



Univerza v Mariboru

Pedagoška fakulteta

Doktorska disertacija

**PARTICIPACIJA UČENCEV PRI POUKU  
IN NA ŠOLI**

September 2017

Monika Mithans







*UNIVERZA V MARIBORU*  
Pedagoška fakulteta

Doktorska disertacija

**PARTICIPACIJA UČENCEV PRI POUKU  
IN NA ŠOLI**

Avtorica: Monika Mithans

Mentorica: red. prof. dr. Milena Ivanuš

Grmek

September 2017

Somentorica: red. prof. dr. Branka Čagran

Lektorica: dr. Anja Benko, prof.

Prevajalka: Martina Logar, prof.

*Draga Oma! Odšla si, preden sem uspela zaključiti to poglavje, a prav tvoja ljubezen in neomajna vera v to, da bom dosegla svoj cilj, je pripomogla k uspešnemu zaključku in izpolnitvi tebi dane obljube.*

*Zato mojo disertacijo posvečam **Tebi**.*

## **ZAHVALA**

*Ko pišeš zgodbe življenja, nikoli ne pusti, da nekdo drug drži tvoje pero,  
kajti vsako življenje je nepopisana knjiga.*

*Mi sami smo tisti, ki izpolnjujemo njene liste – pišemo vrstice, strani, poglavja ...*

*Tako vsak sam ustvarja svojo knjigo življenja – drugačno in unikatno.*

*Danes, ko zaključujem še eno pomembno poglavje, polno vzponov in padcev, prekratkih noči in novih spoznanj, čutim dolžnost, da se zahvalim vsem, ki ste igrali pomembno vlogo pri nastajanju te doktorske disertacije.*

*Zagotovo brez odličnih profesorjev ni uspešnih študentov – zato, spoštovana mentorica, red. prof. dr. Milena Ivanuš Grmek, iskrena hvala za vsa posredovana znanja, spodbudne besede, potrpežljivost in strokovno pomoč pri nastajanju doktorske disertacije.*

*Iskrena hvala tudi Vam, red. prof. dr. Branka Čagran, za vse strokovne nasvete pri metodološkem delu disertacije, za potrpežljivost, moralno podporo in Vaš strokovni ter predvsem človeški odnos.*

*Hvala, ker sta mi pomagali prestopiti prag znanstvenoraziskovalnega dela in mi pokazali vse njegove razsežnosti. Ponosna sem, da sem smela delati z Vama.*

*Tekom študija sem pridobila predvsem veliko novega znanja, za kar so zaslužni odlični profesorji, ki so svoje znanje in izkušnje uspešno prenašali na nas, študente. Hvala Vam.*

*Hvala tudi sošolkam podiplomskega študija, ker ste me napolnile z nepozabnimi izkušnjami.*

*Dragi moj Uroš! Brez tebe ne bi premogla volje, da zaključim to poglavje, a s tvojo pomočjo in podporo sem napisala prvo besedo in naredila tudi zadnjo piko. Ves čas študija si mi stal ob strani, verjel vame, me vzpodbujal ter me predvsem – razumel. Hvala.*

*Zahvala hčerki Tajdi in sinu Binetu, ki me s svojo igrivostjo polnita s potrebno energijo in sta morala večkrat potrpežljivo čakati, da je lahko mama v miru ustvarjala zaključeno poglavje.*

*Brez VAS mi ne bi uspelo.*

*Posebna zahvala vsem mojim domačim za vsestransko podporo. Za razumevanje in veliko mero potrpljenja iskrena hvala tašči in tastu. Brez Vaju ne bi bilo časa za pisanje številnih strani tega poglavja.*

*Janja – tako daleč, a vseeno tako blizu. Tvoje prijateljstvo in vzpodbude so pogosto pripomogle k temu, da sem nadaljevala, čeprav nisem videla smisla.*

*Drage prijateljice: Jasmina, Ana, Marijana, Helena, Stanka, Kristina – hvala za podporo, vzpodbude in lepe besede.*

*Spoštovani moji nekdanji sodelavci in vodstvo na Osnovni šoli Muta! Hvala Vam, ker ste me vzpodbujali. Z Vašo pomočjo sem spoznala, da do cilja vodijo tudi majhni koraki.*

*Hvala vsem ravnateljem, učiteljem in učencem, ki ste omogočili moje raziskovalno delo.*

*Hvala dr. Anji Benko za jezikovni pregled, da povedi »zvenijo« tako, kot morajo.*

*Za prevod povzetkov in člankov ter za podporo pri uporabi tuje strokovne literature se zahvaljujem Andreji Valant, Martini Logar in Nataliji Eršte Stražišnik.*

*Za pomoč pri oblikovanju nemških anketnih vprašalnikov se iskreno zahvaljujem red. prof. dr. Vesni Kondrič Horvat.*

*Tako sem ob pomoči **vas vseh** napisala vrstico za vrstico, list za listom in sem zadovoljna, da sem lahko svojo knjigo življenja napolnila z novim znanjem in spoznala toliko pozitivnih ljudi, zaključila tudi to poglavje.*

*Hvala vsem in vsakemu,  
tudi tistim, ki jih tukaj ne omenjam,  
a ste mi kakor koli pomagali pri doseganju cilja.*



# KAZALO VSEBINE

<b>1</b>	<b>UVOD</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>TEORETIČNI DEL</b>	<b>4</b>
<b>2.1</b>	<b>ZNAČILNOSTI PARTICIPACIJE</b>	<b>4</b>
2.1.1	Opredelitev pojma	4
2.1.2	Modeli participacije	6
2.1.3	Argumenti za in proti participaciji otrok in mladine	12
2.1.4	Pogoji za razvoj participativne kulture	18
2.1.5	Oblike in razsežnosti participacije v šoli	20
<b>2.2</b>	<b>PARTICIPACIJA IN ŠOLSKI PROSTOR</b>	<b>25</b>
2.2.1	Izobraževalna sistema v Sloveniji in Avstriji	27
2.2.1.1	Mednarodna standardna klasifikacija izobraževanja – ISCED 1997	27
2.2.1.2	Organizacija izobraževanja v Sloveniji	28
2.2.1.3	Organizacija izobraževanja v Avstriji	30
2.2.1.4	Primerjava slovenskega in avstrijskega izobraževalnega sistema	32
2.2.2	Formalne podlage za participacijo v šolah v Sloveniji in Avstriji	35
2.2.2.1	Konvencija o otrokovih pravicah	35
2.2.2.2	Nova spodbuda za evropsko mladino: Bela knjiga Evropske komisije	37
2.2.2.3	Slovenska in avstrijska zakonodaja	37
2.2.3	Področja participacije učencev na šolski ravni	51
2.2.4	Dejavniki, ki vplivajo na možnosti participacije učencev v šoli	55
2.2.4.1	Dejavniki, ki vplivajo na učiteljevo pripravljenost spodbujanja participacije v šoli	55
2.2.4.2	Pripravljenost učencev za participacijo v šoli	58
<b>2.3</b>	<b>Participacija učencev v oddelku in pri pouku</b>	<b>61</b>
2.3.1	Področja participacije učencev v oddelku in pri pouku	62
2.3.2	Dejavniki, ki vplivajo na možnosti participacije učencev pri pouku	69
2.3.2.1	Dejavniki, ki vplivajo na učiteljevo pripravljenost spodbujanja participacije pri pouku	69
2.3.3	Participacija kot element nekaterih didaktičnih strategij	73

2.3.3.1	Odprti pouk – sodoben pouk, ki omogoča participacijo učencev	73
2.3.4	Izbrani družboslovni predmeti in možnosti participacije	87
2.3.4.1	Predstavitev predmetov in analiza učnih načrtov z vidika participacije učencev	88
2.3.5	Zaključne misli teoretičnega dela	100
<b>3</b>	<b><i>Empirični del</i></b>	<b>101</b>
<b>3.1</b>	<b>OPREDELITEV PROBLEMA</b>	<b>101</b>
3.1.1	Namen empirične raziskave	102
3.1.2	Raziskovalna vprašanja	103
3.1.3	Raziskovalne hipoteze	105
3.1.4	Struktura spremenljivk	105
<b>3.2</b>	<b>METODOLOŠKA OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA MODELA</b>	<b>107</b>
3.2.1	Raziskovalne metode	107
3.2.2	Raziskovalni vzorec	107
3.2.2.1	Vzorec prvega dela raziskave	107
3.2.2.2	Vzorec drugega dela raziskave	109
3.2.3	Postopki zbiranja podatkov	110
3.2.3.1	Postopki zbiranja podatkov v prvem delu raziskave	110
3.2.3.2	Postopki zbiranja podatkov v drugem delu raziskave	111
3.2.4	Opis merskih inštrumentov	112
3.2.4.1	Vsebinsko-formalne strani inštrumentov	113
3.2.4.2	Merske karakteristike vprašalnika za učence in učitelje	115
3.2.5	Obdelava podatkov	118
<b>3.3</b>	<b>REZULTATI OBDELAVE PODATKOV IN NJIHOVA INTERPRETACIJA</b>	<b>119</b>
3.3.1	Analiza možnosti soodločanja iz zornega kota učencev	119
3.3.1.1	Obstoječe možnosti soodločanja iz zornega kota učencev	119
3.3.1.2	Vpliv odprtega pouka na participacijo učencev	125
3.3.1.3	Možnosti in želje učencev po soodločanju pri oblikovanju šolskega vsakdana	128
3.3.1.4	Možnosti in želje učencev po soodločanju pri pouku	135

3.3.2	Analiza dejavnikov participacije učencev z vidika učiteljev in stališča učiteljev do participacije učencev _____	145
3.3.3	Govorna participacija učencev pri pouku z vidika razredne (delovne) klime, motivacije učencev in njihovega znanja, izraženega z modalno oceno _____	156
<b>3.4</b>	<b>UGOTOVITVE IN SKLEPNE MISLI _____</b>	<b>166</b>
3.4.1	Povzetek empiričnega dela posameznih sklopov _____	167
3.4.2	Omejitve _____	170
3.4.3	Smernice za aktivnejše vključevanje učencev v vzgojno-izobraževalni proces _____	171
<b>3.5</b>	<b>LITERATURA _____</b>	<b>175</b>
<b>3.6</b>	<b>PRILOGE _____</b>	<b>196</b>

## KAZALO PREGLEDNIC

<b>Preglednica 1:</b> Lestvica participacije po Hartu (1992).....	7
<b>Preglednica 2:</b> Pregled odvisnih zvez med spremenljivkami raziskovalnih vprašanj sklopa A (vprašanja, vezana na učence). ....	106
<b>Preglednica 3:</b> Pregled odvisnih zvez med spremenljivkami raziskovalnih vprašanj sklopa B (vprašanja, vezana na učitelje).....	106
<b>Preglednica 4:</b> Število (f) in strukturni odstotki (f %) učencev glede na državo šolanja.....	107
<b>Preglednica 5:</b> Število (f) in strukturni odstotki (f %) učencev glede na razred. ....	108
<b>Preglednica 6:</b> Število (f) in strukturni odstotki (f %) učiteljev glede na državo poučevanja.....	108
<b>Preglednica 7:</b> Število (f) in strukturni odstotki (f %) učiteljev glede na delovno dobo. ....	108
<b>Preglednica 8:</b> Število (f) in strukturni odstotki (f %) učiteljev glede na predmetno področje. ....	109
<b>Preglednica 9:</b> Število (f) in strukturni odstotki (f %) učencev v drugem delu raziskave glede na razred šolanja. ....	110
<b>Preglednica 10:</b> Osnovna deskriptivna statistika skupnega rezultata merjenja participacije. ....	121
<b>Preglednica 11:</b> Izid t-preizkusa razlik v skupnem rezultatu zaznavanja možnosti participacije glede na državo šolanja.....	122
<b>Preglednica 12:</b> Izid analize variance razlik v skupnem rezultatu zaznavanja participacije glede na razred znotraj države. ....	124
<b>Preglednica 13:</b> Osnovna deskriptivna statistika skupnega rezultata odprtega pouka. ....	126
<b>Preglednica 14:</b> Izid regresijske analize vpliva odprtega pouka na participacijo. ....	127
<b>Preglednica 15:</b> Število (f) in strukturni odstotki (f %) učencev glede na možnosti in želje po soodločanju pri oblikovanju šolskega vsakdana. ....	128

<b>Preglednica 16:</b> Izid $\chi^2$ -preizkusa razlik v trditvah učencev, vezanih na možnosti in želje soodločanja pri oblikovanju šolskega vsakdana, glede na državo. ....	132
<b>Preglednica 17:</b> Število (f) in strukturni odstotki (f %) učencev glede na možnosti in želje po soodločanju pri didaktičnem, metodičnem in vsebinskem oblikovanju pouka ter pri ocenjevanju znanja.....	135
<b>Preglednica 18:</b> Izid $\chi^2$ -preizkusa v trditvah učencev, vezanih na možnosti in želje soodločanja pri didaktičnem, metodičnem in vsebinskem oblikovanju pouka ter pri ocenjevanju znanja. ....	140
<b>Preglednica 19:</b> Osnovna deskriptivna statistika štirih dejavnikov participacije in stališča učiteljev. ....	148
<b>Preglednica 20:</b> Izid t-preizkusa razlik v dejavnikih participacije in stališčih učiteljev glede na državo poučevanja. ....	149
<b>Preglednica 21:</b> Izid analize variance preverjanja razlik v zaznavanju dejavnikov participacije glede na delovno dobo učiteljev.....	151
<b>Preglednica 22:</b> Izid analize variance preverjanja razlik v zaznavanju dejavnikov participacije glede na predmetno področje. ....	153
<b>Preglednica 23:</b> Koeficienti korelacije (r, P) med stališčem do participacije (individualni rezultat na lestvici) na eni strani in oceno dejavnikov (skupni rezultati na lestvici) na drugi.....	154
<b>Preglednica 24:</b> Osnovna deskriptivna statistika skupnih rezultatov merjenja delovne klime in motivacije.....	160
<b>Preglednica 25:</b> Števila (f) in strukturni odstotki (f %) učencev po znanju, izraženi z modalno oceno, pri opazovanem predmetu. ....	160
<b>Preglednica 26:</b> Števila (f) in strukturni odstotki (f %) učencev po govorni participaciji.....	161
<b>Preglednica 27:</b> Izid analize variance preverjanja razlik v delovni klimi in motivaciji glede na govorno participacijo.....	162
<b>Preglednica 28:</b> Izid $\chi^2$ -preizkusa razlik v znanju glede na stopnjo govorne participacije.....	163

## KAZALO SLIK

<b>Slika 1:</b> Pot do participacije (Shier, 2001). .....	10
<b>Slika 2:</b> Zgradba slovenskega vzgojno-izobraževalnega sistema. (Vir: Eurydice, 2016a).....	29
<b>Slika 3:</b> Zgradba avstrijskega vzgojno-izobraževalnega sistema. (Vir: Eurydice, 2016b).....	32
<b>Slika 4:</b> Kolbov model izkustvenega učenja (Marentič Požarnik idr., 1995; str. 79).....	79

## **POVZETEK**

Doktorska disertacija z dvodelno strukturo (teoretični in empirični del) obravnava participacijo učencev pri pouku in na šoli. V teoretičnem delu je predstavljen pojem participacija in argumenti za/proti participaciji učencev. Sledi primerjava avstrijskih in slovenskih šolskih sistemov in s participacijo povezane zakonodaje obeh držav. Opredeljeni so dejavniki, ki vplivajo na možnosti participacije učencev na ravni šole. Ta del se nadaljuje s predstavitvijo participacije učencev pri pouku in opisom dejavnikov, ki vplivajo na možnosti njenega uresničevanja. Nato so z vidika participacije učencev predstavljene strategije odprtega pouka, učni načrti izbranih predmetov, dosedanja znanstvena spoznanja o uresničevanju participacije v vzgojno-izobraževalnem procesu in pogojih za njeno uresničevanje v praksi.

Pričujoča spoznanja predstavljajo temeljno podstat empirične raziskave, predstavljene v drugem delu doktorske disertacije, katere temeljni namen je osvetliti, kako učenci zaznavajo možnosti participacije in kakšna je njena vloga z vidika razredne (delovne) klime, motivacije učencev in njihovega znanja, izraženega z modalno oceno.

Raziskava je razdeljena na dva dela. V prvem delu je sodelovalo 322 učencev, ki obiskujejo šole v Avstriji, in 458 učencev, ki obiskujejo šole v Sloveniji. Prav tako so sodelovali učitelji: 102 iz Avstrije in 131 iz Slovenije. Ugotavljamo, da participacija učencev v praksi še vedno ni zaživela. Učenci, ki obiskujejo šole v Avstriji, zaznavajo več možnosti soodločanja kot njihovi vrstniki pri nas. Pri večini učencev je prisotna želja po soodločanju.

Ugotovili smo statistično značilen pozitiven vpliv odprtega pouka na participacijo učencev. Tako zaznavajo učenci, ki svoj pouk vidijo kot odprt, več možnosti soodločanja.

Naši rezultati kažejo statistično značilno razliko v stališčih učiteljev do participacije učencev, ki izkazuje večjo naklonjenost participaciji učencev s strani učiteljev, ki poučujejo v Avstriji.

Nadalje smo ugotovili obstoj pozitivne in statistično značilne korelacije med stališči učiteljev do participacije učencev ter njihovim lastnimi možnostmi soodločanja, zadovoljstvom z delovnim mestom, s poklicem in šolsko klimo. Učitelji s pozitivnejšimi stališči do participacije učencev zaznavajo več lastnih možnosti soodločanja, so zadovoljnejši s svojim poklicem, delovnim mestom in šolsko klimo. V drugem delu raziskave smo s pomočjo opazovanja pouka s protokolom Flandersove analize razredne interakcije ugotovili, da glede na stopnjo govorne participacije ni statistično značilne razlike v klimi ( $P = 0,499$ ) in motivaciji ( $P = 0,840$ ). Povprečja so pokazala, da je razredna (delovna) klima ugodnejša v razredih z nižjo stopnjo govorne participacije, najnižja v razredih z višjo. Iz povprečij pri motivaciji učencev ugotavljamo, da se ta s stopnjo govorne participacije sistematično dvigujejo. Rezultati kažejo, da je razlika v znanju učencev, izraženem z modalno oceno, glede na stopnjo govorne participacije statistično značilna ( $P = 0,000$ ). Višja stopnja govorne participacije je pogostejša v razredu z več dobrimi in prav dobrimi ocenami, nižja v razredih z najvišjimi (odličnimi) in z najnižjimi (zadostnimi) ocenami.

**Ključne besede:** Avstrija, Slovenija, dejavniki participacije, participacija, možnosti soodločanja, otrokove pravice, soodločanje učencev v šoli, soodločanje učencev pri pouku, želje po soodločanju, stališča učiteljev do participacije učencev.

UDK: 37.091.3(436:497.4)(043.3)



## **ABSTRACT**

The doctoral dissertation with a two-part structure deals with participation of students during lessons and in school. The first, theoretical part, presents the concept of participation as well as arguments for and against student participation. This is followed by a comparison of school systems in Austria and Slovenia as well as participation-related legislation in both countries. The factors influencing the opportunities for student participation on school level are defined. The theoretical segment continues with the presentation of student participation in lessons and of the factors that impact the possibility of its realization. The first segment is concluded by a presentation of open class strategies and curriculums for selected subjects from the point of student participation. Existing scientific findings on realization of participation in educational process are presented, along with the conditions for its realization in practice.

The presented findings serve as the basic foundation for the empirical presentation included in the second part of the doctoral dissertation. Its principal purpose is to shed light on how the students perceive the opportunities to participate and to determine its role from the aspect of classroom (work) climate, student motivation and their knowledge expressed with a modal mark.

The research is divided into two segments. 322 students from Austrian schools and 458 students from Slovene schools participated in the first segment. 102 Austrian and 131 Slovene teachers also participated in the first segment. The principal findings from this segment are that student participation is still more of a rhetoric than actual practice. Students who attend schools in Austria detect more opportunities for participation than their peers in Slovenia. Most of the students also want to participate in the decision-making process.

It was determined that open lessons have a statistically significant positive impact on student participation. Students detect more opportunities to participate in decision-making when they see their lessons as opened.

The results show statistically significant difference in the teachers' attitude towards student participation, since the teachers in Austria are more in favor of student participation. Furthermore, it was determined that there is a positive and statistically significant correlation between the teachers' attitude towards student participation and their own opportunities to participate in the decision-making process as well as their satisfaction with their work place or vocation and school climate. The teachers with a more positive attitude towards student participation detect more opportunities to participate in the decision-making process themselves, they are happier with their vocation and work place, as well as with the school climate.

In the second part of the research the classes were monitored with the Flanders analysis for class interaction protocol and it was determined that there is no statistically significant difference in the climate ( $P = 0,499$ ) and motivation ( $P = 0,840$ ) in regard to the level of speaking participation. The average values indicated that the classroom (work) climate is favorable in classes with a higher level of speaking participation. The average values for student motivation indicate that motivation is systematically raised with the level of speaking participation. The results also show that the difference in the knowledge of students expressed with modal marks is statistically significant ( $P = 0,000$ ) in regard to the level of speaking participation. Higher level of speaking participation is more common in classrooms with good and very good marks, while it is lower in classes with the highest (excellent) marks on one side and the lowest (sufficient) marks on the other.

**Key words:** Austria, Slovenia, participation factors, participation, opportunity to participate in the decision-making process, children's rights, student participation in the decision-making process in school, student participation in the decision-making process during lessons, desire to participate, teachers' attitude towards student participation.

UDC: 37.091.3(436:497.4)(043.3)

# 1 UVOD

*»Povej mi in bom pozabil.*

*Pokaži mi in si bom zapomnil.*

*Vključi me in bom razumel.«*

(Laotse)

Končni cilj vzgoje je človek, ki bo sposoben samostojno živeti v poklicnem in zasebnem življenju (Kroflič, 1996). To je dosegljivo le, če je učenec subjekt vzgojno-izobraževalnega procesa, če lahko sodeluje (participira) na vseh področjih šolskega življenja in se v praksi seznanja z vsemi razsežnostmi participacije, kar na ravni šole pomeni, da so učenci vključeni v oblikovanje šole kot celote, šolskega življenja in pouka (Kurth Buchholz, 2011). Tako si pridobijo izkušnje z aktivno participacijo pri odločitvah, ki jih zadevajo.

Participacija je ena od temeljnih značilnosti demokracije in sodi med temeljne človekove pravice, ki pripadajo otrokom (Sturzenhecker, 2005). V sodobni šoli učitelj naj ne bi več predstavljal edinega vira informacij, postajal naj bi motivator, ki ustvarja ustrezne pogoje za aktivno učenje, učenci naj bi vse bolj sodelovali v vseh stopnjah vzgojno-izobraževalnega procesa (Javornik Krečič, 2003b). Sodobna šola naj bi se tako od tradicionalne ločevala predvsem po stopnji demokratičnosti, sodobni pedagoški procesi naj bi temeljili na demokratičnosti klime in odnosov, tako na ravni šole kot pri pouku (Kovač Šebart in Krek, 2007).

Participacija učencev predstavlja pot do samostojnega učenja, ima pozitiven vpliv na učno motivacijo in s tem boljše učne rezultate (Reith, 2007, Ahlström, 2010; De Roiste, Kelly, Molcho, Gavin in Gabhainn, 2012; Ing, Webb, Franke idr., 2015). Poleg navedenega pripravi mlade na aktivno udejstvovanje v družbenem življenju, jim omogoča razvijanje organizacijskih sposobnosti in sposobnosti hitrega odzivanja na družbene procese (Baumkirher, Bakovnik, Beočanin in Džidič, 2011; Pereira, Mouraz in Figueiredo, 2014). Spodbuja jih k prevzemanju odgovornosti, nudi jim temelje za prepoznavanje lastne učinkovitosti (Reith, 2007). Pozitivno

vpliva na šolsko življenje in sam učni proces, saj je bilo v različnih raziskavah o šolski klimi in kvaliteti dokazano, da se zadovoljstvo učencev s šolo in kakovost šolskega dela izboljšajo, če učenci zaznavajo raznolike možnosti participiranja in sebe dojemajo kot resne pogovorne partnerje (Baacke in Brücher, 1982; Grundmann, Kötters in Krüger, 1998; Kötters, Schmidt in Ziegler, 2001; Kovač, 2008; Pereira idr., 2014). Učenci, ki so pri pouku deležni participacije, se v razredu in na šoli bolje počutijo, občutijo več veselja do šole in manj frustracij kot njihovi vrstniki (Kötters idr., 2001; Baacke in Brücher, 1982; Kovač, 2008).

Kljub vsem navedenim prednostim Kramar (2008) ugotavlja, da so učenci v današnji šoli še vedno v podrejenem položaju. Vzgojno-izobraževalni proces zanje predstavlja predvsem obveznost in dolžnost ter le v manjši meri pravico, priložnost in možnost.

Različni dejavniki participacije učencev in njihova medsebojna povezanost še niso niti teoretično niti empirično (dovolj) raziskani. Ravno to vrzel zapolnjuje pričujoča raziskava. Ugotovitve predstavljajo podlago za iskanje rešitev, kako izboljšati soodločanje (participacijo) učencev v šolski praksi.

Doktorska disertacija je sestavljena iz dveh delov. V teoretičnem je opredeljen pomen pojma participacija, predstavljeni so njeni različni modeli, argumenti, ki govorijo v njen prid, in protiargumenti, ki ji nasprotujejo. Na tem mestu so opisane oblike in razsežnosti participacije v šoli.

V nadaljevanju primerjamo slovenski in avstrijski šolski sistem, predstavljamo formalne podlage za participacijo učencev in opredeljujemo dejavnike, ki vplivajo na možnosti participacije učencev na ravni šole. Ob koncu teoretičnega dela podrobno predstavljamo participacijo učencev pri pouku, dejavnike, ki vplivajo na njene možnosti, in iz tega vidika še didaktične strategije odprtega pouka in učne načrte izbranih predmetov.

V empiričnem delu predstavljamo raziskovalni problem in njegovo vsebinsko-metodološko opredelitev. Sledi evalvacija obstoječih možnosti participiranja učencev. Ob tem se osredotočamo na možnosti in želje participiranja na vzorcu učencev v celoti, iščemo razlike glede na državo in razred, preverjamo vpliv odprtega pouka na participacijo učencev. Analiziramo dejavnike, ki vplivajo na učiteljevo pripravljenost spodbujanja participacije učencev, in učiteljeva stališča do participacije učencev. Ugotavljamo obstoj razlik glede na državo poučevanja, delovno dobo in predmetno področje. Empirični del zaključujemo z analizo vpliva razredne (delovne) klime, motivacije učencev in njihovega znanja na participacijo pri pouku.

Na koncu podajamo sklepne ugotovitve empirične raziskave, omejitve in smernice za nadaljnjo raziskovalno-razvojno prakso participacije učencev pri oblikovanju šolskega vsakdana in pouka.

## 2 TEORETIČNI DEL

### 2.1 ZNAČILNOSTI PARTICIPACIJE

#### 2.1.1 Opredelitev pojma

Participacija mladih (otrok in mladostnikov) je ena osrednjih prednosti mladinskega področja v Evropi. Kljub temu je pomen termina *participacija* pogosto težko definirati.

Kot za mnoge druge koncepte v družbenih vedah je tudi zanjo značilno, da je njena definicija ohlapna, odprta za različne interpretacije, pogosto napačno razlagana in posledično povzroča zmedo (Kuhar, 2011).

*Slovar slovenskega knjižnega jezika* (1994) in *Veliki slovar tujk* (2002) jo pojasnjujeta takole:

»**participácija** -e ž (á) knjiž. *udeležba, sodelovanje*: participacija delavcev pri odločanju; participacija med občinami za pospeševanje kulturnih dejavnosti; participacija in udejstvovanje ljudi v prostem času / ob participaciji občine bodo obnovili spomenik žarg. plačati participacijo *prispevek za zdravstveno storitev* ♦ ekon. participacija pri dohodku«

»**participácija** -e ž [lat. *participatio* iz *participare* deliti s kom] 1. sodelovanje, (so)udeležba 2. sodelovanje državljanov pri odločanju in pri vseh dejavnostih družbenega življenja; sodelovanje zaposlenih pri odločanju ipd.«

Participacijo razumemo kot sodelovanje ljudi pri odločitvah in njihovo soudeležbo pri odločanju.

Predstavlja realne možnosti mladih, da aktivno vplivajo na svoje življenje (Kuhar, 2011). Gre za proces, v katerem mladi in odrasli v dvogovoru izmenjujejo mnenja, predloge in skupaj oblikujejo odločitve (Strehar, 2011).

Grilova, Klemenčičeva in Autorjeva (2009) v povezavi s tem opozarjajo, da je resnična participacija mladih možna le, če jim odrasli prislужnejo in so pripravljeni sprejeti njihove poglede. Kajti nikakor ni le simbolična ali pasivna prisotnost mladih v delovanju odraslih, zato morajo biti mladi aktivno udeleženi in imeti resničen vpliv na odločitve, ki oblikujejo njihovo življenjsko pot (Checkoway, 1998, povz. po Gril idr., 2009, str. 7).

Stična točka v njenih definicijah je, da ljudje (torej tudi otroci in mladostniki) svobodno vstopajo v sodelovanje pri vseh socialnih procesih, njihova udeležba je aktivna in prostovoljna (*Participation in the second decade of life. What and why?*, 2005).

Vsekakor je pomen participacije odvisen od področja in lahko pomeni soodločanje; delitev skupnih pogledov s soljudmi; timsko, projektno delo idr. (Kovač, 2008).

Na ravni šole se participacija opredeljuje kot vključevanje učencev v oblikovanje šole kot celote, šolskega življenja in pouka (Kurth Buchholz, 2011a in 2011b), predstavlja aktivno sodelovanje učencev pri načrtovanju, izvajanju in vrednotenju šolskega dela (Kovač, Resman in Rajkovič, 2008) ter ustvarja nove možnosti za kakovostno šolsko delo (Kovač, 2008). Je torej pravica otrok, da so aktivno vključeni v vse procese in zadeve, ki se nanašajo nanje (prav tam). Njen cilj v pedagoškem kontekstu je ustvarjanje prostora, kjer mladi izkusijo demokratične oblike sodelovanja (Bock, 2010), saj se je najbolje naučimo preko konkretne udeležbe (Gril in Klemenčič, 2009).

Resman (1989), Javornik Krečičeva (2003a) in Bock (2010) opozarjajo, da kljub vsemu pojma participacije ne moremo enačiti s pojmom demokracije. Kajti prva v pedagoškem smislu učencem nikakor ne omogoča prevzemanja absolutne moči. Resman (1989) piše, da jim odpira možnosti, da v šolsko delo vnašajo svoje zamisli, a ne tako, da bi to rušilo osnovne odnose in cilje. Učitelji učencem sicer omogočajo določeno stopnjo svobode pri odločanju, a nikakor ne morejo te odgovornosti preložiti na učence. Pri participaciji gre le za »delno vključevanje učencev v "upravljanje" šolskega dela« (prav tam, str. 276), pri čemer imajo učenci možnost, da o nekaterih vprašanih svobodno odločajo ali soodločajo, na kar vpliva predvsem področje dela, vprašanja in učiteljeve osebne lastnosti (prav tam).

### **2.1.2 Modeli participacije**

Grilova in Klemenčičeva (2009) opozarjata, da je za uspešno spodbujanje participacije mladih v družbi pomembno najprej razlikovati med vključenostjo oziroma organiziranostjo mladih in njihovim resničnim sodelovanjem, kajti ta še ne pomeni, da lahko v resnici že dejavno sodelujejo.

V pomoč pri prepoznavanju te razlike so nam številni modeli participacije, ki prepoznavajo različne stopnje vključevanja mladih. Pri tem moramo, kot ugotavlja Collinseva (2006), upoštevati, da je njena najprimernejša stopnja odvisna od okoliščin, kot so kultura, starost, spol, okolica, v kateri posameznik živi, politični položaj in cilji udeleženca.

Med bolj znanimi modeli participacije je Hartova lestvica, ki nazorno prikazuje njene stopnje pri učencih. Upošteva dejstvo, da sestoji iz področij: (a) *biti upoštevan* in (b) *sprejemati odločitve* (prim. Kodela in Lesar, 2015). Hart (1992) razlikuje med petimi stopnjami participacije in tremi stopnjami udeležbe mladih, ki niso participacija.



**Preglednica 1:** Lestvica participacije po Hartu (1992).

<b>OSMA STOPNJA</b> Iniciativa (pobuda) mladih in skupne odločitve z odraslimi.	<b>STOPNJE PARTICIPACIJE</b>
<b>SEDMA STOPNJA</b> Iniciativa mladih in vodenje oziroma izvedba dejavnosti s strani mladih.	
<b>ŠESTA STOPNJA</b> Iniciativa odraslih, ki se odločajo skupaj z mladimi.	
<b>PETA STOPNJA</b> Mladi so vključeni v svetovanje, informiranje in lahko izrazijo svoje mnenje.	
<b>ČETRTA STOPNJA</b> Pripisana participacija in informiranje (odrasli odločajo o projektu, mladi ga razumejo in vedo, kdo se odloča in zakaj).	
<b>TRETJA STOPNJA</b> Simbolična participacija mladih.	<b>NEPARTICIPACIJA</b>
<b>DRUGA STOPNJA</b> Dekoracija – dekorativna vloga mladih pri dogodku.	
<b>PRVA STOPNJA</b> Manipulacija – mladi so zmanipulirani.	

8. stopnja → Na najvišji stopnji gre za pobudo mladih in skupne odločitve z odraslimi. Mladi in odrasli so partnerji, ki soodločajo in si delijo odgovornost za odločitve (mladi imajo ideje, oblikujejo projekte in k sodelovanju povabijo odrasle) (Hart, 1992 in 2002).

7. stopnja → Na tej stopnji so mladi pobudniki in vodijo dejavnosti. Imajo začetno idejo in se sami odločajo o poteku projekta. Odrasli so jim ves čas na voljo, a se ne vpletajo (prav tam).

6. stopnja → Pobudniki so odrasli, ki se odločajo skupaj z mladimi. Prvi imajo začetno idejo, drugi so vključeni v vse korake izvajanja in sodelujejo pri odločitvah (prav tam).

5. stopnja → Na tej stopnji projekte oblikujejo in vodijo odrasli, ki se posvetujejo z mladimi in jih informirajo, kako bodo uporabljene njihove ideje, upoštevajo se njihova mnenja, toda odločitve so v pristojnosti odraslih (prav tam).

4. stopnja → Na tej stopnji gre za pripisano participacijo in informiranje. Odrasli določijo naloge, ki jih učenci nato opravijo. Pri tem jih usmerjajo in jim pojasnjujejo, zakaj so jih vključili. Mladi razumejo naloge in vedo, kdo se odloča in zakaj (prav tam).

Ravni neparticipacije (prav tam) so tretja, druga in prva stopnja.

3. stopnja → Simbolična udeležba mladih – aktivnosti vodijo odrasli. Mlade se vpraša za mnenje, zato se zdi, da imajo možnost glasu, vendar je ta majhna ali je sploh ni. Obseg idej, ki jih mladi lahko izrazijo, je omejen.

2. stopnja → Dekoracija – mladi so del dogodka in poznajo oziroma razumejo cilje dejavnosti, a se dejansko o njih odločijo, jih vodijo in izpeljejo odrasli.

1. stopnja → Manipulacija – odrasli vodijo aktivnosti, otroci le delajo po njihovih navodilih, ne da bi vedeli, kakšen je cilj dejavnosti. Odrasli se sicer posvetujejo z njimi in se pretvarjajo, da so mnenja in predloge podali učenci.

Kot alternativo Hartovi lestvici je Shier (2001) razvil poti participacije. Ta model vključuje pet ravni participacije.

1. Otroci so slišani. → Na tej stopnji odrasli pozorno prisluhnejo otrokovemu mnenju.
2. Otroci so podprti in lahko izražajo svoje poglede. → V praksi obstaja veliko razlogov, zakaj otroci ne izrazijo svojih mnenj (pomanjkanje zaupanja, sramežljivost, nizko samospoštovanje itd.), zato jih morajo odrasli podpreti in jim tako pomagati, da premagajo ovire in izrazijo svoja mnenja.
3. Otrokovi pogledi so upoštevani. → To ne pomeni, da morajo odrasli upoštevati prav vsa mnenja otrok, ampak, da so otrokova mnenja eden od dejavnikov, ki jih je potrebno upoštevati.
4. Otroci so vključeni v procese odločanja. → To pomeni, da se odločitve sprejemajo skupaj z otroki, čeprav ni nujno, da imajo ti nato resničen vpliv na končno odločitev.

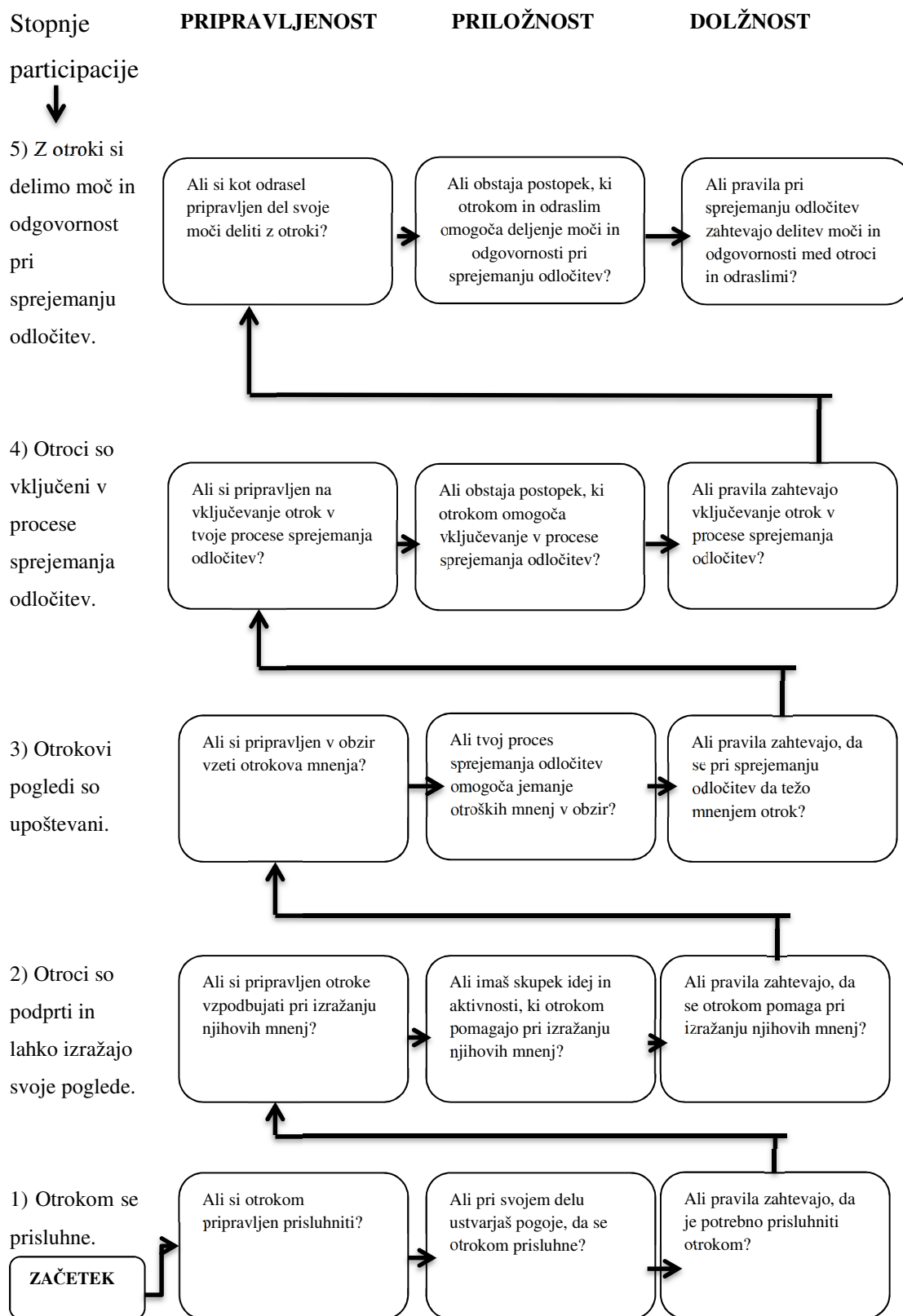
5. Otroci z odraslimi delijo moč in odgovornost za odločitve. → To od odraslih zahteva pripravljenost, da del svoje moči prenesejo na otroke.

Na vsaki od navedenih stopenj model razlikuje tri stopnje predanosti:

- pripravljenost (pojavi se na vsaki stopnji takoj, ko je udeleženec pripravljen delovati na tej stopnji participacije);
- priložnost (pojavi se takoj, ko so izpolnjene potrebe /čas, sposobnosti udeležencev idr./, da lahko udeleženci na tej stopnji delujejo v praksi) in
- dolžnost (nastopi, ko je sprejeta politika organizacije /torej tudi šole/, da bodo udeleženci delovali na tej stopnji) (prav tam).

