo izrabili za njegovo izpopolnitev z vidika veljavnosti (npr. izločili smo nejasna, dvoumna vprašanja, ki so jih anketiranci razumeli drugače kot sestavljavci). Bolj natančno (npr. s primerjavo podatkov, pridobljenih z našim vprašalnikom) vprašalnika s podatki iz drugega vira nismo mogli validirati, saj takega vira nismo imeli na voljo.
- Za določanje *zanesljivosti* (doslednosti) nismo mogli uporabiti ponavljalne metode, smo pa primerjali odgovore na vsebinsko sorodna vprašanja istih anketirancev. V prid zanesljivosti so tudi natančna navodila ter enopomenska, specifična vprašanja.

– *Objektivnost* vprašalnika smo zagotovili v fazi zbiranja podatkov, in sicer z nevedenim anketiranjem, s katerim smo se izognili morebitnemu subjektivnemu vplivu anketarja na odgovarjanje, v fazi vrednotenja pa z razbiranjem odgovorov brez subjektivnega presojanja prevladujočih dihotomnih vprašanj.

Rezultate predstavljamo tabelarično. Uporabili smo frekvenčne distribucije vrednosti (kategorij) zajetih karakteristik in χ^2 preizkus¹ hipoteze neodvisnosti za preverjanje razlik glede na delovno dobo v zajetih neštevilskih (nominalnih) spremenljivkah.

Prikaz rezultatov in interpretacija

Najprej pogledjmo rezultate analize zaznavanja pridobitev prenove učnih načrtov, nato pa rezultate zaznavanja ovir pri izvajanju prenovljenih učnih načrtov.

Zaznavanje pridobitev prenove učnih načrtov

Profesorji so ocenili pridobitve prenovljenega učnega načrta na osnovi njegove primerjave s predhodnim. Tabelarično prikazujemo pridobitve posodabljanja učnih načrtov, in sicer v smeri od tiste z najvišjo (96,7 %) k tisti z najnižjo frekvenco (23,1 %) izbire.

Med navedenimi karakteristikami namenimo najprej pozornost trem iz zadnjih treh vrstic tabele, za katere najvišji odstotek profesorjev meni, da ne dosegajo pričakovanega nivoja sprememb. Po mnenju profesorjev prenovljeni učni načrt v primerjavi s starim vsebinsko ni manj obsežen (76,9 %). Po oceni polovice (50,0 %) zapisani učni cilji niso lažje uresničljivi, kot so bili v primeru starih učnih načrtov, in, slednjič, 44,4 % profesorjev meni, da je v učnem načrtu premalo poudarjeno timsko delo profesorjev. Je pa več kot 70,0 % profesorjev zadovoljnih z didaktičnimi navodili in jasno zapisanimi pričakovanimi rezultati. Nadalje: večina profesorjev ocenjuje, da prenovljeni učni načrt dovolj usmerja k medpredmetnemu povezovanju (81,3 %) ter da so učni cilji zapisani jasno (81,7 %). Še več je takih profesorjev, ki zaznavajo več priložnosti za sodelovalno učenje (84,5 %) in za rabo različnih učnih metod in strategij pri pouku (85,9 %). Upoštevanje sodobnih spoznanj določenega predmetnega področja (87,9 %) in z enakim odstotkom kompetenčna zasnovanost, nato izbirnost učnih vsebin (91,4 %) ter, slednjič, kar s 96,7% potrditvijo, raba IKT, so tiste karakteristike, ki so po oceni profesorjev najbolj očitne, potrebne in pomembne pridobitve prenove gimnazijskih učnih načrtov. Na osnovi pridobitev posodobljenih učnih načrtov, kakor jih zazna-

¹ V primeru, ko ni bilo pogojev za običajni Pearsonov χ^2 -preizkus, smo uporabili χ^2 -preizkus z razmerjem verjetij (Likelihood Ratio).

vajo gimnazijski profesorji, lahko zaključimo, da se načela posodabljanja realizirajo pri implementaciji učnih načrtov v šolsko prakso.

Tabela 1: Pridobitve posodabljanja učnih načrtov, urejene po pogostosti (f %) v smeri od bolj k najmanj pogostim.

PRIDOBITVE	DA f %	NE f %	SKUPAJ f %
UN usmerja k rabi IKT	96,7	3,3	100,0
UN omogoča izbirnost	91,4	8,5	100,0
UN je kompetenčno zasnovan	87,9	12,1	100,0
UN upošteva sodobna spoznanja	87,9	12,1	100,0
Didaktična navodila (DN) navajajo k rabi različnih metod, oblik, strategij	85,9	14,1	100,0
UN spodbuja k sodelovalnemu učenju	84,6	15,4	100,0
Učni cilji so zapisani natančno	81,7	18,3	100,0
UN dovolj usmerja k medpredmetnemu povezovanju	81,3	18,7	100,0
Pričakovani rezultati so v UN zapisani ustrezno	79,5	20,5	100,0
Učne vsebine so posodobljene	79,3	20,7	100,0
Didaktična navodila (DN) so zapisana natančno	72,8	27,2	100,0
V UN je dovolj poudarjeno timsko delo	55,6	44,4	100,0
Učne cilje je lažje realizirati	50,0	50,0	100,0
UN je vsebinsko manj obsežen	23,1	76,9	100,0

V nadaljevanju predstavljamo rezultate analize razlik v ocenjevanju pridobitev glede na delovno dobo učitelja.

Spet izpostavljamo tiste karakteristike, kjer se kažejo statistično značilne razlike oz. tendence razlik.

Lažjo realizacijo zapisanih učnih ciljev ($\chi^2 = 5,526$, $P = 0,019$) zaznava večina mlajših profesorjev, torej tistih z delovno dobo do 20 let (61,7 %), in ne večina z več kot 20 let delovnih izkušenj (63,4 %).

Tudi *spodbujanje sodelovalnega učenja* ($P = 0,096$) pogosteje potrjujejo mlajši (90,2 %) kot starejši profesorji.

V našem primeru se je torej izkazalo, da zajeti vzorec manj in bolj izkušenih profesorjev dokaj homogeno zaznava večino pridobitev prenove učnih načrtov. Izrazitejše razlike glede na delovno dobo se kažejo zgolj v dveh primerih: mlajši profesorji, tisti z delovno dobo do 20 let, pripisujejo prenovlje-

Tabela 2: Pridobitve prenove učnih načrtov glede na delovno dobo.

PRIDOBITVE		DELOVNA DOBA				IZID χ^2 -PREIZKUSA	
		0–20 let		Več kot 20 let			
		f	f %	f	f %	χ^2	α (P)
UN je vsebinsko manj obsežen	DA	10	20,0	11	26,8	0,592	0,442
	NE	40	80,0	30	73,2		
Učne vsebine so posodobljene	DA	41	80,4	32	78,0	0,076	0,783
	NE	10	19,6	9	22,0		
UN upošteva sodobna spoznanja	DA	42	85,7	38	90,5	0,483	0,487
	NE	7	14,3	4	9,5		
UN omogoča izbirnost	DA	48	94,1	37	88,1	0,435	0,510
	NE	3	5,9	5	11,9		
Učni cilji so zapisani natančno	DA	44	86,3	32	76,2	1,568	0,211
	NE	7	13,7	10	23,8		
Učne cilje je lažje realizirati	DA	29	61,7	15	36,6	5,526	0,019
	NE	18	38,3	26	63,4		
UN je kompetenčno zasnovan	DA	46	92,0	34	82,9	0,996	0,318
	NE	4	8,0	7	17,1		
UN dovolj usmerja k medpredmetnemu povezovanju	DA	43	84,3	31	77,5	0,685	0,408
	NE	8	15,7	9	22,5		
UN usmerja k rabi IKT	DA	48	96,0	41	97,6	0,000	1,000
	NE	2	4,0	1	2,4		
Didaktična navodila (DN) so zapisana natančno	DA	38	76,0	29	69,0	0,558	0,455
	NE	12	24,0	13	31,0		
DN navajajo k rabi različnih metod, oblik, strategij	DA	41	82,0	38	90,5	1,352	0,245
	NE	9	18,0	4	9,5		
UN spodbuja k sodelovalnemu učenju	DA	46	90,2	31	77,5	2,776	0,096
	NE	5	9,8	9	22,5		
Pričakovani rezultati so v UN zapisani ustrezno	DA	39	81,2	31	77,5	0,189	0,664
	NE	9	18,8	9	22,5		
V UN je dovolj poudarjeno timsko delo	DA	26	52,0	24	60,0	0,576	0,448
	NE	24	48,0	16	40,0		

nim učnim načrtom lažjo realizacijo učnih ciljev ter več spodbud za sodelovalno učenje kot profesorji z več kot 20 let delovnih izkušenj. Domnevno je lahko v ozadju zaznanih razlik večja naklonjenost spremembam s strani mlajših profesorjev. Le-ti so tudi bolj naklonjeni sodelovalnemu učenju, ki spodbuja timsko kulturo. Timska kultura pomeni okvir za vzpostavljane dialoga med učitelji kot ljudmi in učitelji kot strokovnjaki. Učitelj lahko neposredno preverja, spreminja in usklajuje svoja osebna in strokovna prepričanja, poglede, pričakovanja, zamisli, držo, ravnanje in izkušnje z drugimi učitelji. Trendi sodobne organizacije šol gredo v smeri odpiranja razredov ter vzpostavljanja več prostora za več sodelovanja med učitelji in s tem raz-

vijanja timske kulture (Resman, 2005). Zavedati pa se je treba, da se timska kultura uveljavlja samo, če učitelji (s)poznajo njen pomen in prednosti. Rezultati raziskave (Javornik Krečič, Ivanuš Grmek, 2008) nas opozarjajo, da so sodelovalnemu učenju bolj naklonjeni mlajši učitelji, ki si želijo več kolegijske pomoči in sodelovanja ter so morda v nekaterih odločitvah še nekoliko negotovi. Takšno ravnanje je v skladu s temeljnimi načeli profesionalnega razvoja, ki izpostavlja naslednje zahteve: vprašaj za podporo in pomoč, spoštuj svoje delo in ga pokaži tudi drugim (Clark, 1995). Na naklonjenost sodelovalnemu učenju pa lahko vpliva tudi koncept dodiplomskega izobraževanja kakor tudi stalno strokovno izpopolnjevanje (Ivanuš Grmek in Javornik Krečič, 2008).

Zaznavanje ovir pri izvajanju prenovljenih učnih načrtov

Tako kot pridobitve bomo ovire, ki so jih zaznali profesorji, najprej tabelično predstavili, in sicer urejeno v ranžirno vrsto po pogostosti (f %) njihovega pojavljanja.

Tabela 3: Ovire pri izvajanju prenovljenih učnih načrtov, urejene po pogostosti (f %) v smeri od manj k bolj zaznanim.

OVIRE	DA %	NE %	SKUPAJ %
Težave pri samostojni izbiri zaporedja obravnave učne vsebine	19,3	80,7	100,0
Težave z razlikovanjem med splošnim in posebnim znanjem	20,9	79,1	100,0
Večina kolegov ni naklonjena uvajanju IKT	25,0	75,0	100,0
Nezadovoljivo razumevanje medpredmetnega povezovanja	26,1	73,9	100,0
Nezadovoljivo razumevanje pričakovanih rezultatov	27,5	72,5	100,0
Nezadovoljiva strokovna usposobljenost profesorjev	38,5	61,5	100,0
Nezadovoljivo razumevanje kompetenčnega pristopa	38,6	61,4	100,0
Skromna opremljenost za uvajanje IKT	47,7	52,3	100,0
Med kolegi ni pripravljenosti za sodelovanje pri uvajanju novosti	57,1	42,9	100,0
Nezadovoljiva didaktična usposobljenost profesorjev	76,1	23,9	100,0

Če se osredotočimo na tabelo 3, ugotovimo, da so v spodnjih vrstah tabele ovire, na katere profesorji najbolj pogosto opozarjajo. Na prvem mestu je njihova didaktična usposobljenost (76,1 %) in za tem za več kot polovico profesorjev (57,1 %) nepripravljenost nekaterih kolegov za sodelovanje pri uvajanju novosti. Kar visok odstotek profesorjev (47,7 %) opozarja na skromno opremljenost šol za uvajanje IKT. Sledijo njihove težave z razumevanjem kompetenčnega pristopa in z nezadovoljivo strokovno usposobljenostjo (38,5 %). Manj kot tretjina profesorjev opozarja na razumevanje pričakovanih rezultatov (27,5 %) ter medpredmetnega povezovanja (26,1 %), četrtnina pa na nenaklonjenost pri uvajanju IKT (25,0 %). Slednjič velja opozoriti na nekaj težav profesorjev (20,9 %) z razlikovanjem med splošnim in posebnim znanjem ter z določanjem zaporedja obravnave učne vsebine (19,3 %), spričo dejstva, da učni načrt ni načrtovan po letnikih.

Sledijo rezultati analize razlik glede na delovno dobo profesorjev.

Tabela 4: Ovire pri izvajanju prenovljenih učnih načrtov glede na delovno dobo.

OVIRE		DELOVNA DOBA				IZID χ^2 -PREIZKUSA	
		0–20 let		Več kot 20 let		χ^2	α (P)
		f	f %	f	f %		
Didaktična usposobljenost	DA	39	76,5	31	75,6	0,009	0,923
	NE	12	23,5	10	24,4		
Strokovna usposobljenost	DA	21	41,2	14	35,0	0,361	0,548
	NE	30	58,8	26	65,0		
Razumevanje kompetenčnega pristopa	DA	17	35,4	17	42,5	0,462	0,497
	NE	31	64,6	23	57,5		
Razumevanje pričakovanih rezultatov	DA	12	24,0	13	31,7	0,672	0,412
	NE	38	76,0	28	68,3		
Razumevanje medpredmetnega povezovanja	DA	12	23,5	12	29,3	0,388	0,533
	NE	39	76,5	29	70,7		
Razlikovanje med splošnim in posebnim znanjem	DA	8	16,0	11	26,8	1,599	0,206
	NE	42	84,0	30	73,2		
Samostojna izbira zaporedja obravnave učne vsebine	DA	7	14,3	10	25,6	1,797	0,180
	NE	42	85,7	29	74,4		
Med kolegi ni pripravljenosti za sodelovanje	DA	27	52,9	25	62,5	0,836	0,360
	NE	24	47,1	15	37,5		
Skromna opremljenost za IKT	DA	21	41,2	2	5,6	2,086	0,149
	NE	30	58,8	16	43,2		
Večina kolegov ni naklonjena uvajanju IKT	DA	8	15,7	15	36,6	5,294	0,021
	NE	43	84,3	26	63,4		

Glede na delovno dobo smo odkrili le v enem primeru statistično značilno razliko, in sicer gre za izjavo, da večina kolegov, v kolikor gre za starejši ko-

lektiv, ni naklonjena uvajanju IKT ($\chi^2 = 5,294$, $P = 0,021$). Na to pogostejše opozarjajo učitelji z več kot 20 let delovne dobe (36,6 %) kot tisti z manj leti delovnih izkušenj (15,7 %).

Čeprav pri vseh ostalih ovirah ne gre za statistično značilne razlike, bomo nanje, spričo prevladujoče iste smeri, vendarle opozorili. Z izjemo didaktične in strokovne usposobljenosti na vse druge ovire nekoliko pogostejše opozarjajo starejši profesorji. To še zlasti velja v primeru opozorila na skromno opremljenost šol za uvajanje IKT (56,8 %), na porajajoče se težave pri izbiri zaporedja obravnave učne snovi (25,6 %) in na težave z razlikovanjem splošnih in posebnih znanj (26,8 %).

Če povzamemo: učitelji z več leti delovnih izkušenj nekoliko pogostejše opozarjajo na težave pri uvajanju prenovljenih učnih načrtov kot mlajši profesorji. Nedvomno je potrebno razumeti, da so profesorji z več leti delovnih izkušenj bolj zadržani ob uvajanju IKT, nekoliko pa preseneča njihova negotovost pri odločanju o zaporedju obravnave učne vsebine in razlikovanju splošnih in posebnih znanj. Dobljeni rezultat nas lahko navaja k vprašanju, zakaj se starejši profesorji težje odločajo za bolj avtonomen pristop pri obravnavi učne vsebine in se čutijo bolj negotovi pri razlikovanju med splošnim in posebnim znanjem. Ali je v ozadju velika skrb za dijake in njihov uspeh (npr. na maturi), morda strokovna nedorečenost na nekaterih predmetnih področjih in s tem različno pojmovanje znanja, ali prepričanje, da je potrebno s šolsko-upravnimi dokumenti na nivoju države čim več predpisati, na kar nas opozarjajo rezultati raziskave (Ivanuš Grmek et al., 2007).

Sklep

Na osnovi analize odgovorov gimnazijskih profesorjev o pridobitvah in ovirah pri uvajanju posodobljenih učnih načrtov v prakso ugotavljamo, da so najpogostejše zaznane pridobitve posodobljenih učnih načrtov medpredmetno povezovanje, natančen zapis učnih ciljev, sodelovalno učenje, raba različnih učnih metod, oblik in strategij pri pouku, upoštevanje sodobnih strokovnih spoznanj, kompetenčna zasnovanost, izbirnost ter raba IKT. Glede na delovno dobo posebnih razlik nismo odkrili. Najbolj pogosto zaznane ovire pa so didaktična usposobljenost profesorjev, pripravljenost kolegov za sodelovanje pri uvajanju novosti ter skromna opremljenost šol za uvajanje IKT. Delovna doba v tem primeru nima pomembne vloge, je pa moč zaznati, da se z več težavami pri uvajanju učnih načrtov soočajo profesorji z več leti delovnih izkušenj, torej starejši.

V prispevku smo opozorili na prednosti in pomanjkljivosti prenovljenih učnih načrtov gimnazijskega izobraževanja v fazi uvajanja. Pred nami je torej

priložnost, da morebitne ugotovljene pomanjkljivosti v fazi uvajanja prenovljenih učnih načrtov odpravljamo, pridobitve pa strokovno še naprej podpiramo.

Literatura

- Clark, C. M. (1995). *Thoughtful Teaching*, London: Cassell.
- Connely, F. M., Lantz, O. C. (1991). Definitions of Curriculum. V: Lewy, A. (ur.). *The International Encyclopedia of Curriculum*, Oxford: Pergamon Press.
- Directorate General for Education and Culture (2004). *Key competences for Lifelong Learning – a European Reference Framework*, Brussels: European Commission.
- Ivanuš Grmek, M. (1997). *Kurikularno načrtovanje na višji stopnji obvezne osnovne šole*, doktorska disertacija, Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Ivanuš Grmek, M., et al. (2007). *Gimnazija na razpotju*, Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Ivanuš Grmek, M., in Javornik Krečič, M. (2008). Does undergraduate education influence teachers' perceptions of learning and teaching? The case of the Republic of Slovenia. *Educational Studies*, 34, 433–442.
- Ivanuš Grmek, M., Bakračević Vukman, K., Cencič, M., Čagran, B., Javornik Krečič, M., Schmidt, M., Žakelj, A. (2009). *Načrtovanje vzgojno-izobraževalnega procesa – koncepti načrtovanja kurikula*: zaključno poročilo ciljno raziskovalnega projekta, Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Javornik Krečič, M. (2006). *Učiteljev profesionalni razvoj in njegov pomen za pouk v osnovni šoli in gimnaziji*, doktorska disertacija, Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Javornik Krečič, M., Ivanuš Grmek, M. (2008). Cooperative learning and team culture in schools. Conditions for teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 24, 59–68.
- Marsh, C. J. (1992). *Key Concepts for Understanding Curriculum*, London: The Falmer Press.
- Kelly, A. V. (1989). *The Curriculum. Theory and Practice*, London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Key Competencies*. (2002). Survey 5, Brussels: Eurydice.
- Medveš, Z. (2004). Kompetence – razmislek o razvoju koncepta splošne izobrazbe. *Vzgoja in izobraževanje*, 3, 4–8.
- Poročilo Evropskega parlamenta in Sveta Evropske unije (2006). *Uradni list EU*, 394/10.

- Pinar, W. F. (2003). *International Handbook of Curriculum Research*, London: Routledge.
- Pušnik, M., Zorman, M. (2004). Od znanja h kompetencam. *Vzgoja in izobraževanje*, 35/3, 9–18.
- Razdevšek Pučko, C. (2004). Kakšnega učitelja potrebuje (pričakuje) današnja (in jutrišnja) šola? *Sodobna pedagogika*, 55 (posebna številka), 52–74.
- Resman, M. (2005). Zakaj razvijanje timov in timske kulture na šoli. *Sodobna pedagogika*, 3, 80–95.
- Reynolds, W. M., Webber, J. A. (2004). *Expanding Curriculum Theory: Dispositions and Lines of Flight*, London: Routledge.
- Rülcker, T. (1991). Curriculum Reform. V: Lewy, A., *The International Encyclopedia of Curriculum*, Oxford: Pergamon Press, 281–289.
- Smernice, načela in cilji posodabljanja učnih načrtov, Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. (2007). [Http://www.zrss.si/default.asp?link=predmet&tip=42&pID=164&rID=1466](http://www.zrss.si/default.asp?link=predmet&tip=42&pID=164&rID=1466).
- Strmčnik, F. (2001). *Didaktika: Osrednje teoretične teme*, Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instructio*, Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. V: *Developing Competent Teachers*, Germany: Hogrefe&Huber Publishers.

Izbira predmetov pri maturi in splošni uspeh – ali naravoslovne predmete izberejo po uspehu boljši?

Darko Zupanc in Matevž Bren

Zgodovina gimnazij na Slovenskem je tudi zgodovina vloge naravoslovja v gimnazijskih programih. Naravoslovne vede, ki so z novimi odkritji spreminjale svet, so komajda našle odmev v jezuitskih šolah 18. stoletja (Gabrič, 2009: 13). V začetku 19. stoletja se je pomen naravoslovja v gimnazijah celo zmanjšal. V prvih desetletjih 20. stoletja je naravoslovje dobilo svoje mesto v t. i. realnih gimnazijah. V petdesetih letih prejšnjega stoletja je bilo aktualno prizadevanje, da bi se gimnazije razdelile v družboslovno-jezikovne in naravoslovno-matematične smeri (ibid). Usmerjeno izobraževanje je v 80-letih pripeljalo do ukinitve gimnazij. Ena usmeritev, v začetku bolj izjemna, je imela naziv »naravoslovno-matematična« in je predstavljala zametek ponovne oživitve akademsko zahtevnega gimnazijskega izobraževanja (Novak, 2009: 14). V zadnjih desetletjih pa se je v Sloveniji v kratkem času delež dijakov v gimnazijah izjemno povečal (Zupanc, 2009: 12). V različnih tipih gimnazij se ponuja množica različnih netradicionalnih predmetov, z izbiro katerih lahko dijaki maturirajo, ne da bi morali izkazati solidno znanje iz kemije, fizike ali biologije.

Gimnazijsko izobraževanje je v svoji zgodovini predstavljalo šolanje za elito in ni bilo dostopno »za vse«. Sodobna vprašanja enakosti in pravičnosti v edukaciji in družbi nasploh so pripeljala do premika glede položaja posameznika v družbi, iz območja prirojenosti/danosti v polje zaslužnosti – k meritokratskim pristopom (Gaber, Marjanovič Umek, 2009: 5). V Sloveniji je gimnazijsko izobraževanje v zadnjih letih množično dostopno velikemu delu generacije (40 %), tako da se zastavlja vprašanje, če tako velik delež generacije zmore dosežati standarde znanja tradicionalno akademsko zahtevno zamišljenega preduniverzitetnega izobraževanja. V pomoč razreševanju teh problemov je bil v sistem vpeljan koncept velike in zgodnje »izbirnosti«. Razen pri materinščini, matematiki in

pri tujem jeziku lahko gimnazijec maturira tako, da si določene predmete izbere oz. se jim z ne-izbiri izogne; zelo pogosto prav naravoslovnim predmetom (Friš, 2009: 19).

Z vse večjim številom novih šolskih predmetov, z drobljenjem jedrnih znanj, s prezgodnjo ter preveliko izbirnostjo in z njenim povečevanjem se znižuje težavnost, znanje se ne utrdi, izgublja se temeljna znanja na določeni stopnji izobraževanja in prikraja učence ter dijake za zahtevnejše izzive, ki vodijo v odličnost. Razbremenilo bi se rado zlasti tiste, ki želijo doseči učni uspeh po čim lažji poti, ker jih šolski predmeti ne zanimajo ali pa se zanje ne čutijo sposobni in si ne želijo priznati, da se je za uspeh potrebno veliko učiti (Novak, 2009: 35). V slovenskih šolah se poznajo posledice permisivne vzgoje. Sistem je naravnano na to, kako z malo intelektualnega truda čim lažje doseči visoke ocene, izdelati razred, dobiti lepo spričevalo, priti do diplome ... Nezahtevna šola je slaba šola (Gaber, 2006: 50). Spremembe v slovenskem šolstvu s poudarjanjem procesnosti in izogibanjem doseženim standardom znanja znižujejo zahtevnost izobraževanja (Novak, 2009: 32; Zupanc, 2009: 12). Matematika in naravoslovne discipline so v takih razmerah še posebej na udaru. Na eni strani so težnje po nezahtevni, prijazni šoli, na drugi strani pa standardi znanja matematike in naravoslovja, ki se jim je pri teh predmetih zaradi internacionalnosti težko izogniti. Slovenija se prek mednarodnih raziskav trendov znanja matematike in naravoslovja – TIMSS (Japelj Pavešić et al., 2004; Japelj Pavešić et al., 2008; Svetlik et al., 2008) – in programov mednarodnih primerjav dosežkov učencev – OECD PISA (Štraus et al., 2007) – umešča v mednarodni prostor. Prek raziskave TIMSS Advanced je Slovenija v zadnjih petnajstih letih že drugič dobila tudi primerjave o znanju matematike in fizike tudi za maturante (Japelj Pavešić et al., 2009).

Učitelji matematike in naravoslovnih predmetov pogosto doživljajo pritiske nadrejenih, ker so med redkimi, ki učence formalno še opominjajo na neznanje in dajejo negativne ocene. Tako so naravoslovni predmeti običajno razumljeni kot težki, ki pri mladostnikih ob pridobivanju novega znanja povzročajo napetosti, stiske in konflikte. To je sicer nujna sestavina izobraževanja, da mladostnika pripravi do tega, da naredi nov korak, ki terja od njega napor in odpoved ugodju (Kroflič, 2009: 86). Zastavlja se vprašanje, če se za izbiro določenih šolskih predmetov in neizbiri drugih predmetov za maturo ne prikriva težnja, kako zaobiti visoke ovire na poti do zaključka srednje šole in na »lažji način« priti do vpisa v terciarno izobraževanje. Ali so razlike med manjšino kandidatov, ki ob zaključku srednjega izobraževanja pri maturi izbere naravoslovne predmete, v primerjavi z veliko večino, ki izbere družboslovne predmete? Ali je izbira predmetov oz. skupin predmetov povezana s splošnim učnim uspehom dijakov v gimnazijah? Ali so kandidati,

ki izberejo naravoslovne predmete, in tisti, ki izbirajo družboslovne predmete, po splošnem uspehu enakomerno razporejeni po celotnem spektru maturantov? Lahko bi postavili domnevo, da se za izbiro naravoslovnih predmetov na maturi bolj pogosto odločajo dijaki z boljšim splošnim uspehom že med gimnazijskim izobraževanjem. Tudi pri izbiri maturitetnih predmetov lahko pride do pomembnih razlik med predmeti; da posamezne predmete oz. skupino predmetov (npr. naravoslovne) izbirajo dijaki z višjim doseženim splošnim znanjem, druge predmete oz. skupino predmetov (npr. družboslovne) pa izbirajo dijaki z nižjim doseženim splošnim znanjem. Če so zaključene šolske ocene manj objektivne, bi lahko ugotavljali povezanost izbire naravoslovnih oz. družboslovnih predmetov z eksternim splošnim uspehom pri petpredmetni splošni maturi, kjer vsi opravljajo enake izpite iz obveznih predmetov: slovenščine, matematike in tujega jezika.

Malo diplomantov s področja naravoslovja

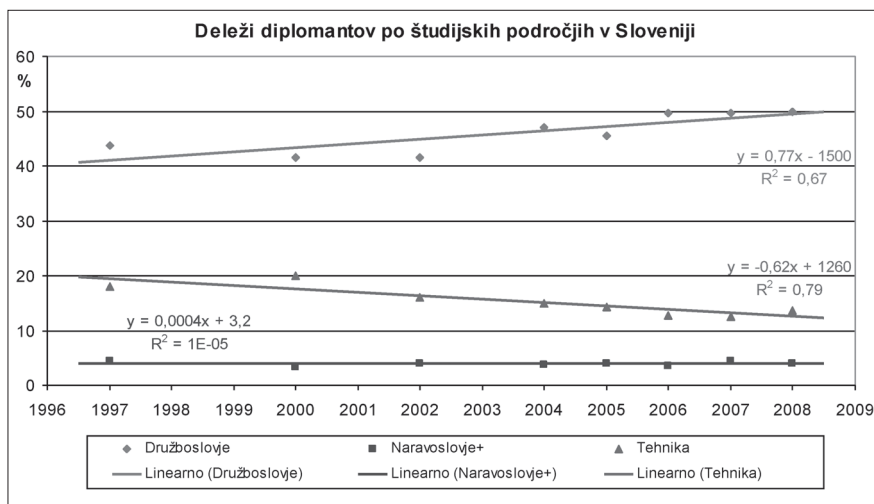
Med mladimi v Sloveniji je delež tistih s končano vsaj srednjo šolo med najvišjimi v Evropi. V starosti med dvajsetim in štiriindvajsetim letom je v Sloveniji več kot 90 % generacije, ki ima zaključeno vsaj srednjo šolo. To nas uvršča v sam evropski vrh, daleč nad povprečje EU (78,5 %) (Commission of the European Communities, 2009: 37). Prav tako je Slovenija v samem evropskem vrhu z zelo majhnim deležem generacije med osemnajstim in štiriindvajsetim letom starosti, ki nima zaključene srednje šole in ni vključena v izobraževanje – z izjemno majhnim »osipom« – 5,1 %. Slovenija je med redkimi državami, ki je v tem pogledu že dosegla evropsko zastavljen cilj, da naj bi bil ta delež do leta 2010 pod 10 %. Povprečje EU je 14,9 % (Commission of the European Communities, 2009: 65).

Tudi vključenost v terciarno izobraževanje v zadnjih desetletjih v Sloveniji strmo narašča. Študij na višjih in visokih šolah nadaljuje 89 % vsakoletne generacije srednješolcev, kar je mnogo več, kot je povprečje v skupini (19) članic EU – 68 % –, in tudi znatno več kot v razvitih državah, članicah OECD – 72 % (Education at a Glance, 2008: 68).

V Sloveniji vključenost študentov v terciarno izobraževanje tudi raste mnogo hitreje kot v celotni Evropski uniji (EU 27) – vseh 27 članic. Samo od leta 2000 do 2006 se je število študentov povečalo za 36,9 % oziroma v povprečju za 5,4 % letno. Članice EU (27) so imele v povprečju skoraj polovico nižjo letno rast, 2,8 %. Letna rast števila diplomantov je bila v Sloveniji v tem obdobju še višja, 6,8 %; v šestih letih (2000–2006) se je število diplomantov pri nas povečalo za 49 % (Commission of the European Communities, 2008: 73).

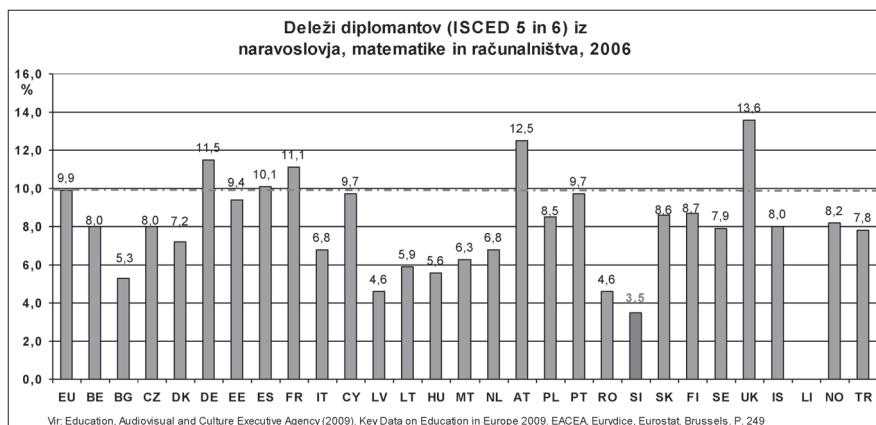
Za študente je najbolj privlačno družboslovje, poslovne, upravne in pravne vede; v te programe je v zadnjih letih v Sloveniji vključeno že 50 % vseh diplomantov. Diplomantov naravoslovja, matematike in računalništva je bilo v zadnjih letih samo 4,1 % (SI-STAT podatkovni portal – Statistični urad RS, 2009).

Slika 1: Trendi rasti oz. padanja deležev diplomantov terciarnega izobraževanja v Sloveniji: družboslovje, naravoslovje, tehnika. Viri: Education and Culture, 2000; European Commission, EURYDICE, Eurostat, 2002; European Commission, Eurydice, Eurostat, 2005; Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2009; SI-STAT podatkovni portal – Statistični urad RS, 2009.



Iz slike 1 so razvidni visoki deleži diplomantov družboslovja, poslovnih, upravnih in pravnih ved, pri katerih se je delež med diplomanti v zadnjih dobrih desetih letih povečal iz 40 na 50 %. Diplomantov tehnike, proizvodnih tehnologij in gradbeništva je bilo v Sloveniji pred desetimi leti več od povprečja EU (18 %), sedaj pa se z izrazitim letnim padanjem že približujemo povprečju EU (13 %). Delež diplomantov naravoslovja, matematike in računalništva je v Sloveniji nekajkrat manjši od povprečja EU (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2009) in se z leti ne povečuje – ostaja okoli 4 %. Leta 2006 je bila Slovenija s 3,5-odstotnim deležem diplomantov naravoslovja, matematike in računalništva povsem na zadnjem mestu med državami EU (slika 2). Povprečje v državah članicah EU je skoraj trikrat večje (9,9 %).

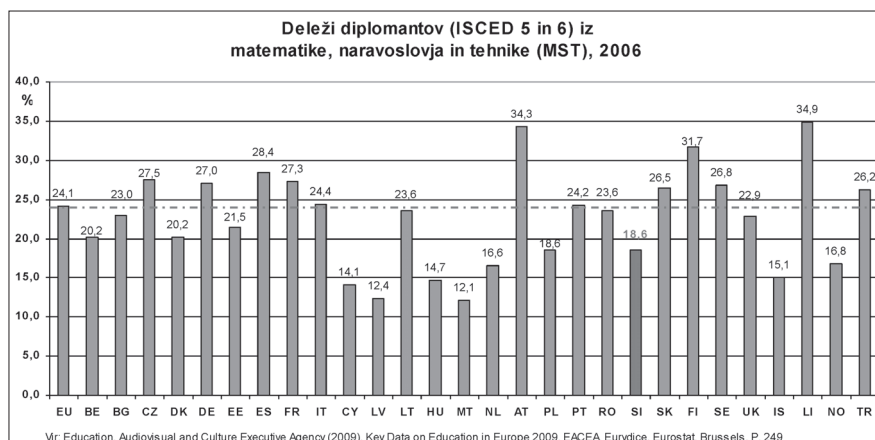
Slika 2: Slovenija je imela leta 2006 najnižji delež diplomantov matematike, naravoslovja in računalništva med državami EU. Vir: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2009: 249.



Znanja in spretnosti iz naravoslovja, matematike in tehnike so vitalnega pomena za gospodarski razvoj ter napredek družbe, temelječe na znanju. Zato je Evropski svet maja 2003 med petimi referenčnimi vrednostmi, ki naj bi jih EU dosegla do leta 2010, sprejel tudi, da naj bi se skupno število diplomantov na študijskih smereh matematike, naravoslovnih znanosti in tehnike od leta 2000 do 2010 povečalo za vsaj 15 % (Council of the European Union, 2003). EU si tega cilja ni zastavila naključno. Mednarodne primerjalne analize Eurydice so pokazale (Stepišnik, 2005: 3), da je hitrost gospodarskega razvoja dežele sorazmerna z deležem diplomantov naravoslovja, matematike in računalništva.

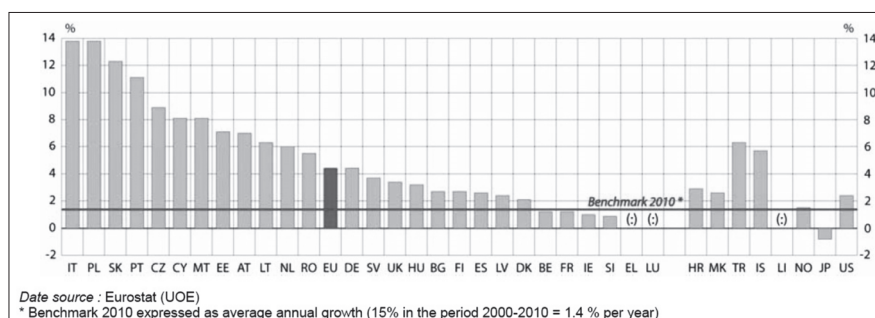
Če se k naravoslovju, matematiki in računalništvu prišteje še diplomante s področja tehnike, proizvodnih tehnologij in gradbeništva, je uvrstitev Slovenije nekoliko boljša – delež diplomantov je 18,6 %. V primerjavi z EU je bila izbira študija tehnike v Sloveniji v preteklosti nadpovprečna, zato Slovenija v tej primerjavi (slika 3) ni več na zadnjem mestu, je pa še vedno znatno pod povprečjem EU, ki je 24,1 %. Glede na dejstvo, da je pri diplomantih tehnike izrazit trend upadanja, se tudi v tej primerjavi Sloveniji v naslednjih letih obeta poslabšanje.

Slika 3: Deleži diplomantov matematike, naravoslovja in tehnike, proizvodnih tehnologij ter gradbeništva v državah EU. Vir: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2009: 249.



Iz slike 3 je razvidno, da je Slovenija po deležu diplomantov matematike, naravoslovja in tehnike med zadnjimi, iz slike 4 pa tudi, da je Slovenija ena redkih držav, ki v obdobju od leta 2000 do 2010 ne bo dosegla cilja znotraj EU – vsaj 15 % povečanja števila diplomantov matematike, naravoslovja in tehnike. Število teh diplomantov se je pri nas od leta 2000 povečalo samo za 8,3 % oziroma za približno 1 % na leto, s čimer v EU zasedamo zadnje mesto. Evropsko povprečje je približno štirikrat večje od slovenskega, nekatere države nas v tem kazalcu prehitevajo za več kot desetkrat.

Slika 4: Slovenija je najslabša v letni rasti števila diplomantov matematike, naravoslovja in tehnike med državami EU in tudi globoko pod njenim povprečjem. Vir: Commission of the European Communities, 2008: 77.



Metode in prikazi dosežkov

V prvem delu raziskave smo uporabili letne statistične podatke o deležih diplomantov po različnih študijskih področjih v Sloveniji in Evropski uniji (EU) ter o deležih izbranih izpitov po skupinah predmetov pri splošni maturi v Sloveniji. Analize v raziskavi so narejene na maturitetnih podatkih iz podatkovnih bank Državnega izpitnega centra v Sloveniji. Za spremljanje lastnega dela, uvajanje sprememb in izboljšav v šolah na osnovi podatkov je bilo za vsa vodstva srednjih šol in učitelje v Sloveniji razvito programsko orodje *Orodje za analize izkazanega znanja ob zaključku srednje šole* (Urank in Zupanc, 2007; Zupanc et al., 2009). Sorodna tuja orodja in sistemi praviloma vključujejo podatke in omogočajo analize le na dosežkih materinščine in matematike (Kyriakides et al., 2000), slovensko orodje pa vključuje podatke o dosežkih dijakov pri različnih predmetih in splošne uspehe, tako na maturi kakor tudi v zaključnih letnikih od leta 2002 naprej.

Splošna matura v svoji novi eksterini obliki poteka v Sloveniji od leta 1995. Analize dosežkov so se v raziskavi opravljale na zbranih maturitetnih podatkih zadnjih sedem let. Od leta 2002 do vključno 2008 so zbrani podatki o dosežkih dijakov v znanju v srednjih šolah v Sloveniji: učiteljeve ocene pri posameznih predmetih v zaključnem letniku in vsi podatki o dosežkih dijakov pri splošni maturi. Zbrani so podatki o učnih dosežkih kandidatov pri splošni maturi v štirinajstih izpitnih letih – skupaj 80.000 kandidatov oz. 64.000 tistih, ki so splošno maturo prvič opravljali v celoti. Zbrani so podatki o 64.000 x 5, torej 320.000 izpitih pri splošni maturi. V raziskavi je analiziran uspeh maturantov v spomladanskih letih, in sicer tistih, ki so opravljali vseh pet predmetov splošne mature. Enoletne analize so narejene na podatkih spomladanskega roka splošne mature 2008. Število maturantov, zajetih v raziskavo, je za vsako leto prikazano v tabeli 1; v sedmih letih jih je bilo skupaj 61.872.

Tabela 1: Število maturantov v spomladanskih letih, ki so opravljali vseh pet predmetov splošne mature. Vir: Državni izpitni center, 2009.

Leto	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Število vseh maturantov	7852	8636	8959	8962	9531	9206	8726

Na zbranih podatkih je z razvitim programskim orodjem mogoče opravljati več vrst analiz in različne kombinacije med njimi (Zupanc et al., 2009). Za potrebe raziskave sta bili uporabljeni dve vrsti analiz:

- analiza splošnega uspeha pri maturi in
- analiza splošnega uspeha v zaključnem letniku gimnazije.

Poleg tradicionalnega prikazovanja povprečij ocen in standardnih odklonov je v raziskavi uporabljen še metodološki pristop, ki ima osnovo v ordinalnosti šolske in maturitetne ocenjevalne lestvice. Za primerjave oz. razlikovanje dveh porazdelitev se uporabi zgled prikaza – *graf ordinalne dominantnosti* med porazdelitvama (ang. Ordinal Dominance Graph – ODG) – glej sliko 8, *mera različnosti* ρ in *usmerjena različnost* d . Izvožene podatke iz programskega orodja se je v raziskavi dodatno primerjalo z neparametrično statistiko – Mann-Whitney-Wilcoxonovim (MWW) U testom (Mann-Whitney, 2008) – in izračunalo število ρ (Herrnstein et al., 1976).¹ V raziskavi je bil uporabljen pristop z vpeljavo mere različnosti dveh porazdelitev; ali sta dve porazdelitvi uspeha kandidatov v šoli ali na maturi (za različnostopenjske lestvice ocen oz. točk) pomembno različni; katera porazdelitev je po rangih maturantov, izračunanih iz ocen ali točk, »boljša« in »kako velika« je razlika med porazdelitvama (Bren in Zupanc, 2008; Bren in Zupanc, 2009).²

Vargha in Deleney (2000) sta predlagala intervale za presojo prevlade ene diskretne porazdelitve nad drugo; prevlada je šibka, srednja ali izrazita.³

1 Za izračun prekrivanja dveh porazdelitev je bilo uporabljeno število ρ (»ro«) (Herrnstein, Loveland in Cable, 1976), ki je linearno povezano s statistiko U. Če vrednosti MWW testa U_A oz. U_B za porazdelitvi A in B delimo s produktom obsegov populacij N_A, N_B , kot »mero različnost« dveh ordinalnih porazdelitev dobimo števili $\rho_A = U_A / (N_A N_B)$ in $\rho_B = U_B / (N_A N_B)$.

Velja, da je vsota vedno enaka ena: $\rho_A + \rho_B = 1$, tako da ima ρ lahko vrednost med 0 in 1. Obe skrajni vrednosti pomenita popolno razlikovanje porazdelitev, vrednost $\rho_A = \rho_B = 0,5$ pa pomeni popolno prekrivanje porazdelitev (Bren in Zupanc, 2008; Bren in Zupanc, 2009).

Bamber (1975: 401) je vrednost števila ρ ponazoril z delom ploščine pod/nad grafom dominantnosti dveh ordinalnih porazdelitev – ODG – slika 8 (Darlington, 1973; Darlington, 1975). Površina nad grafom ordinalne dominantnosti je enaka verjetnosti, da je naključno izbran kandidat iz skupine B uvrščen višje kot naključno izbran kandidat iz skupine A; prišteta je še polovica verjetnosti, da sta oba naključno izbrana kandidata rangirana enako $\rho_B = P(B > A) + 1/2P(B = A)$. Indeks ρ – površina področja nad ali pod grafom ordinalne dominantnosti se uporabi kot mera različnosti dveh ordinalnih porazdelitev.

2 Cliff (1993) je predstavil ordinalno statistiko d [$d(A, B) = P(A > B) - P(B > A)$], ki predstavlja mero primerjanja (vrednosti so med -1 in +1) dveh ordinalnih porazdelitev kot razliko v površinah pod/nad grafom ordinalne dominantnosti $d(A, B) = \rho_A - \rho_B$. Velja $d(A, B) = 2\rho_A - 1 = 2U_A / (N_A N_B) - 1$.

Ker je d antisimetrična [$d(B, A) = -d(A, B)$], njena absolutna vrednost $|d|$ pa je različnost, jo poimenujemo (Bren in Zupanc, 2009) usmerjena različnost (ang. directed dissimilarity) med dvema porazdelitvama. Če ima $d(A, B)$ negativno vrednost, porazdelitev A zaostaja za porazdelitvijo B. Skupina A je po rangih podrejena glede na skupino B. Če je $d(A, B)$ pozitivno število, porazdelitev A dominira nad porazdelitvijo B. Ekstremni vrednosti $d(A, B) = 1$ oz. $d(B, A) = -1$ predstavljata popolno razlikovanje porazdelitev, med tem ko $d(A, B) = d(B, A) = 0$ predstavlja popolno prekrivanje porazdelitev.

3 Cohen (Cohen, 1977) definira standardizirano diferenco Δ dveh normalnih porazdelitev $N(\mu_A, \sigma)$ ter $N(\mu_B, \sigma)$ kot $\Delta = (\mu_A - \mu_B) / \sigma$ in zapiše predlog razmejitve: razlika med porazdelitvama je majhna za $0,2 < \Delta < 0,5$, srednja za $0,5 < \Delta < 0,8$ in velika pri $\Delta > 0,8$. Vargha in Deleney (2000) to razmejitve uporabita tudi za primer mere različnosti ρ in usmerjene različnosti d – predlog razmejitve je podan v tabeli 2. Vrednosti v tabeli pomagajo pri presoji prevlade ene diskretne porazdelitve nad drugo; je prevlada šibka, srednja ali izrazita.

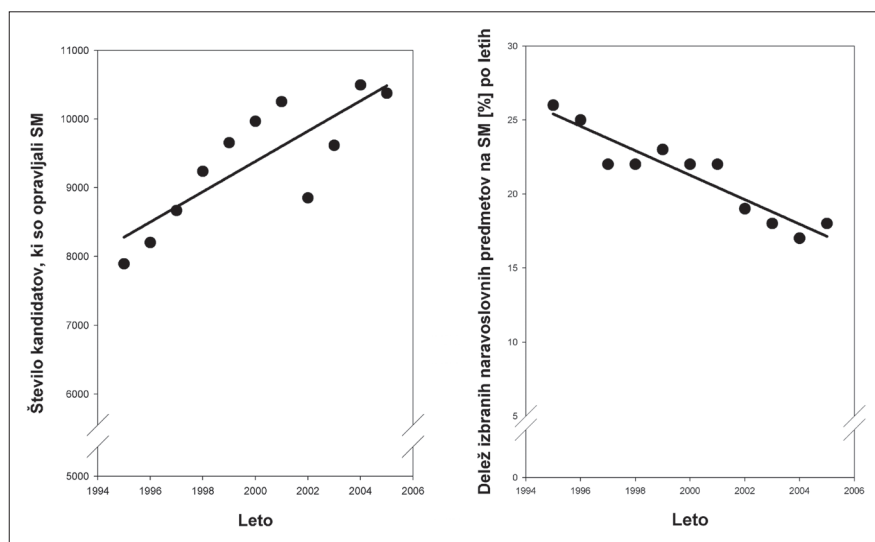
Tabela 2: Vrednosti Δ , ρ ali d za presojo prevlade ene diskretne porazdelitve nad drugo; je prevlada šibka, srednja ali izrazita (Vargha, Deleney, 2000).

Malo maturantov izbira naravoslovne predmete

V Sloveniji je prehod iz srednje šole (gimnazije) na univerzitetni študij povezan s splošno matura. Matematika je poleg slovenščine in tujega jezika obvezni predmet splošne mature; kandidat lahko izbira osnovni ali višji nivo zahtevnosti obveznih predmetov, poleg tega pa se mora odločiti še za dva izbirna predmeta. Kandidati se izmed več kot 30 predmetov pri splošni maturi lahko odločijo za naravoslovni izbirni predmet: za kemijo, fiziko ali biologijo; lahko izberejo tudi dva naravoslovna predmeta. Ob povečevanju števila maturantov se je delež izbranih naravoslovnih predmetov od leta 1995 pa vse do leta 2004 zmanjševal – slika 5 (Zupanc et al., 2006: 25). Leta 2002 je prišlo v Sloveniji prvič do delitve: dijaki gimnazij so opravljali splošno matura, dijaki srednjih strokovnih šol pa prvič poklicno matura.

Število izpitov iz naravoslovnih predmetov se je pri splošni maturi od leta 2000 do 2005 zmanjšalo tudi absolutno od 4.399 na 3.866, leta 2005 so predstavljali le 18,9 % vseh izbranih izpitov (Zorec, 2006: 16).

Slika 5: Ob povečevanju števila maturantov je delež tistih, ki so izbirali naravoslovne predmete, do leta 2004 padal (Zupanc et al., 2006: 25).