Za vsako od njih ponuja model preprosta vprašanja, s pomočjo katerih lahko ugotovimo, kje se nahajamo, načrtujemo naslednji korak in tako povečamo stopnjo participacije otrok ter mladostnikov (prav tam).

Slika 1: Pot do participacije (Shier, 2001).



Kirbyjeva, Lanyonova, Croninova in Sinclairjeva (2003) ponujajo štiri stopnje participacije.

- 1) Stališča otrok in mladostnikov so »vzeta v vednost«. → Pogledi otrok so le eden od virov informacij, ki jih odrasli uporabijo pri odločanju.
- 2) Otroci in mladostniki so vključeni v odločanje. → So aktivno udeleženi v procesih odločanja. Skupaj razpravljajo o različnih pogledih. Odgovornost za odločitve nosijo odrasli, otrokom je dana možnost, da usmerjajo odločitve odraslih.
- 3) Otroci in mladostniki delijo moč in odgovornost za sprejete odločitve. → Med to in prejšnjo stopnjo ni jasno določene meje. Mladi imajo večjo možnost vpliva na odločitve, ki se lahko sprejmejo s pogajanjem, soglasno ali z glasovanjem.
- 4) Otroci in mladostniki se odločajo avtonomno. → Kljub temu sprejemanje odločitev pogosto zahteva sodelovanje odraslih. Izvajanje sprejetih sklepov je odvisno od sveta odraslih (struktur, odgovornosti, moči).

Vsem opisanim modelom participacije je enotno, da si stopnje sledijo od tiste, ko imajo otroci pravico povedati svoje mnenje, a je v rokah odraslih, ali jih bodo resnično upoštevali, do tiste, ko si otroci in odrasli delijo moč in odgovornost za sprejete odločitve (Kodela in Lesar, 2015).

Naloga odraslih je, da poiščejo področja, ki omogočajo, da moč in odgovornost za sprejemanje odločitev delijo z mladimi, jih vzpodbujajo k aktivnemu sodelovanju, sprejemajo kot enakovredne partnerje ter aktivne in usposobljene sogovornike.

### **2.1.3 Argumenti za in proti participaciji otrok in mladine**

McDonaldova (2006) ugotavlja, da je posledice hitrega tehnološkega razvoja in vse večje informiranosti učencev zaznati v dejstvu, da si učenci v današnjem času želijo imeti besedo pri vseh zadevah, ki se nanašajo nanje. V povezavi s tem Kovačeva (2008) opozarja, da učenci v šoli preživijo veliko časa in jim zato ne more in ne sme biti vseeno, kako poteka in se odvija šolsko delo. Njihova šolska participacija je enako pomembna kot prispevki vseh ostalih uporabnikov šole, zato morajo imeti možnost, da povedo mnenje o delu, ki se nanaša neposredno nanje. Potrebno je upoštevati dejstvo, da so učenci na šoli številčno v večini in zato pomembno prispevajo k oblikovanju šolske klime in kulture. Vanjo vnašajo navade, običaje, interese, modne trende itd. Tako ustvarjajo učencem lastno šolsko kulturo, ki predstavlja pomemben del kulture šole (prav tam).

Pedagoški delavci naj bi, kolikor je le mogoče, zagotovili (so)odločanje ali vsaj soglasje učenca, saj se za tisto, v kar ni privolil, ne more počutiti odgovornega. Če nima možnosti vplivati na vzgojno-izobraževalne cilje in procese, se ne bo našel niti v rezultatih, ki jim bo vse bolj odtujen. Postajal bo vse bolj objekt, kar mu onemogoča, da bi znanje in vrednote v resnici usvojil in bi postale del njegove osebnosti (Blažič idr., 2003).

V današnji potrošniški družbi odraščajo otroci v posameznike brez sočutja za soljudi, niso sposobni prepoznati povezanosti lastnih dejanj in njihovih posledic. Ne počutijo se odgovorne za svoja dejanja in vse bolj zapadajo v brezbržnost (Bovisi, 2007). Rešitev takšnega stanja vidi Bovisijeva (prav tam) v participaciji otrok, saj jih lahko le tako ponovno postavimo v vlogo aktivnih udeležencev in jim omogočimo, da se preko spoprijemanja z realnim svetom naučijo pravilno presojeti in ravnati.

Samo- in soodločanje je v pedagoške procese potrebno uvesti zato, ker zadovoljuje učenčevo potrebo o samorazpolaganju s seboj, svojim časom in močmi. Učenci, predvsem starejši, namreč težko prenašajo podrejeni učni položaj in v učiteljevi nadrejenosti vidijo nespoštovanje njihove osebnosti. Soodločanje poleg tega pozitivno vpliva na motivacijo učencev: več, kot lahko ti soodločajo, bolj se počutijo soodgovorne in motivirane, da bodo vestno izpolnjevali šolske obveznosti. Velik pomen ima soodločanje za osamosvajanje učencev, kar naj bi predstavljalo enega od globalnih ciljev šole, saj bodo le učenci, ki bodo usposobljeni za samo- in soodločanje, kasneje zmožni so- in samoodgovornega delovanja (Blažič idr., 2003).

Iz zapisanega ugotavljamo, da je participacija predpogoj za doseganje demokracije in pomemben dejavnik pri razvijanju avtonomije mladih ter kakovosti upravljanja z družbo in življenja v njej. Mlade pripravi na aktivno udejstvovanje v družbenem življenju oziroma aktivno državljanstvo<sup>1</sup> (Audiger, 2000; Dürr, 2005), jim omogoča razvijanje organizacijskih sposobnosti in sposobnosti hitrega odzivanja na družbene procese (Baumkirher idr., 2011).

Poleg naštetega je participacija eden od dejavnikov uspešne izobrazbe (Bundesjugendkuratorium, 2009). Vzgojno-izobraževalno poslanstvo vsake šole leži v omogočanju in uresničevanju participacije. Šola je prostor, kjer se otroci soočajo z demokratičnim načinom življenja in se demokracije učijo preko neposrednih izkušenj. Soodločanje ima številne pozitivne učinke, saj učence spodbuja k prevzemanju odgovornosti in jim nudi temelje za prepoznavanje lastne učinkovitosti, odločilno vpliva na pridobivanje različnih sposobnosti in znanja ter na razumevanje šole kot lastnega učnega in življenjskega okolja. Participacija predstavlja ključ do samostojnega učenja, dolgoročno vključevanje učencev v učne procese povzroča večjo učno motivacijo in s tem boljše učne rezultate (Reith, 2007). Pozitiven vpliv soodločanja na rezultate šolskega dela (Ahlström, 2010; Ing, Webb, Franke idr., 2015; De Roiste, Kelly, Molcho, Gavin in Gabhainn, 2012) in

---

<sup>1</sup> »Aktivno državljanstvo predstavlja sodelovanje posameznika v družbi in skupnostih (v šoli, doma, v državi in na ravni EU oziroma širše v vseh skupnostih, v katerih delujemo) v skladu z medsebojnim spoštovanjem, nenasiljem in spoštovanjem človekovih pravic.« (Pušnik, Ilc, Banjac in Podobnikar, 2012, str. 12)

osebnostne lastnosti poudarja tudi Eder (1998), ki je prepričan, da otroci, ki so deležni demokratičnega vzgojnega sloga, v katerem lahko soodločajo, pogosteje razvijejo osebnostne lastnosti, kot so odprtost, aktivnost, samozavest in neodvisnost, ter se novih nalog lotijo z zanimanjem in samozavestno.

Da prinaša participacija veliko pozitivnega, meni Lansdown (2001), ki navaja naslednje njene pozitivne učinke.

- Participacija vodi k boljšim odločitvam. → Mladi razpolagajo z drugačnimi izkušnjami in idejami kot odrasli, zato morajo odrasli pri sprejemanju odločitev upoštevati tudi njih, saj lahko le z njihovim sodelovanjem pridobijo najboljše razpoložljive informacije.
- Razumevanje in upoštevanje demokracije. → Mladi potrebujejo priložnost, da preko lastne aktivnosti spoznajo načela demokracije. Spoznati morajo pravice, dolžnosti in dejstvo, da so njihove pravice omejene s pravicami in svoboščinami drugih. S soodločanjem/sodelovanjem v demokratičnih procesih v šoli in lokalni skupnosti se naučijo, da ima vsako dejanje posledice. Le, če se bodo sami počutili spoštovane, bodo pridobili sposobnost poslušati druge.
- Večja zaščita mladih. → Preko sodelovanja se mladi najboljše seznanijo s svojimi pravicami in tako lažje prepoznajo, kdaj so te kršene, in to povedo odraslim, ki jih bodo zaščitili.
- Participacija je temeljna človekova pravica. → Vsakdo ima pravico, da sodeluje pri odločitvah, ki vplivajo na njegovo življenje – tudi otroci.

Tudi Kirbyjeva idr. (2003) priznavajo pozitivne učinke participacije in jih delijo na tri področja:

- razvoj osebnosti (rast samozavesti, razvoj skupinskih veščin, spodbujanje socialno sprejemljivega vedenja, aktivno udejstvovanje v prihodnosti z večjo odgovornostjo, pridobivanje praktičnih veščin);
- boljše storitve (povečana praksa uvajanja participacije v vsakdanje življenje);
- spodbujanje državljanstva in socialnega vključevanja (opolnomočenje otrok in mladostnikov, spoznavanje vloge kot državljana, povečana odgovornost).



Pozitivno participacija vpliva na šolsko življenje (John Akinola in Nic Gabhainn, 2014) in sam učni proces, saj je bilo v različnih raziskavah o šolski klimi in kvaliteti dokazano, da se zadovoljstvo učencev s šolo, osnovna pedagoška atmosfera in kakovost šolskega dela izboljšajo, če učenci v šoli zaznavajo raznolike možnosti participiranja in sebe dojemajo kot resne pogovorne partnerje (Baacke in Brücher, 1982; Grundmann idr., 1998; Kötters, Schmidt in Ziegler, 2001; Kovač, 2008). Na Švedskem so rezultati raziskave pokazali, da je bilo na šolah z visoko stopnjo sodelovanja učencev zaznanega manj ustrahovanja (Ahlström, 2010).

Učenci, ki so pri pouku deležni soodločanja, se v razredu in na šoli bolje počutijo, občutijo več veselja do šole in manj frustracij kot njihovi vrstniki. Pogosteje navajajo, da so na šoli stvari, ki jih veselijo in so zato bolj motivirani (Kötters, idr., 2001). Pozitivne učinke na učno motivacijo učencev navajajo tudi drugi avtorji (Baacke in Brücher, 1982; Kovač, 2008).

Iz rezultatov raziskave, ki so jo opravili Grundmannova idr. (1998), lahko razberemo, da učenci v šolah, kjer jim je danih veliko možnosti za participiranje, šolsko vzdušje doživljajo kot harmonično in prijazno, se v njej dobro počutijo in so motivirani za delo, kar se odraža na njihovem veselju in koriščenju šole kot prostora za aktivno izkoriščanje prostega časa. Poleg že omenjenih prednosti je pomembno dejstvo, da obstajajo na teh šolah odlični odnosi med učenci in učitelji in da se učenci s šolo lažje identificirajo.

Pozitivno povezanost med participacijo in dobrim počutjem učencev na šoli so potrdili rezultati drugih raziskav (Krüger, 2001; De Roiste idr., 2012). De Roiste idr. (2012) so poleg tega ugotovili pozitiven vpliv participacije na zdravje učencev.

Organizacija *International Youth Foundation* (povz. po Gril in Klemenčič, 2009, str. 50–51) je izpostavila pozitiven vpliv participacije na značaj mladih, saj krepi občutek odgovornosti, zanesljivosti, jim vliva pogum, da kljub težavam, ki se pojavijo, nadaljujejo svojo pot in dosega cilje. Velik vpliv ima občutek zaupanja, saj mladi na osnovi sposobnosti za odločanje razvijejo občutek o lastni vrednosti. Poleg tega mladi z njo razvijajo občutek pripadnosti lastni skupnosti, odraslim in

vrstnikom ter si pridobijo z izobrazbo povezane spretnosti, ki jim bodo omogočile samostojno življenje. Pozitivno participacija vpliva na pripravljenost za sodelovanje v skupnosti.

Kljub številnim prednostim participacije otrok in mladine se pogosto postavlja vprašanje, ali so otroci in mladi sposobni soodločati (gl. Sünker, Swiderek in Richter, 2005; Portmann in Student, 2005).

Tako Portmannova in Studentova (2005) opozarjata, da so otroci relativno samostojne osebnosti, ki so se že v predšolskem obdobju sposobne soodločati o stvareh, ki jih zadevajo. Okrog šestega leta se razvije sposobnost logičnega mišljenja in so sposobni tvoriti logične zaključke. Duševni razvoj jim torej že omogoča, da sodelujejo (participirajo) pri odločitvah (Fatke in Schneider, 2006; Sünker idr., 2005; Portmann in Student, 2005). Fatke in Schneider (2006) poudarjata, da sposobnosti otrok in odraslih nikakor ne moremo enačiti, a hkrati se moramo po njunem prepričanju zavedati, da imajo otroci vse potrebne kompetence za participiranje in lahko svoji starosti primerno soodločajo na različnih življenjskih področjih. S tem soglaša Streharjeva (2011), ki poleg starosti otrok kot kriterij za soodločanje izpostavlja njihovo zrelost.

Naloga odraslih je, da otrokom omogočijo sodelovanje pri uresničevanju svojih pravic in jih sprejmejo kot resne partnerje. Za uresničevanje participacije je pomembno dejstvo, da otroci niso le sposobni soodločati, ampak, da si tega sami želijo oziroma so pripravljeni soodločati – če jim odrasli ponudijo dovolj priložnosti in njihove predloge resnično upoštevajo (Portmann in Student, 2005). V rokah odraslih je, da vsebinsko in metodološko plat participacije prilagodijo razvojni stopnji otrok (Fatke in Schneider, 2006). S tem se strinja Bovisijeva (2007), ki pravi, da se ne smemo spraševati, ali so otroci sposobni presojudati oziroma soodločati, ampak, v kolikšni meri so oblike participacije prilagojene njihovi starosti (gl. tudi Dürr, 2005).

V povezavi z navedenim Lansdown (2001) ugotavlja, da med odraslimi prevladuje prepričanje, da otroci niso sposobni participirati, ker imajo premalo izkušenj in ne

posedujejo za to potrebnih kompetenc. Pri tem opozarja, da imajo tako odrasli kot otroci na različnih področjih življenja razvite kompetence. Odrasli so tisti, ki jim morajo zagotoviti pogoje, da bodo lahko participirali.

Pogosto odrasli pozabljajo, da lahko mladi določene kompetence osvojijo le preko neposredne izkušnje in z izvajanjem dejavnosti. Šele s priznanjem pravic do participacije in njenim omogočanjem jim nudimo priložnost, da osvojijo potrebne kompetence (Bundesjugendkuratorium, 2009; Baacke in Brücher, 1982). Če odrasli to upoštevajo, otrokom nudijo ustrezno podporo in pomoč, jim omogočijo, da se izrazijo na njim primeren način, lahko vsi otroci sodelujejo pri odločitvah, ki jih zadevajo (Lansdown, 2001).

Številni odrasli so mnenja, da bi se otrokom lahko priznale določene pravice šele tedaj, ko se bodo zavedali odgovornosti, a pri tem pozabljajo, da je prav spoštovanje njihovih pravic eden najučinkovitejših načinov, da se ti le-te naučijo. Če imajo možnost, da predstavijo ideje in jih odrasli obravnavajo resno, se bodo naučili, da je tudi drugim potrebno prisluhniti in spoštovati njihove ideje ter zamisli (prav tam).

Pogosto odrasli nasprotujejo participaciji otrok zato, ker se bojijo, da so slednji s tem preobremenjeni in oropani otroštva (prav tam). Različne raziskave potrjujejo, da se mladi pogosto izkažejo kot mnogo kompetentnejši pri sprejemanju odločitev in si sami pripisujejo veliko več sodelovalnih spretnosti, kot jih njim pripisujejo odrasli (Fatke in Schneider, 2005; Kurth Buchholz, 2011a). Poleg tega je pomembno dejstvo, da ima vsak otrok pravico biti slišan, kar ne pomeni, da mora participirati (Lansdown, 2001).

Pogosta ovira za večje vključevanje otrok v sprejemanje odločitev je strah pred tem, da bo ta pravica privedla do manjšega spoštovanja odraslih. To je zmotno, saj odrasli otrokom prav z upoštevanjem njihovih predlogov pokažejo, da jih spoštujejo in jih tako preko vzgleda naučijo spoštovanja drugih (prav tam).

## 2.1.4 Pogoji za razvoj participativne kulture

Kot izpostavljata Baacke in Brücher (1982, str. 46), se je »sposobnosti soodločanja potrebno naučiti in vaditi«. Po njunem prepričanju so sposobnosti soodločanja, branja, računanja in pisanja ene tistih temeljnih veščine, ki ljudem omogočajo uspešno vključevanje v družbo (prav tam). Šola učencem predstavlja prostor, kjer se učijo in vadijo demokracijo, torej tudi participacijo (Eder, 1998). Njeno omogočanje v okviru šole je pomembno predvsem zato, ker se mladi v okolju, v katerem neposredno delujejo in živijo, najučinkoviteje privadijo na soodločanje (Baumkirher idr., 2011).

V literaturi zasledimo več različnih pogojev, ki omogočajo uspešno sodelovalno (participativno) kulturo. Avtorji so si enotni, da mora biti vključevanje otrok v procese odločanja prostovoljno, brez vsakršne prisile in pritiska. Participacija je zakonsko opredeljena pravica otrok (gl. poglavje 2.2.2), a je v njihovih rokah, če jo bodo izkoristili ali ne (Frädrich in Jerger Bachmann, 1995, str. 99, povz. po Sünger idr., 2005; Bock, 2010).

Poleg želje po soodločanju morajo pri učencih biti prisotne določene kompetence. Studentova in Portmannova (2007) sta prepričani, da morajo otroci imeti razvite komunikacijske spretnosti (jasno izražanje, sposobnost javnega nastopanja pred razredom), sposobni morajo biti pozorno poslušati, izražati lastna mnenja, sprejemati prepričanja drugih in biti sposobni empatije. Pomembno je medsebojno spoštovanje, sposobnost sodelovanja in prevzemanja odgovornosti za učenje in šolsko življenje. Poleg naštetega morajo znati pridobiti in kritično ovrednotiti potrebne informacije, tvoriti in zastopati lastno mnenje, biti kritični, sposobni sprejemati kritiko itd.

S tem soglaša Damon (1998), ki navaja kompetence, ki so potrebne za spodbujanje participacije v demokratični družbi.

- Strpnost in civiliziranost → Za demokratični diskurz je potrebno spoštovanje razlik in pravic manjšin.

- Sodelovanje in timsko delo → Sodelovanje z vrstniki ustvarja temelje, na katerih se gradijo demokratični odnosi.
- Spoštovanje legitimne avtoritete → Tudi najbolj demokratične inštitucije potrebujejo avtoriteto. Njeno razumevanje in spoštovanje je predpogoj za vsakršno sodelovanje.
- Moralna zavest → Demokracija se ohranja preko predanosti nekaterim moralnim načelom, med katerimi so enake pravice za vse, svoboda, soodgovornost za splošno blaginjo in odprta komunikacija.
- Osnovno poznavanje ekonomije → Preudarno glasovanje zahteva poznavanje osnovnih ekonomskih načel, dinamike naložb, tveganja inflacije in recesije, posledic zadolževanja itd., kajti te odločitve odločajo o kakovosti življenja v vsaki družbi.

Vse navedeno ne zadostuje, če si odrasli sodelovanja otrok resnično ne želijo in so pripravljene sprejeti načine njegovega uresničevanja (Frädrich in Jerger Bachmann, 1995, str. 99, povz. po Sünker idr., 2005). Po Bockovem (2010) prepričanju je uspešna participacija v pedagoških ustanovah, torej v šolah, odvisna predvsem od naravnosti odraslih oziroma njihove pripravljenosti, da del svoje moči delijo z otroci. S tem se strinja Wenzel (2001), ki zagovarja stališče, da je participacija otrok v veliki meri odvisna od naravnosti učiteljev, njihovih sposobnosti in pedagoških norm, ki oblikujejo medsebojne odnose.

Odrasli morajo poleg pripravljenosti za vključevanje otrok za njihovo uspešno vključevanje v procese odločanja imeti dobro razvite sposobnosti komuniciranja in sodelovanja, ki jim omogočajo uspešno dogovarjanje in premaganje sporov, sprejemanje neobičajnih situacij in dejstva, da participacija od odraslih zahteva več, kot jim nalaga njihova uradna dolžnost (Frädrich in Jerger Bachmann, 1995, str. 99, povz. po Sünker idr., 2005).

Nenazadnje mora za uspešno vključevanje otrok biti izpolnjen še en pogoj, saj je participacija v šoli lahko uspešna le, če lahko učenci sodelujejo pri realnih, življenjskih in za njih pomembnih problemih ter nalogah (Edelstein in Fauser, 2001,

str. 35, povz. po Eikel, 2006). Kovač Šebartova in Krek (2007) navajata, da je že na samem začetku potreben koreniti premislek o problemih oziroma vsebinah, o katerih lahko učenci v resnici odločajo. Sposobni morajo biti soodločati in sprejemati posledice odločitev. V nasprotnem primeru se učenci zavedajo, da odločajo le na videz in da s svojimi odločitvami ne bodo ničesar spremenili. Vzgaja se jih v prepričanju, da demokracija ni resnična.

Vključevanje učencev od učiteljev in ostalih pedagoških delavcev zahteva, da svojo moč delijo z učenci in jo uporabijo za uresničevanje njihovih interesov. Zato se participacija učencev krepi le v organizacijah, ki soodločanje omogočajo vsem udeležencem, torej tudi učiteljem, vodstvu šole in ostalim zaposlenim. Večja, kot je avtonomija izobraževalne ustanove in stopnja udeležbe njenih zaposlenih, večje so možnosti za participacijo učencev. Tako usmerjene pedagoške ustanove morajo mlade že od začetka sprejemati kot polnovredne člane družbe, kot subjekte z lastnimi zmožnostmi delovanja, lastnimi perspektivami in potrebami. Participativna šolska kultura zahteva, da pedagogi mlade ljudi spoštujejo in pri svojem delu upoštevajo njihove interese in potrebe (Bundesjugendkuratorium, 2009). Kovač Šebartova in Krek (2007, str. 32–35) opozarjata, da je za uspešno participacijo učence potrebno naučiti demokratičnih vrednot, na katerih jo bodo lahko utemeljili, kajti izkušnje v »šolah pravične skupnosti« kažejo, da izkušnje s participacijo same po sebi niso pospešile razvoja vrednot, potrebnih za življenje v demokratični skupnosti.

### **2.1.5 Oblike in razsežnosti participacije v šoli**

Kovačeva (2008) navaja, da je participacijo učencev v šoli potrebno obravnavati zelo široko in z različnih vidikov. Glede na pogoje, ki izhajajo iz sistemske ureditve, stopnje šolske kulture in klime, ločimo formalno in neformalno participacijo, glede na pojavno obliko aktivno in pasivno. Vse omenjene se uresničujejo tako na šolski, oddelčni kot individualni ravni. Na slednji se pojavlja v vseh razsežnostih: politični, strokovni in moralni (gl. tudi Resman, 2005).

### *Formalna in neformalna participacija*

Formalna participacija je določena, urejena z zakoni in z drugimi pravnimi predpisi, ki nudijo formalne možnosti za njeno uresničevanje.<sup>2</sup> Zakonska podlaga še zdaleč ni zadosten pogoj za njen razvoj, saj morajo učenci te možnosti želeli izkoristiti in imeti za to dane prilike. Vsekakor je to temelj, na katerem se lahko gradijo vse druge razsežnosti participacije (Kovač, 2008). V povezavi s tem Resman (2005) ugotavlja, da obstaja le malo formalnih oblik participacije učencev, ki poleg tega nimajo resnega vpliva na življenje in delo šole. To dejstvo Kovačeva (2008) in Resman (2005) razlagata s tem, da so v šolskem prostoru vloge in odgovornosti za izvajanje kurikulumov jasno določene.

Neformalna participacija predstavlja dejansko vključevanje učencev, ki izkoriščajo neformalne možnosti in ni urejena s pravnimi predpisi, ampak se dogaja zaradi specifičnih pogojev v okolju (šolska klima, medsebojni odnosi). Izraža se kot aktivno vključevanje učencev v sprejemanje odločitev na šoli, v oddelku in individualnih razmerjih, za katere je formalno sicer odgovorno vodstvo šole. Pri tej participaciji ima vodstvo ali učitelji vsa pooblastila za sprejemanje odločitev, a zaradi strokovnih in človeških razlogov del pristojnosti odstopi drugim (učencem, učiteljem), saj želi, da se o vprašanih bolje premisli. S takšnim vključevanjem se odgovornost za sprejete odločitve omogoča tako učiteljem kot učencem. Neformalna participacija ima politično, strokovno in moralno razsežnost (Kovač, 2008; Resman, 2005).

### *Aktivna in pasivna participacija*

Glede na stopnjo in smer aktivnosti učencev ter njihov delež pri ustvarjanju in uresničevanju postavljenih ciljev ločita Moore in Lawton (1978, str. 261, povz. po Resman, 1989) aktivno in pasivno participacijo. Slednja izhaja iz položaja učenca v šoli in vzgojno-izobraževalnem procesu ter gradi na vnaprej predpisanih dolžnostih učencev, po katerih se morajo ravnati (hoditi mora v šolo, pisati domače

---

<sup>2</sup> Več o formalnih možnostih participacije je zapisanega v poglavju 2.2.2 *Formalne podlage za participacijo v šolah v Sloveniji in Avstriji*.

naloge itd.). Potrebno se je le aktivno prilagajati predpisanim zahtevam (Resman, 1989).

Aktivna participacija učencev temelji na človekovi pravici do izražanja lastnega mnenja in pravici učencev, da učitelj prisluhne njihovim željam, jih upošteva in spoštuje (Kovač, 2008). Zanje obstajajo večje možnosti kot za formalne oblike participacije, saj imajo, kot pravi Resman (2005), učenci pravico, da povedo mnenja in podajo predloge glede pouka, šolskega dela in odnosov. Učitelj mnenj učencev ne bi smel prezreti, saj predstavlja upoštevanje potreb in interesov učencev pomemben vzvod motivacije za učenje. Učenci imajo pravico, da se njihove predloge, želje, mnenja itd. upošteva in spoštuje. Ta oblika vključevanja učencev predstavlja neformalno (prostovoljno) vključevanje učencev v prejetanje odločitev o delu v oddelku, pri pouku in zunaj njega, za katerega je formalno odgovoren učitelj.

Aktivna participacija je opaznejša na oddelčni ravni (v vseh vidikih: političnem, strokovnem in moralnem), saj je prav to prostor, kjer učenci s sošolci preživijo veliko skupnih ur. Če je razredna klima vzpodbudna, se lahko razvije zelo aktivna in produktivna skupnost, ki jo mora učitelj znati usmerjati (Kovač, 2008).

Politični vidik participacije učencev v oddelku se uresničuje preko njihovih pravic, da izvolijo predstavnika oddelka – učenca, ki mu zaupajo, da bo do nadrejenih posredoval njihove interese in mnenja. Strokovna participacija se kaže kot dejansko sodelovanje pri načrtovanju in izvajanju dela v oddelku, pri ocenjevanju znanja itd. Učenci so pomemben vir znanja in ravno zato morajo imeti možnost, da izrazijo mnenje in tako dodajo lastni prispevek k delu v oddelku, s tem pa povečajo komunikacijo. Upoštevanje njihovih mnenj pozitivno vpliva na njihovo dejansko participacijo, raziskovanje in refleksijo, vse to pa ima velik pomen za maksimalni učinek učenja (prav tam).

Vse navedeno so formalne pravice učencev, njihovo uresničevanje je odvisno od učitelja in vzdušja v oddelku. S strokovno participacijo v oddelku je neločljivo povezana moralna participacija, saj se z razvojem pozitivne klime in kulture, ki jo dosežemo le z ustrezno vzgojo, oddelek oblikuje v pravično in humano skupnost



(prav tam). V povezavi z moralno razsežnostjo participacije se pogosto omenja t. i. »Kohlbergova pravična skupnost« (angl. *Just community ali ethical community*), ki išče odgovore na vprašanja o tem, kakšna naj bo moralna vzgoja v šoli, da se bodo učenci razvili v avtonomne in svobodne posameznike (Devjak, 2003; Turin, 2008).

Predpogoj aktivne participacije učencev predstavlja njihovo prostovoljno vključevanje v odločitve, za katere odgovornost nosi učitelj, ki ima posledično tudi ključno vlogo, saj je v njegovih rokah, koliko priložnosti jim bo ponudil in v kolikšni meri bo upošteval njihove predloge. Za to mora poznati sodobne oblike organiziranosti šolskega dela, aktivne metode poučevanja in učenja (Kovač, 2008).

Kovačeva (prav tam) piše, da se oblike aktivne participacije v današnji šoli kažejo predvsem kot možnosti učencev, da sodelujejo oziroma soodločajo pri načrtovanju, izvajanju in evalvaciji dela na šoli in v oddelku, kot medsebojna učna pomoč, vzajemni odnosi med učenci ter med učenci in učitelji, ki veliko pripomorejo h krepitvi samopodobe učencev.

Za uresničevanje aktivne participacije učencev je potrebno zagotoviti naslednje pogoje (prav tam).

- Vodenje šole v smeri sodobnih usmeritev vodenja organizacije in ljudi. → Velik vpliv na participacijo učencev ima kultura šole, njeno vodenje in vključevanje zaposlenih vanjo. Eno najpomembnejših vodstvenih strategij sodobnega ravnatelja predstavlja prav vključevanje učiteljev in učencev v šolsko delo.
- Vodenje sprememb v smeri zaželene kulture šole. → Danes zaželena oblika šolske kulture je kultura, ki zagotavlja kakovost, humanizacijo odnosov in participativni slog vodenja.
- Vzpostavljanje kulture odnosov kot skrbi za ljudi. → Današnja šola mora skrbeti za optimalno izrabo strokovnih in človeških potencialov zaposlenih in jim hkrati omogočati participacijo.

- Uresničevanje ustrezne normativne in demokratične ureditve. → Aktivna participacija je možna le, če so učenci motivirani za sodelovanje in če vlada na šoli demokratični duh.
- Zagotavljanje varnega in spodbudnega šolskega okolja. → Le, če se učenci v šoli počutijo varne, se lahko v celoti posvečajo šolskemu delu, zato je zagotavljanje varnega okolja temeljni pogoj za katero koli razsežnost participacije.

## 2.2 PARTICIPACIJA IN ŠOLSKI PROSTOR

Učenje je proces pridobivanja novih izkušenj in informacij, ki imajo relativno trajen vpliv na spreminjanje posameznikovega obnašanja in doživljanja (Ivanuš Grmek idr., 2009). Pogosto je v predstavah ljudi učenje ozko vezano na tradicionalno šolsko učenje ob knjigah (Marentič Požarnik, 2010), a ljudje se učimo tudi v vsakdanjih situacijah, otroci doma, med obiskom kulturnih prireditev, ob branju knjig, od vrstnikov in v šoli – pri pouku in iz vsega, kar v šoli počnejo in doživijo.

Velik vpliv na soodločanje učencev imajo vzorci, ki jih usvojijo v domačem okolju, stališča in usmeritve, ki jih v povezavi s participacijo in z demokracijo pridobijo v šoli (prim. Fatke in Schneider, 2006).

Sposobnost participiranja je ena tistih sposobnosti, ki se je najlažje naučiti preko konkretne izkušnje. Prav zato je njeno omogočanje v šoli in razredu pomemben pogoj zanjo v družbi (Gril in Klemenčič, 2009). V šoli se učenci z njo srečajo v okviru učne vsebine in učnih ciljev, odnosov med udeleženci, pri ustrezni razredni in šolski klimi, didaktičnih principih in metodah, ki spodbujajo sodelovanje (Gril idr., 2009).

Kakšen bo vpliv participacije učencev na šolsko delo, je odvisno od priložnosti za sodelovanje, ki jim jih ponudi šola. Možnosti zanjo se najlažje ustvarjajo preko vodenja v slogu participativnega menedžmenta, veliko prispeva timsko organiziranje šolskega dela in timski pouk, demokratična ureditev, spoštovanje avtonomije, ustvarjanje motivacijskega okolja, medsebojno sodelovanje, pozitivno šolsko vzdušje in povezanost šole z okoljem (Kovač, 2008).

Izkušnje sodelovanja v skupini (pri pouku, interesnih dejavnostih v šoli itd.) pomembno prispevajo k pridobivanju sposobnosti, potrebnih za dejavno vključevanje v družbo (Gril, 2011). V mednarodni raziskavi o državljanem izobraževanju je bilo ugotovljeno, da so učenci, ki prihajajo iz razredov, v katerih

je učencem omogočeno prosto izražanje mnenj, v večji meri pripravljeni politično participirati in se družbeno udeleževati (Torney Purta idr., 2003).

Ključni akter pri spodbujanju participacije v šoli je ravnatelj, ki s slogom vodenja ustvarja pogoje za aktivno sodelovanje na šoli (Kovač, 2008). Demokratični stil vodenja zaposlenim omogoča več besede pri sprejemanju odločitev (Koren, 1999), saj ga odlikuje timsko delo, spoštljivi delovni odnosi, ustrezna delovna klima in usmerjenost k ljudem (Kotnik, 2012). Kovačeva (2008) poudarja, da zgolj formalno dani pogoji za participacijo, ki jih šolske avtoritete (ravnatelj, učitelji) ne sprejemajo kot dejanske možnosti za sodelovanje, ne omogočajo resnične participacije. V tem primeru lahko govorimo le o manipulaciji.

Uspešne bodo tiste šole, ki bodo delovale po načelih participativnega managementa in v katerih bo prav vsak pomemben akter pri doseganju zastavljenih ciljev. V takšni organizacijski strukturi šole se vsak uči od vsakogar. Pomembne vloge in odgovornosti sprejemajo učenci, kar jih dodatno motivira za sodelovanje. Vzorec demokratičnega vodenja šole se od ravnatelja prenaša na učitelje, od njih ga za svojega sprejmejo učenci (prav tam).

## 2.2.1 Izobraževalna sistema v Sloveniji in Avstriji

### 2.2.1.1 Mednarodna standardna klasifikacija izobraževanja – ISCED 1997

ISCED 1997 je *Mednarodna standardna klasifikacija izobraževanja*, ki jo je novembra 1997 sprejela splošna konferenca *Unesco*. Predstavlja orodje, namenjeno zbiranju in objavljanju statistike s področja izobraževanja v posameznih državah in za mednarodne potrebe (*Statistični urad RS*, 2012).

V nadaljevanju predstavljamo delitev stopenj po ISCED.

- ISCED 0 (predprimarna vzgoja in izobraževanje – angl. *Pre-primary education*) → Namenjena je uvajanju še zelo majhnih otrok v okolje, podobno šolskemu, in postopnemu premoščanju razlik med šolskim in domačim okoljem (prav tam).
- ISCED 1 (primarno izobraževanje ali prvo obdobje osnovnega izobraževanja – angl. *Primary education; First stage of basic Education*) → Ti programi naj bi učencem zagotovili osnovno izobraževanje v branju, pisanju in matematiki ter skupaj s temeljitim razumevanjem drugih predmetov vzpostavili trde temelje za nadaljnje izobraževanje. Starost ob vpisu je na splošno od pet do sedem let. Trajanje primarne ravni izobraževanja se od države do države razlikuje (prav tam).
- ISCED 2 (nižje sekundarno ali drugo obdobje osnovnega izobraževanja – angl. *Lower secondary education; Second stage of basic education*) → Nanaša se na drugi del obveznega izobraževanja in je namenjeno izpopolnjevanju temeljnih veščin in znanja ter pripravljanju na vseživljenjsko izobraževanje. Izobraževanje na tej ravni končajo učenci po približno devetih letih šolanja (prav tam).

- ISCED 3 (višje sekundarno izobraževanje – angl. *Upper secondary education*) → Običajno gre za izobraževanje, ki se začne po koncu obveznega izobraževanja. Na splošno je dokončanje te ravni minimalni pogoj za vpis v terciarno izobraževanje. Programi trajajo od dveh do pet let (prav tam).
- ISCED 4 (posekundarno predtercirano izobraževanje – angl. *Post secondary non tertiary education*) → Na tej ravni so programi, ki so v mednarodnem pogledu na meji med višjim sekundarnim in terciarnim izobraževanjem. Ta raven nudi različne oblike izobraževanja, ki so namenjene zlasti diplomantom poklicnih šol na ravni ISCED 3. Vsebuje kratke poklicne programe ali programe, ki so namenjeni pripravi za vpis na višjo raven (prav tam).
- ISCED 5 (prvo obdobje terciarnega izobraževanja – angl. *First stage of tertiary education*) → Gre za programe, ki jih izvajajo univerze in podobne ustanove. Trajali naj bi najmanj dve leti. Njihovo dejansko trajanje je odvisno od študijskega predmeta in kvalifikacije, ki si jo je mogoče pridobiti z zaključkom študija (prav tam).
- ISCED 6 (drugo obdobje terciarnega izobraževanja – angl. *Second stage of tertiary education*) → To so programi, ki se končajo z najzahtevnejšo znanstveno kvalifikacijo, kot je doktorska disertacija. Imajo zahteven študij in so izvirno raziskovalno delo (prav tam).

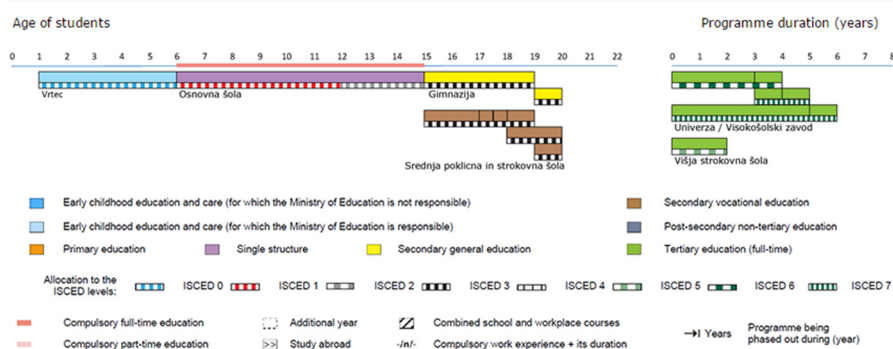
### **2.2.1.2 Organizacija izobraževanja v Sloveniji**

Slovenski izobraževalni sistem sestavlja več ravni izobraževanja (Eurydice, 2016a; Tašanoska, 2017), ki so predstavljene v nadaljevanju.

- Predšolska vzgoja (ISCED 0) je neobvezna in namenjena otrokom od enega leta do obveznega vstopa v šolo (6 let). Poteka v dveh starostnih obdobjih: (1) v oddelkih prvega starostnega obdobja so otroci od enega do treh let, (2) v drugem od treh let do vstopa v šolo (prav tam).

- Osnovnošolsko izobraževanje (ISCED 1 in ISCED 2) je v Sloveniji organizirano kot enotna devetletna osnovna šola, namenjena učencem od šestega do petnajstega leta starosti. Ta stopnja izobraževanja je po *Ustavi Republike Slovenije* obvezna in se financira iz javnih sredstev (prav tam).
- Srednješolsko izobraževanje (ISCED 3) je neobvezno in traja od dve do pet let. Izobraževalni programi vključujejo: programe poklicnega in strokovnega izobraževanja, kamor spadajo programi nižjega (2 leti) ter srednjega poklicnega izobraževanja (3 leta); programe srednjega strokovnega izobraževanja (4 leta); poklicno-tehniško izobraževanje; poklicne tečaje; splošno izobraževanje, kamor sodijo različni štiriletni programi splošne in strokovne gimnazije ter enoletni maturitetni tečaj (prav tam).
- Posrednješolsko – netercirano izobraževanje (ISCED 4) sestavljajo: (1) maturitetni tečaj, ki je namenjen predvsem dijakom z uspešno zaključenim štiriletnim srednjestrokovnim izobraževanjem, ki si želijo opraviti maturo in nadaljevati šolanje na univerzi; (2) poklicni tečaj, ki je namenjen pridobitvi srednje strokovne izobrazbe; (3) mojstrski in poslovodski oziroma delovodski izpit (prav tam).
- Terciarno izobraževanje obsega višje strokovno izobraževanje (ISCED 5) in visokošolsko izobraževanje (ISCED 6) (prav tam).