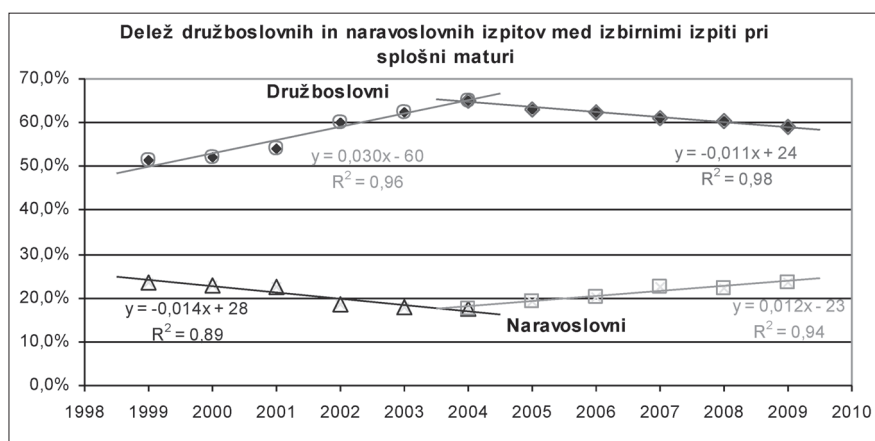
Majhen delež dijakov, ki izbirajo naravoslovne predmete, ne predstavljajo zelenega deleža mladih, ki v Sloveniji množično prehajajo v terciarno izobraževanje. Maturanti najpogosteje izbirajo družboslovne predmete: geografijo,

	Šibka	Srednja	Izrazita
Δ	0,2	0,5	0,8
ρ	0,56	0,64	0,71
d	0,11	0,28	0,43

zgodovino, sociologijo in psihologijo. Od leta 2000 do 2006 so povečali število izbir družboslovnih predmetov za 3.278; leta 2006 so le-ti predstavljali že 59,7 % vseh izbir (Zorec, 2006: 16).

Podatki kažejo (slika 6), da je bilo leto 2004 mejno, ko se je povečevanje deleža izbranih družboslovnih predmetov na splošni maturi ustavilo in se v zadnjih letih deleži izbir družboslovnih predmetov počasi znižujejo. Leta 1999 se je pri polovici izpitov izbirnega dela splošne mature (vsak kandidat izbere dva predmeta) opravljal izpit iz družboslovnega predmeta, do leta 2004 se je ta delež povečeval s stabilnimi 3,0 % na leto, tako da je bilo leta 2004 teh izbranih izpitov že 65 %. Od leta 2004 ta delež upada, sicer počasneje, pa vendarle s stabilnim 1,1 % na leto, tako da se v zadnjih letih giblje okoli 60 %.

Slika 6: Deleži družboslovnih in naravoslovnih izpitov med izbirnimi izpiti so se v letih od 1999 do 2009 spreminjali (vir: Državni izpitni center, 2009).



Na sliki 6 se vidi, da je z izbiranjem naravoslovnih predmetov na splošni maturi ravno obratno kot z izbiranjem družboslovnih. Leta 1999 je bil delež izbir naravoslovnega predmeta 23,6 %, do leta 2004 se je ta delež zniževal s stabilnimi 1,4 % na leto, tako da je bilo leta 2004 teh izpitov samo še 17,6 %. Od leta 2004 ta delež ponovno narašča, sicer počasneje, pa vendarle s stabilnim 1,2 % na leto. Šele leta 2009 je bil s 23,4 % praktično dosežen delež iz leta 1999.

Postavlja se vprašanje o razlikah med manjšino kandidatov, ki ob zaključku preduniverzitetnega izobraževanja pri maturi izbirajo naravoslovne predmete, v primerjavi z večino, ki izbira družboslovne predmete. Goldman in Hewitt (1975) zagovarjata teorijo, da razlike v ocenjevanju temeljijo na »nivojih prilagajanja«. Šole si prizadevajo prilagajati nivoje ocenjevanja sposobnostim dijakov, ki so v oddelkih. Ocenjevanje je bolj zahtevno npr. pri matematiki in naravoslovnih predmetih, ki običajno privlačijo bolj uspešne

dijake; ocenjevanje je bolj popustljivo pri predmetih, kot je sociologija, ki običajno privlači šibkejšje dijake (Goldman in Hewitt, 1975; Ramist et al., 1990).

Če izhajamo iz navedenega, ni primerna neposredna primerjava doseženih ocen pri enem predmetu z ocenami pri drugem. V sistemu s petpredmetnim skupinskim certifikatom, kot je splošna matura v Sloveniji, se za primerjavo skupin dijakov, ki so izbrali določen izbirni predmet, ponuja skupna osnova – dosežki pri treh obveznih predmetih. To so: slovenščina (SLM), matematika (MAT) in tuji jezik (TUI), ki so obvezni za vse. Pri SLM lahko kandidat na maturi dobi najvišjo točkovno oceno 8, pri MAT in TUI lahko dobi točkovno oceno 8, če se odloči za izpit na višjem nivoju zahtevnosti, na osnovnem nivoju pa je najvišja točkovna ocena 5. Iz obveznih predmetov lahko tako vsak kandidat za seštevek splošnega uspeha doseže največ $3 \times 8 = 24$ točk.

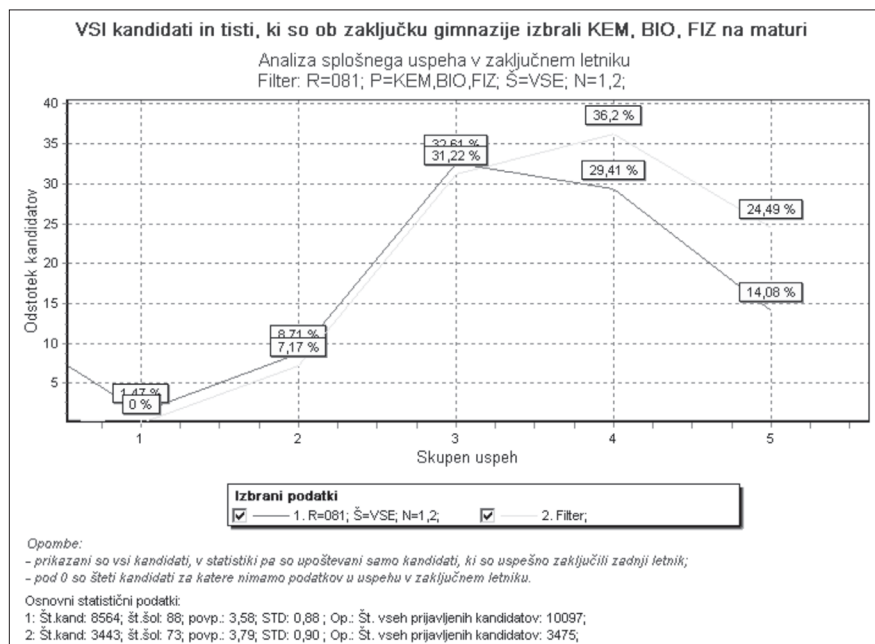
V raziskavi (Zupanc et al., 2007) je bilo za maturo v Sloveniji že zastavljeno vprašanje o »pravilu«, ko nekatere izbirne predmete (kemijo, fiziko, biologijo, gre za celoten sklop treh naravoslovnih predmetov), sicer manj pogosto, izbirajo kandidati z boljšimi dosežki v obveznem skupnem delu. Družboslovne predmete (geografijo, zgodovino, sociologijo, psihologijo) pa množično izbirajo kandidati s pomembno nižjimi dosežki v obveznem skupnem delu. Ugotovljeno je bilo, da je izbira naravoslovnega, družboslovnega ali strokovnega predmeta statistično pomembno povezana z uspešnostjo kandidatov pri obveznih treh predmetih. Tudi drugi slovenski raziskovalci (Trnavčević et al., 2008: 35) so analizirali učni uspeh dijakov glede na študijsko področje. Dijaki tretjih letnikov s preferencami naravoslovno-tehničnih študijskih smeri so imeli nekoliko boljši učni uspeh kot dijaki, ki preferirajo družboslovno-humanistične študijske smeri.

Primerjava porazdelitev splošnega uspeha kandidatov, ki na maturi izberejo naravoslovne predmete, z vsemi kandidati

Ugotovitve raziskave o razlikah med maturanti, ki izbirajo različne skupine izbirnih predmetov iz mature 2004 (Zupanc et al., 2007), so bile povod, da se je z novo raziskavo in dodelano metodologijo (Bren in Zupanc, 2008; Bren in Zupanc, 2009; Bren in Zupanc, 2010) v tej smeri nadaljevalo na podatkih mature 2008. Kandidatov, ki so spomladi leta 2008 maturo opravljali v celoti (iz vseh petih predmetov) in so izbrali vsaj en naravoslovni predmet (kemijo – KEM, biologijo – BIO, fiziko – FIZ), je bilo 3.443. Na sliki 7 je prikazana porazdelitev ocen skupine dijakov ob koncu pouka v zaključnem letniku gimnazije oz. maturitetnega tečaja (svetla zgornja črta čr-

tnega grafa) – splošni uspeh dijakov, določen z internim ocenjevanjem učiteljev v matični šoli. Porazdelitev se primerja z referenčno porazdelitvijo ocen VSEH ($8.712 = 8.564 + 148$ nezadostnih) kandidatov ob koncu pouka v zaključnem letniku gimnazije oz. maturitetnega tečaja (temna spodnja črta). Na ordinatni (Y) osi so prikazani odstotki kandidatov z določenim uspehom. Podatki so za dijake, ki so spomladi leta 2008 opravljali splošno maturo v celoti, iz vseh petih predmet

Slika 7: Primerjava porazdelitev splošnega uspeha v zaključnem letniku gimnazije 2008 za vse maturante, in tiste, ki so pri maturi izbrali kemijo ali biologijo ali fiziko, ter tabela statistike.



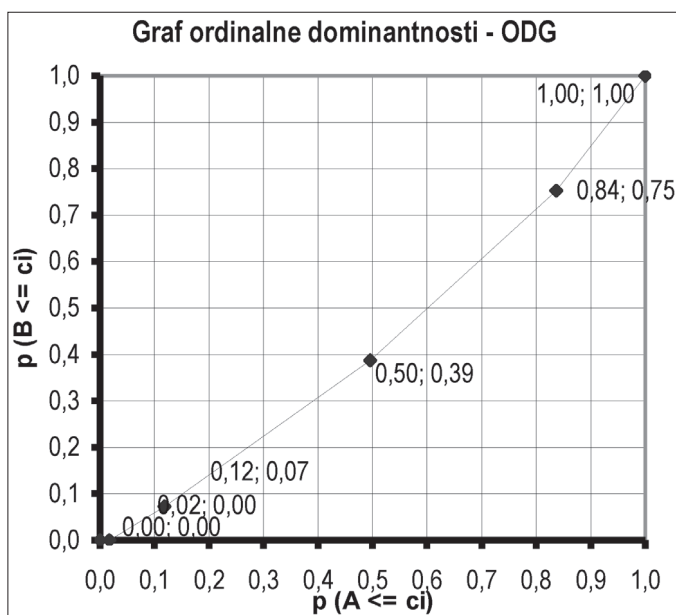
KEM,BIO,FIZ	N	U	z	p <	ρ	d	Razlika
A _{VSI}	8712	12836840	-13,04	0,0001	0,428	-0,144	Šibka
B	3443	17158576	13,04	0,0001	0,572	0,144	

N je število učencev (dijakov) v programu; U je vrednost statistike U; z je standardizirani odklon; p je verjetnost; število ρ je mera za različnost porazdelitev; d je usmerjena različnost.

Že na oko se iz črtnega grafa na sliki 7 ugotovi, da za razliko od skupine VSEH kandidatov: pri tistih, ki so izbrali naravoslovni predmet, ni nezadostnih (1), je manj zadostnih (2) in dobrih (3) ter mnogo več prav dobrih (4) ter odličnih (5). MWW U test pokaže statistično pomembno razliko, verjetnost p je manjša od 0,001. Mera različnosti porazdelitev, število ρ je za skupino naravoslovnih predmetov $\rho_B = 0,572$, za vse maturante, ne glede na izbran

maturitetni predmet, pa $\rho_A = 0,428$. Porazdelitev po rangih splošnega šolskega uspeha pri kandidatih, ki so na maturi izbrali vsaj en naravoslovni predmet, prevlada (dominira) glede na porazdelitev splošnega uspeha vseh dijakov. To izrazimo z usmerjeno različnostjo porazdelitev $d = 0,144$. Verjetnost $\rho_B = 0,572$, da ima naključno izbrani kandidat iz porazdelitve B, ki izbere na maturi kemijo, biologijo ali fiziko, v zaključnem letniku boljši splošni uspeh kakor naključno izbrani kandidat izmed vseh maturantov (porazdelitev A), plus polovica verjetnosti,⁴ da imata naključno izbrana kandidata iz obeh porazdelitev enak splošni uspeh, je večja od $\frac{1}{2}$. Graf ordinalne dominantnosti (slika 8) kvadrat s ploščino ena razdeli na dva dela, s ploščinama 0,428 za porazdelitev A in 0,572 za porazdelitev B. Krivulja na sliki 8 poteka pod diagonalo, je od spodaj gledano konveksna,⁵ kar pomeni, da porazdelitev B dominira nad porazdelitvijo A.

Slika 8: Graf dominantnosti dveh ordinalnih porazdelitev A in B – porazdelitev ocen splošnega uspeha v zaključnem letniku za vse kandidate pred matura (A) in porazdelitev ocen kandidatov, ki so na maturi izbrali kemijo, biologijo, fiziko (B) – $\rho_B = 0,572$.



Programsko Orodje za analize izkazanega znanja ob zaključku srednje šole omogoča tudi analize za posamezne predmete. Na sliki 9 so prikazane primerjave porazdelitev splošnega uspeha vseh kandidatov (gladke – levo za-

⁴ $\rho_B = P(B > A) + 1/2P(B = A)$ (Bamber, 1975: 401).

⁵ Če je ODG od spodaj gledano konkaven, pomeni, da poteka v celoti nad diagonalo in da porazdelitev A dominira nad porazdelitvijo B.

maknjene temne črte) na spomladanskem roku mature 2008 za vsako skupino maturantov posebej; za tiste, ki so izbrali kemijo, biologijo ali fiziko.

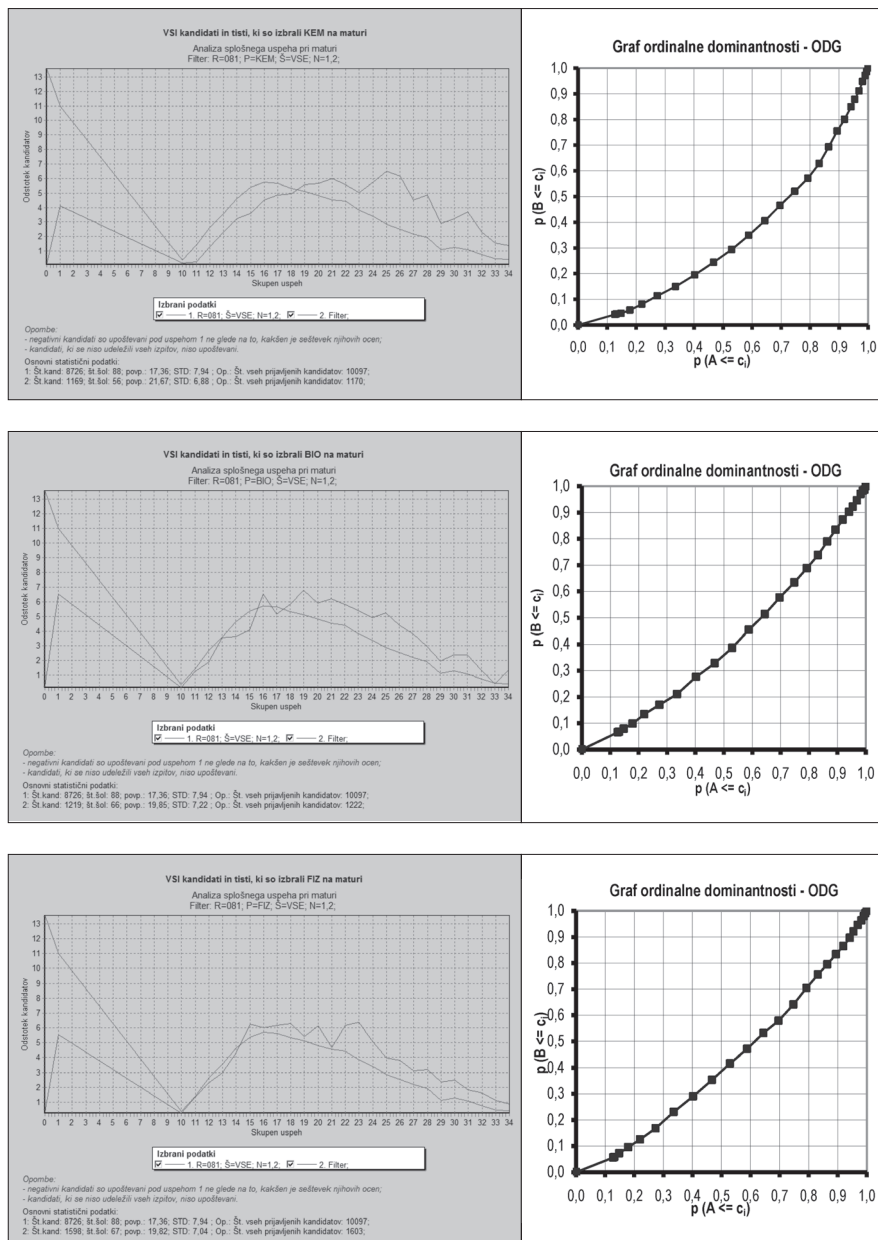
V vseh treh primerih kaže U-test na statistično pomembno razliko ($p < 0,001$). Iz zamikov vseh treh (manj gladkih – desno zamaknjenih svetlih) črt na grafih in iz statističnih izračunov se razbere, da fiziko (na sliki 9 spodaj) izbira skupina kandidatov, ki pri rangiranju po točkah splošnega uspeha na maturi dosega značilno višje uvrstitve. Tudi biologijo (na sliki 9 v sredini) izbira skupina kandidatov, ki je pri rangiranju po točkah splošnega uspeha na maturi uvrščena višje kot celotna letna kohorta. Izrazito najvišje po rangih točk splošnega uspeha na maturi pa se uvršča skupina kandidatov, ki so izbrali kemijo (na sliki 9 zgoraj). Za vse tri primerjave so razlike statistično pomembne ($p < 0,001$). Mere razlik v porazdelitvah točk splošnega uspeha na spomladanskem roku splošne mature 2008 za maturante z izbranim določenim naravoslovnim predmetom, glede na vse maturante, so: $\rho_{\text{FIZ}} = 0,586$, $d_{\text{FIZ}} = 0,173$; $\rho_{\text{BIO}} = 0,594$, $d_{\text{BIO}} = 0,188$ ter $\rho_{\text{KEM}} = 0,665$ in $d_{\text{KEM}} = 0,330$.

Verjetno je, da naključno izbrani kandidat iz porazdelitve B , ki izbere na maturi biologijo (na sliki 9 v sredini) in podobno za fiziko (na sliki 9 spodaj), dominira oz. je boljše ali s polovično verjetnostjo enako ocenjen¹ na maturi kakor naključno izbrani kandidat iz porazdelitve vseh maturantov (A). Verjetnost za biologijo je $\rho_B = 0,594$ in za fiziko $\rho_B = 0,586$. Naključno izbrani kandidat, ki izbere kemijo (na sliki 9 zgoraj), dominira oz. je izrazito boljše ali s polovično verjetnostjo enako ocenjen na maturi kakor naključno izbrani kandidat iz porazdelitve vseh maturantov (A). Verjetnost za kemijo je $\rho_B = 0,665$.

Razlike v porazdelitvah splošnega uspeha na maturi 2008 potrjujejo, da naravoslovne predmete na maturi izbirajo v povprečju po splošnem uspehu na maturi boljši dijaki. Če se za izračun oblikuje skupino (B) z vsemi kandidati, ki so izbrali katerikoli naravoslovni predmet (fiziko, biologijo ali kemijo), se izračunana mera različnosti $\rho = 0,594$ in usmerjena različnost $d = 0,188$ še povečata glede na izračunane razlike v porazdelitvah srednješolskega uspeha (slika 7 in 8). To pomeni, da se je dominantnost kandidatov, ki izberejo vsaj en naravoslovni predmet,⁶ na maturi potrdila in celo malo povečala, glede na njihovo dominantnost v splošnem uspehu pred maturo. Po kriteriju Varghe in Delenya (2000) je razlika med porazdelitvama šibka (tabela 2).

⁶Zupanc in sodelavci (Zupanc et al., 2007) so v raziskavi za splošno maturo 2004 ugotavljali tudi razlike v dosežkih pri obveznih treh predmetih mature za skupine kandidatov, ki izberejo dva naravoslovna predmeta ali dva družboslovna predmeta. Povprečno število doseženih točk pri obveznih predmetih se je v skupinah s po dvema naravoslovnima predmetoma povečalo, v skupinah s po dvema družboslovnima predmetoma pa se je zmanjšalo.

Slika 9: Primerjava porazdelitev točk splošnega uspeha na maturi 2008 za vse maturante, ki so maturo opravljali v celoti, ne glede na izbrane predmete, in tiste, ki so pri maturi izbrali kemijo ali biologijo ali fiziko, ter tabela statistike.



KEM	N	U	z	p <	ρ	d	Razlika
A_{VSI}	8726	3414921	-18,41	0,0001	0,335	-0,330	Srednja
B	1169	6785773	18,41	0,0001	0,665	0,330	
BIO	N	U	z	p <	ρ	d	Razlika
A_{VSI}	8726	4318016	-10,68	0,0001	0,406	-0,188	Šibka
B	1219	6318978	10,68	0,0001	0,594	0,188	
FIZ	N	U	z	p <	ρ	d	Razlika
A_{VSI}	8726	5766147	-11,03	0,0001	0,414	-0,173	Šibka
B	1598	8178002	11,03	0,0001	0,586	0,173	

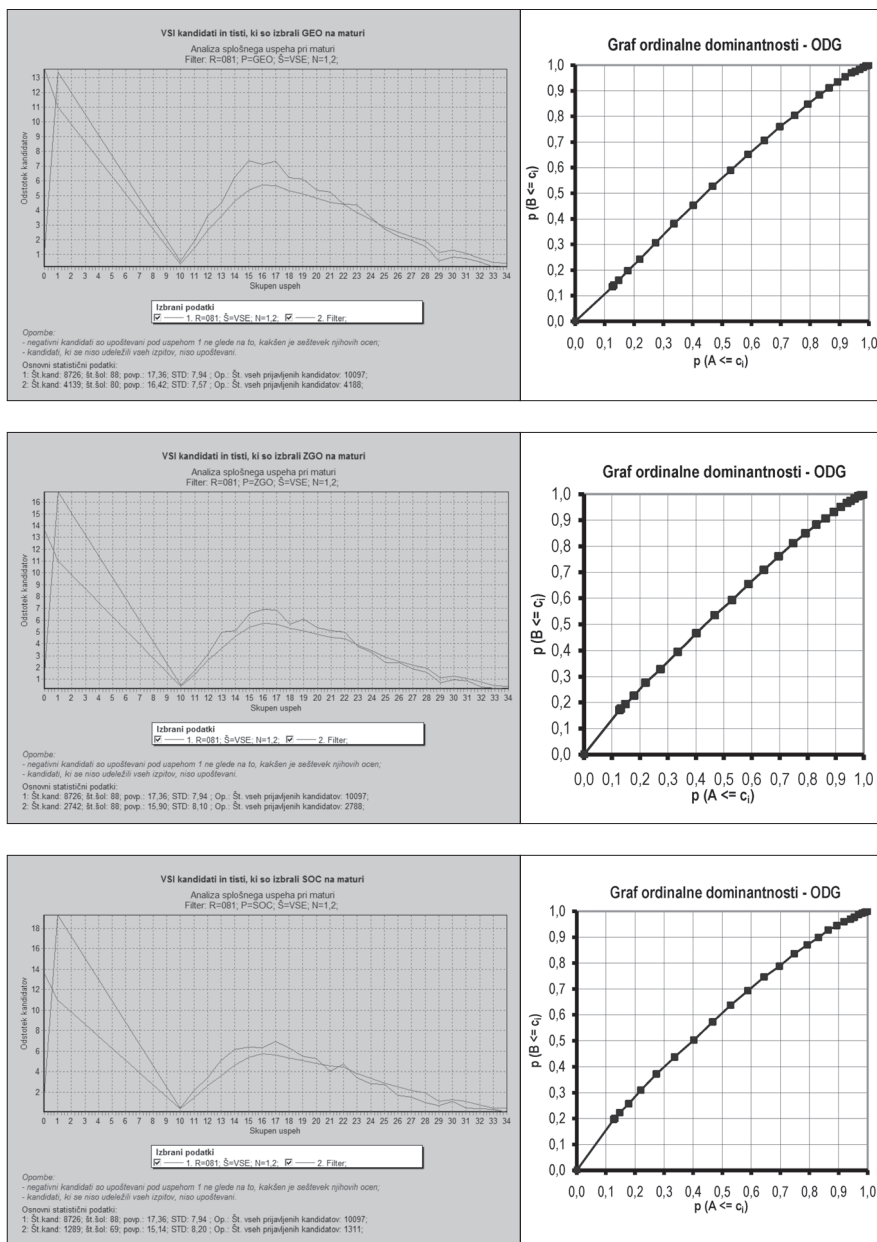
Primerjava porazdelitev splošnega uspeha kandidatov, ki na maturi izberejo družboslovne predmete, z vsemi kandidati

Kandidati, ki v Sloveniji pri splošni maturi izbirajo družboslovne predmete, so v veliki večini (Friš, 2009: 19). Več kot dve tretjini je tistih, ki izberejo vsaj enega od treh predmetov: geografijo (GEO), zgodovino (ZGO) ali sociologijo (SOC). Geografijo izbere skoraj vsak drugi kandidat. Tako velik delež skupine kandidatov z izbranim družboslovnim predmetom pomeni, da je porazdelitev take skupine zelo podobna porazdelitvi vseh kandidatov na maturi. Ne glede na to so na sliki 10 za spomladanski rok mature 2008 prikazane primerjave porazdelitev splošnega uspeha na maturi vseh kandidatov (gladke – levo zamaknjene temne črte) z vsako skupino maturantov posebej: s skupino, ki je izbrala geografijo, zgodovino ali sociologijo (manj gladke – desno zamaknjene svetle črte).

Opazen je zamik porazdelitev, pa tudi iz statističnih izračunov v tabeli na sliki 10 se razbere, da geografijo izbira skupina kandidatov, ki pri rangiranju po točkah splošnega uspeha na maturi dosega nižje uvrstitve v primerjavi z vsemi maturanti. Tudi zgodovino izbira skupina kandidatov, ki je pri rangiranju po točkah splošnega uspeha na maturi uvrščena nižje kot celotna letna kohorta. Najnižje po rangih točk splošnega uspeha na maturi pa se uvršča skupina kandidatov, ki so izbrali sociologijo. Za vse tri primerjave porazdelitev so razlike statistično pomembne ($p < 0,001$).⁷ Mere razlik do porazdelitve vseh kandidatov na maturi so: $\rho_{\text{GEO}} = 0,460$, $d_{\text{GEO}} = -0,079$; $\rho_{\text{ZGO}} = 0,450$, $d_{\text{ZGO}} = -0,100$ ter $\rho_{\text{SOC}} = 0,422$ in $d_{\text{SOC}} = -0,156$. Po kriteriju Varhe in Delenja (2000) je razlika med porazdelitvama v primeru sociologije šibka³ (tabela 2). Mere različnosti ρ so manjše od 0,5 in usmerjene različnosti d so negativne, kar pomeni, da so te porazdelitve po rangi nižje kot porazdelitev za vse kandidate in posledično seveda tudi nižje kot za kandidate, ki na maturi izberejo naravoslovne predmete.

⁷ Izjema med družboslovnimi oz. humanističnimi predmeti na maturi je filozofija. Podobno kot naravoslovne predmete filozofijo izbirajo po splošnem uspehu nadpovprečno uspešni dijaki. Število pa je tu vsako leto majhno.

Slika 10: Primerjava porazdelitev točk splošnega uspeha na maturi 2008 za vse maturante, ki so maturo opravljali v celoti, ne glede na izbrane predmete, in tiste, ki so pri maturi izbrali geografijo, zgodovino, sociologijo, ter tabela statistike.



GEO	<i>N</i>	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i> <	<i>ρ</i>	<i>d</i>
<i>A_{VSI}</i>	8726	19492071	7,30	0,0001	0,540	0,079
<i>B</i>	4139	16624843	-7,30	0,0001	0,460	-0,079
ZGO	<i>N</i>	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i> <	<i>ρ</i>	<i>d</i>
<i>A_{VSI}</i>	8726	13163579	7,96	0,0001	0,550	0,100
<i>B</i>	2742	10763113	-7,96	0,0001	0,450	-0,100
SOC	<i>N</i>	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i> <	<i>ρ</i>	<i>d</i>
<i>A_{VSI}</i>	8726	6498476	9,05	0,0001	0,578	0,156
<i>B</i>	1289	4749338	-9,05	0,0001	0,422	-0,156

Verjetnost, da je naključno izbrani kandidat iz porazdelitve *B*, ki izbere na maturi geografijo (na sliki 10 zgoraj), zgodovino (na sliki 10 v sredini) ali sociologijo (na sliki 10 spodaj), slabše ali s polovično verjetnostjo enako ocenjen⁸ na maturi kakor naključno izbrani kandidat iz porazdelitve vseh maturantov (*A*), je manjša od ½. Verjetnost je za geografijo $\rho_B = 0,460$, za zgodovino $\rho_B = 0,450$ in za sociologijo $\rho_B = 0,422$.

Trend v razlikah pri splošnem uspehu kandidatov, ki na maturi izberejo (ne)naravoslovne predmete

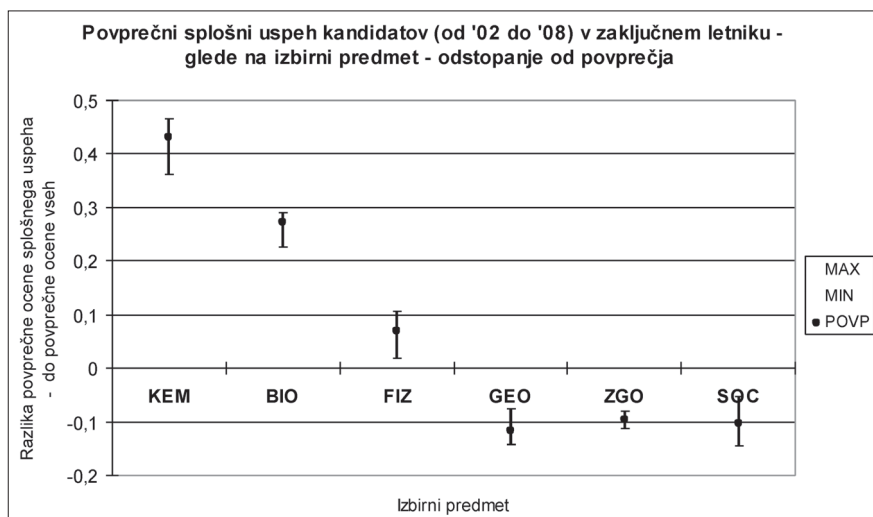
Ali so razlike pri splošnem uspehu ob zaključku gimnazije in na maturi pomembno različne tudi med leti? *Orodje za analize izkazanega znanja ob zaključku srednje šole* (Uranc in Zupanc, 2007) omogoča analize od leta 2002 naprej. Za zadnjih sedem let se lahko analizira interno določene splošne uspehe s strani učiteljev ob zaključku gimnazije in tudi splošne maturitne uspehe kandidatov, ki so izbrali določen predmet.

Za vsakega od šestih predmetov, treh naravoslovnih (kemija, biologija in fizika) ter treh družboslovnih (geografija, zgodovina in sociologija), so na sliki 11 prikazane povprečne ocene splošnega šolskega uspeha v zaključnem letniku gimnazije za kandidate, ki so maturo v spomladanskih rokih od 2002 do 2008 opravljali v celoti. Prikazana so odstopanja povprečne ocene splošnega šolskega uspeha v zaključnem letniku za kandidate pri določenem predmetu od povprečne ocene splošnega šolskega uspeha vseh kandidatov v spomladanskem izpitnem roku določenega leta. Višina posamezne črtice prikazuje (interval) največje in najmanjše letno odstopanje povprečnega splošnega šolskega uspeha za skupino kandidatov s posameznim izbranim maturitetnim predmetom od letnega povprečja vseh kandidatov v zadnjih sedmih letih, pika pa kaže sedemletno povprečje. Pozitivne vrednosti na grafu pomenijo, da je skupina kandidatov z določenim izbirnim predmetom v splošnem uspehu v šolskem letu dosegla nadpovprečen rezultat, če je razlika negativna, je dosežek skupine v tistem letu podpovprečen. Na primer: kan-

⁸ $\rho_B = P(B > A) + 1/2P(B = A)$ (Bamber, 1975: 401).

didati, ki so na spomladanskih rokih mature izbirali kemijo, so imeli v zaključnem letniku v povprečju (sedemletnih povprečij od leta 2002 do 2008) za +0,43 ocene višji splošni uspeh (na lestvici od 1 do 5) kot vsi maturantje. V posameznem od sedmih let pa je povprečna letna ocena splošnega šolskega uspeha odstopala za največ +0,46 do najmanj +0,36 od vsakoletnega povprečja vseh maturantov. Najbolj desni primer na sliki 11 je prikaz kandidatov, ki so na spomladanskih rokih mature izbirali sociologijo in so imeli v zaključnem letniku v povprečju (sedemletnih povprečij od leta 2002 do 2008) za -0,10 ocene nižji splošni uspeh kot vsi maturantje. V posameznem od sedmih let je povprečna letna ocena splošnega šolskega uspeha odstopala od največ -0,14 do najmanj -0,05 od vsakoletnega povprečja vseh maturantov.

Slika 11: Povprečni splošni šolski uspeh ob zaključku gimnazije od 2002 do 2008 (razlika do vsakoletnega slovenskega povprečja vseh) za kandidate, ki so na maturi izbrali kemijo, biologijo, fiziko, geografijo, zgodovino, sociologijo.

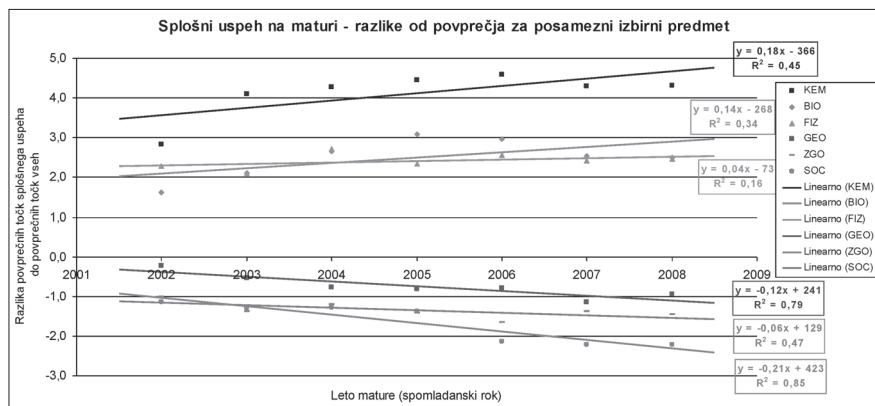


V analizi so pri povprečnem šolskem splošnem uspehu upoštevane ocene od 1 do 5. Ker k maturi neuspešni kandidati v zaključnem letniku ne morejo pristopiti, so vrednosti v lestvici le od 2 do 5. V Sloveniji je splošna matura petpredmetna; za spomladanski rok 2008 je izračunana povprečna ocena splošnega šolskega uspeha vseh kandidatov, ki so maturo opravljali v celoti pri vseh petih predmetih, 3,58. Skupine kandidatov na sliki 11, ki na maturi izbirajo kemijo, biologijo ali fiziko, ima v zaključnem letniku vsa leta nadpovprečen šolski uspeh; razlika ocene do vsakoletnega povprečnega šolskega uspeha vseh kandidatov je pri vseh predmetih vseskozi pozitivna. V povprečju (sedemletnih povprečij) je pri kemiji večja za 0,43 ocene, pri biologiji +0,27 in pri fiziki +0,07 ocene. Razlike ocene do vsakoletnega pov-

prečnega šolskega uspeha vseh kandidatov za vse tri družboslovne predmete pa so negativne. Pri geografiji za -0,12, pri zgodovini in pri sociologiji za -0,10. Izrazito se kaže, da naravoslovne predmete na maturi izbirajo kandidati, ki v povprečju v zaključnem letniku gimnazije dosegajo nadpovprečen splošni uspeh, ocenjen interno s strani svojih učiteljev. Nasprotno pa zelo številčno (Friš, 2009: 19) družboslovne predmete na maturi izbirajo kandidati, ki v povprečju v zaključnem letniku srednje šole dosegajo podpovprečni splošni uspeh.

Skupine kandidatov po izbranih maturitetnih predmetih smo primerjali glede na splošni uspeh ob zaključku gimnazije, ko je ocenjevanje interno. Vprašanje je, ali so rezultati primerjav enaki, če omenjene skupine kandidatov primerjamo po splošnem uspehu na maturi, kjer je ocenjevanje anonimno – eksterno. V analizi na sliki 12 so za vsak spomladanski rok mature od leta 2002 do leta 2008 izračunane povprečne točke splošnega maturitetnega uspeha kandidatov, ki so maturo opravljali v celoti. Za vsakega od šestih predmetov so na ordinatni osi (Y) prikazane razlike točk povprečnega splošnega uspeha kandidatov z določenim izbranim predmetom do povprečne vrednosti točk splošnega uspeha vseh kandidatov v določenem spomladanskem izpitnem roku.

Slika 12: Povprečni splošni maturitetni uspeh od 2002 do 2008 (razlika do vsakoletnega slovenskega povprečja vseh) za kandidate, ki so na maturi izbrali kemijo, biologijo, fiziko, geografijo, zgodovino, sociologijo.



Splošni uspeh na maturi je na lestvici od 10 do 34 točk.⁹ Povprečna točkovna ocena vseh kandidatov, ki so maturo v celoti opravljali spomladi 2008, je bila 17,4. Skupine kandidatov na sliki 12, ki na maturi izbirajo kemijo, imajo vsa leta nadpovprečen splošni uspeh na maturi; razlika do vsakoletne-

⁹ Splošni uspeh pri splošni maturi v Sloveniji ima lestvico do 34 točk; najnižji seštevek uspešnih kandidatov je 10 točk (pet predmetov z oceno zadostno). Mediana je v zadnjih letih 17 točk; pri tem so upoštevani tudi neuspešni kandidati v spomladanskih rokih (vir: Državni izpitni center).

ga povprečnega splošnega uspeha vseh kandidatov je večino let večja za 4 točke. Kandidati, ki na maturi izbirajo biologijo ali fiziko, imajo tudi vsa leta nadpovprečen splošen uspeh na maturi. Razlika do vsakoletnega povprečnega splošnega uspeha vseh kandidatov se v letih od 2002 do 2008 giblje med +2 in +3 točke.

Razlike do vsakoletnega povprečnega splošnega maturitetnega uspeha vseh kandidatov za vse tri družboslovne predmete (geografijo, zgodovino in sociologijo) pa so negativne. Negativna razlika pri geografiji je do -1 točko, pri zgodovini se giblje med -1 do -2 točki in pri sociologiji je v zadnjih letih tudi nižje od -2 točki.

Če za vsak predmet skozi točke na sliki 12 za vseh sedem let potegnemo regresijsko premico, lahko ugotavljamo trende. Regresijsko premico se zapiše v obliki $y_B = k_B \cdot x + y_{0B}$, kjer y_B predstavlja razliko povprečnega splošnega uspeha kandidatov z izbranim predmetom (B) glede na vsakoletno povprečje cele generacije, ki je v določenem spomladanskem roku opravljala splošno maturo v celoti; kjer je x leto, k_B smerni koeficient in y_{0B} konstanta, ki predstavlja vrednost razlike povprečnega splošnega uspeha kandidatov z izbranim predmetom (B) glede na povprečje cele generacije v letu $x = 0$.

Tabela 3: Regresijska analiza razlik povprečnega splošnega uspeha kandidatov z izbranim predmetom glede na vsakoletna povprečja cele generacije, ki je v določenem spomladanskem roku opravljala splošno maturo v celoti.

	Smerni koeficient k_B	Pojasnjeni del variance R^2	Standardna napaka (k_B)	Vrednost ρ	Statistična pomembnost
KEM	0,18	45%	0,091	0,097	NI ($p > 0,05$)
BIO	0,14	34%	0,028	0,172	NI ($p > 0,05$)
FIZ	0,04	16%	0,039	0,376	NI ($p > 0,05$)
GEO	-0,12	79%	0,028	0,008	JE ($p < 0,001$)
ZGO	-0,06	47%	0,031	0,089	NI ($p > 0,05$)
SOC	-0,21	85%	0,04	0,003	JE ($p < 0,001$)

Pri vsakem od treh naravoslovnih predmetov se z leti povečuje razlika povprečnega splošnega maturitetnega uspeha kandidatov glede na vsakoletno povprečje cele generacije, ki je v določenem spomladanskem roku opravljala splošno maturo v celoti. Medletno naraščanje sicer statistično ni pomembno. Pri družboslovnih predmetih gre za letno povečevanje razlik povprečnega splošnega maturitetnega uspeha kandidatov glede na vsakoletno povprečje cele generacije, ki je v določenem spomladanskem roku opravljala splošno maturo v celoti, toda v negativni smeri. Zniževanje povprečnega splošnega maturitetnega uspeha kandidatov, ki izberejo zgodovino, statistično ni pomembno, za geografijo in za sociologijo pa je medletno padanje uspeha statistično pomembno ($p < 0,01$) (tabela 3).

Diskusija

Naravoslovne predmete (kemijo, fiziko, biologijo) izbira majhen del gimnazijcev, družboslovne (geografijo, zgodovino, sociologijo) pa zelo velik del vsakoletne generacije splošnih maturantov (Friš, 2009: 19). Najbrž majhen delež maturantov, ki v Sloveniji izbira naravoslovne predmete, vpliva na izbiro študijskih poti in posledično tudi na majhen delež študentov in diplomantov s področja naravoslovja, matematike in tehnike. V raziskavi je bila potrjena domneva, da naravoslovne predmete pri maturi izbirajo po uspehu, tako šolskem uspehu ob zaključku gimnazije kot pri maturi, nadpovprečno uspešni dijaki. Če se upošteva splošni uspeh, ki ga gimnazijcem pri petih maturitetnih predmetih določijo njihovi učitelji v šolah, ali če se upošteva splošni uspeh na eksterno ocenjeni maturi, so ti dijaki po obeh kriterijih nadpovprečno uspešni. K splošnemu maturitetnemu uspehu v večji meri prispevajo nenaravoslovni predmeti; največ točk se poleg matematike pridobi z znanjem jezikov: materinščine in tujih jezikov. Ugotovitev, da najpogosteje izbrane družboslovne predmete, geografijo, zgodovino in sociologijo, izbirajo po splošnem uspehu v šoli in na maturi podpovprečno uspešni gimnazijci, ni vzpodbudna. Razlika v doseženem splošnem uspehu pri maturi med gimnazijci, ki se odločajo za naravoslovne predmete, in tistimi, ki se odločajo za družboslovne predmete, se iz leta v leto povečuje. Pri maturi v Sloveniji izbirajo naravoslovne predmete po splošnem uspehu vsako leto boljši; vsako leto slabši od povprečja pa se odločajo za družboslovne predmete. Nezaželeno so razmejitve med maturanti po kriteriju splošne izobrazbe, ki jo predstavlja splošni šolski in/ali maturitetni uspeh; da se majhen del generacije z nadpovprečnim splošnim uspehom odloča za naravoslovne predmete, glavnina (večinski del) generacije, v povprečju z nižjim splošnim uspehom, pa za družboslovne predmete. Ali neizbira naravoslovnih in izbira družboslovnih predmetov predstavlja lažji način, kako zaključiti gimnazijo in se vpisati na univerzo?

Glede zaključka gimnazije že desetletja »visi v zraku« razmislek, ali bi morali po nekaterih tujih zgledih (mednarodna matura – IB) maturanti izbrati vsaj en naravoslovni in vsaj en družboslovni ali humanistični predmet. Fakultete v Sloveniji imajo možnost, da bi ob poznavanju razmer v gimnazijah lahko pri omejitvah vpisa, tako kot to že vrsto let počne Medicinska fakulteta, med kriteriji za omejitev večji poudarek posvetile dosežkom iz naravoslovnih predmetov. Raziskava med ostalim jasno kaže na povezanost splošnega uspeha v zaključnem letniku gimnazije in tudi na maturi z izbiro naravoslovnega ali družboslovnega predmeta na maturi. Na večini fakultet si dodatnih kriterijev za omejitve najbrž niti ne želijo; sicer bodo nezadovoljni nad (ne)znanjem gimnazijcev, vpisali pa bodo tako ali tako vse – tudi po-

klicne maturante, saj se daje prednost količini, pred kakovostjo. Glede na to, da je vsako leto razpisanih mest za študij v Sloveniji bistveno več, kot je kandidatov, najbrž administrativni posegi z večjimi kvotami na tehniških in naravoslovnih študijih na eni strani in omejitve kvot na družboslovju in humanistiki niso prava rešitev.

Razlogi, da naravoslovni predmeti igrajo vlogo težkih šolskih predmetov, ki jih izbirajo majhne skupine po splošnem šolskem in maturitetnem uspehu nadpovprečnih dijakov, in posledično tudi razmisleki o uravnoteženju med predmeti ležijo globoko v temeljih edukacijskih pristopov v zadnjih desetletjih v Sloveniji. Gimnazije, ki se zaključujejo s splošno maturo, obiskuje že 40 % generacije, 50 % deklet in preko 30 % fantov. V srednješolske programe, ki se zaključujejo s poklicno maturo in se iz njih velika večina vpiše v terciarno izobraževanje, je vključen še več kot tolikšen delež generacije. V srednjih šolah se praktiki zavedajo, da tako velik delež generacije ne zmore dosegati standardov znanja, ki so jih v preteklosti dosegali manjši deleži generacije. Za matematiko obstajajo relevantni podatki o padanju standardov znanja v slovenskih srednjih šolah (Japelj Pavešić et al., 2009). Zadnja raziskava TIMSS Advanced (ibid.) je med drugim primerjala tudi razlike v doseženem znanju matematike in fizike v našem najzahtevnejšem preduniverzitetnem (gimnazijskem) izobraževanju med leti 1995 in 2008. Polovica nalog iz leta 1995 je bila 2008 ponovljena, kar je omogočalo primerjave razlik v dosežkih. Kljub temu, da je pri matematiki leta 1995 naloge reševalo 75,4 % celotne letne generacije mladostnikov, leta 2008 pa samo 40,5 %, je bil leta 2008 absolutni dosežek v Sloveniji statistično pomembno nižji (Japelj Pavešić et al., 2009: 47). Pri izbirnem predmetu na maturi – pri fiziki – so leta 1995 naloge reševali dijaki gimnazij in drugih strokovnih šol, ki so na takratni maturi lahko izbrali fiziko; predstavljali so 38,6 % generacije. Leta 2008 jih je bilo manj kot 7,5 %, pa pri nivoju dosežka ni bistvenih absolutnih sprememb glede na leto 1995 (Mullis et al., 2009: 264).¹⁰

Pri družboslovnih predmetih mednarodnih meritev doseženega znanja ni. Glede na to, da so pri matematiki v Sloveniji dosežki v znanju pred vpisom v terciarno izobraževanje statistično pomembno nižji (Japelj Pavešić et al., 2009: 47) in mnogo ožje skupine dijakov z leti pri dosežkih v znanju fizike dosegajo ravni znanja kot mnogo večji deleži generacije pred leti, ni pričakovati, da je pri drugih predmetih, kjer takih meritev ni, mladostniki pa jih množično izbirajo, stanje boljše.

¹⁰ V Sloveniji z izbiro določenega predmeta za maturo gimnazijski izobraževalni program ob ključku gimnazije predvideva dodatne ure pouka izbranega predmeta, ki so poleg utrjevanja namenjene širitvi vsebin in poglobitvi znanj – v navedenem primeru iz fizike. Predpostavka je, da je znanje določenega predmeta med maturanti, ki ga za maturo ne izberejo, v povprečju slabše od znanja tistih, ki izbirni predmet na maturi izberejo in se za izpit posebej pripravljajo.

Z vse več različnimi šolskimi predmeti, modularnostjo, drobljenjem jedrnih znanj, prezgodnjo ter preveliko izbirnostjo se znižuje težavnost, znanje se ne utrdi, izgublja se temeljna znanja na določeni stopnji izobraževanja (Zupanc, 2010: 17). Novak (2009: 35) navaja, da bi se rado razbremenilo »zlasti tiste, ki želijo doseči učni uspeh po čim lažji poti, ker jih šolski predmeti ne zanimajo ali pa se zanje ne čutijo sposobni in si ne želijo priznati, da se je za uspeh potrebno veliko učiti«. V slovenskih šolah se poznajo posledice permisivne vzgoje. Novak (2009: 32) v poudarjanju procesnosti v kurikularnih reformah, Zupanc (2009: 12) pa v izogibanju standardom doseženega znanja prepoznavata razloge za zniževanje zahtevnosti izobraževanja. Nova »nevidna« pedagogika je tradicionalnejše pristope razglasila za konservativne, ker stavijo na pridobljeno znanje in ker znanje celo merijo (Gaber in Tašner, 2009: 288). Nevidna pedagogika naj bi bila odgovor na neprijetne pritiske, ki so jih mladostniki deležni pri šolanju. Zagovorniki nove pedagogike »prijaznemu učitelju« nalagajo, da učencem, ki nekaj (še) ne znajo, zaradi možnega zmanjševanja dobre »samopodobe« le-tega ne sporočijo, učence pohvalijo in jih »uvrstijo« med prizadevne, ki pa niso talentirani za zapletene in abstraktne miselne operacije. Kot privrženec nevidne pedagogike učitelj (takih) učencev ne bo obremenjeval z nalogami, pri katerih bi odsotnost »talenta« lahko prišla na dan, in bo takim učencem dajal različne naloge, ki jih zmorejo (Bernstein, v: Gaber in Tašner, 2009: 293). Koncept izbire oz. neizbire učnih vsebin, zahtevnosti in zgodnje (ne)izbire predmetov lahko še poglobi omenjene pristope nevidne pedagogike, da se tudi pri temeljnih znanjih učence ne obremenjuje s tistim, česar lahko ne bi znal. Pri tem se v veliki želji po všečnosti in »prijazni« šoli zanemarija, da so prav občasne konfliktne situacije, soočanje s problemi, stiske in lokalne napetosti pri razvoju mladostnikov tiste, ki zahtevajo odpoved ugodju, napor za pridobitev novih znanj in spremembo miselnih vzorcev, kar prispeva k novemu znanju oz. znanju na višjem nivoju (Kroflič, 2009: 86). Doktrinarni pristopi, ki v šolah ne ustvarjajo za znanje izzivalnih situacij, prikrajšajo učence in dijake za zahtevnejše izzive, ki vodijo mlade k boljšemu znanju in manjše skupine tudi v odličnost. Potrebno pa je poudariti, da kritika nevidne pedagogike in zagovarjanje zahtevne, učinkovite šole ter odličnosti ne pomeni zagovarjanja elitizma v slabem pomenu. Prav kritiki nevidne pedagogike opozarjajo, da je nezahtevna šola le drugo ime za uvrstitev otrok iz nižjega srednjega razreda v krog ljudi, ki so se jim zaprle poti do prestižnih mest v družbi (Gaber in Tašner, 2009: 293). Zgodovina nas uči, da družbena moč temelji na moči vpliva na kadrovske odločitve. Izbor učencev in prehod pri šolanju na višjo stopnjo ali zaključek šolanja sodita med pomembne kadrovske odločitve. Če na slednje v resnici ne vplivajo predvsem merljivi izobraževalni učinki dela, bodo v situaciji negotovosti vplivale neke druge lastnosti. Lapajne (1993) je dopu-

ščal očitke na svoj račun, da se je zavzemal za storilnostno naravnano šolo, saj se je kljub modnemu kritiziranju storilnostne naravnosti spraševal, kaj je nasprotni cilj. Je to morda izobrazbeno neučinkovita šola?

V našem šolstvu je potreben korak ali dva nazaj oz. stran od populističnih doktrinarnih pristopov nezahtevne, »prijazne«, neučinkovite šole, ki se že pri načrtovanju izogiba standardom znanja, kaj šele, da bi si pri izvedbi prizadevala za doseganje in v nekem delu tudi preseganje le-teh. Učitelji potrebujejo/-mo avtonomijo v pristopih, načinih in metodah poučevanja in vzgoje, pri čemer naj ne bodo/-mo neprijazni. Učenci naj dosegajo nacionalno in mednarodno dogovorjene standarde znanja. Šolska avtonomija ima tudi drugo plat – odgovornost za rezultate. Ukvarjanje z inovacijami in vedno novimi projekti ter permanentno uvajanje sprememb ne more biti samo sebi namen. Pomembno je, da ti procesi vodijo do izboljšav, ki morajo prispevati k večji učinkovitosti in boljšemu znanju. Na vsaki šolski stopnji pri različnih predmetih temeljnih znanj in doseganja standardov ne smemo žrtvovati na račun visoke prepustnosti, dobrih ocen in spričeval. Starejši so učenci, bolj pomembno je, da mora šola posredovati realno povratno informacijo o doseženem znanju in razlikovati med nesprejemljivim in primerim, med neuspešnim in uspešnim ter tudi med dobrim in izjemnim.

Spremembe v takšni smeri lahko prispevajo, da se bomo spopadli z inflacijo šolskih ocen (Zupanc in Bren, 2010), da standardi znanja v slovenskih šolah ne bodo še nadalje padali in da bodo šolski predmeti na vseh stopnjah primerno zahtevni. Pri razlikovanju med neznanjem, slabim in dobrim znanjem ter izjemnimi dosežki bi morali tako družboslovni, humanistični in naravoslovni predmeti skleniti koalicijo za realno prikazovanje in ocenjevanje doseženega znanja in spretnosti.

Literatura

- Bamber, D. (1975). The area above the ordinal dominance graph and the area below the receiver operating characteristic graph. *Journal of Mathematical Psychology*, 12 (1975), 387–415.
- Bren, M., in Zupanc, D. (2008). Dis/similarities of students gradings distributions. V: Lusa, L., Stare, J. (ur.). International Conference Applied Statistics 2008, September 21–24, 2008, Ribno. *Program and abstracts*, Ljubljana: Statistical Society of Slovenia, 21–22.
- Bren, M., in Zupanc, D. (2009). Ordered Dissimilarity of Students Gradings Distributions – Ordinal Statistics to Answer Ordinal Questions. V: Lusa, L., Stare, J. (ur.). International Conference Applied Statistics 2009, September 20–23, 2009, Ribno. *Program and abstracts*, Ljubljana: Statistical Society of Slovenia, 49.

- Bren, M., in Zupanc, D. (2010). Comparing distributions of students' grades applied to ALA Tool. *Proceedings of the 23th Annual World ICSEI Congress*, Kuala Lumpur.
- Cliff, N. (1993). Dominance statistics: Ordinal analyses to answer ordinal questions. *Psychological Measurement*, 114/3, 494–509.
- Cohen, J. (1977). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*, New York: Academic Press.
- Commission of the European Communities (2008). *Progres Towards the Lisbon Objectives in Education and Training – Indicators and benchmarks 2008*. [Http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc1522_en.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc1522_en.htm) (25. 12. 2009).
- Commission of the European Communities (2009). *Progress towards the Lisbon objectives in education and training - Indicators and benchmarks 2009*. [Http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc1951_en.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc1951_en.htm) (25. 12. 2009).
- Council of the European Union (2003). *Council Conclusions on Reference Levels of European Average Performance in Education and Training (Benchmarks)*. [Http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/after-council-meeting_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/after-council-meeting_en.pdf) (30. 12. 2008).
- Darlington, R. B. (1973). Comparing two groups by simple graphs. *Psychological Bulletin*, 79/2, 110–116.
- Darlington, R. B. (1975). *Radicals and squares*, Ithaca, NY: Logan Hill Press.
- Education and Culture (2000). *Key Data on education in Europe*, Brussels – Luxembourg: ECSC-EC-EAEC.
- Education at a Glance (2008). Paris: OECD Publications.
- Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (2009). *Key Data on Education in Europe 2009*. EACEA, Brussels: Eurydice, Eurostat.
- European Commission, EURYDICE, Eurostat (2002). *Key Data on Education in Europe 2002*. Brussels – Luxembourg: ECSC-EC-EAEC, F-21 in F-36-39.
- European Commission, Eurydice, Eurostat (2005). *Key Data on Education in Europe 2005*. Brussels – Luxembourg: ECSC-EC-EAEC.
- Friš, D. (ur.) (2009). *Letno poročilo – Splošna matura 2009*, Ljubljana: Državni izpitni center.
- Gaber, S. (2006). Nordijski zov. V: Gaber, S. (ur.). *Zakaj Finci letijo dlje?* Pedagoška fakulteta, Center za študije edukacijskih strategij. Nova Gorica: Educa, Melior, 9–53.

- Gaber, S., in Marjanovič Umek, L. (2009). *Študije (primerjalne) neenakosti*, Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Gaber, S., in Tašner, V. (2009). Vidna, nevidna pedagogika in spopad v (srednjem) razredu. *Sodobna pedagogika*, 60/1, 282–299.
- Gabrič, A. (2009). *Sledi šolskega razvoja na Slovenskem*, Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Goldman, R. D., in Hewitt, B. N. (1975). Adaptation-level as an explanation for differential standards in college grading. *Journal of Educational Measurement*, 12/3, 149–161.
- Herrnstein, R. J., Loveland, D. H., Cable, C. (1976). Natural concepts in pigeons. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes*, 2/4, 285–302.
- Japelj Pavešić, B., Brečko, B. N., Čuček, M., Vidmar M. (2004). *TIMSS 2003 – Mednarodna raziskava trendov znanja matematike in naravoslovja – Povzetek izsledkov*, Ljubljana: Pedagoški inštitut. [Http://www.pei.si/UserFilesUpload/timss2003-prviizsledki.pdf](http://www.pei.si/UserFilesUpload/timss2003-prviizsledki.pdf) (25. 12. 2004).
- Japelj Pavešić, B., Svetlik, K., Rožman, M., Kozina, A. (2008). *Matematični dosežki Slovenije v raziskavi TIMSS 2007*, Ljubljana: Pedagoški inštitut. [Http://www.pei.si/Sifranti/InternationalProject.aspx?id=1](http://www.pei.si/Sifranti/InternationalProject.aspx?id=1) (30. 12. 2008).
- Japelj Pavešić, B., Svetlik, K., Kozina, A., Rožman, M., (2009). *Znanje matematike in fizike med maturanti v Sloveniji in po svetu*, Ljubljana: Pedagoški inštitut. [Http://www.pei.si/Sifranti/InternationalProject.aspx?id=14](http://www.pei.si/Sifranti/InternationalProject.aspx?id=14) (30. 12. 2009).
- Kroflič, R. (2009, 23. decembra). Intervju, dr. Rober Kroflič, teoretik vzgoje. *Mladina*, 23. decembra 2009, 84–89.
- Kyriakides, L., Campbell, R. J. in Gagatsis, A. (2000). The Significance of the Classroom Effect in Primary Schools: An Application of Creemers' Comprehensive Model of Educational Effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 11/4, 501–529.
- Lapajne, Z. (1993). Psihometrične pripombe k pravdi o zunanjem vrednotenju znanja. *Sodobna pedagogika*, 44/5–6, 258–278.
- Mann-Whitney, U. (2008, 30. december). V: Wikipedia, The Free Encyclopedia. [Http://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Mann-Whitney_U&oldid=260795935](http://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Mann-Whitney_U&oldid=260795935) (30. 12. 2008).
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Robitaille, D. F., in Foy, P. (2009). *TIMSS Advanced 2008 International Report: Findings from IEA's Study of Achievement in Advanced Mathematics and Physics in the Final Year of Second*

dary School, IEA - TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.

Novak, B. (2009). *Prenova slovenske šole*, Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Ramist, L., Lewis, C. in McCamley, L. (1990). Implications of using freshman GPA as the criterion for the predictive validity of the SAT. V: Willingham, W. W., Lewis, C. C., Morgan, R., Remist, L. *Predicting college grades: An analysis of institutional trends over two decades*. Princeton, NJ: Educational Testing Service, 253–288.

SI-STAT podatkovni portal – Statistični urad RS (2009). *Diplomanti terciarnega izobraževanja po področjih izobraževanja mednarodne standardne klasifikacije izobraževanja (ISCED 97), spolu in vrsti programa, Slovenija, letno*. [Http://www.stat.si/pxweb/Database/Dem_soc/09_izobrazevanje/08_terciarno_izobraz/02_09554_diplomanti_splosno/02_09554_diplomanti_splosno.asp](http://www.stat.si/pxweb/Database/Dem_soc/09_izobrazevanje/08_terciarno_izobraz/02_09554_diplomanti_splosno/02_09554_diplomanti_splosno.asp) (25. 12. 2009).

Stepišnik, J. (2005). Le strokovna muha? *Šolski razgledi*, LVI/2, 3.

Svetlik, K., Japelj Pavešić, B., Rožman, M., Kozina, A., Šteblaj, M. (2008). *Naravoslovni dosežki Slovenije v raziskavi TIMSS 2007*, Ljubljana: Pedagoški inštitut. [Http://www.pei.si/Sifranti/InternationalProject.aspx?id=1](http://www.pei.si/Sifranti/InternationalProject.aspx?id=1) (30. 12. 2008).

Štraus, M., Repež, M., Štigl, S. (ur.) (2007). *Naravoslovni, bralni in matematični dosežki slovenskih učencev – nacionalno poročilo. Program mednarodne primerjave dosežkov učencev – OECD PISA*, Ljubljana: Pedagoški inštitut. [Http://www.pei.si/Sifranti/InternationalProject.aspx?id=2#publikacije](http://www.pei.si/Sifranti/InternationalProject.aspx?id=2#publikacije) (30. 12. 2008).

Trnavčević, A., Hozjan, D., Trunk Širca, N., Lesjak, D., in Dolinšek, S. (2008). *Sistemske možnosti razvoja poklicne orientacije v gimnazijah – Poročilo o ciljno raziskovalnem projektu*. [Http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/crp/2008/crp_V5_0228_porocilo.doc](http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/crp/2008/crp_V5_0228_porocilo.doc) (25. 12. 2009).

Urank, M., Zupanc, D. (2007): *Orodje za analize izkazanega znanja ob zaključku srednje šole*, Ljubljana: Državni izpitni center.

Vargha, A., Deleney, H. D. (2000). A Critique and Improvement of the CL Common Language Effect Size Statistics of McGraw and Wong. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 25/2, 101–132.

Zorec, R. (ur.) (2006). *Splošna matura 2006 – letno poročilo*, Ljubljana: Državni izpitni center, 1–142.

Zupanc, D. (2009, 10. novembra). Šola stoji in pade z učiteljem. *Delo, ONA (Ljubljana)*, 10. november 2009, 10–14.

- Zupanc, D. (2010, 4. januarja). Za pozitivno diskriminacijo naravoslovja – Beseda strokovnjaka. *Delo, Globus znanja*, 4. januar 2009, 17.
- Zupanc, D., Vrtačnik, M., in Zorec, R. (2006, 20. marca). Zanimanje za naravoslovje na splošni maturi upada že deset let. *Delo*, 20. marec 2006, 25.
- Zupanc, D., in Bren, M. (2010). Inflacija pri internem ocenjevanju v Sloveniji. *Sodobna pedagogika*, 61/3, 208–228.
- Zupanc, D., Urank, M., Bren, M. (2007). Variability analysis for effectiveness and improvement in classrooms and schools in upper secondary education in Slovenia: assessment of/for learning analytic tool. V: Brejc, M. (ur.). *Professional challenges for school effectiveness and improvement in the era of accountability: proceedings of the 20th Annual World ICSEI Congress*. Ljubljana: National School for Leadership in Education; Koper: Faculty of Management, 279–312.
- Zupanc, D., Urank, M. Bren, M. (2009). Variability analysis for effectiveness and improvement in classrooms and schools in upper secondary education in Slovenia: assessment of/for learning analytic tool. *School Effectiveness and School Improvement*, 20/1, 89–122.

IV NOVEJŠE STRATEGIJE ŠOLE IN ZNANOSTI

Opazovanje socialne anksioznosti v situaciji predstavitve seminarske naloge – je vidna očem zunanjega opazovalca?

Klaudija Šterman Ivančič, Melita Puklek Levpušček
in Nives Ličen

Socialno anksiozen posameznik znotraj procesa izobraževanja

Najverjetneje je že vsak od nas na svoji poti izobraževanja kdaj doživel neugodje ali strah v situaciji, ko je bil izpostavljen vrednotenju in ocenjevanju s strani drugih. Vrednotenje in ocenjevanje sta pomemben del vsakega izobraževalnega procesa in proces kot tak lahko za določene posameznike predstavlja situacijo, ki je več kot le neprijetna, je celo ogrožajoča. Danes so na področju izobraževanja odraslih, kot tudi v visokošolskem izobraževanju, vedno bolj v ospredju aktivne metode dela, ki od udeležencev izobraževanja zahtevajo obilo komunikacije, povezovanja z ostalimi udeleženci, skupnega iskanja in reševanja problemov, skratka, potrebno je nenehno sodelovanje in odprtost do socialnega okolja; v takšnih situacijah je posameznik izpostavljen, saj se od njega pričakuje, da izraža mnenje, kritike in predloge. Posameznik mora biti pripravljen vključiti se v interakcijo z ostalimi, to pa od njega med drugim zahteva socialne spretnosti ter pripravljenost izpostaviti se, pokazati in deliti svoje mnenje in znanje. Vendar, ali to res zmorejo vsi udeleženci izobraževanja?

Socialna anksioznost je eden od dejavnikov, ki lahko posameznika na njegovi izobraževalni poti zelo ovira. Je pojav, ki vključuje občutek zaskrbljenosti, samoopazovanja (jaz kot objekt mnenja drugih) in emocionalno negotovost v pričakovanih ali dejanskih socialno-evalvativnih situacijah. Posameznik želi ustvariti dober vtis, vendar dvomi, da bo uspel. Posledično se pojavijo občutja anksioznosti (Schlenker in Leary v: Puklek, 1994). V ozadju doživljanja socialne anksioznosti je predvsem prisoten strah pred inferiornostjo ter razkrinkanjem s strani socialnega okolja ter strah pred posledicami neizpolnjevanja zaznanih

realnih ali nerealnih pričakovanj. Posledica tega pa je povečana pozornost nase. Socialno anksiozni posamezniki naj bi se vztrajno opazovali in ocenjevali, kar naj bi dodatno prispevalo k intenzivnosti doživljanja anksioznosti v socialni situaciji. Veliko pozornosti naj bi namenili tudi ocenjevanju situacije z namenom ugotoviti, ali je bila podoba, ki jo želijo v očeh drugih doseči, v socialni interakciji dosežena (Schlenker in Leary v: Endler in Kocovski, 2000). Boegels, Rijsemus in De Jong (2002) so izvedli študijo, v kateri so pri socialno anksioznih posameznikih ugotavljali vpliv povečane pozornosti nase ter učinek le-te na intenziteto doživljanja strahu, zardevanje, kognitivne procese ter socialne spretnosti. Ugotovili so, da socialno anksiozni posamezniki v socialni interakciji posvečajo več pozornosti sebi kot pa sami nalogi. Posledica povečane pozornosti nase pa je povečano samoocenjevanje, povečan strah, fiziološka vzbujenost ter posledično večje število »napak« v socialni interakciji. Po mnenju avtorjev (Boegels, Rijsemus in De Jong, 2002) se pomanjkanje pozornosti na nalogo lahko odraža v nespretnem in včasih tudi asocialnem vedenju posameznika.

V procesu izobraževanja smo tako mnogokrat nehoti izpostavljeni kritiki, neodobravanju ali nasprotovanju s strani drugih sodelavcev izobraževanja, kot tudi kritiki in nasprotovanju samega vodje izobraževanja. Vse seveda z dobrim namenom, da bi se učili. Leary in Kowalski (1995) sta izpeljala raziskavo, s katero sta želela ugotoviti, ali je strah pred negativno oceno posrednik med samospoštovanjem in socialno anksioznostjo. Ugotovila sta, da je nizko samovrednotenje oz. samospoštovanje povezano z doživljanjem socialne anksioznosti v socialnih situacijah, natančneje, samospoštovanje je negativno povezano s povečanim strahom pred negativno oceno, kar povečuje doživljanje socialne anksioznosti pri posamezniku. Oseba, ki ima nizko samospoštovanje, bo sklepala, da jo bodo tudi drugi ocenjevali negativno, kar vodi do povečanega strahu v socialnih situacijah.

Socialno anksiozen posameznik tako lahko zazna, da samemu izobraževanju iz omenjenih razlogov ni kos. Iz strahu pred negativnim vrednotenjem in neugodno oceno s strani drugih se ne zmore izpostaviti, pokazati svojega znanja, se vključiti v skupinsko dinamiko, če pa že, pa ob tem doživlja tesnobo, strah ter vsiljive negativne misli, ki ga ob tem dodatno ovirajo v tolikšni meri, da svojega znanja sploh ne zmore pokazati na način, kot bi želel. Socialna anksioznost se na kognitivni ravni odraža v težavah s koncentracijo, beganjem misli, predvsem pa v obliki vsiljivih negativnih misli, ki se navezujejo na pričakovanje neuspeha, pričakovanje in predvidevanje negativnih ocen s strani okolja, na željo po begu iz situacije ter na željo po čimprejšnjem končanju neprijetne situacije. Na fiziološki ravni se anksioznost lahko odraža kot hitro bitje srca, suha usta, tresoča kolena, glas in roke, plitvo dihanje,

slabost ter napetost v želodcu, v motnjah prebave, v povečani napetosti mišic in delovanju žlez znojnic, občutku stiskanja pri srcu, zardevanju ipd. (Lamovec, 1991).

Socialna anksioznost ob predstavitvi seminarja

Seminar je skupinska oblika visokošolskega izobraževanja, pri kateri prevladujejo aktivne oblike dela. Praktično znanje in del teoretičnega znanja udeleženci izobraževanja že imajo, na seminarju pa je treba posamezna spoznanja razčistiti, preveriti, če jih tudi drugi sprejemajo kot pravilna, jih med sabo povezati in ovrednotiti (Rotenberg, 2005).

Če želimo zadovoljiti učne cilje, naj bi seminar predstavljal naslednje:

- kognitivne cilje (znanje, informiranje, poglobljeno razumevanje snovi, kritično razmišljanje, povezovanje, oblikovanje sintez različnih pristopov do nekega problema ter reševanje problemov),
- čustveno motivacijske cilje (stališča, interesi, zavzetost, odgovornost, poklicni etos),
- spretnostne cilje (komunikacijske spretnosti, spretnosti sodelovanja) (Puklek Levpušček in Marentič Požarnik, 2006b).

Predstavitve seminarske naloge tako od posameznika zahteva kritično razmišljanje, povezovanje, zavzetost, izražanje stališč in mnenj, komunikacijske spretnosti, spretnosti sodelovanja, predvsem pa spretnost seminarsko nalogo predstaviti nazorno, brez branja, z izluščenim bistvom ter ob uporabi najrazličnejših pripomočkov. A. Krajnc (1979) poudarja, da seminar od udeležencev zahteva sposobnosti izražanja svojih misli, samozavest za nastopanje pred skupino, sposobnost vživljanja v tuja mnenja in poslušanje drugih, sposobnost zagovarjanja svojih mnenj ter vztrajnost. Kaj pa lahko pomeni tovrstna situacija za socialno anksioznega posameznika?

Socialno anksioznost lahko v situaciji izpostavljenosti posameznika pred skupino po M. Puklek Levpušček (2006b) opredelimo z naslednjimi elementi:

- anksiozna pozornost nase,
- negativna mentalna predstava o sebi,
- razkorak med visoko zaznanimi pričakovanji drugih in lastnim vedenjem,
- pozornost na negativne odzive občinstva,
- pozornost na anksiozne simptome.

Na podlagi teh točk M. Puklek Levpušček (2006b) opisuje krog socialne anksioznosti, v katerega bomo na tem mestu umestili situacijo predstavitve seminarja. Posameznik, ki je socialno anksiozen, ima pogosto tudi iz-

krivljeno miselno predstavo sebe, ki naj bi jo o njem imelo njegovo občinstvo (le-ta se najpogosteje nanaša na najbolj očitne znake videza, kot so zardevanje, tresoč glas ipd.). Ko je tak posameznik v situaciji predstavitve seminarja, ima nenehen občutek, da to predstavo sebe, za katero sam predpostavlja, da je opazna tudi zunanjemu okolju, vsi opazijo in na ta način prepoznajo njegovo negotovost (po njegovem mnenju vsi prepoznajo znake socialne anksioznosti). Ker meni, da te znake vsi prepoznajo, je tudi sam zelo *pozoren na negativne znake zunanjega vrednotenja* pri publiki. Kot take lahko prepozna že zehanje, šepet publike mu lahko predstavlja posmeh ipd. Prag za odkrivanje negativnih odzivov je pri takem posamezniku nizek, za odkrivanje pozitivnih pa visok. Tako je *osredotočen izključno na negativne znake oz. na negativno povratno informacijo*, kar pa še dodatno povečuje *intenzivnost simptomov*, tako vedenjskih (izogibanje očesnega stika ...), kot telesnih in kognitivnih. Ob tem čuti, da pričakovanj drugih ne izpolnjuje, obenem pa ta *pričakovanja* drugih do njega ocenjuje kot nerealno visoka. Tovrstno dožemanje socialne okolice pa vodi do *zaznavanja razkoraka med lastnim vedenjem in zaznanimi pričakovanimi standardi*, kar pa še pogloblja vero v lastno nekompetentnost in povečuje strah pred javno izpostavljenostjo ter dodatno izkrivlja miselno podobo o sebi.

Na telesni ravni se lahko socialna anksioznost v situaciji nastopanja odraža kot beganje s pogledom, nesposobnost vzpostavljanja očesnega stika, pomanjkljivo ali pretirano gestikuliranje, prestrašenost na obrazu, jecljanje, trepetanje, prestopanje, tresenje glasu, rok in kolen, prepočasna ali prehitra izgovorjava ipd.

Kot vidimo, se lahko pri socialno anksioznem posamezniku v socialno evalvativni situaciji pojavijo težave na več ravneh. Situacija predstavitve seminarja zahteva izrazito izpostavljenost pred skupino, kar pri socialno anksioznem posamezniku povečuje strah pred negativnim vrednotenjem s strani socialnega okolja ter pred nedoseganjem zastavljenih kriterijev in pričakovanj, za katera meni, da mu jih ne bo uspelo doseči. Kot posledica tega se pri posamezniku pojavi izrazita osredotočenost nase. Na misli, ki se mu vsiljujejo, na svoj zunanji izgled, za katerega predpostavlja, da razkriva njegov strah in subjektivno zaznano nekompetentnost. Obenem pa se želi osredotočiti na vsebino, ki jo predstavlja, a mu to le s težavo uspeva.

V raziskavi, ki je bila izvedena na vzorcu 53 študentov Filozofske fakultete, je M. Puklek (1998) ugotavljala, kakšna je miselna aktivnost študentov med predstavitvijo seminarske naloge. Zanimali so jo predvsem moteči dejavniki in vsiljive misli, ki niso povezani z vsebino ali izvedbo nastopa, ter povezanost socialne anksioznosti z njimi. Na podlagi vprašalnika, ki so ga študentje izpolnjevali takoj po predstavitvi naloge in s pomočjo katere-

ga so poročali o svojih mislih in počutju med predstavitvijo, je ugotovila, da so bili študentje med predstavitvijo seminarja osredotočeni tako na nalogo, kot nase. Ugotovila je tudi pozitivno povezanost med socialno anksioznostjo in številom identificiranih motečih dejavnikov, njihovo intenziteto in pozitivno povezanost socialne anksioznosti z vsiljivimi mislimi. Med motečimi dejavniki so najbolj izstopali notranji dejavniki pozornosti nase, kot so pomanjkanje in nezaupanje v govorne sposobnosti, predvidevanje neuspeha, pozornost na vidne pojave treme in vsiljevanje drugih misli. Višja socialna anksioznost pa se je povezovala z vsiljivimi mislimi negativnega samovrednotenja ter socialnega vrednotenja in primerjave, ni pa bila ugotovljena povezanost socialne anksioznosti z vsiljivimi mislimi, nepomembnimi za nalogo. Vsiljive misli, ki so se pri študentih pojavljale, so bile: »Nisem samozavesten(a)«, »Nisem sposoben(a) dobro izpeljati seminarja«, »Nisem sproščen(a)«, »Pustil(a) bom slab vtis«, »Kolegi iz skupine boljše predstavljajo«, »Drugi vidijo, da sem nervozen(a)«. Do podobnih ugotovitev glede pojavljanja motečih dejavnikov pri socialno anksioznih posameznikih v situaciji nastopanja prihajata M. Puklek Levpušček in M. Vidic (2008) v raziskavi, v katero je bilo vključenih 368 slovenskih adolescentov (105 učencev sedmega razreda in 73 učencev osmega razreda ter 190 dijakinj in dijakov srednješolskega izobraževanja). Avtorici sta ugotavljali povezanost socialne anksioznosti z imaginarno publiko in uspešnostjo adolescentov v situaciji vrednotenja znanja, ki je bila v tem primeru ustni izpit oz. izpraševanje. Adolescenti so o doživljanju med izpraševanjem poročali s pomočjo vprašalnika. Poročali so o doživljanju motečih dejavnikov v zadnji tovrstni evalvativni situaciji in o oceni, ki so jo v tej situaciji prejeli. Izkazalo se je, da socialno bolj anksiozni adolescenti v primerjavi s socialno manj anksioznimi niso zaostajali v uspešnosti (oceni), je pa bila ugotovljena pozitivna povezanost med socialno anksioznostjo in motečimi dejavniki pozornosti nase. Socialno anksiozni adolescenti so poročali o različnih motečih dejavnikih, ki so jih doživljali med situacijo vrednotenja njihovega znanja. Poročali so o dvomu v lastne verbalne sposobnosti, o vsiljivih mislih, o pričakovanju lastnega neuspeha ter o pozornosti na morebitne zunanje znake anksioznosti.

Pri socialno anksioznih posameznikih tako lahko v situacijah socialnega vrednotenja pričakujemo več negativnih samoverbalizacij (Puklek, 1998). Posledica tovrstne povečane pozornosti nase pa pomeni odvrčanje posameznikove osredotočenosti na vsebino in organizacijo predstavitve, kar posledično pomeni še bolj intenzivno doživljanje občutij anksioznosti, to pa lahko posameznika nemalokrat vodi v dejanski, pričakovani neuspeh. C. Peklaj in M. Puklek Levpušček (2001) sta izvedli raziskavo, v kateri sta ugotavljali povezanost med strategijami spoprijemanja s stresnimi situacijami, kogni-

tivno interferenco in dejansko uspešnostjo verbalne predstavitve seminarske naloge. V raziskavo je bilo vključenih 135 študentov pedagoških smeri. Študentje so na začetku semestra izpolnili vprašalnik spoprijemanja s stresom, po predstavitvi seminarja pa so poročali o kognitivni interferenci med nastopanjem. Študentje so bili za razliko od prej omenjenih raziskav med samo predstavitvijo opazovani, profesor je po nastopu ocenil uspešnost nastopa po vnaprej znanih kriterijih (jasna predstavitev, dobra struktura predstavitve, uporaba različnih avdio-vizualnih pripomočkov, komunikacija in vzpostavljanje stika s poslušalci – uporaba in vpeljevanje različnih metod dela, spodbujanje diskusije in skupinskega dela pri poslušalcih, zastavljanje vprašanj poslušalcem). Avtorici sta ugotovili, da kognitivna interferenca vpliva na uspešnost predstavitve. Prevladujoče vsiljive misli so bile povezane z negativnim samovrednotenjem in z negativnim vrednotenjem s strani socialnega okolja. Pri študentih, ki so glede na oceno s strani profesorja pri predstavitvi seminarja dosegli slabše rezultate, so bile tovrstne vsiljive misli pogostejše kot pri študentih, ki so glede na oceno s strani profesorja dosegli boljše rezultate.

Za socialno anksioznega udeleženca izobraževanja tako lahko predvidevamo, da ne bo zmozel vmesne komunikacije s poslušalci, težave pa mu lahko povzročajo tudi vmesna vprašanja s strani publike in profesorja, ki lahko težave z osredotočenostjo na vsebino še dodatno poslabšajo. Težave na kognitivni ravni se lahko izrazijo tudi v izraziti pasivnosti posameznika v smislu zmanjšane interakcije s poslušalci ter ne vključevanja le-teh v predstavitev (npr. poslušalcem ne zastavlja vprašanj povezanih s temo, ne spodbuja diskusije o predstavljeni temi), v odsotnosti aktivnega vključevanja publike v sam proces predstavitve ter v težavah z uporabo pripomočkov. Ob težavah z osredotočenostjo na dano nalogo, ob miselnih blokadah in s težavami pri priklicu želene vsebine je težko pričakovati, da bo tak posameznik dosegal cilje, ki zahtevajo višje miselne procese, kot so razvijanje kritičnega stališča do zastavljene problematike ter iskanje problemskih rešitev. Tudi izražanje osebnih stališč, mnenj in predlogov bo lahko pri takem posamezniku okrnjeno, prav tako pa tudi spretnosti sodelovanja in komuniciranja.

Ravno omenjene spretnosti in tovrstno vedenje pa je ponavadi pokazatelj dobre predstavitve seminarske naloge. S tem namenom smo jih vključili v našo raziskavo kot kriterije dobre predstavitve, na podlagi katerih smo predstavitve študentov opazovali. Na podlagi omenjenih kriterijev smo želeli najprej ugotoviti sposobnost posameznika, da določene kriterije doseže. Vendar, v kolikor te kriterije podrobneje pogledamo, vidimo, da bi lahko doseganje ravno teh kriterijev povzročalo socialno anksioznemu posamezniku oviro, saj ti kriteriji zahtevajo natanko tisto vedenje, s katerim imajo lah-

ko socialno anksiozni posamezniki veliko težav (npr. otežena komunikacija s poslušalci zaradi omenjenih težav na kognitivni ravni, emotivna stanja, ki otežujejo nazoren in prost govor). Iz tega razloga smo poskušali z opazovalno listo, ki smo jo sestavili na podlagi kriterijev dobre predstavitve, identificirati morebitno prisotnost ali odsotnost socialne anksioznosti pri posamezniku. Kriteriji dobre predstavitve so nam tako na nek način služili kot posredni identifikator socialne anksioznosti, saj smo želeli ugotoviti, ali je socialno anksioznost znotraj procesa izobraževanja sploh mogoče identificirati na podlagi zunanje pojavnosti le-te.

Predvsem smo želeli primerjati poročanja študentov o lastni zaznani prisotnosti socialne anksioznosti in dejansko vedenje istih posameznikov v socialno evalvativni situaciji. Socialno anksioznost smo želeli raziskati z vidika zaznavanja in doživljanja prisotnosti socialne anksioznosti pri samem udeležencu izobraževanja in z vidika zunanjega opazovalca. Raziskave, ki bi obenem ugotavljala lastno zaznavanje in doživljanje socialne anksioznosti pri posamezniku v situaciji socialnega vrednotenja ter poskušala identificirati zunanjo pojavnost le-te pri istem posamezniku, v našem prostoru ni zaslediti. To smo izvedli z vprašalnikom, s pomočjo katerega smo ugotavljali zaznano prisotnost socialne anksioznosti pri študentih in s sistematičnim opazovanjem predstavitev seminarskih nalog, ki smo ga izvedli na podlagi zgoraj omenjenih kriterijev.

Eden izmed najpomembnejših ciljev omenjene raziskave je tako bila konstrukcija vprašalnikov, s pomočjo katerih bi lahko socialno anksioznost znotraj procesa izobraževanja, natančneje: v situaciji predstavitve seminarja, ugotavljali in jo tudi bolje opisali. V našo raziskavo so bili vključeni izredni študentje, torej odrasli posamezniki. Ker so v našem prostoru na voljo vprašalniki, s pomočjo katerih lahko ugotavljamo prisotnost socialne anksioznosti v obdobju adolescence, smo iz tega razloga ob upoštevanju karakteristik odraslega posameznika, ki vstopa v izobraževanje, oblikovali nove vprašalnike. Oblikovali smo dva vprašalnika, *Socialna anksioznost – strah pred nastopanjem* in *Doživljanje situacije nastopanja*. Zaradi obširnosti raziskave se bomo v tem prispevku omejili le na rezultate opazovanja predstavitve seminarske naloge na podlagi vnaprej zastavljenih kriterijev, predstavili pa bomo tudi vprašalnik *Socialna anksioznost – strah pred nastopanjem*, na podlagi katerega smo ugotavljali lastno zaznano prisotnost socialne anksioznosti pri opazovanih študentih.¹ Predstavili bomo tudi kriterije, ki smo jih študen-

¹ Celotna raziskava je bila zasnovana tako, da so udeleženi študentje v raziskavi najprej izpolnili vprašalnik *Socialna anksioznost – strah pred nastopanjem*, s katerim smo želeli ugotoviti prisotnost socialne anksioznosti pri študentih. Nato smo opazovali študente pri predstavitvi seminarske naloge. V ta namen smo oblikovali jasno zastavljene kriterije predstavitve ter seznam postavk za opazovanje, ki so bile oblikovane na podlagi zahtevanih kriterijev. Po sami izvedbi seminarske naloge so študentje izpolnili še vprašalnik *Doživljanje situacije nastopanja*, s katerim smo ugotavljali doživljanje situacije

tom zastavili kot kriterije dobre predstavitve, in seznam postavk za opazovanje predstavitev, ki smo jih oblikovali na podlagi omenjenih kriterijev in s pomočjo katerih smo predstavitve opazovali.

V naši raziskavi smo tako ugotavljali povezanost med lastno zaznano stopnjo socialne anksioznosti pri študentih in rezultati opazovanja njihovih predstavitev seminarskih nalog. Zanimalo nas je, ali bodo študentje, ki bodo glede na vprašalnik, ki meri stopnjo socialne anksioznosti, socialno bolj anksiozni, tudi kasneje res izkazovali zunanje znake socialne anksioznosti in ali se bo prisotnost socialne anksioznosti odražala tudi pri doseganju zastavljenih kriterijev dobre predstavitve, v smislu težjega doseganja le-teh. Bolj natančno: zanimalo nas je, pri doseganju katerih kriterijev bodo razlike najbolj opazne, ali se bo kateri od navedenih kriterijev predstavitve izkazal kot posebej težko dosegljiv le socialno bolj anksioznim študentom in če, kateri kriterij. To nas je zanimalo z namenom ugotoviti, ali morda obstajajo značilnosti predstavitve seminarja, ki jih lahko označimo kot skupne socialno anksioznim študentom oz. ali je mogoče identificirati zunanje pokazatelje socialne anksioznosti.

Metoda

Udeleženci

Ker smo želeli socialno anksioznost raziskati znotraj populacije študentov, ki v izobraževanje že vstopajo z določenim predznanjem in izkušnjami iz prakse, je v raziskavi sodelovalo 28 izrednih študentov in študentk Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, iz izobraževalnega programa Pedagogika, smer pedagogika in andragogika. Ker smo želeli socialno anksioznost v situaciji nastopanja raziskati na celosten način z uporabo različnih pristopov in metod merjenja, smo pri tem uporabili tako vprašalnike kot opazovanje študentov v različnih situacijah izpostavljenosti pred skupino. Glede na to, da je bilo pri vsakem udeležencu v raziskavi potrebno opraviti več različnih merjenj, kjer je vključeno tudi opazovanje posameznega udeleženca, nam je vzorec v omenjenem številu za izpeljavo tovrstne raziskave zadostoval. Vsi udeleženci raziskave so bili izredni študentje 4. letnika, raziskavo pa smo izpeljali pri predmetu Obča andragogika. V raziskavo je bilo vključenih 27 žensk in 1 moški; to je bilo glede na smer študija pričakovati, od tega so vsi vključeni študentje poleg študija že redno zaposleni.

nastopanja s strani udeležencev. Udeležence smo opazovali še v situaciji skupinskega vrednotenja znanja. To je metoda ocenjevanja, ki je v izobraževanju odraslih, kot tudi v visokošolskem izobraževanju vse bolj prisotna. Skušali smo jo ovrednotiti, tako z vidika visokošolskega učitelja, kot tudi z vidika socialno anksioznega posameznika. V našem prispevku predstavljamo le prvi del omenjene raziskave.

Pri opazovanju predstavitve seminarja je bilo v raziskavo vključenih vseh 28 študentov (od tega smo jih glede na vprašalnik *Socialna anksioznost – strah pred nastopanjem* 15 uvrstili v skupino socialno manj anksioznih in 13 v skupino socialno bolj anksioznih posameznikov). S stališča raziskovanja socialne anksioznosti znotraj izobraževalnega procesa, natančneje, v situaciji nastopanja, nas je zanimalo tudi, v kakšnem poklicu so naši študentje zaposleni, kako pogosto nastopajo, kje so si pridobili največ izkušenj z nastopanjem, ali so te izkušnje pozitivne ali negativne, ali imajo s temo, ki jo bodo v seminarju predstavljali, že kakšne praktične izkušnje (ali teoretične) in ali jih tema, ki jo bodo predstavljali, zanima. Izhajali smo iz predpostavke, da lahko vsi ti dejavniki vplivajo na doživljanje socialne anksioznosti v situaciji nastopanja. Naš vzorec sestavljajo posamezniki, izmed katerih ni nobeden brez izkušenj v nastopanju in ki imajo v večini pozitivne izkušnje z njim. Tovrstne izkušnje so po večini pridobili na delovnem mestu (z vidika raziskovanja socialne anksioznosti je morda pomembno opozoriti, da je večina študentov zaposlena na delovnih mestih, ki od njih zahtevajo stalne stike z drugimi ljudmi, tudi neznanimi, in da je kar nekaj takih, ki jim nastopanje predstavlja poglavitni del obveznosti na delovnem mestu) in skozi študij. Tema, ki so jo predstavljali, jim v večini ni bila tuja, izrazili pa so tudi predhodno zanimanje zanjo.

POKLIC	f	f %
Učiteljica/učitelj	7	25,0
Medicinska sestra/zdravstvenik	11	39,3
Vzgojiteljica/vzgojitelj	5	17,9
Knjižničarka/knjižničar	2	7,1
Vodja izobraževalnega programa	1	3,6
Ni navedel/la poklica	2	7,1
SKUPAJ	28	100,0

Pripomočki

Najprej predstavljamo vprašalnik *Socialna anksioznost – strah pred nastopanjem*, s pomočjo katerega smo ugotavljali prisotnost socialne anksioznosti pri posameznikih, vključenih v raziskavo. Predstavili bomo tudi kriterije predstavitve seminarske naloge ter postavke za opazovanje predstavitve se-

minarja, ki so bile oblikovane na podlagi kriterijev. Z njihovo pomočjo smo predstavitev opazovali.

Vprašalnik Socialna anksioznost – strah pred nastopanjem (Šterman, 2008)

Vprašalnik *Socialna anksioznost – strah pred nastopanjem* je sestavljen iz 21 postavk, s pomočjo katerih smo ugotavljali prisotnost socialne anksioznosti pri posamezniku. Ker smo se namenili raziskati socialno anksioznost v situaciji nastopanja, zajemajo postavke, ki smo jih v vprašalnik vključili, različne vidike doživljanja in odzivanja na situacijo izpostavljenosti pred skupino s strani socialno anksioznega posameznika; vključujejo pa tudi splošnejše postavke, ki opisujejo socialno anksioznost v situacijah, ko posameznik vzpostavlja stik z nepoznanimi ljudmi ali je pred njimi na kakšen drug način izpostavljen.

Tukaj navajamo vidike socialne anksioznosti in postavke vprašalnika, ki omenjene vidike opisujejo.

A) Miselni odzivi socialno anksioznega posameznika na situacijo izpostavljenosti pred skupino in na tovrstno vrednotenje znanja:²

- zaradi napetosti se pred nastopom in med njim ponavadi težko skoncentriram,
- ponavadi med nastopom večkrat pomislim na to, da mi ne bo uspelo,
- med nastopom večkrat pomislim na to, da gre vse narobe,
- pred in med nastopom večkrat pomislim na to, da bi najraje zbežal/a.

B) Fiziološka reakcija socialno anksioznega posameznika na situacijo izpostavljenost pred skupino in tovrstno vrednotenje znanja (visoka raven fiziološkega vznburjenja, ki se navadno povezuje z zelo intenzivnim doživljanjem anksioznosti v situaciji izpostavljenosti):

- dogaja se mi, da mi gre pred nastopom ali med njim na bruhanje.

C) Čustveni vidik situacije nastopanja socialno anksioznega posameznika:

- ko se bliža moj nastop, se počutim zelo tesnobno,
- situacija nastopanja je zame zelo stresna,
- zelo neprijetno mi je biti izpostavljen/a pred drugimi ljudmi.

D) Plašnost v novih situacijah:³

- v novih situacijah potrebujem nekaj časa, da premagam svojo plašnost.

² Postavka, s katero smo vključili vsiljive misli, ki vključujejo težnjo po begu in umiku iz situacije, je del vprašalnika Katarine Habe (Habe, 2000).

³ Postavka, s katero smo ugotavljali plašnost v novih situacijah, je del vprašalnika M. Puklek Levpušček (Puklek Levpušček, 1997).

E) *Strah pred negativnim vrednotenjem in nesprejetostjo s strani okolja:*

- pred nastopom me skrbi, kako me bodo poslušalci sprejeli,
- velikokrat me skrbi, kaj si drugi mislijo o meni,
- najraje nastopam pred majhno publiko,
- velikokrat me skrbi, da nastop drugim ne bo všeč,
- velikokrat me pred drugimi ljudmi skrbi, kakšen je moj izgled (kretnje, zunanja podoba...),
- v situaciji nastopanja me je ponavadi strah povratne informacije poslušalcev.

F) *Pričakovanje negativnega vrednotenja s strani okolja:*

- pogosto imam občutek, da me ljudje negativno ocenjujejo,
- pogosto imam občutek, da mi pri drugih ljudeh ni uspelo pustiti dobrega vtisa.

G) *Težnja po ustvarjanju dobrega vtisa:*

- v situaciji nastopanja me navadno skrbi, ali bom naredil/a dober vtis,
- pri nastopanju sem bolj kot na vsebino osredotočen/a na izvedbo nastopa.

H) *Nezadovoljstvo z doseganjem lastnih zastavljenih ciljev, ki se nanašajo na nastop:*

- ponavadi ciljev, ki si jih za nastop zastavim, ne dosegam.

Udeleženci raziskave so svoje odgovore ocenjevali s pomočjo štiristopenjske lestvice, kjer je pomenilo:

- 1 – zame ne velja,
- 2 – zame redko velja,
- 3 – zame precej velja,
- 4 – zame vedno velja.

Zanesljivost vprašalnika

Kot mero zanesljivosti smo uporabili Kronbachov koeficient zanesljivosti, ki smo ga izračunali za vse postavke skupaj. Vrednost omenjenega koeficienta v našem primeru znaša: $\alpha = 0,89$

Field (2005) poudarja, da lahko vrednosti Kronbachovega koeficienta, ki se gibljejo med 0,70 in 0,80, že interpretiramo kot pokazatelje zanesljivosti inštrumenta, vendar moramo biti ob tem pozorni na število postavk in korelacije med njimi. Ker izračun Kronbachovega koeficienta zajema tudi število postavk, lahko večje število postavk vpliva na vrednost koeficienta v smislu, da bomo dobili tudi višje vrednosti le-tega; to pa še ne pomeni tudi večje

zanesljivosti inštrumenta. Iz tega razloga smo izračunali tudi korelacije med postavkami in končnim rezultatom, ki se v našem primeru gibljejo med 0,26 in 0,80 (vrednosti korelacijskega koeficienta se v več kot polovici primerov gibljejo nad 0,50). Vrednosti nad 0,30 lahko po istem avtorju ocenjujemo kot pokazatelje dobre notranje povezanosti in konsistentnosti spremenljivk. Postavke z nižjo vrednostjo korelacijskega koeficienta smo izločili iz nadaljnjih analiz. Glede na vrednost koeficienta zanesljivosti in vrednosti korelacij med postavkami in končnim rezultatom lahko zaključimo, da je vprašalnik *Socialna anksioznost – strah pred nastopanjem* za našo raziskavo dovolj zanesljiva mera za ugotavljanje stopnje socialne anksioznosti, ki se navezuje na situacijo nastopanja.

Kriteriji predstavitve seminarja (Šterman, 2008)

Kriteriji, ki smo jih postavili udeležencem izobraževanja pri predstavitvi seminarjev, so naslednji:

- nastopajoči med predstavitvijo komunicira s publiko (vzpostavlja očesni stik, poslušalce preko verbalne komunikacije aktivno vključi v proces predstavitve),
- na vmesna vprašanja profesorja odgovarja, odgovore povezuje s temo,
- snov predstavi razumljivo, osredotočen je na bistvo,
- snov predstavi nazorno, z uporabo najrazličnejših pripomočkov,
- govori čim bolj prosto, ne da bi bral,
- ob koncu predstavitve prosi poslušalce za povratno informacijo glede svojega nastopa.

Zastavljene kriterije lahko strnemo v štiri sklope, na podlagi katerih smo kasneje sestavili seznam postavk za opazovanje:

- komunikacija s poslušalci (očesni stik, vključevanje poslušalcev v proces predstavitve z vprašanji, spodbujanje razmišljanja pri poslušalcih, razvijanje diskusije),
- nazoren in prost govor,
- uporaba in vključevanje različnih pripomočkov in drugih oblik dela (aktivnih metod) ter
- odziv na vmesna vprašanja profesorja in publike (sposobnost povezovanja vprašanj poslušalcev s predstavljenimi snovjo).

Postavke za opazovanje predstavitve seminarja (Šterman, 2008)

Seznam postavk, s pomočjo katerih smo opazovali predstavitve seminarjev, smo zaradi lažjega opazovanja, obdelave in interpretacije sestavili tako,

da so vse postavke zastavljene v smeri, ki opisuje socialno neanksioznega posameznika (npr. glas se mu/ji ne trese, deluje sproščeno, z uporabo pripomočkov nima težav ipd.). Opazovalec je imel pri vsaki postavki možnost obkrožiti *da* ali *ne*. *Da* pomeni potrditev postavke in v našem primeru nakazuje na doseganje zastavljenega kriterija ter na morebitno odsotnost socialne anksioznosti, *ne* pa predstavlja zanikanje postavke in nakazuje na nedoseganje zastavljenega kriterija ter na morebitno prisotnost socialne anksioznosti. Pomembno je poudariti, da te postavke same po sebi ne nakazujejo na dejansko odsotnost ali prisotnost socialne anksioznosti in jih je potrebno interpretirati znotraj konteksta celotne raziskave.

Na seznamu postavk smo prej omenjenim štirim sklopom kriterijev dodali še postavke, ki zajemajo opazovanje zunanje pojavnosti socialne anksioznosti (tresenje glasu, rok, sproščenost, zavzemanje obrambne drže).

Seznam postavk je časovno razdeljen na postavke, s pomočjo katerih smo opazovali dogajanje med nastopom in po nastopu. Postavke, ki opisujejo dogajanje po nastopu, nam služijo predvsem kot orodje za lažjo predstavo in boljšo interpretacijo same predstavitve seminarja, saj nam nudijo boljše razumevanje okoliščin predstavitve in interakcije med udeleženi. Teh postavk tako nismo vključili znotraj prej omenjenih sklopov kriterijev, bodo pa opisane v nadaljevanju.

Vsakemu sklopu kriterijev (in dodanemu sklopu zunanje pojavnosti socialne anksioznosti) smo pripisali naslednje postavke, s pomočjo katerih smo vsak sklop lažje opazovali in s pomočjo katerih bomo vsak sklop kasneje v analizi tudi opisali.

A) Zunanja pojavnost socialne anksioznosti:

- roke se mu/ji ne tresejo,
- s telesom večino časa ne zavzema obrambne drže (sklenjene roke),
- govori tekoče,
- deluje sproščeno,
- med nastopom se tudi pošali,
- glas se mu/ji ne trese.

B) Komunikacija s poslušalci:

- vzpostavlja očesni stik,
- med nastopanjem se tudi sprehodi proti publikli,
- s svojim mnenjem in vprašanji se aktivno vključuje v diskusijo in jo spodbuja,
- poslušalcem zastavlja vmesna vprašanja, povezana s temo.

C) Nazoren in prost govor:

- nima težav z osredotočanjem na bistvo predstavitve (izlušči bistvo),
- snov predstavlja razumljivo,
- večino časa govori prosto.