**Slika 2:** Zgradba slovenskega vzgojno-izobraževalnega sistema. (Vir: Eurydice, 2016a)



### 2.2.1.3 Organizacija izobraževanja v Avstriji

Avstrijski šolski sistem sestavljajo naslednje ravni izobraževanja (Čelebič, 2012; Euroguidance Österreich, 2014).

- Tradicionalna oblika predšolske vzgoje (ISCED 0) v Avstriji je vrtec (nem. *Kindergarten*), ki ga obiskujejo otroci med tretjim in šestim letom starosti. Mlajši otroci (med prvim in tretjim letom) obiskujejo jasli. Predšolska vzgoja je obvezna za otroke, stare pet let. Tako je del predšolske vzgoje del obveznega šolanja. Njen del so tudi t. i. predšolski oziroma pripravljalni razredi, ki so namenjeni otrokom, ki v uradno določeni starosti za vpis v osnovno šolo še niso dosegli ustrezne zrelosti. Ti spadajo v organizacijskem smislu v okvir osnovne šole (prav tam).
- Splošna šolska obveznost v Avstriji traja devet šolskih let in se prične s prvim septembrom, ki sledi dokončanemu šestemu letu starosti. Osnovna šola (nem. *Volksschule* – ISCED 1) zagotavlja osnovnošolsko izobraževanje in traja od prvega do četrtega razreda (primarna raven izobraževanja). Po končani štiriletni osnovni šoli se staršem glede na interese in učni uspeh njihovega otroka svetuje ustrezno nadaljnje izobraževanje (prav tam).
- Učenci se lahko po končani osnovni šoli šolajo na dveh različnih programih nižje sekundarne ravni (ISCED 2), ki poteka med petim in osmim razredom ter obsega naslednja programa (prav tam).
  - Novo srednjo šolo (nem. *Neue Mittelschule*), ki je redna šola od 1. septembra 2012 naprej. V njej so v ospredju potenciali in talenti otrok. Z novimi pedagoškimi koncepti naj bi učenje postalo zabavno, individualnost učencev pa učinkoviteje izkoriščena. V ospredju je aktivno sodelovanje učencev pri obravnavi nove učne snovi, kar jim omogoča, da jo resnično razumejo. Svetovanje in poklicno usmerjanje nudi temelje za nadaljnje izobraževanje in poklicno pot (prav tam).



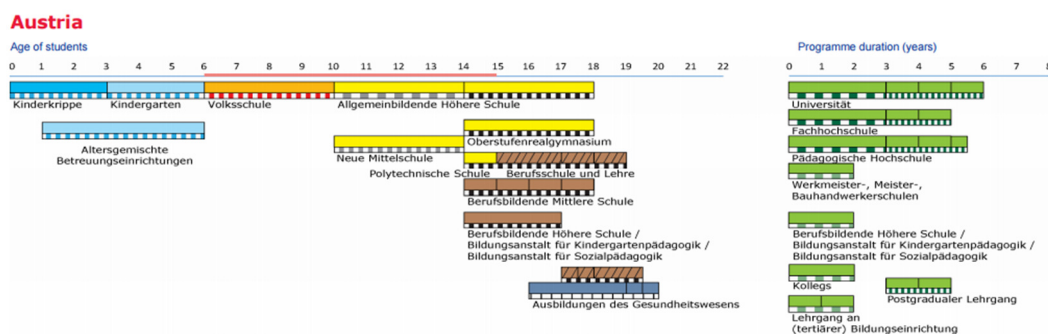
- Splošno izobraževalno višjo šolo nižje stopnje (nem. *Allgemein bildende höhere Schule Unterstufe* ali *AHS Unterstufe*), katere cilj je učencem zagotoviti celovito in poglobljeno splošno izobrazbo ter jim tako zagotoviti pogoje za nadaljnji študij na višji ravni (prav tam).
- Izobraževanje na višji sekundarni ravni (ISCED 3) poteka med devetim in trinajstim razredom. Sestavljeno je iz splošne in poklicne smeri (prav tam).
  - Splošno vejo predstavljajo poklicnoizobraževalne višje šole (nem. *Berufsbildende höhere Schule – BHS*), ki potekajo med 9. in 13. razredom (ISCED 3/5) in nudijo dvojno kvalifikacijo, saj omogočajo nadaljevanje študija na univerzi, hkrati pa usposabljaajo za poklic (prav tam).
  - K splošni veji sodijo splošnoizobraževalne višje šole (nem. *Allgemein bildende höhere Schule Oberstufe – AHS Oberstufe*), na katere se lahko vpišejo učenci iz nižje splošne ravni srednjega izobraževanja (nem. *AHS-Unterstufe*). Izobraževanje traja od 9. do 13. razreda (ISCED 3). Splošnoizobraževalne višje šole se delijo na: splošne gimnazije (nem. *Gymnasium*), realne gimnazije (nem. *Realgymnasium*), gimnazije gospodarske smeri (nem. *Wirtschaftskundliches Realgymnasium*) in realne gimnazije višje stopnje (nem. *Oberstufenrealgymnasium*). Obe smeri splošne izobraževalne ravni višjega sekundarnega izobraževanja se zaključita z maturo (prav tam).

Poklicno smer višje sekundarne ravni sestavljajo tri vrste poklicnih šol.

- Enoletne politehnične šole (nem. *Polytechnische Schule*) (ISCED 3), ki jih učenci obiskujejo v devetem šolskem letu in so namenjene tistim, ki želijo nadaljevati šolanje na poklicni šoli (nem. *Berufsschule*) ali se zaposliti. Učencem nudijo splošno izobraževanje, poklicno svetovanje in pripravo na poklic (prav tam).
- Poklicne šole z vajeništvom (nem. *Berufsschule und Lehre – Duales System*) (ISCED 3) združujejo teoretično usposabljanje v šolskem okolju in praktično v obliki vajeništva v podjetjih. Trajajo od 9. do 13. razreda (<http://www.bildungssystem.at/schule-oberstufe/berufsschule-und-lehre/>) (prav tam).

- Srednje poklicne šole (nem. *Berufsbildende mittlere Schule – BMS*) trajajo od enega do štirih let. Tiste, ki trajajo eno ali dve leti, nudijo delno poklicno izobrazbo; tiste, ki trajajo tri ali štiri leta, dajejo zaključeno poklicno izobrazbo (prav tam).
- Izobraževanje na postsekundarni, a ne terciarni ravni (ISCED 4) predstavljajo zdravstvene šole. Programi trajajo od 11. do 14. razreda (prav tam).
- Terciarno raven izobraževanja (ISCED 5 in ISCED 6) sestavljajo programi prve (diplomski študij), druge (magistrski študij) in tretje (doktorski študij) stopnje (prav tam).

Slika 3: Zgradba avstrijskega vzgojno-izobraževalnega sistema. (Vir: Eurydice, 2016b)



### 2.2.1.4 Primerjava slovenskega in avstrijskega izobraževalnega sistema

Tristopenjska struktura izobraževalnih sistemov se je razvijala od zgoraj navzdol. Najprej so se oblikovale univerze in nato srednje šole. Splošna obvezna šola je bila v avstrijskih deželah, torej tako v Sloveniji kot v Avstriji, uvedena s sprejetjem terezijanskega osnovnošolskega zakona decembra leta 1774. V obdobju od 1867 do 1918 sta se izobraževalni zgodovini Slovenije in Avstrije prepletali, saj je bila Slovenija pod okriljem monarhije Avstro-Ogrske. Med drugo svetovno vojno sta bili državi izpostavljeni potujčevanju. V Avstriji se je zelo dobro razvilo poklicno šolstvo, ki je ohranjeno še danes. V Sloveniji so se z uvedbo dualnega sistema v 20. stoletju postavili dobri temelji srednješolskega izobraževanja. Žal se zaradi pomanjkanja finančnih sredstev in nezanimanja dualni sistem ni ohranil (Gabrič, 2009; Gracar, 2015).

V obeh državah se primarna raven izobraževanja začne s starostjo šestih let, razlike se pojavijo že na nižji sekundarni stopnji (od 5. do 8. razreda). Učenci v Avstriji se lahko po končani osnovni šoli (nem. *Volksschule* – ICSED 1), ki traja od 1. do 4. šolskega leta, šolajo po dveh programih in se tako pripravljajo na delo ali nadaljnje izobraževanje. V devetem šolskem letu se učenci odločijo za enoletno politehnično šolo, ki mlade informira o poklicih in poklicnem izobraževanju ter jim tako olajša odločitev o nadaljnjem šolanju, lahko se zaposlijo. V Sloveniji predstavlja nižja sekundarna raven (tretje vzgojno-izobraževalno obdobje) nadaljevanje osnovne ravni in učenci so po končanem 9. razredu prepuščeni lastnim odločitvam o nadaljnjem izobraževanju ali zaposlitvi (Euroguidance Österreich, 2014; Taštanoska, 2017).

Avstrijska sekundarna raven se deli na nižjo, višjo in postsekundarno, a ne terciarno raven. Na nižji lahko učenci izbirajo med novo srednjo šolo (nem. *Neue Mittelschule*) ali splošno izobraževalno višjo šolo nižje stopnje (nem. *Allgemein bildende höhere Schule Unterstufe ali AHS Unterstufe*), ki predstavlja nižjo raven gimnazije. Višja sekundarna raven poteka med 9. in 13. razredom in se deli na splošno in poklicno smer, učenci imajo možnost izbrati enoletno politehnično šolo (Euroguidance Österreich, 2014).

Po končani osnovni šoli se učenci v Sloveniji vpišejo na sekundarno raven izobraževanja, ki je sestavljena iz splošnega in poklicnega izobraževanja. K splošnemu uvrščamo štiriletne splošne in poklicne gimnazije ter enoletni maturitetni tečaj. K poklicnemu programe nižjega (2 leti) in srednjega poklicnega izobraževanja (3 leta), srednjega strokovnega izobraževanja (4 leta), poklicnotehniškega izobraževanja (2 leti po zaključku programa srednjega poklicnega izobraževanja) in poklicni tečaj (Taštanoska, 2017).

Za avstrijski srednješolski sistem je značilna tesna povezanost z gospodarstvom, ki mladim ponuja usmerjeno izobraževanje in velike zaposlitvene možnosti (Gracar, 2015).

Posrednješolsko – netercirano izobraževanje (ISCED 4), ki ga v Sloveniji predstavljajo maturitetni tečaj in mojstrski, poslovodski ali delovodski izpit, je oblika izobraževanja, ki lajša prehod med sekundarnim in terciarnim izobraževanjem. V Avstriji je ta raven izobraževanja sestavljena iz izobraževalnih programov in kvalifikacij s področja zdravstvenih poklicev, pripravljalnih tečajev, diplomskih izpitov in visokošolskih izpitov (Euroguidance Österreich, 2014; Gracar 2015; Taštanoska, 2017).

V Sloveniji in Avstriji je terciarna raven izobraževanja sestavljena iz dodiplomskih, magistrskih in doktorskih študijev. Za razliko od Slovenije v Avstriji ne poznajo višje strokovnega izobraževanja. Avstrijske univerze imajo t. i. orientacijsko poskusno obdobje, ki traja en semester in v katerem morajo študentje opraviti vsaj dva izpita, saj je to pogoj za nadaljevanje študija (prav tam).

Avstrijski izobraževalni sistem ima zelo dobro organiziran dualni sistem izobraževanja, ki se močno prepleta z gospodarstvom in tako zagotavlja ustrezno izobražene ljudi. Ta sistem se v Sloveniji, žal, ni obdržal (prav tam).

## **2.2.2 Formalne podlage za participacijo v šolah v Sloveniji in Avstriji**

Pravice otrok in mladostnikov do participacije so utemeljene na različnih ravneh. V tem poglavju predstavljamo, kako so določene na mednarodni ravni v obliki *Konvencije o otrokovih pravicah* (1989, 2009), v *Beli knjigi Nova spodbuda za evropsko mladino* (2002) in v obliki zakonodaje na državni ravni.

Vprašanje participacije otrok in mladostnikov ima v Evropi pomembno zgodovino tako na nacionalnih ravneh kot v sobesedilu *Evropske unije* in *Sveta Evrope*. Družbeno udejstvovanje mladih je pomemben dejavnik aktivnega državljanstva, ki se uvršča med prednosti evropskih državnih izobraževalnih in mladinskih politik, katerih cilj je zmanjšanje družbenega izključevanja in zagotavljanje enakih možnosti za vse na področjih političnega, družbenega in kulturnega življenja (Gril, Klemenčič in Autor, 2009). Med pomembnejše dokumente, ki urejajo področje participacije otrok v EU, spadata *Konvencija o otrokovih pravicah* (2009) in *Bela knjiga Nova spodbuda za evropsko mladino* (2002).

### **2.2.2.1 Konvencija o otrokovih pravicah**

Otrokovim pravicam je pot v nacionalne zakonodaje in šolske sisteme odprla predvsem *Konvencija o otrokovih pravicah* (2009), ki jo je na osnovi gibanj za otrokove pravice in sprejetim splošnim soglasjem, da je otroštvo varovano obdobje življenja, leta 1989 sprejela *Generalna skupščina Združenih narodov*. V njej je v okviru enega od štirih prednostnih področij opredeljena pravica do participacije (gl. tudi Dürr, 2005).

Konvencija je začela veljati 2. septembra 1990, Slovenija jo je prevzela julija 1992, Avstrija junija 1992 (*Konvencija o otrokovih pravicah*, 2009; Turin, 2008). Z njo (2009) so bili otroci spoznani kot imetniki človekovih pravic, čeprav z določenimi omejitvami, povezanimi z njihovo zrelostjo.

*Konvencija* opredeljuje otroka pod osemnajstim letom kot osebo z lastnim človeškim dostojanstvom in kot subjekta ekonomskih, socialnih, kulturnih in političnih pravic, ki so medsebojno odvisne in nedeljive (*Konvencija o otrokovih pravicah*, 2009).

Osnovo predstavlja *Splošna deklaracija človekovih pravic* (1948), ki jo je leta 1948 *Generalna skupščina Združenih narodov* razglasila »[...] kot skupen ideal vseh ljudstev in vseh narodov z namenom, da bi vsi organi družbe in vsi posamezniki, vedno v skladu s to Deklaracijo, pri pouku in vzgoji razvijali spoštovanje teh pravic in svoboščin [...]« (*Splošna deklaracija človekovih pravic*, 1948).

Pravica do participacije je v *Konvenciji* (2009) še posebej izpostavljena v njenem 12. členu in v splošnem duhu dokumenta: »Države pogodbenice jamčijo otroku, ki je sposoben izoblikovati lastna mnenja, pravico do svobodnega izražanja le-teh v vseh zadevah v zvezi z njim, o tehtnosti izraženih mnenj pa se presoja v skladu z otrokovo starostjo in zrelostjo« (prav tam, str. 9).<sup>3</sup>

S sprejetjem *Konvencije* (2009) so se vse države podpisnice zavezale, da bodo otrokom priznale pravico »biti slišan in upoštevan«.

Streharjeva (2011) pravi, da naj bi učenci svoje pravice spoznavali neposredno v šolskem življenju, pri delu in preko določenih predmetov (državljska in domovinska vzgoja, etika, zgodovina). Poleg tega jim mora šola omogočiti in spodbujati razvoj veščin, ki jih potrebujejo za uveljavljanje otrokovih pravic v vseh stopnjah pedagoškega procesa. Aktivnega državljana lahko vzgojimo le s spoštovanjem pravic, ki jih otrokom dodeljuje *Konvencija o otrokovih pravicah* (2009), in z ozaveščanjem otrok o njihovih pravicah, z razvijanjem veščin participiranja in spodbujanjem njihovega moralnega razvoja. Samo tako lahko namreč vzgojimo aktivnega, kritičnega in razmišljujočega človeka, ki pozna svoje in spoštuje pravice drugih (Strehar, 2011).

---

<sup>3</sup> Turinova (2008, str. 8) opozarja, da v *Konvenciji* ni natančneje opredeljeno, kaj pomeni »biti sposoben« in kako se ta sposobnost pri otrocih lahko vzpodbuja. Prav tako ostaja odprto vprašanje o tem, kdo presoja tehtnost izraženih mnenj in s čim se meri otrokova zrelost.

### **2.2.2.2 Nova spodbuda za evropsko mladino: Bela knjiga Evropske komisije**

*Bela knjiga Nova spodbuda za evropsko mladino* (2002) je bila objavljena 21. novembra 2001 kot predlog *Evropske komisije* za nov pristop sodelovanja v EU na področju mladine (in mladinske politike). Na področju mladine predlaga uvedbo odprte metode koordinacije na področju mladine, ki je bolj obvezujoča oblika sodelovanja na posameznih »mehkih« področjih v EU. Odprta metoda koordinacije poteka na štirih prednostnih področjih: (1) informiranje, (2) participacija, (3) prostovoljne aktivnosti mladih ter (4) boljše razumevanje in poznavanje mladih (*Weissbuch der Europäischen Kommission: Neuer Schwung für die Jugend Europas*, 2001).

Participacija mladih je v pristojnosti držav članic. Sodelovanje je potrebno razviti predvsem na lokalni ravni. *Bela knjiga* (2002) izpostavlja šolo kot prostor, kjer obstajajo še posebej ugodni pogoji za uresničevanje participacije.

### **2.2.2.3 Slovenska in avstrijska zakonodaja**

S sprejetjem *Konvencije o otrokovih pravicah* (1989, 2009) sta se tako Slovenija kot Avstrija obvezali, da bosta varovali temeljne pravice otrok, med katere sodi tudi možnost soodločanja.

Države podpisnice *Konvencije o otrokovih pravicah* (1989, 2009) so dolžne ustvarjati pogoje, ki omogočajo spoštovanje otrokovih pravic, kar lahko dosežejo predvsem z različnimi pravnimi sredstvi – zakoni in podzakonskimi akti (Remšak, 2005).

V tem poglavju pregledujemo, kako je pravica do participacije urejena v slovenski in avstrijski šolski zakonodaji. V ta namen preučujemo *Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja* (ZOFVI) (2007), *Zakon o osnovni šoli* (ZOsn) (2006), *Zakon o gimnazijah* (ZGim) (2007), *Pravilnik o šolskem redu v srednjih šolah* (2010), *Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli* (2013) in *Pravilnik o ocenjevanju znanja v srednjih šolah*

(2010). V povezavi z avstrijsko šolsko zakonodajo pa *Zakon o organizaciji šol* (nem. *Schulorganisationsgesetz*) (1962), *Zakon o šolskem pouku* (nem. *Schulunterrichtsgesetz*) (1986), *Zakon o zastopstvu učencev* (nem. *Schülervertretungsgesetz*) (1990) in *Uredbo o preverjanju in ocenjevanju* (nem. *Leistungsbeurteilungsverordnung*) (1974).

Slovensko šolstvo se je začelo otrokovim pravicam intenzivnejše posvečati po osamosvojitvi (Strehar, 2011). Leta 1995 se je zgodila prenova vzgoje in izobraževanja v *Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* in kasneje v *Izhodiščih kurikularne prenove* (1996), ki je predvidevala večjo stopnjo participacije otrok v vzgojno-izobraževalnem procesu. Grilova, Klemenčičeva in Autorjeva (2009) ugotavljajo, da slovenska šolska zakonodaja participacijo otrok in mladostnikov večinoma opredeljuje zgolj implicitno, redki so eksplicitni zapisi.

### *Cilji vzgoje in izobraževanja*

Težnjo slovenskega šolstva po aktivni participaciji otrok lahko razberemo iz ciljev vzgoje in izobraževanja, zapisanih v *Zakonu o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja* (2007): »[...] vzgajanje in izobraževanje za trajnostni razvoj in za dejavno vključevanje v demokratično družbo [...]« (ZOFVI, 2007, čl. 2). Tudi med cilji osnovnošolskega izobraževanja najdemo enak cilj (gl. ZOsn, 2006, čl. 2), ki mu sledi ta, v katerem je izpostavljen pomen razvoja socialnih kompetenc (strpnost, sodelovanje, sprejemanje drugačnosti, spoštovanje človekovih pravic itd.). Glasi se: »[...] vzgajanje za spoštovanje in sodelovanje, za sprejemanje drugačnosti in medsebojno strpnost, za spoštovanje človekovih pravic in temeljnih svoboščin [...]« (ZOsn, 2006, čl. 2).

V ciljih je pomen participacije predstavljen le posredno, izpostavljene so vrednote in sposobnosti, ki učencem omogočajo večjo participacijo v šoli in izven nje (Kodela in Lesar, 2015).

Tudi v avstrijski šolski zakonodaji je moč najti cilje, ki poudarjajo pomen participacije učencev. Tako je v 2. členu *Zakona o organizaciji šol* (nem. *Schulorganisationsgesetz* /*SchOG*/) (1962) zapisano, da naj bi šola učence



usposobila za aktivno sodelovanje v gospodarskem in kulturnem življenju Avstrije, Evrope in sveta ter za sodelovanje pri uresničevanju skupnih nalog človeštva. Nadalje bi v skladu s 17. členom *Zakona o šolskem pouku* (nem. *Schulunterrichtsgesetz /SchUG/*) (1986) učitelji učence usmerjali k lastni aktivnosti in k sodelovanju v skupnosti.

### *Organizacija pouka*

Kodelova in Lesarjeva (2015, str. 43) navajata, da je participacija učencev na področjih, ki se vežejo na organizacijo pouka, razumljena kot pravica učencev, da izrazijo »svoje mnenje glede izbire nečesa, kar je že v naprej določeno«.

V Sloveniji ima v skladu z *Zakonom o osnovni šoli* (2006) vsak učenec v osnovni šoli možnost izbrati med obveznimi in neobveznimi izbirnimi predmeti (čl. 17, 18 in 20 a), ki jih organizira šola. Tudi v razširjen program (podaljšano bivanje, jutranje varstvo, dodatni in dopolnilni pouk, interesne dejavnosti) se učenci vključijo prostovoljno (ZOsn, 2006, čl. 20).

Med obveznimi izbirnimi vsebinami lahko izbirajo dijaki v slovenskih gimnazijah (ZGim, 2007, čl. 33).

V Avstriji imajo učenci v vseh javnih šolah možnost izbire izbirnih predmetov (SchUG, 1986, čl. 12).

Poleg tega najdemo v *Zakonu o šolskem pouku* (nem. *Schulunterrichtsgesetz /SchUG/*) (1986) tudi določila o pravicah učencev (čl. 57 a). Zapisano je, da ima učenec pravico, da v okviru svojih zmožnosti sodeluje pri oblikovanju pouka in izbiri učnih sredstev, da se mu prisluhne in da izrazi svoje predloge ter svoja mnenja (SchUG, 1986, čl. 57 a).

### *Vključevanje učencev v formalna organizacijska telesa*

K aktivnemu državljanstvu je učence na ravni šole mogoče spodbujati z aktivnim sodelovanjem v formalnih telesih. V okviru primerjalne študije *Državljska vzgoja v Evropi* (2005) je bilo ugotovljeno, da je na zakonodajni ravni v vseh evropskih državah priporočeno spodbujanje učencev k organiziranemu predstavljanju interesov v okviru posvetovalnih in odločevalnih šolskih teles. Njihova organiziranost lahko ima različne ravni (razredno, generacijsko, celotno šolsko itd.) in stopnje vključenosti (od posvetovalne vloge do dejavnega sodelovanja v procesih odločanja).

V Sloveniji so del obveznega programa od četrtega razreda dalje (*Predmetnik osnovne šole*, 2014) ure oddelčne skupnosti oziroma razredne ure (ZOsn, 2006, čl. 19), ki so namenjene urejanju vprašanj o življenju in delu na šoli, njihova izvedba pa je v veliki meri odvisna od razrednika (Strehar, 2011). Veliko pedagoško vrednost oddelčne skupnosti v prispevku poudarja Resman (2007), ki meni, da nudi posamezniku pomoč pri učenju, usvajanju vrednot in spretnosti ter predstavlja temeljno socialno in vzgojno osnovo.

Slovenija je poleg Norveške edina evropska država, ki je uram oddelčne skupnosti dodelila del šolskega časa. Razpravi v okviru oddelčnih skupnosti je tako od 4. do 9. razreda (ISCED 1 in 2) namenjene pol ure na teden (*Državljska vzgoja v Evropi*, 2005).

Poleg oddelčnih skupnosti *Zakon o osnovni šoli* (2006) ne predpisuje oblik organiziranosti učencev v osnovni šoli, tako da vlada na tem področju popolna avtonomija in se lahko vsaka šola sama odloči, kako se bodo organizirali njeni učenci in to opredeli v pravilih šolskega reda (ZOsn, 2006, čl. 60 e).

Do 31. avgusta 2009 je bil v veljavi *Pravilnik o pravicah in dolžnostih učencev v osnovni šoli* (2004), ki je izpostavljal njihove pravice, jim preko oblik organiziranosti omogočal participacijo in odrasle zavezal k obravnavi učenčevih predlogov. 2. člen jim je priznaval pravico/pravice, da svoji razvojni stopnji

primerno sodelujejo pri dnevih dejavnosti, ekskurzijah, interesnih dejavnostih in šolskih prireditvah; da povedo svoje mnenje o življenju in delu šole; da se vključujejo v delo formalnih oblik organiziranosti učencev ter sodelujejo pri ocenjevanju in dogovorjenih skupnih aktivnostih. V 3. členu je bila izpostavljena dolžnost sodelovanja pri urejanju šole in šolske okolice ter pri dežurstvih učencev. Pravilnik (2004) je v 4., 5., 6., 7., in 8. členu natančno urejal organiziranost učencev v osnovni šoli: od oddelčne skupnosti, preko skupnosti učencev, do otroškega parlamenta. Določal je naloge, ki jih opravlja vsaka od navedenih formalnih struktur organiziranosti učencev.

Kljub prenehanju veljavnosti omenjenega pravilnika so se formalne oblike organiziranosti učencev v slovenskih osnovnih šolah večinoma ohranile.

Prvi otroški parlament je bil pod okriljem *Zveze prijateljev mladine Slovenije* organiziran že leta 1990, v šolskem letu 2015/2016 je potekal že 26.

Otroški parlament predstavlja program vzgoje otrok in mladostnikov za demokracijo in mladim omogoča sodelovanje pri odločanju o problemih, ki jih zanimajo. Organizira se na ravni šole, kjer se izberejo predstavniki za občinski otroški parlament, svoje razprave pa osnovnošolci zaključijo na državnem otroškem parlamentu. Na njihove sklepe se javnost dobro odziva, žal je uresničevanje le-teh manj uspešno, kar, žal, kaže na to, da so vprašanja, povezana s kakovostjo življenja otrok, pogosto potisnjena na obrobje (Albreht, 2003).

Tudi za participacijo gimnazijcev obstajajo formalne podlage. *Zakon o gimnazijah* (2007, čl. 31) dijakom omogoča združevanje v skupnosti, ki deluje na ravni šole in v oddelkih. Vodenje je v rokah odbora, ki ga sestavljajo predstavniki vseh oddelčnih skupnosti. Organizirajo obšolsko življenje in delo ter obravnavajo vprašanja, povezana z vzgojno-izobraževalnim delom in upravljanjem. Poleg tega posreduje skupnost dijakov svoje predloge drugim organom šole. *Pravilnik o šolskem redu v srednjih šolah* (2010) dijakom v 2. členu priznava pravico do »delovanja v skupnosti dijakov« in »izražanja mnenja in posredovanja predlogov,

povezanih z vzgojno-izobraževalnim delom šole«. V 8. členu je določeno, da si mora ravnatelj pred določitvijo šolskih pravil pridobiti mnenje skupnosti dijakov. Član šolske dijaške skupnosti postane vsak učenec, ki vstopi v srednjo šolo. Njihovi predstavniki sestavljajo parlament *Dijaške organizacije Slovenije*. V njihovem Statutu so opredeljeni kot stanovska organizacija dijakov RS, ki združuje vse slovenske dijake, zastopa njihove interese in se zavzema za njihovo uresničevanje. Najvišji organ je *Parlament Dijaške organizacije Slovenije*, ki je predstavniški organ. Sestavljajo ga dijaški poslanci, ki jih imenuje šolska dijaška skupnost na posamezni srednji šoli. Vsaka ima v njem po enega poslanca (*Statut Dijaške organizacije Slovenije*).

V okviru dijaških parlamentov lahko dijaki sodelujejo pri odločanju o vprašanjih, ki jih zanimajo. Tako si pridobivajo sposobnosti demokratičnega komuniciranja in prevzemanja odgovornosti za svoje odločitve (Kovač, 2008).

Pravico sodelovanja imajo dijaki v postopkih odločanja, kjer mora pristojni organ: »[...] preden odloči o zahtevi, dijaku dati možnost, da pojasni vsa dejstva in okoliščine, ki so pomembne za odločanje [...]« (ZGim, 2007, čl. 41 d).

Soodločanje dijakov je omogočeno znotraj sveta zavoda. *Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja* (2007, čl. 46 in 48) namreč določa, da ima svet javne poklicne oziroma strokovne šole, gimnazije in javnega dijaškega doma poleg treh predstavnikov ustanovitelja, petih predstavnikov delavcev in treh predstavnikov staršev še dva predstavnika dijakov, ki imata pravico sodelovati pri njegovem delu, kadar ta obravnava zadeve, povezane s položajem dijakov, ali zadeve, ki jih svetu v obravnavo predloži dijaška skupnost.

V osnovni šoli v svetu zavoda ni predstavnikov učencev. Njihove interese zastopajo predstavniki staršev (ZOFI, 2007, čl. 46).

Svet zavoda:

- imenuje in razrešuje ravnatelja;
- sprejema program razvoja šole;
- sprejema letni delovni načrt in poročilo o njegovi uresnitvi;
- sprejme letno poročilo o samoevalvaciji šole;

- odloča o uvedbi nadstandardnih in drugih programov;
- obravnava poročila o vzgojni oziroma izobraževalni problematiki;
- odloča o pritožbah v zvezi s statusom vajenca, dijaka kot drugostopenjski organ, če z zakonom ni določeno drugače;
- odloča o pritožbah v zvezi s pravicami, obveznostmi in odgovornostmi delavcev iz delovnega razmerja;
- obravnava zadeve, ki mu jih predloži učiteljski, andragoški oziroma predavateljski zbor, šolska inšpekcija, reprezentativni sindikat zaposlenih, svet staršev, skupnost učencev, vajencev, dijakov ali študentov;
- druge naloge, določene z zakonom in aktom o ustanovitvi (ZOFI, 2007, čl. 48).

Zastopanje učencev v Avstriji je zakonsko dobro urejeno in predpisuje več oblik organiziranosti učencev kot zakonodaja v Sloveniji.

V okviru sodelovanja učencev (SchUG, 1986, čl. 58; Feigl, 2007) imajo učenci pravico do zastopanja svojih interesov preko izvoljenih predstavnikov in sodelovanja v šolskem življenju.

Znotraj teh pravic se pravice učencev delijo na »*pravico biti vključen*« (odrasli morajo učencem prisluhniti in jim posredovati informacije o vseh stvareh, ki vplivajo na njih; učenci morajo imeti možnost, da podajo svoje predloge in izrazijo svoje mnenje) in »*pravico soodločati*«. V okviru prve imajo učenci pravico, da jih odrasli seznanijo s stvarmi, ki jih zadevajo; da jim prisluhnejo in dajo možnost, da podajo svoje predloge, sodelujejo pri oblikovanju pouka (sodelovanje pri določanju vsebin pouka, literature in medijev ter sodelovanje pri izbiri učnih metod) in izbiri učnih sredstev. Dokončna odločitev je v rokah učiteljev, vodstva šole itd. Pravica do soodločanja učencem omogoča aktivno udeležbo pri odločitvah (pri izbiri vzgojnih sredstev /premetitev učenca v drug razred/, pri predlogu za izključitev učenca, pri določitvi učnih sredstev) (SchUG, 1986, čl. 58; Feigl, 2007), a pripada samo učencem na višji sekundarni ravni (ISCED 3) (starejšim od 14 let). V okviru te pravice imajo predstavniki učencev pravico, da soodločajo o tem, kateri učni

pripomočki (učbeniki, računalniki, zemljevidi itd.) se bodo dejansko kupili oziroma uporabljali pri pouku (Feigl, 2007).

*Zakon o šolskem pouku* (1986) določa, da je vodstvo šole dolžno podpirati in spodbujati delovanje predstavnikov učencev oziroma zastopstva učencev (SchUG, 1986, čl. 58).

V 59. členu *Zakona o šolskem pouku* (1986), ki govori o predstavnikih učencev in zboru predstavnikov učencev (nem. *Versammlung der Schülervertreter*), je zapisano, da se morajo na vsaki šoli od 5. razreda dalje (starost: 10 let) izvoliti predstavniki učencev. Poleg tega je potrebno izvoliti še namestnika predstavnika učencev (Feigl, 2007; SchUG, 1986, čl. 59).

V tem členu so natančno opredeljene pravice predstavnikov učencev, njihovo nadomeščanje in pristojnosti posameznih predstavnikov (SchUG, 1986, čl. 59).

59. člen *Zakona o šolskem pouku* (1986) določa, da tvorijo vsi predstavniki skupaj zbor predstavnikov učencev (nem. *Versammlung der Schülervertreter*), ki skrbi za uresničevanje pravic in interesov učencev. Nadalje natančno opredeljuje možen obseg sestankov zbora in pogoje sklicevanja sestankov.

59. a-člen opredeljuje izvolitev in odstavitev predstavnikov učencev. V njem je natančno določen postopek izvolitve predstavnikov učencev (kdo ima pravico voliti, komu ta pravica pripada, kdo jih vodi, kdaj in kako morajo biti izvedene, trajanje mandata itd.) (SchUG, 1986).

V 59. b-členu je opredeljena pravica razredne skupnosti, da se zberejo in skupaj pogovorijo o zadevah, ki zadevajo le njihov razred (sestaneke z zastopniki učencev). Pravico, da skliče ves razred, ima le predstavnik učencev šole ali predstavnik oddelkov različnih strokovnih smeri, in sicer v dogovoru z vodstvom šole (SchUG, 1986). Studentova in Portmannova (2007) pišeta, da predstavlja razredna skupnost osnovni element za realizacijo participacije v šoli, kajti njen cilj predstavlja vključevanje vseh učencev v načrtovanje in odločanje.

»Za pospeševanje in utrjevanje šolskega partnerstva« (SchUG, 1986, čl. 63 a) morajo šole nižje sekundarne ravni (ISCED 2) za vsak razred ustanoviti razredni svet (nem. *Klassenforum*), ki ga sestavljajo zakoniti zastopniki vseh otrok enega razreda in razrednik (Feigl, 2007). Za vsako šolo morajo ustanoviti svet šole (nem. *Schulforum*), ki ga sestavlja vodstvo šole, vsi razredniki in predstavniki zakonitih zastopnikov učencev vseh razredov. Razredni svet odloča o zadevah, ki se nanašajo le na en razred, svet šole o zadevah, ki se nanašajo na več kot enega (prav tam).

Šole višje sekundarne ravni (ISCED 3) morajo za uresničevanje enake naloge ustanoviti odbor šolske skupnosti (nem. *Schulgemeinschaftsausschuß*). V njih je tripartitna sestava: po trije predstavniki učiteljev, staršev in učencev ter vodstvo šole. Vsakemu članu odbora šolske skupnosti (učitelju, učencu in zakonitemu zastopniku) pripada en glas (SchUG, 1986, čl. 64).

Vodstvo šole se z odborom šolske skupnosti posvetuje o pomembnih vprašanjih, ki se pojavljajo pri pouku in zadevajo vzgojo, izbiro učnih pripomočkov, porabo proračunskih sredstev in gradbenih del na področju šole (SchUG, 1986, čl. 63 a, 64).

Razredni svet, svet šole in odbor šolske skupnosti soodločajo o večdnevniških šolskih prireditvah, izvedbi roditeljskih sestankov, pravilih hišnega reda, izvedbi zbiralnih akcij, poklicnem svetovanju in o drugih zadevah v pristojnosti šolske samouprave (šolskih pravilih, urniku, sestavinah učnega načrta itd.) (SchUG, 1986, čl. 63 a in 64).

V Avstriji zastopanje učencev ureja poseben zakon – *Zakon o zastopstvu učencev* (nem. *Schülervertretungsgesetz /SchVG/*) (1990), v katerem so opredeljene dolžnosti in pravice Deželnega in Zveznega zastopstva učencev (nem. *Landes- und Bundesschülervertretung*), ki zastopa interese učencev višjih sekundarnih šol (ISCED 3) na deželni (Deželno zastopstvo) in državni ravni (Zvezno zastopstvo) (SchVG, 1990, čl. 2).

Zastopstvo učencev opravlja svetovalno delo na področju vzgoje in izobraževanja; podaja mnenja o osnutkih zakonov in predpisov; podaja predloge za sprejemanje zakonov in drugih predpisov; podaja predloge pri gradnji in opreми šolskih stavb; načrtuje in izvaja izobraževanje za predstavnike učencev; objavlja novice o šolskih zadevah; svetuje pri izdajanju šolskih časopisov in opravlja druge z zakonom določene naloge (SchVG, čl. 3).

Poleg že omenjenih organov soupravljanja učencev obstajajo še avtonomna zastopstva učencev, kot je npr. šolski parlament. Diemer (2007) pravi, da slednji predstavljajo podobno obliko zastopanja učencev kot zakonsko utemeljen zbor predstavnikov učencev, zato je soobstoj obeh oblik soupravljanja učencev na šoli nesmiseln. Po njegovem prepričanju ponujajo šolski parlamenti preglednejšo in atraktivnejšo obliko soupravljanja učencev, ki zaradi svoje odprtosti učencem in učiteljem omogoča, da sami najdejo najprimernejšo obliko sodelovanja.

#### *Preverjanje in ocenjevanje znanja*

*Zakon o osnovni šoli* (2006, čl. 62) učencem omogoča sodelovanje na področju vrednotenja znanja, saj od učiteljev zahteva, da učencem omogočijo sodelovanje pri načrtovanju preverjanja in ocenjevanja znanja. V skladu s *Pravilnikom o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli* (2013, čl. 2 in 4) in s *Pravilnikom o ocenjevanju znanja v srednjih šolah* (2010, čl. 3) imajo učenci oziroma dijaki pravico, da so informirani o stvareh, ki so zanje pomembne (individualno napredovanje, kriteriji, načini in roki ocenjevanja ter predpisi, ki to urejajo, datumi ocenjevanja znanja itd.) (prim. Kodele in Lesar, 2015). Kodelova in Lesarjeva (prav tam) ugotavljata, da je področje preverjanja in ocenjevanja znanja področje učiteljeve strokovne avtonomije in da zato učenci ne morejo biti enakopravno vključeni v sprejemanje odločitev oziroma ne morejo imeti vpliva na samoocenjevanje. Nadalje ugotavljata velik pomen pravice učencev, da so predhodno seznanjeni o teh vidikih pedagoškega procesa. Informiranost in spoštovanje učencev, ki ga zagotavlja 2. člen omenjenega pravilnika, sta namreč



pomembna temelja demokratizacije odnosov med učenci in učitelji ter pomemben korak k širjenju participacije v šoli.

Poleg navedenega omogoča *Zakon o gimnazijah* (2007) participacijo dijakov pri načinih ocenjevanja in preverjanja znanja. V 38. členu piše: »Učitelj dijakom omogoči sodelovanje pri načrtovanju preverjanja in ocenjevanja znanja.« V 46. a-členu se predvideva globa za šolo v primerih, ko se dijaku »brez utemeljenih razlogov onemogoči navzočnost in sodelovanje pri vseh organiziranih oblikah vzgojno-izobraževalnega dela v šoli«.

Področje ocenjevanja znanja v Avstriji ureja *Uredba o preverjanju in ocenjevanju* (nem. *Leistungsbeurteilungsverordnung*) (1974). Učenci morajo biti seznanjeni z datumi ocenjevanja znanja (nem. *Leistungsbeurteilungsverordnung*, 1974, čl. 7). V *Uredbi o preverjanju in ocenjevanju* (čl. 7) je točno določeno, da morajo biti termini šolskih nalog z odobritvijo ravnatelja določeni v prvih štirih tednih prvega semestra in nato v prvem tednu vsakega naslednjega.

V 7. členu *Uredbe* (prav tam) je določeno, da morajo biti učenci teden pred pisanjem šolskih nalog seznanjeni z obsegom učne snovi in da se v zadnji uri predelana nova učna snov pri šolski nalogi ne sme preverjati.

Prav tako imajo učenci pravico, da so na lastno željo ali željo staršev (zakonitih zastopnikov) seznanjeni z učno uspešnostjo (prav tam, čl. 11). Na učenčevo željo mu mora učitelj, ne glede na zakonska določila (razen določila iz 11. točke tega člena), enkrat v semestru (v poklicnih šolah enkrat v šolskem letu) omogočiti ustno preverjanje znanja. Učenec se mora javiti v takem časovnem obdobju, da je ustno preverjanje časovno izvedljivo (prav tam, čl. 5).

### *Vzgojno delovanje*

V povezavi s participacijo učencev v osnovni šoli je potrebno omeniti, da imajo učenci v osnovni šoli pravico, da aktivno sodelujejo pri pripravi vzgojnega načrta in pravil šolskega reda (ZOs, 2006, čl. 60 d in 60 e). Kodele in Lesar (2015)

opozarjata, da ni natančno opredeljeno, kakšno naj bi bilo to sodelovanje in da je prepuščeno odločitvi strokovnih delavcev šole, kako ga bodo zastavili.

Za srednje šole v Sloveniji je predpisano, da šolska pravila določi ravnatelj, ki pa si mora predhodno pridobiti mnenje dijaške skupnosti (*Pravilnika o šolskem redu v srednjih šolah*, 2010, čl. 8).

V skladu s 43. členom *Zakona o šolskem pouku* (1986) sodi med dolžnosti učencev v Avstriji aktivno sodelovanje pri uresničevanju ciljev vzgoje in izobraževanja.

V členu o dolžnostih učencev (prav tam, čl. 44) je navedeno, da lahko njihove pravice v svetu šole (nem. *Schulforum*), v katerem ni predstavnikov učencev, zastopajo izvoljeni predstavniki staršev oziroma zakonitih zastopnikov (prav tam, čl. 63 a) oziroma odbor šolske skupnosti (nem. *Schulgemeinschaftsausschuß*), ki ga poleg predstavnikov staršev in učiteljev sestavljajo tudi predstavniki učencev (gl. SchUG, čl. 64). Sprejmejo hišni red, v katerem glede na starost učencev, nalogo šole in druge pogoje, natančneje določijo pravila vedenja v šoli, ukrepe za vzpodbujanje kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela. Pri njegovem sprejemanju je zaželeno soglasje vseh vključenih (učencev, učiteljev in staršev).

### *Primerjava med zakonodajo na področju omogočanja participacije učencev v Sloveniji in Avstriji*

V ciljih vzgoje in izobraževanja je tako v Sloveniji (ZOFI, 2007, čl. 2; ZOsn, 2006, čl. 2) kot Avstriji (SchOG, 1962, čl. 2; SchUG, 1986, čl. 17) moč najti tiste, ki spodbujajo oziroma usmerjajo vzgojno-izobraževalno dejavnost v omogočanje aktivnega vključevanja in sodelovanja v družbi.

Na področjih, ki se vežejo na organizacijo pouka, imajo učenci v obeh državah možnost izbire izbirnih predmetov (ZOsn, 2006, čl. 17, 18 in 20 a; ZGim, 2007, čl. 33; SchUG, 1986, čl. 12). Poleg tega imajo učenci v Avstriji z zakonom določeno pravico (SchUG, 1986, čl. 57 a), da v okviru svojih sposobnosti sodelujejo pri oblikovanju pouka, izbiri učnih sredstev, se jim prisluhne in izrazijo svoje predloge.

V Sloveniji so del obveznega programa tudi ure razredne skupnosti (ZOsn, 2006, čl. 19). Poleg oddelčnih skupnosti na ravni ISCED 1 in ISCED 2 slovenska zakonodaja ne predpisuje oblik organiziranosti učencev. Na stopnji ISCED 3 dijakom zakonodaja omogoča združevanje v skupnost dijakov (ZGim, 2007, čl. 31). Interese učencev osnovne šole (ISCED 1 in 2) zastopajo predstavniki staršev (ZOFI, 2007, čl. 46). Na stopnji ISCED 3 je soodločanje znotraj sveta zavoda zagotovljeno tudi dijakom, saj lahko njihova predstavnika sodelujeta pri njegovem delu, kadar se obravnavajo zadeve, povezane s položajem dijakov, ali v primeru, kadar zadeve v obravnavo predloži dijaška skupnost (prav tam, čl. 46 in 48).

V Avstriji je predpisanih več oblik organiziranosti učencev kot v Sloveniji. Od 5. razreda dalje je zakonsko določeno, da se morajo izvoliti predstavniki učencev in njihovi namestniki. Natančno so določene pravice, pristojnosti in nadomeščanje predstavnikov (SchUG, 1986, čl. 59), opredeljena področja in načini njihovega sodelovanja oziroma stopnja soodločanja (prav tam).

Zastopanje učencev v Avstriji ureja poseben zakon, ki določa dolžnosti in pravice Deželnega in Zveznega zastopstva učencev, ki zastopata interese učencev na stopnji ISCED 3. Pomembno je dejstvo, da je podpora zastopanja učencev s strani vodstva zakonsko določena (SchUG, 1986, čl. 58).

Na področju preverjanja in ocenjevanja znanja je osnovnošolcem (ISCED 1 in 2) in srednješolcem (ISCED 3) v Sloveniji omogočeno sodelovanje pri načrtovanju preverjanja in ocenjevanja znanja (ZOsn, 2006, čl. 62; ZGim, 2007, čl. 38). V avstrijski šolski zakonodaji je določeno, da morajo biti učenci obveščeni o datumih in vsebinah ocenjevanja znanja (*Leistungsbeurteilungsverordnung*, čl. 7).

Slovenska osnovnošolska zakonodaja (ZOsn, 2006, čl. 60 d in 60 e) predpisuje aktivno sodelovanje učencev pri pripravi vzgojnega načrta šole in pravil šolskega reda. V srednji šoli si morajo ravnatelji pred določitvijo šolskih pravil pridobiti tudi mnenje dijakov (*Pravilnik o šolskem redu v srednjih šolah*, 2010, čl. 8). V Avstriji so učenci v skladu z zakonodajo (SchUG, 1986, čl. 43) dolžni sodelovati pri uresničevanju ciljev vzgoje in izobraževanja. Na stopnji ISCED 3 je učencem preko njihovih predstavnikov v odboru šolske skupnosti omogočeno sodelovanje pri sprejemanju hišnega reda, v katerih so določena pravila vedenja v šoli (SchUG, čl. 44).

Razvidno je, da je predvsem formalno zastopanje oziroma soodločanje učencev zakonsko bolj urejeno v Avstriji, saj je samo v njeni zakonodaji neposredno izpostavljena oziroma zagotovljena pravica učencev, da v skladu s svojimi sposobnostmi sodelujejo pri oblikovanju pouka in izbiri učnih sredstev. Imajo pravico, da se jim prisluzne in da lahko izrazijo mnenje. Prav tako le avstrijska zakonodaja vodstvu predpisuje, da mora podpirati oblike zastopanja učencev.

### **2.2.3 Področja participacije učencev na šolski ravni**

Vzgoja in izobraževanje sta tesno povezana z družbenim življenjem. Zato med naloge šole sodi oblikovanje demokratične javnosti in razvijanje zmožnosti za participacijo v demokratičnih procesih (Gril idr., 2009; Krek, 1995).

Grundmannova in Kramer (2001) sta na podlagi izkušenj učencev ugotovila, da participacija v šoli ni možna na vseh področjih v enakem obsegu. Pri tistih, ki nimajo dejanskega vpliva na življenje in delo šole, obstajajo obsežne možnosti soodločanja. V nasprotju s tem so možnosti soodločanja pri določanju pravil in norm, ki veljajo na šoli, ter možnosti soodločanja pri pouku zelo omejene.

V povezavi s prejšnjim odstavkom Resman (2005) opozarja, da se načelo participacije ne more uporabljati vedno in na vseh področjih, saj bi bilo to nepotrebno in nesmiselno ter bi lahko vodilo v anarhijo.

Grundmannova idr. (1998) omenjajo tri področja sodelovanja mladih na ravni šole:

- sooblikovanje šolskega življenja preko soodločanja pri izbiri in organizaciji izletov, projektov, prireditev in interesnih dejavnosti ter oblikovanju šolskih prostorov in razredov;
- soodločanje v formalnih oblikah sodelovanja, ki jih določajo različni šolski zakoni in pravilniki (razredna skupnost, šolska skupnost, šolski parlament itd.);
- soodločanje pri didaktičnih, metodičnih in vsebinskih plateh pouka ter pri ocenjevanju znanja.

Izsledki raziskave, ki so jo opravili omenjeni avtorji (1998), kažejo, da imajo učenci največ možnosti soodločanja pri oblikovanju šolskega življenja (soodločanje pri organizaciji izletov, projektov, prireditev, urejenosti razredov in šole), najmanj pa je zaznavajo na področju ocenjevanja znanja, sprejemanju oziroma spreminjanju pravil hišnega reda.

V raziskavi, v katero so bili vključeni učenci na Irskem, stari od deset do sedemnajst let, so ugotovili, da lahko pri oblikovanju šolskih pravil sodeluje manj kot četrtnina (23 %) učencev. Zanimivo je dejstvo, da soodločanje pogosteje zaznavajo mlajši (De Roiste idr., 2012).

Glede sodelovanja pri oblikovanju šolskega življenja je velika večina učencev (72–84 %), ki so jo v raziskavo zajeli Grundmannova idr. (1998), odgovorila, da lahko vplivajo na oblikovanje šolskih prostorov in razredov, sodelujejo pri organizaciji prireditev in izletov, pri izbiri prostočasnih aktivnosti in organizaciji projektov. Tudi De Roiste idr. (2012) so ugotovili, da lahko več kot polovica vprašanih (58 %) sodeluje pri organizaciji šolskih prireditev. Več možnosti soodločanja so na tem področju zaznavala dekleta.

O najboljšežnejših možnostih soodločanja poročajo učenci na področju oblikovanja šolskih prostorov in razredov. V nasprotju s tem le nekaj več kot polovica učencev (56,2 %) meni, da na njihovi šoli formalne oblike soodločanja učencev (šolski parlament idr.) nimajo večjega pomena (Grundmann idr., 1998).

Odgovori učencev so jasno pokazali, da učitelji pri izvajanju pouka še dopuščajo soodločanje učencev. Ta pravica se pri ocenjevanju znanja večinoma konča, saj je 77,4 % učencev navedlo, da jih učitelji ne vključujejo v procese pri ocenjevanju znanja (prav tam).

Grundmannova in Kramer (2001) sta ugotovila, da zaznavajo učenci največ možnosti soodločanja pri ureditvi šole in razredov, pri organizaciji projektov, dni, izletov in šolskih prireditev, izbiri prostočasnih aktivnosti. V nasprotju s tem so učenci glede možnosti soodločanja pri pouku precej neenotni. Na eni strani so učenci, ki pouk vidijo kot natančno urejen proces, na drugi tisti, ki kljub vsemu zaznavajo pestro paleto možnosti soodločanja tudi pri njem. Podobna slika se kaže pri pomembnosti formalnih oblik organiziranosti učencev, kajti le nekaj več kot polovica (53,9 %) je mnenja, da so te oblike pomembne, ostali se s tem ne strinjajo.

Do podobnih izsledkov sta prišla Fatke in Schneider (2005), ki sta ugotovila, da imajo učenci največ možnosti soodločanja pri določitvi sedežnega reda in ureditvi šolskih prostorov. Zelo redko je njihovo soodločanje na področjih, ki posegajo v strokovno delo učiteljev (ocenjevanje znanja, določitev datumov preverjanja znanja, izbira učnih vsebin, oblikovanje učne ure itd.).

Kovačeva (2008) navaja, da imajo učenci največ možnosti soodločanja pri oblikovanju izvenšolskih dejavnosti in izbirnih vsebin. Predlagajo lahko drugačne metode poučevanja in učenja, a so njihove možnosti za uresničitev zelo majhne. Preko staršev lahko posredujejo predloge o obsegu in globini učnih vsebin, a je uresničevanje teh zaradi predpisanih učnih načrtov zelo zapleteno in odvisno predvsem od strokovnosti in kulture vodstva šole, ki lahko v tem vidi ali strokovni izziv in jih poskusi uresničiti ali se izgovarja na predpisano zakonodajo. Le redko so učenci vključeni v načrtovanje in izvajanje šolskega dela, saj je vključevanje učiteljev na teh področjih precej redko. Politična in strokovna raven participacije sta na ravni šole torej šibki.

Iz rezultatov omenjenih raziskav sklepamo, da so možnosti soodločanja učencev največje pri sooblikovanju šolskega življenja (šolski prostori, organizacija izletov, prireditve itd.), najmanj pri oblikovanju pouka. S tem dejstvom se strinjajo Helsper idr. (2006), ki menijo, da je načelo participacije učencev lažje uresničiti pri oblikovanju šolskega življenja kot pri pouku.

Učenci, ki so jo v raziskavo zajeli Köttersova idr. (2001), so bili glede možnosti soodločanja pri pouku deljenega mnenja. 38,8 % se jih je strinjalo s tem, da lahko učenci soodločajo pri oblikovanju pouka; 11,8 % se jih je s tem celo popolnoma strinjalo. Drugačnega mnenja je bilo 35,0 % učencev, ki se s tem ni strinjalo, in 14,4 %, ki se jih sploh ni strinjalo.

V povezavi s tem Grundmannova idr. (1998) opozarjajo, da se participacija učencev ne bi smela omejevati zgolj na oblikovanje šolskega življenja, ampak bi morala zajeti sam učni proces. Rešitev vidijo v uvajanju različnih oblik sodelovanja med učenci (skupinsko delo, delo v dvojicah) ter med učenci in učitelji (diskusije). Temu

nekateri nasprotujejo, saj so mnenja, da je tako težje vzdrževati red in disciplino ter posredovati in učence naučiti predpisano učno snov.

Fatke in Schneider (2006) sta v raziskavi o participaciji otrok in mladostnikov v Nemčiji ugotovila, da je ta v družini veliko izrazitejša kot v šoli. Da lahko veliko ali zelo veliko soodločajo, je za družinsko okolje dejalo 74,6 % otrok in mladostnikov, za področje šole je enakega mnenja le 14,5 % vprašanih. 39 % jih je odgovorilo, da imajo na področju šole malo ali zelo malo možnosti soodločanja.

Participacijske možnosti otrok in mladostnikov so kljub formalno danim podlagam v praksi še vedno zelo omejene. Fatke in Schneider (2005) pravita, da lahko otroci soodločajo predvsem na področjih, ki nimajo neposrednega vpliva na interese odraslih.

Tako lahko učenci najpogosteje soodločajo o zadevah, ki se ne nanašajo neposredno na pouk, učiteljevo profesionalnost in pedagoško avtoriteto, najredkeje zato soodločajo o preverjanju in ocenjevanju znanja (prav tam).

Vzroke za neuspešno uveljavljanje participacije v šoli lahko pripišemo dejstvu, da je že sama šolska obveznost določena od zunaj. Prav tako so pravila in norme, po katerih deluje šola, postavljene od zunaj (ne od vodstva, učiteljev, učencev ali staršev). Učenci (do osemnajstega leta) niso odrasle osebe z vsemi odgovornostmi. Ta podrejenost obkroža vse zahteve po avtonomiji učencev in s tem stopnjuje njihovo dovzetnost za neuspeh (Dürr, 2005; Helsper idr., 2006; Kovač Šebart in Krek, 2007).



## **2.2.4 Dejavniki, ki vplivajo na možnosti participacije učencev v šoli**

Aktivna participacija učencev se lahko uresničuje le, če so zato dane formalne zakonske podlage in če je v šoli vzpostavljena določena stopnja demokracije (Kovač, 2008).

Zakonska podlaga predstavlja dobro izhodišče za aktivno participacijo učencev, a samo to še ne zagotavlja učinkovitega uveljavljanja v šolski praksi (Strehar, 2011).

Wilson (2009, povz. po Strehar, 2011) med pogoje učinkovite participacije uvršča podporo učiteljev, povratne informacije učencev, učenje učiteljev in učencev. Po njegovem prepričanju je pomembno proslavljanje pozitivnih rezultatov in razumevanje demokracije kot enakovrednost glasov. Razumevanje družbe različnih se po njegovem mnenju ne sme razumeti v smislu, da vsakdo lahko zadosti svojim potrebam in interesom.

### ***2.2.4.1 Dejavniki, ki vplivajo na učiteljevo pripravljenost spodbujanja participacije v šoli***

Po Bockovem (2010) prepričanju je uspešna participacija v šolah odvisna predvsem od naravnosti odraslih oziroma njihove pripravljenosti, da del svoje moči delijo z otroki. S tem se strinja Wenzel (2001), ki zagovarja stališče, da je participacija otrok v veliki meri odvisna od naravnosti učiteljev, njihovih sposobnosti in pedagoških norm, ki oblikujejo medsebojne odnose.

Poleg pripravljenosti za vključevanje otrok morajo odrasli za uspešno vključevanje v procese odločanja imeti dobro razvite sposobnosti komuniciranja in sodelovanja, ki jim omogočajo uspešno dogovarjanje, premagovanje sporov, sprejemanje neobičajnih situacij in dejstva, da participacija od odraslih zahteva več, kot jim nalaga njihova uradna dolžnost (Frädriich in Jerger Bachmann, 1995, povz. po Sünker, Swiderek in Richter, 2005).

Vključevanje učencev v vzgojno-izobraževalni proces od učiteljev in ostalih pedagoških delavcev zahteva, da svojo moč delijo z učenci in jo uporabijo za uresničevanje njihovih interesov. Participacija učencev se tako lahko krepi le v organizacijah, ki soodločanje omogočajo vsem udeležencem, torej tudi učiteljem, vodstvu šole in ostalim zaposlenim. Večja, kot je avtonomija izobraževalne ustanove in stopnja udeležbe njenih zaposlenih, večje so možnosti za participacijo učencev. Tako usmerjene pedagoške ustanove morajo mlade že od začetka sprejemati kot polnovredne člane družbe, kot subjekte z lastnimi zmožnostmi delovanja, z lastnimi perspektivami in potrebami. Takšna šolska kultura zahteva, da pedagogi mlade ljudi spoštujejo in pri svojem delu upoštevajo njihove interese in potrebe (Bundesjugendkuratorium, 2009).

Ključni akter pri spodbujanju participacije v šoli je ravnatelj, ki s svojim slogom vodenja ustvarja pogoje za aktivno sodelovanje na šoli (Kovač, 2008). Demokratični način vodenja zaposlenim omogoča več besede pri sprejemanju odločitev (Koren, 1999), saj ga odlikuje timsko delo, spoštljivi delovni odnosi, ustreznost delovna klima in usmerjenost k ljudem (Kotnik, 2012).

Kovačeva (2008) poudarja, da zgolj formalno dani pogoji za participacijo, ki jih šolske avtoritete (ravnatelj, učitelji) ne sprejemajo kot dejanske možnosti za sodelovanje, ne omogočajo resnične participacije. V tem primeru lahko govorimo le o manipulaciji.

Uspešne bodo tiste šole, ki bodo delovale po načelih participativnega menedžmenta in v katerih bo vsakdo pomemben akter pri doseganju zastavljenih ciljev. V takšni organizacijski strukturi šole se vsak uči od vsakogar. Pomembne vloge in odgovornosti sprejemajo učenci. To jih dodatno motivira za sodelovanje. Vzorec demokratičnega vodenja šole se od ravnatelja prenaša na učitelje, od njih pa ga za svojega sprejmejo učenci (prav tam).

Iz navedenega je razvidno, da je participacija učencev v veliki meri odvisna od odraslih oziroma učiteljev. Njihova naloga je, da otrokom omogočijo sodelovanje pri uresničevanju pravic in jih sprejmejo kot resne partnerje. Za to je pomembno, da otroci niso le sposobni soodločati, ampak to, da si tega sami želijo oziroma so pripravljene soodločati – če jim odrasli ponudijo dovolj priložnosti in njihove predloge resnično upoštevajo (Portmann in Student, 2005). V rokah odraslih je, da vsebinsko in metodološko plat participacije prilagodijo razvojni stopnji otrok (Fatke in Schneider, 2008). S tem soglašava Bovisijeva (2007), ki pravi, da se ne smemo spraševati, ali so otroci sposobni presojati oziroma soodločati, ampak, v kolikšni meri so oblike participacije prilagojene njihovi starosti.

Pripravljenost učiteljev za vključevanje učencev v vzgojno-izobraževalni proces je, sodeč po rezultatih raziskav, odvisna od njihovih lastnih možnosti soodločanja. Več, kot jih zaznavajo učitelji, večje so možnosti učencev, da bodo lahko sodelovali pri oblikovanju šolskega življenja (Grundmann idr., 1998; Grundmann in Kramer, 2001).

K večji pripravljenosti za spodbujanje participacije učencev pozitivno vpliva vzpodbudna šolska klima in kultura, saj aktivna v negativnem delovnem okolju ni mogoča. Dobri medsebojni odnosi med vsemi udeleženci vzgojno-izobraževalnega procesa ustvarjajo pozitivno vzdušje na šoli in so osnova za kakovostno delo (Kovač, 2008). Na vzpodbudno šolsko klimo pozitivno vplivajo vrednote, ki jih zasleduje šola oziroma vsi zaposleni. Velik poudarek je na vljudnosti, strpnosti, sodelovanju in oliko pri vzgoji in izobraževanju, prav tako se spodbuja pripravljenost učiteljev za vključevanje učencev v procese odločanja. K pozitivni šolski klimi prispeva urejeno šolsko okolje, ki hkrati spodbuja participacijo učencev, saj so učitelji, ki šolsko okolje zaznavajo kot čisto, lepo in varno, bolj naklonjeni vključevanju učencev (Grundmann idr., 1998). Zagotovo ima pozitiven vpliv na šolsko klimo in s tem na možnosti soodločanja učencev učiteljevo zadovoljstvo z delovnim mestom oziroma s poklicem.

#### ***2.2.4.2 Pripravljenost učencev za participacijo v šoli***

Prvi pogoj za participacijo učencev je njihova pripravljenost za soodločanje in s tem prevzemanje odgovornosti (Kurth Buchholz, 2011a; Grundmann in Kramer, 2001). To ni samoumevno, saj v nekaterih raziskavah ugotavljajo, da si učenci soodločanja ne želijo (Grundmann idr., 1998; Grundmann in Kramer, 2001).

K soodločanju jih motiviramo tako, da jim zagotovimo varno in spodbudno šolsko okolje, saj bodo pripravljeni sodelovati le, če se bodo počutili varne in če bo vladala določena stopnja demokracije v obliki pravičnih in enakopravnih medsebojnih odnosov (Kovač, 2008), ki morajo temeljiti na sodelovanju, participaciji in spoštovanju (Audiger, 2000).

Ravnatelji, ki so jih v raziskavo zajeli Grundmannova idr. (1998), so navedli, da na šolah za učence obstaja kar nekaj možnosti soodločanja, a jih, žal, ti v celoti ali le malo izkoristijo. Te ugotovitve potrjuje Reichenbach (2006), ki navaja, da učenci ne posedujejo želje po soodločanju.

Pri učencih je po mnenju ravnateljev le malo zanimanja za participacijo in sodelovanje v formalnih oblikah učencev (šolski parlament itd.). Večina ravnateljev si želi več sodelovanja in lastne spodbude učencev pri oblikovanju pouka, načrtovanju projektov, izletov itd. (Grundmann idr., 1998). Zaključujemo z ugotovitvijo, da s strani ravnateljev obstajajo velika pričakovanja glede participiranja učencev, ki jih učenci, žal, ne izkoristijo.

Učenci menijo, da imajo le malo možnosti participiranja. V nasprotju s tem so ravnatelji mnenja, da učenci niti ne želijo sodelovati, saj ne izkoristijo možnosti, ki so jim na razpolago.

Vodstvo šole bi se moralo zavzemati za uresničitev vseh formalnih možnosti. Problemi se običajno pojavijo pri dostopu do informacij, saj vodstvo včasih pozablja, da je učencem potrebno dostaviti pravočasne in potrebne informacije

(Bregant, 2004). Učence je potrebno upoštevati kot enakopravne partnerje in jim omogočiti, da pravico do politične participacije dejansko uresničijo (Kovač, 2008).

Grundmannova in Kramer (2001) sta raziskovala pripravljenost učencev za prevzemanje odgovornosti v šoli, za katero sta ugotovila, da je ta za soodločanje nizka. Razlago takšnega stanja izpeljujemo iz teorije participacije, ki sta jo postavila Baacke in Brücher (1982). Trdita, da vsak človek poseduje vse kompetence, ki so potrebne za aktivno soodločanje, a se jih mora naučiti uporabljati (gl. tudi Golomberk, 2002). Učencem je potrebno v šoli ponuditi priložnosti, da se naučijo participirati, šele nato lahko od njih pričakujemo resnično participacijo. Možen vzrok za tako nizko pripravljenost učencev za soodločanje vidimo v dejstvu, da učenci v šoli niso imeli dovolj priložnosti, da bi nadgradili svoje prirojene sposobnosti.

Na podlagi pridobljenih rezultatov sta Grundmannova in Kramer (2001) prišla do spoznanja, da bi se pripravljenost učencev za prevzemanje odgovornosti lahko povečala s tem, če bi se šolskim svetom oziroma drugim formalnim oblikam soodločanja učencev dodelilo več pristojnosti. Ponudili bi jim več možnosti soodločanja pri pouku, oblikovanju in spreminjanju pravil hišnega reda, oblikovanju šolskih prostorov. Opozarjata še na dejstvo, da je učence potrebno bolje seznaniti z možnostmi participacije, ki jih imajo.

Nekaj pojasnil o željah učencev po participaciji nudi študija, ki jo je opravil Eder (1998). V njej ugotavlja, da participacija v šolskem prostoru ni razširjena. Prav tako (prav tam) ne ločuje med različnimi področji, saj je združil vsa področja soodločanja, kot so možnosti soodločanja pri vsebinski plati pouka, pri ocenjevanju znanja in načrtovanje izletov. Pri raziskovanju želja učencev je postopal bolj preišljeno. Pokazalo se je, da si učenci želijo sodelovati predvsem na področju šolskega življenja – npr. pri oblikovanju šolskih prostorov in načrtovanju izletov. V primerjavi s tem so njihove želje glede vsebine pouka in soodločanja o učiteljih, ki naj bi poučevali v razredu, manj izrazite. Zanimivo je dejstvo, da imajo dekleta

veliko večjo željo po soodločanju. Žal Eder (prav tam) ni preverjal učenčevih želja po soodločanju na področju ocenjevanja znanja in izvedbi pouka.

Iz omenjene raziskave (prav tam) razberemo, da je mnenje učiteljev podobno, saj si tudi oni lažje predstavljajo soodločanje učencev na področju šolskega življenja, manj možnosti pa vidijo pri metodološki izvedbi pouka in kadrovskih vprašanjih. Zakaj je temu tako, razlagamo z rezultati, ki jih je pridobil Eder (prav tam). On v ta namen razlikuje med petimi cilji šole: *socialno učenje, strokovna kompetentnost, metodološka kompetentnost, zmožnost soodločanja in osebni razvoj*. V raziskavi učitelje sprašuje o pomembnosti teh ciljev. Najpomembnejša se jim je zdela strokovna kompetentnost, sledi ji osebni razvoj, socialno učenje in metodološka kompetentnost. Zmožnost soodločanja je bila uvrščena na zadnje mesto. Kurth Buchholzova (2011a) opozarja, da zaradi formulacije ostalih ciljev zmožnosti soodločanja ni mogoče jasno ločiti od ostalih ciljev, kot so socialno učenje, metodološka kompetentnost in osebni razvoj.

## **2.3 PARTICIPACIJA UČENCEV V ODDELKU IN PRI POUKU**

V predhodnih poglavjih smo ugotovili, da je pravica do participacije zakonsko utemeljena in da imajo učenci na ravni šole kar nekaj možnosti za soodločanje. V pričujočem poglavju predstavljamo, kako je z njo pri pouku.

V sodobni šoli je pouk osredinjen na učenca, ki mora biti aktivni udeleženec vzgojno-izobraževalnega procesa (Štefanc, 2005), njegov subjekt in mora v njem aktivno sodelovati (Mithans in Ivanuš Grmek, 2012; Blažič idr., 2003; Javornik Krečič, 2003a). S tem se strinja Strmčnik (2006), ki glavne značilnosti sodobne šole vidi prav v usmerjenosti v resnično življenje in subjektivnem položaju učencev. Šola jih mora po njegovem mnenju sprejemati kot osebnosti z izoblikovanimi žiljenjskimi izkušnjami, s težavami, z lastnimi potrebami, zanimanji itd.

Subjektivni položaj učenca se lahko uresniči le, če so izpolnjeni trije pogoji (Blažič idr. 2003): spoštovanje, samo- in soodločanje (anticipiranje in participiranje) učencev in vzgojno-izobraževalna aktivnost. Več, kot učenec soodloča in sodeluje pri odločitvah, ki se tičejo njega, toliko bolj je subjekt.

Enakega mnenja je Kramar (1994), ki opozarja, da je učence potrebno seznaniti s cilji učnega procesa in jih vpeljati tako, da se bodo lahko aktivno vključili v celotni proces. Kajti prav v neupoštevanju, ne vključevanju učencev v načrtovanje in pripravo se po njegovem mnenju skrivajo vzroki za odtujenost, slabo aktivnost in slabe rezultate učencev.

### **2.3.1 Področja participacije učencev v oddelku in pri pouku**

Pouk, ki se uvršča med »največje iznajdbe človeštva« (Blažič idr. 2003, str. 24), predstavlja velik del učenčevega vsakdana in ima odločilni pomen na njegov kognitivni razvoj (prav tam). Adamič (2005, str. 77) ga opredeljuje kot vzajemno dejavnost učencev in učitelja, v okviru katere potekata aktivnosti: »učenje kot učenčeva aktivnost in poučevanje kot učiteljeva aktivnost«.

Sodobna didaktika teži k temu, da bi se zmanjšal delež poučevanja in povečal delež učenja, saj to pozitivno vpliva na intelektualno in moralno samostojnost, izvirnost in samopodobo posameznika.

Pouk je socialno dogajanje, ki učencem ponuja številne vzgojne izkušnje. Je dvodimenzionalni proces, sestavljen iz vsebine in odnosov med subjekti pouka. Zanj so odločilnega pomena kakovostne socialne interakcije, ki jih omogoča izmenjava mišljenja, medsebojno razumevanje, učiteljeva pripravljenost, da zmanjša moč in pri odločanju upošteva vse dejavnike, tudi učence. Navedeno odločilno vpliva na oblikovanje učenčevega jaza, ki se lahko razvije le v okolju, kjer so učenci resnično slišani, upoštevani in ne le izvrševalci učiteljeve avtoritete. Pouk kot celota, sestavljena iz učne vsebine, njenega sprejemanja in obdelovanja, socialno-psihološkega okolja tega dogajanja, nikakor ni zgolj prenašanje učne vsebine na učence, ampak dejavnost, pri kateri morajo učenci imeti možnost aktivnega sodelovanja (Tomić, 2003). Gre za neločljivo povezavo z višjimi dosežki učencev (Kozina in Vršnik Perše, 2015).

V okviru pouka lahko učenci sodelujejo v vseh stopnjah: pri načrtovanju oziroma pripravi, obravnavi nove učne snovi in ocenjevanju znanja.

Načrtovanje in priprava je začetna stopnja vzgojno-izobraževalnega procesa, a je neločljivo povezava z vsemi nadaljnjimi (Kramar, 1994). Predstavlja vsebinsko obsežno, raznoliko, dialektično zapleteno in ciljno usmerjeno dejavnost učiteljev ter učencev (Blažič idr., 2003).



V tem poglavju se posvečamo učiteljevi pripravi na pouk, ki zajema pisanje priprav, iskanje dodatne literature, pripravo različnih didaktičnih gradiv, vaj za utrjevanje učne snovi idr. (Ivanuš Grmek idr., 2007). V tej stopnji učenci sodelujejo posredno (učitelj jih upošteva kot dejavnike in subjekte procesa) in neposredno (sodelujejo z učiteljem in se na pouk sami pripravljajo) (Kramar, 1994).

Sodelovanje učiteljev in učencev v začetni stopnji vzgojno-izobraževalnega procesa, ki odločilno vpliva na potek celotnega procesa, ima pozitivne vplive na razvoj pristnejših in poglobljenih medosebnih odnosov. Aktivno vključevanje učencev v načrtovanje spreminja njihov odnos do vsebine, ki so ji pogosto podrejeni, ker niso seznanjeni s tem, kaj bodo pri pouku delali in se zato ne morejo pripraviti za aktivno sodelovanje z učiteljem (Kramar, 1990, 1994).

Po Kramarjevem (1990, 1994) mnenju morajo učenci sodelovati predvsem pri operativnem načrtovanju, saj lahko le tako spoznajo vsebino, namene in cilje njene obravnave, razmišljajo o delovnih pristopih, potrebnem času in sredstvih. Na ta način se v učencih budi in razvija interes za vsebino ter motivi za sodelovanje pri pouku. Hkrati jim je omogočeno, da se pravočasno pripravijo za sodelovanje v naslednjih stopnjah pouka. Če učenci aktivno sodelujejo pri načrtovanju, imajo možnost, da izrazijo svoje interese in želje, se seznanijo z nameni in cilji sklopa ter z nalogami, ki jih morajo opraviti. Vse to jim omogoča, da se razvijajo v aktivne subjekte procesa, ki so motivirani za sodelovanje. Slednje na tej stopnji pozitivno vpliva na razredno klimo, saj se zmanjšujejo napetosti in sporni položaji.

Z nujnostjo vključevanja učencev v načrtovanje pouka se strinjajo tudi drugi avtorji (Ivanuš Grmek idr., 2007), ki menijo, da mora učitelj v stopnji načrtovanja učencem predstaviti cilje, se z njimi pogovoriti o načinih pouka in upoštevati njihove pripombe o tej temi. Pomembno je, da jih spodbuja k podajanju predlogov o tem, kaj bi obravnavani vsebini dodali, se z njimi dogovarja, kaj morajo opraviti do naslednje ure ter upošteva njihove želje in interese. S takšnim pristopom ustvarja pogoje za aktivno sodelovanje učencev pri pouku.

Tako kot pri načrtovanju morajo imeti učenci možnost sodelovanja v stopnji obravnave nove učne snovi, v kateri naj bi se po Kramarjevem (1990) prepričanju to še bolj poglobilo. Odnosi med učitelji in učenci ter njihove aktivnosti se na tem mestu spreminjajo v komunikativni proces, v katerem se vloge učiteljev in učencev izmenjujejo in dopolnjujejo (prav tam). Učenec tako ni več le pasiven objekt učnega procesa, ampak aktiven subjekt, ki si prizadeva samostojno ali z učiteljevo pomočjo pridobiti nova znanja. Aktivno lahko sodeluje pri oblikovanju nalog oziroma ciljev dela, izbiri učnih metod, urjenju in uporabi znanja v praksi (Adamič, 1990).

Ivanuš Grmekova idr. (2007) so prepričani, da lahko učitelj učence k sodelovanju pri pouku spodbuja z upoštevanjem njihovih izkušenj in predznanj, z izražanjem mnenj o obravnavani snovi, s postavljanjem vprašanj, s samostojnim iskanjem in navajanjem primerov. Sodelovanje učencev se pogloblja tako, da sami razložijo del snovi in postavljajo vprašanja.

Posredovanje znanj ni več le aktivnost oziroma naloga učitelja, ampak mora postati dejavnost učenca (Kramar, 1990), saj je učitelj tisti, ki obvlada učno vsebino in mu zato ni potrebno izvajati dejavnosti, za učence pa je učna vsebina nova. Zato so oni tisti, ki morajo izvajati dejavnosti (Tomić, 2003). V prid temu govori dejstvo, da je aktivno učenje za učence privlačnejše in odločilno vpliva na njihovo motivacijo (Ivanuš Grmek idr., 2007).

Marentič Požarnikova (2010) ugotavlja, da je le aktivno učenje, ki učenca celostno, miselno in čustveno aktivira, tudi kakovostno učenje. Zato je po prepričanju Kozinove in Vršnik Peršetove (2015) ena najpomembnejših in najzahtevnejših nalog učitelja prav ohranjanje visoke vključenosti in aktivnosti učencev med poukom.

V stopnji preverjanja in ocenjevanja znanja postajajo odnosi med učenci in učiteljem še vidnejši, saj se ravno tu, kot navaja Kramar (1990), pokaže realni položaj učencev. Slednji imajo možnost spoznati svoj prispevek k doseženim rezultatom.

Ocenjevanje znanja je področje, ki učencem pogosto povzroča preglavice in prav zato je njihovo aktivno sodelovanje ne tem področju še posebej pomembno (Kovač, 2008). Kovačeva (prav tam) je prepričana, da ima participacija učencev pri ocenjevanju znanja pozitiven vpliv na pridobivanje znanj. Še večji je ta na krepitev samopodobe in razvijanje odgovornosti do lastnega dela. Učenci, ki imajo možnost, da s sebi lastnim slogom učenja samostojno sledijo zastavljenim ciljem, so bolj motivirani za delo (prav tam) in se pripravljajo na vseživljensko učenje (Razdevšek Pučko, 1998).

Demokratizacija ocenjevanja znanja po Rutarjevi in Rutarjevi (1997) predstavlja:

- dogovarjanje med učiteljem in učenci o vsebinah in oblikah preverjanja znanja;
- dogovarjanje o kriterijih ocenjevanja znanja;
- skupno določanje rokov in pogojev preverjanja;
- možnosti samoocenjevanja<sup>4</sup> in skupnega ocenjevanja (razprava z učiteljem);
- možnost popravljanja slabih ocen in
- možnost pritožbe na oceno.

V vseh stopnjah pouka obstajajo možnosti tako za posredno kot neposredno soodločanje učencev. Do resničnega soodločanja pride le takrat, ko se zmanjšuje učiteljeva vloga aktivnega prenašalca znanja in ta postaja vse bolj ustvarjalec za učenje potrebnih pogojev. V nasprotju s tem prevzema vlogo aktivnega oblikovalca svojega učnega procesa (Javornik Krečič, 2003b). Soodločanje je odvisno od pripravljenosti učiteljev, da del moči delijo z učenci, in od učencev, ki morajo prevzeti del odgovornosti za svoje učenje.

Poleg soodločanja pri pouku lahko učenci sodelujejo pri drugih dejavnostih v okviru oddelka.

---

<sup>4</sup> Pri samoocenjevanju učenec po učiteljevih navodilih preveri in oceni svoj izdelek (Razdevšek Pučko, 1998, str. 5). Samoocenjevanje je torej »samostojno presojanje dosežkov glede na neke poznane kriterije« (prav tam, str. 5).

Med naloge učitelja sodi spodbujanje učencev, da prispevajo svoj delež v skupnost učencev. Spodbujati jih morajo k aktivnemu sodelovanju v okviru razredne skupnosti, kar lahko dosežejo z vključevanjem v opravljanje vsakdanjih nalog, v skupno načrtovanje kurikuluma in oblikovanje pravil, v skupno evalvacijo življenja, dela, odnosov in klime na ravni razreda/šole (Burden 1995, str. 224–225, povz. po Kalin, 2003).

V povezavi z navedenim Keuffer (1996, str. 167, povz. po Helsper idr., 2006) ugotavlja, da predstavlja participacija učencev nekaterim učiteljem le pretirano zahtevo didaktičnih teoretikov, ki je v praksi le težko uresničljiva.

Kramar (1990) se sprašuje, ali je možno sodelovanje učencev glede na določenost in načrtovanost vsebine. Vsebina namreč predstavlja celoten program dela in življenja šole ter si tako podreja učitelje kot učence. Enake pomisleke opisuje Schmidt (2001), ki je prepričan, da so možnosti soodločanja učencev omejene predvsem zaradi številnih predpisov, dodatno jih omejuje še boj za ocene, natančno določeni učni načrti in frontalna učna oblika. A Kramar (1990) je prepričan, da je mogoče doseči pravo razmerje med obvezujočo vsebino in subjektivnim položajem učenca ter jim tako zagotoviti sodelovanje, ki se kaže v sodelovanju pri načrtovanju vsebin v okviru sklenjenih tematskih sklopov, v vplivanju na obseg, s poudarkom na določenih sestavinah, z večjo poglobljenostjo določenih delov ipd.

Grundmannova idr. (1998) ugotavljajo, da je participacija učencev v okviru pouka neločljivo povezana z možnostmi participiranja, ki so dane učiteljem, in z njihovo pedagoško usmerjenostjo. Torej so zanj v razredu oziroma pri pouku pomembne v učence osredotočene pedagoške vrednote pri posameznem učitelju in celotnem kolektivu šole. Iz rezultatov je razvidno, da je kar 95 % učiteljev mnenja, da pred sprejemanjem odločitev za mnenje vpraša učence. Ta precej optimistična ocena ne zadeva vseh področij učiteljevega delovanja. Okrog 56 % jih namreč učencem ne ponuja možnosti soodločanja glede metod dela in vsebin pouka, 74 % jih navaja, da oni nimajo vpliva na ocenjevanje znanja. Več kot polovica oziroma tri četrtine

učiteljev meje soodločanja vidi prav na ključnih področjih šole, pri ocenjevanju znanja in načrtovanju pouka (Grundmann idr., 1998).