D) Uporaba ter vključevanje različnih pripomočkov in drugih oblik dela:

- v skupino vpelje še druge aktivne oblike dela, ki niso zapisane v kriterijih (npr. različne didaktične igre, kratke delavnice ipd.),
- uporablja različne pripomočke,
- z uporabo pripomočkov nima težav.

E) Odziv na vmesna vprašanja profesorja in publike:

- vprašanja profesorja ga ne zmedejo (zna odgovoriti na vprašanja, nima težav z nadaljevanjem predstavitve ipd.)
- na vprašanja publike odgovarja hitro, brez težav (odgovore spretno poveže s snovjo).

Postavke, ki opisujejo dogajanje po nastopu in ki so služile opazovalcu predvsem kot orodje za lažjo predstavo in boljšo interpretacijo predstavitve seminarja, so naslednje:

- odziv poslušalcev (npr. aplavz) in povratna informacija sta v večini pozitivna,
- odziv profesorja in povratna informacija sta v večini pozitivna,
- publika zastavlja vprašanja,
- publika z vprašanji nasprotuje,
- profesor zastavlja vprašanja,
- profesor z vprašanji nasprotuje,
- vprašanja profesorja so provokativna,
- razvije se diskusija.

Postopek zbiranja podatkov

Najprej so študentje izpolnjevali prvi vprašalnik, ki meri stopnjo socialne anksioznosti. Prejeli so tehnična navodila za izpolnjevanje vprašalnika, vsebinskih navodil ni bilo. Reševanje tega vprašalnika tudi ni bilo časovno omejeno. Ker smo podatke v raziskavi zbirali s pomočjo različnih inštrumentov, katerih rezultati so na koncu tvorili skupek povezanih podatkov za vsakega udeleženca, je bila pri izpolnjevanju prvega vprašalnika v uvodni uri vsakemu posamezniku dodeljena šifra, na podlagi katere smo lahko kasneje zbrali podatke različnih testiranj za vsakega posebej. Na ta način je bila

vključenim v raziskavo zagotovljena tudi anonimnost. V uvodni uri raziskave so prejeli tudi vnaprej pripravljene kriterije predstavitve seminarja, katere smo izdelali posebej za to raziskavo in na podlagi katerih smo predstavitve tudi opazovali, študentje pa so na ta način imeli tudi možnost, da so se na predstavitev v skladu s kriteriji pripravili.

Naslednje zbiranje podatkov je potekalo na dan predstavitve seminarjev. To je bilo približno dva meseca po uvodni uri raziskave, ko je potekalo izpolnjevanje prvega vprašalnika. Podatke smo v tem delu raziskave zbirali na podlagi opazovanja predstavitev, kar smo izvedli s pomočjo seznama postavk za opazovanje. Predstavitev seminarja so udeleženci pripravili glede na vnaprej podane kriterije predstavitve, ki so jih prejeli v uvodni uri naše raziskave.

Postopek analize podatkov

Za lažjo primerjavo smo posameznike znotraj vzorca razdelili glede na mediano v skupino socialno bolj anksioznih (študentje, ki so na testu socialne anksioznosti dosegli rezultat nad mediano) in skupino socialno manj anksioznih študentov (študentje, ki so na testu dosegli rezultat pod mediano). Ker smo lestvico za merjenje socialne anksioznosti sestavili sami in ker je delitev glede na mediano dokaj groba delitev, je potrebno pri delitvi upoštevati morebitne napake. Tovrstno napako moramo upoštevati tudi zaradi velikosti in načina izbora našega vzorca. Posameznikov znotraj razdeljenega vzorca tako ne bomo poimenovali socialno anksiozni in socialno neanksiozni posamezniki, temveč jih bomo poimenovali socialno bolj anksiozni in socialno manj anksiozni študentje, saj smo jih glede na naš test in mediano v ti dve skupini uvrstili, to pa glede na omenjeno še vedno ni dokončni pokazatelj dejanske prisotnosti socialne anksioznosti.

Opazovanje predstavitve seminarja smo najprej analizirali po petih sklopih zastavljenih kriterijev, nato pa še glede na dodatna vprašanja iz seznama postavk za opazovanje, ki niso bila vključena v sklope kriterijev in služijo za opis splošnega vtisa opazovalca, opisujejo pa tudi vzdušje po predstavitvi seminarja ter povratno informacijo poslušalcev.

Zaradi lažjega primerjanja med skupinama socialno bolj in socialno manj anksioznih študentov smo znotraj vsakega sklopa kriterijev izračunali odstotke nedoseganja teh kriterijev. Najprej smo izračunali odstotek nedoseganja določenega kriterija glede na celoten vzorec in nato delež tega odstotka, ki pripada vsaki izmed skupin. Iz teh odstotkov lahko razberemo, v kolikšni meri določen kriterij ni bil dosežen glede na celoten vzorec, katera skupina je imela pri doseganju določenega kriterija večje težave in kakšna je razlika pri doseganju kriterija med samima skupinama. Rezultate bomo podali na de-

skriptiven način, ki bo vseboval pripadajoče odstotke, in po posameznih raziskovalnih vprašanjih.

Rezultati

Zunanja pojavnost socialne anksioznosti

Najprej bomo opisali rezultate znotraj posameznega sklopa kriterijev, nato bomo dodali še kratek opis dodatnih vprašanj iz seznama postavk za opazovanje. Na koncu bomo primerjali rezultate študentov, ki so na testu *Socialna anksioznost – strah pred nastopanjem* dosegli največ točk (kar nakazuje na močno prisotnost socialne anksioznosti pri posamezniku), z rezultati študentov, ki so dosegli najmanj točk (kar nakazuje na odsotnost socialne anksioznosti pri posamezniku).

Znotraj sklopa zunanje pojavnosti socialne anksioznosti nismo opazili nobenih razlik glede izstopanja socialno bolj anksioznih študentov. V primeru opazovanja tresenja rok in tresenja glasu smo opazili ravno nasprotno: večjo pogostost tega pojava smo opazili pri socialno manj anksioznih študentih. Tresenje rok smo na celotnem vzorcu opazili pri 35,71 % posameznikov, od tega jih je bilo kar 80 % iz skupine socialno manj anksioznih. Tresenje glasu pa smo opazili pri 17,86 % opazovanih, od tega jih je bilo ponovno 80 % socialno manj anksioznih.

Najvišji odstotek nedoseganja kriterija smo znotraj tega sklopa pri celotnem vzorcu opazili pri kriteriju opazovanja šaljenja med predstavitvijo. Kar 78,57 % udeležениh se med predstavitvijo ni niti enkrat pošalilo, od tega so bili odstotki socialno bolj anksioznih in socialno manj anksioznih študentov enaki (50 %). Tudi pri kriteriju, s pomočjo katerega smo opazovali tekoče govorjenje in sproščenost nasploh, razlik v odstotkih ni bilo. Odstotki nedoseganja tega kriterija so bili pri obeh skupinah enaki (50 % pri sproščenosti in 50 % pri tekočem govorjenju). Tako le 7,14 % celotnega vzorca med predstavitvijo ni tekoče govorilo, 42,86 % udeležениh pa nasploh vsaj na začetku predstavitve ni delovalo sproščeno.

Manjšo razliko glede pogostejšega nedoseganja kriterija pri socialno bolj anksioznih študentih smo ugotovili pri opazovanju obrambne drže telesa. V tem primeru je bil skupen odstotek posameznikov, ki so med predstavitvijo zavzemali obrambno držo telesa, 39,29 %, od tega jih je bilo 54,54 % socialno bolj anksioznih; to pa je le za 9,08 % več kot socialno manj anksioznih študentov.

Komunikacija s poslušalci

Tudi pri opazovanju komunikacije s poslušalci nismo opazili nobenega izstopanja socialno bolj anksioznih študentov. Omenjene kriterije znotraj

tega sklopa je ta skupina slabše dosegala le pri vzpostavljanju očesnega stika. Tega kriterija ni doseglo 10,71 % vseh udeleženihi v raziskavi, od tega jih je bilo 66,67 % socialno bolj anksioznih.

Znotraj sklopa kriterijev, s pomočjo katerih smo opazovali komunikacijo predstavljalca seminarja s poslušalci, smo najbolj pogosto nedoseganje kriterija opazili pri fizičnem približevanju predstavljalca seminarja publiki. 85,71 % udeleženihi v raziskavi se med predstavitvijo seminarja publiki ni fizično približalo, kar pomeni, da je bila večina predstavitev izpeljanihi izza mize oz. katedra. Od teh 85,71 % udeležencev je bilo 54,17 % socialno manj anksioznih in 45,83 % socialno bolj anksioznih študentov.

71,43 % udeležencev v raziskavi ni postavljalo vmesnih vprašanj udeležencem; to pomeni, da so bili seminarji v večini primerov predstavljeni brez vmesnega vključevanja poslušalcev v proces predavitve. Višji odstotek so pri nedoseganju tega kriterija ponovno dosegli socialno manj anksiozni študentje (55 %), razlika s skupino socialno bolj anksioznimi študenti pa v tem primeru ni bila tako velika.

Pri aktivnem vključevanju v diskusijo ob koncu ali med predstavitvijo pa odstotki nedoseganja kriterija niso bili tako visoki. Tega kriterija ni doseglo le 7,14 % udeleženihi (2 posameznika), od katerih je bil odstotek socialno bolj in socialno manj anksioznih študentov enak (50 %).

Nazorna in prosta govorna predstavitev seminarja

Pri doseganju kriterija nazorne in proste govorne predavitve seminarja niso imeli socialno manj anksiozni, tako kot tudi socialno bolj anksiozni študentje večjih težav. Težave s selekcijo bistva je imelo 25 % udeleženihi, enak odstotek jih je imelo težave s prostim govorjenjem. Pri doseganju kriterija proste govorne predavitve so imeli večje težave socialno bolj anksiozni študentje. Izmed omenjenih 25 % tistih, ki tega kriterija niso dosegali, jih je bilo 71,44 % iz skupine socialno bolj anksioznih.

Z nerazumljivostjo predavitve sta imela težave le 2 posameznika izmed vseh udeleženihi, od tega je bil 1 posameznik iz skupine socialno bolj anksioznih in 1 iz skupine socialno manj anksioznih študentov.

Uporaba ter vključevanje različnih pripomočkov in drugih oblik dela

Pri opazovanju doseganja tega kriterija smo opazili predvsem, da večina tistih, ki so seminar predstavljali, ni uporabila različnih oblik dela pri predavitvi svojega seminarja. Takih je bilo 92,86 % vseh udeleženihi v raziskavi, od tega je bil odstotek socialno manj anksioznih študentov ponovno višji

od socialno bolj anksioznih, le-ta pa znaša 57,16 %. Predstavitve seminarjev so bile tako v večini primerov predstavljene zgolj na frontalen način, brez vključevanja in spodbujanja publike (npr. s pomočjo aktivnih metod dela); to lahko povežemo s podatkom o spodbujanju publike k vključevanju in razmišljanju s pomočjo vmesnih vprašanj, kjer je bil odstotek nedoseganja kriterija ravno tako visok.

Z uporabo pripomočkov udeleženi niso imeli skoraj nobenih težav, tudi v sam proces predstavitve jih je večina vključila. Najpogosteje je bil v predstavitvi vključen grafoskop, nekaj jih je uporabilo tudi tablo, dve udeleženki pa sta pri predstavitvi uporabili prenosni računalnik in projektor. Nobenega pripomočka ni uporabilo 21,43 % udeležencev, od tega je bil odstotek socialno manj anksioznih študentov višji, tj. 66,67 %. Težave pri uporabi navedenih pripomočkov sta imela 2 udeleženca, oba od teh sta bila iz skupine socialno manj anksioznih študentov.

Odziv na vmesna vprašanja profesorja in publike

V 68,97 % primerih vmesnih profesorjevih vprašanj in vprašanj publike med predstavitvijo seminarja ni bilo. Vprašanja so v večini primerov sledila po končani predstavitvi in po povratni informaciji poslušalcev. Vmesna vprašanja so bila tako zastavljena le 9 udeležencem, od teh so 3 udeležence ta vprašanja zmedla (1 je bil iz skupine socialno bolj anksioznih študentov), in sicer tako, da niso znali odgovoriti nanje in so izgubili rdečo nit predstavitve. Ostalih 6 udeležencev je na vprašanja odgovorilo, vendar je le 1 med njimi odgovoril na vprašanja brez težav in s povezovanjem svojega odgovora s predstavljenimi temi. Ostali odgovori so se navezovali na praktične izkušnje, te pa velikokrat niso bile povezane s predstavljenimi temi. Za težave pri odgovarjanju na vprašanja ponovno nismo zasledili nobenih razlik med skupino socialno bolj anksioznih in socialno manj anksioznih študentov (skupno jih je bilo le 5, od tega trije socialno bolj anksiozni študentje).

Vzdušje po predstavitvi in povratna informacija

Zaželeno je bilo, da poslušalci podajo povratno informacijo le glede na zastavljene kriterije. S tem smo imeli nekoliko težav, saj se je v večini primerov dogajalo, da se je takoj po končani predstavitvi seminarjev razvila diskusija na določeno temo, diskusija pa se je v večini primerov nanašala na praktične izkušnje udeležencev (kako stvari potekajo v praksi ipd.) in je velikokrat krenila stran od predstavljenih tem. Poslušalce smo tako morali vedno znova opomniti, naj povratno informacijo vendarle podajo sistematično, po kriterijih. Povratna informacija poslušalcev je bila v vseh primerih pozitivna, tudi takrat, ko posameznik, ki je seminar predstavljal, ni izpolnjeval vseh kriterijev za predstavitve.

Profesoričina povratna informacija je bila nekoliko bolj objektivna in je vsebovala tudi določeno mero nasprotovanja in nestrinjanja, vendar je bila v večini pozitivna. Občasno je profesorica zastavila tudi kakšno provokativno vprašanje z namenom, da bi se razvila diskusija. Opaziti je bilo, da je skupina vključenih v raziskavo delovala zelo povezano ter prijateljsko, saj je bilo med udeleženi tudi veliko spodbujanja in medsebojne pomoči med seminarjem in po njem.

Primerjava opazovanega vedenja študentov, ki so na vprašalniku *Socialna anksioznost – strah pred nastopanjem* dosegli največ in najmanj točk

Iz našega vzorca smo izvzeli tri študente, ki so na vprašalniku *Socialna anksioznost – strah pred nastopanjem* dosegli največ točk, in tri študente, ki so na testu dosegli najmanj točk, ter smo primerjali njihove nastope. Opazili smo, da tudi med temi študenti ni bilo očitnih razlik. Ti rezultati podpirajo zgoraj navedene rezultate, in sicer so oboji imeli težave pri doseganju enakih kriterijev, tj. kriterijev s področja vključevanja publike v sam proces predstavitve oz. komunikacije s publiko (zastavljanje vmesnih vprašanj in fizično približevanje publik) in kriterijev s področja uporabe pripomočkov in drugih oblik dela (uporaba drugih oblik dela, npr. kratke vmesne diskusije, spodbujanja mnenj ...). Pri obojih je bilo opaziti tudi, da ne spodbujajo sproščenega vzdušja pri publik. Nobeden od študentov se namreč med predstavitvijo ni niti enkrat pošalil; to poleg spodbujanja sproščenosti med drugim predstavlja tudi obliko komunikacije oz. iskanja stika s publiko.

Med temi šestimi posamezniki največ kriterijev ni dosegal ravno eden izmed socialno najmanj anksioznih študentov, ki je imel poleg zgoraj omenjenih kriterijev težave s sproščenostjo (kazal je zelo očitne zunanje znake napetosti), z razumljivostjo govora in s tekočim predstavljanjem snovi, pa tudi vmesna vprašanja profesorja so ga zelo zmedla. Nanja ni znal odgovoriti in le s težavo je nadaljeval s predstavitvijo. Nasprotno smo pri socialno najbolj anksioznih posameznikih med temi tremi opazili zelo dobro predstavitvev, ki je izpolnjevala vse kriterije, razen uporabe kakšne druge oblike dela za motiviranje poslušalcev in iskanja stika s poslušalci preko humorja.

Razprava

Z raziskavo smo želeli bolj natančno preučiti zunanjo pojavnost socialne anksioznosti znotraj procesa izobraževanja in vrednotenja znanja, natančneje, v situaciji predstavitve seminarske naloge, ter vedenje socialno anksioznega posameznika v tovrstni situaciji. Predstavitvev seminarske naloge predstavlja situacijo vrednotenja znanja, v kateri lahko pričakujemo poveča-

no intenziteto doživljanja anksioznosti in je lahko za socialno anksioznega posameznika ogrožujoča. Ugotoviti smo želeli povezanost med stopnjo socialne anksioznosti pri študentih in rezultati opazovanja njihovih predstavitev seminarskih nalog. Zanimalo nas je, ali bomo lahko glede na doseganje kriterijev dobre predstavitve, ki smo jih študentom vnaprej zastavili, zaznali razlike med socialno bolj in socialno manj anksioznimi študenti (npr. ali bomo pri socialno bolj anksioznih študentih opazili več zunanjih pokazateljev socialne anksioznosti kot pri socialno manj anksioznih študentih, ali bodo socialno bolj anksiozni študentje med predstavitvijo manj komunicirali s publiko in bodo imeli več težav z nazorno in prosto govorno predstavitvijo ter z uporabo in vključevanjem raznih pripomočkov in ali bodo imeli več težav z odzivanjem na vmesna vprašanja publike ter profesorja). Zanimalo nas je tudi, ali je kateri od kriterijev predstavitve posebej težko dosegljiv le socialno bolj anksioznim študentom in če da, kateri kriterij. Vse to pa nas je zanimalo z namenom ugotoviti, ali obstajajo značilnosti predstavitve seminarja, ki jih lahko označimo kot skupne socialno anksioznim študentom oz., ali lahko na ta način morebiti prepoznavamo zunanje pokazatelje socialne anksioznosti.

Naše rezultate lahko interpretiramo le znotraj našega vzorca in jih vsekakor ne moremo posploševati. Ugotovili smo, da bistvenih razlik pri doseganju kriterijev predstavitve med socialno bolj anksioznimi in socialno manj anksioznimi študenti nismo opazili. Tako socialno bolj anksiozni študentje kot socialno manj anksiozni študentje so imeli težave pri doseganju kriterijev s področja komunikacije s poslušalci, z vključevanjem poslušalcev v proces predstavitve, imeli so težave pri vključevanju drugih oblik in metod dela v samo predstavitve. Med predstavitevami v večini poslušalcem niso zastavljali nobenih vprašanj, niso spodbujali njihovih mnenj ali diskusije. Snov je bila pri obeh skupinah predstavljena na statičen način, izza katedra ali mize, večkrat tudi s pomočjo branja, vendar razumljivo, tekoče in po večini jedrnato. Težav z vzpostavljanjem očesnega stika s publiko niso imeli, prav tako ni bilo opaziti pogostih težav pri uporabi pripomočkov. Pri socialno bolj anksioznih študentih se je sicer nekoliko bolj očitno pojavljalo nedoseganje kriterija prostega govorjenja, vendar se v primerjavi s socialno manj anksioznimi študenti niso bistveno razlikovali. V predstavitev sta obe skupini študentov v veliki meri vključevali svoje praktične izkušnje, s pomočjo katerih sta tudi odgovarjali na profesorjeva vprašanja in vprašanja publike, ki pa niso bila pogosta in so se navadno pojavila po predstavitvi, ko se je razvila diskusija. Reagiranja na vmesna vprašanja publike in profesorja tako nismo mogli opazovati in oceniti, saj so se med predstavitevami zelo redko pojavila. Znotraj končne diskusije so se študentje iz obeh skupin v pogovor vključevali in po-

dajali svoja mnenja ter predloge. Tema diskusije je bila vsem zelo domača, saj so bile to v večini njihove delovne izkušnje. V smeri nedoseganja zastavljenih kriterijev je izstopala le ena predstavitev bolj socialno anksiozne študentke, ki je zelo očitno izkazovala znake napetosti ter nelagodja in je imela težave pri doseganju večine kriterijev, ni pa imela težav pri vključevanju v končno diskusijo in pri odgovarjanju na vprašanja, povezana z njenimi delovnimi izkušnjami.

Glede na omenjene rezultate lahko rečemo, da se predstavitve med sabo niso bistveno razlikovale. Če podrobneje pogledamo rezultate, sicer opazimo, da so se socialno manj anksiozni študentje v več primerih odrezali slabše, vendar so te razlike zelo majhne in je pogostost nedoseganja teh kriterijev znotraj celotnega vzorca tako nizka, da na podlagi teh rezultatov ne moremo oblikovati trdnega zaključka. Opazimo tudi, da so bili odstotki nedoseganja kriterijev pri skupini socialno manj anksioznih študentov v kar desetih primerih višji (pri sklopu kriterijev odzivanja na vmesna vprašanja, pri sklopu, s pomočjo katerega smo opazovali težave pri uporabi pripomočkov, pri sklopu zunanje pojavnosti socialne anksioznosti ter pri sklopu komunikacije s poslušalci in uporabi drugih oblik dela). Ponovno pa je potrebno poudariti, da se predstavitve med sabo niso bistveno razlikovale (v petih primerih, še posebej pri odzivanju na vmesna vprašanja in pri uporabi pripomočkov, so bili odstotki nedoseganja kriterijev glede na celoten vzorec zelo nizki in je prišlo do odstopanj pri enem ali dveh posameznikih). Iz omenjenih rezultatov tako ne moremo izluščiti kriterija, ki bi bil posebej težko dosegljiv socialno bolj anksioznim študentom, niti ne moremo nakazati značilnosti predstavitve seminarja, ki bi jih lahko označili kot skupne socialno bolj anksioznim študentom in na podlagi katerih bi lahko socialno anksioznost prepoznavali znotraj izobraževanja. Glede na rezultate testa *Socialna anksioznost – strah pred nastopanjem* smo pričakovali večjo zunanjo pojavnost socialne anksioznosti pri socialno bolj anksioznih študentih, vendar je znotraj kriterijev dobrega nastopa, za katere smo sklepali, da bi socialno anksioznim posameznikom lahko povzročali težave, nismo uspeli učinkovito prepoznati. Do podobnih izsledkov je prišla Sheila R. Woody (Woody, 1996), ki je na univerzi Yale izvedla raziskavo, v kateri je želela ugotoviti vpliv povečane samopozornosti, ki predstavlja enega izmed dejavnikov socialne anksioznosti, na nastop oz. predstavitev določenega besedila publiki. V raziskavo je vključila 38 posameznikov z diagnosticirano generalizirano socialno fobijo. Udeleženci v raziskavi so nastopili v paru, in sicer je bila vloga prvega, da poda dva govora, vloga drugega pa, da pasivno prisostvuje. Vsebina prvega govora, ki ga je izvedel prvi udeleženec, je bilo poročanje o lastnih občutjih, telesnih občutkih, čustvih ter kogniciji v dani situaciji, za katero so predvidevali, da je za te posameznike ogrožajo-

ča, v drugem govoru pa je moral na enak način opisati vidne znake, povezane z anksioznostjo pri pasivnem udeležencu. Omenjene epizode so bile načrtno opazovane, kasneje pa so vsi udeleženci s pomočjo testa tudi poročali o svojih občutjih. Raziskovalci so predvidevali, da bo stopnja doživljanja socialne anksioznosti v dani situaciji višja pri posameznikih, ki bodo imeli povišano samopozornost, ne glede na vlogo, v kateri bodo (v vlogi tistega, ki opisuje svoja občutja, ali v vlogi tistega, ki je pasiven in se opisuje njegovo zunanjo podobo), in da bo le-to vplivalo na njihovo zunanjo pojavnost, za katero so predvidevali, da bo vključevala znake socialne anksioznosti. Rezultati so presenetili raziskovalce, in sicer se je izkazalo, da so udeleženci v raziskavi predhodno poročali o višji stopnji socialne anksioznosti in manjši pripravljenosti oz. usposobljenosti za nastop, kot je bilo to kasneje opaziti, še večje presenečenje pa je bilo dejstvo, da so ugotovili močno povezanost med povečano samopozornostjo in intenzivnejšim doživljanjem anksioznosti, kar pa ni bilo opazno zunanjim opazovalcem. Avtorica raziskave opozarja, da je v socialni interakciji, kjer je potrebno sogovornika poslušati in se na njegove izjave odzivati, možen večji vpliv povečane samopozornosti in posledično tudi občutij socialne anksioznosti na zunanjo pojavnost anksioznosti pri posamezniku kot v situaciji nastopanja, kjer je potrebno že prej pripravljeno snov le povedati, saj je v prvem primeru potrebno uporabiti miselne procese, ki so pri socialno anksioznem posamezniku zaradi povečane samopozornosti in posledično vsiljivih negativnih misli ter strahu pred negativnim vrednotenjem onemogočeni. Iz rezultatov naše raziskave je razvidno, da so bile predstavitve naših udeležencev statične, brez vključevanja publike, kar pomeni brez interakcije z le-to. Prisotnost socialne anksioznosti je tako lahko bila dejansko večja, kot bi sklepali na podlagi opazovanja.

Omejitve študije in odprta vprašanja

Razlogi za tovrstne rezultate so številni in so lahko posledica mnogih dejavnikov. Najprej naj omenimo samo naravo socialne anksioznosti ter značilnosti raziskave, ki so lahko pripomogle k tovrstnim rezultatom. Anksioznost je glede na zunanjo pojavnost lahko zamenljiva z začetno tremo ali strahom, saj je z njima prepletena in se navzven kaže s podobnimi simptomi. Iz naših rezultatov lahko razberemo, da s postavkami, ki smo jih oblikovali na podlagi kriterijev dobrega nastopa in na podlagi katerih smo skušali identificirati zunanje pokazatelje socialne anksioznosti, nismo ugotovili razlik med socialno bolj in socialno manj anksioznimi posamezniki. To lahko pomeni, da opazovalna lista ni bila vsebinsko dovolj ustrezna za opazovanje socialne anksioznosti. Predpostavljamo tudi, da obstajajo drugi zunanji pokazatelji socialne anksioznosti. Zaradi njene kompleksnosti in prepletenosti se morda pri vsakem posamezniku izražajo drugače. Možno je, da se social-

na anksioznost pri posamezniku navzven bistveno sploh ne izrazi in je lahko posameznik med samim nastopom izjemno uspešen, medtem ko v sebi doživlja intenzivno stisko in strah. K tovrstnemu razmišljanju nas navaja tudi dejstvo, da pri večini vključenih v raziskavo, ki smo jih glede na vprašalnik socialne anksioznosti uvrstili med socialno bolj anksiozne posameznike, ni bilo opaziti bistveno drugačnega vedenja kot pri socialno manj anksioznih posameznikih; vzrok za to so lahko med drugim tudi morebitne pomanjkljivosti vprašalnika, s katerim smo merili prisotnost socialne anksioznosti, ki bi jih morda lahko odkrili ob večkratni uporabi omenjenega vprašalnika na številčno večjih vzorcih.

Če se še naprej osredotočimo na način, kako je bila raziskava zastavljena in izpeljana, lahko sklepamo, da je eden izmed razlogov za tovrstne rezultate zagotovo tudi sama velikost vzorca (majhen vzorec) in značilnosti vzorca. V našem primeru ne moremo z gotovostjo trditi, da smo prišli v stik s posamezniki, ki so dejansko socialno anksiozni. Če predpostavljamo, da je socialno anksioznost na podlagi zunanjega opazovanja mogoče prepoznati, bi bilo za samo raziskovanje morda bolje, če bi jo najprej raziskali znotraj vzorca, v katerega bi bili vključeni le socialno anksiozni posamezniki, in bi šele nato poskušali prenesti ugotovitve ter samo raziskovanje v proces izobraževanja in vrednotenja znanja. Na ta način bi se tudi kot opazovalci bolje seznanili s socialno anksioznostjo in bi jo najverjetneje tudi bolj točno prepoznavali.

Glede na omenjeno je lahko eden od dejavnikov, ki je pripomogel k takšnim rezultatom, tudi premajhna usposobljenost opazovalca za opazovanje socialne anksioznosti ter premajhno število usposobljenih opazovalcev. V naši raziskavi je bil prisoten le eden opazovalec, kar zvišuje subjektivnost ocene opazovanega in lahko posledično vpliva na rezultate. Pozornost enega opazovalca je omejena, poleg tega pa se lahko opazovalec nevede bolj osredotoči na opazovanje določenega dela objekta opazovanja in mu pripiše večjo pomembnost ter je nanj posledično bolj osredotočen. Če se poskušamo z ravni raziskave premakniti v konkretno situacijo v učilnici, bi to za izobraževalca pomenilo, da bi najprej moral biti za prepoznavanje socialne anksioznosti usposobljen oz. o njej vsaj dobro poučen, pa še v teh primerih bi mu prepoznavanje le-te povzročalo marsikatero težavo. V našo raziskavo je bilo opazovanje socialne anksioznosti vključeno tudi z namenom ugotavljanja ustreznosti zastavljenih instrumentov in s ciljem podrobneje raziskati samo naravo socialne anksioznosti. Iz stališča izobraževalca pa je najverjetneje nesmiselno ugotavljati socialno anksioznost šele med samim nastopom in je to morebiti bolje storiti že prej, še posebej pri izobraževalnih programih, ko z udeleženci nimamo dolgotrajnega stika in prihaja do enkratnih situacij vrednotenja znanja.

Tudi okoliščine in značilnosti samega poteka predstavitev so nedvomno eden od dejavnikov, ki je vplival na naše rezultate. Predstavitve udeležencev so bile dokaj kratke. Opazovalec je imel pri vsakem udeležencu 15 minut časa za opazovanje, kar je nedvomno premalo za bolj poglobljeno in natančno opazovanje anksioznosti pri posameznikih ob predpostavki, da je to mogoče. Ker so predstavitve potekale v parih in v zelo kratkem časovnem razmaku, pa tudi zaradi tega, ker je bilo v enem dnevu veliko število predstavitev, je bila pozornost in učinkovitost opazovalca zagotovo zmanjšana.

Potekanje predstavitev v parih je lahko imelo še dodaten učinek na rezultate naše raziskave, in sicer je lahko zmanjšalo občutenje in intenzivnost doživljanja socialne anksioznosti pri udeležencih, še posebej, če vemo, da so v skupini vladali prijateljski odnosi in da so se pari, ki so seminarje predstavljali, v večini primerov poznali že poprej, največkrat iz delovnega okolja. Tako jim je bila tudi tema seminarja skupna in so lahko drug drugega dopolnjevali, če se je komu zataknilo. Vsak posameznik je tako imel pri predstavitvi seminarja nedvomno veliko opore in sam ni bil tako izrazito izpostavljen, kot bi bil v primeru, če bi moral seminarsko nalogo predstaviti čisto sam; to pa je lahko posledično vplivalo na zunanjo pojavnost socialne anksioznosti, ki je bila s tem zmanjšana.

Na zmanjšanje intenzivnosti doživljanja le-te pa so lahko vplivale tudi praktične izkušnje in praktično poznavanje tematike. Večina udeležениh je predstavljeno temo zelo dobro poznala iz prakse, kar se je poznalo tudi pri samih predstavitvah. Udeleženi so med predstavitvami veliko govorili o svojih praktičnih izkušnjah, povezanih s temo, kar je obenem naredilo predstavitve bolj zanimive, njim pa je nudilo varno ozadje. V tovrstni situaciji nastopanja je posameznik zagotovo bolj umirjen kot takrat, ko mu tema ni blizu in je ne more podkrepiti z lastnimi izkušnjami.

Sklepi

Ob tovrstnem razmišljanju pa še vedno ostaja odprto bistveno vprašanje: Če z našo opazovalno listo in načinom izvedbe raziskave nismo uspeli uspešno prepoznati socialne anksioznosti, kaj so pokazatelji le-te? Na podlagi česa bomo lahko kot izobraževalci ugotovili, da imamo v skupini nekoga, ki je socialno anksiozen, in mu bomo lahko ponudili kvalitetnejše izobraževanje? Je to na podlagi zunanjega opazovanja sploh mogoče storiti in ali se socialna anksioznost izraža na način, na podlagi katerega jo je mogoče z zunanjim opazovanjem zanesljivo prepoznati? Naši podatki nas navajajo k razmišljanju, da socialne anksioznosti glede na zunanjo pojavnost posameznika ni mogoče identificirati. Na vprašanje, ali lahko simptome socialne anksioznosti opazujemo ali ne, na tem mestu tako ne moremo odgovoriti. Meni-

mo, da je vsekakor nujno, da se kot izobraževalci zavedamo, da obstaja stanje, kot je socialna anksioznost, in da obstaja možnost, da le-ta posameznika v procesu izobraževanja ovira. Tega bi se morali zavedati predvsem pri programih, kjer je še posebej poudarjen nastop ali kakršnokoli drugo izrazito izpostavljanje pred skupino. Posameznikom lahko olajšamo stresnost nastopanja z oblikovanjem jasnih ciljev, z vnaprej zastavljenimi kriteriji predstavitev seminarskih nalog ali z drugimi oblikami preverjanja znanja in s spodbujanjem povratne informacije, podane izključno na podlagi kriterijev. Tovrsten pristop znižuje stresnost situacije na način, da povečuje njeno predvidljivost in možnosti za večjo pripravljenost nanjo. B. M. Požarnik (2003) opisuje poskus Ausubla, ki je izvedel eksperiment, kjer so primerjali skupino bolj in manj anksioznih študentov v situaciji vrednotenja znanja, ki je bilo izvedeno s pisnim izpitom. Eksperimentalni skupini, v kateri so bili socialno bolj anksiozni študentje, so dali možnost, da se je na situacijo vnaprej pripravila s podobno nalogo (kar lahko na določen način primerjamo z vnaprej določenimi jasnimi kriteriji, ki so udeležencem podani ob začetku izobraževanja). Ugotovili so, da je skupina bolj anksioznih študentov, ki na situacijo ni bila pripravljena, dosegla mnogo slabše rezultate od skupine manj anksioznih. Skupina bolj anksioznih študentov, ki se je na situacijo pripravila, pa za skupino manj anksioznih v rezultatih ni zaostajala. Izobraževalni proces naj bo tako s svojimi cilji ter zahtevami jasen in transparenten. Udeležencem mora biti jasno, kaj se od njih zahteva, za kaj si s samim izobraževanjem prizadevajo ter kaj jim bo le-to ponudilo. Preverjanje in ocenjevanje znanja mora imeti jasne cilje, ki jih morajo udeleženci poznati že na samem začetku. S tem, ko si bomo zastavili jasne kriterije in cilje, bomo naredili sam proces pregleden in do določene mere predvidljiv, to pa znižuje stresnost situacije, še posebej v situacijah vrednotenja znanja. Danes je na področju izobraževanja ob uporabi mnogovrstnih metod in ob vse večjem poudarku na prilagodljivosti procesa posameznikovim potrebam in izkušnjam opaziti, da je tovrsten pristop v ozadju. Vendar s tem, ko bomo postavili jasne cilje in kriterije zahtevanega znanja, ne bomo pozabili na t. i. potrebe udeležencev, ki so danes tako zelo poudarjene (predhodne izkušnje in znanje udeležencev v izobraževanju ter graditev in prilagajanje izobraževalnega procesa le-tem, različni stili učenja ipd.), ampak bomo kvečjemu zvišali kvaliteto samega procesa, ob tem pa bomo vključili tudi tiste, za katere je lahko tovrstna situacija ogrožajoča.

Literatura

Boegels, S. M., Rijsemus, W., De Jong, P. J. (2002). Self - Focused Attention and Social Anxiety: The Effects of Experimentally Heightened Self - Awareness on Fear, Blushing, Cognitions, and Social Skills. *Cognitive Therapy and Research*, XXVI/4, 461–472.

- Field, A. (2005). *Discovering Statistics Using SPSS*, London: Sage.
- Habe, K. (2000). *Vplivi izvajalske anksioznosti na uspešnost glasbenega nastopanja*, magistrsko delo, Ljubljana.
- Kocovski, N. L., Endler, N. S. (2000). Social Anxiety, Self - Regulation, and Fear of Negative Evaluation. *European Journal of Personality*, XIV/4, 347–358.
- Krajnc, A. (1979). *Metode izobraževanja odraslih*, Ljubljana: Delavska enotnost.
- Lamovec, T. (1991). *Emocije*, Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Leary, M. R., Kowalski, R. M. (1995). *Social Anxiety*, New York: Guilford Press.
- Marentič - Požarnik, B. (2003). *Psihologija učenja in pouka*, Ljubljana: DZS.
- Puklek, M. (1994). *Socialna anksioznost v adolescenci*, diplomsko delo, Ljubljana.
- Puklek, M. (1997). *Sociokognitivni vidiki socialne anksioznosti in njen razvojni trend v adolescenci*, magistrsko delo, Ljubljana.
- Puklek, M. (1998). Kognitivna aktivnost v šolski situaciji nastopanja in njena povezanost s socialno anksioznostjo. *Sodobna pedagogika*, IL/2, 182–196.
- Pekljaj, C., Puklek, M. (2001). Spoprijemanje s stresom in kognitivna interferenca pri študentih kot pomembna dejavnika vpliva na njihove dosežke. *Psihološka obzorja*, X/2, 7–19.
- Puklek Levpušček, M. (2006b). *Osnove visokošolske didaktike; Skupinsko delo s študenti, gradivo za udeležence, 2. del.*, Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje.
- Puklek Levpušček, M., Videc, M. (2008). Psychometric Properties of the Social Anxiety Scale for Adolescents (SASA) and its Relation to Positive Imaginary Audience and Academic Performance in Slovene Adolescents. *Studia Psychologica*, L/1, 49–65.
- Rotenberg, R. (2005). *The Art and Craft of College Teaching*, Walnut Creek: Left Coast Press.
- Šterman, K. (2008). *Socialna anksioznost v izobraževanju odraslih*, diplomsko delo, Ljubljana.
- Woody, R. S. (1996). Effects of Focus of Attention on Anxiety Levels and Social Performance of Individuals With Social Phobia. *Journal of Abnormal Psychology*, CV/1, 61–69.

Vdor psihoterapevtskih strategij v šolo – pot, tlakovana z dobrimi nameni

Andreja Barle Lakota

Pedagoški proces je zaznamovan s tradicijo razsvetljenstva, ki temelji na prepričanju, da izhajajo vse zablode in stranpoti iz nevednosti. Zato je rešitev na dlani. Najti se mora nekdo, ki vsem nevednim omogoči, da spregledajo. Spregledajo lahko s pomočjo ustreznega znanja. To prepričanje očitno konstituira pedagoški proces. Zasidrano je v naših pedagoških strategijah, pa tudi v načinu izobraževanja učiteljev. Morda ravno zato ne preseneča izgorevanje učiteljev ob spoznanju, da vse več učencev prihaja v šolo samo zato, ker morajo, brez kakršne koli želje in upanja, da bodo v šoli pridobili nova (in še manj zanimiva) vedenja. Protislovnost situacije se zdi tako velika, da so učitelji pripravljeni storiti marsikaj, da bi povečali motiviranost učencev za usvajanje znanja.

Ali je delo učitelja, ki še želi posredovati znanja, vlečenje učencev za lase v nebesa? So zato učitelji vse bolj nagovorjeni, da v šolo vnašajo koncepte, kjer je šola oropana svojega bistva – tj. prenosa znanja.

Dobro počutje – občost, ki vključuje določen moment, ki načenja njegovo enotnost in razkriva njegovo lažnost

Med bolj popularnimi idejami, ki nagovarjajo učitelje, kako učence motivirati za učenje, je zamisel, da se mora učenec najprej dobro počutiti, da je pripravljen usvajati znanja. Predpostavka se zdi povsem logična, če ne bi o Dobrem počutju razpravljali kot o občem, kot o absolutni kategoriji, ki je neobčutljiva na prostor in čas. Ali je torej mogoče ustvarjati pogoje za Dobro počutje, ne da bi upoštevali, da gre za šolo, šolsko okolje, ki ima svoje značilnosti, kontekst delovanja. Je mogoče pričakovati, da se učenec v šoli dobro počuti ob tem, da je neuspešen? Ali je mogoče Dobro počutje ustvarjati, ne da bi se ozirali, da gre za

kontekst šole, kjer se pričakuje, da so aktivnosti povezane z usvajanjem znanja in posledično s pridobivanjem spričevala?

Ne gre za to, da bi moral biti učitelj neobčutljiv, da bi moral pozabiti, da je pedagoški proces v bistvu intimen proces med učencem in učiteljem. Daleč od tega, toda hkrati je treba biti ravno zaradi narave pedagoškega procesa skrajno občutljiv za meje tega procesa, za meje poseganja v prostor intimnega, tako pri učencu kot učitelju.

Problem nastane takrat, ko ne gre za soustvarjanje pogojev za uspešno učenje, temveč za vdor psihoterapevtskih konceptov v pedagoško delo. V knjigi *The Dangerous Rise of Therapeutic Education* Ecclestonova in Hayes (2009) dokazujeta, da smo morda že priča temu pojavu. S številnimi primeri kažeta na prakso v angleških šolah v zadnjem desetletju. Poudarjata, da je podobna praksa prisotna v ameriških šolah in da se vse bolj pojavlja tudi v drugih evropskih šolah. Ob tem (tako kot še nekateri drugi avtorji, npr. Stobart, 2008; Craig, 2007; Matthews, 2002; Emler, 2001) poudarjata, da prevelika pozornost, ki je v šoli namenjena nenehnemu ukvarjanju z občutki posameznika, lahko vodi do narcizma, depresij in nizkih izobraževalnih standardov.

V pričujočem prispevku želim zato prikazati, da občost Dobrega počutja, ki naj bi bil predpogoj za uspešno učenje, nujno vključuje (kot pravi Žižek, 2010) določen moment, ki načenja njegovo enotnost in razkriva njegovo lažnost.

Prenos boja med kapitalom in delom na psihoterapevtski kavč

Četudi je razprave o Dobrem počutju in preobremenjenosti učencev s šolskimi obveznostmi moč razumeti kot stalnico (glej zgodovinske pregledne, npr. Hriberšek, 2005), je intenzivnost teh razprav v sodobnem času pogojena tudi s širšimi družbenimi okoliščinami. Ne nazadnje se o tem razpravlja celo na področjih, kot je gospodarstvo. Takoj na začetku velja poudariti, da je vprašanje dobrega počutja zaposlenih, učencev itd. zagotovo izjemno pomembno vprašanje. Problem nastane takrat, kadar se le-to obravnava kot obča kategorija oziroma kategorija, vezana na lastnosti posameznika, ne glede na družbene okoliščine in pogoje, v katerih se posameznik nahaja. V takem primeru se zdi, kot da se vojna med kapitalom in delom, boj za ustrezne pogoje dela, seli na psihoterapevtski kavč, kjer se posameznik bojuje sam seboj in s svojim odnosom do drugih, ne glede na širše družbene okoliščine. Le-te je pač očitno treba razumeti kot dane in nespremenljive.

Vzroke za pomanjkanje samozaupanja in zmožnosti nositi odgovornost za svoje odločitve je morda iskati tudi v prepotenciranem videnju sodob-

ne družbe kot družbe tveganja (Beck). Zdi se, kot da bi bila sodobna družba različna od vseh preteklih ravno po tem, da je človek nenehno izpostavljen različnim tveganjem, kar ga dela negotovega in ranljivega, kot da bi bila preteklost za posameznika mnogo varnejša in gotova. Tak opis sedanosti je voda na mlin vsem, ki se hranijo z napovedovanjem katastrof in nenehno iščejo mesije. Utrjevanje negotovosti, nenehno analiziranje ranljivosti in nebogljenosti posameznika verjetno prispeva tudi k povečanemu begu pred odgovornostjo. Morda se ravno zato zdi, da je mesijansko rešitev mogoče iskati v terapevtskih pristopih, in to celo na delovnem mestu. Povečuje se delež denarja, ki ga podjetja namenjajo za razne tečaje upravljanja s človeškimi viri, krepitve samozavesti ipd. Razloge je mogoče iskati po eni strani v prepričanju, da je učinkovito (zlo)rabo človeških virov mogoče povečevati predvsem z večanjem njihove emocionalne angažiranosti, po drugi strani pa naj bi bil v sodobni družbi vse bolj značilen (tudi na vodilnih mestih) beg pred odgovornostjo.

Na to, da se skorajda vsako izobraževanje nezaposlenih danes začne s tečaji za povečanje samozaupanja, ne z dvigom znanj in spretnosti, opozarjata tudi Ecclestone in Hayes (2009, 114) ter navajata primere, kjer je moral študent strojništva najprej pojasniti svoje občutke, preden se je sploh začel razgovor o tem, kaj zna, da programi za usposabljanje delavcev vključujejo vse več elementov, kot sta team building ter problem solving, in ne elementov za povečanje znanj in spretnosti za opravljanje konkretnega dela. Ob tem, da oblike usposabljanja bolj kot na kar koli drugega spominjajo na infantilizacijo odraslih (Ecclestone in Hayes, 2009).

Navedena avtorja se sprašujeta, od kod taka občutljivost. Menita, da je vir prevelike občutljivosti sprememba odnosa med zasebnim in javnim, med zasebnim in delom, med oblikami življenja, kjer je bilo zasebno življenje še mogoče ločevati od dela/zaposlitve. Poudarjata tudi, da so osebne in družbene zahteve, s katerimi smo soočeni danes, vse bolj postavljene v kontekst terapevtske kulture.

Razloge za vdor terapevtskih konceptov na delovno mesto je torej moč iskati v pomenu, ki ga delovno mesto/zaposlitev za posameznika ima. Vse bolj naj bi se namreč prepletalo zasebno življenje z delovnim mestom/zaposlitvijo. Med službo in zasebnim naj bi enostavno več ne bilo ločnice. Vse, kar se dogaja v življenju, se dogaja v službi. Gre za fuzijo zasebnega in profesionalnega življenja. Morda bi se lahko zazdelo, da je tesna povezanost med zasebnim in profesionalnim v zgodovini že obstajala, vendar so bile okoliščine (način življenja v skupnosti, socialne vezi) tega zlitja povsem drugačne (zlitje se je dogajalo na ravni skupnosti, ne posameznika, drugačno je bilo tudi lastništvo nad viri preživetja). Mullan (2000: 1) zato meni, da je delo

oz. služba postala vse bolj pomembna ne samo zaradi zaslužka, temveč zaradi drugih vlog, ki se raztezajo vse od družine, osebnih poznanstev do politike. Poudarja, da se posameznik lahko čuti izpolnjenega samo, če ima zaposlitev/službo, zato ljudje mnogo več vlagajo v pridobitev in stalnost službe, kot v kar koli drugega. Gre za paradoksalno repozicioniranje posameznika, kjer po eni strani ugotavljamo, kako vse več časa, preživetega v službi, ogroža družino, socialne vezi, družbeno in politično življenje, po drugi strani pa izguba službe – ravno zaradi repozicioniranja posameznika prek zaposlitve/službe – pomeni izgubo socialnih vezi, možnosti aktivnega delovanja v skupnosti.

Še več. Celo opisi dela, ki ga opravljamo v službi, so vse bolj povezani z osebnostnimi značilnostmi (kot npr.: je komunikativen, pripravljen sodelovati v timskem delu). Vsakdanji opis delavnika pa je vse bolj napolnjen s pojasnili, kakšno je bilo naše počutje, čustveno stanje in ne, kaj in kako je bilo delo zares opravljeno. Angela Patmore v knjigi *The Truth About Stress* (2006) zato cinično ugotavlja, da danes ne more nihče več pojasniti bolečine v križu, ne da bi bil prej diagnosticiran, da ima stres. Ob tem poudarja, da gre za sprevrženje resnice, saj naj bi bil vir težav skrit v odnosu med delom in življenjem, ne v delu samem. Služba namreč vse bolj opredeljuje življenje. Ni več prostora za zasebnost, zato tudi čustveno življenje, razpoloženje, intimni svet posameznika postaja vse bolj del službe. Vsaka težava pri opravljanju dela, kakor tudi sama zahtevnost dela oz. odgovornost za opravljeno delo, se vse bolj opisuje s kategorialnim aparatom, ki sodi v področje osebnosti in čustev. Zato se (npr. Patmoreovi, 2006) ne zdi čudno, da tako zaposleni kot managerji skorajda katero koli težavo na delovnem mestu opredelijo kot stres ali mobing. Pri premagovanju težav pa si pomagajo s psihoterapevtskim svetovanjem, s treningi socialnih veščin ipd. Torišče vprašanj, s katerimi se soočamo na delovnem mestu, se tako prenaša na posameznika, njegovo osebnostno strukturo in ne na pogoje dela, na vprašanja, povezana z družbenim kontekstom, v katerih delo poteka, na vprašanja, povezana z rekonceptualizacijo odnosa med delom in zasebnim življenjem posameznika. Osrednja vprašanja tako niso namenjena pogojem dela, temveč počutju in osebnostnim lastnostim posameznika. Boj za ustrezne delovne pogoje in pravice delavcev pa se vse bolj seli na psihoterapevtske kavče (Patmore, 2006).

Šola, ki podeli praznini težo

Duh časa, ki ga očitno prevzemajo terapevtski koncepti, pomembno vpliva tudi na kontekst, v katerem deluje šola. Še posebej, če gre za spremembe v odnosu med zasebnim življenjem in delom, saj je šola ravno prostor, ki naj bi pripravljala na zasebno in profesionalno življenje. Šola naj bi pripravljala na življenje in delo posameznika, ki živi v skupnosti in je odgovoren do sebe,

drugih, do naravnega in družbenega okolja. Prav zato vprašanje vdiranja psihoterapevtskih strategij v pedagoško delo oz. v šolo ni nedolžno. V šoli je še toliko bolj pomembno, ker lahko šola, zaradi družbenega položaja, ki ga ima, podeljuje »praznini« težo, saj preko sebe napotuje na neko drugo polje (Žižek, 2010).

Na vprašanje, ali je (že) mogoče govoriti o vdiranju psihoterapevtskih strategij v pedagoško delo oz. v šolo, je težko odgovoriti. Najprej predvsem zato, ker v tem primeru ni mogoče zajeti samo formalnih okvirov delovanja šole, temveč gre za pristope, tehnike, strategije, ki se v pedagoški praksi uporabljajo kot del širših metod in pristopov, kot del prikritega kurikula, nevidne pedagogike. Čisto mogoče je, da tovrstni koncepti vdirajo v šolo nezavedno, kot posledica ne dovolj dobro premišljenih učinkov posameznih strategij pedagoškega dela.

Ecclestonova in Hayes (2009) sta v zvezi s problematiko vdiranja terapevtskih pristopov v šolo analizirala prakso angleških šol in ugotovila, da je vsakdanji jezik v vrtcih in šolah prežet z izrazi, kot so stres, anksioznost, pomanjkanje samozavesti, in hkrati z učenjem strategij, kako biti ljubljen, spoštovan, kako biti srečen. Šolska politika naj bi (kot odgovor na opisano stanje) vnašala še več oblik pomoči in terapevtskih strategij celo v vrtce. Poročata o tem, da se v vrtce in šole uvajajo strategije, kako čustvovati, kako upravljati s čustvi. Poudarjata, da vnesen terapevtski etos ponuja novo senzibilnost kot obliko kulturne kode. Gre za nabor pojasnil, razlag o tem, katera so prava čustva, pravi načini reakcij, gre za prakse in rituale, preko katerih ljudje osmišljajo sebe in druge. Tako že otroci v vrtcu internalizirajo navedene ideje in svoj dan v vrtcu opisujejo kot, da so v stresu ali da so imeli nervozen dan ...

Tisti učenec ali starš, ki se tovrstnih oblik ne želi udeleževati, je kaj hitro proglašen za čustveno zavrtega, zato se mu ponudi še več oblik pomoči za »pravilno čustvovanje«. S povečevanjem pomoči dejansko posamezniku tako odvzemajo kakršno koli moč za lastno delovanje, predvsem pa posegajo v integriteto posameznika.

Ecclestonova in Hayes (2009) opozarjata, da v angleških (pa tudi ameriških) šolah ne gre več za t. i. nevidno pedagogiko. Psihoterapevtski pristopi naj bi postali del vsakdanje pedagoške prakse – celo del uradne šolske politike. Navajata vrsto praks, ki jih šole že uporabljajo. V nadaljevanju bomo prikazali nekaj primerov, ki so (deloma že) postali tudi del slovenske pedagoške prakse.

Zgoraj navedena avtorja tako navajata, da se v osnovni šoli uvaja t. i. čas za pogovor (*circle time*), v okviru katerega naj bi se učenci (ob prisotnosti uči-

telja) pogovarjali, izmenjevali izkušnje, pripovedovali, kaj jih teži. Pripovedi naj bi bile pogosto zelo osebne. Učitelj jih pri tem spodbuja npr., da se nasmehejo sosedu, da pred sošolci razlagajo, kaj jih osrečuje, zakaj so žalostni, v čem mislijo, da se razlikujejo od drugih. V teh osebnih pripovedih naj bi s svojim zgledom sodelovali tudi učitelji. V pogovoru naj bi učenci razumeli, da ni nihče brez težav, kar naj bi povečalo njihovo samozavest. Nekateri učitelji pa poročajo, da to tehniko uporabljajo tudi zato, da se učenci umirijo.

Avtorja poročata, da se tovrstna tehnika uporablja že v vrtcih. V intervjujih, ki sta jih opravila, sta ugotovila, da že predšolski otroci uporabljajo fraze učiteljev kot npr., da to počnejo zato, da se umirijo, ali da razumejo čustva drugih ... Ob tem velja poudariti, da so otroci na nek način obvezni govoriti o svojih čustvih pred vsemi, saj vsak enkrat pride na vrsto, da razlaga o sebi. Prav zato niso redki primeri, ko se posameznik nauči določenih fraz samo zato, da ima mir. Ob tem se poraja vprašanje, čemu je treba že tako majhne otroke nenehno soočati samo s težavami in strahovi in, kar je še bolj pomembno, zakaj bi moral vsako svoje čustvo razgaljati vsem.

Poleg že navedene tehnike, s katero naj bi se otroci naučili razumeti drug drugega in razbremeniti sebe, se uporablja tehnika risanja »dreves čustev« in uporaba »škafle za skrbi«. Pri izvajanju tehnike »drevo čustev« mora otrok vsak dan izbrati čustvo, ki najbolje opiše njegovo razpoloženje tisti dan. Listek z opisom čustva obešajo na drevo. Pogosto na drevo obešajo še svoje fotografije, fotografije družine, prijateljev. Ob tem se seveda postavlja vprašanje, ali je otrok res dolžan javno razglasiti svoja čustva, se opredeljevati do tega, katero čustvo je najpomembnejše tisti dan, da ne govorimo o obešanju fotografij, ki razkrivajo povsem zasebno življenje otroka v družini.

Zanimiv je tudi način uporabe t. i. »škafle za skrbi«. Učenci lahko na list papirja napišejo, kaj jih skrbi. Naslednji dan se učitelj z učenci pogovarja o skrbeh, ki so jih zapisali učenci. Avtorja opozarjata, da se (posebej pri manjših otrocih) pogosto zgodi, da začne še druge skrbeti tisto, na kar prej ne bi niti pomislili, da podoživljajo skrbi drugih, predvsem pa, da učitelji začno tudi tiste, ki ne napišejo ničesar, spodbujati k temu, da kaj napišejo. Rezultat tega je, da mora vsakega učenca nekaj skrbeti. Tako avtorja navajata primer učenke, ki je opisovala, kako je bila pozvana, da na list napiše skrbi, ker do tedaj pač še ni napisala ničesar. Napisala pa ni zato, ker ni vedela, kaj naj bi jo skrbelo. Učenca torej preprosto mora skrbeti – karkoli pač. Ni mogoče, da ga ne bi nič skrbelo. Avtorja poudarjata, da očitno s tovrstnimi tehnikami bolj utrjujemo krhkost in negotovost posameznika kot pa, da postane občutljiv za težave drugih. Poudarjata tudi (2009: 44), da se pogosto zgodi, da so strahovi, negotovosti, ki jih izražajo otroci, v bistvu strahovi, negotovosti staršev in učiteljev.

Podobno se dogaja v srednjih šolah, in sicer predvsem prek pedagoških strategij, kot so personalizirano učenje in učenje učenja, kjer postaja vse bolj pomembno, kako se učenec počuti, in ne, kaj zna (Ecclestonova in Hayes, 2009: 44). Navedena trditev ni nenavadna, če upoštevamo, da nekateri zagovorniki učenja učenja poudarjajo, da je usvojitev tehnik učenja bolj pomembna kot snov sama. Ob tem menijo, da je za povečanje učinkovitosti učenja treba vključiti užitek, srečo, optimizem, radovednost. Layard (2007, v: Eccelstone in Hayes, 2009) npr. meni, da bi moralo biti za šolo pomembnejše vprašanje, ali so otroci srečni, kot, ali so bili preverjeni na testu znanja. Podobna stališča najdemo v knjigi *Subject to change: New Thinking on the Curriculum* (Johnson et al., 2007), kjer je poudarjeno, da bi se morali avtorji učnih načrtov zavedati, da bo v 21. stoletju potrebna večja mera socialnih, emocionalnih in moralnih veščin kot pa samo delovanje intelektualnih zmožnosti. Učitelji so neposredno nagovorjeni, naj nehajo polniti učence s podatki, saj »bodimo pošteni. Večina ljudi ni intelektualcev, večina ljudi ne živi v abstraktnem svetu ... Jasno je. Svet ne bo mogel preživeti samo z mišljenjem.« (Johanson, 2007: 72.)

V angleških šolah naj bi se izvajali tudi projekti, kot je npr. Bodi angel, kjer posamezni učenci nosijo priponke z oznako »Being an Angel«, njihova naloga pa je, da pomagajo sošolcem, kadar so v stiski. Po mnenju Ecclestonove in Haysa (2009) tudi take oblike bolj krepijo negotovost posameznikov, kot da jim pomagajo.

Ob že navedenih razmislekih o možnih posledicah uvajanja opisanih strategij se pojavlja tudi vprašanje, ali je cilj vdora psihoterapevtskih konceptov morda krepitev t. i. čustvene pismenosti, kompetenc. Ali morda z uvajanjem navedenih strategij in tehnik ne dosežemo obratnega učinka, in sicer, da gre za utrjevanje restriktivnega nabora ritualiziranih strategij, ki spodbujajo »pravoverne« odgovore in občutke. V pogovorih se ne hote pogosto zgodi etiketiranje, presojanje dejanj z vidika stereotipov – bolj, kot pa resnično razumevanje strahov, nagibov, dejanj otrok. Prav zato npr. Strobart poudarja, da je izjemno nevarno t. i. čustveno inteligenco obravnavati enoznačno, v okviru tipiziranih ritualov, saj lahko to pripelje samo do tipiziranja vedenja, ki ga predpisuje emocionalna elita.

Uvajanje terapevtske edukacije (prek obveznega koncepta vključevanja teh strategij v kurikulum) v angleških šolah je po mnenju Ecclestonove in Haysa (2009) nevarno tudi zato, ker so čustva kar naenkrat predmet ocenjevanja, državnega nadzora in spodbujajo k ritualiziranim oblikam emocionalne podpore, ki jo nudi država. Terapevtska edukacija tako po njunem mnenju nadomešča cilje in poslanstvo šole z družbenim inženiringom čustveno pi-

smenih državljanov, ki so naučeni, kako pravilno čustvovati. Učitelji pa znotraj takih usmeritev postajajo vse bolj čustvene negovalke otrok in staršev.

Hartley (2006) prav tako opozarja na razraščanje raznovrstnih tečajev za oblikovanje čustvenega kapitala, čustvene pismenosti. Navaja trditve Bolerja (Hartley, 2006: 65), da so tečaji za razvoj čustvene pismenosti namenjeni predvsem oblikovanju vedenja ljudi. Torej ne gre za vsesplošno slavljenje in legitimacijo izražanja čustev, temveč je čustveni kapital omejen le na zaželenne oblike vedenja oz. na zaželene načine izražanja čustev. Prav zato Hartley meni, da gre zgolj za še eno obliko potrošniške kulture. Opozarja na razumevanje dualnosti med telesom in čustvi ter na to, da je telo s tem še bolj regulirano in še bolj trdno vodeno.

Ne nazadnje Mestovic (v: Hartley, 2006: 64) sodobno družbo poimenuje postemocionalna, saj naj bi bile v tej družbi emocije kognitivno filtrirane. Aktualizacija čustev naj bi potekala samo v paru s kapitalom. Čustva in kapital pa naj bi bila v današnjem svetu združena v eno samo produkcijsko enoto – čustveni kapital (Hartley, 2006: 65). Čeprav se morda zdijo navedena stališča absurdna, je mogoče celo v tako operativnih dokumentih, kot je Evropski kvalifikacijski okvir, zaslediti čustveni kapital kot element klasificiranja človeškega kapitala!!!

Furedi (2004) v razpravah o vlogi šole in vključevanju različnih oblik pomoči za razvijanje čustvene pismenosti opozarja na nevarnost t. i. kultiviranja ranljivosti, kjer gre na videz za koncept skrbi za posameznika in drug za drugega. Kljub videzu se po njegovem mnenju ni moč izogniti nevarnosti, da gre za učenje ljudi, kaj sreča je in kako jo videti. Govor o npr. sreči v absolutnih kategorijah (kot abstraktna občost, ki se kaže kot realna substanca, Žižek, 2010) verjetno zbuja še večje nelagodje, saj tega ni mogoče vedno doseči, ker so predpisani vzorci, kako. Le-ti pa ne upoštevajo okoliščin, v katerih posameznik živi. Hkrati tovrstne strategije spodbujajo videnje posameznikove odgovornosti za doseg »absolutne kategorije«, ne da bi upoštevali širši kontekst, v katerem posameznik živi in deluje.

Zdi se, da je spreminjanje šole v inženiring emocionalne pismenosti navivno in lahko celo nevarno, saj se s tem ustvarja vtis, da je mogoče samo s pravilnim uravnavanjem čustev, z empatijo (kot abstraktno občostjo) povečevati blagostanje posameznika in družbe. Ravno zaradi pomanjkanja ustreznega znanja se lahko, sicer dobronamerne, intence po razvoju čustvene pismenosti, po večji empatiji, sprevržejo v svoje nasprotje. Premik poslanstva šole v opisano smer pa bi lahko v najboljšem primeru pomenil odvrčanje od (v najslabšem primeru pa opuščanje od) temeljnega poslanstva šole – prenosa znanja.

Ob navedenih primerih se samo po sebi odpira vprašanje, čemu je potem takem šola sploh še namenjena. Pravzaprav je postavljeno vprašanje preozko. Ne gre za vprašanje, čemu je šola namenjena. Zagotovo je pomembno, da so učenci pripravljeni na učenje, kar pa še ne pomeni, da so srečni, zadovoljni. Učenje je namreč zanimiv proces, kjer sreča ni vnaprej zagotovljena, ne v procesu učenja in tudi ne, ko je določeno znanje usvojeno. Učenje ni proces, kjer bi vnaprej lahko zagotovili, da bo v procesu pridobivanja znanja učenec srečen, še manj, da ga bodo vsa nova spoznanja osrečila. Niti ni mogoče zagotoviti, da bo novo znanje vedno pridobival z veseljem, radovednostjo. Toda, ali je to zadosten razlog, da mu potem ni treba vedeti? In to v družbi, kjer naj bi bila temeljna določnica družbenega položaja posameznika ravno znanje. Je torej mogoče podpirati tezo, da je šola zato, da ustvarja pri posameznikih občutek sreče, zadovoljstva, ne da bi se zavzemala za to, da posameznik pridobi znanje, ki ga bo usposabljal za soočanje z življenjskimi izzivi? Sta občutek zadovoljstva in usvajanje znanja dva nepovezljiva procesa?

Vprašanje tudi je, ali je res vseeno, katere vsebine v procesu učenja usvaja? Če je temu tako, potem ne obstaja hierarhija vedenja, ne obstaja razlika med usvajanjem temeljnih konceptov in katerih koli drugih znanj. In končno: če je res, da današnja družba temelji na znanju, kaj z vidika družbene (ne)enakosti pomeni odtegovati možnost usvajanja temeljnih konceptov ravno tistim, ki imajo manj možnosti, da bodo v življenju (izven obveznega šolanja) nova znanja pridobili?

Izgubljeni posameznik – jedro naše subjektivnosti?

Ali bi morda lahko vpeljavno psihoterapevtskih konceptov v šolo razumeli kot iskanje jedra naše subjektivnosti, ki je praznina in jo zapolnjujejo samo videzi (Žižek, 2010)? Ecclestoneva in Hayes (2009) menita, da vdor psihoterapevtskih strategij v šolski sistem temelji na konceptu izgubljenega, negotovega posameznika, ki se v t. i. družbi tveganja preprosto ne more več znajti. S konceptom družbe tveganja je Beck opozoril na nekatere pomembne dimenzije sodobne družbe, vendar se zdi, da je negotovost, ki je sicer stalnica našega bivanja, potencirana in prikazana kot posebnost sodobne in prihodnjih družb. Negotovost in nemočen posameznik, ki ni pripravljen na tegobe sveta, ki se ne čuti usposobljenega za življenje, postane osrednja podoba današnjega časa. Zdi se, da je šola, katere osnovno poslanstvo naj bi bilo pripravljanje učencev za življenje, vzela takšno videnje v zakup.

Integriteta posameznika je izpostavljena nenehni ranljivosti, razočaranju, obupu, grožnji in nujnosti pomoči. Predpostavka vsega početja tudi v šoli tako vse bolj postaja ranljivost in nezmožnost posameznika, da se sooča z življenjskimi vprašanji.

Po mnenju Ecclestonove in Hayesa (2009) je mogoče navedeno izhodišče razumeti kot infantilizacijo učencev in staršev, ki naj ne bi bili sposobni brez stalnih usposabljanj in pomoči reševati niti najbolj osnovnih življenjskih vprašanj. Šola naj bi tako vse bolj postajala prostor, kjer bi učencem in staršem nudili usposabljanje in pomoč. Navedena avtorja opozarjata, da usposabljanje in pomoč vključuje določene (predvsem psihoterapevtske) koncepte, s katerimi naj bi se udeleženci izobraževanja naučili obvladovati čustva. Učiteljeva vloga naj bi se tako vse bolj spreminjala v nekoga, ki je dolžan nenehno nuditi čustveno oporo učencem in staršem, tudi za ceno vdiranja terapevtskega pristopa v šolo.

Ob vsem povedanem se zdi, da problem vdora psihoterapevtskih konceptov seveda ni v tem, da učitelj vidi učenca kot subjekt, da vidi tudi njegove čustvene potrebe. Problem nastane takrat, ko šolski sistem spodbuja, da učenec vidi samo sebe, neupoštevajoč družbeno okolje, v katerem živi. Sebe pa vidi kot izgubljenega posameznika, ki je nenehno izpostavljen različnim oblikam tveganja, kot človeka s krhko identiteto, ki nenehno rabi pomoč, da preživi. Kot človeka, ki ga je težko razumeti, saj ima zapleteno življenje, in učenca, ki ima kompleksne potrebe, pa jih nihče ne razume. Vgrajevanje pedagoških strategij, ki utrjujejo tovrstna stališča učencev, zato potencira narcizem in introspekcijo otrok ter zanemara socialno okolje, družbene dimenzije življenja in seveda tudi pedagoškega procesa (videti sebe kot del skupnosti, razumeti družbene okoliščine in kontekst bivanja ...).

Zdi se, da opisane pedagoške strategije utrjujejo prav to. Učenci so usmerjeni v nenehno razglabljanje o sebi in svojih čustvenih odzivih kot abstraktnih občutkih, ne da bi se hkrati usposabljali za razumevanje okoliščin/družbenega konteksta in predvsem za preseganje situacije tudi v primerih, ko se jim zdi, da so v stresu, da so drugi ljudje nepravilni, da si sami zaslužijo več spoštovanja, ljubezni, razumevanja ...

Ne gre za vprašanje, ali mora šola pri izvajanju temeljnega poslanstva (ki je razvoj potencialov in opolnomočenje učenca za avtonomno delovanje v skupnosti, za soočanje z življenjskimi izzivi) upoštevati različne dimenzije, ki jih posameznik v proces učenja in poučevanja prinaša. Gre preprosto za to, da premik v razumevanju poslanstva šole pomeni tudi premik v strategijah, načinu dela, v usmerjenosti, ciljih šole. Čemu je šola namenjena še posebej v družbah, kjer je znanje (šolanje) temeljna določnica družbenega položaja posameznika, ni stvar okusa. Premik temeljnega poslanstva šole stran od prenosa znanja (od prenosa kulturnega kapitala in kulturnih artefaktov na mlajše generacije) spregleda dejstvo, da se s tem potencira družbena neenakost, saj temeljno določnico položaja posameznika, tj. posedovanje zna-

nja, izpušča iz področja družbene skrbi in vse bolj postaja skrb posameznika, njegovo čustveno doživljanje pa stvar družbene (šolske) skrbi.

Utrjevanje opisanih strategij zato lahko vodi tudi k temu, da ostajajo spregledane in nerazumljene družbene okoliščine našega bivanja, ali, kot pravi Žižek (2010), da gre v tem primeru za kralja, ki misli, da je kralj, ki lastno kraljevskost razume kot svojo neposredno lastnost in ne kot simbolni mandat, ki mu ga je naložila mreža intersubjektivnih relacij, del katere je tudi sam. In še: »Paradoks določa simbolni red kot red virtualnosti: čeprav je to red, ki »na sebi«, neodvisno od posameznikov, ki vstopajo v razmerje do njega, čeprav je dejanski le v dejanjih posameznikov, nima nobene eksistence – pa je vseeno substanca teh posameznikov, objektivno nasebje njihovega družbenega obstoja.« (Žižek, 2010.)

Emocionalna država

Cristopher Lane (1998) na podlagi zadnjega priročnika t. i. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, ki ga izdaja Ameriška zveza psihiatrov in opredeljuje okrog 800 psiholoških sindromov ter motenj, opozarja na povsem novo dojetje patologije. Meni, da so nekoč vsakdanje reakcije na težave, s katerimi se sooča posameznik, kot so strah, trema ..., označili s patologijo, disfunkcijo, primanjkljajem. Posledice tovrstnih opredelitev so številne. Najmanj, kar lahko rečemo, je, da so s tem odprli prostor hitro rastočim svetovalnicam, ki izvajajo drage tečaje o učenju učenja, o sreči in ugodju, o čustveni pismenosti in ki skrbijo za našo nenehno refleksijo naših čustvenih stanj doma ali na delovnem mestu. Posredno pa tovrstne opredelitve povečujejo tudi pritisk na šolo, ki naj bi zmanjšala tveganja pred stresom, tremo ipd. z uvajanjem emocionalne pismenosti v šolo.

Ali gre v tem primeru za instrumentalizacijo emocionalnega, ki jo spodbuja država, ker preprosto ne more odigrati svoje tradicionalne vloge, zato polje delovanja vse bolj premešča na posameznika – še več: v zasebnost, v povsem intimni svet posameznika? Ali ne gre za to, da se odgovornost vse bolj prenaša na posameznika, kot, da je vse, kar se mu v življenju dogaja, odvisno samo od njegove psihične stabilnosti. Je mogoče domnevati, da je emocionalna država tako upravičena, da posamezniku nenehno sporoča, kako da je sam svoje sreče kovač, kako je vse odvisno od njega ..., če pa ne zmore – so mu tu na voljo strokovnjaki, ki bodo raziskali, zakaj ne zmore? Je družbeni kontekst delovanja posameznika nepomemben in del razmisleka, ki je vržen na smetišče zgodovine? Je izgubljeni posameznik oznaka naše sedanjosti?

Fevre (2002) na navedena vprašanja odgovarja, da je problem ravno v razumevanju posameznika kot nekompetentnega posameznika, ki občutek krivde za to, da se počuti izgubljenega, vsaj deloma omili s terapevtskimi

strategijami. Ob tem, da se pogosto spregleda nevarnost terapevtskega etosa. Le-ta lahko odigra vlogo tolažnika, ki posameznika vse bolj navaja, da se sprijazni z obstoječim oziroma, da posameznik celo izgubi upanje, da se je za kaj vredno boriti. Ali ni tak državljan potreben državi, ki preprosto ne odigrava več vloge socialne države, niti nacionalne države in išče svoj smisel v emocionalni državi? Terapevtski etos namreč privzdigne benigno državo v vlogo tolažnice vseh trpečih – vendar na način, da se potem ne zgodi nič.

Morda pa ne gre samo za zlorabo šole, temveč tudi psihoterapije. Na možno zlorabo psihoterapije je opozoril Philip Rieff, ki je v knjigi *The Triumph of the Therapeutic: Uses of Faith after Freud* pokazal na premik razumevanja terapij kot profesionalno-specialistične dejavnosti v splošno kulturo. Poudarja, da je Freud uporabljal svojo analizo za osvobajanje ljudi od zahtev zunanjih moral in za to, da se pacienti sprijaznijo z napetostjo med zunanjimi moralami in njihovim lastnimi željami, interesi. Prav zato v tradicionalni želji po spoznavanju samega sebe v okviru psihoterapije kot profesionalno-specialistične dejavnosti ni bilo nikoli tako izrazite obrnjenosti navznoter – take obsedenosti s samim seboj. Zato Reiff vidi zlorabo psihoterapevtskih konceptov v tem, da vse bolj izginjajo cilji, kot je npr. prizadevanje za dobro skupnosti ipd. V današnjih konceptih je ostal samo še posameznik, obrnjen vase. Reiff poudarja, da sodobna morala vključuje le malo odpovedovanja v starem pomenu. Odpovedujoč, odrekajoč karakter kulturne osebnosti iz prejšnjih obdobij je nadomeščen z nekom, ki ga mnogo bolj zanima lastno samouresničenje kot zunanji cilji. Reiff je to označil kot »konec obdobja asketske kulture« (1966, 1987: 244). Meni, da je k temu prispevala tudi ameriška kultura. »Američani se ne zgledujejo po kristjanih ali Grkih. Niti ne po homo economicus, kakršen je značilen za evropsko kulturo – dobrega državljana ... Psihološki človek /.../ homo psihologicus /.../ je bližje ameriški kulturi kakor evropski ...Terapevtska osebnost je obrnjena navznoter /.../ je tolerantna, toda indiferentna do drugih.« (Reiff 1966, 1987: 22.)

Vdor psihoterapevtskih konceptov in spodbujanja čustvene pismenosti v šolo ima po mnenju Eccelstonove in Hayes (2009) še eno možno posledico. Posameznika naj bi spodbujal k razumevanju sreče, zadovoljstva samo kot kratkotrajnega in lažnega občutka, ki v resnici prikriva pravo podobo notranjosti, kjer so skriti strahovi in nervoza.

Iz humanistične v humanitarno edukacijo

Poslanstvo šole je bilo vedno tesno povezano s humanizmom. Biesta (2006, 5) tako poudarja, da je bilo poslanstvo vzgoje in izobraževanja vedno razumljeno predvsem kot »Bildung«, usmerjeno na kultivacijo človeškosti posameznika in razvijanje humanosti. Osrednji del kultivacije človeškosti

posameznika v okviru šole predstavlja prenos dediščine človeških dosežkov. Podobno je stališče Michaela Oakeshotta (1973: 158), ki meni, da je vsak človek rojen, da vstopi v skupno dediščino človeških dosežkov, šolanje pa je edini sistematični način, kako dediščino usvojiti ter s tem postati človek, se učlovečiti. Pridobljena znanja naj bi posamezniku omogočila, da je dejaven subjekt družbenega delovanja, da je sposoben odgovornega ravnanja do sebe, naravnega in družbenega okolja. Sposoben naj bi bil premagovati izzive, s katerimi se sooča v življenju.

Vdor terapevtske kulture v šoli aktualizira vprašanje, ali je osrednji koncept šole še povezan s humanistično tradicijo, še posebej, če privzamemo izhodišča terapevtske kulture v šoli, kot jo navajata Eccelstonova in Hayes (2009), in sicer:

- Vsi imamo težave s samopodobo, samozavestjo;
- Pomanjkanje samopodobe skrivamo za fasado (Če se dobro počutim v svoji koži, mi bodo verjeli še drugi.);
- Vsi imamo težave z dediščino naših občutkov, čustev iz mladosti (Vedno sem skušal zadovoljiti očeta ali mater, čakal sem na njuno priznanje.);
- Sprejeti se moramo take, kot smo, in znati moramo ceniti, kar imamo (Ko enkrat to spoznamo, vemo, da je to, kar smo – povsem dovolj.);
- Mogoče je realizirati naše potenciale in najti pravi jaz (Kako se končno obrnem vase.);
- Samozavedanje je mogoče izboljšati s pomočjo terapevta.

Izhodišča terapevtske edukacije kažejo na paradoks, ki je prav v tem, da tovrstna edukacija izhaja iz koncepta emocionalno krhkega posameznika, ki je obseden s seboj, kar ga onemogoča, da postane dejaven subjekt v svetu, v katerem živi. Z uvajanjem navedenih pristopov se zato spreminja koncept humanistične edukacije, saj je človečnost obrnjena navznoter, v posameznika. Gre torej za tiho in nevidno spreminjanje edukacije iz humanistične perspektive v humanitarno.

Vprašanje torej je, ali terapevtski koncepti načenjajo posameznikove sposobnosti avtonomnega in odgovornega delovanja s tem, ko prenos znanja (dediščine človeških dosežkov) sploh ni več pomembna oziroma osrednja naloga šole.

Ali je prenos znanja, ki naj bi bil v sodobni družbi pomemben temelj za vzpostavljane dejavnega subjekta, sploh še pomemben, dvomi tudi James Heartfield v knjigi *The Death of the Subject Explained* (2002). Ugotavlja, da je vzpostavljane človeka kot subjekta sodobne družb oteženo, ker:

- so postmodernisti relativizirali objektivnost znanja in so s tem hkrati napadli tudi
- razsvetljenstvo, kjer je posameznik subjekt, ki poseduje znanje zato, da ga uporablja za napredek družbe.

Tak način razmišljanja je spodkopal tako subjekt kot tudi objekt spoznavanja in znanja ter temelj edukacije nasploh. Neprestano instrumentaliziranje edukacije pa je pripeljalo do vpeljevanja modnih muh in do nezaupanja do edukacije. Nič več ni mogoče doseči, da bi bilo izobraževanje vrednota sama po sebi.

Eccelstonova in Hayes (2009: 63) poudarjata, da se z vpeljevanjem pedagoških strategij, kot so personalizirano učenje, učenje učenja, glas učenca ipd., spreminjajo izhodišča šole in načrtovanega kurikula. Iz osredotočenosti na kognitivne dimenzije učenja in mišljenja v nenehno izpostavljanje emocionalnih občutkov do učenja predmetov. Poročata, da se pogosto zgodi, da so učitelji, ki želijo za svoj predmet navdušiti učence, obtoženi, da ne razumejo učencev, da jim je več do predmeta kot do učencev ter da je bolj pomemben učenčev odnos do predmeta kot pa znanje. Menita, da opisana naravnost uničuje predmetni pristop in spodbuja oblikovanje kurikula, ki predpostavlja, da so teme/vsebine zanimive samo, v kolikor so neposredno povezane s posameznikom.

Če je temu tako, se ponovno vzpostavlja vprašanje, ali šola še temelji na humanistični perspektivi, kjer se prek znanja posamezniku odpirajo povsem novi svetovi, novi horizonti – tudi tisti izven njegovega neposrednega, ozkega sveta. Ali torej ne obstaja nič izven sveta, s katerim je soočen posameznik? Ali edukacija lahko temelji samo še na popolni naravnosti na posameznika? Se ob tem ne soočamo z nevarnostjo instrumentaliziranja znanja in s tem povezano nezainteresiranostjo za usvajanje novega znanja, ker je znanje izgubilo dimenzijo novega, odpiranja novih svetov? Ne nazadnje velja opozoriti, da popolna usmerjenost na posameznika ne izgublja samo pomena usvajanja znanja kot družbenega procesa, temveč tudi onemogoča uresničevanje socialno-kompensacijske naloge šole oziroma prispeva k potenciranju družbene neenakosti.

Namesto zaključka – soustvarjanje učenja

Odpiranje vprašanj o vdoru psihoterapevtskih konceptov v šolo ne želi podcenjevati ali celo zanemariti socialne in interpersonalne vidike vzgojno-izobraževalnega procesa. Opozoriti želi samo, da instrumentalno razumevanje vzgoje in izobraževanja oziroma spreminjanje središčnih konceptov, na katerih temelji šola, povsem spreminja tudi vlogo učitelja in učenca.

Vzgojno-izobraževalni proces je v osnovi osebni, celo intimen proces, zato je toliko bolj pomembno, da so jasno zarisane meje profesionalizma. Gre namreč za proces, ki vedno vključuje tveganje. *Tveganje* tega, da se ne boš naučil, kar si želiš, kar bi se moral, da se boš naučil nečesa, kar te ne zanima in česar ne boš potreboval ali celo ne želiš (npr. kaj o sebi). Vsako *učenje je usvajanje nečesa zunanjega*, nečesa, kar je obstajalo pred učencem, kar je rezultat učenja in šele postaja last učenca. Učenje zato lahko razumemo ne samo kot usvajanje in internalizacijo, temveč kot nekaj motečega, nekaj, kar nas vznemirja. Usvajanje znanja zadeva osebnost, subjektivnost, učenčevo odpiranje in vstopanje v svet. Gre za oblikovanje sebe, individualnosti v odnosu do drugih, gre za naše odzive, naš odnos do sebe in drugih.

Prav zato bi morala učenje in poučevanje temeljiti na soustvarjanju pogojev za nemogoče. Za ustvarjanje pogojev, kjer učitelj in učenec proces souoblikujeta, *soustvarjata*. *Proces*, kjer sta učitelj in učenec nosilca določenih družbenih vlog, toda te vloge uresničujeta spoštljivo do enkratnosti in neponovljivosti drug drugega ter vstopata v etični prostor s spoštovanjem do sebe in drugega. Ob tem je pomembno poudariti, da je vloga učitelja še nekoliko drugačna. Učitelj je tisti, ki ustvarja pogoje za oblikovanje *etičnega prostora*, za opolnomočenje učenca, da deluje kot subjekt, da se lahko uresničuje (Čačinovič Vogrinčič, 2008). Da pa bi učitelj lahko opravljal navedeno vlogo, mora imeti zagotovljene pogoje za strokovno avtonomijo in odgovornost, predvsem pa za uveljavljanje profesionalnega modela učenja in poučevanja.

Šola pri tem ne sme opuščati velikega pričakovanja do učencev, vendar pa mora hkrati zagotavljati skrb in podporo za uspešnejše doseganje ciljev. Učencu torej zagotavlja *varen prostor za učenje* (kjer je učencu dopuščeno, da česa ne razume) in omogoča udeležnost pri sooblikovanju učenčevega izvirnega projekta učenja.

Literatura

- Beck, U. (1992). From industrial society to the risk society: questions of survival, social structure and ecological enlightenment. *Theory, Culture and Society*, 9, 97–123.
- Biesta, J. J. G. (2006). *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*, London: Paradigm Publishers.
- Ceaig, C. (2007). *The Potential Dangers of Systematic, Explicit Approach to Teaching Social and Emotional Skills*, Glasgow: Center for Confidence and Well-Being.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2008). *Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor*, Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

- Ecclestone, K., in Hayes, D. (2009). *The Dangerous Rise of Therapeutic Education*, London: RoutledgeFalmer.
- Emler, N. (2001). *Self-Esteem: The Costs and Causes of Low Self-Worth*, Joseph Rowntree Foundation.
- Fevre, R. (2002). *The Demoralisation of Western Culture: Social Theory and Dilemmas of Modern Living*, London: Continuum.
- Furedi, F. (2004). *Therapy Culture. Creating Vulnerability in an Uncertain Age*, London: Routledge.
- Hartley, D. (2006). The instrumentalization of the expressive in education. V: Moore, A. (ur.). *Schooling, Society and Curriculum*, London: Routledge.
- Heartfield, J. (2002). *The Death of the Subject Explained*, Sheffield: Sheffield University Press.
- Johnson, M., et al. (2007). *Subject to change: New Thinking on the Curriculum*, London: ATL.
- Matthews, G., et al. (2002). *Emotional Intelligence: Science and Myth*, Cambridge, MA.: Massachusetts Institute of Technology Press.
- Patmore, A. (2006). *The Truth About Stress*, London: Atlantic Books.
- Rieff, P. (1987). *The Triumph of the Therapeutic: Uses of Faith after Freud*, Chicago: Chicago University Press.
- Stobart, G. (2008). *Testing Times: Uses and Abuses of Assessment*, London: RoutledgeFalmer.
- Žižek, S. (2010). *Začeti od začetka*. Ljubljana.

Merilska blaznost ali o sprevrženi rabi nekega znanstvenega orodja

Taja Kramberger in Drago B. Rotar

Korist in potrata

Premik, ki je privedel¹ univerzo na rob eksistence, je odgovor na problem, ki nikoli ni bil problem ne univerze ne znanosti, zato pa se je zastavljal osebam, katerih naloga je bila odgovorna distribucija javnih sredstev za to območje družbenih intelektualnih dejavnosti. Najbrž so se te osebe znašle tudi pod pritiskom finančnih oblasti, saj niso mogle dajati njim in sebi razumljivih odgovorov ne o namenu financiranja ne o rentabilnosti tega početja. Lahko celo domnevamo, da ti odgovori, tudi če bi jih dajali ljudje, ki delajo na področju znanosti in pri družbenih transferjih zahtevnih znanstvenih spoznanj, ne bi zadovoljili oseb, zadolženih za bilance, in tisto, kar so imeli (in imajo) za racionalne naložbe javnih sredstev.

Začasna rešitev je bila razglasiti izobraževanje in intelektualno delo za družbeno porabo, se pravi, za razkošje, ki ga je mogoče krčiti, ne da bi bile prizadete vitalne sestavine družbenega življenja. Eden izmed virov lokalnega antiintelektualizma se nedvomno napaja iz tega oblastniškega »nazora«. Vendar pa je v obdobju pred neoliberalno hegemonijo kljub vsemu obstajala vsaj pri nekaterih pripadnikih »političnega razreda«¹ senca negotovosti, ki je univerzi in znanstvenim institucijam omogočala notranjo avtonomijo in samoupravo. Seveda ni šlo brez nadzora, ki je sicer vnašal utilitarna pojmovanja, na nekaterih področjih intelektualnih dejavnosti pa se je – ob občem omejevanju sredstev – omejeval na bolj ali manj intenzivno ideološko kontrolo. Seveda so oblasti poskušale tudi z utilitarističnimi reformami, ki naj bi bile usklajene s tedaj aktualnimi domislicami upravljalске ideologije (npr. stopenjski študij, razdelitev

¹ Članek je v nekoliko drugačni obliki predviden za del besedila v knjigi z delovnim naslovom *Univerza: kolegij ali dresura. O univerzitetni avtonomiji in njenih nasprotjih*, ki bo izšla pri Založbi Univerze v Ljubljani.

na TOZD, usmerjeno izobraževanje, navzočnost »predstavnikov družbe« v najpomembnejših upravljalških organih fakultet, inštitutov in univerze), od katerih nekatere niso bile v diametralnem nasprotju z že tako ali tako potrebnimi reorganizacijami področja in so deloma prihajale iz znanstvenih okolij. Kakorkoli že, kadar so vdori oblastniške ideologije postali neznosni, prag neznosnosti pa je bil očitno precej nižji od današnjega, je prišlo do, redkeje, javnega ali, pogostejše, tihega odpora, katerega zahteve so bile ali deloma akceptirane ali vsaj tolerirane. Napadi na intelektualni segment so se dogajali, so pa bili kampanjski in nesistematični. Oblasti si navzlic izraženim željam, prizadevanju ideoloških jurišnikov in ostentativni topoumnosti projektov niso privoščile totalne destrukcije intelektualnih institucij (nekatero so celo pomagale ustanoviti na podlagi zmotnih reprezentacij in daljnega odmevanja razsvetljenstva v uradni ideologiji).

Približno po letu 2000 so se zgostili t. i. empirični prikazi (in precej nebogljene interpretacije le-teh), ki naj bi zajeli institucionalizirani del družbene intelektualne dejavnosti; radikalna novost pa je bil nastanek nove reference. Modelom, ki naj bi jih za merjenje znanosti in raziskovalnih dejavnosti začeli uporabljati, so avtorji pripisovali dve lastnosti, ki bi jih morali diskvalificirati: mešanico izčrpnosti in objektivnosti in pa kraj izvora nekje zunaj dosega lokalnega znanstvenega in intelektualnega okolja, kar naj bi novim igračkam birokratske »znanosti«, ki je ignorirala obstoječe razmere, utečene prakse, celo terminologijo, dal status nepristranskosti in resnosti. Birokratskim nadzornikom znanosti je bilo omogočeno, da so mimo znanstvenega korpusa uvedli nadzorne evidence po svojih zamislih. Na nesrečo se je raziskovalcem in univerzitetnikom zdela tradicionalna simbioza v medlosti, tudi zaradi posebnih okoliščin, nastalih z oblikovanjem države, znosna, dokler ni postalo prepozno in so merilci zavladali v znanstvenem in univerzitetnem prostoru.

Kaj se je torej na univerzah in v znanostih zgodilo s to novo umetnostno-stjo merjenja, s to povsod pričujočo *Meßkunst*,² ki je doslej praktično nihče ni imel za kvintesenco intelektualne dejavnosti, kar je postala, temveč zgolj za pomagalo v jasno določenih in omejenih okoliščinah? Postala je orodje oblastne kontrole in represije s tem, da je za intelektualno življenje nasploh, za znanosti pa še posebej nujne debate, nasprotovanja, zmote in polemike, ki so zadevale stališča, problematike, skratka vsebine, nadomestila z ocenjevanjem, »objektivno« izraženem v številkah, katerega skoraj edini korektiv so – poleg golega klientelizma, ki postane v takih razmerah neizbežen in je udeležen v »objektivnosti« – arbitrarno izbrani kraji delovanja, medtem ko so vsebine, spoznanja, odkrivanje in konceptualiziranje problematik posta-

² Za kontekst in zgodovino te »umetnosti« gl. Hausteina (2004).

li do take mere nepomembni, da se z njimi ni mogoče ukvarjati v čedalje bolj z banalnimi marljami napolnjenem delovnem času, kakršnega ponujajo redne in še bolj prekarne zaposlitve v donedavnega kolikor toliko znanstvenih institucijah. Seveda ni sporočeno, za koga so te referenčne institucije, revije, založbe itn. ugledne institucije – seveda brez navedbe, v kakšnem razmerju je ta uglednost z realnim spoznavnim delom kake znanosti. Te ugledne institucije so raziskovalni, izobraževalni, založniški ipd. zavodi, ki so jim različne »univerzalne« klasifikacije dodelile ugledna mesta, kar največkrat pomeni, da gre za od samih birokracij in sebi služečih gremijev, se pravi, arbitrarno, izbrane ugledne revije, založbe, institucije itn., ki izpolnjujejo pisarniške norme, npr. rednost izhajanja, in predvidene postopke pripuščanja besedil; seveda je treba upoštevati dejstvo, da so te revije in založbe v glavnem že izbrale druge birokracije, tako da je lokalnim ostalo le malo prostora, toda odgovornosti, ki se je hočejo tako znebiti, jih ne more nihče oprati. Toda ta »merilska blaznost«, kakor to početje imenujejo nekateri, nad evropsko znanstveno politiko razočarani, ameriški kolegi in evropski znanstveniki, ki *novemu redu* nasprotujejo, ima obliko vzdrževane epidemije.

Taka tehnika kontrole in vladanja je, denimo, bibliometrija, ki sama na sebi ni nič novega, ni pa nikoli doslej igrala vloge merila znanstvenikove »uspešnosti«. Bibliometrija je danes pri ljudeh, ki delajo na različnih znanstvenih področjih, deležna v glavnem dveh vrst očitkov.

Eden je ta, da ni bila narejena za to, kar bi radi iz nje naredili. Pravzaprav je bila bibliometrija, ko so se je domislili, predvsem orodje za objektivacijo praks v okviru disciplin. Od nje so pričakovali, da bo omogočila pregled krajev v okrilju polja vednosti, za katero je bila uporabljena, in da se bo z njeno pomočjo pokazala hierarhija vprašanj in krajev publiciranja, da bo, skratka, opozorila na delujoče kognitivne mreže. Iz te razsežnosti, ki jo ima bibliometrični pregled v neki znanstveni disciplini, je v nekaterih primerih nastala funkcija predvidevanja, podobna prospektivni funkciji pri psiholoških pred drugo svetovno vojno (Godin, 2006). Bila je skratka orodje, zanimivo za tistega, ki obdeluje zgodovinsko strukturacijo neke discipline, kakor je pokazal Yves Gingras, v besedilu, ki obravnava fiziko v prvi polovici 20. stoletja (Gingras, 2001: 382–416; 2005; 2007). Vse to je daleč od njene današnje vloge.

Drugi očitek je zvezan prav s to vlogo, se pravi, z njeno današnjo rabo za evalvacijo, ki je novejša in se z njo zastavlja kar nekaj problemov že zato, ker kot orodje ni bila zasnovana izrecno za nalogo, ki ji je naložena danes, se pravi, za merjenja, ki naj bi omogočala prepoznavanje vrednosti znanstvenih dejanj, a zaradi disfunkcionalne rabe in izgube objekta ne merijo niti tržne vrednosti, kaj šele znanstveni pomen dejanj in oseb. Prav narobe: skozi arbi-

trarna pravila se uveljavljajo predvsem tisti, ki jih birokracije hočejo uveljaviti, se pravi, člani klientel, ki imajo tudi edini zagotovljena javna sredstva za izpolnjevanje navidez stupidno zaostrenih kriterijev (npr. nosilstvo »evropskih projektov«, objave v »uglednih znanstvenih periodikah« (ki jim je po možnosti treba plačati objavo in v resnici objavljajo oglase v obliki člankov) in pri »uglednih založbah« (ki tiskajo besedila s sredstvi iz bilateralnih sporazumov); n. b.: »ugledno« praktično vselej pomeni anglofono), ki se nato v lokalni srenji prikazujejo kot uspehi posameznih avtorjev ali privilegiranih ekip, le-te pa vselej ustrezajo klientelni delitvi oblasti. Skratka, kakor druge »metrije« niti bibliometrija ne more prispevati k osebni evalvaciji raziskovalcev. Dejstvo, da so bili na podlagi podatkovnih baz o publiciranju izdelani različni in raznovrstni kazalniki, ki naj bi merili vidnost dela nekega znanstvenika, in objava hierarhiziranega seznama revij sta prispevala k uveljavitvi kulture »izdajateljske performance«, katere načelo je »publish or perish« v *top-ten journals*.

Ta preobrazba znanstvenega dela v kvantitativno merljive entitete (seveda ne na sebi, ampak za evropsko, državno in druge birokracije) in njegovo podrejanje kvantitativnim in kvalitativnim ciljem, ki nimajo nič opraviti z izvirno znanstveno kulturo, pravzaprav teži k odstranjevanju in vsaj formalnemu anuliranju prepoznavnih značilnosti znanosti. V zadnjih nekaj letih se ne glede na dežele in disciplinska polja stopnjuje razkrinkavanje te tendence in njenih epistemično in socialno destruktivnih posledic.

Npr. britanski razvojni biolog Peter A. Lawrence, ki dela v Laboratoriju za molekularno biologijo in na Oddelku za zoologijo University of Cambridge, vrhunski znanstvenik, dobitnik številnih nagrad itn., je silovito in javno nasprotoval temu merilstvu ter izrazil željo, da bi se radikalno spremenila znanstvena skupnost, ki se zadnja leta mimo sleherne refleksije o kakovosti in koristnosti vsebine znanstvenega dela vdaja pobesneli dirki za »dobro objavo«.³ Tudi iz domnevnega trdega jedra aplikativne matematike prihaja nasprotovanje zlorabi bibliometrije. Npr. Giuseppe Longo, sodelavec CNRS in École Normale Supérieure, je leta 2008 v reviji *Mathematical Structures in Computer Science*, katere glavni urednik je, izdaja pa jo Cambridge University Press, razkrinkal dejavnost, katere glavna nevarnost je po njegovem mnenju »izginotje inovacije v kontekstu naraščajočega znanstvenega konformizma«.

V provincialnih razmerah, kakršne so s privolitvijo v iluzorno brisanje pol stoletja »komunistične zgodovine«, se pravi dela in izkušenj nekaj ge-

3 Gl. vsaj naslednje članke Lawrenca: 2002: 835–836; 2003: 259–261; 2006; 2008a; 2008b: 1–4.

Seveda Lawrence ni edini britanski naravoslovec, ki nasprotuje evropski »merilski vročici« (le kaj bi rekli o merilski freneziji v Sloveniji). Glej Montgomerie, Birkhead (2005: 16–24); Perutz (2003); Steele, Butler, Kingsley (2006: 277–290).

neracij, vzpostavile tako imenovane tranzicijske države v Srednji in Vzhodni Evropi in s tem uveljavile najbolj zavrženo komponento te dediščine (totalni srenjski klientelizem), dobijo povsod obstoječe absurdnosti te *Meßkunst* obliko parodije, ki pa ne kaže preprosto demence tistih, ki uporabljajo grebljice za kirurške operacije, ampak tudi vlogo v konstrukciji razvrščevalske arbitrarnosti, ki omogoča neomejene privilegije tistim, ki najmanj udeležujejo epistemološke in etične zahteve znanstvenih disciplin. Doslej največjo akumulacijo destruktivnih »meril«, kar sva jih našla ob pregledovanju pravil evalvacije v evropskih državah, ZDA in Kanadi, sva odkrila v *Metodologiji ocenjevanja prijav za (so)financiranje raziskovalne dejavnosti v letu 2010 (razpisi v letu 2010)*, ki jo daje v notranjo debato ARRS, in v *Javnem pozivu za predlaganje kandidatov in kandidatk za člane oziroma članice Znanstvenega sveta Javne agencije za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije*, potem ko je bilo odbiranje že opravljeno v lokalnih pritličnih vrhovih. Načrtovana ocenjevalna metodologija ARRS in reforme raziskovanja (RISS in NRIP) ter visokega šolstva (NPVŠ) bodo ob fundamentalistično neoliberalni orkestraciji Gospodarske zbornice, Ekonomske fakultete in drugih »ekonomskih forumov« zanesljivo izbrisale zadnje sledove znanstvenega raziskovanja v Sloveniji (seveda ob krepki podpori drugih »programskih besedil« in še bolj namenov, ki jih ta besedila legitimirajo). Ker ARRS zlorablja članstvo kvalificiranih posameznikov v področnih gremijih (v svetu za humanistiko in v svetu za družboslovje je to najbolj očitno), ob tem pa še utemeljene eksistenčne strahove raziskovalcev, grabežljivost in stremušstvo posameznikov, je za ljudi, ki se hočejo ukvarjati z znanostmi, ne pa s topoumnimi, diskriminativnimi in tudi drugače škodljivimi rituali, vsiljenimi od samooklicanih gospodarjev znanosti ali od njihovih kolegov iste vrste, ki so v Sloveniji poklicani, zbrani v svetu te agencije, saj se je vsaj enemu izmed naju pokazalo, da »naivno« oz. stremuško članstvo v teh subalternih gremijih ni zgolj stvar dostojnosti in etike, ampak da gre za kolaboracijo z uničevalci znanosti in univerz v tej deželi in prek njih za sodelovanje z že zdavnaj globaliziranim obskurantističnim gibanjem v isti smeri. Tem gremijem (področnim svetom, zlasti – ne pa zgolj – tistim za družboslovje in humanistiko), namreč ni dana resnična udeležba pri odločanju, obstajajo predvsem za to, da legitimirajo odločanje drugih).

Meri in vladaj

Seveda so merjenja znanstvenih dejavnosti v veliki meri nastala v okrilju tistega, kar velja za znanstveno skupnost, v čemer pa so se drug ob drugem kot hipotetično enakovredni znašli različni znanstveni mediatorji in upravljalci in pa ljudje, ki znanost delajo. Že zgolj birokratsko dajanje večje teže prvim pred drugimi povzroča korupcijske razmere v skupnosti. Za-

radi tako ustvarjene konjunktore so koncepti, kakršen je npr. indeks h ,⁴ ki je bil izdelan v tej skupnosti, ne pa v kakšni managerski družini ali upravljalški agenciji (v teh dveh »skupnostih« ni mogoče pričakovati takih invencij, le njihovo zlorabo), med raziskovalci dozdevno prostovoljno obče sprejeti in nastopajo kot relevantne reference, čeprav ne merijo ničesar v znanosti (Gingras, 2008a in 2008b). Toda sami »izumitelji« tega faktorja in drugih »mer« so danes zadržani ali kritični do svojih stvaritev. Anne-Wil Harzing, profesorica mednarodnega managementa na Oddelku za management in marketing na univerzi v Melbourneu, ki je bila med zagovorniki merjenja, opozarja na zelo velika tveganja, ki jih za znanstveno delo pomeni uporaba kazalcev te vrste v individualnem evalviranju. Po njenem mnenju je treba »ustvariti nove sisteme, ki bi podpirali napredovanje znanja s tem, da bi spodbujali tiste tipe prispevkov, ki so bolj pomembni za širšo družbo« (Harzing in Adler, 2008).