Da učenci pogosto nimajo možnosti sooblikovati pouk, je v svoji raziskavi ugotovil Schmidt (2001), saj je skoraj dve tretjini učencev (68 %) mnenja, da na potek pouka nimajo nikakršnega ali le omejen vpliv. Pri vprašanju, če je z dobrimi predlogi možno vplivati na oblikovanje pouka, je skoraj polovica učencev (48,1 %) mnenja, da je to možno le v omejenem obsegu. Tukaj se pojavi neskladje, saj skoraj 52 % učencev meni, da lahko z dobrimi predlogi sooblikuje pouk. Posumimo lahko, da nekateri učenci kljub ponujenim možnostim soodločanja teh ne izkoristijo (prav tam). Podobno protislovje je v svoji raziskavi ugotovil Krüger (2000, povz. po Kurth Buchhoz, 2011a), ki navaja, da je pri vprašanju o možnostih soodločanja o oblikovanju pouka skoraj dve tretjini učencev navedlo, da ga morajo sprejeti takšnega, kakršen je. Dobra polovica je navedla, da lahko z dobrimi predlogi vplivajo nanj. Tudi v tej raziskavi se je pokazalo, da zaznavajo učenci najmanj možnosti soodločanja pri ocenjevanju znanja, saj jih je 83,3 % odgovorilo, da na tej točki nimajo nikakršnih možnosti.

Randoll (1997) je opravil raziskavo med maturanti, pri kateri jih je 79 % navedlo, da imajo le malo vpliva na to, kaj se obravnava pri pouku. Ocena učiteljev je v nasprotju s tem, saj jih je 66 % navedlo, da v pomembne odločitve vključijo tudi dijake.

Omenjenim študijam potrjujejo izsledki raziskave, ki sta jo med nemškimi mladostniki, starimi med dvanajst in osemnajst let, opravila Fatke in Schneider (2006). Ugotovila sta, da je največ možnosti soodločanja učencem (70 % vprašanih) danih na področjih določanja sedežnega reda, pri urejanju razreda in načrtovanju izletov. Možnosti soodločanja se pri pouku (izbor tem, načrtovanje pouka) zmanjšajo, saj jih zaznava le še nekaj več kot polovica vprašanih (54,4 %). Na nekaterih področjih se število vključenih v odločanje zmanjša celo pod 50 %. Pri ocenjevanju znanja in določanju domačih nalog se delež učencev tako zmanjša na

36 oziroma 24,3 %. Učenci imajo več možnosti soodločanja na področjih, ki na učitelje nimajo neposrednega vpliva (prav tam).

Kurth Buchholzova (2011a) ugotavlja, da so učenci pripravljene sodelovati, če lahko odločajo o vprašanjih, ki so zanje pomembna, če so njihove pobude slišane in upoštevane v obliki učinkovitih rešitev. S tem soglašajo Otto (2005, povz. po Kurth Buchholz, 2011), ki navaja, da si učenci želijo usmerjenega pouka, pri katerem bodo imeli možnost sodelovanja pri načrtovanju pouka in jim bo vsaj po skupinskem delu omogočeno soodločanje pri ocenjevanju oziroma pogovor o oceni.

Soodločanje učencev v razredu je odvisno od priložnosti, ki jih učencem ponudi učitelj, in od tega, kako jih ti izkoristijo. Pogoje, ki omogočajo soodločanje učencev, učitelj ustvarja z različnimi strategijami vodenja, z organiziranjem pouka, z vzpostavljanjem vzpodbudne oddelčne klime in kulture (Kovač, 2008).

### **2.3.2 Dejavniki, ki vplivajo na možnosti participacije učencev pri pouku**

O dejavnikih, ki vplivajo na možnosti participacije učencev, je opravljenih le malo empiričnih raziskav. V nasprotju s tem se v strokovni literaturi pogosto pojavljajo zahteve po zagotovitvi formalnih (zakonskih) podlag participacije in zahteve do učiteljev, katerih dejanskega vpliva na možnosti participiranja učencev ni mogoče preizkusiti.

V tem poglavju opredeljujemo hipotetično in empirično dokazane dejavnike, ki vplivajo na možnosti participiranja učencev.

#### ***2.3.2.1 Dejavniki, ki vplivajo na učiteljevo pripravljenost spodbujanja participacije pri pouku***

Učitelj je tisti, ki načrtuje in izvaja pouk ter odgovarja za kakovost učnega procesa. Učni cilji in vsebina so mu sicer (v glavnem) dani od zunaj, a je od njega samega odvisno, kako jih bo prenesel v prakso (Blažič idr., 2003). Številni avtorji so si enotni, da je participacija učencev v rokah učiteljev. Njeno usresničevanje je odvisno od njihovih strokovnih spoznanj, sloga pedagoškega dela, materialov in nenazadnje njihovih osebnostnih lastnosti (Resman, 2005; Kurth Buchholz, 2011a).

Učitelj torej prevzema vso odgovornost za pouk in zato je le od njega odvisno, koliko te odgovornosti je pripravljen prepustiti svojim učencem in jim s tem omogočiti soodločanje (Kurth Buchholz, 2011a).

Reithova (2007) poudarja, da se lahko participacija v šoli uresniči in uveljavi le, če imajo otroci podporo odraslih. Slednji pogosto nimajo dovolj potrebnega znanja s tega področja, kajti gre za proces, ki se nenehno spreminja in posledično s tem tudi naloge odraslih.

Sodobni učitelji se morajo po mnenju Blažiča idr. (2003) zavedati, da učencev ne morejo prisiliti k motiviranemu učenju, lahko pa jih s tem, ko z njimi delijo vzgojno-izobraževalno moč in odločanje, spodbujajo k sodelovanju, kajti učenci za odmaknjene učne motive niso občutljivi, so pa zato zelo dojemljivi za sedanje soodločanje pri učnem delu.

Sodelovanje učencev učitelj najlaže spodbuja s spoštovanjem njihove avtonomije, z uporabo aktivnih metod poučevanja in učenja, s skupinskim delom in jasno opredeljenimi odgovornostmi zanj. Eden osnovnih pogojev za uspešno uresničevanje participacije učencev je učiteljeva sposobnost motiviranja učencev za sodelovanje (Kovač, 2008).

Soodločanje bodo učencem omogočili učitelji, ki so sami deležni te pravice. Že Baake in Brücher (1982) sta opozorila na **povezanost lastnih možnosti soodločanja učiteljev** in pripravljenosti to dopustiti tudi učencem. Žal te domnevne povezanosti nista empirično dokazala, kar so kasneje v svoji raziskavi storili Grundmannova idr. (1998), ki so ugotovili, da na možnosti soodločanja učencev odločilno vplivajo možnosti soodločanja, ki jih zaznavajo učitelji. To pomeni, da učitelji, ki lahko sami veliko soodločajo pri šolskih vprašanjih, zaznavajo več možnosti za soodločanje učencev pri pouku (prav tam).

Tudi Kurth Buchholzova (2011a)<sup>5</sup> je v svoji raziskavi preverjala dejavnike, ki vplivajo na učiteljevo pripravljenost spodbujati soodločanje učencev, oziroma dejavnike, od katerih je odvisno ravnanje učitelja, ki spodbuja soodločanje učencev. Pridobljeni rezultati so potrdili povezanosti med lastnimi možnostmi soodločanja in pripravljenostjo soodločanje dopustiti tudi učencem.

---

<sup>5</sup> V svoji raziskavi je Kurth Buchholzova (2011a) z anketnim vprašalnikom pridobila podatke o tem, v kolikšni meri učitelji po lastni presoji učencem omogočajo, da soodločajo o metodah in vsebinah. Nato je preverjala odvisnost te spremenljivke od ostalih (predmetno področje, spol, lastne možnosti soodločanja idr.).



Na možnosti soodločanja učencev pri pouku poleg lastnih možnosti soodločanja po ugotovitvah Grundmannove idr. (1998) vpliva **pedagoška usmerjenost učiteljev na šoli** oziroma kako močno so na šoli (pri posameznem učitelju in celotnem kolektivu) vrednote usmerjene v učence. V povezavi s tem citirani avtorji omenjajo še **šolsko klimo**, saj ima glede na rezultate raziskave pedagoška usmerjenost šolskega kolektiva (vseh učiteljev) večji vpliv na participacijske možnosti učencev kot pedagoška usmerjenost posameznega učitelja (prav tam).

Podatki, ki so jih v raziskavi pridobili Grundmannova idr. (1998), dokazujejo, da so možnosti soodločanja učencev pri pouku v veliki meri odvisne **od vsebinske, didaktične in metodične usmerjenosti učitelja**. O možnostih participiranja pri pouku poročajo predvsem tisti učenci, ki učni slog svojega učitelja opisujejo tako, da bi ga lahko označili kot sodobno usmerjen pouk. Velikega pomena so pri njihovem delu različne oblike sodelovalnega učenja. Pri delu z učenci poleg frontalne učne oblike pogosto uporabljajo projektni pouk in medpredmetno povezovanje. Sodobno usmerjen pouk ponuja učencem veliko več možnosti za sooblikovanje pouka kot skoraj izključno frontalno voden pouk (prav tam).

Do podobnih zaključkov je prišla Kurth Buchholzova (2011a), ki je preverjala vpliv spremenljivke *»aktivne metode poučevanja«*, sestavljene iz štirih postavk (učenci delajo v skupinah, samostojno rešujejo naloge po lastni izbiri, delajo z različnimi mediji in pripravljajo referate), na učiteljevo pripravljenost dopustiti soodločanje učencev. Ugotovila je, da so učitelji, ki pogosteje uporabljajo zgoraj navedene aktivne metode poučevanja, bolj naklonjeni soodločanju učencev.

Na možnosti soodločanja, ki jih učencem dopuščajo učitelji po prepričanju Grundmannove idr. (1998), vpliva **predmetno področje učitelja**. Učitelji humanističnih predmetov, kot so jeziki, glasba in etika, so glede na podatke bolj naklonjeni soodločanju učencev glede vsebin in metod dela. Kurth Buchholzova (2011a) v svoji študiji ni potrdila vpliva predmetnega področja na pripravljenost učiteljev za spodbujanje participacije učencev, a ga zaradi majhnega števila v raziskavo zajetih učiteljev, ki so navedli predmetno področje (N = 147), tudi ni

ovrgla. Ugotovila je, da so glede na lastno prepričanje učiteljice bolj naklonjene participaciji učencev kot učitelji, saj je med **spoloma** obstajala statistično značilna razlika v strinjanju z izjavo »Učencem ponudim možnost, da soodločajo o metodah in vsebinah«.

Poleg že omenjenih dejavnikov je Kurth Buchholzova (2011a) prišla do spoznanja, da so soodločanju učencev pri pouku bolj naklonjeni učitelji, ki so kritični do storilnostno naravnane šole, in tisti, ki zagovarjajo demokracijo oziroma demokratične procese v šoli.<sup>6</sup> Nadalje je ugotovila, da učitelji, ki ne zagovarjajo soodločanja učencev pri pouku,<sup>7</sup> tega v praksi ne omogočajo tako pogosto kot njihovi kolegi, ki so soodločanju učencev pri pouku bolj naklonjeni.

Kovačeva (2008) poleg navedenih dejavnikov izpostavlja še **vodenje oddelka brez prisile, sistem ocenjevanja in evalvacijo učiteljev**. Po njenem prepričanju bi učitelj poleg strokovne usposobljenosti moral poznati še veščine za vodenje in organiziranje oddelka. Pri tem opozarja, da se prisila začne takoj, ko učitelj od učenca zahteva, da naredi to, kar reče. K dobremu delu je učence težko prisiliti, če ne izzovemo lastne pripravljenosti za sodelovanje. To najlažje dosežemo tako, da vodenje s prisilo nadomestimo z učinkovitimi slogi vodenja, ki dopuščajo participacijo.

Konkretne možnosti participacije so nenazadnje odvisne od zaupanja med akterji (Schweer, 1996, povz. po Oser, Ullrich in Biedermann, 2000).

Presenetljivo in poučno hkrati je dejstvo, da so učitelji mnenja, da učence vključujejo v veliko večji meri, kot to zaznavajo učenci sami (Fatke in Schneider, 2005).

---

<sup>6</sup> Spremenljivka »naklonjenost demokraciji v šoli« je bila pri E. Kurth Buchholzovi (2011a) sestavljena iz sledečih trditev: »Vključevanje učencev zahteva veliko časa, ki bi ga bilo bolje uporabiti za podajanje in usvajanje znanja.« in »Šola kot del demokratične družbe mora biti organizirana po demokratičnih principih.«

<sup>7</sup> Spremenljivka »zagovarjanje soodločanja učencev pri pouku« je bila pri E. Kurth Buchholzovi (2011a) sestavljena iz sledečega vprašanja: »Ali naj bi učenci soodločali o učnih temah, učnih metodah, pri ocenjevanju znanja in uporabi različnih medijev?«

### **2.3.3 Participacija kot element nekaterih didaktičnih strategij**

Na podlagi že omenjenih raziskav (Grundmann idr., 1998; Kurth Buchholz, 2011a) predpostavljamo, da na možnosti participiranja učencev pri pouku poleg ostalih dejavnikov odločilno vpliva didaktična in metodična usmerjenost učitelja. Med slednjimi jo podpirajo predvsem tisti, ki se poslužujejo aktivnih metod in oblik poučevanja (prav tam), ki od učenca zahtevajo sodelovanje v učnem procesu in aktivno učenje (Prince, 2004).

V tem poglavju poskušamo odgovoriti na vprašanje, ali je participacijo učencev možno pripisati določenim didaktičnim strategijam ali metodam pouka, in analiziramo izbrane didaktične strategije z vidika omogočanja participacije učencev.

#### ***2.3.3.1 Odprti pouk – sodoben pouk, ki omogoča participacijo učencev***

Učenje iz učbenika in poslušanje frontalne razlage je za učence manj zanimivo kot aktivnejše učne oblike (npr. raziskovalno delo, projektni pouk). Radi sodelujejo pri projektnem delu, si sami izbirajo teme, primere, oblike, določajo časovne okvire, rešujejo skupinske naloge in preiskujejo vire – torej soodločajo. Zelo pomembno je, da učitelj, kjer je le mogoče, upošteva želje in potrebe učencev, spodbuja njihovo aktivnost, posledično poveča njihovo motivacijo in doseže boljše učne rezultate (Kovač, 2008). V sodobni šoli učitelj ni več glavni in edini vir znanja, ampak oseba, ki učencem pokaže poti do njega, ustvarja pogoje za kakovostno delo in se skupaj z njimi uči (Blažič idr., 2003; Javornik Krečič, 2003b). Spreminjanje vlog vsekakor zahteva aktivno vlogo učencev v vzgojno-izobraževalnem procesu in velik del odgovornosti za njihovo vključevanje učencev v proces učenja prelaga na ramena učitelja (Rebec in Skalec, 2015).

Dandanes je učitelj predvsem učenčev sodelavec, svetovalec in vzgojitelj, ki organizira vzgojno-izobraževalni proces. Poslužuje se učnih metod, ki učencem omogočajo zavestno in aktivno usvajanje vzgojno-izobraževalnih vsebin ter

razvijanje sposobnosti (predvsem tistih, ki so povezane s samoizobraževanjem in samovzgojo) (Bežen, Jelavić, Pletenac in Kujundžić, 1993). Takšne zahteve lahko izpolnijo le visoko usposobljeni učitelji, ki bodo s povezovanjem znanja, z osmišljanjem številnih informacij, z ustrežno izbiro snovi in metod dela znali pri učencih doseči določeno raven znanja in sposobnosti. Zapisani cilji v učnih načrtih, zakonodaji in drugih dokumentih zahtevajo od učiteljev ustrezno delovanje v vsakdanjih šolskih situacijah in nenehno prizadevanje za kakovosten vzgojno-izobraževalni proces (Kalin, 2011). Cilje sodobne šole je po prepričanju Kalinove (prav tam) mogoče doseči le, če učitelj učence sprejema kot subjekte, če izbira učne metode, ki temeljijo na principih izkustvenega učenja, in če učencem omogoča aktivno sooblikovanje v učnem procesu. Z aktivnim sooblikovanjem postanejo učenci sami odgovorni za svoje učenje, vedenje in udeležbo. Podobno razmišljanje zasledimo pri Marentič Požarnikovi (2005a), ki pot do kakovostnega znanja vidi v pouku, ki je usmerjen v učence in ne v učitelje. Kalinova (2011) opozarja, da sodobni pouk ne sme temeljiti samo na izkustvenem modelu, temveč da je potrebno iskati ustrezno ravnovesje med tradicionalnim in izkustvenim modelom poučevanja ter težiti k deljenemu partnerstvu med učiteljem in učenci.

Pomemben namen pouka v današnjem času je torej predvsem samostojno in aktivno učenje učencev. Pomembna je dvosmerna komunikacija, ki izzove aktivnost učitelja in učencev, da izrazijo lastne misli in ideje (Ivanuš Grmek idr., 2009), in pripomore k aktivnemu vključevanju učencev v pouk in spodbuja njihovo soodločanje.

Trajnost osnovnošolskega in srednješolskega znanja šepa, podobno je stanje na visokošolski stopnji (Pelc, 2008). Vzroke za to vidi Pelc (prav tam, str. 7) predvsem v poučevanju, ki temelji na reprodukciji slišane in prebranega. Zato je po njegovem potrebno pouk organizirati tako, da bodo učenci do znanja prišli z lastno aktivnostjo, saj bo na ta način pridobljeno znanje trajnejše in uporabnejše.

Zahtevam po aktivnem in samostojnem pridobivanju znanja najbolj zadostijo sodobne učne strategije, katerih skupni imenovalec je **odprti pouk** (Strmčnik, 2003), ki ga Borsum idr. (1982) razumejo kot pouk, pri katerem potek in rezultati

niso v naprej določeni, saj predvideva soodločanje učiteljev in učencev pri določitvi ciljev, tem, metod, medijev in izvedbi učnega procesa. Te strategije (Cencič idr., 2008, str. 10) učenca spremenijo iz »pasivnega poslušalca v aktivnega oblikovalca lastnega učenja«.

Učni cilji, vsebine in metode se pri odprtem pouku prilagajajo zanimanjem in sposobnostim učencev; omogočajo učno diferenciacijo, individualizacijo, učno anticipiranje in participiranje (Strmčnik, 2003).

Osnovni cilj odprtega pouka je učencem omogočiti starosti in njihovim sposobnostim primerne možnosti za samo- in soodločanje pri pouku (Sitte, 2000): o izbiri učnih tem, izvedbi pouka, načrtovanju in izvajanju aktivnosti (Borsum idr., 1982; Reich, 2008).

Odprti pouk jim omogoča, da vanj vključijo svoje izkušnje, probleme, ideje, predstave, vprašanja in stališča o določeni temi. Tako se lahko pouk povezuje z vsakdanjim življenjem učencev, neguje stike z zunanjim svetom, jim odpira vrata do vključevanja v vse več poučevalnih odločitev (sodelujejo pri načrtovanju in določanju ciljev, tem, metod, medijev in poteka učne enote), omogoča soodločanje pri ocenjevanju znanja. Takšne vrste pouk poudarja sodelovanje in skupno učenje učencev, zato je pogosto skupinsko delo in delo v dvojicah. Poleg naštetega se upoštevajo individualne razlike med učenci (Borsum idr., 1982).

V organizacijskem pogledu učenci samostojno razpolagajo z učnim časom, določajo zaporedje učnih nalog, izbirajo delovni prostor ipd. Po vsebinski plati odprti pouk omogoča več vsebinske avtonomije in svobode tako učiteljem kot učencem, saj lahko poleg obveznih sami izbirajo dodatne, bolj raznolike vsebine ali naloge, te prilagajajo zanimanjem in sposobnostim učencev (Strmčnik, 2006).

Učenje v odprtem pouku mora biti samostojno, sodelovalno, problemsko usmerjeno in kritično. Zato morajo učenci pri reševanju problemov spraševati po vzrokih, ozadjih za nezaželeno stanje in razviti svoje lastno stališče (Borsum idr., 1982).

Med značilnosti predvsem didaktične odprtosti pouka Strmčnik (2006) uvršča reduciranje frontalne oblike pouka; sočasno potekanje več aktivnosti; fleksibilnejši urnik, ki omogoča različno trajanje aktivnosti; raznoliko izbiro učnih gradiv, sredstev itd.; svobodnejše gibanje učencev med učenjem; soodločanje učencev o učnem delu in soodgovornost za oblikovanje in uresničevanje učnih ciljev; medpredmetno povezovanje; povezovanje teoretičnega in praktičnega dela; notranjo individualizacijo in fleksibilno razvrščanje učencev v skupine glede na zanimanje in učne zmožnosti; spoštovanje individualnih razlik; upoštevanje potreb učencev; spodbujanje ustvarjalnosti; več kontinuiranega preverjanja in manj ocenjevanja; spoštljive medosebne odnose; povezovanje pouka z zunajšolskim učenjem; tesnejše sodelovanje s starši in z drugimi lokalnimi vzgojnimi dejavniki ...

Strategije odprtega pouka upoštevajo individualne posebnosti učencev (prav tam) in učence postavljajo v vlogo aktivnih soustvarjalcev učnega procesa. Zato v nadaljevanju predstavljamo nekaj strategij in jih analiziramo z vidika participacije učencev.

### *Projektni pouk*

Projektni pouk je didaktična strategija, ki presega okvire klasičnega pouka, saj ni omejen z vsebinskimi, organizacijskimi, časovnimi in prostorskimi okviri, v katerih je organiziran šolski pouk (Novak, 1990; Stoller, 2002; Ivanuš Grmek idr., 2009). Učenci spoznavajo zaokroženo in po navadi interdisciplinarno učno temo, imenovano projekt (Ivanuš Grmek idr., 2009).

Projektni pouk ima več stopenj in v vsaki od njih je zaželeno aktivno sodelovanje ter soodločanje učencev (Kramar, 2009). Prispevek posameznika je odvisen od njegovih individualnih interesov, sposobnosti in drugih posebnosti (Pukl, 1994).

Začetek projektne dela predstavlja spodbuda, ki jo poda vodja ali drug udeleženec. Sledi oblikovanje projektne teme, pri kateri sodelujejo vsi akterji, torej

tudi učenci. Ko jo določi večina, skupaj zastavijo še končni cilj projekta. Prvi stopnji sledi razčlenitev projektne teme na podteme, ki predstavljajo operativne cilje oziroma naloge projektne dela ter oblikovanje idejne skice. V tretji stopnji poteka iskanje aktivnosti, s katerimi naj bi uresničili postavljene cilje in naloge. Sledi še izvedba zastavljenega in predstavitev rezultatov oziroma dosežkov. Projektno delo se konča s stopnjo evalvacije, v kateri vsi sodelujoči ovrednotijo celoten potek dela (Novak, 2009; prim. Stoller, 2002).

Tako kot pri klasičnem pouku je pri projektne učnem delu učitelj tisti, ki učence postopoma vodi skozi učni proces, in sicer v smeri uresničevanja vzgojno-izobraževalnih ciljev in nalog. Slednje določijo učitelj in učenci skupaj, na začetku izvajanja projekta (prav tam). Projektne pouk že torej na samem začetku omogoča oziroma zahteva soodločanje učencev, ki so, kot pravita Novakova (1990) in Kramar (2009), glavni nosilci in izvajalci aktivnosti v vseh razvojnih stopnjah projekta. Učenci so torej ves čas v središču dogajanja, učitelj jim nudi podporo in jih usmerja (Stoller, 2002).

Za projektne pouk je značilno sodelovanje udeležencev (Novak, 1990; Žužej, 2009) in sproščena socialna klima, ki jo omogočata medsebojno spoštovanje in enakopraven položaj vseh (Novak, 1990). Posledica takšnih odnosov je spremenjena vloga učitelja in položaja učenca v vzgojno-izobraževalnem procesu. Pri projektne delu učiteljevo samostojno načrtovanje zamenja kooperativno načrtovanje učiteljev in učencev. S tem se spremeni tradicionalna delitev vlog med udeleženci vzgojno-izobraževalnega procesa (Tsiplakides in Fragoulis, 2009), kar pripomore k razvijanju demokratičnih odnosov in spreminjanju učencev v aktivne nosilce učnega procesa v vseh stopnjah (Novak, 1990). Bistveno pri tem je, da so upoštewane individualne posebnosti učencev, njihovi različni interesi, potrebe, sposobnosti, znanje in druge posebnosti (prav tam; Pukl, 1994).

Učitelj nima monopolnega položaja v nobeni stopnji učnega procesa. Kot vodja projekta je sicer še vedno najodgovornejši za uspešno izvajanje vzgojno-izobraževalnega procesa ter uresničevanje postavljenih ciljev in nalog. Teža

aktivnosti se prenese na učence, od katerih se pričakuje samostojno in odgovorno izvajanje različnih nalog, kreativnost, kritičnost in samoiniciativnost. Poleg naštetega se morajo učiti obvladovati učne oblike, metode in tehnike samostojnega in kooperativnega učnega dela (Novak, 1990).

### *Izkustveni pouk*

Definicije izkustvenega učenja se med seboj razlikujejo (Arnold, Warner in Osborne, 2006). V najširšem smislu je vsako učenje izkustveno, saj je vsako progresivno spreminjanje posameznika na osnovi izkušenj (Marentič Požarnik, 2010).

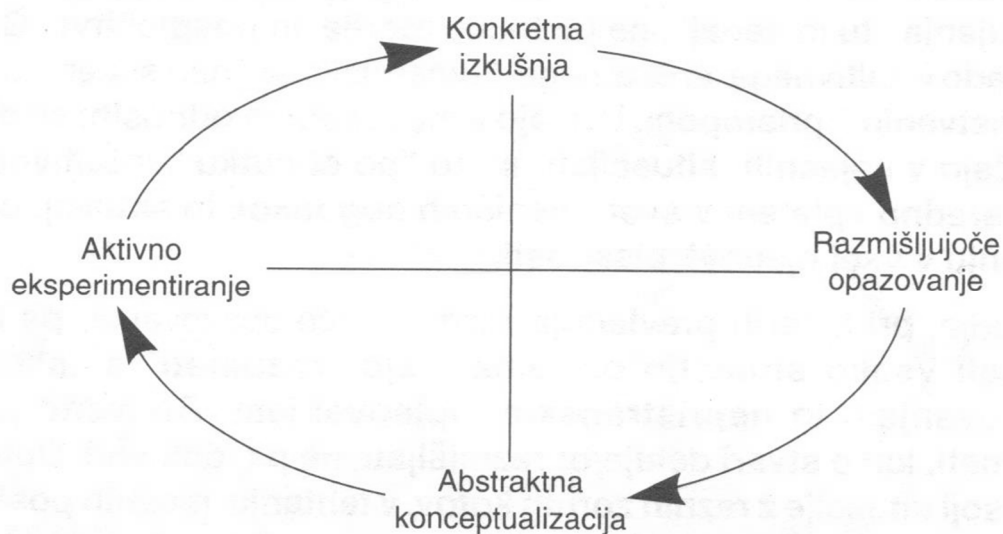
Kolb (1984, str. 5, cit. po Marentič Požarnik 1992, str. 3) pravi, da je izkustveno učenje »[...] vsako učenje v neposrednem stiku z realnostjo, ki jo proučuje [...]. Gre za neposredno srečanje s pojavom, ne za razmišljanje o takem srečanju ali o možnosti, da bi kaj naredili v resnični situaciji.«

Po Walterju in Marksu (1981, str. 2, cit. po Marentič Požarnik, 1987, str. 66) je izkustveno učenje »[...] zaporedje dogodkov z bolj ali manj točno opredeljenimi učnimi cilji, ki terja aktivno sodelovanje udeležencev na eni ali več točkah tega zaporedja. Osrednja ideja tega učenja je, da se najbolj naučimo stvari, če jih sami delamo, če smo dejansko aktivni.«

Po Kolbu je izkustveno učenje ciklični proces (McCarthy, 2010), v katerem se prepletajo štiri aktivnosti (gl. sliko 4). Pri tem ni nujno, da učenci učni cikel začnejo vedno pri isti stopnji, pomembno je, da so učne situacije oblikovane tako, da spodbujajo prehajanje od ene k drugi (Marentič Požarnik, 1987).



Slika 4: Kolbov model izkustvenega učenja (Marentič Požarnik idr., 1995, str. 79).



Piaget poudarja pomen aktivnega pridobivanja učnih vsebin. Otroci, ki usvajajo določena znanja na podlagi lastnih izkušenj (opazovanje, eksperimentiranje idr.), snov razumejo bolje kot v primeru, če jim jo posredujejo drugi (učitelji, starši itd.). Potrebo po izkustvenem učenju utemeljuje Piaget z naslednjimi besedami: »Da lahko otroci mislijo, morajo v konkretno-operacionalni stopnji imeti na voljo predmete, s katerimi so ravnali in ki si jih brez večjega navora lahko predstavljajo« (Labinowich, 2010, str. 186, cit. po Piaget in Duckworth, 1973, str. 22–23).

Izkustveno učenje pomaga razvijati lastnosti, ki jih bodo učenci v prihodnosti potrebovali: sposobnost prožnega prilagajanja na nove okoliščine, osebna avtonomija, občutljivost za sebe in druge, sposobnost komunikacije in sodelovanja, zmožnost celovitega, sinteze in integracije. Gre za zmožnost »znajti se« v nepredvidljivih, zapletenih socialnih situacijah, za katere ni enega v naprej opredeljenega pravilnega odgovora oziroma rešitve (Marentič Požarnik, 1992).

Glavna značilnost izkustveno usmerjenega pouka je učenčevo aktivno pridobivanje lastne izkušnje, ki mu pomaga pri usvajanju znanja (Ivanuš Grmek idr., 2009; Knutson, 2003).

Učencem mora tovrstni pouk omogočiti (Blažič idr., 2003):

- pridobivanje lastnih individualiziranih izkušenj v neposrednem učnem stiku z učno stvarnostjo;
- vključevanje teh izkušenj v pouk in interpretiranje dane učne vsebine z njimi, kar jim omogoča, da sami ustvarjajo znanje;
- delitev individualnih izkušenj s sošolci in z učiteljem, kajti izkušnja dobi splošnejši pomen šele, ko jo delimo z izkušnjami drugih.

Zaradi vsega naštetega zahteva izkustveno učenje pestre in življenjske učne situacije, uporabo raznovrstnih medijev in metod, ki omogočajo simbolno in čutno-praktično ravnanje ter učenje. Značilni so demokratični in enakopravni učni odnosi ter subjektni položaj učencev (Blažič idr., 2003).

Vse te značilnosti (lastna aktivnost, demokratičnost itd.) so predpogoj za uspešno participacijo učencev pri pouku.

Walter in Marks (1981, str. 2, povz. po Marentič Požarnik, 1987) sta izkustveno učenje opredelila kot zaporedje dogodkov z bolj ali manj natančno opredeljenimi učnimi cilji, ki od udeležencev zahtevajo aktivno sodelovanje na eni ali več zaporednih točkah.

Marentič Požarnikova (1992) navaja naslednje stopnje izkustvenega učenja.

### **1) Načrtovanje**

Učitelj ugotavlja učne potrebe in zmožnosti učencev. Slednji se seznanijo s takšnim načinom dela, skupaj dorečejo cilje, pripravijo prostor in učna gradiva.

### **2) Uvodna stopnja**

Učitelj mora prepoznati pričakovanja učencev in vzpostaviti pozitivno skupinsko vzdušje. Seznaniti jih mora s pravili, med katere sodi aktivno sodelovanje.

### **3) Stopnja aktivnosti**

Sledi razporeditev v prostoru in razdelitev gradiv. Vodja (učitelj) daje navodila in je ves čas pozoren na dogajanje, a se vmešava le, če je to res nujno potrebno.

### **4) Stopnja analize**

Pridobljene rezultate in ugotovitve je potrebno urediti in osmisлити s pomočjo diskusije, ki učencem prinaša povratne informacije. Na tem mestu imajo učenci možnost, da svoje občutke posredujejo drugim in da komentirajo druge.

### **5) Stopnja povzetka, integracije in transfera**

Aktiven je predvsem vodja, saj je pridobljene izkušnje potrebno povezati s kognitivno strukturo udeležencev, z obstoječo teorijo itd.

### **6) Stopnja evalvacije**

Sklepna stopnja zajema občutja udeležencev, spremembe stališč itd. V njej morajo aktivno sodelovati vsi, saj so rezultati pomembni tako za udeležence kot za vodjo.

Razvidno je, da izkustveno učenje poudarja pomen žive izkušnje in da je organizirano tako, da omogoča aktivno sodelovanje učencev.

### *Raziskovalni pouk*

Raziskovalni pouk je posebna didaktična strategija, ki predstavlja simulacijo znanstvenega raziskovanja. Učenci v vlogi raziskovalcev iščejo odgovore na zapletena problemska vprašanja (prim. Avsec in Kocijančič, 2014; Justice idr., 2009), ki so v znanosti največkrat že rešena. Pri raziskovanju se mora uporabljati učenčevi starosti oziroma razvoju prilagojena znanstvena metodologija (Cencič in Cencič, 2002). Za raziskovalni pouk je značilno povezovanje različnih raziskovalnih načel, metod in postopkov, premišljeno načrtovanje raziskovalnih hipotez in razvojnih stopenj, zahtevnejše verificiranje in preverjanje rezultatov (tudi statistično) – to je zelo podobno znanstvenoraziskovalni metodologiji. Vse naštetu zahteva širitev učnega prostora na laboratorij, delavnice, vrt ipd. Učenci lahko

določene pojave raziskujejo zunaj šole, kar med prednosti raziskovalnega pouka vnaša življenjskost oziroma tesno povezovanje teorije s prakso (Blažič idr., 2003).

Pri raziskovalnem pouku so učenci ves čas v vlogi aktivnega sooblikovalca učnega procesa oziroma raziskovalca. Sodelujejo pri postavljanju raziskovalnega vprašanja, oblikovanju hipotez, načrtovanju raziskave, preverjanju hipotez in oblikovanju odgovorov na raziskovalno vprašanje (Krnjel, 2007). Tudi poskuse, s katerimi iščejo odgovore na vprašanja, načrtujejo sami (Razpet in Čepič, 2008).

Z vidika participacije je pomembno izpostaviti prispevek raziskovalnega pouka k socialni vzgoji in k spodbujanju demokratičnih odnosov, kar omogoča soočanje različnih stališč in spoštovanje mnenj drugih (Cencič in Cencič, 2002). Te veščine so nepogrešljive pri vseh oblikah soodločanja v skupnosti.

Raziskovalni pouk ima po mnenju Krnela (2007) sledeče stopnje.

**Predstopnja** zajema opredelitev raziskovalnega področja oziroma izbiro problema, ki je največkrat v rokah učitelja, ki jo izbere glede na učne cilje, ki jih želi doseči. Sledijo dejavnosti, v katere so vključeni tudi učenci.

**1) Kaj o predmetu raziskovanja že vemo?**

Učitelj se z učenci pogovori, kaj o problemu raziskovanja že vedo. Ob izmenjavi mnenj učenci pogosto postavljajo nova vprašanja. Ta razvrstimo med tista, na katere bomo v okviru raziskave lahko odgovorili, in tista, na katera s preprosto raziskavo ne moremo (odgovore pozna učitelj ali pa učence napotiti na ustrezne vire, da jih poiščejo sami).

**2) Kaj bomo raziskovali?**

Raziskovalno vprašanje naj bo preprosto, da bodo učenci nanj ob koncu raziskave znali odgovoriti. Delo na tej stopnji poteka skupinsko, vsaka skupina si naj oblikuje svoje vprašanje in izpelje svojo raziskavo. Na ta način je raziskovanje učencem zanimivejše in večji je obseg pridobljenega znanja, saj se hkrati odgovori na več raziskovalnih vprašanj. Na tej stopnji lahko starejši učenci oblikujejo hipotezo.

### **3) Načrt raziskave**

Ko učenci oblikujejo raziskovalno vprašanje, se lotijo izdelanega načrta raziskave, ki naj vsebuje natančen opis poskusa oziroma opazovanja (kaj, kje, kako se bo merilo/opazovalo). V načrtu je potrebno načrtovati, kako se bodo opažanja in meritve beležile.

### **4) Poskusi, opazovanja, meritve**

Ko učitelj pregleda načrt raziskave, lahko učenci začnejo z njenim izvajanjem. Vzporedno s tem morajo učenci zapisovati ugotovitve.

### **5) Ugotovitve**

Po zaključku raziskave skušajo učenci oblikovati odgovore na raziskovalno vprašanje in razlagajo dobljene rezultate. Učitelj mora učence na tem mestu opozarjati na to, ali so z raziskavo prišli do odgovora na raziskovalno vprašanje in ali je iz podatkov mogoče sklepati na odnose med spremenljivkami ter oblikovati posplošeno trditev.

### **6) Sporočanje**

V zadnji stopnji raziskave skupine poročajo o raziskavi, ugotovitvah, vrednotijo svoje delo. Pri predstavitvi si učenci pomagajo s plakatom ali z drugo obliko pisnega poročila, ki naj vsebuje vsaj tri točke: raziskovalno vprašanje, potek raziskovanja (izvajanje poskusov, meritev in opažanj) in odgovor na raziskovalno vprašanje oziroma ugotovitve.

Na koncu raziskovanje konča učitelj, ki še enkrat povzame ugotovitve, komentira izvedbo raziskovanja in opozori na to, kaj so učenci o predmetu raziskovanja vedeli pred poukom in kaj je o njem potrebno vedeti po njem (Krnj, 2007).

Raziskovalni pouk poteka skozi več stopenj. V vsaki od njih, razen v predstopnji, je prisotno sodelovanje učencev pri oblikovanju in izvajanju učnega procesa. Učenci imajo torej možnost sooblikovati proces učenja in so ves čas aktivni nosilci učnega procesa.

Pomen aktivnega vključevanja učencev v učni proces poudarja Gostinčar Blagotinškova (b. l.), ki pravi, da je v začetni stopnji pomembno, da so učenci

motivirani za delo. To lahko učitelj najlaže doseže tako, da jih vključi v izbiro raziskovalnega vprašanja.

Šolsko raziskovanje se poslužuje vseh učnih oblik (frontalne, skupinske itd.). Zelo pomembno je timsko oziroma skupinsko delo. V povezavi s participacijo je potrebno izpostaviti, da se pri raziskovalnem pouku razvija zmožnost sodelovanja oziroma sodelujočega in izmenjujočega vodenja, saj odgovornost za izvedbo raziskave kroži med člani, ki so skupaj odgovorni za sprejete odločitve (Cenčič in Cenčič, 2002). Sodelovalne veščine, ki se s tem razvijajo, so pomemben pogoj za uspešno participacijo v družbenem življenju.

### *Problemski pouk*

Terminologija na področju problemskega pouka je precej raznolika. Strmčnik (2010) celo piše, da obstaja glede poimenovanja problemskega pouka prava terminološka zmeda. Različno ga imenujejo v angleščini: *problem solving, problem method, discovery method ali Learning by discovery*; v nemščini: *Problemlösung, Problemunterricht ali Entdeckendes Lernen*. Pri nas se največkrat uporabljajo naslednji pojmi: *problemski pouk, učenje z reševanjem problemov, učenje z odkrivanjem ali raziskovalna metoda*. Podlaga vsem poimenovanjem je pojem »problem«.

Strmčnik (2010) problemski pouk opredeljuje kot najvišjo obliko poučevanja in učenja. Njegova podlaga je problemska situacija (prim. Kosel idr., 2005), ki pri učencih izzove učenje in motivacijo zanj (prav tam), ni razvidna na prvi pogled in je ne morejo rešiti le z obstoječim predznanjem ter miselnimi stereotipi (Strmčnik, 2010).

Do rešitve problema morajo učenci priti predvsem s samostojnim delom, učitelj jih pri tem le usmerja (Strmčnik, 2010; Problem Based Learning, b. d.; Pagander in Read, 2014).

Problemski pouk je v učenca usmerjena didaktična strategija, ki postopoma od njih zahteva vse večjo prevzemanje odgovornosti za lastno izobraževanje (Problem Based Learning, b. d.) in spodbuja njihovo samostojnost, saj jih navaja k temu, da dojamajo sporočilo problema, da ga nato samostojno razčlenijo na elemente in poiščejo zanj rešitve (Cencič in Cencič, 2002). Osrednjo vlogo ima »učenceva samostojna ustvarjalnost in zavestna učna odgovornost« (Strmčnik, 2007, str. 190).

Pri problemskem pouku lahko učenci samostojno pripravijo načrt za opazovanje ali eksperiment, s pomočjo katerega bi dokazovali hipoteze, razlagali podatke idr. Pomembno je samostojno zbiranje podatkov za razlago pojavov in samostojno reševanje (Cencič in Cencič, 2002). Samostojnost, ki jo spodbuja problemski pouk, je pomemben dejavnik pri krepitvi participacije učencev pri pouku.