Vendar je treba povedati tudi to, da se znanstveno okolje s tem drsenjem v tisto, kar nekateri imenujejo »znanstvena kultura razvrščanja in evalviranja«, ni takoj soočilo, kakor da bi bilo raziskovalce sram tega, kar se jim dogaja. Vzroki za to »sramežljivost« oz. pohlevnost, ki izpostavlja cela znanstvena polja infantilnemu terorizmu »gospodarstvenikov« med birokrati in špekulantskih podjetnikov med gospodarstveniki (zaradi česar, po ljudskem glasu sodeč, postaja gospodarstvenik čedalje bolj kriminallec, ki ga niso zalotili), nikoli niso bili zares obravnavani. Kritike institucionalne konstitucije znanstvenih polj kažejo skupno tendenco k pripisovanju vse odgovornosti za ta vdor ideologije špekulantskih finančnih kapitalistov kar njegovi posledici – »managerisation« t. i. razvitih družb – in si ne zastavljajo vprašanja o posebnostih akademskega sveta, ki so bržkone omogočile lahek prevzem te »nove kulture«. Uredniki *Bulletin de Méthodologie Sociologique / Bulletin of Sociological Methodology* (št. 100, 2008) orišejo nastale razmere v uvodu v posebnem dosjeju o evropski merilski vročici z naslovom *Evropska vročica evalviranja raziskovanja v družbenih znanostih*, objavljenem v francoščini in angleščini. Ta oris (Gingras, 2008a: 42–44, angl. verzija, ibid.: 41) povzema takole:

⁴ Ta indeks je izum Hirscha (2005: 16569–16572). Narejen je na podlagi distribucije citiranosti raziskovalčevega dela. Hirsch je indeks h izdelal kot orodje, s katerim naj bi ugotavljali kakovost del na področju teoretske fizike. Gre pač za eno izmed orodij (kazalec, indic), ne pa za merilo. Po Hirschu ima znanstvenik indeks h , če ima h vsakega izmed njegovih N_p člankov (ki se nanašajo na probleme *NP-complets* iz teorije kompleksnosti algoritmov, izražene v obliki problemov odločanja; razširjene rabe so potemtakem lahko le metaforične) vsaj h citatov, drugi članki pa imajo vsak vsaj h citatov. Torej, raziskovalec z indeksom h je objavil h člankov, ki so bili citirani h -krat. Indeks h potemtakem odseva število objav in število citiranj na objavo. Indeks h nikakor ne omogoča primerjave raziskovalcev, ki delajo v okviru različnih znanstvenih polj.

Uvodnik številko predstavlja kot reakcijo na to, da je ta vročica po Nemčiji zadela tudi Francijo, in sicer najprej s klasifikacijo znanstvenih revij, ki jo izvaja AERES (*Agence d'Evaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur*), in uvaja tematski dosje revije *Bulletin de Méthodologie Sociologique / Bulletin of Sociological Methodology*, ki vsebuje dosje treh besedil, katera obravnavajo bibliometrijo, evalvacijo in novo klasifikacijo, ki je bila leta 2008 izdelana v okrilju AERES. Eno izmed teh besedil je uvod v raziskovalno poročilo Yvesa Gingrasa (UQAM – Université de Québec à Montréal) z naslovom *La fièvre de l'évaluation de la recherche – Du mauvais usage de faux indicateurs* (slov. *Vročica evalviranja raziskovanja – O slabi rabi napačnih kazalnikov*). Drugi dve, prav tako zanimivi, vendar bolj fokusirani na francoska dogajanja, sta: poročilo Laurencia Courtota *Sur l'usage récent des indicateurs bibliométriques comme outil d'évaluation de la recherche scientifique*, ki kritično obravnava enega izmed informativnih sestankov o bibliometriji na CNRS, drugo, poročilo Françoisa Briatta, *Comparaison inter-classes des revues en sociologie-démographie et en science politique*, pa predstavlja razvrščanja revij s področja družbenih in humanističnih znanosti, ki jih je istega leta objavila AERES. Razvrščanje revij po AERES na tri skupine (*rangs*) po piščevih ugotovitvah nima enotnih kriterijev, temveč se ravna po različnih kriterijih glede na različna razvrščanja, kar kaže, da klasifikatorji iz AERES ne delajo na podlagi metodološkega konsenza, saj takega konsenza ni mogoče deducirati iz navodil AERES. V ocenjevalskih metodologijah, ki so v rabi v Sloveniji, prav tako ni najti kakšnega metodološkega konsenza, zato pa tem lažje razberemo tarče ocenjevanja.

Y. Gingras (art. cit.) pravi, da se zdi, da ima evropski akademski svet že nekaj let pravo vročico evalviranja raziskovanja in univerz. Še posebej v Franciji sta *Zakon o svoboščinah in odgovornostih univerz* iz leta 2007 in reforma organiziranosti raziskovanja ustvarila posebno klimo, ki je zaostрила občutljivost za vprašanja evalviranja, o katerih se je dotlej v akademskem svetu bolj malo razpravljalo. Vsekakor odsotnost resnih metodoloških usmerjeval in refleksij povzroča kaotične oz. »divje« uporabe bibliometrije. Bibliometrija je, pravi Gingras, raziskovalna metoda, ki uporablja znanstvene publikacije kot indikator za znanstveno produkcijo; če publikacije dodamo k običajnim in bolj znanim investicijam v raziskovanje in razvoj, ki sta merili za *input* v raziskovanje, naj bi bilo mogoče z njimi meriti *output*, medtem ko so citiranja indic mednarodne zaznavnosti raziskav in posredno njihove »kakovosti« in znanstvenega »impact«. Med publikacije ne sodijo več ocenjevalska pisma znanstvenikov, objavljena v revijah *Nature* in *Science* ali na blogih. Trik po Gingasu deluje in znanstveniki si »drug drugemu mečejo v obraz svoj 'h indeks', medtem ko univerze počnejo isto s svojim 'mestom' na tako imenova-

ni šanghajski lestvici«. V Franciji se je celo Senatu zdelo potrebno vmešati se v zadevo, ministrica za visoko izobraževanje in raziskovanje pa je zagotovila, da je »pri visokem izobraževanju evropska razvrstitev univerz prioriteta francoskega predsednikovanja Evropski uniji«. ⁵

Poročilo senatorja Joëla Bourdina je precej bolj zadržano, čeprav podpira reforme raziskovanja in visokega izobraževanja v Franciji v smeri, ki jo uveljavlja vlada njegove stranke. ⁶ Bourdin je namreč opazil, da imajo različna razvrščanja meje, ki jih relativizirajo oz. določajo njihov doseg, njihova neposredna oz. nereflektirana uporaba v vseh okoljih pa diskriminira univerze v večini okolij, kjer se univerze in znanstvene institucije niso razvijale enako kakor večidel v anglosaškem, zlasti ameriškem svetu. Ugotavlja, da je šanghajska lestvica »zelo naklonjena ameriškim univerzam« (ne vsem enako), medtem ko so angleška merjenja primerna za univerze v Združenem kraljestvu, po leidenski lestvici pa so dobro uvrščene nizozemske institucije. Ni pa omenil, da lestvica, izdelana na francoski École de mines, diskriminira francoske univerze in njihove vzporednice (EPHE, EHESS, ENS) ter v ospredje postavlja poklicne *grandes écoles*, kar je bil eden izmed motivov za množični odpor zoper *Zakon o svobodah in odgovornostih univerz* (Loi relative aux libertés et responsabilités des universités oz. LRU) iz leta 2007. Y. Gingras pravi tudi, da večina kritik skuša dognati meje razvrščanj, ne da bi kdaj jasno zastavila vprašanje o epistemoloških podlagah teh razvrščanj, kar bi moralo biti njihovo izhodišče oz. njihov kriterij in ga je mogoče sintetično izraziti takole: »Ali izbrani kazalci zares pomenijo to, kar se jim pripisuje?« Če je odgovor negativen, ni nikakršne potrebe, da bi se poskušali ubraniti učinkov njihovih meja, treba jih je nadomestiti z ustreznějšími ali jih, po najinem mnenju, kadar nimajo nobene korelacije z znanstvenim delom in visokim izobraževanjem, temveč so namenjeni zgolj ustvarjanju arbitrarne podobe, namenjene diskriminativnemu administriranju, opustiti. ⁷ Gingras tudi pravi, da utegne imeti uporaba razvrščanj, ki temeljijo na slabih merilih, sprevržene učinke in spodbujati politike, ki se utemeljujejo na slabo prepoznanih problemih (danes pogojnik ni več na mestu). V letu 2008 se je Gingrasu zdelo »vsaj čudno«, da 61 % vodij francoskih visokošolskih zavodov pravi,

⁵ Gingras se sklicuje na Komuniké Valérie Pécresse z 2. julija 2008, [⁶ *Rapport d'information* Bourdina \(180 str.\), predstavljen Senatu Francoske Republike 15. julija 2008, zlasti str. 53 in 98, ki ju navaja tudi Gingras \(Bourdin, 2008: 53, 98\).](http://www.enseignementsup. Besedilo, ki predstavlja rezultat tega truda, je izšlo januarja 2010 v izdaji Evropske komisije (ur. van Vught, Kaiser, File, Gaethgens, Westerheijden, 2010); v tem besedilu ni nobenega odmeva na nasprotovanja med evropskimi in ameriškimi študenti in univerzitetniki v zadnjega pol desetletja.</p>
</div>
<div data-bbox=)

⁷ Gingras navaja kot zgled takega kritično-popravljalkega prizadevanja *Les Cahiers de la compétitivité. Spécial Enseignement supérieur*, str. II; vstavek v *Le Monde* z 21. maja 2008. Ta vstavek ima status plačanega oglasa (opomba opozarja, da uredništvo dnevnika ni vpleteno v to edicijo), izhaja pa v obsegu med 8 in 12 strani kot publikacija zasebne agencije *Média Thème*, ki se ukvarja z razširjanjem informacij o raziskovanju in inoviranju.

da bi radi izboljšali položaj svojih zavodov na šanghajski lestvici, čeprav bržkone ne vedo natanko, kaj ta lestvica v resnici meri. Zaskrbljujoče je, da tudi Valérie Pécresse, resorna ministrica, meni, da je šanghajsko merjenje podlaga za »regrupiranje naših sil«, ne da bi se prepričala, ali je to merjenje kakorkoli validno. In to merjenje, pravi Gingras, nima nobene izmed lastnosti, ki bi jih moral imeti dober kazalec, in bilo bi tvegano, če bi ga uporabili kot vodilo.

Manija razvrščanja je zajela tudi znanstvene revije in Evropska znanstvena fundacija (*European Science Foundation* oz. ESF)⁸ je objavila razvrščanje revij po disciplinah ter pripisala ocene A, B in C glede na to, ali so revije mednarodne, nacionalne ali lokalne (kar je že samo na sebi vprašljivo, saj se te ocene izogibajo ocenam vsebin, ki so lahko univerzalno pomembne, čeprav so objavljene v »lokalnih« revijah, kar se navsezadnje ne zgodi tako redko, da bi bilo mogoče kar prezreti, kakor ni neverjetno, da bodo v mednarodnih revijah objavljene predvsem preskušene modrosti oseb, ki sodijo v akademski *establishment*). Nekateri to razvrščanje upravičeno kritizirajo, pravi Gingras, vendar žal pogosto zamenjujejo tako razvrščanje z »bibliometrijo«, v resnici pa je izdelek »panela ekspertov«, ki so bili »ne ve se prav dobro, kako« izbrani in sami presojujejo o relativni kakovosti revij, kar je potemtakem subjektivno početje, ki ga ni mogoče podvreči niti enotnim pravilom. Uredniki revij za zgodovino in sociologijo znanosti skupaj z raziskovalci v teh disciplinah soglasno razkrinkavajo ta površna in enodimenzionalna razvrščanja, katerih metode so povrh še bolj ali manj nejasne (glej Dodatek 1 ob koncu razprave). Vsekakor neprenehoma zadevamo ob mešanje evalvacije in bibliometrije, ki nikakor ni jamstvo za kakršnokoli utemeljenost ene ali druge iz zornega kota znanstvenega dela, iz zornega kota neoliberalizma in iz zornega kota cinične birokracije pa je degradacija znanstvene avtonomije zaželen cilj, opisani način merjenja in vrednotenja pa dokaj zanesljiva pot do njega.

Y. Gingras pravi, da je koristno dobro razumeti lastnosti bibliometričnih indikatorjev, in sicer zato, ker se ni mogoče odtegniti evalvacijam, in da je zato učinkoviteje, če najprej rigorozno kritiziramo slabo skonstruirane indikatorje, katerih uporaba utegne generirati sprevržene učinke, in nato pokažemo, da je mogoče skonstruirati koristne indikatorje, katerih konstrukcija je nadzorovana, kakor če, narobe, dobre indikatorje kot eno izmed enakovrednih rešitev prepustimo tekmovanju z napačnimi indikatorji, ki jih predlagajo različne birokracije.

Eden izmed korakov proti rešitvi problema (i. e. konstrukciji »dobrih indikatorjev«) je po Gingrasu že to, da se spomnimo izvirov demokracije,

⁸Današnje stanje je mogoče z nekaj potrpežljivosti razbrati na internetnih mestih ESF, začenši s <http://www.europeansciencefoundation.com/> in <http://www.esf.org/research-areas/>.

preden predstavimo elementarne lastnosti, ki jih imajo »dobri indikatorji« za karkoli. Tedaj lahko pokažemo, da oba indikatorja »kakovosti raziskovanja«, ki jih ta trenutek najbolj uporabljajo tisti, ki odločajo (šanghajska lestvica), in sami raziskovalci (indeks *h*), v resnici nimata nobene lastnosti, ki je potrebna za to, da bi zagotovila, da zares kažeta to, kar naj bi kazala.

Laurence Coutrot, avtorica drugega članka v številki *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, posvečeni evalviranju raziskovanja (št. 100, oktober 2008, 45–50), opisuje zlorabo bibliometričnih indikatorjev v aktualnih evalvacijah raziskovalnega dela. Za bibliometrijo sprememba statusa iz raziskovalnega pripomočka v orodje razsojanja seveda pomeni ob spremembi funkcije in veljave tudi spremembo torišča aplikacije: bibliometrija je prenehala biti orodje, ki ga uporabljajo dokumentalisti in informatiki.⁹ Postala je eden izmed instrumentov vladanja (natančneje, ustvarjanja občutka utemeljenosti sicer samovoljnih odločitev) tistih, ki naj bi si z intenzivnim klestenjem vsega neprodajljivega in nemerljivega prizadevali za izboljšanje razmer v raziskovanju in visokem izobraževanju. O čemer ni dvoma, pa je to, da so si področni in bolj generalni oblastniki to orodje prisvojili in ga vpregli v evalvacijo disciplin, laboratorijev, institucij in posameznikov, ki z navidez stranskimi učinki, kakršna je posplošena frenetična konkurenca, kopičenje ocen, eliminirajo institucionalno in individualno avtonomijo intelektualcev in njihovih institucij.

Raziskovalci kajpada morajo imeti možnost, da se informirajo, razmislijo in kritizirajo ter nemara izumijo uporabe bibliometrije, ki bi zares omejevale njene sprevržene učinke.¹⁰

Zadeva ni nova, pravi Laurence Coutrot, že pred dvajsetimi leti so bile pri direkciji CNRS »v modi dejavnosti za konstruiranje znanstvenih indikatorjev«, leta 2004 pa je poskus oddelka za humanistične in družbene znanosti v okrilju CNRS sprožil nekaj reakcij. Podobni poskusi so bili tudi zunaj Francije, doživeli so ali podobne reakcije ali pa se zanje ni nihče menil. Tokrat pa je zadeva po mnenju Laurence Coutrot resna: v dokumentu za »karakter-

⁹ V Sloveniji je ta posel naložen knjižničarjem. Seveda so lokalni modreci na področju manipuliranja z intelektualnimi praksami tudi tu že pred nekaj desetletji poskrbeli za zmedo in degradacijo tega spoštovanja vrednega poklica: ko drugje govorijo o bibliotekarjih, ne govorijo o umirajočem poklicu, kakršen je v tej deželi, prav tako ne poznajo dementnega razločka med grško besedo in njeno vernakularno ustreznico, ki je v prvi etapi privedel do razdelitve poklica na bibliotekarje in knjižničarje, nato pa z ustanovitvijo »univerzitetnega« študija knjižničarstva do degradacije delovnega področja, v katerem ima poslej uradniško klasificiranje publikacij absolutno prednost, poznavanje vsebin pa je fakultativna in včasih nezaželena zasebna zadeva. Kajpada lokalna koncepcija knjižničarstva in uvedba njej ustreznega izobraževanja nista bili edini znanilki neoliberalizma znotraj univerzitetnega izobraževanja za večšine in v duhu uporabnosti (ob uvajanju se je zdelo v nebo vpijoče, a od oblasti zaukazano šušmarstvo), vendar drugih tukaj ne bomo omenjali.

¹⁰ *Pour une Realpolitik de la recherche: au sujet de l'enquête du CNRS sur les périodiques aidés par le département des sciences sociales et de la société*, 2004/5: 101–104.

zacija mešanih raziskovalnih enot« (*unités mixtes de recherche* oz. UMR, ki jih sestavljajo osebe, ki jih financira CNRS, in osebe, ki so na plačnem seznamu univerz), namenjenemu valu D kontraktualizacij v četrtnetju, je »faktor h« na pomembnem mestu, ob povprečnem impact discipline itn. Od razvrščanja revij se je prešlo k razvrščanju ljudi. To pa je nekaj povsem drugega.

Seveda s to ugotovitvijo ne moremo odpraviti bibliometričnega problema v celoti, že zato ne, ker bibliometrijo držijo na mestu, kjer opravlja nakazano nalogo, oblastne instance, ki so tuje raziskovanju in znanosti in jih notranji kriteriji tega dvojega niti malo ne tangirajo pri izvajanju politike totalitarne oblasti v deželi. Problem arbitrarnih merjenj v znanosti pa konec koncev utegne biti tisti moment (kakor je to lahko še marsikaj, vendar na drugačen način), ob katerem se lahko projekt neoliberalnega totalitarizma vsaj zalomi (zadeva namreč ljudi, ki jim je treba uporabiti zgolj lastna, že izdelana orodja, da pridejo zadevi do dna).

Laurence Coutrot se tako na eni strani omejuje na »nekaj najpomembnejših informacij«, ki zadevajo načela in orodja bibliometrije, in na opozorila na nekaj problemov, zvezanih z njeno uporabo za namene evalvacije raziskovanja. Nato opisuje zelo obiskan sestanek septembra 2008 v zvezi z evalvacijo in bibliometričnimi indikatorji v okviru CNRS. Sestanek navzlic bojazni nekaterih ni bil namenjen »tehnokratski vulgati«, ampak debati in kritiki. Sestanek se je tako začel s predstavitvijo *Web of Science* (WoS), enega izmed orodij, ki so na voljo za analiziranje znanstvenih periodik; omenjeno orodje je poleg *Web of Knowledge* (WoK) v rokah družbe Thomson Reuters (nastopala sta tudi predstavnika te multinacionalke). Sestanek se je začel z načelno hipotezo, da je publikacija pomembna sled znanstvene dejavnosti in da je »biti znan«, se pravi citiran(ost), indikator »vpliva« posameznega avtorja. Na podlagi citiranosti izračunavajo »dejavnik impakta« avtorja ali skupine avtorjev, laboratorija, institucije itn. Recenzirane revije naj bi bile v načelu izbrane po »resnih« kriterijih, vsak recenzirani članek je indeksiran (s pomočjo ključnih besed), imena avtorjev pa naj bi repertoarizirale njihove institucije. Toda že na tej banalni ravni nastajajo težko odpravljivi problemi: institucijo omenja revija, ta informacija pa je zelo nezanesljiva, še zlasti v humanističnih in družbenih znanostih.

Kot glavna orodja so bila predstavljena naslednja štiri: *Search History*, *Analyse Research*, *Journal Citation report* (JCR), *Cited reference search*. Poleg tega *Research Service Group* ponuja plačljive personalizirane obravnave. JCR daje določeno količino informacij o revijah, razvrščenih v kategorije na podlagi standardiziranih označb in različnih količin (ime periodike, število objavljenih člankov v danem letu, citiranja posameznih člankov, seznam periodik, ki so citirale kak članek iz obravnavane periodike za referenčno leto;

Cited search). Tako naj bi našli tudi citate člankov v revijah, ki niso inkorporirane v bazo podatkov WoS. Vendar vsaj pri neangleških revijah še zdaleč ni tako, velikokrat so kot druge periodike navedeni podatki iz kolofona ali nakužne nesmiselne sintagme, ki so se znašle na mestih, kjer naj bi po mnenju zajemalcev podatkov bili podatki o revijah oz. imena revij.

Vse te informacije naj bi omogočile ocenjevalcem, da določijo »dejavnik vpliva« periodike (*Journal Impact Factor*), ki ga izračunavajo na podlagi količnika: število citiranj člankov iz neke določene revije, objavljenih v letih 2005 in 2006, v vseh periodikah iste kategorije leta 2007, glede na število člankov, objavljenih v letih 2005 in 2006 v obravnavani periodiki.

Mogoč je tudi drugačen postopek: ugotavlja se, v katerih revijah so objavljeni članki, citirani v člankih dane periodike v referenčnem letu.

Leta 2008, denimo, so se jasno pokazali nesmisli arbitrarnega kategoriziranja periodik. 96 revij so uvrstili v rubriko »sociologija«, 57 pa v rubriko »družbene znanosti in interdisciplinarnost«, upoštevati pa bi morali še druge kategorije publikacij, denimo tiste, uvrščene v rubriko »antropologija«. Toda že prvo navedeno razvrščanje se je očitno izkazalo za nepremagljiv problem: npr. *Revue française de sociologie* je bila uvrščena v prvo kategorijo, revija *Actes de la Recherche en sciences sociales* pa v drugo, čeprav za to razlikovanje v vsebini periodik ni podlage. Velikanska večina razvrščenih in evalviranih revij so ameriške revije, vmes je nekaj velikih francoskih in nemških revij, a le malo italijanskih in španskih, čeprav jim slabe kakovosti ni mogoče pripisati. V grobem je vse tisto, kar ni anglofono, močno subrepzentirano, če pa je že zastopano, so imena spremenjena v skladu z edino zveličavno angleško rabo latinske pisave: vsa diakritična znamenja, vsi *Umlaute*, vsi akcenti in *cédille* itn. so ali prezrti ali popačeni do nespoznavnosti. Lahko bi rekli, da se skozi diktaturo angleške notacije in angleškega fonetizma *via facti* uveljavljata in se v evalvacije vpisujeta spontani šovinizem in rasizem.

Na sestanku, ki ga opisuje Laurence Coutrot, so predstavili tudi »indikatorje institucionalnega pozicioniranja za pomoč pri odločanju«, ki evalvacijo še bolj oddaljuje od problematik in vsebin. Ti indikatorji imajo svojo bibliometrično plat, o kateri je bil že govor, imajo pa tudi plat kontrole oz. priznavanja institucionalnih navezav avtorjev znanstvenih člankov in krajev izhajanja periodik, kar se imenuje »normalizacija naslovov«. Francoški *Observatoire des sciences et des techniques* (OST) je tako leta 2007 začel s projektom »Normadresses«, pri katerem se je takoj pokazalo, da je politika »normaliziranja naslovov« pravzaprav vzvod, s pomočjo katerega naj bi bilo mogoče bibliometrijo uporabljati za usmerjanje raziskovanja (slednje je danes povsem očiten cilj vsega reformnega prizadevanja večine državnih administracij in podjetniških grupacij, leta 2008 pa so najbolj lahkoverni lah-

ko imeli še nekaj iluzij o dobronamernosti reform, nekateri znanstveniki so celo mislili, da se bo sistem, ki temelji na bibliometriji, sam uničil, ko bodo prakse publiciranja uniformirane). Tako nikakor ni več vseeno, v kakšnem vrstnem redu raziskovalci in »objavljanci« navajajo institucije, s katerimi so povezani. Če ta vrstni red spreminjajo od publikacije do publikacije, tvegajo, da jih v bibliometrični bazi ne bodo ocenili.

Sodelovanje, tekmovanje, trgovanje

Ocenjevalne komisije so pripravljene skonstruirati cele baterije bibliometričnih indikatorjev, ki pa so primerni le za precej grobo razvrščanje, medtem ko druge indikatorje (sodbo kolegov, odgovorne položaje v znanstvenem okolju itn.) uporabijo šele tedaj, ko gre za določanje mest v prvih vrstah. Poleg tega so že leta 2008 vedeli, da uporaba bibliometrije za evalvacijo penalizira raziskovalce, ki so tematsko mobilni (saj je potrebno več let, da si človek ustvari reputacijo znotraj dane tematske skupine, kar pomeni, da se bo zamenjava teme zgodila na raziskovalčeve stroške).

Da ta evalvacijski sistem sistematično povzroča celo vrsto sprevrženih učinkov, je bilo prav tako očitno že pred več kakor dvema letoma; med takimi učinki sta uniformiranje znanstvenih praks in pomnoževanje publikacij z drobci raziskovalnih rezultatov itn. (glej Dodatek 2 ob koncu razprave). Že pred letom 2008 se je vedelo, da uporaba različnih baz (*Google scholar*, *Web of Science*, *Scopus*, *CiteSeer*, *DBLP*) vodi k različnim vrednostim vpliva (*impact*) pri istem raziskovalcu. Tega ni mogoče skriti, če le kdo hoče pogledati: sleherni indeks ima odklon, vselej je odločilen način računanja indeksov in ti izračuni niso pertinentni za medpodročne evalvacije. Za nameček pa so ta orodja draga in agencije (ali ministrstva) nič kaj rade ne objavljajo zneskov, ki jih potratijo za svoje merilske strasti.

1) Istega leta je evalvacijska komisija pri *Institut national de recherche en informatique et automatique* (INRIA) priobčila poročilo na temo meril.¹¹ V sklepu tega poročila je mogoče prebrati: »Indikatorji sicer nemara lahko pokažejo tendence na podlagi omejenega števila aspektov znanstvenega življenja, vendar je dobro biti zelo previden pri njihovi uporabi zaradi možnosti napačnih interpretacij, napak pri merjenju (velikokrat precejšnjih) in zastranitve, ki so jim indikatorji izpostavljeni. Neprimerno uporabo indikatorjev olajšuje številčna narava rezultata, ki uvaja možnost, da v stiski izpeljemo vse mogoče statistike, ne da bi se posvetili analizi njihove kvalitete in vsebine, denimo, statistiko inovacije in intelektualnega in industrijskega transferja.« Če hočemo kolikor toliko validna merjenja kakovosti, je potemtakem treba velike previdnosti pri ravnanju z informacijami, ki so polne vrzeli in napak

¹¹ <http://www.inria.fr/inria/organigramme/cc.fr.html> in s klikom na *indicateurs bibliométriques*.

(opaziti pa je ravno površnost in neodgovornost, kar kaže, da sploh ne gre za merjenje kakovosti, temveč za nekaj povsem drugega). Četudi je najbrž kljub vsemu mogoče bibliometrične indikatorje nekako uporabiti, je slej ko prej najzanesljivejša in najmanj subjektivna metoda presoja kolegov. Izloči, denimo, sicer dementno, a pogosto vprašanje (ki je v nekaterih pravilih že norma, npr. v slovenskih), ali je to, da je nekdo poznan, nosilec nagrad itn., samo na sebi dober indikator znanstvene kakovosti, ker je kolegialna presoja usmerjena v problematiko in vsebino izdelkov.

2) Navzlic videzu zadržki v zvezi z evalvacijsko rabo bibliometrije ne zadevajo zgolj znanosti o človeku in družbi. Razmišljanja skupine ameriških matematikov v poročilu za *International Union of Mathematics*, ki najprej opozorijo na glavne pojme bibliometrije in njihov spoznavni doseg (Adler, Erwing in Taylor, 2004), nato pa pokažejo strukturne inhibicije sistema in izračunavanja »indeksa *h*«. Nekaj podobnega je na to temo in v zvezi s shanghajsko lestvico povedal Yves Gingras (v že predstavljenem članku *La fièvre de l'évaluation ...*). Laurence Coutrot v navedenem članku pronicljivo opazja, da so »veliki današnji manevri okrog bibliometrije« čudno podobni nekdanjim sporom o merjenju inteligentnosti z »intelektualnim količnikom«: merjenje sicer pomirja, vendar ne merimo tega, kar mislimo, da merimo ali bi hoteli meriti. Dejstvo, da so ta irelevantna merjenja vztrajno podpirana od oblasti, posredno dokazuje, da pri vztrajanju oblasti pri njih sploh ne gre za merjenje česarkoli, ampak za videz utemeljenosti socialne, kulturne, ekonomske, tudi rasistične itn. diskriminacije, ki jo izvajajo politične instance prek legitimizacije z merjenji.

Ko ni meje med univerzo in »politiko«

Univerze v Srednji Evropi niso nič bogatejše kakor univerze v Franciji, in to kljub institucionaliziranim državam, ki so neprimerno bolj servilne do nosilcev družbene moči (denimo, dejavnosti, tudi prezentacije političnih skupin na univerzah so prepovedane, toda le, kadar gre za zunajparlamentarne politične skupine, medtem ko so predstavnikom trenutno vladajočih in pravkar še vladajočih strank vrata univerz na stežaj in brez pomislekov pri osebju odprta). Toda to ne spreminja generalnega toka sistematične in intencionalne pavperizacije (na eni strani glede na življenjski standard študenta in glede na vsebine izobraževanja in raziskovanja, na drugi strani glede na življenjski standard, možnosti in razvoj učiteljev, zlasti mladih) teh in podobnih institucij, ki jih je očitno tudi tukaj mogoče le s pomočjo bankrota pripejljati v naročje »svobodnega« podjetništva, le da ne iz avtentične avtonomije, ampak iz naročja birokratskih hierarhij, ne iz poslanstva javne službe, kakršna je bila zasnovana v okrilju dejansko delujoče republike (v nasprotju z re-

žimi, v katerih je republikanska in sploh državna fasada zgolj – v neoliberalni ideološki konjunkturi pravzaprav nepotrebna in potratna – krinka za različne oligarhije, klientele, kartelev itn.), ampak iz iluzije o pripadnosti bolj ali manj folklorni eliti.

Univerzitetne krize se potemtakem ponavljajo. Seveda ni raven, do katere sežejo, povsod enaka, je pa enaka intenca tistih, ki držijo univerze v krizi – intencionalnost je povsem razvidna iz distribucije javnega denarja, s katerim upravljajo države tako, da – kakor smo videli, s pomočjo evalvacij po željah nosilcev oblasti – strežejo neoliberalni uzurpaciji: s povečevanjem tistega dela državnih aparatov, ki lahko s silo zavarujejo staro-nove gospodarje družbe, zlasti intervencijskih enot policije in vojske, in s finančnim ruinanjem drugih, državljanski službi namenjenih segmentov državne dejavnosti (Bourdieu, 1998: 9–17). Univerzitetne krize potemtakem niso pojavi, ki bi bili ločeni od drugih, zvezane so z degradacijo vse družbe, zato tudi do njih prihaja na vseh univerzah neoliberalnega sveta (Petrella, 2001). Navsezadnje neoliberalizem kakor po kakem preveč poenostavljenem marksističnem priročniku za mlade funkcionarje udejanja tisto, kar tako pri stalinistih kakor pri zmernih levičarjih velja za marxovsko sliko kapitalistične družbe, reducirane na njeno bistvo: reifikacijo človeškega dela, spremenjenega v blago, depersonalizacijo proletariata in sploh produktivnih družbenih kategorij, spremenjenih v »*human resources*«. Univerza naj bi producirala tak »*human resource*«, katerega vrednost naj bi določala bilanca podjetja, ki je po besedah francoske ministrice za visoko izobraževanje in raziskovanje ter po spremljavi njenih opričnikov (nekaj podobnega bi seveda lahko pri priči našli v vseh deželah, ki jih razjeda neoliberalizem, v Sloveniji pa je zbor vselej vdan in pohlevnih še posebej ubran ali *gleichgeschalten*) edini zgled in ekskluzivna referenca za vse. Na obzorju so – tudi v deželah, kakršna je Slovenija – virtualne »univerze«, ki jih financirajo velika zasebna podjetja, ki določajo standardne programe ter privilegirajo tehnično-tehnološka in menedžerska področja.

Vrednote, ki jih uveljavljajo že pokorjene izobraževalne ustanove, sodijo k »vojni kulturi«, v kateri nastopajo zmagovalci (ki znajo bolje uspeti od drugih in namesto drugih) ter nehujejo nastopati poraženci, ne pa h »kulturi življenja«, za kar se je treba naučiti življenja v skupnosti in se ukvarjati z obćim interesom ter skupno blaginjo. »Formatiranci«, ki jih vzgajajo neoliberalne šole, morajo biti ceneni »zaposljiveži«, ki jih ni težko nadomeščati in so zmožni (seveda na zelo nizki ravni) vstopiti v logiko kapitalistične tekmovalnosti in sprejeti to, za vsakogar nemogoče življenje, ki ga vsiljuje. Univerza se spreminja v tovarno za izdelavo gladiatorjev, ki se morajo bojevati za preživetje. Ker veljajo družbene neenakosti in izkoriščanje večine po manjši-

ni za naravne, neogibne in »objektivne«, si ni več smiselno prizadevati, da bi popravljali te pojave, da bi človeško družbo napravili primernejšo za človeško življenje. Za smiselno pa velja povzdigniti selektivno funkcijo izobraževalnega sistema, to prepričanje botruje zaslepljenosti nekaterih z izpiti in konkurzi, ki študente eliminirajo na načine, ki še niso dovolj izpopolnjeni, saj dopuščajo tudi nepokornim študentom prehajanje skozi sistem, zaradi česar so nato potrebna naporna in nadležna šikaniranja na osebni ravni, včasih, redko, ko se zgane pravosodje, celo z negotovim izidom.¹²

Matrica je močnejša od želja

S to nepopolnostjo selekcije se zdijo ogrožene vrline, ki jih ustoličuje tako imenovana »svobodna« konkurenca, ki naj bi bila vir učinkovitosti podjetij – seveda pri neoliberalizmu ne gre za produkcijsko učinkovitost, ampak za učinkovitost pri kopičenju dobičkov, ki se stekajo na račune lastnikov. Na eni strani je potemtakem treba izobraževanje in selekcijo očistiti nepotrebne navlake (npr. splošne izobrazbe), na drugi pa uvesti vzporedne kontrole vedenja študentov in učiteljev, ki lahko prvim onemogočijo dostop do zaključnih izpitov, drugim pa preprečijo izvajanje pedagoških operacij, za katere obstaja utemeljen sum, da ne bi bile v skladu z neoliberalno ortodoksijo; učitelji se zaradi neopravljanja takih operacij znajdejo v kategoriji prekarcev in so nato legalno – zaradi neobnovljene delovne pogodbe na podlagi neizpolnjevanja pogojev za delovno mesto (npr. zaradi premajhnega vpisa na predmet, potem ko so »kolegi« z dezinformacijami in ukrepi odgnali kandidate) – izvrženi iz institucije.¹³

Trdovratnosti, s katero so evropske vlade (ne vse enako in ne vse brez zadržkov ter nasprotnih ravnanj) desetletja puščale propadati univerze že s tem, da se niso hotele prilagoditi dejstvu, da je visoko izobraževanje postalo množično, ni mogoče razumeti drugače kakor uverturo v veliki finale, ki se dogaja danes. Danes se zaradi demografske depresije sicer zmanjšuje vpis na institucije visokega izobraževanja, vendar še zdaleč ne toliko, da bi bilo

¹²Čisto nov primer, ko gre ob velikem razburjenju in brezglavosti nosilcev univerzitetnih funkcij za psihološko in birokratsko pripravljanje represalij zoper pečico nepokornih študentov (ki so na izpiti prišli do visokih ocen), ki so z javnimi manifestacijami izrazili nezadovoljstvo z neoliberalno cesto v svobodo finančnih špekulantov in v hlapčevsko blaginjo njihovih strežajev na univerzi, je ravno v teku na eni izmed slovenskih univerz (ki je zaenkrat ne bom javno imenoval, da ne bi po nepotrebnem stopnjeval pritiska nosilcev oblasti v instituciji). Na isti instituciji je v teku kadrovska čistka, ki poteka v dveh smereh: oseba, odstranjena z vodilne funkcije zaradi korupcije in potencialno tudi zaradi gospodarskega kriminala, ostaja zaposlena; oseba, ki si je dovolila »nesramno smešiti« neumnosti vodilnih »kolegov«, pa je na tem, da izgubi prekarno službo. Primerov je seveda več in sankcije so podobno deljene: pohlep je blažje sankcioniran od intelektualne superiornosti.

¹³Besedilo je bilo napisano, preden so se dogodki, ki so kot univerzo – družbeno institucijo zahodne civilizacije – pogoltnili Univerzo na Primorskem, zgodili; za nazaj so postali njegova popolna ilustracija. Podatke in prve analize najdete na blogu: <http://resimouniverzo.blogspot.com/>.

doseženo številčno razmerje med učitelji in študenti izpred obdobja poma-sovljenja; oblasti uporabljajo orodja, s katerimi so se v tistem času izogiba-le ustreznemu financiranju tega izobraževanja, se pravi, »normative«, ki so uvajali nove obveznosti učiteljev in povečevali število študentov na učitelja, odstranjevanje nezaželenih izobraževalnih in raziskovalnih programov ter oseb z univerze. Tako kakor intelektualno delo nima v neoliberalnem kon-tekstu nobene vrednosti brez neposredne prodajljivosti oz. tržnega povpra-ševanja, tako znanstvene discipline, ki so namenjene spoznavanju določenih manj razvpitih problematik, s čimer prispevajo k epistemični evoluciji večjih znanstvenih področij, nimajo pravice obstajati, če ni zadostnega vpisa, kakor da bi bilo edino delo univerzitetne izobraževalno-raziskovalne entitete izva-janje pouka osebkov za trg delovne sile.

Francoske oblasti danes pospešujejo to degradacijo, univerzitetniki na območju realnega in samoupravnega socializma pa so bili že zdavnaj izgna-ni iz »slonokoščenih stolpov« v imenu ideologije fizičnega in družbeno ko-ristnega dela kot edinega resničnega dela; merila družbene koristnosti, ki jih doslej še ni nihče formaliziral, ker je družbena koristnost preveč zapleten problem za upravljske pameti, so ostala neznana, namesto njih pa so tem-bolj intenzivno operirala merila, izpeljana iz partikularnih reprezentacij ti-stih, ki so se, neusposobljeni, kakršni so bili, znašli v položaju, v katerem so morali upravljati z neznanimi področji, kamor so nato vlagali ideološka me-ri-la in presoje, družbene reprezentacije iz okolij svoje kulturne in socialne provenience, kar je bilo zanje najbolj preprosto, za druge pa precej nadležno, naporno in dostikrat tudi uničujoče.

Danes skušajo nosilci družbene moči doseči prevlado reprezentacij bi-rokracije, špekulativnih finančnikov in podjetnikov, ki imajo možnost za uspeh le ob spremljavi velike količine vseh vrst nasilja in zastraševanja. Do-dati je treba še prezir do študentov, ki jih imajo za nesposobne avtonomnega mišljenja in podredljive, do učiteljev, ki veljajo za pohlevne, in do ljudi, ki jih manj zanimajo zahteve združenj delodajalcev kakor, denimo, projekti UNE-SCO, temeljne raziskave in potencialna spoznanja ipd. V okrilju UNESCO, denimo, potekajo raziskave, ki nikoli ne pridejo v medije, tam delajo na prije-mih, ki naj bi omogočili privajanje ljudi različnih kultur k spoštovanju dru-gih (v očeh vodij ZDA so ta prizadevanja potrata in so zato suspendirali pri-spevke ZDA, dokler jim ne bo omogočen popoln nadzor nad delom te sicer mednarodne organizacije), k demokraciji, se pravi k zavestnemu delovanju za človeški razvoj. Morebiti so neodgovorne države tam res v veliki meri naseli-le svoje rezervne ekipe birokratskih parazitov, ki obremenjujejo proračun or-ganizacije s svojimi plačami, vendar so prav v času neoliberalne globalizacije – ali svetovne epidemije – nesegregativna in netekmovalna načela, kulturni

in humanitarni cilji nekakšen rezervat radikalne drugačnosti od kilave modrosti, ki se je razlezla po svetu iz Mont-Pèlerina. Klavrní kolaboranti med univerzitetnimi učitelji, ki se za neveliko ceno podrejajo sarkozyjevski politiki, pravi Robert Charvin,¹⁴ igrajo nevarno igro. Ker hočejo za vsako ceno – tudi s tem, da teptajo univerzitetne svoboščine in pravice študentov, s provociranjem in s priklicevanjem nasilja – postaviti univerzo na »nove« podlage (na katere so jo podobne kreature postavile v nacistični Nemčiji, le da v kontekstu nekega drugega totalitarizma), da bo producirala vojščake konkurence in trga, namesto da bi pomagala spodbujati ustvarjanje skupne blaginje, si ne zaslužijo naslova profesorjev: učijo zgolj vsemogočnost denarja. Najhuje je, da so nekateri izmed njih še včeraj mislili drugače. Ti gotovo mislijo, da se »le imbecili ne spreminjajo«. Glede na velikost spremembe bi morali biti genialni, a so zgolj servilni. No, v »naših krajih« so ti strežaji tisti, ki se stoletja ne spreminjajo, če pa se kdo izmed njih vendarle spremeni, gotovo zapravi mesto v sistemu, ki ga je povzdignil na stopnjo malce višjega lakaja: zunaj oblastnih institucij ga ne čaka nič, niti razpadajoča in napadena univerza ne. V Franciji je Sarkozyjev surovi naskok na univerzo kot družbeno institucijo povzročil, da so se poleg doslej nevidenih množic študentov in univerzitetnikov v odpor na različne načine vključile tudi tradicionalno najbolj konzervativne institucije, ki so prav tako kakor vse druge zavrnilé Sarkozyjev diktat. Ta pridružitev je zares redefinirala nekaj pomembnega, in sicer tolerančni plafon znotraj univerzitetnega polja, saj se je čutno nazorno pokazalo, da so še tako velika intelektualna razhajanja tostran meje, ki ločuje univerzitetno polje od razsajanja vaudevilske politike uničevalcev družbene koheren-ce v imenu namišljenih modernizacij in zaradi take redistribucije nacionalnega bogastva, da se lahko iz njega napaja nova kasta odvečnih oblastnikov, lahko začasno suspendirana, kadar gre za destrukcijo vsega polja. Zavest univerzitetne skupnosti o njeni identiteti doslej še ni bila razsežnejša in globlja. Najbrž imajo francoski kolegi prav, ko pravijo, da je ne glede na rezultat tega spopada prišlo do jasne ločitve univerzitetne institucije od poklicne in strankarske politike likvidiranja univerze in da bo štacunarska mediokritetnost, ki bo zavládala, če vlada zmaga, zgolj začasna. Kaj pa je mogoče reči za druga univerzitetna okolja, še posebej za slovensko?

Dodatek 1

Uvodnik *Journals under Threat: A Joint Response from History of Science, Technology and Medicine Editors*, objavljen v revijah, katerih uredniki

¹⁴ Robert Charvin je zaslužni profesor prava (specialist za mednarodne odnose) na Université de Nice Sophia-Antipolis. Je častni dekan Fakultete za pravo in ekonomske znanosti v Nici. Je tudi zavzet antiglobalist, trenutno je član izvršnega odbora združenja Sever – Jug, ki mu predseduje Ahmed Ben Bella.

so njegovi podpisniki (in so navedeni na koncu dodatka), in na internetnih straneh gibanja in mreže *Sauvons l'université* (SLU) 16. julija 2008, vsebuje ugotovitve, zaradi katerih bi ga bilo dobro prevesti v celoti. Tukaj navajava sklepni odlomek s seznamom podpisnikov:

»ERIH je odvisen od temeljnega nerazumevanja izvajanja in objavljanja raziskovanja na našem področju (zgodovina) in v humanistiki nasploh. Kakovosti revij ni mogoče ločiti od njihove vsebine in njihovih pregledovalnih procesov. Veliko raziskovanje je lahko objavljeno kjerkoli in v kateremkoli jeziku. Resnično prelomno delo verjetneje pride iz marginalnih, disidentskih ali nepričakovanih virov kakor iz dobro etabliranega in ustaljenega glavnega toka. Naše revije so različne, heterogene in posebne. Nekatere so namenjene širokemu, splošnemu in mednarodnemu bralstvu. Nekatere so bolj specializirane po vsebini in zahtevajo drugačno občinstvo. Njihovo področje in bralstvo ne povesta ničesar o kakovosti njihove intelektualne vsebine. ERIH poleg tega meša mednarodnost s kakovostjo na način, ki je še posebej škodljiv za specialistične revije in revije, ki niso v angleščini. British Academy v nedavnem poročilu z razsodnim dojemanjem sklepa, da »Evropski referenčni indeks za humanistiko, kakršen je trenutno zasnovan, ne pomeni zaupanja vrednega načina, kako bi lahko izdelali merila za kolegialno pregledovane /peer-reviewed/ publikacije« /*Peer Review: the Challenges for the Humanities and Social Sciences*, september 2007: <http://www.britac.ac.uk/reports/peer-review/>. Taka početja, kakršno je ERIH, lahko postanejo samoizpolnjujoče se prerokbe. Če bodo taka merjenja, kakršno je ERIH, kot merila sprejeli financerji in druge agencije, bodo mnogi v našem polju sklepali, da si težko izberejo kaj drugega kakor omejevanje svojih objav na revije v prvem razdelku /*division*/. Vzdrževali bomo manj revij, veliko manj raznovrstnosti in osiromašili bomo svojo disciplino. Vzporedno s številnimi drugimi v našem polju je pričujoča revija /*Les Cahiers de Psychologie politique*/ sklenila, da nočemo izhajati iz tega nevarnega in zavajajočega početja. Ta skupni uvodnik je bil priobčen v revijah na polju zgodovine znanosti in študijev znanosti kot izraz našega kolektivnega nestrinjanja in naše zavrnitve, da bi dopustili, da bodo z našim poljem upravljali in ga ocenjevali na ta način. Od sestavljalcev indeksa ERIH smo zahtevali, naj naslove naših revij umaknejo iz svojih seznamov.«

Nefrancoski podpisniki:

- Hanne Andersen (*Centaurus*)
- Roger Ariew in Moti Feingold (*Perspectives on Science*)
- A. K. Bag (*Indian Journal of History of Science*)
- June Barrow-Green in Benno van Dalen (*Historia mathematica*)
- Keith Benson (*History and Philosophy of the Life Sciences*)

- Marco Beretta (*Nuncius*)
- Michel Blay (*Revue d'Histoire des Sciences*)
- Cornelius Borck (*Berichte zur Wissenschaftsgeschichte*)
- Geof Bowker in Susan Leigh Star (*Science, Technology and Human Values*)
- Massimo Bucciantini in Michele Camerota (*Galilaeana: Journal of Galilean Studies*)
- Jed Buchwald in Jeremy Gray (*Archive for History of Exact Sciences*)
- Vincenzo Cappelletti in Guido Cimino (*Physis*)
- Roger Cline (*International Journal for the History of Engineering & Technology*)
- Stephen Clucas in Stephen Gaukroger (*Intellectual History Review*)
- Hal Cook in Anne Hardy (*Medical History*)
- Leo Corry, Alexandre Métraux in Jürgen Renn (*Science in Context*)
- D. Diecks in J. Uffink (*Studies in History and Philosophy of Modern Physics*)
- Brian Dolan in Bill Luckin (*Social History of Medicine*)
- Hilmar Duerbeck in Wayne Orchiston (*Journal of Astronomical History & Heritage*)
- Moritz Epple, Mikael Hård, Hans-Jörg Rheinberger in Volker Roelcke (*NTM: Zeitschrift für Geschichte der Wissenschaften, Technik und Medizin*)
- Steven French (*Metascience*)
- Willem Hackmann (*Bulletin of the Scientific Instrument Society*)
- Bosse Holmqvist (*Lychnos*)
- Paul Farber (*Journal of the History of Biology*)
- Mary Fissell in Randall Packard (*Bulletin of the History of Medicine*)
- Robert Fox (*Notes & Records of the Royal Society*)
- Jim Good (*History of the Human Sciences*)
- Michael Hoskin (*Journal for the History of Astronomy*)
- Ian Inkster (*History of Technology*)
- Marina Frasca Spada (*Studies in History and Philosophy of Science*)
- Nick Jardine (*Studies in History and Philosophy of Biological and Biomedical Sciences*)
- Trevor Levere (*Annals of Science*)
- Bernard Lightman (*Isis*)
- Christoph Lüthy (*Early Science and Medicine*)

- Michael Lynch (*Social Studies of Science*)
- Stephen McCluskey in Clive Ruggles (*Archaeoastronomy: the Journal of Astronomy in Culture*)
- Peter Morris (*Ambix*)
- E. Charles Nelson (*Archives of Natural History*)
- Ian Nicholson (*Journal of the History of the Behavioural Sciences*)
- Iwan Rhys Morus (History of Science)
- John Rigden in Roger H. Stuewer (*Physics in Perspective*)
- Simon Schaffer (*British Journal for the History of Science*)
- Paul Unschild (*Sudhoffs Archiv*)
- Peter Weingart (*Minerva*)
- Stefan Zamecki (*Kwartalnik Historii Nauki i Techniki*).

Vir: <http://www.sauvonsluniversite.com/spip.php?article591> in *Dossier: Refuser le classement des revues SHS* na straneh SLU: <http://lodel.irevues.inist.fr/cahierspsychologiepolitique/index.php?id=384>.