Poleg tega, da problemski pouk učence spodbuja k samostojnosti (Prince, 2004), se jih pri tej učni strategiji vzgaja k strpnosti in medsebojnemu spoštovanju (Cencič, 1994). Razvija se jim komunikacijske spretnosti, timsko delo in spoštovanje (Wood, 2003). Tako pomembno prispevajo k demokratični vzgoji in vzgoji za demokracijo (Cencič, 1994). Učitelje sili v bolj demokratične učne odnose (Brcko, 1999). Vrednote, ki jih spodbuja takšen pouk, ustvarjajo osnovo za vključevanje učencev v učni proces.

Od učitelja zahteva problemski pouk veliko večjo pripravljenost kot druge učne metode. Zaradi samostojnega reševanja problema so učenci zaposleni po svojih zmožnostih, torej mora učitelj za pripravo problemskega pouka dobro poznati predznanje in sposobnosti učencev. Njegovo delo je ustvarjalno in vključuje njegove izkušnje, saj učbeniki in strokovna literatura pogosto ne zadostujejo (Vrišer Mejak, 1992).

Kljub temu Strmčnik (2010) navaja, da problemski pouk ni primeren za učne vsebine, katerih namen je enostavno reproduciranje, neposredna zapomnitev, razvijanje določene spretnosti in avtomatizacija nekega ravnanja, kadar gre za prisvajanje gotovih informacij iz ustrezne literature. Upoštevati je potrebno

omejitve problemskega učenja, ki izhajajo iz šibke izhodiščne ravni učencev (npr. iz učne nesamostojnosti, neustvarjalnosti, pomanjkljivega predznanja ipd.). Med pomanjkljivosti te učne metode Cencičeva in Cencičeva (2002) uvrščata dejstvo, da pri reševanju problemov učenci do znanja pridejo bolj počasi. Znanje je manj sistematično. Metoda je manj primerna za manj uspešne učence, za učitelje je zahtevnejša. Potrebni je več pripomočkov, učni rezultati so bolj tvegani. Najbolje je menjavati sistematično obravnavanje in reševanje problemov. Oboje naj bo pri pouku uravnoteženo.

Potek problemskega pouka Strmčnik (2010) razdeli na naslednje faze.

**1) Evidentiranje problemske situacije**

Učitelj mora učence spodbujati k zaznavanju problemov v vsakdanjem življenju. Položaje mora narediti zanimive, torej jih mora spremeniti v problem, jim pomaga sestaviti problemske naloge in sodeluje pri njihovem reševanju. Pomembno je, da učitelj učencem na tem mestu ne ponudi le možnosti reševanja vnaprej pripravljenih problemov, ampak jim omogoči in jih spodbuja k temu, da problemske situacije iščejo sami.

**2) Opredelitev in formuliranje problema**

Na tej stopnji je problemsko situacijo potrebno pretvoriti v problem, ki bo učencem zanimiv in si ga bodo želeli rešiti. Vse to zahteva njihovo sodelovanje. Potrebna je natančna opredelitev problema, določiti je potrebno problemska vprašanja, spremenljivke in cilje.

**3) Načrt reševanja problemov**

Problem je potrebno pretvoriti v problemsko nalogo, jo didaktično opremiti (jasna navodila itd.) in izdelati načrt reševanja. Učenci najprej predelajo znane podatke in povežejo pomembne ugotovitve. Sledi zbiranje idej za reševanje problema. Učenci na koncu izberejo končno odločitev.



#### **4) Uresničevanje in preverjanje problemskega načrta**

Naloga učitelja je, da na tej stopnji učence varuje pred mehničnim uresničevanjem zastavljenega načrta, saj se pogosto pojavijo potrebe po novih podatkih. Učenci se pri reševanju nenehno gibljejo med zastavljenim načrtom in nastajajočimi položaji. Od učitelja je odvisno, kako bo reševanje problemov znal prilagoditi konkretnim reševalnim situacijam in individualnim posebnostim učencev.

#### **5) Formulacija in posplošitev rezultatov rešitve problema**

Glavno vlogo običajno ponovno prevzame učitelj, ki vodi izmenjavo mnenj o reševanju, izkušnjah in dobljenih rezultatih. Dobljene ugotovitve dopolni in pojasni ter jih na koncu jasno definira in utrdi.

### **2.3.4 Izbrani družboslovni predmeti in možnosti participacije**

Demokracija, v kateri živimo, je družbena tvorba. Zaradi neločljive povezanosti vzgoje in izobraževanja z družbenim življenjem se je potrebno vprašati, kako mlade generacije vzgajati za (participativno) demokracijo (Gril idr., 2009). Nekaj odgovorov nudi državljanska in domovinska vzgoja, saj se preko nje spodbuja aktivno vključevanje oziroma participiranje v različnih dejavnostih (Barle Lakota, 2006).

Cilji državljanske vzgoje se v Sloveniji uresničujejo na celotni kurikularni ravni, pri medpredmetnem povezovanju (zgodovina, geografija idr.) ter pri samostojnem predmetu domovinska in državljanska kultura in etika (Gril idr., 2009).

Parker (1996, str. 106, cit. po *Državlјanska vzgoja v Evropi*, 2005, str. 4) v demokratični državljanski vzgoji vidi enega od »osrednjih ciljev javnega šolanja nasploh, še posebej družboslovnega kurikula«. Ta trditev je pogojevala našo odločitev, da v analizo vključimo družboslovne predmete.

V pričujoči analizi učnih načrtov za obvezna osnovnošolska predmeta (družbo in zgodovino) in srednješolski predmet (sociologijo) preverjamo, ali je participacija učencev integrirana v posamezne elemente učnih načrtov.

Preko teh predmetov se uresničujejo cilji državljanske vzgoje, med katerimi je dejavno vključevanje učencev<sup>8</sup> (Gril idr., 2009; *Državlјanska vzgoja v Evropi*, 2005).

#### ***2.3.4.1 Predstavitev predmetov in analiza učnih načrtov z vidika participacije učencev***

##### *Predstavitev predmeta družba*

Z družboslovnimi vsebinami se otroci srečajo že v predšolskem obdobju, saj je v *Kurikulumu za vrtce* (2008) posebej izpostavljeno področje družbe, kjer naj bi otroci postopoma spoznali bližnje družbeno okolje in hkrati dobili vpogled v širšo družbo (prav tam).

Od prvega do tretjega razreda se otroci z družboslovnimi vsebinami seznanijo v okviru predmeta spoznavanje okolja, ki predstavlja nadaljevanje in usmerjanje sproščene otroškega raziskovanja sveta, odkrivanje prepletenosti in soodvisnosti v pojavih ter procesih, v naravnem in v družbenem okolju (Krnel idr., 2005). V četrtem in petem razredu se cilji, vsebine in dejavnosti, ki so jih učenci spoznavali v 1., 2. in 3. razredu, nadgradijo pri predmetu družba (*Učni načrt družba*, 2011), ki mu je v predmetniku devetletne osnovne šole namenjenih 175 ur, in sicer v 4. razredu po dve uri tedensko (70 ur) in v 5. razredu po tri (105 ur).

---

<sup>8</sup> Med cilje državljanske vzgoje spadajo politična pismenost (učenje o družbenih, političnih in državljanskih institucijah ter človekovih pravicah; učenje o državni ustavi; spoznavanje in spoštovanje kulturne in zgodovinske dediščine itd.), kritično mišljenje in razvoj nekaterih stališč in vrednot (pridobivanje spretnosti, potrebnih za dejavno vključevanje v družbo; pridobivanje socialne in moralne odgovornosti itd.) ter dejavna udeležba v družbi (nudenje priložnosti za aktivno vključevanje v skupnost v širšem pomenu; nudenje praktičnih izkušenj demokracije v šoli; razvijanje sposobnosti povezovanja z drugimi itd.) (*Državlјanska vzgoja v Evropi*, 2005).

Družba je predmet, ki zajema cilje s področja geografije, sociologije, zgodovine, etnologije, psihologije, ekonomije, politike, etike, estetike, ekologije idr. Poudarek in namen predmeta je spoznavanje razmerja med posameznikom, družbo in naravnim okoljem. Pri tem gre za spoznavanje in vrednotenje družbenega, kulturnega in naravnega okolja v vseh njegovih sestavinah ter interakcijah, soodvisnostih med temi sestavinami (Budnar idr., 2011).

S predmetom družba želimo otroke seznaniti s takšnimi znanji o okolju, ki jim bodo pomagala pri ciljnem odločanju in ravnanju v socialnem, naravnem in družbenem okolju. Pri predmetu naj bi učenci spoznali razmerja med posameznikom, družbo in okoljem (Budnar idr., 2006).

Učni načrt je glede na vsebinske sklope v 4. in 5. razredu oblikovan v obliki razpredelnice, v kateri so opredeljeni operativni cilji predmeta in predlagane vsebine. Znanja so v učnem načrtu razdeljena na obvezna in izbirna znanja.

#### *Analiza učnega načrta predmeta družba z vidika spodbujanja participacije*

Z vidika participacije velja posebej izpostaviti prispevek predmeta k razvoju družbenih, komunikacijskih in raziskovalnih spretnosti ter sposobnosti, ki posamezniku omogočajo uspešno ravnanje v okolju. Nadalje je cilj predmeta razvoj stališč in vrednot v okviru državljske in domovinske vzgoje; vzgoje za demokracijo in človekove pravice; razvijanje spoznavnih, emocionalnih, socialnih sposobnosti in spretnosti (logično in kritično mišljenje, učinkovite strategije reševanja vprašanj) ter strategij vseživljenjskega učenja (socialne in državljske kompetence itd.) (Učni načrt družba, 2011). Vse te družbene spretnosti in veščine so nepogrešljiva osnova za razvoj participacijskih sposobnosti otrok.

Participacija je neločljivi del učnega načrta družba že zato, ker se preko tega predmeta uresničujejo cilji državljanske vzgoje,<sup>9</sup> ki jo Grilova idr. (2009) uvrščajo med pristope za spodbujanje aktivnega udejstvovanja (participacije) mladih na šolskem področju.

Kompetence, potrebne za aktivno državljanstvo,<sup>10</sup> zasleduje učni načrt pri predmetu družba.

Z vidika spodbujanja participacije učencev velja izpostaviti prispevek predmeta k usvajanju različnih spretnosti in veščin, ki so pomembne za dejavno vključevanje posameznika v družbo, in sicer družbene, komunikacijske in raziskovalne spretnosti, stališča in vrednote v okviru vzgoje za demokracijo in človekove pravice, državljanske kompetence, samoiniciativnosti, pomen sodelovanja med ljudmi itd. (*Učni načrt družba*, 2011). Pri pouku družbe naj bi učenci razvijali samostojnost, odgovornost, načrtnost, usvojili učinkovite strategije medsebojnega sodelovanja in reševanja nasprotij (Budnar idr., 2006). S tem bi pridobili znanja, potrebna za demokratično vključevanje v družbeno življenje oziroma vlogo dejavnih državljanov.

Participacija učencev se odraža v didaktičnih priporočilih. Učni načrt usmerja učiteljevo pozornost na aktivno sodelovanje učencev v učnem procesu, razvijanje samostojnosti, sodelovanja, racionalnega in kritičnega mišljenja, spoštovanja

---

<sup>9</sup> Zadnje čase se vse več pozornosti namenja konceptu aktivnega državljanstva in z njim povezane državljanske vzgoje (Kerr, 2005; Cleaver in Nelson, 2006; *Citizenship Education: Second Report of Session 2006–07*, 2007).

<sup>10</sup> Kot pogoj za aktivno državljanstvo je CRELL – *Research Network on Active Citizenship for Democracy* predlagal naslednjo listo znanj (angl. *knowledge*), sposobnosti (angl. *skills*), predstav (angl. *attitudes*) in vrednot (angl. *values*).

**Znanje** (angl. *knowledge*): človekove pravice in odgovornost, temeljno politično znanje (politična pismenost), zgodovinsko vedenje, kulturna dediščina, vedenja o političnih vplivih.

**Sposobnosti** (angl. *skills*): medkulturne sposobnosti, sposobnost odločanja, kreativnost, sodelovanje, kritična refleksija, samostojnost, reševanje problemov, reševanje sporov.

**Predstave** (angl. *attitudes*): zaupanje v politiko, politični interes, politično delovanje, avtonomija in neodvisnost, sposobnost za prevzemanje odgovornosti kot aktiven državljan, spoštovanje drugih kultur, sprejemanje različnih mnenj.

**Vrednote** (angl. *values*): človekove pravice, demokracija, enakopravnost, pravičnost, trajni razvoj, poštenost, svoboda mir/zavračanje nasilja, aktivno vključevanje/participiranje.

**Identiteta** (angl. *identity*): smisel za osebno, regionalno, nacionalno, globalno identiteto (Hoskins in Crick, 2008).

drugačnosti itd., torej k navadam, ki prispevajo h kakovostnemu življenju v družbi in k sodelovanju (participiranju).

V učnem načrtu so izpostavljeni različni didaktični pristopi, učne oblike in metode dele (npr. izkustveno učenje, raziskovalno učenje, projektno delo) (*Učni načrt družba*, 2011). Za naštetе strategije in metode dela smo potrdili (gl. poglavje 2.3.3), da učinkovito spodbujajo participativno učno kulturo.

Neposredno se v učnem načrtu predmeta družba pojem participacija ne pojavi niti enkrat. Najdemo pa pojme, ki so mu v pomenskem smislu enakovredni (sodelovanje) in ki se pojavljajo v okviru vsebinskih sklopov ter didaktičnih priporočil, še bolj pa se odražajo v operativnih ciljih predmeta.

V učnem načrtu so opredeljeni cilji sociološkega (*Ljudje v družbi*), geografskega/prostorskega (*Ljudje v prostoru*) in zgodovinskega vidika (*Ljudje v času*). V povezavi s participacijo je na tem mestu med cilji sociološkega vidika potrebno omeniti cilje, ki otrokom omogočajo prepoznavanje vlog, ki jih imajo v različnih skupinah in skupnostih. S tem jim utemeljimo pomen povezanosti med člani družine, ljudmi v šoli, lokalni skupnosti in širšem okolju. Za participacijo je pomembno poznavanje pomena temeljnih človekovih in otrokovih pravic, dolžnosti in odgovornosti, razumevanje pomena sodelovanja med ljudmi, spoznavanje načinov in oblik sodelovanja, tekmovanja in reševanja sporov (prav tam).

Za aktivnejšo participacijo otrok so bistveni cilji s področja prostorske orientacije, ki učence seznanjajo s slovensko kulturno dediščino, razvijajo zavest o narodni identiteti, državni pripadnosti, pozitiven odnos do naravne in kulturne dediščine (prav tam).

V okviru operativnih ciljev predmeta najdemo takšne, ki naj bi po naši presoji najbolj spodbujali participacijo otrok:

- poznavanje in uporabljanje različnih veščin komuniciranja in sodelovanja;
- poznavanje različnih družbenih vlog in njim primernih ravnanj;
- poznavanje in razumevanje temeljnih otrokovih pravic, dolžnosti in odgovornosti;
- razumevanje svoje vloge na vpliv skupnosti;
- razvijanje sposobnosti argumentiranega izražanja lastnih mnenj in stališč;
- spoznavanje različnih oblik združevanja med ljudmi v skupnosti;
- spoznavanje vrst sodelovanja in medsebojne pomoči;
- usvajanje različnih veščin komuniciranja in sodelovanja;
- spoznavanje različnih načinov usklajevanja interesov in reševanja sporov med ljudmi;
- poznavanje pomena povezanosti državljanov EU idr. (prav tam).

Pojem participacije se v učnem načrtu predmeta družba neposredno res ne pojavi, je pa težnjo po aktivnem vključevanju učencev moč razbrati tako v ciljnih kot v didaktičnih priporočilih.

#### *Predstavitev predmeta zgodovina*

Zgodovina se kot obvezni predmet v osnovni šoli poučuje od 6. do 9. razreda (skupno 239 ur). Pri učencih razvija zanimanje za preteklost slovenskega naroda, prostora in celotnega človeštva. Različni primeri in zgledi učencem pomagajo razumeti življenje, delovanje in miselnost ljudi v posameznih zgodovinskih obdobjih ter omogočajo »spoznavanje in razumevanje sebe kot posameznika in člana lokalne skupnosti in družbe« (Učni načrt: zgodovina, 2011, str. 4). Poleg naštetega zgodovinsko znanje vpliva na oblikovanje učencevih stališč in vrednot (prav tam).

### *Analiza učnega načrta zgodovina z vidika participacije učencev*

V povezavi s participacijo je potrebno izpostaviti prispevek predmeta k poznavanju različnih načinov življenja, razvijanju zmožnosti kritične presoje, zavesti o narodni identiteti in državni pripadnosti. Pri zgodovini naj bi učenci razvijali sposobnosti za spoštovanje različnosti in vrednot, ki so pomembne za življenje v sodobni demokratični družbi (strpnost, medsebojno sodelovanje, spoštovanje človekovih pravic in demokratično državljanstvo). Poleg že naštetega naj bi se učenci preko vsebin tega predmeta pripravljali na življenje kot posamezniki, člani lokalne skupnosti in družbe (*Učni načrt: zgodovina, 2011*).

V učnem načrtu je približno 75 % vsebin obveznih, 25 % jih lahko učitelj izbira skupaj z učenci (izbirne teme), in sicer glede na njihovo zanimanje in v skladu s strokovno presojo (prav tam), kar učencem omogoča aktivno sooblikovanje pouka.

Teme državljanske vzgoje (demokracija, družbeni in politični sistemi, vedenje in komuniciranje v javnosti idr.) so del zgodovinskega pouka. Problem vključevanja državljskih vsebin v pouk zgodovine ni povezan le z obravnavanimi temami, temveč tiči predvsem v učiteljevih pristopih k tematiki. Še vedno je v veljavi način poučevanja, ki je usmerjen h kronološkemu popisovanju dogodkov in mnogo manj k problemskim tematikam (Vodopivec, 2003). Med cilje predmeta se tako uvrščajo znanja, ki jih je CRELL označil kot temelj za razvoj aktivnega državljanstva. Tako med njimi najdemo predlagana znanja (človekove pravice, zgodovinsko vedenje, politično znanje, kulturna dediščina, vedenje o političnih vplivih idr.), sposobnosti (medkulturne, sodelovalne idr.), predstave (spoštovanje drugih kultur, politični interes idr.), vrednote (človekove pravice, demokracija, enakopravnost, aktivno vključevanje idr.) in smisel za nacionalno identiteto (razvoj zavesti o narodni identiteti) (*Učni načrt: zgodovina, 2011*).

Učni načrt v poglavju o didaktičnih priporočilih izpostavlja samostojno in dejavno vlogo učencev ter njihovo pravico do (samo)preverjanja in (samo)ocenjevanja znanja v skladu s predpisi. V tem poglavju učitelje usmerja k temu, da izbirne teme izbirajo na podlagi interesa učencev (prav tam). Ta dejstva učiteljem ponujajo dobro izhodišče za vključevanje učencev v načrtovanje učnega procesa.

Prav tako je v tem poglavju zapisano, da mora učitelj izbirati različne didaktične pristope (projektno delo, sodelovalno učenje, igra vlog idr.), usmerjati učence k samostojnem delu, k sodelovanju z drugimi učenci, jim omogočati, da rezultate svojega dela predstavijo na njim lastni način (prav tam). Vse naštet, če se dejansko uvaja v prakso, krepi aktivno vlogo učencev pri pouku in spodbuja participativno učno kulturo.

V poglavju o medpredmetnih povezavah je izpostavljeno, da je naloga zgodovine v povezavi z domovinsko in državljsko vzgojo posredovanje vrednot, pomembnih z vidika vzgoje za demokratično državljanstvo. V povezavi s participacijo učencev je pomembno, da je v tem poglavju zapisano, da naj učitelj učence spodbuja k aktivnemu vključevanju in tako prispeva k njihovem razvoju (prav tam).

Vključevanje učencev in njihovo samostojno delo v izobraževalni proces je prisotno v poglavju o preverjanju in ocenjevanju znanja, saj je v učnem načrtu določeno, da naj bi učitelj pri ocenjevanju znanja uporabljal raznovrstne načine (projektno delo, samostojni nastopi, različne predstavitve idr.) (prav tam).

Neposredno se v učnem načrtu pojem participacija ne pojavi, pojavljajo pa se pojmi, ki so mu pomensko enakovredni oziroma podobni (sodelovanje, vključevanje). Ti se pojavljajo v okviru splošnih ciljev in didaktičnih priporočil.



Pri posameznih vsebinskih sklopih naj bi učenci spoznali naslednje vsebine, ki se nanašajo na sodelovanje (participacijo) učencev v družbi:

- pravila za sožitje in življenje v skupnosti;
- država in ljudje;
- prva demokracija;
- država – v novem veku in danes;
- širjenje demokratičnih pravic v drugi polovici 19. stoletja;
- odnosi med družinskimi člani idr. (prav tam).

Med operativni cilji predmeta najdemo te, ki naj bi po naši presoji najbolj spodbujali participacijo učencev:

- razumevanje pomena pravil za življenje v skupnosti;
- razumevanje pomena, ki ga ima spoštovanje različnih kultur, spodbujanje strpnosti do različnih kultur in medkulturno sodelovanje;
- primerjava vpliva posameznih slojev prebivalstva na vladanje v različnih državnih ureditvah;
- sklepanje o vlogi vladarjev, državnega nadzora, pojmovanju in obsegu človekovih pravic nekoč in danes;
- razumevanje povezanosti nastanka političnih strank s širjenjem demokratičnih pravic;
- poznavanje razlik med različnimi oblikami vladavine (demokracija, diktatura, totalitarizem) idr. (prav tam).

Tudi v učnem načrtu predmeta zgodovina se pojem participacije neposredno ne pojavi, je pa težnja po aktivnem vključevanju učencev vključena tako v cilje kot v didaktična priporočila.

### *Predstavitev predmeta sociologija*

Poučevanje osnovne ravni predmeta sociologija poteka v 2. ali 3. letniku gimnazijskega izobraževanja. Osnovni sklop obsega 70 ur, maturitetni del 210. Predmet naj bi dijake opremil s tistimi znanji in spretnostmi, ki jih posameznik potrebuje za razumevanje lastnega osebnega življenja ter širših družbenih pojavov in procesov. Dijaki naj bi razvili sposobnost za odločanje in zavedanje svojih odločitev. Pridobljena znanja naj bi jim omogočala tvorno vključevanje v družbo, sodelovanje pri pomembnih družbenih odločitvah na podlagi znanstvenih spoznanj, boljše razumevanje lastnih odločitev in doživljanja (*Učni načrt: sociologija, 2008*).

### *Analiza učnega načrta sociologija z vidika participacije dijakov*

Z vidika participacije je potrebno izpostaviti prispevek predmeta k razvoju občutljivosti za zaznavanje družbenega dogajanja in k razumevanju družbenih in individualnih problemov v povezavi s širšo družbeno in kulturno perspektivo (*Učni načrt: sociologija, 2008*). Pri sociologiji naj bi dijaki razvijali »sposobnosti refleksije lastnega socialnega položaja in oblikovanja stališč, prepričanj, predsodkov in delovanj kot temelja za vključevanje v družbeno življenje ter za strpno in odgovorno ravnanje« (prav tam, str. 6). Z vidika participacije je pomemben doprinos predmeta k razumevanju večplastnosti družbenega in osebnega življenja ter možnosti večplastnega obravnavanja družbenih in osebnih problemov in pojavov; k strpnemu izražanju lastnih mnenj in stališč; k razvijanju sposobnosti empatije in strpnosti do različnosti; k razvoju sposobnosti za demokratično državljanstvo (prav tam).

Tudi preko predmeta sociologija se uresničujejo cilji državljanske vzgoje, torej je tudi ta učni načrt neločljivo povezan s pojmom participacije, saj se znanja, sposobnosti, predstave in vrednote, ki jih je kot pogoj za aktivno državljanstvo predlagal CRELL, uvrščajo med cilje predmeta. Med njimi tako najdemo predlagana znanja (človekove pravice in odgovornosti, politična pismenost, zgodovinsko vedenje in vedenje o političnih vplivih idr.), sposobnosti (sposobnost

odločanja in sodelovanja, samostojnost idr.), predstave (politični interes, politično delovanje, sposobnost za prevzemanje odgovornosti kot aktiven državljan idr.), vrednote (demokracija, pravičnost, participacija idr.) ter smisel za različne identitete (oblikovanje lastne identitete v povezavi z družbenim dogajanjem in v interakciji z drugimi ljudmi, pomen kulture pri oblikovanju identitete itd.) (prav tam).

Težnja po participaciji dijakov se odraža v didaktičnih priporočilih, ki učiteljem omogočajo popolno avtonomijo pri izbiri učnih metod. Učni načrt usmerja učiteljevo pozornost na didaktične metode, ki omogočajo oziroma zahtevajo visoko stopnjo samostojnosti in iniciativnosti dijakov. S takšnimi učnimi metodami se, kot smo že povedali, razvija participativna učna kultura, saj so dijaki »prisiljeni« sodelovati (prav tam), če učitelji sledijo didaktičnim priporočilom in pouk oblikujejo v skladu z njimi oziroma če so strokovno dovolj usposobljeni za njihovo izvajanje.

Tudi pri vrednotenju dosežkov učni načrt učitelje usmerja k temu, da dijake spodbujajo k samostojnemu delu, saj je v njem zapisano, da se priporoča, da dijaki eno oceno pridobijo s pripravo in predstavitvijo samostojnega dela (prav tam).

Neposredno se v učnem načrtu predmeta sociologija pojem participacija pojavi dvakrat. Prvič v poglavju *Odločanje v skupnosti* (prav tam), kjer je med posebnimi znanji zapisano, da lahko učitelj dijake seznanji z demokratično politično ureditvijo Slovenije ter v okviru tega z oblikami participacije in odločanja državljanov. Drugič v poglavju *Znanost – družbeni razvoj in ekološka vprašanja* (prav tam), kjer je zapisano, da naj bi dijaki pretehtali »možnosti za participacijo javnosti pri usmerjanju razvoja znanosti in njene uporabe« (prav tam, str. 19). Poleg pojma participacija se v učnem načrtu pojavljajo pojmi, ki so temu pomensko sorodni (sodelovanje, vključevanje v družbo, odločanje).

Že v poglavju *Opredelitev predmeta* je zapisano, da znanja in spretnosti, pridobljene pri predmetu sociologija, dijakom omogočajo, »[...] da se tvorno vključijo v družbo in sodelujejo pri njenih pomembnih odločitvah [...]« (prav tam, str. 5).

V povezavi s participacijo je potrebno posebej izpostaviti poglavje *Odločanje v skupnosti*, v okviru katerega naj bi dijaki spoznali povezanost odločanja z močjo, vpliv oblasti na njeno razporejanje v državi, različne oblike oziroma možnosti odločanja. V tem poglavju naj bi se dijaki seznanili z osnovnimi principi delovanja modernih držav, spoznali načine in pomembnost različnih subjektov pri sprejemanju odločitev, pomembnih za skupnost. Namen tega poglavja je razvoj aktivnega demokratičnega državljanstva (vključevanje v družbo in sodelovanje pri odločitvah, ki odločilno vplivajo na skupnost) (prav tam).

Tudi pri ostalih vsebinskih sklopih naj bi dijaki spoznali vsebine, ki se nanašajo na sodelovanje (participacijo) v družbi:

- vpliv družbe in človeških interakcij na razvoj identitete;
- pomen šole kot družbene institucije;
- vpliv medijev na javnost idr. (prav tam).

Med posebnimi cilji vsebinskih sklopov najdemo naslednje, ki naj bi po naši presoji najbolj spodbujali participacijo dijakov:

- razumevanje vpetosti individualnega obnašanja v širše družbene, kulturne in zgodovinske okoliščine;
- poznavanje povezanosti družbene moči in možnosti odločanja;
- razumevanje načinov oblikovanja in delovanja držav, političnih oblasti, povezanost demokracije in pravne države;
- razumevanje delovanja različnih subjektov v procesih odločanja v demokratičnih družbah;
- poznavanje procesa odločanja v lokalnih skupnostih in modernih organizacijah ter mednarodnih skupnostih;
- razumevanje pomena družine za posameznika in širšo družbo;

- razumevanje šole kot družbene institucije z več funkcijami idr. (prav tam).

V okviru pričakovanih dosežkov predmeta najdemo naslednje, ki naj bi po naši presoji najbolj vplivali na spodbujanje participacije dijakov:

- analiziranje pomena vrednot, norm, navad, nadzora in sankcij za delovanje posameznikov in družbe;
- preiskovanje povezanosti med močjo, politično oblastjo in odločanjem v skupnosti;
- poznavanje principov delovanja moderne države ter značilnosti in dilem demokracije;
- poznavanje vlog in načinov delovanja različnih subjektov v procesih odločanja znotraj države in v mednarodnem prostoru idr. (prav tam).

V nasprotju z učnimi načrti predmeta družba in zgodovina se pri sociologiji pojem participacije pojavi tudi neposredno. Poleg tega je težnjo po aktivnem vključevanju učencev moč razbrati tako v ciljih kot v didaktičnih priporočilih.

### 2.3.5 Zaključne misli teoretičnega dela

Na podlagi analize domače in tuje literature teoretični del doktorske disertacije zaključujemo s trditvijo, da je participacija učencev in dijakov pomemben dejavnik pri zagotavljanju aktivnega družbenega udejstvovanja mladih, ki si preko izkušenj s participacijo na ravni šole pridobijo pomembna znanja za kasnejše aktivno sodelovanje v družbenih procesih.

V času, ko neusmiljena demografska gibanja kažejo, da bo leta 2020 mladih v Sloveniji skoraj za tretjino manj kot leta 1990 (Lavrič in Flere, 2011), postaja pomen fraze »Vsak mlad šteje.« vse realnejši (Debeljak, 2011). Mladi, ki bodo že v otroštvu pridobili pomembne izkušnje demokratičnega odločanja in soodločanja, bodo kasneje aktivneje sodelovali v družbenih procesih. Na osnovi spoznanja, da je izobraževalno okolje tisto okolje, v okviru katerega je nujno potrebno krepiti aktivno državljanstvo, v empiričnem delu raziskujemo obstoječe možnosti in želje soodločanja učencev ter dijakov in preverjamo razlike med učenci in dijaki v Avstriji in Sloveniji. Analiziramo dejavnike, ki vplivajo na možnosti soodločanja udeležencev v vzgojno-izobraževalnem procesu. Preverjamo vpliv odprtega pouka na možnosti soodločanja, pregledujemo dejavnike, ki vplivajo na učiteljevo pripravljenost spodbujanja participacije učencev, in ugotavljamo vpliv razredne (delovne) klime, motivacije učencev in njihovega znanja, izraženega v modalni oceni, na govorno participacijo pri pouku.

## **3 EMPIRIČNI DEL**

### **3.1 OPREDELITEV PROBLEMA**

Participaciji otrok in mladostnikov se namenja vedno več pozornosti. Današnja šola mora posameznika pripraviti na življenje v družbi, omogočiti mu mora, da se sam spopade s svojimi problemi ter prevzame odgovornost za svoja dejanja in odločitve. To lahko doseže le, če učence vključi v vzgojno-izobraževalni proces, jim omogoči soodločanje tako na ravni šole kot pouka, oni pa pridobivajo izkušnje z aktivno participacijo pri odločitvah, ki jih zadevajo, in se pripravljajo na dejavno participacijo v družbenem življenju (Delors, 1996).

Pri pregledu domače in tuje strokovne literature (Grundmann, Kötters in Krüger, 1998; Schmidt, 2001; Fatke in Schneider, 2005; Kovač, 2008; Gril, Klemenčič in Autor, 2009; Kurth Buchholz, 2011a in 2011b) smo ugotovili, da obstaja neskladje med potrebo in dejanskim izvajanjem participacije učencev v šoli. Poraja se vprašanje, zakaj participacija še vedno ni našla poti v šole in razrede. S tem se ukvarja le nekaj raziskav, a po pregledu le-teh nismo našli niti ene, ki bi se ukvarjala in primerjala možnosti ter želje učencev po participaciji v šolah v Sloveniji in Avstriji.

To vrzel zapolnjuje pričujoča empirična raziskava, ki je podrobneje predstavljena v nadaljevanju.

### 3.1.1 Namen empirične raziskave

Temeljni namen doktorske disertacije je osvetliti, kako učenci zaznavajo možnosti participacije in njen vpliv na znanje in motivacijo učencev. V okviru tega smo si zastavili naslednje cilje:

- 1) ugotoviti področja, kjer učenci že zaznavajo možnosti soodločanja (participacije);
- 2) ugotoviti področja, na katerih si učenci želijo soodločati (participirati);
- 3) primerjati možnosti soodločanja (participacije) z željami soodločanja učencev glede na državo šolanja in starost;
- 4) ugotoviti stališča učiteljev do participacije učencev;
- 5) primerjati učiteljeva stališča do participacije učencev glede na državo poučevanja, predmetno področje, lastne možnosti soodločanja, zadovoljstvo s svojim poklicem, z delovnim mestom in vzdušje na šoli oziroma šolsko okolje;
- 6) ugotoviti vpliv odprtega pouka na participacijo učencev;
- 7) ugotoviti razlike med prakso z višjo in nižjo stopnjo soodločanja učencev pri pouku, in sicer z vidika znanja (ocene pri predmetu, kjer je potekalo opazovanje s Flandersovo analizo razredne interakcije), učne motivacije in zadovoljstva z razredno klimo.



### 3.1.2 Raziskovalna vprašanja

Glede na cilje raziskave smo oblikovali raziskovalna vprašanja, ki smo jih zaradi boljše preglednosti strukturirali v sklopa A in B.

#### A) Vprašanja, vezana na učence

##### 1) *Kakšne so obstoječe možnosti soodločanja učencev?*

- 1.1 Ali obstaja razlika v zaznavanju obstoječih možnosti soodločanja glede na državo šolanja?
- 1.2 Ali obstaja razlika v zaznavanju obstoječih možnosti soodločanja glede na razred znotraj države?

##### 2) *Kakšen je vpliv odprtega pouka na participacijo učencev?*

##### 3) *Na katerih področjih učenci lahko soodločajo?*

- 3.1 Ali lahko soodločajo pri oblikovanju šolskega vsakdana?
  - 3.1.1 Ali obstajajo razlike v možnostih soodločanja učencev pri oblikovanju šolskega vsakdana glede na državo šolanja?
- 3.2 Ali lahko soodločajo pri oblikovanju pouka?
  - 3.2.1 Ali obstajajo razlike v možnostih soodločanja učencev pri oblikovanju pouka glede na državo šolanja?

##### 4) *Ali obstajajo razlike med prakso z višjo stopnjo govorne participacije učencev pri pouku in prakso z nižjo stopnjo govorne participacije učencev z vidika znanja, izraženega z modalno oceno, učne motivacije in razredne (delovne) klime?*

- 4.1 Ali obstaja razlika v znanju učencev, izraženem z modalno oceno, glede na govorno participacijo?
- 4.2 Ali obstaja razlika v učni motivaciji glede na govorno participacijo?
- 4.3 Ali obstaja razlika v razredni (delovni) klimi glede na govorno participacijo?

## **B) Vprašanja, vezana na učitelje**

### **1) *Kako zadovoljni so učitelji z delovnim mestom?***

- 1.1 Ali obstajajo razlike v zadovoljstvu učiteljev z delovnim mestom glede na državo poučevanja?
- 1.2 Ali obstajajo razlike v zadovoljstvu učiteljev z delovnim mestom glede na delovno dobo?
- 1.3 Ali obstajajo razlike v zadovoljstvu učiteljev z delovnim mestom glede na predmetno področje?

### **2) *Kako zadovoljni so učitelji s klimo na šoli, kjer poučujejo?***

- 2.1 Ali obstajajo razlike v zadovoljstvu učiteljev s klimo na šoli, kjer poučujejo, glede na državo poučevanja?
- 2.2 Ali obstajajo razlike v zadovoljstvu učiteljev s klimo na šoli, kjer poučujejo, glede na delovno dobo?
- 2.3 Ali obstajajo razlike v zadovoljstvu učiteljev s klimo na šoli, kjer poučujejo, glede na predmetno področje?

### **3) *Kako zadovoljni so učitelji z lastnimi možnostmi soodločanja?***

- 3.1 Ali obstajajo razlike v zadovoljstvu učiteljev z lastnimi možnostmi soodločanja glede na državo poučevanja?
- 3.2 Ali obstajajo razlike v zadovoljstvu učiteljev z lastnimi možnostmi soodločanja glede na delovno dobo?
- 3.3 Ali obstajajo razlike v zadovoljstvu učiteljev z lastnimi možnostmi soodločanja glede na predmetno področje?

### **4) *Kakšna so stališča učiteljev do participacije učencev?***

- 4.1 Ali obstajajo razlike v stališčih učiteljev do participacije učencev glede na državo poučevanja?
- 4.2 Ali obstajajo razlike v stališčih učiteljev do participacije učencev glede na delovno dobo?

- 4.3 Ali obstajajo razlike v stališčih učiteljev do participacije učencev glede na predmetno področje?
- 5) *Kakšna je korelacija med stališči do participacije učencev na eni strani in oceno dejavnikov participacije na drugi strani?*

### **3.1.3 Raziskovalne hipoteze**

Hipoteze so implicitno izražene v obliki raziskovalnih vprašanj o odvisnih zvezah oziroma razlikah.

### **3.1.4 Struktura spremenljivk**

- a) Seznam spremenljivk, vezanih na učence
- 1 Država šolanja
  - 2 Razred oziroma letnik šolanja
  - 3 Odprti pouk
  - 4 Obstoječe možnosti soodločanja oziroma participacija učencev
  - 5 Področja soodločanja
  - 5.1 Soodločanje pri oblikovanju šolskega vsakdana
  - 5.2 Soodločanje pri oblikovanju pouka
  - 6 Zadovoljstvo z razredno (delovno) klimo
  - 7 Učna motivacija
  - 8 Znanje, izraženo z modalno oceno pri družboslovnih predmetih (družba, zgodovina in sociologija)
  - 9 Govorna participacija pri pouku

b) Seznam spremenljivk, vezanih na učitelje

- 1 Država poučevanja (narodnost)
- 2 Delovna doba
- 3 Predmetno področje
- 4 Zadovoljstvo z delovnim mestom
- 5 Zadovoljstvo s šolsko klimo
- 6 Zadovoljstvo z lastnimi možnostmi soodločanja
- 7 Stališča učiteljev do participacije učencev

c) Pregled odvisnosti zvez med spremenljivkami

**Preglednica 2:** Pregled odvisnih zvez med spremenljivkami raziskovalnih vprašanj sklopa A (vprašanja, vezana na učence).

Zaporedna številka raziskovalnega vprašanja	Neodvisne spremenljivke	Odvisne spremenljivke	Metode
1.1–1.2	1, 2	4	t-preizkus, analiza variance
2	3	4	regresijska analiza
3.1.1	1	5.1	$\chi^2$ -preizkus
3.2.1	1	5.2	$\chi^2$ -preizkus
4.1–4.3	6, 7, 8	9	analiza variance, $\chi^2$ -preizkus

**Preglednica 3:** Pregled odvisnih zvez med spremenljivkami raziskovalnih vprašanj sklopa B (vprašanja, vezana na učitelje).

Zaporedna številka raziskovalnega vprašanja	Neodvisne spremenljivke	Odvisne spremenljivke	Metode
1.1–1.3	1, 2, 3	4	t-preizkus
2.1–2.3	1, 2, 3	5	t-preizkus
3.1–3.3	1, 2, 3	6	t-preizkus
4.1–4.3	1, 2, 3	7	t-preizkus
5	4, 5, 6	7	koeficient korelacije

## 3.2 METODOLOŠKA OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA MODELA

### 3.2.1 Raziskovalne metode

Uporabili smo neeksperimentalno metodo, in sicer deskriptivno in kavzalno metodo, pri čemer je imela raziskava v drugem delu značilnosti postopka *ex post facto*. Preučevali smo učinke v praksi obstoječe govorne participacije učencev pri družboslovnih predmetih – družba, zgodovina in sociologija, in sicer z vidika znanja (modalna ocena), učne motivacije učencev in zadovoljstva z razredno (delovno) klimo.

### 3.2.2 Raziskovalni vzorec

#### 3.2.2.1 Vzorec prvega dela raziskave

Vzorec v prvem delu raziskave predstavljajo učenci, stari 10–11, 13–14 in 16–17 let, in njihovi učitelji v slovenskih mestnih, primestnih in vaških šolah, ki mejijo na Avstrijo, ter v avstrijskih zveznih deželah Štajerska in Koroška, ki v svojem južnem delu mejita na Slovenijo in kjer živi slovenska narodna skupnost. Zaradi predvidene primerjave med skupinami bo v vzorcu (približno) enak delež učencev in učiteljev iz obeh držav.