Dodatek 2

Danes so ocenjevalski sistemi še precej bolj niansirani, njihovi učinki pa še bolj destruktivni. Vsaj v slovenskem raziskovalnem okolju je prodiranje birokracije, ideoloških in podjetniških interesov vratolomno hitro: ARRS je za letošnjo rabo pripravila *Metodologijo ocenjevanja prijav za (so)financiranje raziskovalne dejavnosti v letu 2010 (razpisi v letu 2010)*, na katero je eden od piscev pričujoče študije odgovoril takole in izstopil iz Sveta za humanistiko ARRS (ki pa izstopa noče upoštevati in ga še zmeraj nadleguje z vabili – nemara gre za tradicionalen prijem, saj nekdanji iz KP niso mogli izstopiti, le izključili oz. »razrešili« so te lahko):

»Ugotavljam, da je bilo narobe, da takega stališča nisem formuliral že veliko prej, nemara je sploh narobe, da sem sodeloval v tem svetu ARRS. Bolj v pojasnilo kakor pa v opravičilo se sklicujem na svoje za družboslovca in humanista povsem neprimerno mnenje, da gre za nekakšne začetne težave in da ljudje iz intelektualnih institucij konec koncev ne morejo neskončno dolgo prispevati ne k uničevanju avtonomije intelektualnega sektorja v družbi in ne institucij, v okviru katerih delajo. Sama konstitucija ARRS s koncentracijo moči v enem gremiju in z auksiliarno naravo področnih svetov je garancija za temeljno usmeritev agencije.

Ad A. Splošno

S kvantitativnimi merili, ki so problematična iz več zornih kotov, preprosto ni mogoče ugotavljati kakovosti, ki naj bi bila podlaga za (so)financiranje najboljših projektov (simptomatično je, denimo, že to, da so rezultati zahtevani že pred opravljenim raziskovalnim delom, kakor da raziskovanje zgolj potrjuje neke vnaprejšnje postulate, kar seveda opozarja na naravo obravnavane metodologije), za izbiro mentorjev MR (ne vem, kaj v projektni kompoziciji ARRS počnejo poljudnoznanstvene publikacije, ki sodijo v neki drug resor in v območje poslovanja založb). Zanima me, po katerem kriteriju prepoznamo »uveljavljene« raziskovalce iz tujine in zakaj se ARRS ne ukvarja s sodelovanjem s kvalitetnimi raziskovalci od koderkoli. In kaj ima oskrba s »tujo« znanstveno literaturo (katera znanstvena literatura je tuja znanstvenim disciplinam in njihovim agansom?) opraviti z merili ARRS (mar gre za *index librorum prohibitorum* na podlagi nepoznavanja znanstvene literature pri osebah, ki so iz razlogov, ki ne izhajajo iz kakovosti njihovih del, razglašene za vrhunske znanstvenike in so prejemnice lokalnih odličij in statusov – seveda povedano ne velja za tistih nekaj dejanskih znanstvenikov in znanstvenic, ki so nekako prišli skozi filter dosedanjih »Metodologij ocenjevanja«, skozi obravnavano metodologijo bi zelo težko).

Po moji presoji so problematični (iz zornega kota znanosti) destruktivni pravilniki ARRS, na katere se »Metodologija 2010« sklicuje, z merili in njihovo rabo vred. Prav tako mislim, da je že skrajni čas, da se naredi bilanca in da se ugotovijo dejanski učinki delovanja ARRS od ustanovitve naprej, zlasti pa število kakovostnih znanstvenikov in znanstvenic, ki jim je vpeljava »anglosaških« kriterijev onemogočila delo (ljudje, ki zares delajo, imajo malo časa za prilagajanje birokratskim reformam, še zlasti težko si predstavljajo, da njihova država naklepno ustanavlja institucije za administrativno šikaniranje ljudi, ki se bolj posvečajo vsebinam kakor karieram, namesto da bi jih varovale) brez kakršnekoli kompenzacije. Ker nekateri raziskujemo in pišemo znanstvena besedila mimo razpisov in financiranja ARRS in se nečemo več pustiti ocenjevati (i. e. zavračati) od pripadnikov institucionalnih ali strankarskih klientel, čeprav to nekoliko otežuje naše mednarodno sodelovanje, smo pač prenehali pisati predloge za projekte, za katere je potrebno neplačano delo, izpostavljajo pa nas zgolj kršenju naših avtorskih pravic in »sposojanju«, in ki jih brez navedbe dejanskih avtorjev, največkrat napačno uporabljajo pooblaščen »raziskovalci« in »raziskovalke« ugodnih ideoloških konjunktur in »tržnih niš« na »znanstvenem trgu«.

Čas je, da se izmerijo stopnje korupcije, ki jo izključno kvantitativna merila povzročajo malone samodejno, in ugotovijo mentalni profili raziskovalcev, ki lahko ustrezajo kriterijem, ki ne merijo kakovosti znanstvenega dela

in znanstvenih spoznanj, ampak pravšnjost njihove prezence oz. plasmajev v neki določeni srenji, ki sama na sebi generira koruptivna vedenja.

Razčlenitev ocenjevalnih postopkov v »Metodologiji 2010« je subsidiarna in podpira inicialno intenco: radikalno odpravo avtonomije znanstvenega dela, o kateri je sicer govor v kopici mednarodnih in evropskih listin, ki jih je slovenska država ratificirala, in naposled tudi v Ustavi Republike Slovenije. A ne gre zgolj za normativne akte: avtonomija znanstvenega dela je zares *conditio sine qua non* za to delo, ki se nikoli v zgodovini – če je res bilo znanstveno delo – ni dogajalo v okviru naročil za politične, gospodarske ali ideološke subjekte. Lahko bi celo rekli, da je kriterij resničnega znanstvenega spoznanja to, da ni uporabno za nobenega izmed teh subjektov, ampak je na voljo družbi za spreminjanje njene mentalitete. Pravzaprav »Metodologija 2010« in merila, ki jih uporablja ARRS, ukinjajo znanstveno raziskovanje in samo znanost kot polje v okrilju sektorja družbene intelektualne dejavnosti.

K degradaciji sodi tudi podmena in zahteva, povsem v nasprotju s konstitutivnimi listinami EU, da je nekakšna *pidgin English* kar vsi tuji jeziki, kar jih potrebujemo za znanstveno delo. Omenjene listine določajo pluralnost jezikov v EU, vendar to določilo v primeru znanstvenega dela ni odločilno: odločilno pomembno je, da nikoli v zgodovini znanosti niti popolno znanje enega samega tujega jezika ni zadoščalo za delo znanosti, še zlasti tedaj, ko je ta tuji jezik pomenil impozicijo mišljenjskih obrazcev, ki imajo bore malo opraviti z znanostjo.

Ad B.

Kratka opisna ocena, ki v tej rubriki nastopa v vlogi kvalitativne ocene in je povrh vsega še nejavna, ne more biti ne kvalitativna ne odgovorna. Najpomembnejši (in sploh kakršnikoli) argumenti preprosto ne morejo biti del »kratke opisne ocene«. Če tako oceno prikazujemo kot kvalitativno, je to deklasiranje ocenjevalcev in ocenjevancev, hkrati pa blokiranje javne funkcije znanosti in znanstvene debate, ki je njen pogoj. Navsezadnje postanejo spoznavni dosežki znanosti s tako obravnavo notranja zadeva neke agencije, ki je birokratska institucija, ne pa znanstvene in druge zainteresirane javnosti. Javnost je v perspektivi, ki velja na ARRS, nadomeščena s samo ARRS na škodo normalnega socializiranja spoznanj v skladu z njihovo epistemološko naravo. Dvomim, da lahko strokovna telesa ARRS ali svet agencije na podlagi ocenjevanja, kakršno je predvideno v »Metodologiji 2010«, meritorno odločajo o kakovosti oseb in projektov. Ker pa do odločanja kljub temu prihaja, je to odločanje lahko le arbitrarno in kot tako ustvarja korupcijske situacije brez znanstvenih kriterijev (taka korupcijska situacija je logična posledica »metodologij« in »meril«, ki niso po meri merjene stvari in kakršna

so uradno v rabi v slovenskem akademskem svetu in tudi na ARRS). Gre za arbitrarnost odločitev, samovoljo organov, poljubnost, lobiranje tam, kjer mu ni mesta, klientelizem kot zadnjo instanco odločanja. Nujno potrebna je raziskava (ali preiskava) teh učinkov konstitucije institucij in oblasti v akademskem svetu, s katerimi se srečujemo v vsakdanjem življenju pri nabiralcih točk in pozicij za vsako ceno.

Le v razmerah popolne zamenljivosti oseb, del in produktov (A zakaj poleg ARRS, ne pa kar agencija ali borza? Zaradi neprekarnih zaposlitev ne-javnih javnih uslužbencev?) je mogoče razumeti groteskno enačenje med poljudnoznanstvenim publiciranjem (Gre za vrhunske aspiracije izbranih »vrhunskih znanstvenikov« v vrhu agencije ali njihovih protežejev?) in znanstvenimi sestanki, na katerih je govor o problematikah in spoznanjih.

Nedopustno je v razmerah univerzalizirane revščine intelektualnih institucij valiti vsa mogoča in nemogoča opravila, ki si jih lahko izmislijo ali od kod prekopirajo neodgovorni odgovorni uradniki, ki teh opravil kajpada ne bi forsirali, če bi jih morali samo opravljati, na že do konca obremenjene in podplačane (prekarne in neprekarne) raziskovalce in univerzitetne delavce, ki so hkrati še deležni sistematičnega sumničenja in zato izpostavljeni ne-nehnim nesmiselnim in hkrati fiktivnim kontrolam.

Ad C.

Ni zagotovljeno korektno in ažurno vpisovanje bibliografskih enot v SICRIS za vse sodelavce raziskovalnih in univerzitetnih institucij (ko državna birokracija nekaj od ljudi zahteva, bi morala obenem poskrbeti, da bi bilo izvedljivo za vse prizadete), tako pa nastajajo navidezne razlike med objavami, ki privilegirajo pripadnike klientelnih mrež z zagotovljenim prednostnim vpisom njihovih bibliografskih enot. Iz stanja na SICRIS ni legitimno izpeljevati ocen, če pred tem ni preverjeno, ali se bibliografsko registriranje dogaja korektno.

Govoriti o »izjemnih raziskovalnih dosežkih« kot merilu je v kateremkoli znanstvenem okolju groteskno (saj ni vse vaški sejem, kjer poskušajo mešetarji na vse kriplje prikazati naključno kramo za prvovrstno robo): če so res izjemni, zanje nimamo merila, o izjemnosti lahko argumentirano govorimo le za nazaj, potem ko že poznamo nekaj konsekvenc tega dogodka. Vsekakor ne gre za nekaj, kar bi se kar regularno dogajalo v ritmu razpisov ARRS. Izjemnost kot dosežek, ki ga potrjujejo kvantitativni kazalci, je že zato, ker je izjemnost izjemna, zgolj prikazen, fantom »evropskega« merilskega delirija, kakor to nagnjenje imenujejo nekateri raziskovalci znanstvene politike v ZDA in Kanadi. To seveda ne pomeni, da ni treba hraniti prostora za izjemnost, vedeti pa je treba, da je izjemnost korak v neznano in da ni nobene

garancije, da gre res za to, dokler ne pride do sistematične refleksije in preizkusa v znanstveni debati, na kar pa ocenjevanje projektov na ARRS ne more pretendirati. Lasti pa si nepojmljivo suverenost sodb.

Ad A₂ Normirano število čistih citatov

O valjenju servisnih opravil na raziskovalce, ki vsebuje ob drugem tudi razvrednotenje njihovega dela, nabiranje citatov po vseh mogočih publikacijah, je le eno od takih opravil (vsi ne pišemo in niti ne maramo pisati v SCI revije, ker pač ugotavljamo, da ima tam zbrana družba bolj malo opraviti z znanstvenim delom *in stricto sensu*; ARRS to povsem legitimno stališče sankcionira z manj točk za kakovost). Sicer pa so *citiranja* vprašljiva na več načinov:

- Veliko količino citatov je mogoče pridobiti s provokacijo (zbiralec citatov mora le zapisati nekaj neslanosti o kaki dejanski ali namišljeni veličini, pa dobi citatov za pol kariere);
- Ker smo citate v nekaterih disciplinah prisiljeni iskati sami, zapravljamo čas za nekaj, kar koristi zgolj administraciji in gremijem odločanja;
- Citiranja svojih izdelkov zapovedujejo predstojniki institucij, vodje projektov, delovnih skupin itn., ki se že tako podpisujejo pod tuje izdelke, in ti citati štejejo pri točkovanjih, saj jih ni mogoče brez analize ločiti od citatov dejansko uporabljenih in uporabnih besedil;
- Izredno veliko število privzetih idej in ugotovitev, tj. vsebinskih citatov, ni pripisanih dejanskim avtorjem, še posebej tedaj ne, kadar prilaščevalca krasi akademski naslov, pri pridobitvi katerega blokira dejanskega avtorja ali avtorico. To se dogaja tudi tedaj, kadar so izvirna besedila objavljena s pravimi imeni avtorjev in avtoric. Stopnja v hierarhiji prevladuje nad delom in spoznanji, skratka nad vsebino in dejansko ustvarjalnostjo. Kvantifikacijska merila podpirajo te razmere, v katerih so dejanski avtorji in avtorice hote zadrževani v podrejenem ali odvisnem položaju, ki omogoča njihovo neskrupulozno eksploatacijo, ker v razmerah, ki jih je ustvaril isti sistem vrednotenja kakor merilske kvantifikacije, ne morejo upati, da bodo njihova prizadevanja za pravice brez posledic za njihovo eksistenco (danes lahko dodamo: čistka na Fakulteti za humanistične študije, ki je v množico ljudi z vsakovrstnimi delovnimi razmerji in različnimi intelektualnimi profili zakopala peterico tistih, ki se jih je treba za vsako ceno znebiti, ker ne verujejo v neoliberalno vulgato in vsem oviram navkljub delajo znanost tam, kjer je nezaželen, je po vsej verjetnosti uvod v zadnjo etapo destrukcije intelektualnega življenja v Sloveniji, vodeno od ARRS in MZ-VŠT, kar potrjujejo tudi dejavnosti vodstva ARRS in to, kar vemo o ministrski viziji prihodnosti univerz).

Vse morebitne korekture pravil so potemtakem sekundarne in ne zadevajo niti inicialne inhibicije teh meril, kaj šele bistva problema.

Mesta objavljanja (»ugledne« revije in založbe) ne more biti garancija za kakovost tam objavljenih besedil in spoznanj (te revije in založbe zagotavljajo neproblematičnost, povprečnost in ustrežanje formalizmu, ki nimajo zveze z vsebinami. Politika recenzij zagotavlja, da izhajajo vsečna in nevznemirljiva besedila, če pa izide res kaj izjemnega, je to zares izjema v razmerju do uveljavljenega standarda – mimogrede: razmerje med standardom in invencijo je eno ključnih v raziskovalnih praksah.).

Ne vidim prave potrebe po tem, da bi nadaljeval s komentarji od točke do točke, saj gre navsezadnje za »sholastična detajliranja« iz prej kritiziranih premis. Vsekakor bo »Metodologija 2010«, če bo ostala taka, kakršna je (mogoče jo je nadomestiti z drugo, zaradi popolnoma jalovih izhodišč pa je ni mogoče izboljševati v konstruktivni smeri), privedla do definitivne likvidacije avtonomne znanosti v Sloveniji, če taka znanost sploh še obstaja.

Zato »Metodologijo ocenjevanja prijav za (so)financiranje raziskovalne dejavnosti v letu 2010 (razpisi v letu 2010)« *zavračam kot celoto*, prizadetim pa predlagam za vse zainteresirane odprto debato. Izkušnje z evalvacijami vseh baz niso ravno privilegij neke ožje skupine.

Dr. Drago Rotar, red. prof., Koper, 5. 3. 2010.«

Literatura

- Adler, R., Erwing J., in P. Taylor (2004). Citation Statistics, članek, napisan za *International Union of Mathematics*. [Http://www.sauvonslarecherche.fr/spip.php?article2004](http://www.sauvonslarecherche.fr/spip.php?article2004).
- Birkhead, B. M. (2005). »A beginner's guide to scientific misconduct«. *Int Soc Behav Ecol* 17, 16–24.
- Bourdieu, P. (1998). La main gauche et la main droite de l'État (intervju). Pariz, *Contre-feux*, Liber-Raison d'Agir, 14–15.
- Bourdin, J. (2008). *Rapport d'information*, Sénat de la République Française, 15. julija 2008 (180 str.). [Http://www.sauvonsluniversite.com/IMG/pdf/Rapport_Bourdin.pdf](http://www.sauvonsluniversite.com/IMG/pdf/Rapport_Bourdin.pdf).
- Coutrot, L. (2008). Sur l'usage récent des indicateurs bibliométriques comme outil d'évaluation de la recherche scientifique. *Bulletin de méthodologie sociologique*, št. 100, 2008 [na spletu od 1. oktobra 2008]. [Http://bms.revues.org/index3353.html](http://bms.revues.org/index3353.html).
- Dossier: Refuser le classement des revues SHS na straneh SLU*. [Http://lodel.irevues.inist.fr/cahierspsychologiepolitique/index.php?id=384](http://lodel.irevues.inist.fr/cahierspsychologiepolitique/index.php?id=384).

- Gingras, Y. (2001). What Did Mathematics Do to Physics? *History of Science*, 39, december.
- Gingras, Y. (2007). Mapping the Changing Centrality of Physicists (1900-1944). [Http://www.chss.uqam.ca/Portals/0/docs/articles/issi_2007.pdf](http://www.chss.uqam.ca/Portals/0/docs/articles/issi_2007.pdf).
- Gingras, Y. (2005). *Éloge de l'homo techno-logicus*. Montréal: Fides, coll. Grandes conférences.
- Gingras, Y. (2008). *La fièvre de l'évaluation de la recherche. Du mauvais usage de faux indicateurs*. Montréal: Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie, št. 5, 2008 (http://www.cirst.uqam.ca/Portals/0/docs/note_rech/2008_05.pdf), obj. v: *Bulletin de méthodologie sociologique*, 100 (<http://bms.revues.org/index3313.html>).
- Godin, B. (2006). On the Origins of Bibliometrics. [Http://www.csiic.ca/PDF/Godin_33.pdf](http://www.csiic.ca/PDF/Godin_33.pdf).
- Harzing, W. A., in Adler, N. (2008). When Knowledge Wins: Transcending the sense and nonsense of academic rankings«. *The Academy of Management Learning & Education*, 8/1. Melbourne.
- Haustein, H. D. (2004). *Quellen der Meßkunst*, Berlin: Walter de Gruyter.
- Hirsch, E. J. (2005). *An index to quantify an individual's scientific research output*. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 102/46, 16569–16572.
- [Http://www.britac.ac.uk/reports/peer-review](http://www.britac.ac.uk/reports/peer-review).
- [Http://resimouniverzo.blogspot.com](http://resimouniverzo.blogspot.com).
- [Http://www.inria.fr/inria/organigramme/ce.fr.html](http://www.inria.fr/inria/organigramme/ce.fr.html) (*indicateurs bibliométriques*).
- Lawrence, P. A. (2002). Rank injustice. *Nature* 415, 835–836.
- Lawrence, P. A. (2003). The politics of publication. *Nature* 422, 259–261.
- Lawrence, P. A. (2006). Men, women, and ghosts in science. *PLoS Biol* 4:e19, doi:10.1371/journal.pbio0040019.
- Lawrence, P. A. (2008a). Lost in publication: how measurement harms science. *ESEP*, 8, 8.
- Lawrence, P.A. (2008b). The mismeasurement of Science. *Science Focus*, 3, 1–4.
- Perutz, M. (2003). *I wish I'd made you angry earlier: essays on science, scientists, and humanity*, Woodbury, NY: Cold Spring Harbor Laboratory Press.
- Petrella, R. (2001). *Éducation, victime de cinq pièges*, Montréal: Edition FIDES.

- Pour une Realpolitik de la recherche: au sujet de l'enquête du CNRS sur les périodiques aidés par le département des sciences sociales et de la société. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 155 (2004/5), 101–104.
- Steele, C., Butler, L., Kingsley, D. (2006). The publishing imperative: the pervasive influence of publication metrics. *Learned Publishing*, 19, 277–290.
- Uvodnik *Journals under Threat: A Joint Response from History of Science, Technology and (2008) Medicine Editors*, objavljen v revijah, katerih uredniki so njegovi podpisniki (in so navedeni na koncu Dodatka 1), in na internetnih straneh gibanja in mreže *Sauvons l'université* (SLU) 16. julija. [Http://www.sauvonsluniversite.com/spip.php?article591](http://www.sauvonsluniversite.com/spip.php?article591).
- van Vught, V. A., Kaiser, F., File, J. M., Gaethgens, C., Peter, R., Westerheijden, D. F. (ur.) (2010). *The European Classification of Higher Education Institutions*, Evropska komisija, januar.

V POVZETKI/ABSTRACTS

Povzetki/Abstracts

Mojca Rožman

Kratkoročni spomin in metaspomin pri otrocih

V prispevku smo se ukvarjali z razlikami v nekaterih spominskih sposobnostih pri otrocih v zgodnjem otroštvu. Naš namen je bil preveriti in ugotoviti, kakšne so razlike v zgodnjem otroštvu v kratkoročnem spominu in metaspominu. Navedeno smo preverjali pri udeležencih, ki so bili stari štiri in šest let.

Ugotovili smo, da se otroci razlikujejo po sposobnosti kratkoročnega spomina. Starejši imajo večji obseg kratkoročnega spomina in si lahko tako zapomnijo večjo količino informacij kot mlajši. S področja metaspomina smo preverjali deklarativno in proceduralno metaspominsko znanje. Dobljeni rezultati so nam potrdili, da starejši otroci izkazujejo več znanja o lastnih spominskih procesih kot mlajši otroci. Pri preverjanju proceduralnega metaspominskega znanja smo ugotovili, da vsi otroci precenjujejo lastne spominske spretnosti. Starejši otroci pri svoji napovedi do določene mere tudi upoštevajo povratno informacijo o dosežku, medtem ko je mlajši ne. Zanimala nas je tudi povezanost kratkoročnega spomina in metaspomina. Ugotovili smo še, da metaspominsko znanje otrokom koristi tudi pri kratkoročni zapomnitvi dražljajev.

Ključne besede: zgodnje otroštvo, razvoj spomina, kratkoročni spomin, metaspomin

Short-term memory and metamemory in early childhood

The aim of our study was to examine the differences of some memory abilities in early childhood. We focused on short-term memory and metamemory. Participants in our study were children at the age of four and six years.

We ascertained that there are differences in capacity of short-term memory between children of the examined age groups. Older children have a higher memory span for all kinds of material we applied. They are able to remember a larger amount of information than younger children. There are also differences in metamemory. In the field of metamemory we assessed declarative and procedural metamemory knowledge. The survey of the results indicates that older children know more about declarative metamemory than younger children. The task of memory-monitoring showed that all children overestimate their memory performance. Only older children take into consideration the feedback about their actual performance. We examined also the correlation between short-term memory and metamemory and the results show that metamemory knowledge is advantageous for short-term retention.

Keywords: early childhood, memory development, short-term memory, metamemory

Maja Zupančič in Maša Vidmar

Osebnostne poteze v otroštvu: vzdolžna in sočasna napoved spoznavnih značilnosti pri prvošolcih

V prispevku obravnavava povezanost osebnostnih potez srednje ravni splošnosti s pokazatelji spoznavnih značilnosti otrok ob vstopu v devetletno osnovno šolo: s splošno nebesedno spoznavno sposobnostjo, zgodnjo pismenostjo ter računskimi pojmi in spretnostmi. Podatki o osebnostnih potezah so bili zbrani z metodo več ocenjevalcev, in sicer vzdolžno, v enoletnih časovnih razmakih za 108 slovenskih otrok ter za 22 otrok sočasno, ob njihovem vstopu v šolo. Na splošno imajo otrokove osebnostne poteze, kot o njih poročajo starši, pomembno, vendar razmeroma nizko moč napovedi spoznavnih značilnosti prvošolcev, osebnostne poteze, kot njihovo izraznost pri otrocih zaznavajo vzgojiteljice/učiteljice, pa srednje visoko. Sočasne napovedne zveze med oceno osebnostnih potez in spoznavnimi značilnostmi prvošolcev so močnejše kot vzdolžne, temeljne kompetentnosti otrok ob vstopu v šolo lahko napovemo že na podlagi osebnostnih potez pri starosti treh let, nebesedno sposobnost pa pri petih letih. Ne glede na skupino odraslih, ki poroča o osebnosti otrok, in neodvisno od starosti otrok njihove spoznavne značilnosti v prvem letu šolanja dosledno napoveduje ocena zaznane inteligentnosti kot osebnostne poteze. Velikost povezav in preostali odnosi med osebnostnimi potezami in spoznavnimi značilnostmi otrok so podobni kot pri odraslih: označevalne poteze ekstravertnosti, nevroticizma in sprejemljivosti so v negativni zvezi z merami spoznavnih značilnosti.

Ključne besede: otroštvo, osebnostne poteze, nebesedna spoznavna sposobnost, temeljne kompetentnosti ob vstopu v šolo, prvošolci

Personality traits in childhood: Longitudinal and contemporaneous prediction of cognitive characteristics in firstgraders

The contribution presents relations between mid-level personality traits and indicators of children's cognitive characteristics at the entry to a nine-year elementary school, i. e. general non-verbal cognitive ability, early literacy, and numeracy concepts and skills. A multiple-informant method was used in obtaining data on personality. Trait ratings were gathered for 108 Slovene children longitudinally (across one-year time intervals) and data for 22 children was collected concurrently after the school entry. In general, parent reports on child personality traits significantly predict firstgraders' cognitive characteristics, but the predictive value is relatively weak while child personality trait expression based on teachers' assessments appears moderately predictive. Contemporaneous associations between firstgraders' cognitive attributes and personality ratings are stronger than longitudinal ones; on-entry basic skills and non-verbal ability can be predicted as early as at age three and five, respectively. Across the informant groups and child age, the cognitive characteristics in the first year of schooling are consistently predicted by adult reports on the perceived child trait intelligence. The effect size and the remaining links between personality traits and child cognitive characteristics are similar to those reported in adult samples: the marker traits of extraversion, neuroticism and agreeableness are negatively related to measures of cognitive competence.

Key words: childhood, personality traits, non-verbal cognitive ability, on-entry baseline assessment, firstgraders

Zlatka Cugmas, Branka Čagran in Antonija Levart

Vpletenost staršev v šolanje njihovih osnovnošolskih otrok

Številne raziskave so skušale dokazati obstoj povezav med vpletenostjo staršev v šolanje njihovega otroka in otrokovim učnim uspehom, njegovimi pričakovanji učnih dosežkov, oblikovanjem poklicnih želja in morebitnimi vedenjskimi težavami. V prispevku predstavljamo raziskavo, v kateri je sodelovalo 205 otrok, ki so obiskovali 4. razred osemletne oz. 5. razred devetletne osnovne šole. Preučevali smo faktorsko strukturo (vrste) vpletenosti staršev v šolanje ter učinek spola, učnega uspeha in izobrazbe staršev na posamezne

vrste vpletenosti. Uporabili smo *Vprašalnik o vpletenosti staršev v šolanje njihovega otroka – vprašalnik za osnovnošolce*. Rezultati kažejo, da je bolj kot vpletenost v celoti smiselno obravnavati posamezne vrste vpletenosti, saj je raven posameznih vrst različna glede na spol, učni uspeh in izobrazbo staršev. Nekatere vrste vpletenosti so bolj izražene pri deklicah kot pri dečkih, pri učno bolj uspešnih kot učno šibkejših otrocih ter pri otrocih staršev z višjo kot nižjo izobrazbo.

Ključne besede: vpletenost staršev, spol otroka, učni uspeh, izobrazba staršev

Parental involvement in their primary-school children's education

A lot of researchers have tried to find the relations between parental involvement in educational process and their children's success at school, their aspirations about their future career choice, and eventual behavioural problems. The paper presents the research carried out among 205 children of the fourth class of eight-year primary school and the fifth class of nine-year primary school. We investigated the factor structure (types) of parental involvement in education of their children, and its relation to child's gender, academic achievements and parental education. The *Questionnaire about parental involvement – for primary-school children* was used. The results showed that involvement has to be studied in relation to gender, school success and parental education level. Some types of involvement are more typical for girls than for boys, for more academically successful children than for less successful children, and for children of more educated parents than for children of less educated parents.

Key words: parental involvement, child's gender, academic achievement, parental education

Mihaela Zavašnik Arčnik in Andrej Koren

Vključevanje učencev kot deležnikov v načrtovanje samoevalvacije

Samoevalvacija kot oblika ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v šolah je v zadnjem desetletju deležna precej pozornosti, saj postaja šola vse bolj odgovorna za svojo kakovost, ki jo od nje zahtevajo različni deležniki, ki imajo pravico do vpogleda v kakovost delovanja šole oz. so upravičeni do dostopnosti in uporabe dosežkov šole. Za kakovostno izvedbo samoevalvacijskega procesa je pomembno, da šola različne deležnike povabi k sodelovanju pri izboljševanju lastnega dela oz. jih vpne v proces samoevalvacije v vseh njenih fazah. Članek se osredotoča na majhno kvalitativno raziskavo o vključeva-

nju učencev kot deležnikov v fazo načrtovanja samoevalvacije. Ugotovitve raziskave se naslanjajo predvsem na izzive vključevanja učencev kot deležnikov, ki kažejo, da je veliko lažje *ne* vključevati različne deležnike kot pa jih vključevati, saj se je v primeru vključevanja le-teh potrebno soočiti s številnimi problemi, ki praviloma otežujejo proces samoevalvacije. Med večjimi problemi izstopajo logistični vidiki (npr. čas izvedbe), odločitev o informiranju in/ali usklajevanju (divergentnih) pogledov ter (ne)ozaveščenost o potrebi in namenu vključevanja učencev. Kljub navedenim omejitvam pa lahko ugotovimo, da vključevanje učencev pomeni močan in uporaben način vzpostavljanja dialoga ter odpira številna pomembna vprašanja, ki spodbujajo sodelovalnost in kritični razmislek o vključevanju različnih deležnikov v šolske procese. Ravnatelji in učitelji so posebej opozorili, da so učenci sodelovanje v fazi načrtovanja samoevalvacije označili za pozitivno, zabavno in zanimivo, medtem ko lahko pripravljenost učencev za vključenost v procese ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti razumemo tudi kot izkazovanje njihove soodgovornosti in zavzetosti za izboljšanje kakovosti na šolah.

Ključne besede: samoevalvacija, načrtovanje, deležniki, kakovost v izobraževanju

Involving students as stakeholders in planning self-evaluation

Self-evaluation as a means of quality assessment and assurance in schools has caught much attention during the last decade as schools are increasingly becoming more accountable for quality demanded by various stakeholders, which have a right and are entitled to access and use of school achievements. In order to carry out self-evaluation properly and successfully, it is necessary for schools to open their doors and invite various stakeholders to cooperate in school improvement processes. The article focuses on a small scale qualitative research about involving students as stakeholders in planning self-evaluation. The analysis shows that it is much easier not to involve stakeholders than to involve them. Once the decision is made to involve stakeholders actively, the school and the stakeholders must be prepared to face the problems, which are likely to cause worry and difficulty with the self-evaluation process. The biggest problems seem to be the complexities of logistical arrangements and available resources (especially time), the decision about informing and/or negotiating (divergent) viewpoints and the (un)awareness of the need and aim of students' involvement. However, it can also be summarized that the students' involvement represents a strong and meaningful way of entering a dialogue, and opens numerous important questions regarding the enhanced cooperation and critical reflections about stakeholder

involvement in school processes. The (head)teachers noted that the students described their involvement as positive, fun and interesting. Moreover, the students' readiness to become actively involved in quality assessment and assurance processes can as well be understood as a demonstration of their responsibility and commitment to school improvement.

Key words: self-evaluation, planning, stakeholders, quality in education

Milena Ivanuš Grmek in Branka Čagran

Pridobitve in ovire prenovljenih učnih načrtov v gimnaziji

V uvodu predstavljamo relevantna spoznanja kurikularne teorije o posodabljanju učnih načrtov. Osrednji del prispevka namenjamo predstavitvi rezultatov raziskave, ki smo jo izvedli z namenom, da opozorimo na pridobitve prenove učnih načrtov na področju gimnazijskega izobraževanja ter na ovire pri izvajanju le-teh v pedagoški praksi. Z obdelavo podatkov o izbranih značilnostih prenovljenih učnih načrtov smo pridobili pomembna spoznanja najprej o pridobitvah posodabljanja le-teh, nato pa o ovirah, ki spremljajo gimnazijske profesorje pri uvajanju.

Ključne besede: gimnazija, posodabljanje učnih načrtov, uvajanje posodobljenih učnih načrtov

Benefits and drawbacks of curriculum renewal in grammar schools

The introduction contains some relevant findings in curricular theory concerning the upgrading of syllabus contents. The major part of the paper presents the results of our research, carried out with the purpose of pointing out both the benefits and the drawbacks of the implementation of curriculum renewal in grammar school education. The processing of data about selected characteristics of syllabus contents led to important findings about the benefits as well as the problems encountered by grammar school teachers in their pedagogical practice.

Key words: grammar school, curriculum renewal, introduction of renewed syllabus contents

Darko Zupanc in Matevž Bren

Izbira predmetov pri maturi in splošni uspeh – ali naravoslovne predmete izberejo po uspehu boljši?

Evropski svet je sprejel usmeritev, da naj bi države članice skupno število diplomantov na študijskih smereh matematike, naravoslovja in tehnike od leta 2000 do 2010 povečale za vsaj 15 %. V Sloveniji se je delež teh diplomantov do leta 2006 povečal samo za 8,3 % oziroma približno 1 % letno, kar pomeni zadnje mesto v EU. Ob povečevanju števila maturantov se je delež izbranih naravoslovnih predmetov pri splošni maturi do leta 2004 zmanjševal, po tem letu se je trend obrnil. Skromno povečanje je nasprotno trendom na področju družboslovja, poslovnih ved in prava. Ob tem se zastavi raziskovalno vprašanje, ali se za izbiro naravoslovnih predmetov na maturi bolj pogosto odločajo dijaki z boljšim splošnim uspehom že med gimnazij-skim izobraževanjem in ali ti dijaki dosegajo tudi boljši splošni uspeh pri eksterni petpredmetni maturi? Na Ric-u razvito programsko *Orodje za analize izkazanega znanja ob zaključku srednje šole* omogoča pripravo podatkov za analize splošnega uspeha kandidatov ob zaključku srednje šole in splošnega uspeha na maturi. Z MWV testom smo ugotovili statistično pomembno razliko rangov, z merami različnosti porazdelitev pa določili razliko porazdelitev splošnega uspeha kandidatov, ki na maturi izberejo naravoslovne ali družboslovne predmete. V diskusiji je razmislek o vzrokih in predlog sprememb v slovenskem šolstvu, za izenačevanje zahtevnosti naravoslovnih in družboslovnih predmetov ter za večjo učinkovitost in izboljšave, utemeljene na podatkih.

Ključne besede: izbirnost predmetov, (ne)naravoslovni predmeti, orodje za analize izkazanega znanja ob zaključku srednje šole, splošni uspeh, indeks ρ , različnost porazdelitev, usmerjena različnost, graf ordinalne dominantnosti, nevidna pedagogika, učinkovitost v edukaciji

Selection of subjects in general Matura exam and overall achievements – are science subject preferred by academically more successful students?

The European Council adopted guidelines to Member States: the total number of graduates in mathematics, science and technology in the EU should increase at least for 15 % from 2000 to 2010. In Slovenia, the proportion of such graduates increased only 8.3 % by the year 2006 or about 1% per year, which puts us on the last place in the EU. Access to university studies in Slovenia is granted through successfully completed Gimnazija with general *Matura* as final examinations. In the last decade the number of general Mat-

ura graduates increased and the proportion of selected science subjects declined until 2004, thereafter the trend is reversed. Research questions can be posed. Are candidates who select science optional subjects higher achievers in the Gimnazija prior to the *Matura*? Are they higher overall achievers in the five subject *Matura* exam? ALA Tool, developed in The National Examinations Centre makes it possible to analyse students' selection of different optional subjects and to compare grades in one subject with overall achievement. Mann-Whitney-Wilcoxon (MWW) U-test and the area above/below the Ordinal Dominance (OD) Graph were used as a measure of the dissimilarity between two overall achievement distributions of those who selected science or social science optional subjects. The discussion reflects on the causes and proposed changes in the Slovenian education, on the equalization difficulty of the science and social science subjects and on the increase of data driven effectiveness and improvement.

Key words: optional subjects, (social) science subjects, ALA tool, overall achievement, index ρ , distribution dissimilarity, directed dissimilarity, Ordinal Dominance (OD) Graph, invisible pedagogy, educational effectiveness

Klaudija Šterman Ivančič, Melita Puklek Levpušček in Nives Ličen

Opazovanje socialne anksioznosti ob predstavitvi seminarske naloge – je vidna očem zunanjega opazovalca?

V prispevku obravnavamo socialno anksioznost z vidika socialno anksioznega posameznika v procesu izobraževanja odraslih. Bolj natančno, v kontekstu t. i. aktivnih metod poučevanja, ki so danes v izobraževanju odraslih, kot tudi v visokošolskem izobraževanju precej v ospredju. Predstavljamo izsledke raziskave, s pomočjo katere smo skušali ugotoviti, ali je v procesu izobraževanja mogoče identificirati zunanje pokazatelje socialne anksioznosti. Raziskavo smo izvedli na vzorcu visokošolskih izrednih študentov ($N = 28$), preučevanja socialne anksioznosti pa smo se lotili večstransko, tako s pomočjo uporabe vprašalnikov, kot tudi z opazovanjem sodelujočih v dejanski socialno evalvativni situaciji (predstavitev seminarske naloge). Znotraj raziskave smo konstruirali poseben vprašalnik za merjenje prisotnosti socialne anksioznosti v procesu izobraževanja pri odraslih, saj v našem prostoru kot tak še ni na voljo. Inštrument se je za potrebe raziskave izkazal kot zanesljiv in ga v prispevku tudi predstavljamo.

Rezultati raziskave kažejo, da se socialno bolj in socialno manj anksiozni študentje v predstavitvah seminarjev glede na zastavljene kriterije dobre predstavitve med seboj bistveno ne razlikujejo. Rezultati kažejo na kompleksnost pojava socialne anksioznosti v izobraževalnem procesu, ki ga skozi

večstransko interpretacijo podatkov poskušamo obravnavati ter pojasniti. Obenem skušamo opozoriti na način, kako lahko kot izobraževalci v sami pripravi izobraževanja ob upoštevanju socialne anksioznosti izboljšamo kakovost samega procesa, za vse sodelujoče. Ob tem opozarjamo na pomembnost jasno zastavljenih ciljev izobraževanja, jasnih zahtev in kriterijev znanja ter transparentnosti izobraževalnega procesa. Postopkov, za katere se zdi, da so danes, ob vse večjem poudarku na prilagodljivosti procesa posameznikovim potrebam (predhodne izkušnje in znanje udeležениh v izobraževanju ter graditev in prilagajanje izobraževalnega procesa le-tem, različni stili učenja ipd.) in izkušnjam, v ozadju.

Ključne besede: socialna anksioznost, izobraževanje odraslih, predstavitev seminarske naloge, jasno zastavljeni kriteriji izobraževanja

Evaluating social anxiety in the situation of a seminar presentation – is it visible to an outside observer?

In this article we deal with social anxiety from the point of view of a socially anxious individual in the process of adult education. More precisely, in the context of the so called active methods of teaching, which are nowadays in the forefront of adult education and higher education as well. We present the results of the research which helped us ascertain whether it is possible to identify exterior indicators of social anxiety in the process of education. The research was executed on the sample of university part-time students ($N = 28$). We undertook the study of social anxiety multilaterally by using questionnaires as well as observing the participants during the actual socially evaluative situation (seminar presentation). Due to not being available in our country, we have created a special questionnaire within the research for measuring the presence of social anxiety in the process of adult education. The instrument has proved itself to be very reliable for the needs of the research thus it is presented in this article. The results of the research show that there is no essential difference between socially more and socially less anxious students in the field of seminar presentation according to the defined criteria of a good presentation. The results indicate the complexity of the social anxiety phenomenon in the education process which is dealt with and explained through multilateral interpretation of data. At the same time we try to point out the way we as educators can improve the quality of the process itself for all involved in the preparation of education by taking social anxiety into consideration. We also warn of the importance of clearly defined goals of education, clear requirements and criteria of knowledge and transparency of the education process. Procedures that seem to be in the background while putting more and more emphasis on the adaptability of the process to the needs and experiences of individuals (prior experiences and

knowledge of the participants in the education process and also setting up and adapting the education process to them, different styles of learning etc.).

Key words: social anxiety, adult education, seminar presentation, clearly defined education criteria

Andreja Barle Lakota

Vdor psihoterapevtskih strategij v šolo – pot, tlakovana z dobrimi nameni

Poslanstvo učitelja, da prenaša znanja, je v sodobni šoli pred veliko preizkušnjo. Vse več učencev prihaja v šolo samo zato, ker morajo, brez kakršne koli želje in upanja, da bodo v šoli pridobili nova (in še manj zanimiva) vedenja. Protislovnost situacije je tako velika, da so učitelji pripravljeni storiti marsikaj, da bi povečali motiviranost učencev za usvajanje znanja. Med bolj popularnimi idejami, ki nagovarjajo učitelje, kako učence motivirati za učenje, je ideja, da se mora učenec najprej dobro počutiti, da je pripravljen usvajati znanja. Ne gre za to, da bi moral biti učitelj neobčutljiv za učenca. Nasprotno: dolžan je ustvarjati pogoje za soustvarjanje učenja. Problem nastane takrat, ko proces opolnomočenja učenca za učenje zamenjajo psihoterapevtski koncepti. V članku so navedeni nekateri primeri iz drugih šolskih sistemov, vendar se z določenimi pedagoškimi pristopi soočamo že tudi pri nas. Članek opozarja na nevarnosti uveljavljanja teh konceptov, kjer se učitelj vse bolj spreminja v nekoga, ki neguje izgubljenega posameznika in pri tem opušča svoje temeljno poslanstvo.

Ključne besede: izgubljeni posameznik, psihoterapevtski koncepti, emocionalna država.

Invasion of psychotherapeutic strategies into school – a road paved with good intentions

The teacher's mission to transfer knowledge is seriously put to the test in modern school. More and more students have been coming to school only because they have to, without any kind of desire or hope to acquire new (and, even less, interesting) knowledge there. The contradiction in situation is such that teachers are willing to do anything in order to enhance students' motivation to gain knowledge. One of more popular ideas suggesting to teachers how to motivate students to learn is the idea that the student must first feel good before he is prepared to gain knowledge. The point is not for the teacher to be insensitive to the student; on the contrary, the teacher is obliged to create conditions for co-creating learning. The problem arises when the process of empowering the student to learn is substituted by psychotherapeutic concepts.

The article states some examples from foreign school systems; however, there are certain teaching approaches already present in Slovenia, too. The article warns against the dangers of such concepts gaining ground, where the teacher is increasingly being changed into someone who nurtures the lost individual and is losing his or her fundamental mission in the process.

Key words: lost individual, psychotherapeutic concepts, emotional state.

Taja Kramberger in Drago B. Rotar

Merilska blaznost ali o sprevrženi rabi nekega znanstvenega orodja

V članku obravnavava procese destrukcije, ki je z neoliberalno hegemonijo zajela institucije intelektualne avtonomije. Namen ali zastavek te destrukcije je taka družbena homogenizacija, ki je dejansko nasprotje republikanskega oz. demokratičnega egalitarizma: oblikujeta se dve temeljni družbeni skupini – manjša, ki jo sestavljajo nosilci lastnine in družbene moči, in večja, kamor sodijo vsi drugi. Obe postajata ideološko in ekonomsko homogenizirani. Izobraževanje se spreminja v funkcijo te nove družbene segregacije: da bi jo lahko izpeljali, je potrebno uničenje večine družbenih avtonomij, zlasti intelektualne, ki jih nadomešča »tržna« ali »blagovna« homogenost, ki za vse družbeno življenje uvaja en sam kriterij – profit prve skupine.

Ključne besede: merjenja, lestvice, neoliberalizem, antiintelektualizem, univerza in raziskovanje

Measuring insanity or about bizarre use of a scientific tool

In this article we discuss the processus of destruction which captured – through neoliberal hegemony – institutions of the intellectual autonomy. The purpose of this destruction is such a social homogenisation that it is in fact the actual opposite of the republican or democratic type of egalitarianism: two basic social categories are about to be formed; the smaller one, composed by the holders of property and social power, and the bigger one, to which all the others belong to. Both are getting, each by itself, ideologically and economically homogenous. Education is changing itself into the function of this new social segregation; to carry out this segregation the destruction of almost all social autonomies, especially of the intellectual one, is required. They are gradually replaced by the »market« or »mercantile« homogeneity, introducing the unique criterion for all social life: the profit of the first category.

Key words: measurements, classifications, neoliberalism, antiintellectualism, university & research.

VI KNJIŽNE RECENZIJE/ REVIEWS

Knjižne recenzije/ Reviews

Kieran Egan, *Zgodovina pedagoške zmote, Naša progresivistična dediščina od Herberta Spencerja do Johna Deweya in Jeana Piageta*, spremna beseda Marjan Šimenc in Zdenko Kodelja, Ljubljana, Založba Krtina 2009, 219 str.

Osrednji motiv v pričujoči zgodovinski analizi Kierana Egana je usmerjen v razgradnjo in ponovni premislek predpostavk, ki so se tekom časa in nenehne uporabe osamosvojile svojega historičnega konteksta. Samoumevnost obče sprejetih načel se po nekakšnem pravilu venomer izmika njihovemu premisleku in razumevanju do točke, ko te predpostavke »začnejo misliti namesto nas«, medtem ko mi postanemo njihovi vsevedni razpečevalci in praktikanti.

Predmet ponovnega premisleka je delo Herberta Spencerja in nanj vezana progresivistična dediščina ter načela, ki so še danes na raznih ravneh prisotna v teoriji edukacije, ponekod tudi kot stebrišča stroke. Egan poizkuša historizirati in postaviti današnja splošno sprejeta pedagoška načela v njihov zgodovinski in avtorski okvir. Prikazovanje njihove geneze in vpetosti v širši znanstveni in časovni kontekst bi bilo v praktičnem delovanju stroke samorazumljeno kot korak stran od njenih vsakdanjih opravil in poslanstva. Vendar, kot Egan pokaže, je takšno postopanje nujno v primerih, ko posamezna disciplinska načela prenehajo biti teorije in tako izgubijo svoj (samo)kritični potencial ter postanejo dogmatična operativna platforma, ki le še izpopolnjuje svoje procese s pomočjo znanosti in znanstvenih izsledkov.

Poglavitno hibo nekaterih novejših znanstvenih disciplin ali, bolje, znanstveno podprtih veščin, ki se napajajo predvsem v družboslovnem in humanističnem bazenu, predstavlja ahistorično razumevanje njihovih temeljnih pojmov in kategorij. Tako lahko nekateri pojmi postanejo univerzalni koncepti na

način znanstvenih resnic, ki se postavljajo poljubno daleč in blizu, kjer so pač trenutno potrebni, obenem pa omogočajo in opravičujejo predvsem tukajšnjo zdajšnjost ter legitimirajo početje znanstvene discipline. Tako je na primer ključna kategorija družboslovja, družba namreč, ubežala svojemu historičnemu izhodišču in razvoju ter presegla svojo specifično partikularnost. Tako je vzpostavila sama svoj strokovni (družboslovni) jezik, po katerem je lahko vsaka zgodovinska oblika človeških skupnosti za nazaj razumljena kot družba in posledično vsakršna človeška dejavnost dojeta kot družbena/-o, kar nam onemogoča mišljenje in razumevanje cele vrste ključnih pojmov. Takih primerov je še mnogo in k temu se vrnemo kasneje, ob točki Spencerjeve evolucije in iz nje izhajajočih analogij na polju pedagogike. Sicer pa kaže, da se nekaj podobnega odvija tudi v običajnih znanstvenih biografijah in obči percepciji velikih znanstvenih umov, katerim se po definiciji, ne glede na čas in zgodovinske okoliščine njihovega dela in ustvarjanja, venomer pripisuje racionalnost, razsodnost, toleranco, naprednost, čeprav že površno branje lahko pokaže, da imamo opravka s povsem običajnimi duhovi njim lastnega časa. Kieran Egan v pričujoči knjigi dekonstruira ravno tovrstne ahistorične vednostne monolite, ki so iz svoje sredine že zdavnaj izvrgli mišljenje kot neuporabno in neučinkovito.

Spencerjev osrednji teoretski pojem je Egan pričakovano lociral v terminu evolucije,¹ ki naj bi se šele kasneje uveljavil kot sinonim za Darwinovo »nasledstvo z modificiranjem«, vendar z radikalno drugačnim predznakom. Spencer je namreč kot tipični znanstvenik viktorijanske dobe v organskem spreminjanju obenem že videl organsko napredovanje. V evoluciji je videl vrhovni zakon vsakršnega razvoja, pri čemer razvojnim procesom univerzuma ne more vladati nič drugega kot napredovanje in napredek.² To zgrešeno enačenje organske evolucije z napredovanjem je naposled tudi omogočilo pot raznim oblikam vednostnega gospodstva od socialnega darwinizma, evgenike do znanstvenega rasizma, ki so postali več kot le znanstvena zmota preteklosti. Ko je psevdoznanstveni teorem o »preživetju najsposobnejših« (Spencerjeva iznajdba) začel postavljati tudi svet človeški zadev pod zakone »naravne selekcije«, je znanstveni proces postavljanja in opuščanja teorij postal soodgovoren proizvajalec realpolitičnega gospodstva in družbene sile³ ter nasilja. Serija Spencerjevih velikopoteznih del od *The Principles*

1 Spencer naj bi termin evolucija tudi prvi vpeljal v angleški jezik. Čeprav se je kot sinonim vezal na ključno Darwinovo predpostavko, ki jo spremlja še danes, je v ozadju povsem drugačen predznak, v povsem drugačnem kontekstu ter naposled tudi z drugačnimi posledicami glede na Darwinovo teorijo.

2 Za Darwina ni bilo ključno napredovanje, temveč prilagajanje vrst svojemu življenjskemu okolju. Sam se je izrazil izogibal klasifikaciji organizmov na »višje« in »nižje«.