Opredeljeni neslučajnostni vzorci prvega dela raziskave bodo v okviru statističnega preizkušanja hipotez (z uporabo metod inferenčne statistike) predstavljali enostavne slučajnostne vzorce iz hipotetične populacije.

**Preglednica 4:** Število (f) in strukturni odstotki (f %) učencev glede na državo šolanja.

Država šolanja	f	f %
Slovenija	458	58,7
Avstrija	322	41,3
Skupaj	780	100,0

Iz preglednice je razvidno, da je bilo v vzorcu zajetih 780 učencev. Od tega jih 458 (58,7 %) obiskuje šole v Sloveniji in 322 (41,3 %) v Avstriji.

**Preglednica 5:** Število (f) in strukturni odstotki (f %) učencev glede na razred.

Razred	f	f %
5. razred	283	36,3
8. razred	268	34,4
2. letnik	229	29,4
Skupaj	780	100,0

Podatki v preglednici 5 kažejo, da 283 (36,3 %) učencev, zajetih v raziskavo, obiskuje 5. razred, 268 (34,4 %) 8. razred in 229 (29,4 %) 2. letnik srednje šole.

**Preglednica 6:** Število (f) in strukturni odstotki (f %) učiteljev glede na državo poučevanja.

Država poučevanja	f	f %
Slovenija	131	56,2
Avstrija	102	43,8
Skupaj	233	100,0

Iz preglednice 6 razberemo, da je bilo v vzorec zajetih 233 učiteljev, od tega je 131 (56,2 %), ki poučujejo na šolah v Sloveniji, in 102 (43,8 %), ki poučujeta na šolah v Avstriji.

**Preglednica 7:** Število (f) in strukturni odstotki (f %) učiteljev glede na delovno dobo.

Delovna doba	f	f %
Do 5 let	39	16,7
6–10 let	30	12,9
11–15 let	25	10,7
16–20 let	19	8,2
21–25 let	23	9,9
Več kot 25 let	97	41,6
Skupaj	233	100,0

Iz preglednice 7 je razvidno, da ima večina učiteljev dolgoletne izkušnje s poučevanjem. Največja je skupina učiteljev, ki imajo več kot 25 let delovnih izkušenj (41,6 %). Po velikosti sledi skupina z do 5 let delovnih izkušenj (16,7 %). Nekaj manj je tistih, ki imajo od 6 do 10 let delovnih izkušenj (12,9 %). Sledijo učitelji, ki imajo od 11 do 15 let delovnih izkušenj (10,7 %), in tisti, ki imajo od 21 do 25 let delovnih izkušenj (9,9 %). Številčno najmanjša je skupina učiteljev, ki imajo od 16 do 20 let delovnih izkušenj (8,2 %).

**Preglednica 8:** Število (f) in strukturni odstotki (f %) učiteljev glede na predmetno področje.

Predmetno področje	f	f %
Družboslovje	38	16,3
Naravoslovje in matematika	47	20,2
Jeziki	57	24,5
Umetnost in šport	28	12,0
Drugo	63	27,0
Skupaj	233	100,0

Največ v raziskavo zajetih učiteljev (27 %) poučuje več predmetov hkrati ali pa tiste, ki jih ne moremo uvrstiti med družboslovne, naravoslovne, jezike in niti med umetnost ali šport. Sledijo jim učitelji, ki poučujejo jezike (24,5 %), nekoliko manj je tistih, ki poučujejo naravoslovje in/ali matematiko (20,2 %). 16,3 % jih poučuje družboslovje in 12 % umetnost in/ali šport.

### 3.2.2.2 Vzorec drugega dela raziskave

Vzorec v drugem delu raziskave (opazovanje pouka po *Protokolu Flandersove analize razredne interakcije*) predstavljajo učenci 5. in 8. razredov osnovne šole ter 2. letnikov gimnazije iz Slovenije.

Opredeljeni neslučajnostni vzorci drugega dela raziskave bodo v okviru statističnega preizkušanja hipotez (z uporabo metod inferenčne statistike) predstavljali enostavne slučajnostne vzorce iz hipotetične populacije.

**Preglednica 9:** Število (f) in strukturni odstotki (f %) učencev v drugem delu raziskave glede na razred šolanja.

Razred šolanja	f	f %
5. razred	16	27,6
8. razred	16	27,6
2. letnik	26	44,8
Skupaj	58	100,0

Iz preglednice 9 razberemo, da je bilo v vzorcu drugega dela raziskave zajetih 58 učencev oziroma dijakov. Od tega je 16 (27,6 %) učencev obiskovalo 5. in 16 (27,6 %) 8. razred osnovne šole ter 26 (44,8 %) je bilo dijakov 2. letnika gimnazije.

### **3.2.3 Postopki zbiranja podatkov**

#### ***3.2.3.1 Postopki zbiranja podatkov v prvem delu raziskave***

Anketna vprašalnica sta bila najprej od aprila do junija 2013 sondažno uporabljena na vzorcu učencev in učiteljev iz Avstrije in Slovenije. Nato je sledilo definitivno zbiranje podatkov, ki je potekalo od novembra 2013 do julija 2014.

Učiteljem smo povezavo do spletne ankete za učitelje in učence posredovali po elektronski pošti. Pred pošiljanjem anketnih vprašalnikov smo s sodelujočimi šolami vzpostavili osebni stik po telefonu ali preko elektronske pošte in se z vodstvom dogovorili o pripravljenosti sodelovanja v raziskavi. Za sodelovanje učencev oziroma dijakov v raziskavi smo predhodno pridobili soglasje staršev.

Zaradi nizke stopnje odziva spletnega anketiranja smo ankete za učence in učitelje na srednje šole v Sloveniji posredovali po navadni pošti in se z razredniki dijakov dogovorili, da so jo rešili pri pouku. Izpolnjene anketne vprašalnike so nam razredniki vrnili po navadni pošti.



Tudi na šole v Avstriji smo v dogovoru z vodstvom zaradi nizke stopnje odziva spletnega anketiranja poslali anketne vprašalnike v pisni obliki. Šole so nam izpolnjene vprašalnike vrnile po navadni pošti.

### **3.2.3.2 Postopki zbiranja podatkov v drugem delu raziskave**

V drugem delu raziskave je potekalo opazovanje pouka s protokolom *Flandersove analize razredne interakcije* (gl. 3.2.4 *Opis merskih instrumentov*).

V osnovni šoli smo pouk opazovali sami, v srednji šoli pa opazovalka, ki smo jo pred opazovanjem seznanili s Flandersovo analizo razredne interakcije, njenimi kategorijami, s formularjem zapisovanja in načinom zapisovanja. Teoretični predstavitvi je sledilo še praktično urjenje, ki je trajalo tri šolske ure. Skupaj z opazovalko smo opazovali pouk in istočasno zapisovali kategorije, zapise med seboj primerjali in uskladili različne zapise. Nato je sledilo obdobje opazovanja.

V vsakem razredu smo pouk opazovali 8 ur.

V 5. razredu smo opazovali pouk pri predmetu družba. V času opazovanja (novembra in decembra 2013) so obravnavali tematski sklop *Ljudje v prostoru in ljudje v času* (zemljevid, njegovo merilo, naravne enote Slovenije itd.).

V 8. razredu smo opazovali pouk pri predmetu zgodovina. V času opazovanja (novembra in decembra 2013) so obravnavali tematski sklop: *Evropa in slovenske dežele v 17. in 18. stoletju: od fevdalne razdrobljenosti do konca starega veka* (kako so Evropi vladali absolutisti, kako so želeli razsvetljenci spremeniti svet, kako se je reformirala habsburška monarhija, ali so reforme v slovenskih deželah uspele, kako so razsvetljenske ideje vplivale na nastanek ZDA, zakaj je v Franciji leta 1789 izbruhnila revolucija itd.).

V 2. letniku gimnazije smo opazovali pouk pri predmetu sociologija. V času opazovanja (marca in aprila 2014) so obravnavali tematski sklop: *Družbene*

*različnosti in neenakosti* (biološko-družbeni spol, etnična identiteta, družbena stratifikacija, družbena neenakost v sodobnih družbah, revščina).

Pred opazovanjem pouka smo s sodelujočimi šolami navezali osebni stik in se o opazovanju pogovorili z učitelji, pri katerih je to potekalo.

Po končanem opazovanju smo v teh razredih izvedli še anketiranje (*Vprašalnik o učnih navadah mladostnikov* in *Vprašalnik: razredno okolje*). V osnovni šoli smo anketiranje izvedli sami, v gimnaziji ga je izvedla učiteljica, ki je dovolila opazovanje pouka.

### **3.2.4 Opis merskih inštrumentov**

Pri raziskavi smo uporabili naslednje merilne inštrumente.

- Anketni vprašalnik za učitelje in učence  
Z njim smo pridobili njihova stališča do možnosti soodločanja in do njihovih želja po soodločanju v vzgojno-izobraževalnem procesu. Z vprašalnikom za učitelje smo pridobili podatke o njihovih pogledih na participacijo učencev in dejavnikih, ki vplivajo na njih.
- Flandersova analiza razredne interakcije  
Flandersova analiza razredne interakcije temelji na ugotavljanju, kdo ima v danem trenutku pri govorni izmenjavi pobudo, kdo se nanjo odziva in kako. Učiteljevo iniciativo predstavlja razlaga učne snovi, zastavljanje vprašanj in kritično vrednotenje učenčevih odgovorov. Učenec iniciativo izkaže z lastnimi vprašanji, z izražanjem zamisli in izkušenj ali z daljšimi odgovori na vprašanja, v katera vključi lastne misli. Če učenec na kratko odgovori na zastavljeno vprašanje, je to zgolj odziv. Učitelj se na njegove pobude odziva, če sprejema njihova čustva, jih hvali, spodbuja, sprejme in uporabi njihove ideje. Kaj od zgoraj navedenega se dogaja v razredu, mora opazovalec ugotavljati in označevati v ustrezno rubriko v časovnem razmaku 3–5 sekund,

nato pa s seštevanjem znakov ugotoviti, koliko učne ure je obsegala vsaka od navedenih kategorij (Marentič Požarnik in Plut Pregelj, 2009).

Opazovanje pouka tako omogoča natančno analizo govorne participacije učencev pri pouku.

– Ocenjevalne lestvice

Učno motivacijo učencev smo merili z *Vprašalnikom o učnih navadah mladostnikov*, ki so ga pripravili R. D. Thiel, G. Keller in A. Binder. Za slovenske potrebe so ga prilagodili D. Boben, I. Krajnc in M. Markl (Thiel, Keller in Binder, 1999). Zaradi potreb raziskave smo uporabili le vprašanja, ki se nanašajo na učno motivacijo učencev.

Zadovoljstvo učencev z razredno (delovno) klimo smo merili z *Vprašalnikom: razredno okolje*, ki sta ga pripravila Moos in Trickett, za slovenske potrebe ga je prilagodila Zabukovec (1998).

### **3.2.4.1 Vsebinsko-formalne strani inštrumentov**

Pozornost namenjamo le inštrumentom, ki smo jih za namene raziskave izdelali sami. To sta anketni vprašalnik za (a) učence in (b) učitelje.

– Anketni vprašalnik za učence (priloga 1)

Anketni vprašalnik za učence, ki je sestavljen iz petih vsebinskih sklopov, je zgrajen iz vprašanj zaprtega tipa.

*Uvodni sklop* vprašanj prinaša podatke o raziskovalnem vzorcu učencev (spol, država šolanja in razred oziroma letnik, ki ga obiskuje).

V *drugem sklopu* anketnega vprašalnika, ki ga sestavlja petstopenjska deskriptivna ocenjevalna lestvica (*zelo pogosto, pogosto, redko, zelo redko, nikoli*) izvemo, kako pogosto se učenci srečujejo z odprtimi oblikami pouka. Iz *tretjega sklopa* razberemo, kako učenci ocenjujejo svoje možnosti soodločanja na šoli in kako pri pouku.

*Četrty sklop* predstavlja petstopenjska deskriptivna ocenjevalna lestvica (*popolnoma drži, drži, delno drži, ne drži, sploh ne drži*). Prinaša odgovore

na to, kako lahko učenci sodelujejo pri oblikovanju šolske klime in kako so seznanjeni z lastnimi možnostmi soodločanja.

V *petem sklopu* izvemo, na katerih področjih učenci že lahko soodločajo in kje si tega še želijo.

– Anketni vprašalnik za učitelje (priloga 2)

Za potrebe pričujoče raziskave smo izdelali anketni vprašalnik, ki je razdeljen na štiri vsebinske sklope.

Vsa vprašanja so zaprtega tipa, in sicer z verbalnimi in s stopnjevanimi odgovori.

*Uvodni sklop* vprašanj prinaša podatke o raziskovalnem vzorcu (spol, država poučevanja, delovna doba, predmetno področje poučevanja).

*Drugi sklop* predstavlja petstopenjska deskriptivna ocenjevalna lestvica (*zelo zadovoljen, zadovoljen, ne vem, manj zadovoljen in nezadovoljen*) splošne ocene učiteljev o zadovoljstvo s poklicem oziroma z delovnim mestom. Celotna lestvica zajema 17 izjav.

*Tretji sklop* predstavlja petstopenjska deskriptivna ocenjevalna lestvica (*popolnoma drži, drži, delno drži, ne drži in sploh ne drži*) ocene učiteljev o šolski klimi in lastnih možnostih soodločanja. Obe lestvici zajemata 8 izjav.

*Četrti sklop* anketnega vprašalnika predstavlja petstopenjska deskriptivna ocenjevalna lestvica (*se popolnoma strinjam, se strinjam, ne vem, se ne strinjam in se nikakor ne strinjam*) stališč učiteljev do participacije učencev. Celotna lestvica sestoji iz 25 izjav.

### ***3.2.4.2 Merske karakteristike vprašalnika za učence in učitelje***

Preverili smo merske karakteristike instrumentov, ki smo ju za potrebe raziskave sestavili sami: vprašalnik za učitelje (priloga 1) in učence (priloga 2). Za ostale uporabljene instrumente (*Flandersova analiza razredne interakcije*, *Vprašalnik o učnih navadah mladostnikov* in *Vprašalnik: razredno okolje*) velja, da smo jih prevzeli in se odlikujejo z vidika merskih karakteristik.

#### ***a) Veljavnost***

##### *Vprašalnik za učence*

Vprašalnik smo racionalno validirali tako, da sta o njem presojali strokovnjakinji (dr. Milena Ivanuš Grmek – mentorica, dr. Branka Čagran – somentorica). Pred definitivno uporabo je bil sondažno uporabljen in s tem empirično validiran. V prid veljavnosti so bile upoštevane ugotovitve njegove sondažne uporabe. Sondažni anketni vprašalnik smo uporabili na sondažnem vzorcu učencev iz Slovenije ( $n = 35$ ) in Avstrije ( $n = 27$ ). Po tej uporabi smo ga izpopolnili, in sicer tako, da smo vse trditve iz prve osebe množine spremenili v prvo osebo ednine. S tem smo si zagotovili, da se trditve nanašajo na tistega (tj. učenca), ki rešuje vprašalnik, in ne na razred kot celoto.

V sklopu o pogostosti srečevanja z odprtimi oblikami pouka smo dodali trditve. V sklopu o možnostih sodelovanja pri oblikovanju šolske klime smo po sondažni uporabi izločili odvečne teze. V zadnjem sklopu, kjer izvemo, na katerih področjih učenci že lahko soodločajo in kje si tega še želijo, smo nekatere vsebinsko sorodne trditve razdelili in tako zagotovili natančnejši vpogled v možnosti in želje po soodločanju.

### *Vprašalnik za učitelje*

Racionalna validacija je v celoti temeljila na presoji strokovnjakinj (dr. Milena Ivanuš Grmek – mentorica, dr. Branka Čagran – somentorica) za njegovo vsebinsko in formalno ustreznost. Veljavnost vprašalnika smo potrdili še z upoštevanjem ugotovitev sondažnega vprašalnika. Slednjega smo izvedli na sondažnem vzorcu učiteljev iz Slovenije (n = 11) in Avstrije (n = 9). Sodelujoče smo prosili za mnenje o vsebinsko-metodoloških značilnostih. Po sondažni uporabi smo vprašalnik izpopolnili, in sicer v uvodnem sklopu, kjer smo navedli delovno dobo in predmetno področje.

### **b) Zanesljivost**

#### *Vprašalnik za učence*

Zanesljivost smo pri sestavljanju anketnega vprašalnika zagotovili z natančno izraženimi navodili in z dovolj tipičnimi vprašanji ter trditvami.

Zanesljivost vprašalnika smo preverili s Cronbachovim koeficientom zanesljivosti alfa ( $\alpha$ ), ki za vprašalnik za učence znaša 0,832, kar pomeni, da je ustrezno zanesljiv.

#### *Vprašalnik za učitelje*

Zanesljivost smo pri sestavljanju anketnega vprašalnika zagotovili z natančno izraženimi navodili, z dovolj tipičnimi vprašanji in trditvami.

Zanesljivost vprašalnika smo preverili s Cronbachovim koeficientom zanesljivosti alfa ( $\alpha$ ), ki za vprašalnik za učitelje znaša 0,867, in kot takšen potrjuje višjo stopnjo zanesljivosti.

**c) Objektivnost**

*Vprašalnik za učence*

Objektivnost inštrumenta je bila v stopnji izvedbe zagotovljena z enotnimi in enopomenskimi navodili. Na njihovi osnovi so učenci vprašalnik izpolnjevali samostojno in z vrednotenjem odgovorov brez subjektivne presoje.

*Vprašalnik za učitelje*

Objektivnost inštrumentov je bila v stopnji izvedbe zagotovljena z enotnimi in enopomenskimi navodili. Na njihovi osnovi so učitelji vprašalnik izpolnjevali samostojno in z vrednotenjem odgovorov brez subjektivne presoje.

### 3.2.5 Obdelava podatkov

Podatke smo obdelali z uporabo računalniškega programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) na ravni deskriptivne in inferenčne statistike, pri čemer smo uporabili naslednje statistične metode:

- frekvenčna distribucija (f, f %);
- osnovna deskriptivna statistika: aritmetična sredina ( $\bar{x}$ ), standardni odklon (s), koeficient asimetrije (KA) in koeficient sploščenosti (KS);
- t-preizkus za neodvisne vzorce;
- analiza variance;
- $\chi^2$ -preizkus;
- regresijska analiza;
- Pearsonov koeficient korelacije (r).



### **3.3 REZULTATI OBDELAVE PODATKOV IN NJIHOVA INTERPRETACIJA**

V tem poglavju predstavljamo možnosti soodločanja, kot jih vidijo učenci. Sledi analiza: (a) vpliva odprtega pouka na participacijo učencev; (b) možnosti in želja učencev po soodločanju pri oblikovanju šolskega vsakdana ter pouka; (c) dejavnikov participacije učencev z vidika učiteljev in stališč učiteljev do participacije učencev, (č) razlik v rezredni (delovni) klimi, motivaciji učencev in njihovem znanju, izraženem z modalno oceno, glede na govorno participacijo učencev pri pouku.

#### **3.3.1 Analiza možnosti soodločanja iz zornega kota učencev**

##### ***3.3.1.1 Obstoječe možnosti soodločanja iz zornega kota učencev***

Učenci so v anketnem vprašalniku ocenili lastne možnosti participacije na šoli, pri pouku in oblikovanju šolske klime. Vse trditve smo združili v skupno spremenljivko *participacija*.

Spremenljivka *participacija* je sestavljena iz treh sklopov trditev (splošna ocena možnosti soodločanja na šoli in pri pouku; možnosti vplivanja na šolsko klimo in seznanjenost z možnostmi soodločanja ter ocena trenutnega stanja soodločanja na šoli oziroma pri pouku).

Splošno oceno možnosti soodločanja na šoli in pri pouku sestavljata trditvi, ki so ju učenci ocenili na 6-stopenjski lestvici od »*zelo veliko*« (6) do »*Na svoji šoli/pri pouku še nisem nikoli sodeloval pri sprejemanju odločitev*« (1).

- V kolikšni meri lahko sodeluješ pri odločitvah na tvoji šoli (npr. pri organizaciji izletov in šolskih prireditvev, ureditvi šolskih prostorov in šolskega dvorišča, pri sestankih razredne skupnosti, šolskega parlamenta itd.)?

- V kolikšni meri se lahko učenci po tvojem mnenju vključujete v pouk oziroma soodločate o stvareh, ki vas zadevajo (npr. sodelujete pri načrtovanju dela v razredu, soodločate o tem, kako vam učitelj določeno temo predstavi, o datumu za preverjanje znanja ali obsegu snovi za preverjanje itd.)?

Spremenljivko možnosti vplivanja na šolsko klimo in seznanjenost z možnostmi soodločanja sestavlja 9 trditev, ki so jih učenci ocenili na petstopenjski lestvici od »popolnoma drži« (5) do »sploh ne drži« (1).

- Menim, da lahko učenci v šolsko življenje vnašamo naše interese, konjičke.
- Tudi sam sem sodeloval pri izvolitvi predsednika razreda.
- Ocenjujem, da na naši šoli dobro deluje šolski parlament.
- Lahko se pritožim na oceno.
- Vem, o čem se pogovarjajo naši predstavniki v šolskem parlamentu.
- Menim, da se naši učitelji trudijo, da pri pomembnih vprašanjih za mnenje vprašajo učence.
- Vem, zakaj na šoli deluje šolski parlament in kakšne so njegove pristojnosti.
- Menim, da učitelji, razredniki in vodstvo šole upoštevajo predloge in ideje, ki jim jih posredujejo predstavniki učencev (predsednik razreda, predsednik skupnosti učencev itd.).
- Ocenjujem, da so nam učitelji dobro predstavili možnosti in področja, kjer lahko sodelujemo (razredna skupnost, skupnost učencev, šolski parlament ...), in nas seznanili z našimi pravicami.

Ocena trenutnega stanja soodločanja na šoli oziroma pri pouku je sestavljena iz 22 trditev, ki so jih učenci ocenili na tristopenjski lestvici od »Na moji šoli lahko sodelujem oziroma soodločam.« (3), preko »Na moji šoli ne morem sodelovati oziroma soodločati, a si to želim.« (2), do »Na moji šoli ne morem sodelovati oziroma soodločati in si tudi ne želim.« (1).

- Pri načrtovanju, organizaciji in izvedbi šolskih prireditev.
- Pri oblikovanju šolskega dvorišča.
- Pri načrtovanju in oblikovanju projektih dni.
- Pri določanju in spreminjanju pravil hišnega reda.

- Pri določanju sedežnega reda, kje bo kdo sedel.
- Pri obsegu domačih nalog.
- Pri ocenjevanju znanja.
- Pri odločanju o tem, kaj se bo obravnavalo pri pouku.
- Kako hočem delati pri pouku (sam, s prijatelji v skupini itd).
- Pri postavitvi pravil, ki veljajo pri pouku.
- Pri določanju datumov za pisno preverjanje znanja.
- Pri določanju datumov za ustno preverjanje znanja.
- Pri določanju vsebin preverjanja znanja.
- Pri določanju načinov (pisno, ustno itd.) preverjanja znanja.
- Pri oblikovanju kriterijev za ocenjevanje znanja.
- Pri določanju možnosti oziroma načinov popravljanja slabih ocen.
- Pri določitvi tem za referate.
- Pri organizaciji/načrtovanju izletov (predlagamo kraj izleta itd.).
- Pri izbiri obšolskih oziroma interesnih dejavnosti/krožkov (gledališke skupine, športne dejavnosti itd.).
- Pri oblikovanju šole in šolskih prostorov oziroma razredov (z barvami, s fotografijami, z razporeditvijo opreme itd.).
- Katere pripomočke/medije želim uporabljati pri pouku (učbenik, knjige, računalnik, internet, TV).
- Pri organizaciji in izvedbi športnih dni (sami izberemo športne dejavnosti, na katerih bomo sodelovali; kraj pohoda itd.).

Osnovne statistične karakteristike spremenljivke participacija prikazuje spodnja preglednica.

**Preglednica 10:** Osnovna deskriptivna statistika skupnega rezultata merjenja participacije.

	MIN	MAX	$\bar{x}$	s	KA	KS
Participacija	10,00	110,00	47,026	17,052	0,599	0,480

Distribucija rezultatov spremenljivke participacija je rahlo desno asimetrična (KA = 0,599) in koničasta (KS = 0,480). Iz tega sledi, da je tendenca pogostejšega nižjega zaznavanja lastnih možnosti participacije s strani učencev.

Ob tem izpostavljamo obstoj višje variabilnosti ( $s = 17,052$ ). Obstajajo torej učenci, ki so participacijo bolj zaznali, in takšni, ki so jo manj ali sploh ne.

Do podobnih ugotovitev sta glede možnosti soodločanja pri pouku v svoji raziskavi prišla Grundmannova in Kramer (2001), ki sta ugotovila, da so mnenja učencev glede možnosti soodločanja pri pouku precej neenotna. Na eni strani so učenci, ki zaradi natančne zakonske urejenosti pouka ne zaznavajo možnosti soodločanja, na drugi tisti, ki na tem področju zaznavajo veliko različnih možnosti.

Takšen razkorak med zaznavami učenci po našem mnenju iščemo v naprej natančno določenih in togih učnih načrtih, zakonskih normah in predpisih, ki opredeljujejo izvajanje pouka. Učno šibkejši učenci, za katere je značilna pasivnost, naveličanost (Blažič idr., 2003) in šibko predznanje, zato ne zmorejo in ne želijo sodelovati v učnem procesu. Posledično možnih oblik sodelovanja tudi ne zaznavajo. V nasprotju z njimi so učno najzmožnejši učenci aktivni, veliko sodelujejo in se uveljavljajo (prav tam). Posledično zaznajo in izkoristijo več možnosti sodelovanja, ki jim jih ponudi učitelj.

Kakšne so razlike med njimi glede **na državo** šolanja, je razvidno iz preglednice 11.

**Preglednica 11:** Izid t-preizkusa razlik v skupnem rezultatu zaznavanja možnosti participacije glede na državo šolanja.

Država šolanja	n	Aritmetična sredina $\bar{x}$	Standardni odklon S	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus razlike aritmetičnih sredin	
				F	P	t	P
Avstrija	322	49,842	16,661	0,018	0,895	- 3,902	0,000
Slovenija	458	45,046	17,064				

Predpostavka o homogenosti varianc, na kateri temelji uporaba t-preizkusa, je upravičena ( $F = 0,018$ ,  $P = 0,895$ ).

Izid t-preizkusa kaže statistično značilno razliko v zaznavanju možnosti participacije ( $P = 0,000$ ) med učenci, ki obiskujejo šolo v Avstriji, in tistimi, ki jo

obiskujejo v Sloveniji. Iz povprečij razberemo, da zaznavajo avstrijski učenci več možnosti soodločanja ( $\bar{x} = 49,8$ ) kot njihovi vrstniki v Sloveniji ( $\bar{x} = 45$ ).

V Avstriji in Sloveniji je soodločanje učencev zakonsko zagotovljeno. Poudariti je potrebno, da avstrijska šolska zakonodaja učencem nedvoumno zagotavlja pravico do sodelovanja pri pouku (SchUG, 1986, čl. 57 a) in da uzakonja več oblik organiziranosti kot v Sloveniji, kar učencem zagotavlja več formalno danih možnosti soodločanja in predstavlja temelj za njeno uresničevanje v praksi vzgojno-izobraževalnega procesa.

Uresničevanje formalno danih možnosti soodločanja je v veliki meri odvisno od stališč odraslih (učiteljev, ravnateljev) (Bock, 2010), ki so po našem prepričanju v Avstriji bolj ozaveščeni o možnostih in prednostih vključevanja učencev v vzgojno-izobraževalni proces, saj ima področje participacije v nemško govorečem področju daljšo raziskovalno tradicijo kot v Sloveniji.

Zanimale so nas razlike v zaznavanju lastnih možnosti participacije glede na razred. Rezultate prikazuje preglednica 12.

**Preglednica 12:** Izid analize variance razlik v skupnem rezultatu zaznavanja participacije glede na razred znotraj države.

Država šolanja	Razred	N	Aritmetična sredina $\bar{x}$	Standardni odklon S	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus razlik aritmetičnih sredin	
					F	P	F	P
Slovenija	5. razred	153	45,0196	17,66854	2,643	0,071	0,008	0,992
	8. razred	171	45,1696	18,33288				
	2. letnik	134	44,918	14,63236				
Avstrija	5. razred	130	48,6308	17,14559	1,264	0,282	2,643	0,073
	8. razred	97	48,2577	16,83392				
	2. letnik	95	53,1158	15,47947				

Predpostavka o homogenosti varianc je upravičena, zato navajamo izid splošnega F-preizkusa. Ta kaže, da v Sloveniji ( $P = 0,992$ ) in Avstriji ( $P = 0,073$ ) ni statistično značilnih razlik v zaznavanju participacije glede na razred. Pri tem v Avstriji obstaja tendenca razlike ( $P = 0,073$ ), in sicer pogostejšega zaznavanja participacije pri dijakih 2. letnikov.

Takšen rezultat preseneča, saj smo na podlagi dosedanjih raziskav (Grundmann idr., 1998; De Roiste idr., 2012) domnevali, da so prav starejši učenci tisti, ki zaznavajo manj možnosti soodločanja kot njihovi mlajši kolegi, saj se s starostjo večajo potrebe po soodločanju in s tem občutljivost za nepriznavanje oziroma neomogočanje soodločanja (prav tam).

Večje zaznavanje možnosti soodločanja pri starejših učencih lahko pojasnimo z dejstvom, da imajo starejši učenci več izkušenj z njo in jim učitelji v skladu z njihovo starostjo in zrelostjo dopuščajo več možnosti soodločanja, ki jih prav zaradi preteklih izkušenj lažje zaznajo in izkoristijo.

### ***3.3.1.2 Vpliv odprtega pouka na participacijo učencev***

Kot smo ugotovili v poglavju 2.3.3, so za učence veliko privlačnejše aktivne oblike učenja, ki jim omogočajo, da znanje pridobivajo preko lastnih izkušenj. Tako se navajajo in usposablajo za vseživljenjsko učenje. Takšen način učenja jim omogočajo učne strategije odprtega pouka. V nadaljevanju preglejemo, kako pogosto se strategije odprtega pouka pojavljajo v praksi in kako vplivajo na participacijo učencev pri pouku.

Za ta namen smo v vprašalniku za učence oblikovali 26 trditev, ki sestavljajo spremenljivko *odprti pouk*. Učenci so jih ocenili na petstopenjski lestvici od »zelo pogosto« (5) do »nikoli« (1).

- Naloge rešujem skupaj s sošolci (v skupini ali v paru).
- Sam predstavljam snov – referati/predstavitve.
- Pri pouku rešujem naloge, ki si jih izberem sam.
- Pri pouku sedim in poslušam, učitelj pa razlaga snov.
- Snov prepisujem s table, projekcije, prosojnic.
- Pri obravnavi nove učne snovi rešujem probleme skupaj s sošolci.
- Pri pouku poslušam učitelja in sodelujem le, če me pokliče.
- Med poukom ne sprašujem in ne dajem pripomb.
- Pri pouku sprašujem, če me kaj zanima.
- Pri pouku sam kaj razložim.
- Ob koncu učne ure vem, kaj bomo obravnavali naslednjič.
- Učitelj pri pouku upošteva moje želje in interese.
- Učitelj upošteva moje pripombe in predloge o načinih dela pri pouku.
- Jaz vem, o čem se bomo učili pri določenih predmetih (poznam vsebine predmetov).

- Naloge rešujem sam/samostojno, brez pomoči učitelja, iščem rešitve in odgovore.
- Pri pouku delam z različnimi mediji, kot so televizor, računalnik, časopisi idr.
- Z učiteljem razpravljam – se pogovarjam o obravnavani snovi.
- Pred obravnavanjem nove učne vsebine imam možnost, da povem, kaj o tej temi že vem.
- Pred obravnavanjem nove učne vsebine imam priložnost, da povem, kako/na kakšen način bi rad izvedel določene informacije.
- Učitelj pri pouku upošteva moje ideje in želje – vključi jih v pouk.
- Zapiske oblikujem samostojno (slišano zapišem s svojimi besedami).
- Pri pouku lahko povem svoje mnenje o snovi, tudi v primeru, če je drugačno od učiteljevega.
- Pri pouku imam priložnost povedati svoje izkušnje o snovi, ki jo obravnavamo.
- Pred obravnavanjem nove učne vsebine imam možnost, da povem, kaj bi o določeni temi želel vedeti.
- Ob koncu učne ure vem, kaj je potrebno napraviti do naslednjic.
- Pri pouku imam možnost, da povem, kaj bi obravnavani snovi še dodal ali spremenil.

Osnovne statistične vrednosti spremenljivke odprti pouk so prikazane v preglednici 13.

**Preglednica 13:** Osnovna deskriptivna statistika skupnega rezultata odprtega pouka.

	MIN	MAX	$\bar{x}$	s	KA	KS
Odprti pouk	22,00	88,00	49,990	11,148	0,344	0,171

Distribucija rezultatov je dokaj simetrična ( $KA = 0,344$ ) in normalna ( $KS = 0,171$ ). Gre torej za prevladujoče povprečne rezultate oziroma povprečno stopnjo odprtosti pouka.



Pri tem se kaže nekaj višja stopnja variabilnosti (KV % = 22,3 %). Obstoječa praksa je s tega vidika raznolika. Na eni strani so učenci, ki pouka ne zaznavajo kot odprtega oziroma zaznavajo le malo njegovih značilnosti, na drugi tisti, ki pri pouku zaznavajo več značilnosti odprtega pouka.

Kakšen je vpliv odprtega pouka na participacijo učencev, prikazuje preglednica 14.

**Preglednica 14:** Izid regresijske analize vpliva odprtega pouka na participacijo.

$\beta$	p	R <sup>2</sup>
0,443	0,000	0,196

Rezultati kažejo, da obstaja statistično značilen ( $\beta = 0,443$ ;  $p = 0,000$ ) vpliv odprtega pouka na participacijo učencev. Učenci, ki svoj pouk ocenjujejo kot odprt, zaznavajo več možnosti soodločanja. Vrednost R<sup>2</sup> (0,196) kaže, da je skoraj 20 % participacije odvisne od odprtega pouka, kar pomeni, da gre za dokaj velik vpliv (Cohen, 1988).

Takšen rezultat ne preseneča, saj je osnovni cilj odprtega pouka prav zagotavljanje učencevi starosti in sposobnostim prilagojeno soodločanje (Sitte, 2000). Za takšne vrste pouk je značilno to, da učitelji učne cilje, vsebine in metode prilagajajo zanimanjem in sposobnostim učencev (Blažič idr., 2003). Posledično je to učencem zanimivejše in so bolj motivirani za sodelovanje. Z vključevanjem odprtega pouka v pedagoško prakso se zmanjša frontalni pouk (Strmčnik, 2006), kar odpira dodatne možnosti za aktivno vključevanje učencev v potek vzgojno-izobraževalnega procesa.

### 3.3.1.3 Možnosti in želje učencev po soodločanju pri oblikovanju šolskega vsakdana

Grundmannova idr. (1998) so v svoji raziskavi ugotovili, da si ravnatelji želijo več sodelovanja s strani učencev, žal pa slednji danih možnosti ne izkoristijo. V povezavi z navedenim Kurth Buchholzova (2011a) opozarja, da je pripravljenost učencev za soodločanje večja, če lahko soodločajo o zanje pomembnih vprašanjih in če se njihove predloge dejansko upošteva.

V naši raziskavi smo želeli preveriti, kakšne so možnosti in želje učencev po soodločanju. To so ocenili na tristopenjski lestvici od »Na moji šoli lahko sodelujem oziroma soodločam.« (3), preko »Na moji šoli ne morem sodelovati oziroma soodločati, a si to želim.« (2), do »Na moji šoli ne morem sodelovati oziroma soodločati in si tudi ne želim.« (1).

Rezultati so prikazani v preglednici 15.

**Preglednica 15:** Število (f) in strukturni odstotki (f %) učencev glede na možnosti in želje po soodločanju pri oblikovanju šolskega vsakdana.

Trditev		SKUPAJ	
		f	f %
Pri izbiri obšolskih oz. interesnih dejavnosti/krožkov (gledališke predstave, športne dejavnosti itd.).	Na moji šoli <b>lahko sodelujem</b> oz. <b>soodločam</b>	248	44,6
	Na moji šoli <b>ne morem sodelovati</b> oz. <b>soodločati, a si to želim</b>	303	38,8
	Na moji šoli <b>ne morem sodelovati</b> oz. <b>soodločati</b> in si tudi <b>ne želim</b>	129	16,5
Pri načrtovanju, organizaciji in izvedbi šolskih prireditev.	Na moji šoli <b>lahko sodelujem</b> oz. <b>soodločam</b>	327	41,9
	Na moji šoli <b>ne morem sodelovati</b> oz. <b>soodločati, a si to želim</b>	281	36,0
	Na moji šoli <b>ne morem sodelovati</b> oz. <b>soodločati</b> in si tudi <b>ne želim</b>	172	22,1
Pri organizaciji/načrtovanju izletov (predlagamo kraj izleta itd.).	Na moji šoli <b>lahko sodelujem</b> oz. <b>soodločam</b>	243	31,2
	Na moji šoli <b>ne morem sodelovati</b> oz. <b>soodločati, a si to želim</b>	397	50,9
	Na moji šoli <b>ne morem sodelovati</b> oz. <b>soodločati</b> in si tudi <b>ne želim</b>	140	17,9

Pri organizaciji in izvedbi športnih dni (sami izberemo športne dejavnosti, na katerih bomo sodelovali; kraj pohoda itd.).	Na moji šoli <b>lahko sodelujem</b> oz. <b>soodločam</b>	232	29,7
	Na moji šoli <b>ne morem sodelovati</b> oz. <b>soodločati</b> , a <b>si to želim</b>	397	50,9
	Na moji šoli <b>ne morem sodelovati</b> oz. <b>soodločati</b> in si tudi <b>ne želim</b>	151	19,4
Pri načrtovanju in oblikovanju projektnih dni.	Na moji šoli <b>lahko sodelujem</b> oz. <b>soodločam</b>	216	27,7
	Na moji šoli <b>ne morem sodelovati</b> oz. <b>soodločati</b> , a <b>si to želim</b>	350	44,9
	Na moji šoli <b>ne morem sodelovati</b> oz. <b>soodločati</b> in si tudi <b>ne želim</b>	214	27,4
Pri oblikovanju šole in šolskih prostorov oz. razredov (z barvami, fotografijami, razporeditev opreme itd.).	Na moji šoli <b>lahko sodelujem</b> oz. <b>soodločam</b>	207	26,5
	Na moji šoli <b>ne morem sodelovati</b> oz. <b>soodločati</b> , a <b>si to želim</b>	344	44,1
	Na moji šoli <b>ne morem sodelovati</b> oz. <b>soodločati</b> in si tudi <b>ne želim</b>	229	29,4
Pri določanju in sprejemanju pravil hišnega reda.	Na moji šoli <b>lahko sodelujem</b> oz. <b>soodločam</b>	141	18,1
	Na moji šoli <b>ne morem sodelovati</b> oz. <b>soodločati</b> , a <b>si to želim</b>	324	41,5
	Na moji šoli <b>ne morem sodelovati</b> oz. <b>soodločati</b> in si tudi <b>ne želim</b>	315	40,4
Pri oblikovanju šolskega dvorišča.	Na moji šoli <b>lahko sodelujem</b> oz. <b>soodločam</b>	131	16,8
	Na moji šoli <b>ne morem sodelovati</b> oz. <b>soodločati</b> , a <b>si to želim</b>	340	43,6
	Na moji šoli <b>ne morem sodelovati</b> oz. <b>soodločati</b> in si tudi <b>ne želim</b>	309	39,6

Rezultati kažejo, da zaznavajo učenci največ možnosti soodločanja pri izbiri obšolskih oziroma interesnih dejavnosti (44,6 %). Več kot 40 % vprašanih lahko soodloča pri načrtovanju, organizaciji in izvedbi šolskih prireditev; 31,2 % pri organizaciji in načrtovanju izletov; 29,7 % pri organizaciji in izvedbi športnih dni; 27,7 % pri načrtovanju projektnih dni; 26,5 % pri oblikovanju šole in šolskih prostorov; 18,1 % pri določanju in sprejemanju pravil hišnega reda in 16,8 % pri oblikovanju šolskega dvorišča.

Tudi drugi avtorji so v raziskavah ugotovili, da učencem ni omogočen enak obseg soodločanja na vseh področjih šolskega življenja. Največ možnosti imajo pri organizaciji šolskih prireditev, izletov in projektnih dni (Grundmann, Kötters in Krüger, 1998; Grundmann in Kramer, 2001; Kurth Buchholz, 2011), kar potrjujejo tudi rezultati naše raziskave.