3 Rasa je bila do nedavnega povsem resen in legitimen znanstveni koncept, iz katerega se je neposredno izpeljevalo rasizem.

of Biology, The Principles of Sociology do *The Principles of Psychology* nakazuje, da je bila v ozadju vzpostavljena ravno motorika univerzalnega zakona,⁴ gibalnega principa (na način *mathesis universalis*), ki naj bi pojasnjeval tako zadeve narave kot tudi zadeve človeškega sveta in ravno v slednjem, ki po definiciji ne more biti podvržen zakonom nujnega, večnega in predvidljivega, je tisti del znanstvenih disciplin, ki se je premaknil od preučevanja narave k preučevanju človeka, skušal vzpostaviti paradoksalno iskanje večnih zakonov človeške narave in napovedljivosti njegovega obnašanja. Teorem ali univerzalni zakon, ki naj bi pojasnjeval celotno organsko stvarstvo (vključno s človekom in njegovo civilizacijo!), je Spencerju omogočil biti poznavalec in razlagalec vsega. Z evolucijo in napredovanjem organskega lahko zdaj pojasni tako rast mineralov kot oblikovanje političnih strank. Po tej liniji tudi vstopi v polje pedagogike, saj procese učenja in razvoja uma, kakor tudi vsakodnevne dejavnosti v razredu, zdaj urejajo isti zakoni, ki jih vidimo na delu v vesolju, pri oblikovanju zvezd, v evoluciji družbe ali zgodovine.

Čeprav so Spencerjeve znanstvene in družbene ideje prepoznane kot zmote in zablode, se je velik del pedagoških načel, ki jih je izpeljal iz njih, ohranil in postal integralni del občega pogleda na sodobno izobraževanje z velikim vplivom na prakso. Egan je sicer pokazal, kako je prišlo do dvoma in kasneje znanstvene zavrnitve Spencerjevih »univerzalnih« zakonov, vendar zavrnitev nikakor ni stekla v celoti. Deloma lahko to pripišemo dejstvu, da se je v znanosti in kasneje predvsem v politični ekonomiji ter širšem pojmovanju razvoja družbe trdno ukoreninila ideja napredovanja in napredka, ki jo je odločilno izoblikovala ravno serija metaforičnih interpretacij (analogije!) Darwinove razvojne teorije. Pojem napredka pa je navkljub svoji mogočnosti vendarle le prazen pojem, toliko bolj, kolikor ga skušamo postaviti na polje človeškega sveta in udejstvovanja (čigar del je tudi pedagogika), saj v slednjem ni ničesar takega, kar bi bilo nujnega in večnega, k čemur bi se vemer napredovalo. V trenutku, ko se napredek izenači in postane predvsem napredovanje tehnične in proizvajajoče družbe (»evolucija« kot napredovanje od preprostega, primitivnega h kompleksnemu, popolnejšemu), se zakoni nujnosti⁵ postavijo na sredino človeškega sveta, ki postane predmet empirične dostopnosti, merljivosti in napovedljivosti. To je obenem tudi razlog, da so se Spencerjev model kurikula in pedagoške metode najbolj prijeli ravno v ZDA in v njenem modelu napredovanja in izpopolnjevanja proizvajajoče družbe, pri čemer je poglobitni obrat Spencerjeve progresivistične peda-

⁴ Na tej točki je Spencer apliciral pojmovanje Karla Ernsta von Baerja (1792–1879), da obstaja zakon, na katerem temelji celotno organsko stvarstvo.

⁵ Eden klasičnih argumentov zagovornikov svobode kapitala sestoji ravno v tem, da regulacijo države in njeno vmešavanje v trg in ekonomske zadeve zavračajo kot nasilno interferenco v naravni red stvari.

gogike usmerjen ravno k poslušnosti do realnih potreb družbe in družbeno koristnega.⁶

Spencerjevo sklepanje na bazi analogij in metafor stoji na nasprotnem polu od denimo Aristotelovega načina mišljenja, katero je zastavljeno na ločevanju in zamejevanju kategorij, saj lahko nekaj mislimo le iz stvari same oziroma v relaciji do druge. Sklepanje na bazi analogij pa je lahko zelo produktivno in proizvede neskončne kupe teorij z izjemnim vplivom v praksi. Iz tega sledi, da lahko skoraj po mili volji naturaliziramo, biologiziramo, psihologiziramo tudi stvari/reči, katerih snov že po zdravi pameti ne more biti podvržena tovrstnim teoretizacijam, ki nas sicer vodijo v območje izpopolnjevanja tehnik (tehnologij), vendar obenem stran od zmožnosti njihovega teoretiziranja. Metaforično navdahnjeno širjenje razumevanja sta prevzela tudi Dewey in Piaget, ki sta si od Spencerja izposodila biologicistično videenje človeškega uma, ki se je skušalo izmotati iz metafizične in mistične navlake tako, da so ga definirali kot organ, ki ima svoje mesto in razvojno pot v biološkem redu. Egan je pokazal, da je temeljni postulat, okoli katerega stojijo ostaline progresivizma, zgrajen na naivni gotovosti predpostavke, da je um organizem, ki je primerljiv z delovanjem telesa. Od tod izhaja tudi zmotata, ki se nahaja v njegovem osrednjem načelu in predpostavlja, da so otrokova narava in razvojne stopnje uma na razpolago znanstvenim odkritjem, ki naj bi sama po sebi pokazala potrebe in smernice pedagoške prakse. Spencer je v *Principles of Psychology* zapisal da so »pojavi uma najbolj podobni pojavom telesnega življenja«. Vsa vprašanja glede uma in posledično rešitve sledijo tako postavljenim analogijam, ki samodejno proizvedejo, da je um tvarina v procesu rasti, ki ravno tako kot telo potrebuje hranilo za svojo rast. Spencerjevo priseganje na um (in ne, denimo, na razum) spregleda, da um ne postavlja nikakršnih vsebinskih ciljev. Njegovo rast lahko v tem oziru razumemo le kot izpopolnjevanje njegove instrumentalnosti in funkcionalnosti, ki ju je ravno zaradi odsotnosti vsakršnega smotra moč vpreči v vsak smoter. Odgovor, kaj je hranilo te instrumentalizacije uma, je ponudil Spencer sam, in to ni bilo nič drugega kot Znanje.⁷ Znanje je na tem mestu več kot ključna točka, saj je prvič prišlo do sistematskega poizkusa zakoličenja definicije znanja, ki zdaj ni več vezano na posameznika in njegova izkustva. Egan pomenljivo navaja Rousseaujo delitev, ki ločuje znanje, lastno posamezniku, in znanje, skupno vsem. V nadaljevanju pa navaja Piagetovo razumevanje

6 Egan navaja, da so ravno obdobja velikih ekonomski kriz, kot na primer v času velike depresije v tridesetih, pripeljala do splošnih pozivov k večji »relevantnosti« šolskih kurikulumov za potrebe šepajoče ekonomije in za boljšo poklicno usposobljenost. Družbeno in družbeno koristno je nemogoče ločiti od paradigme neskončnega napredovanja skozi proizvodnjanje in izpopolnjevanje njegovih metod.

7 Če želimo razumeti današnje otepanje s pojmi, kot je npr. »družba znanja«, je treba, kot kaže, začeti ravno na mestu biologizacije uma in šele nato v potrebah in narekih ekonomskega sistema.

te delitve, kjer pride do bistvenega preobrata, saj znanje, lastno posamezniku, ki je vsakemu svojsko, ta označi za površinsko in definira kot »figurativno«, znanje, skupno vsem, pa označi kot temeljno in definira kot »operativno«. Slednja definicija je ključnega pomena, saj se bistvo temeljnega oz. »operativnega« znanja zdaj veže na njegovo smotrnost in uporabnost v službi nečesa, kar se zdaj nahaja zunaj njegovega nosilca. Figurativno znanje postane predmet trivialnega »učenja«, operativno znanje pa postane pogoj in temelj »razvoja« ter napredka. Produkt tovrstne delitve lahko označimo za epistemološki rez, saj pridobimo nov rod znanja, ki se ne more več vezati na posameznika kot nosilca izkustva ali veščine (*techné*), temveč je neposredno vpeto in vezano na operativnost (*know-how*) procesa samega, predvsem proizvodjanja materialnih ali idejnih dobrin in neskončnega izboljševanja, inovacij in (samo)revolucioniranja njegovih metod. V tem vidiku se ironično celo Spencerju izide njegovo metaforično dojemanje znanja kot hrane za um, kjer slednji znanje preprosto konzumira, ravno tako prebavi ter izloči na smetišče, pri čemer pa ne »raste« ne um in ne njegov nosilec, temveč zunanja entiteta (proces), kateri um zdaj služi. V tej liniji lahko ponovno beremo paradigmo »vseživljenjskega« učenja, pri čemer to še zdaleč ne pomeni, da kot posamezniki akumuliramo znanje skozi vsa obdobja svojega življenja. V trenutku, ko se znanje veže na poganjanje procesa in se meri le po uporabnosti in smotrnosti zanj, postane neuporabno v trenutku spremembe tega procesa, ki je v neprestanem izpopolnjevanju in zahteva nove in nove metode ter veščine (*know-how*). Posledično »vseživljenjsko« učenje ni namenjeno prenosu znanja na prihodnje generacije, saj je vse, kar znamo danes, z vidika hitrosti tehnoloških inovacij že jutri lahko neuporabno in zastarelo. Tovrstno znanje tudi znanost ni več. Spencer ga je na mestu izboljševanja uporabnosti kurikula označil kot novo znanstveno znanje, ki se počasi, vse do današnji dni, ko ga podpirajo razne bolonjske reforme, premika v smeri svoje aplikabilnosti in uporabnosti, skratka v vode bolj »življenjskih«⁸ in praktičnih priprav na delovna opravila bodočih učencev, ki jih zdaj definirajo zgolj zahteve njihovih bodočih profesionalnih specializacij. Kot ugotavlja Egan, se je zmagoslavje Spencerjeve modernizacije učnega kurikula v smeri utilitarnosti pripetilo ravno na vrhuncu nebrzdanega razvoja industrijskih družb v 20. stoletju, ko se šole in edukacija v imenu »življenjske« (eksistencialne) nuje polagoma pretvarjajo v ustanove za socializacijo.

Kieran Egan je na nekem drugem mestu (*The Erosion of Education*, 1981) skušal podati razliko med edukacijo in socializacijo, kar je težko natančno

⁸ Razne akademske in strokovne argumentacije, ki zagovarjajo reformo visokega šolstva, se venomer postavljajo na stran življenjske nujnosti, skorajda preživetja, ki jih narekuje ekonomska realnost, pri čemer pa pozabljajo, da je svoboda, v tem primeru akademije, v območju nujnosti nekaj takega kot riba na suhem.

izpeljati, saj se prvo razumljivo vztrajno izmika dokončni opredelitvi, še posebej pa vsebinski zamejitvi. Pojma sta v praktičnem vidiku gotovo medsebojno prepletena, vendar je ločevanje med njima po mnenju Egana ključno, posebej v času, ko sodobne smernice izobraževanja vse bolj vodijo v socializacijo kot trening spretnosti in veščin predvsem v polju družbenega in ekonomskega dela, torej nujnega in koristnega. Ker cilj socializacije prvenstveno ni posredovanje sposobnosti razumevanja in mišljenja, ki je podlaga državljanstva (to je radikalno antidelo in ne more biti podrejeno produktivnosti!), temveč vključevanje v družbo in usposabljanje za poklic, se celoten šolski sistem, trenutno velja to predvsem za visoko šolstvo, vzpostavlja kot dejavnik podružbljanja in vdružbljanja (indoktriniranja!) v korpus izgotovljene vednosti, ki nima več nobenih pretenzij zunaj polja družbeno koristnega in produktivnega.

Igor Bijuklič

Elena Pečarič, Janez Kolenc, Katarina Langus, Darko Zupanič, Peter Amalietti, *V razmislek: strategije naše prihodnosti*, Ljubljana, Amalietti & Amalietti, 2010, Zbirka Modra knjiga, 214 str.

Edukacijski pomen Strategije naše prihodnosti⁹

Slovenija ima veliko razvojnih strategij. Poznamo veliko področnih strategij – urbanizem, elektrogospodarstvo ... Na državni ravni imamo *Strategijo razvoja Slovenije*, ki jo je sprejela že prejšnja vlada leta 2005 in letošnjo Gasparijevo *Izhodno strategijo*.¹⁰ Pozabljamo pa, da ni dovolj strategije samo formalno sprejemati, ampak jih je treba tudi normativno zavezujoče uresničevati. Najprej pa se moramo celostno soočiti z doseženim stanjem, že zato, ker Slovenija ni več zgodba o uspehu.

V ocenjevanem zborniku so zbrani prispevki državljanov in ne politikov. Ti dokazujejo, da lahko razvojna strategija nastaja tudi od spodaj navzgor (sistem *bottom up*). Prispevkov bi bilo še več, če jih ne bi redakcijsko skrčili na racionalno mero. Avtorji skrbno diagnosticirajo slovensko vsesplošno drsenje navzdol in skušajo razviti načela, koncepte, možne ukrepe in cilje izboljševanja obstoječega. V primerjavi z državnimi strategijami od zgoraj navzdol (po sistemu *top down*) so bolj konkretni, čeprav so tudi bolj razdrobljeni. Državne strategije služijo promociji oz. ugledu države. Razmere opisujejo le na splošno in cilje prikazujejo kot že uresničene. Vse strategije odpirajo vizije

⁹ Gre za razmišljanje ob zborniku, za katerega so prispevke objavili Elena Pečarič, Janez Kolenc, Katarina Langus, Darko Zupanič in Peter Amalietti. Dopolnilna avtorja sta Gašper Zupančič s tekstom *Jaz, Maribor in moje podjetje v Sloveniji leta 2030* in Seep Holzer z *Javnim pismom, odgovornim v politiki, gospodarstvu in znanosti*.

¹⁰ *Slovenska izhodna strategija za l. 2010–2013*. Glej spletne strani: <http://www.planbzasslovenijo.si/upload/izhodna-strategija/izhodna-strategija-svrez.pdf> (delovno gradivo SVREZ).

prihodnosti. Vendar pa državne strategije le na kratko opisujejo dano stanje, ki ga želijo izboljšati. Nekateri avtorji državljanske strategije pa skušajo analizirati tudi preteklost. Razmere na terenu najprej temeljito kritizirajo in šele na osnovi spremembe slabih navad, ki kažejo na nizko (politično, gospodarsko ali vsakdanjo) kulturo, predlagajo izboljšave. Vendar pa bi morali vsem strategijam slediti normativni akti v okviru etične zaveze poslanstva.

Že v prvem eseju *Amalietti* pove, da je manj več. Kot vemo, dosedanja gospodarska rast sloni na uničevanju okolja in trošenju sebe. Z vzgajanjem za ohranjanje čistega okolja se najbolj ukvarjajo eko šole. Ne vemo pa še, kdaj bo postala ekocentrična paradigma splošen trend vseh šol. Za Amaliettija bi pomenilo manj dela, več veselja in manj strupov, več zdravja. Tudi v izobraževanju se od osnovne šole dalje borimo proti preobremenjenosti učencev s krčenjem učnih vsebin. Kot vemo, komisije učne načrte v OŠ že v l. 2010 razbremenjujejo odvečnih vsebin z namenom problemskega metodičnega pouka. Upamo, da bodo s tem usposobljeni učitelji dobili dovolj časa za vzgojo samostojnega, kritičnega mišljenja učencev.

V drugem eseju *Slovenija d.o.o. Amalietti* povzema tudi nekatere odlomke iz svoje knjige *Na zdravje* (2007).¹¹ Meni, da smo kot posamezniki in kot družba slabo organizirani. Kot posamezniki uživamo zastrupljeno hrano, mediji nas dnevno zasipavajo s senzacionalističnimi (dez)informacijami, sami pa se premalo ali enostransko (le športno profesionalno) gibljemo. Vemo, da je preventivna zdravstvena vzgoja pri nas pomanjkljiva, ker jo je manj, kot jo je bilo v socializmu. Institucionalna oskrba je slabša. Posameznik mora vse bolj sam prevzemati zdravstveno pismenost, strategijo, skrb za svoje zdravje nase. Avtor svetuje odpoved potrošništva in več duhovnih vsebin. Ker se človek potrošništvu kot plodu svoje domišljije in *iluzoričnih sanj* (Campbellova diagnoza) zlepa ne bo odpovedal, bi bilo smiselno razmišljati o usmerjanju šole h kritičnemu, zmernemu potrošništvu, ne pa, da šola v okviru marketinštva in konzumerizma nekritično pristaja nanj. Podobno kot *Sleep Holzer* predlaga razvoj ekološkega namesto intenzivnega kmetijstva. V nadaljevanju podaja *Amalietti* 31 operativnih strateških predlogov za razvoj Slovenije (str. 197–199).

Filozofinja in kulturna sociologinja *Elena Pečarič* je v letu 2009 ustanovila novo slovensko stranko enakih možnosti Slovenije (*Sem-si*) in je avtorica *Anti-kapitalističnega manifesta*. Njen prispevek *Politika prihodnosti* izhaja iz te osnove. V bistvu se zavzema za cilj, ki je tudi paradni konj Strategije razvoja Slovenije. To pa je izboljšanje kakovosti življenja in blaginje vseh posameznikov in posameznikov, merjene s kazalniki človekovega razvoja, social-

¹¹ Amalietti, P. (2007). *Na zdravje! Kaj labko za svoje zdravje storite sami*, Ljubljana: Amalietti & Amalietti.

nih tveganj in družbene povezanosti. Slovenci se še premalo zavedamo, da bi morali namesto realne politike kapitala razvijati politiko možne socialne in bolj pravične ter enake družbe. To pa zadeva Inglehardtove posmaterialistične vrednote, ki se nam izmikajo.

V odnosu gospodarja in hlapca se po osamosvojitvi Slovenije in njenem vstopu v EU strukturno ni spremenilo nič kaj bistvenega. Najbolj simbolne so spremembe v smislu sedeža odločanja (Bruselj namesto Beograda), imen gospodarjev, zastave, evropske himne in valute (evro). Izbirna predmeta »državlјanska vzgoja« ter »etika in religije« v devetletki lahko spodbujata aktivno državlјanstvo, kar je dolgoročna strateška usmeritev za razvoj demokracije.

Pečaričeva uporablja metodo razkrinkavanja, ker ugotavlja pri poslancih nekaj, česar ti zaradi pomanjkanja distance in avtokritične misli ne priznavajo sebi. Gospodarstvo se izkazuje kot gospostvo in Damoklejev meč nad tistimi, ki se mu zaradi svoje specifičnosti ne morejo prilagoditi. Pri tem ne gre le za (odvečni?) del izobraževalne in raziskovalne sfere, ampak tudi za odpuščene delavce. Tajkuni, managerji, delodajalci pa bogatijo na račun krize. Zato Pečaričeva išče nov zagon za novo, denimo, socialno in ekološko ekonomijo.

Dr. Janez Kolenc v prispevku *Prihodnost politične kulture na Slovenskem* analizira pogoje subjektivizacije, individualizacije in diferenciacije politične kulture, kakor tudi njene sposobnosti regulacije in deregulacije družbenih razmer. Predvsem mu gre za racionalno komunikativno delovanje. Slovenci od nastanka samostojne države nismo samo zgodovinski objekt. Vendar pa lahko le vsi skupaj dosežemo boljše rezultate. Kolenc razume, da Slovenija rabi dlje časa za demokratično konsolidacijo, vendar pa sami delujemo trajnostno, če upoštevamo vse dosedanje primere dobre prakse in se učimo na ponavljajočih napakah. Nekatere slabosti tradicionalne politične kulture, kot so fragmentarnost, kulturni boj, patriarhalni način življenja, ozka lojalnost, uniformna, konservativna in avtoritarna miselnost, se še krepijo.

Zanemarjanje socialnih vidikov razvoja lahko privede do napačnih strateških usmeritev in do nepotrebnih družbenih stroškov, ekonomskih izgub in do socialne ter ekonomske stagnacije. Velja pa tudi obratno: povečanje konkurenčnosti je pogoj za ureditev ali odpravo nekaterih socialnih problemov, socialna dinamika in sprejemljivost sprememb je večja v ekonomsko uspešnem okolju. Dejavniki krepitve modernih demokratično racionalnih lastnosti, ki jih izpostavlja Kolenc, veljajo tudi za razvoj demokratične pedagoške kulture izobraževalnih ustanov.

Katarina Langus (dipl. org. tur. in direktorica arhitekturne družbe) v prispevku *Turizem: strateški razvoj* ugotavlja, da je Slovenija tudi turistična

dežela z lepimi možnostmi turističnega razvoja. Vendar pa se ta razvoj pogosto enostransko razume in vanj tudi enostransko vlaga. Manjka uresničevanja celovite strategije turizma. Običajno ne mislimo na to, da je tudi turizem sestavina trajnostnega razvoja. Napaka je, da od turizma pričakujemo donosen posel brez razvijanja kulture. Pri vzdržnem razvoju (*sustainable development*) pa pogosto mislimo le na ekološko stran, ne pa tudi na socialno in ekonomsko. Takšno stališče bi morale upoštevati eko šole, ki si ga zastavljajo kot edukacijski cilj. Ne vem, ali srednje in visoke turistične šole predstavljajo turizem celostno.

Razvoj turizma ima svoje pasti. Primer je stihijski razvoj turizma v Egiptu. V turizmu je čedalje večja konkurenca tudi zaradi priložnosti, ki jih odpira internet, zato v tej dejavnosti preživijo tisti, ki so sposobni proaktivnega delovanja. Na tem področju bi morali biti vključeni vsi, da bi bili učinki najboljši. Slovenija mora skrbeti za enakomeren razvoj turizma po vsej državi in ne le v nekaterih regijah, kar zadeva našo strategijo. Škodo si delamo sami, ker nimamo pozitivnega odnosa do kulturne dediščine in ker odgovorni dejavniki preveč razdrobljeno odločajo o njej.

Darko Zupančič je kot veteran vojne za Slovenijo razočaran nad razvojem slovenske države po osamosvojitvi. V eseju *Slovenska življenjska pot* razlaga, kako je postala plen nekaterih, ki širijo klientelizem, negativni kariatizem, korupcijo zaradi sprevrženih kratkoročnih interesov. Zavzema se za resnično demokracijo, človekove pravice in urejen status imigrantov. Obenem opozarja, podobno kot drugi, da potrebujemo »vizije in sanje«. Specifično navaja strateške točke (str. 165).

Vse te eseje kaže razumeti kot javno pismo, ki je naslovljeno na ustrezne organe in na vse državljane. To pismo sili k takojšnjemu protiukrepanju. Pogrešam pa kritično refleksijo o sindikatih, ki tudi v »obnovljenem« kapitalizmu zastopajo delovno ljudstvo. Ker so našete državljanske in državne strategije dolgoročnega pomena, bi jih kazalo upoštevati pri Strategiji vseživljenjskega učenja.¹² Družbeno pravna regulativa predpostavlja večperspektivno strateško mišljenje, ki bi ga prav tako morala razvijati šola. Prav zato, ker ga ne razvija, so strategije pretežno deklaracije. Za uresničevanje strategij so odgovorni posamezniki in skupnosti.

Če sklenemo: državljansko strategijo naše prihodnosti je treba razumeti v sklopu drugih strategij, te pa v kontekstu vseživljenjskega globalnega učenja.

Bogomir Novak

¹² Kritiko te Strategije sem podal v članku: Novak, B. (2010). *Presoja Strategije vseživljenjskega učenja*. [Ljubljana: B. Novak.] <https://mail.google.com/mail/?ui=2&view=bsp&ver=1qzgpcgurkovz> (20. 11. 2010).

VII AVTORJI/AUTHORS

Avtorji Authors

MOJCA ROŽMAN je mlada raziskovalka na Pedagoškem institutu. Je po-diplomska študentka univerzitetnega doktorskega programa Statistika, družboslovni modul. Njeno raziskovalno delo je vezano na mednarodne raziskave znanja kot tudi na nacionalne raziskave. Zanima se predvsem za metodologijo raziskav.

MOJCA ROŽMAN is a young researcher at the Educational Research Institute. She is currently involved in the postgraduate program in Statistics for Social Sciences. Her research focuses on international large-scale assessment and various national studies. She is particularly interested in the methodology of assessments.

DR. MAJA ZUPANČIČ je redna profesorica na Filozofski fakulteti v Ljubljani, kjer predava razvojnopsihološke predmete. Bila je gostujoča profesorica na Univerzi na Reki in na Mednarodnem univerzitetnem centru v Luganu. Za svoje delo je prejela nagrado Roka Petroviča, nagrado Filozofske fakultete in priznanje na Univerzi Champaign. Bila je nosilka več znanstvenih študij, standardizacij psiholoških merskih pripomočkov, sodelavka v mednarodnih znanstvenih raziskavah, vodja mednarodnih simpozijev in je vodja nacionalnega raziskovalnega programa. Sodeluje z univerzami v Georgiji, Grand Valley (ZDA) in na Dunaju ter z Rusko akademijo medicinskih znanosti. Pretežno se ukvarja z razvojem osebnostnih potez, njeno dokumentirano delo pa obsega preko 430 bibliografskih enot.

DR. MAJA ZUPANČIČ is a full professor of developmental psychology at the Faculty of Arts in Ljubljana. She was a visiting professor at the University of Rijeka and held courses at the International Centre of University Studies in Lugano. She received the Rok Petrovič award for postgraduate mentorship, the

award of the Faculty of Arts for educational and research work and research acknowledgements at the University of Champaign. She was a principal investigator of several scientific studies, standardizations of psychological assessment instruments, collaborator in international research projects and convenor of international scientific symposiums. At present, she is a leader of the national research programme. She collaborates with Universities of Georgia, Grand Valley (USA) and Vienna, and with the Russian Academy of Medical Science. She is mainly working in the field of personality trait development and her academic work contains over 430 documented bibliographical units.

MAŠA VIDMAR je univerzitetna diplomirana psihologinja, zaposlena na Pedagoškem inštitutu kot mlada raziskovalka. Končuje doktorsko disertacijo z naslovom *Dejavniki socialnega vedenja in učne uspešnosti v srednjem otroštvu*. Pri svojem raziskovalnem delu sodeluje z drugimi slovenskimi raziskovalci, pa tudi z raziskovalci z Durham University (VB) in Arizona State University (ZDA), kjer je delala kot Fulbrightova stipendistka.

MAŠA VIDMAR, B.Sc. Psychology, works at the Educational Research Institute as a young researcher. She is finalizing her dissertation 'Antecedents of social behavior and academic achievement in middle childhood'. In her research work, she collaborates with other Slovenian researchers and also researchers from Durham University (GB) and Arizona State University (USA) where she worked as a Fulbright grantee.

ZLATKA CUGMAS se je rodila 1. junija 1962 v Slovenskih Konjicah. Psihologijo je študirala na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. Je na delovnem mestu redne profesorice za razvojno psihologijo na Univerzi v Mariboru (Pedagoška fakulteta). Na fakulteti je prvič dobila zaposlitev leta 1987, in sicer kot asistentka za razvojno psihologijo. Leta 1994 je bila izvoljena v naziv docentke, leta 1999 v naziv izredne profesorice in leta 2004 v naziv redne profesorice. Je raziskovalka in preučuje razvoj otrokove samopodobe; otrokovo navezanost na mamo, očeta, vzgojiteljico in učiteljico; uživanje zdravju škodljivih substanc v adolescenci in drugo.

ZLATKA CUGMAS was born on 1 June 1962 in Slovenske Konjice, Slovenia. She is a professor of developmental psychology at the University of Maribor, Faculty of Education. She started working at the faculty in 1987 as Assistant of Developmental psychology. In 1994 she was elected Docent, in 1999 Associate Professor, and in 2004 Professor. She studied psychology at University of Ljubljana, Faculty of arts. Her research interests include development of child's self-perception, attachment to mother, father and teacher; adolescent's substance use etc.

BRANKA ČAGRAN, rojena 30. marca 1961 v Veličanah, je zaposlena na Univerzi v Mariboru (Pedagoška fakulteta), in sicer kot nosilka pred-

meta Metodologija pedagoškega raziskovanja. Leta 1988 je bila na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru prvič izvoljena v asistentko za pedagoško metodologijo, leta 1993 prvič in 1998 drugič v docentko, nato pa 2004 prvič pridobila naziv izredne profesorice za pedagoško metodologijo in to izvolitev potrdila leta 2009 za obdobje petih let. Ima 25 let delovnih izkušenj, pridobljenih na različnih delovnih mestih vzgojno-izobraževalnega sistema. Njene raziskovalne izkušnje so vezane na izvajanje eksperimentalnih in neeksperimentalnih pedagoških raziskav ter evalvacijo različnih nacionalnih in mednacionalnih projektov.

BRANKA ČAGRAN was born on 30 March 1961 in Veličane, Slovenia. She is currently holding the position of Professor of Methodology of pedagogical research at the Faculty of Education in Maribor. She started working for the faculty in 1988 as Assistant for Pedagogical Methodology. In 1993 she was elected Docent for the first term, and again in 1998 for the second term. In 2004 she was elected Associate Professor for the first term, and then again in 2009, for the second term of five years. She has 25 years of work experience in different fields of pedagogical education. She has gained her research experience from active participation in experimental and non-experimental pedagogical research, and in the evaluation of national and international school projects.

ANTONIJA LEVART, profesorica razrednega pouka, se je rodila 11. septembra 1982 v Celju. Diplomirala je leta 2006 na Univerzi v Mariboru (Pedagoška fakulteta, oddelek Razredni pouk). Zaposlila se je leta 2005 na osnovni šoli Ob Dravinji v Slovenskih Konjicah, kjer poučuje v 5. razredu.

ANTONIJA LEVART, elementary school teacher, was born on 11 September 1982 in Celje. She graduated in 2006 at the University of Maribor, Faculty of Education. She was employed in the year 2005 at elementary school Ob Dravinji in Slovenske Konjice. She teaches children in the 5th grade.

MICHAELA ZAVAŠNIK ARČNIK je zaposlena v Šoli za ravnatelje. Pred tem je poučevala na osnovni in srednji šoli ter bila asistentka za didaktiko angleščine na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. Po izobrazbi je profesorica angleškega in nemškega jezika, magistrski in doktorski študij pa je končala na Univerzi v Ljubljani. Njena doktorska disertacija je s področja profesionalnega razvoja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju. V Šoli za ravnatelje predava v programih za ravnatelje, sodeluje pri pripravi in izvedbi številnih projektov za ravnatelje in strokovne delavce ter pri organizaciji strokovnih posvetov. Je tudi koordinatorica nacionalnega projekta Zasnova in uvedba sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v vzgoji in izobraževanju, katerega nosilec je Šola za ravnatelje. Področja njenih raziskav in objav sta profesionalni razvoj strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževa-

nju in vodenje v izobraževanju, teme pa obsegajo predvsem analize potreb, vodenje za učenje in samoevalvacijo kot instrument kakovosti. Je docentka za management v izobraževanju in v okviru predavanj sodeluje tudi z drugimi javnimi zavodi.

MIHAELE ZAVAŠNIK ARČNIK works for the National School for Leadership in Slovenia. Before moving to the National School for Leadership she taught in primary and secondary school, and worked as an assistant in language teaching methodology at the Faculty of Arts, University of Ljubljana. She graduated in English and German language teaching, and finished her master's and doctoral studies at the University of Ljubljana. Her doctoral thesis addresses and challenges Slovenian language teacher professional development. She lectures in various headship programmes, cooperates in the preparation and implementation of numerous projects for (head) teachers, and is involved in the organization of conferences for headteachers and other educational staff. She is also a coordinator of a national project Designing and implementing a system of quality assessment and assurance in schools. Her current research and writing interests include professional development of (head)teachers and educational leadership with a special emphasis on needs analyses, leadership for learning and self-evaluation. She also holds a title of an Assistant Professor in Educational Management and gives lectures at higher education institutions and other public institutes.

ANDREJ KOREN je direktor javnega zavoda Šola za ravnatelje, pred tem je bil učitelj na osnovnih šolah, poklicni šoli ter na gimnaziji, 17 let je bil ravnatelj osnovne šole. V Šoli za ravnatelje vodi in sodeluje v pripravi in izvedbi številnih projektov in programov za ravnatelje, strokovne delavce in učiteljske zbornice, je urednik revije *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*. Predava tudi na Fakulteti za management Koper, UP, kot izredni profesor za področje teorij organizacij in vodenja v izobraževanju. Vodil je številne nacionalne in mednarodne projekte in projekte EU. Od leta 2004 do 2008 je bil nacionalni koordinator za raziskavo *Improving School Leadership* v okviru OECD. Področja njegovih raziskav so organizacije, vodenje in kakovost v izobraževanju.

Po izobrazbi predmetni učitelj zemljepisa in zgodovine ter diplomirani sociolog, po diplomu na FSPN Univerze v Ljubljani je končal magistrski in doktorski študij s področja vodenja v izobraževanju na Manchester Metropolitan University v Angliji.

ANDREJ KOREN started his career in primary and grammar school as a geography and history teacher in 1971. In 1978 he became a head teacher at compulsory school in Maribor.

From 1995 he has been the director of the National School for Leadership in Education, he is an associate professor at the University of Primorska, Koper, Slovenia. He is leading different national and international researches and projects financed by EU. He was national co-coordinator of international OECD research Improving School Leadership from 2004-2008. From 2002 he has been involved in different projects for SEE region and Latvia. He was the president of organizational committees of over 20 national conferences and for international conference ICSEI 2007 in Portorož, Slovenia.

The areas of his research work are theory of organizations in education, policy analysis, leadership and Headteachers training. He completed the research on leadership in education and decentralized education systems in relation to the management of schools in his PhD studies at the Manchester Metropolitan University.

DR. MILENA IVANUŠ GRMEK je redna profesorica za didaktiko na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru. Ima 27 let delovnih izkušenj na različnih področjih vzgoje in izobraževanja. Področje njenega znanstveno raziskovalnega dela je razvoj in načrtovanje kurikula ter profesionalni razvoj učiteljev.

MILENA IVANUŠ GRMEK, Ph.D. is Full Professor of Didactics at the University of Maribor, Faculty of Education, Slovenia. She has 27 years of work experience in different fields of education. Her recent research interests include curriculum planning, curriculum development and professional development of teachers.

DARKO ZUPANC je učitelj fizike, v preteklosti pomočnik ravnatelja gimnazije, sedaj pa je več kot 10 let direktor Državnega izpitnega centra v Sloveniji. Je strokovnjak za preverjanje in ocenjevanje znanja in evalvacije. Njegova področja raziskovanja so: državni izpiti, nacionalna preverjanja znanja, postavljanje standardov, ugotavljanje kakovosti in učinkovitosti v šolstvu.

DARKO ZUPANC is a physics teacher, formerly deputy headmaster of upper secondary school and at present the director of National Examinations Centre in Slovenia. He is assessment and evaluation expert. His research interests are in the domain of public examinations, national assessment, standard setting, quality assurance and educational effectiveness.

MATEVŽ BREN je izredni profesor matematike, statistike in metodologije na Univerzi v Mariboru (Fakulteta za varnostne vede) in raziskovalec na Inštitutu za matematiko, fiziko in mehaniko v Ljubljani. Njegova področja raziskovanja so: mere različnosti, analiza mešanic, matematična geologija, matematična kemija, sistemska dinamika, izobraževanje na daljavo in učinkovitost v šolstvu.

MATEVŽ BREN is an Associate professor of Mathematics, Statistics and Methodology, at University of Maribor, Faculty of Criminal Justice and Security, and a researcher at the Institute of Mathematics, Physics and Mechanics, Slovenia. His research interests include Dissimilarity measures, Compositional Data Analysis, Mathematical geology, Mathematical chemistry, System Dynamics, Distance education, and School effectiveness.

KLAUDIJA ŠTERMAN IVANČIČ je univerzitetna diplomirana pedagoginja, zaposlena na Pedagoškem inštitutu kot raziskovalka na področju mednarodne primerjave dosežkov učencev. Za diplomsko delo *Socialna anksioznost v izobraževanju odraslih* je prejela študentsko Prešernovo nagrado Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

KLAUDIJA ŠTERMAN IVANČIČ, B. Sc. Pedagogy, works at the Educational Research Institute as a researcher in the field of international student assessment of academic achievement. For her diploma work *Social anxiety in adult education* she received a Prešernova student award of the Faculty of Arts in Ljubljana.

MELITA PUKLEK LEVPUŠČEK je docentka za pedagoško psihologijo, zaposlena na Filozofski fakulteti v Ljubljani. Raziskovalno se ukvarja s psihosocialnim razvojem v obdobju mladostništva in na prehodu v odraslost ter z dejavniki učne uspešnosti.

MELITA PUKLEK LEVPUŠČEK is an assistant professor of educational psychology at the Faculty of Arts in Ljubljana. In her research she deals with psychosocial development during adolescence and transition to adulthood and with the factors of academic achievement.

NIVES LIČEN je docentka za andragogiko na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. Raziskuje neformalno izobraževanje odraslih in učenje v odraslosti. Posebej jo zanima učenje v vsakdanjem življenju in področje andragogike družine.

NIVES LIČEN is an assistant professor of adult education at the Faculty of Arts in Ljubljana. Her major research interest is in the non-formal education and learning in adulthood, with special attention to family life learning and biographic learning in every day life.

ANDREJA BARLE LAKOTA je doktorica sociologije, zaposlena na Uradu za razvoj šolstva na Ministrstvu za šolstvo in šport. Je tudi predavateljica na Univerzi v Mariboru.

ANDREJA BARLE LAKOTA has a PhD in sociology and works at the Education Development Office of the Ministry of Education and Sport. She is also a lecturer at the University of Maribor.

DOC. DR. TAJA KRAMBERGER, predavateljica in raziskovalka na področjih zgodovine in zgodovinske antropologije, zlasti za obdobje med 18. in 20. stoletjem (teme: intelektualni transferji, razsvetljenstva, dolgo 19. sto-

letje, antropologija spolov in spolnosti, konstitucija literarnega polja, dimenzije afere Dreyfus, antiintelektualizem, memorija/zgodovina, španska državljanska vojna, konceptualizacija province in provincializma, epistemologija družbenih znanosti in humanistike). Je pobudnica in odgovorna urednica *Monitorja ZSA – Revije za zgodovinsko, socialno in druge antropologije* (2001–2010), prejemnica več štipendij v Franciji in drugod (MSH, EHESS, CNRS–CRH, Collegium Budapest), organizatorica znanstvenih in drugih srečanj. Objavlja monografije (*Historiografska divergenca*, 2007) in znanstvene članke, prevaja. Aktivna je tudi v javni sferi in literaturi (8 knjig, prek 100 revijalnih objav, prevodi, mednarodna gostovanja in organizacije, nekaj nagrad in štipendij).

Trenutno je zaposlena (v »odpovednem roku iz poslovnega razloga«, ki je brez realne podlage) na Fakulteti za humanistične študije Univerze na Primorskem (UP FHŠ).

DOC. DR. TAJA KRAMBERGER, lecturer and researcher in the fields of history and historical anthropology, particularly for the period between 18th and 20th century (themes: intellectual transfers, different applications of the Enlightenment, long 19th century, anthropology of sex and gender, constitution of literary field, dimensions of the Dreyfus Affair, anti-intellectualism, memory/history, Spanish civil war, conceptualization of the province and provincialism as specific socio-historic phenomena, epistemology of social sciences and humanities). She was an initiator and Editor-in-chief of the *Monitor ZSA [HSA] – Review for Historical, Social and other Anthropologies* (2001–2010), and received some fellowships abroad (France: MSH, EHESS, CNRS-CRH, Hungary: Collegium Budapest). She (co)organized national and international scientific meetings. Her publications include monographs, scientific articles and translations. She is also active in public sphere and literature (8 books, over 100 journal publications, translations, international appearances, some awards and fellowships).

Currently she is still employed (in the position of an employee notice for the »business reasons«, without any real foundation or argumentation) at the Faculty of Humanities Koper, University of Primorska.

DR. DRAGO BRACO ROTAR, redni profesor za sociologijo kulture, semiotiko in zgodovinsko antropologijo, s katero je sredi 80. let začel v Sloveniji. V letih 1985–1992 je bil pobudnik, izdelovalec programa in vodja (predsednik programskega, nato izdajateljskega sveta) ter v veliki meri tudi prevajalec, urednik in lektor zbirke integralnih prevodov temeljnih humanističnih del Studia Humanitatis. Od leta 1989 do 1995 je bil direktor raziskovalnega centra Institutum studiorum humanitatis (ISH). Leta 1992 je izpeljal ustanovitev ISH kot raziskovalne institucije, kasneje pa podiplom-

ske fakultete ISH, katere dekan je bil med 1995 in 2003. Med letoma 1992–2001 je bil član senata Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, med letoma 1992–1996 pa nacionalni koordinator za kulturologijo pri Ministrstvu za znanost in tehnologijo. Leta 1994 je bil izvoljen za rednega profesorja na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani, med letoma 2007 in 2010 je bil član Sveta za humanistiko pri ARRS, iz katerega je protestno izstopil. Objavil je več monografij (npr. *Odbiranje iz preteklosti*, 2007) in znanstvenih člankov, v zadnjih letih se ukvarja z zgodovinskoantropološkimi tematikami 19. stoletja in režimi zgodovinskosti. Za svoje znanstveno in kulturno delo je prejel več nagrad, leta 1999 tudi odlikovanje Republike Francije za kulturno sodelovanje *Officier des Arts et des Lettres*.

Trenutno je zaposlen kot redni profesor za nedoločen čas (v režimu pogojne kazni zaradi »krivdnega razloga« – brez realne podlage) na Fakulteti za humanistične študije Univerze na Primorskem (UP FHŠ).

DR. DRAGO BRACO ROTAR, full professor for sociology of culture, semiotics and historical anthropology (with the later he started in Slovenia back in the 80s – still in Yugoslavia). Between 1985 and 1992 he was a prime mover, editor, translator and language supervisor of the national translating program of the crucial referential texts in social sciences and humanities called *Studia Humanitatis*. From 1989 to 1995 he was a director of the research centre *Institutum studiorum humanitatis* (ISH). In 1992 he carried out the foundation of the ISH as a research institution, later also as a postgraduate faculty, of which he was a dean (1995–2003). Between 1992 and 2001 he was a Senate member of the Faculty of Arts, University of Ljubljana, between 1992 and 1996 a national coordinator of Cultural Studies by the Ministry of Science and Technology. In 1994 he was elected and appointed full professor at the Faculty of Arts, University of Ljubljana, and between 2007 and 2010 a member of the Board of Humanities at the Slovenian Research Agency (ARRS), but in 2010 he left the Agency for protest reasons (Agency's politics is dismantling the university and research field in Slovenia). He published many monographs (latest: *Selection from the Past*, 2007) and scientific articles; in the last years he researches historic-anthropological themes of the 19th century and regimes of historiography. For his scientific and cultural work he received many awards, in 1999 also the award of the French Republic for cultural cooperation: *Officier des Arts et des Lettres*.

He is currently employed as a full professor (in the position of a conditional employee notice for the »fault reasons«, without any real foundation or argumentation) at the Faculty of Humanities Koper, University of Primorska.

Navodila avtorjem/-icam člankov v reviji *Šolsko polje*

Članek (praviloma v obsegu od 7000 do največ 10.000 besed) naj ima na začetku: 1) naslov ter ime in priimek avtorja/-ice; 2) povzetek v slovenskem in angleškem jeziku, do 250 besed; 3) ključne besede v slovensčini in angleščini (do 5); 4) kratko predstavitev avtorja/-ice (do 100 besed v slovensčini in angleščini), navedena naj bo tudi organizacija zaposlitve.

Prispevki naj bodo napisani v knjižni slovensčini ob upoštevanju veljavnega pravopisa, v nasprotnem primeru si uredništvo pridržuje pravico, da članka ne recenzira oziroma ga zavrne.

Če je prispevek že bil objavljen v kaki drugi reviji ali če čaka na objavo, je treba to izrecno navesti.

Prispevek naj ima dvojni medvrstični razmik, tip črk naj bo Times New Roman, velikost 12 pik (v opombah 10). Besedilo naj bo levo poravnano, strani pa zaporedno oštevilčene. Odstavki naj bodo ločeni s prazno vrstico.

Uporabiti je mogoče tri hierarhične nivoje podnaslovov, ki naj bodo oštevilčeni (uporabljajte izključno navaden slog, v prelomu bodo ravni ločene tipografsko): 1. – 1.1 – 1.1.1

Za poudarke uporabite izključno *ležeči tisk* (v primeru jezikoslovnih besedil, kjer so primeri praviloma v ležečem tisku, lahko za poudarke izjemoma uporabite polkrepki tisk). Ležeče pišite tudi besede v tujih jezikih. Raba drugih tipografskih rezov (podčrtano, velike male črke, krepko kurzivno ...) ni dovoljena. Ne uporabljajte dvojnih presledkov, prav tako ne uporabljajte preslednice za poravnavo besedila. Edina oblika odstavka, ki je dovoljena, je odstavek z levo poravnavo brez rabe tabulatorjev prve ali katerekoli druge vrstice v ostavku (ne uporabljajte sredinske, obojestranske ali desne poravnave odstavkov). Oglejte oklepaje uporabljajte izključno za fonetične zapise oz. zapise izgovarjave. Tri pike so stične le, če označujejo prekinjeno besedilo. Pri nedokončani misli so tri pike nestične in nedeljive ... Prosimo, da izključite funkcijo deljenja besed.

Sprotno opombe naj bodo samooštevilčene (številke so levostično za besedo ali ločilom – če besedi, na katero se opomba nanaša, sledi ločilo) in uvrščene na tekočo stran besedila.

Citati v besedilu naj bodo označeni z dvojnimi, citati znotraj citatov pa z enojnimi narekovaji. Izpuste iz citatov in prilagoditve označite s tropičjem znotraj poševnic */.../*. Daljše citate (več kot 5 vrstic) izločite v samostojne odstavke, ki jih od ostalega besedila ločite z izpustom vrstice in umikom v desno. Vir citata označite v okroglem oklepaju na koncu citata: (Benjamin, 1974: 42–44). Če je avtor/-ica naveden/-a v sobesedilu, priimek lahko izpustite.

V besedilu označite najprimernejša mesta za *likovno opremo* (tabele, skice, grafikone itd.) po zgledu: [Tabela 1 približno tukaj]. Posamezne enote opreme priložite vsako v posebni datoteki (v .tif ali .jpg formatu, resolucija 300 dpi). Naslov tabele je nad tabelo, naslov grafa pa pod grafom. Prostor, ki ga oprema v prispevku zasede, se šteje v obseg besedila, bodisi kot 250 besed (pol strani) ali 500 besed (cela stran).

Na vir v besedilu se sklicujte takole: (Ducrot, 1988). Stran navedka navedite za dvopičjem: (Foucault, 1991: 57).

Če sta avtorja/-ici navedenega dela dva/-e, navedite oba/-e: (Adorno in Horkheimer, 1990), pri večjem številu pa izpišite le prvo ime: (Taylor et al., 1978).

Dela enega avtorja/-ice, ki so izšla istega leta, med seboj ločite z dodajanjem malih črk (a, b, c itn.), stično ob letnici izida: (Bourdieu, 1996a).

Dela različnih avtorjev/-ic, ki se vsa nanašajo na isto vsebino, naštejte po abecednem redu in jih ločite s podpičjem: (Haraway, 1999; Oakley, 2005; Ramazanoglu, 2002).

Pri večkrat zaporedoma citiranih delih uporabite tole: (ibid.).

V članku uporabljena dela morajo biti po abecedi navedena na koncu, pod naslovom *Literatura*. Če so bili v prispevku uporabljeni viri, se seznam virov, pod naslovom *Viri*, uredi posebej. Če je naslovov spletnih strani več, se lahko navedejo tudi v posebnem seznamu z naslovom *Spletne strani*. Pri navedbi spletne strani se v oklepaju dopiše datum dostopa. Vsako enoto v teh seznamih zaključuje pika. Način navedbe enot je naslednji:

Knjige: Garber, M. (1999). *Symptoms of Culture*, Harmondsworth: Penguin.

Članki: Kerr, D. (1999b). Changing the political culture: the advisory group on education for citizenship and the teaching of democracy in schools. *Oxford Review of Education*, XXV/1–2, 25–35.

Poglavja v knjigi: Walzer, M. (1992). The Civil Society Argument. V: Mouffe, Ch. (ur.). *Dimensions of Radical Democracy: Pluralism, Citizenship and Community*. London: Routledge, 89–107.

Spletne strani: http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=881 (5. 5. 2008).

O morebitnih drugih posebnostih se posvetujte z uredništvom.

Naslov uredništva: Šolsko polje, Mestni trg 17, 1000 Ljubljana; tel.: 01 4201 240, fax: 01 4201 266, e-pošta: info@theschoolfield.com; eva.klemencic@pci.si

Naročilo na revijo: Šolsko polje, Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja, Mestni trg 17, 1000 Ljubljana, e-pošta: eva.klemencic@pci.si; tel.: 01 420 12 53, fax: 01 420 12 66

Šolsko polje

Revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja

Letnik XXI, številka 3–4, 2010

OTROCI IN OSNOVNOŠOLCI

- Mojca Rožman*, Kratkoročni spomin in metaspomin pri otrocih 11
- Maja Zupančič, Maša Vidmar*, Osebnostne poteze v otroštvu: vzdolžna in sočasna napoved spoznavnih značilnosti pri prvošolcih 29
- Zlatka Cugmas, Branka Čagran, Antonija Levart*, Vpletenost staršev v šolanje njihovih osnovnošolskih otrok 51

OSNOVNA IN SREDNJA ŠOLA

- Mihaela Zavašnik Arčnik, Andrej Koren*, Vključevanje učencev kot deležnikov v načrtovanje samoevalvacije 71
- Milena Ivanuš Grmek, Branka Čagran*, Pridobitve in ovire prenovljenih učnih načrtov v gimnaziji 93
- Darko Zupanc, Matevž Bren*, Izbira predmetov pri maturi in splošni uspeh – ali naravoslovne predmete izberejo po uspehu boljši? 107

NOVEJŠE STRATEGIJE ŠOLE IN ZNANOSTI

- Klaudija Šterman Ivančič, Melita Puklek Levpušček, Nives Ličen*, Opazovanje socialne anksioznosti v situaciji predstavitve seminarske naloge – je vidna očem zunanjega opazovalca? 139
- Andreja Barle Lakota*, Vdor psihoterapevtskih strategij v šolo – pot, tlakovana z dobrimi nameni 165
- Taja Kramberger, Drago B. Rotar*, Merilska blaznost ali o sprevrženi rabi nekega znanstvenega orodja 181

ISSN 1581-6036



< 1581 6030 >