Ugotovili smo, da si učenci, ki soodločanja niso deležni, tega večinoma želijo. Ta ugotovitev sovпада z drugimi avtorji. Kurth Buchholzova (2011) je ugotovila, da je želja po soodločanju pri učencih zelo močna, saj je več kot 80 % vprašanih pri vseh navedenih področjih izrazilo željo po njej. V naši raziskavi je odstotek sicer nekoliko nižji, a še vedno si več kot 50 % vprašanih želi soodločati pri organizaciji in načrtovanju izletov ter športnih dni. Pri načrtovanju in oblikovanju projektnih dni si soodločanja želi 44,9 % anketiranih učencev; 44,1 % si jih želi soodločati pri oblikovanju šole in šolskih prostorov; 43,6 % pri oblikovanju šolskega dvorišča in 41,5 % pri oblikovanju pravil hišnega reda. 38,8 % vprašanih je navedlo, da si želijo soodločati pri izbiri obšolskih oziroma interesnih dejavnosti; pri načrtovanju, organizaciji in izvedbi šolskih prireditev pa si želi soodločati 36,0 % učencev.

Nekaj učencev si soodločanja ne želi. Največ – 40,4 % vprašanih si ne želi soodločati pri oblikovanju pravil hišnega reda; 39,6 % pri oblikovanju šolskega dvorišča; 29,4 % pri oblikovanju šole in šolskih prostorov; 27,4 % pri načrtovanju in oblikovanju projektnih dni; 22,1 % pri načrtovanju, organizaciji in izvedbi šolskih prireditev; 19,4 % pri organizaciji in izvedbi športnih dni; 17,9 % pri načrtovanju izletov in 16,5 % pri izbiri obšolskih oziroma interesnih dejavnosti.

Na področjih, kjer učenci zaznavajo malo možnosti soodločanja, je največ takšnih, ki si soodločanja niti ne želijo. Zato se nam postavlja vprašanje, ali se želje po soodločanju spreminjajo vzporedno z možnostmi soodločanja.

Presenetljivo je dejstvo, da soodločanje pri vseh izbranih možnostih pri oblikovanju šolskega vsakdana zaznava manj kot polovica vprašanih učencev. V podobnih raziskavah (Grundmann idr., 1998; Grundmann in Kramer, 2001; Schmidt, 2001)

je namreč večina učencev (več kot 60 %) navedla, da lahko soodločajo pri oblikovanju šolskega prostora, sodelujejo pri organizaciji prireditev in izletov, pri izbiri prostočasnih aktivnosti in organizaciji projektov oziroma projektnih dni/tednov. Fatke in Schneider (2005) sta ugotovila, da lahko več kot 72 % učencev soodloča o ureditvi razreda in določitvi destinacij šolskih izletov.

V nadaljevanju ugotavljamo, kako se možnosti in želje po soodločanju pri oblikovanju šolskega vsakdana razlikujejo glede na **državo šolanja**. Rezultati so prikazani v preglednici 16.

**Preglednica 16:** Izid  $\chi^2$ -preizkusa razlik v trditvah učencev, vezanih na možnosti in želje soodločanja pri oblikovanju šolskega vsakdana, glede na državo.

Trditev		Učenci iz Slovenije		Učenci iz Avstrije		Izid $\chi^2$ -preizkusa
		f	f %	f	f %	
Pri izbiri obšolskih oziroma interesnih dejavnosti/krožkov (gledališke predstave, športne dejavnosti itd.).	Na moji šoli <b>lahko sodelujem</b> oziroma <b>soodločam.</b>	228	49,8	120	37,3	$\chi^2 = 24,127$ P = 0,000
	Na moji šoli <b>ne morem sodelovati</b> oziroma <b>soodločati</b> , a <b>si to želim.</b>	145	31,7	158	49,1	
	Na moji šoli <b>ne morem sodelovati</b> oziroma <b>soodločati</b> in si tudi <b>ne želim.</b>	85	18,6	44	13,7	
Pri načrtovanju, organizaciji in izvedbi šolskih prireditev.	Na moji šoli <b>lahko sodelujem</b> oziroma <b>soodločam.</b>	219	47,8	108	33,5	$\chi^2 = 36,735$ P = 0,000
	Na moji šoli <b>ne morem sodelovati</b> oziroma <b>soodločati</b> , a <b>si to želim.</b>	125	27,3	156	48,4	
	Na moji šoli <b>ne morem sodelovati</b> oziroma <b>soodločati</b> in si tudi <b>ne želim.</b>	114	24,9	58	18,0	
Pri organizaciji/načrtovanju izletov (predlagamo kraj izleta itd.).	Na moji šoli <b>lahko sodelujem</b> oziroma <b>soodločam.</b>	124	27,1	119	37,0	$\chi^2 = 15,266$ P = 0,000
	Na moji šoli <b>ne morem sodelovati</b> oziroma <b>soodločati</b> , a <b>si to želim.</b>	234	51,1	163	50,6	
	Na moji šoli <b>ne morem sodelovati</b> oziroma <b>soodločati</b> in si tudi <b>ne želim.</b>	100	21,8	40	12,4	

Pri organizaciji in izvedbi športnih dni (sami izberemo športne dejavnosti, na katerih bomo sodelovali; kraj pohoda itd.).	Na moji šoli <b>lahko sodelujem</b> oziroma <b>soodločam.</b>	127	27,7	105	32,6	$x^2 = 14,095$  P = 0,001
	Na moji šoli <b>ne morem sodelovati</b> oziroma <b>soodločati</b> , a <b>si to želim.</b>	222	48,5	175	54,3	
	Na moji šoli <b>ne morem sodelovati</b> oziroma <b>soodločati</b> in si tudi <b>ne želim.</b>	109	23,8	42	13,0	
Pri načrtovanju in oblikovanju projektnih dni.	Na moji šoli <b>lahko sodelujem</b> oziroma <b>soodločam.</b>	103	22,5	113	35,1	$x^2 = 33,346$  P = 0,000
	Na moji šoli <b>ne morem sodelovati</b> oziroma <b>soodločati</b> , a <b>si to želim.</b>	169	42,8	154	47,8	
	Na moji šoli <b>ne morem sodelovati</b> oziroma <b>soodločati</b> in si tudi <b>ne želim.</b>	159	34,7	55	17,1	
Pri oblikovanju šole in šolskih prostorov oziroma razredov (z barvami, s fotografijami, z razporeditvijo opreme itd.).	Na moji šoli <b>lahko sodelujem</b> oziroma <b>soodločam.</b>	94	20,5	113	35,1	$x^2 = 37,195$  P = 0,000
	Na moji šoli <b>ne morem sodelovati</b> oziroma <b>soodločati</b> , a <b>si to želim.</b>	195	42,6	149	46,3	
	Na moji šoli <b>ne morem sodelovati</b> oziroma <b>soodločati</b> in si tudi <b>ne želim.</b>	169	36,9	60	18,6	
Pri določanju in sprejemanju pravil hišnega reda.	Na moji šoli <b>lahko sodelujem</b> oziroma <b>soodločam.</b>	89	19,4	52	16,1	$x^2 = 21,769$

	Na moji šoli <b><u>ne morem sodelovati</u></b> oziroma <b><u>soodločati</u></b> , a <b><u>si to želim.</u></b>	159	34,7	165	51,2	P = 0,000
	Na moji šoli <b><u>ne morem sodelovati</u></b> oziroma <b><u>soodločati</u></b> in si tudi <b><u>ne želim.</u></b>	210	45,9	105	32,6	
Pri oblikovanju šolskega dvorišča.	Na moji šoli <b><u>lahko sodelujem</u></b> oziroma <b><u>soodločam.</u></b>	93	20,3	38	11,8	$\chi^2 = 37,905$
	Na moji šoli <b><u>ne morem sodelovati</u></b> oziroma <b><u>soodločati</u></b> , a <b><u>si to želim.</u></b>	158	34,5	182	56,5	
	Na moji šoli <b><u>ne morem sodelovati</u></b> oziroma <b><u>soodločati</u></b> in si tudi <b><u>ne želim.</u></b>	207	45,2	102	31,7	

Izidi  $\chi^2$ -preizkusa kažejo, da med učenci v Sloveniji in Avstriji obstaja statistično značilna razlika v zaznavanju možnosti in želja soodločanja pri vseh trditvah raziskovalnega področja.

Učenci, ki obiskujejo šole v Sloveniji, zaznavajo več možnosti soodločanja pri izbiri obšolskih oziroma interesnih dejavnosti, pri načrtovanju, organizaciji in izvedbi šolskih prireditev ter pri oblikovanju šolskega dvorišča.

Na ostalih štirih področjih (organizacija/načrtovanje šolskih izletov, organizacija in izvedba športnih dni, načrtovanje in oblikovanje projektov, oblikovanje šole in šolskih prostorov, določanje in sprejemanje pravil hišnega reda) imajo več možnosti soodločanja učenci, ki obiskujejo šole v Avstriji.

Presenetljivo je dejstvo, da je med slovenskimi učenci pri vseh izbranih možnostih več takšnih, ki si soodločanja ne želijo.



Na področjih, kjer učenci zaznavajo malo možnosti soodločanja, je največ takšnih, ki si soodločanja niti ne želijo. Zato se nam postavlja vprašanje, ali se želje po soodločanju spreminjajo vzporedno z možnostmi soodločanja. Baacke in Brücher (1982) ugotavljata, da se pri učencih, ki nimajo dovolj priložnosti za soodločanje, ne uspejo razvijati prirojene participacijske sposobnosti, posledično se po našem prepričanju ti učenci ne počutijo dovolj kompetentne za soodločanje in si tega tudi ne želijo.

### 3.3.1.4 Možnosti in želje učencev po soodločanju pri pouku

Zanimalo nas je, kako učenci zaznavajo možnosti soodločanja in kakšne so njihove želje po soodločanju pri didaktičnem, metodičnem in vsebinskem oblikovanju pouka ter pri preverjanju in ocenjevanju znanja. Učenci so vse ocenili na tristopenjski lestvici od »Na moji šoli lahko sodelujem oziroma soodločam.« (3), preko »Na moji šoli ne morem sodelovati oziroma soodločati, a si to želim.« (2), do »Na moji šoli ne morem sodelovati oziroma soodločati in si tudi ne želim.« (1). Rezultati so prikazani v preglednici 17.

**Preglednica 17:** Število (f) in strukturni odstotki (f %) učencev glede na možnosti in želje po soodločanju pri didaktičnem, metodičnem in vsebinskem oblikovanju pouka ter pri ocenjevanju znanja.

Trditev		SKUPAJ	
		F	f %
Pri določitvi tem za referate.	Na moji šoli <b>lahko sodelujem</b> oziroma <b>soodločam.</b>	442	56,7
	Na moji šoli <b>ne morem sodelovati</b> oziroma <b>soodločati, a si to želim.</b>	240	30,8
	Na moji šoli <b>ne morem sodelovati</b> oziroma <b>soodločati</b> in si tudi <b>ne želim.</b>	98	12,6
Pri določanju sedežnega reda.	Na moji šoli <b>lahko sodelujem</b> oziroma <b>soodločam.</b>	371	47,6
	Na moji šoli <b>ne morem sodelovati</b> oziroma <b>soodločati, a si to želim.</b>	277	35,5
	Na moji šoli <b>ne morem sodelovati</b> oz. <b>soodločati</b> in si tudi <b>ne želim</b>	132	16,9

Pri določanju datumov za ustno preverjanje/ocenjevanje znanja.	Na moji šoli <b>lahko sodelujem</b> oziroma <b>soodločam.</b>	356	45,6
	Na moji šoli <b>ne morem sodelovati</b> oziroma <b>soodločati</b> , a <b>si to želim.</b>	289	37,1
	Na moji šoli <b>ne morem sodelovati</b> oziroma <b>soodločati</b> in si tudi <b>ne želim.</b>	135	17,3
Pri določanju datumov za pisno preverjanje/ocenjevanje znanja.	Na moji šoli <b>lahko sodelujem</b> oziroma <b>soodločam.</b>	314	40,3
	Na moji šoli <b>ne morem sodelovati</b> oziroma <b>soodločati</b> , a <b>si to želim.</b>	308	39,5
	Na moji šoli <b>ne morem sodelovati</b> oziroma <b>soodločati</b> in si tudi <b>ne želim.</b>	158	20,3
Pri določanju možnosti oziroma načinov popravljanja slabih ocen.	Na moji šoli <b>lahko sodelujem</b> oziroma <b>soodločam.</b>	302	38,7
	Na moji šoli <b>ne morem sodelovati</b> oziroma <b>soodločati</b> , a <b>si to želim.</b>	351	45,0
	Na moji šoli <b>ne morem sodelovati</b> oziroma <b>soodločati</b> in si tudi <b>ne želim.</b>	127	16,3
Kako hočem delati pri pouku (sam, s prijatelji v skupini itd.).	Na moji šoli <b>lahko sodelujem</b> oziroma <b>soodločam.</b>	248	31,8
	Na moji šoli <b>ne morem sodelovati</b> oziroma <b>soodločati</b> , a <b>si to želim.</b>	397	50,9
	Na moji šoli <b>ne morem sodelovati</b> oziroma <b>soodločati</b> in si tudi <b>ne želim.</b>	135	17,3
Pri določanju načina (pisno, ustno itd.) preverjanja/ocenjevanja znanja.	Na moji šoli <b>lahko sodelujem</b> oziroma <b>soodločam.</b>	200	25,6
	Na moji šoli <b>ne morem sodelovati</b> oziroma <b>soodločati</b> , a <b>si to želim.</b>	386	49,5
	Na moji šoli <b>ne morem sodelovati</b> oziroma <b>soodločati</b> in si tudi <b>ne želim.</b>	193	24,7
Pri določanju vsebin preverjanja/ocenjevanja znanja.	Na moji šoli <b>lahko sodelujem</b> oziroma <b>soodločam.</b>	192	24,6
	Na moji šoli <b>ne morem sodelovati</b> oziroma <b>soodločati</b> , a <b>si to želim.</b>	404	51,8
	Na moji šoli <b>ne morem sodelovati</b> oziroma <b>soodločati</b> in si tudi <b>ne želim.</b>	184	23,6
	Na moji šoli <b>lahko sodelujem</b> oziroma <b>soodločam.</b>	175	22,4

Katere pripomočke/medije želim uporabljati pri pouku (učbenik, knjige, računalnik, internet, TV).	Na moji šoli <b><u>ne morem sodelovati</u></b> oziroma <b><u>soodločati</u></b> , a <b><u>si to želim.</u></b>	430	55,1
	Na moji šoli <b><u>ne morem sodelovati</u></b> oziroma <b><u>soodločati</u></b> in si tudi <b><u>ne želim.</u></b>	175	22,4
Pri postavitvi pravil, ki veljajo pri pouku.	Na moji šoli <b><u>lahko sodelujem</u></b> oziroma <b><u>soodločam.</u></b>	175	22,4
	Na moji šoli <b><u>ne morem sodelovati</u></b> oziroma <b><u>soodločati</u></b> , a <b><u>si to želim.</u></b>	385	49,4
	Na moji šoli <b><u>ne morem sodelovati</u></b> oziroma <b><u>soodločati</u></b> in si tudi <b><u>ne želim.</u></b>	220	28,2
Pri obsegu domačih nalog.	Na moji šoli <b><u>lahko sodelujem</u></b> oziroma <b><u>soodločam.</u></b>	143	18,3
	Na moji šoli <b><u>ne morem sodelovati</u></b> oziroma <b><u>soodločati</u></b> , a <b><u>si to želim.</u></b>	488	62,6
	Na moji šoli <b><u>ne morem sodelovati</u></b> oziroma <b><u>soodločati</u></b> in si tudi <b><u>ne želim.</u></b>	149	19,1
Pri oblikovanju kriterijev za ocenjevanje znanja.	Na moji šoli <b><u>lahko sodelujem</u></b> oziroma <b><u>soodločam.</u></b>	113	14,5
	Na moji šoli <b><u>ne morem sodelovati</u></b> oziroma <b><u>soodločati</u></b> , a <b><u>si to želim.</u></b>	426	54,6
	Na moji šoli <b><u>ne morem sodelovati</u></b> oziroma <b><u>soodločati</u></b> in si tudi <b><u>ne želim.</u></b>	241	30,9
Pri odločanju o tem, kaj se bo obravnavalo pri pouku.	Na moji šoli <b><u>lahko sodelujem</u></b> oziroma <b><u>soodločam.</u></b>	105	13,5
	Na moji šoli <b><u>ne morem sodelovati</u></b> oziroma <b><u>soodločati</u></b> , a <b><u>si to želim.</u></b>	421	54,0
	Na moji šoli <b><u>ne morem sodelovati</u></b> oziroma <b><u>soodločati</u></b> in si tudi <b><u>ne želim.</u></b>	254	32,6

Učenci so navedli, da jim učitelji največ možnosti soodločanja priznajo pri določitvi tem za referate, kjer to zaznava 56,7 % vprašanih. 47,6 % jih lahko vpliva na sedežni red; 45,6 % na določanje datumov ustnega preverjanja in ocenjevanja znanja; 40,3 % na določanje datumov pisnega preverjanja in ocenjevanja znanja. Na možnosti in načine popravljanja slabih ocen vpliva 38,7 % v raziskavo zajetih učencev; 31,8 % lahko soodloča o tem, ali bodo pri pouku delali individualno ali v skupini; 25,6 % o načinih preverjanja in ocenjevanja znanja; 24,6 % o vsebinah preverjanja in ocenjevanja znanja. Pri izbiri pripomočkov in medijev, ki jih želijo

pri pouku uporabljati, možnosti soodločanja zaznava 22,4 % vprašanih, prav toliko jih lahko soodloča pri postavitvi pravil, ki veljajo pri pouku. Malo možnosti zaznavajo učenci pri obsegu domačih nalog (18,3 %), redko pri oblikovanju kriterijev za ocenjevanje znanja (le 14,5 % vprašanih). Takšni rezultati so po našem prepričanju posledica dejstva, da je področje preverjanja in ocenjevanja znanja področje učiteljeve strokovne avtonomije in da zato na tem področju učenci ne morejo biti enakopravno vključeni v sprejemanje odločitev oziroma ne morejo imeti vpliva na samo ocenjevanje (Kodela in Lesar, 2015). V skladu z zakoni imajo pravico biti seznanjeni z datumi ocenjevanja znanja (*Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli*, 2013; *Pravilnik o ocenjevanju znanja v srednjih šolah*, 2010; *Leistungsbeurteilungsverordnung*, 1974).

Pri določanju tem, ki se obravnavajo pri pouku, so možnosti soodločanja še nižje, saj jih zaznava le 13,5 % vprašanih. Razloge za to zagotovo iščemo v še vedno natančno določenih učnih načrtih oziroma obvezujočih vsebinah (prim. Schmidt, 2001).

Rezultati naše raziskave kažejo, da se večina učencev ne počuti kot enakovreden partner pri načrtovanju, izvajanju in vrednotenju pouka, kar so potrdile tudi druge podobne raziskave (Schmidt, 2001; Kurth Buchholz, 2011a).

Učenci, ki nimajo možnosti soodločati, si pri pouku to večinoma želijo. Tako si pri obsegu domačih nalog soodločanja želi 62,6 % vprašanih. Več kot polovica si jih želi soodločati pri ocenjevanju znanja, pri izbiri pripomočkov oziroma medijev, ki jih bodo uporabljali pri pouku, pri oblikovanju kriterijev za ocenjevanje znanja, pri določanju obravnavanih tem, o vsebinah preverjanja in ocenjevanja znanja ter o tem, ali bodo pri pouku delali individualno ali v skupini.

Nekoliko manj kot polovica (49,5 %) si jih želi soodločati o načinih preverjanja in ocenjevanja znanja in 49,4 % o postavitvi pravil, ki veljajo pri pouku. 45 % vprašanih si želi soodločati pri določanju možnosti oziroma načinov popravljanja

slabe ocene; 39,5 % pri določanju datumov za pisno preverjanje in ocenjevanje znanja; 37,1 % pri določanju datumov za ustno preverjanje in ocenjevanje znanja; 35,5 % pri določanju sedežnega reda; 30,8 % pri določitvi tem za referate.

Tudi v okviru pouka je nekaj učencev, ki si soodločanja ne želijo. Največ – 32,6 % vprašanih si ne želi soodločati o temah, ki se bodo obravnavale pri pouku; 30,9 % pri oblikovanju kriterijev za ocenjevanje znanja; 28,2 % pri postavitvi pravil, ki veljajo pri pouku; 24,7 % pri določanju načinov preverjanja in ocenjevanja znanja in pri ocenjevanju znanja; 23,6 % pri določanju vsebin preverjanja in ocenjevanja znanja; 2,4 % pri izbiri pripomočkov oziroma medijev, ki jih želijo uporabljati; 20,3 % pri določanju datumov za pisno preverjanje in ocenjevanje znanja. Pri ostalih trditvah si soodločanja ne želi manj kot 20 % vprašanih.

Pogostost kaže, da učenci, zajeti v našo raziskavo, pri pouku zaznavajo manj možnosti soodločanja kot učenci v podobnih raziskavah (Grundmann idr., 1998; Grundmann in Kramer, 2001; Fatke in Schneider, 2005; Kurth Buchholz, 2011a in b). Fatke in Schneider (2005) sta ugotovila, da lahko o sedežnem redu soodloča 76,4 % vprašanih (v naši raziskavi 47,6 %); pri izbiri učnih tem lahko sodeluje 51 % učencev (v naši raziskavi 13,5 %), pri določitvi pravil, ki veljajo pri pouku, 50,9 % učencev (v naši raziskavi 22,4 %), več možnosti soodločanja (49 %) zaznavajo učenci omenjene raziskave pri določanju datumov za pisno preverjanje in ocenjevanje znanja (v naši raziskavi 40,3 %).

Tudi v naši raziskavi se je potrdila njuna ugotovitev (Fatke in Schneider, 2005), da zaznavajo učenci več možnosti soodločanja na področjih, ki nimajo neposrednega vpliva na pedagoško avtoriteto učitelja. Tako je soodločanje skoraj nemogoče pri določanju obravnavanih tem, obsegu domačih nalog in pri oblikovanju kriterijev za ocenjevanje znanja. Nekoliko večje so možnosti soodločanja pri izbiri tem za referate in določitvi sedežnega reda.

V nadaljevanju ugotavljamo, kako se možnosti in želje po soodločanju pri didaktičnem, metodičnem in vsebinskem oblikovanju pouka ter pri ocenjevanju znanja razlikujejo glede **na državo** šolanja. Rezultati so prikazani v preglednici 18.

**Preglednica 18:** Izid  $\chi^2$ -preizkusa v trditvah učencev, vezanih na možnosti in želje soodločanja pri didaktičnem, metodičnem in vsebinskem oblikovanju pouka ter pri ocenjevanju znanja.

Trditev		Učenci iz Slovenije		Učenci iz Avstrije		Izid $\chi^2$ -preizkusa
		f	f %	f	f %	
Pri določitvi tem za referate.	Na moji šoli <b>lahko sodelujem</b> oziroma <b>soodločam.</b>	239	52,2	203	63,0	$\chi^2 = 10,876$  P = 0,004
	Na moji šoli <b>ne morem sodelovati</b> oziroma <b>soodločati, a si to želim.</b>	150	32,8	90	28,0	
	Na moji šoli <b>ne morem sodelovati</b> oziroma <b>soodločati</b> in si tudi <b>ne želim.</b>	69	15,1	29	9,0	
Pri določanju sedežnega reda.	Na moji šoli <b>lahko sodelujem</b> oziroma <b>soodločam.</b>	167	36,5	204	63,4	$\chi^2 = 61,557$  P = 0,000
	Na moji šoli <b>ne morem sodelovati</b> oziroma <b>soodločati, a si to želim.</b>	185	40,4	92	28,6	
	Na moji šoli <b>ne morem sodelovati</b> oziroma <b>soodločati</b> in si tudi <b>ne želim.</b>	106	23,1	26	8,1	
Pri določanju datumov za ustno preverjanje/ ocenjevanje znanja.	Na moji šoli <b>lahko sodelujem</b> oziroma <b>soodločam.</b>	187	40,8	169	52,5	$\chi^2 = 12,373$
	Na moji šoli <b>ne morem sodelovati</b> oziroma	178	38,9	111	34,5	

	<b>soodločati, a <u>si to</u> <u>želim.</u></b>					P = 0,002
	Na moji šoli <b><u>ne morem</u> sodelovati</b> oziroma <b>soodločati</b> in si tudi <b><u>ne</u> <u>želim.</u></b>	93	20,3	42	13,0	
Pri določanju datumov za pisno preverjanje/ ocenjevanje znanja.	Na moji šoli <b><u>lahko</u> sodelujem</b> oziroma <b><u>soodločam.</u></b>	167	36,5	147	45,7	$x^2 = 6,709$
	Na moji šoli <b><u>ne morem</u> sodelovati</b> oziroma <b>soodločati, a <u>si to</u> <u>želim.</u></b>	191	41,7	117	36,3	P = 0,035
	Na moji šoli <b><u>ne morem</u> sodelovati</b> oziroma <b>soodločati</b> in si tudi <b><u>ne</u> <u>želim.</u></b>	100	21,8	58	18	
Pri določanju možnosti oziroma načinov popravljanja slabih ocen.	Na moji šoli <b><u>lahko</u> sodelujem</b> oziroma <b><u>soodločam.</u></b>	143	31,2	159	49,4	$x^2 = 39,519$
	Na moji šoli <b><u>ne morem</u> sodelovati</b> oziroma <b>soodločati, a <u>si to</u> <u>želim.</u></b>	214	46,7	137	42,5	P = 0,000
	Na moji šoli <b><u>ne morem</u> sodelovati</b> oziroma <b>soodločati</b> in si tudi <b><u>ne</u> <u>želim.</u></b>	101	22,1	26	8,1	
Kako hočem delati pri pouku (sam, s prijatelji v skupini itd.)?	Na moji šoli <b><u>lahko</u> sodelujem</b> oziroma <b><u>soodločam.</u></b>	125	27,3	123	38,2	$x^2 = 17,832$
	Na moji šoli <b><u>ne morem</u> sodelovati</b> oziroma <b>soodločati, a <u>si to</u> <u>želim.</u></b>	235	51,3	162	50,3	P = 0,000
	Na moji šoli <b><u>ne morem</u> sodelovati</b> oziroma	98	21,4	37	11,5	

	<b>soodločati</b> in si tudi <b><u>ne</u></b> <b><u>želim.</u></b>					
Pri določanju načina (pisno, ustno itd.) preverjanja/ ocenjevanja znanja.	Na moji šoli <b><u>lahko</u></b> <b>sodelujem</b> oziroma <b><u>soodločam.</u></b>	101	22,1	99	30,7	$x^2 = 8,707$  P = 0,033
	Na moji šoli <b><u>ne morem</u></b> <b>sodelovati</b> oziroma <b>soodločati</b> , a <b><u>si to</u></b> <b><u>želim.</u></b>	233	50,9	153	47,5	
	Na moji šoli <b><u>ne morem</u></b> <b>sodelovati</b> oziroma <b>soodločati</b> in si tudi <b><u>ne</u></b> <b><u>želim.</u></b>	123	26,9	70	21,7	
Pri določanju vsebin preverjanja/ ocenjevanja znanja.	Na moji šoli <b><u>lahko</u></b> <b>sodelujem</b> oziroma <b><u>soodločam.</u></b>	75	16,4	117	36,3	$x^2 = 43,955$  P = 0,000
	Na moji šoli <b><u>ne morem</u></b> <b>sodelovati</b> oziroma <b>soodločati</b> , a <b><u>si to</u></b> <b><u>želim.</u></b>	253	55,2	151	46,9	
	Na moji šoli <b><u>ne morem</u></b> <b>sodelovati</b> oziroma <b>soodločati</b> in si tudi <b><u>ne</u></b> <b><u>želim.</u></b>	130	28,4	54	16,8	
Katere pripomočke/ medije želim uporabljati pri pouku (učbenik, knjige, računalnik, internet, TV)?	Na moji šoli <b><u>lahko</u></b> <b>sodelujem</b> oziroma <b><u>soodločam.</u></b>	91	19,9	84	26,1	$x^2 = 6,794$  P = 0,033
	Na moji šoli <b><u>ne morem</u></b> <b>sodelovati</b> oziroma <b>soodločati</b> , a <b><u>si to</u></b> <b><u>želim.</u></b>	252	55,0	178	55,3	
	Na moji šoli <b><u>ne morem</u></b> <b>sodelovati</b> oziroma <b>soodločati</b> in si tudi <b><u>ne</u></b> <b><u>želim.</u></b>	115	25,1	60	18,6	



Pri postavitvi pravil, ki veljajo pri pouku.	Na moji šoli <b>lahko sodelujem</b> oziroma <b>soodločam.</b>	94	20,5	81	25,2	$x^2 = 24,837$  P = 0,000
	Na moji šoli <b>ne morem sodelovati</b> oziroma <b>soodločati, a si to želim.</b>	204	44,5	181	56,2	
	Na moji šoli <b>ne morem sodelovati</b> oziroma <b>soodločati</b> in si tudi <b>ne želim.</b>	160	34,9	60	18,6	
Pri obsegu domačih nalog.	Na moji šoli <b>lahko sodelujem</b> oziroma <b>soodločam.</b>	76	16,6	67	20,8	$x^2 = 13,497$  P = 0,001
	Na moji šoli <b>ne morem sodelovati</b> oziroma <b>soodločati, a si to želim.</b>	275	60,0	213	66,1	
	Na moji šoli <b>ne morem sodelovati</b> oziroma <b>soodločati</b> in si tudi <b>ne želim.</b>	107	23,4	42	13,0	
Pri oblikovanju kriterijev za ocenjevanje znanja.	Na moji šoli <b>lahko sodelujem</b> oziroma <b>soodločam.</b>	61	13,3	52	16,1	$x^2 = 5,448$  P = 0,066
	Na moji šoli <b>ne morem sodelovati</b> oziroma <b>soodločati, a si to želim.</b>	241	52,6	185	57,5	
	Na moji šoli <b>ne morem sodelovati</b> oziroma <b>soodločati</b> in si tudi <b>ne želim.</b>	156	34,1	85	26,4	
Pri odločanju o tem, kaj se bo obravnavalo pri pouku.	Na moji šoli <b>lahko sodelujem</b> oziroma <b>soodločam.</b>	55	12	50	15,5	$x^2 = 20,094$
	Na moji šoli <b>ne morem sodelovati</b> oziroma	225	49,1	196	60,9	

	<b>soodločati, a <u>si to</u> <u>želim.</u></b>					P = 0,000
	Na moji šoli <b><u>ne morem</u> sodelovati</b> oziroma <b>soodločati</b> in si tudi <b><u>ne</u> <u>želim.</u></b>	178	38,9	76	23,6	

Kakor kažejo izidi  $\chi^2$ -preizkusa, obstaja med učenci v Sloveniji in Avstriji statistično značilna razlika v zaznavanju možnosti in želja soodločanja pri vseh trditvah, razen pri tisti, ki se nanaša na oblikovanje kriterijev za ocenjevanje znanja.

Pri vseh navedenih možnostih soodločanja na področju oblikovanja pouka so v prednosti učenci, ki obiskujejo šole v Avstriji. Takšen rezultat je v skladu z možnostmi soodločanja, ki jih učencem zagotavlja avstrijska šolska zakonodaja, saj je v *Zakonu o šolskem pouku* (1986) zapisano, da ima učenec pravico, (1) da v okviru svojih zmožnosti sodeluje pri oblikovanju pouka in izbiri učnih sredstev ter (2) da se mu prisluhne in izrazi svoje predloge in mnenja (SchUG, 1986, čl. 57 a).

Ob tem izpostavljamo dejstvo, da si učenci iz slovenskih šol možnosti soodločanja želijo manj kot njihovi vrstniki v Avstriji. Vzrok za tako nizko pripravljenost pri nas pripisujemo znanstveni ugotovitvi, da se pri učencih zaradi pomanjkanja priložnosti za soodločanje niso uspele razviti za to potrebne in prirojene sposobnosti (prim. Baacke in Brücher, 1982).

### 3.3.2 Analiza dejavnikov participacije učencev z vidika učiteljev in stališča učiteljev do participacije učencev

V tem poglavju predstavljamo dejavnike (zadovoljstvo, šolsko klimo, lastne možnosti soodločanja), ki vplivajo na participacijo učencev in stališča učiteljev do nje.

Dejavnik **zadovoljstvo** je sestavljen iz 17 trditev, ki so jih učitelji ocenili na petstopenjski lestvici od »*zelo zadovoljen*« (5) do »*nezadovoljen*« (1):

- delovno vzdušje na šoli;
- odnosi med sodelavci;
- sodelovanje v kolektivu;
- priznanje s strani sodelavcev;
- lastna pedagoška svoboda/avtonomija,;
- možnosti spremenljivega oblikovanja svojega dela,;
- lastna strokovna in izobraževalna varnost;
- vodstveni slog ravnatelja;
- možnosti, da sam vnesem novosti;
- priznanje s strani staršev;
- priznanje s strani učencev;
- opremljenost šole;
- velikost razredov (število učencev v razredu);
- urnik;
- delovni čas;
- plača;
- možnosti soodločanja pri šolskih odločitvah in o zadevah na šoli (sodelovanje pri oblikovanju vizije šole, definiranju kratkoročnih in dolgoročnih ciljev šole ...).

Dejavnik **šolska klima** sestavlja 8 trditev, ki so jih učitelji ocenili na petstopenjski lestvici od »*zelo zadovoljen*« (5) do »*nezadovoljen*« (1):

- na naši šoli je najpomembnejše učenje;
- večina učiteljev se med seboj dobro razume;
- večina učencev se med seboj dobro razume;
- učenci in učitelji se dobro razumemo;
- na tej šoli se dobro počutim;
- naša šola predstavlja varno okolje tako za učitelje kot učence;
- naša šola je vedno lepo urejena, čista in prijetna ustanova;
- na naši šoli se veliko pozornosti namenja vrednotam, kot so vljudnost, strpnost in olika.

Dejavnik **lastne možnosti soodločanja** sestavlja 8 trditev, ki so jih učitelji ocenili na petstopenjski lestvici od »*zelo zadovoljen*« (5) do »*nezadovoljen*« (1):

- na pomembne šolske odločitve lahko vplivam tudi sam;
- ravnatelj učitelje vključuje v oblikovanje vizije šole;
- ravnatelj učitelje vključuje v oblikovanje letnega delovnega načrta šole;
- pri uvajanju sprememb ravnatelj upošteva mnenja in predloge učiteljev;
- strokovno izpopolnjevanje ravnatelj organizira skupaj z učitelji (skupaj ugotovimo potrebe in želje);
- pri opremljanju šole z didaktični pripomočki, z dodatno strokovno literaturo itd. ravnatelj upošteva predloge in želje učiteljev;
- učitelji na naši šoli aktivno sodelujemo pri organizaciji ekskurzij, projektov, prireditev itd.;
- zaradi številnih pravil in predpisov se pri svojem delu kot učitelj počutim omejenega.

**Stališča učiteljev do participacije učencev** smo merili s 25 trditvami, ki so jih učitelji ocenili na petstopenjski lestvici od »*Se popolnoma strinjam.*« (5) do »*Se nikakor ne strinjam.*« (1).

- Šola kot del demokratične družbe mora biti organizirana po demokratičnih principih.
- Otroci in mladostniki pogosto še ne posedujejo sposobnosti, ki bi soodločanje naredile smiselno.
- Vključevanje učencev zahteva veliko časa, ki bi ga bilo bolje uporabiti za podajanje in usvajanje znanja.
- Možnosti soodločanja prispevajo k boljši identifikaciji učencev s šolo in k boljši učni motivaciji.
- Glavna naloga šole je podajanje znanja, ostali cilji naj se zasledujejo le v tolikšni meri, da s tem ne ovirajo usvajanja strokovnega znanja.
- Možnosti soodločanja učencev ne vplivajo na razredno in šolsko klimo oziroma vzdušje na šoli in v razredu.
- V bistvu je v vzgoji in izobraževanju skoraj vse že vnaprej določeno, tako da za soodločanje učencev skoraj ni priložnosti.
- Sposobnost učencev, da z metodološkega vidika objektivno ocenijo pouk, se pogosto podcenjuje.
- Demokracija v šoli je možna le v omejenem obsegu.
- S participacijo učencev:
  - se poveča zadovoljstvo učencev pri pouku;
  - se poveča možnost za nastajanje neuresničljivih želja učencev;
  - se izboljšajo odnosi med učenci;
  - se učenci naučijo prevzeti odgovornost za svoja dejanja;
  - se pri učencih izoblikujejo sposobnosti demokratičnega ravnanja;
  - se poveča občutek odgovornosti nasproti drugim;
  - nastanejo spori med učenci in učitelji;
  - se zmanjša nasilje na šoli;
  - se učenci preizkušajo v demokratičnih oblikah sodelovanja;
  - nastanejo spori med vodstvom šole in učenci;

- se poveča povezanost med učenci v razredu;
- se zmanjšajo pristojnosti učiteljev;
- se pri učencih izboljšajo zmožnosti reševanja sporov;
- so učenci preobremenjeni;
- se pomembno prispeva k izgradnji samopodobe učencev;
- se poveča pritisk na učitelje, ki zato ne morejo izpolniti ostalih pedagoških obveznosti.

Rezultati analize skupnih rezultatov merjenja posameznih dejavnikov in stališč so prikazani v preglednici 19.

**Preglednica 19:** Osnovna deskriptivna statistika štirih dejavnikov participacije in stališča učiteljev.

	n	MIN	MAX	$\bar{x}$	s	KA	KS
Zadovoljstvo	233	17,00	84,00	65,9099	8,73487	- 0,946	3,945
Klima	233	12,00	37,00	30,6953	3,37675	- 1,202	4,215
Lastne možnosti soodločanja	233	12,00	39,00	29,8155	4,71930	- 0,507	0,974
Stališča učiteljev do participacije	233	53,00	118,00	89,2103	11,22434	- 0,148	0,442

Distribucije rezultatov vseh dejavnikov so levo asimetrične in bolj koničaste. Kaže se, da učitelji višje ocenjujejo te dejavnike, še zlasti »klimo«. Gre torej za višjo stopnjo zadovoljstva s šolsko klimo, z lastnimi možnostmi soodločanja (participacijo), s svojim poklicem in z delovnim mestom. Glede na to, da je delež aritmetične sredine, ki ga zavzema standardni odklon nižji ( $KV \% < 20 \%$ ), ocenjujemo, da vse dejavnike doživljajo dokaj enotno in to na višji ravni.

Dokaj simetrično in normalno se porazdeljujejo rezultati stališča in to ob nižji stopnji variabilnosti ( $KV \% = 12,6 \%$ ).

Zanimale so nas razlike v dejavnih participacije in stališčih učiteljev glede **na državo** poučevanja. Rezultati so navedeni v preglednici 20.

**Preglednica 20:** Izid t-preizkusa razlik v dejavnih participacije in stališčih učiteljev glede na državo poučevanja.

Dejavniki participacije	Država poučevanja	n	Aritmetična sredina $\bar{x}$	Standardni odklon s	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus razlik aritmetičnih sredin	
					F	P	t	P
Zadovoljstvo	Slovenija	131	65,3282	7,07372	15,081	0,000	- 1,100	0,273
	Avstrija	102	66,6569	10,48100				
Klima	Slovenija	131	30,6260	2,75775	8,307	0,004	- 0,339	0,735
	Avstrija	102	30,7843	4,04829				
Lastne možnosti soodločanja	Slovenija	131	30,0153	4,02107	5,491	0,020	0,704	0,482
	Avstrija	102	29,5588	5,49811				
Stališča učiteljev do participacije učencev	Slovenija	131	87,8321	11,33691	0,037	0,847	- 2,140	0,033
	Avstrija	102	90,9804	10,87825				

Ker predpostavka o homogenosti varianc v treh primerih (zadovoljstvo, klima in lastne možnosti soodločanja) ni upravičena ( $P > 0,05$ ), se sklicujemo na aproksimativno metodo t-preizkusa.

V primeru sklopa »stališča učiteljev do participacije učencev« imamo pogoje za običajni t-preizkus.

Izidi kažejo, da med državama ni statistično značilne razlike v zadovoljstvu, klimi in lastnih možnostih participacije ( $P > 0,05$ ). Obstaja pa v stališčih učiteljev do participacije učencev. Povprečja kažejo, da so učitelji, ki poučujejo v Avstriji, participaciji učencev bolj naklonjeni kot učitelji v slovenskih šolah.

Na osnovi rezultatov mednarodne raziskave državljanske vzgoje in izobraževanja (ICCS, 2009), ki kažejo, da učenci iz Slovenije participaciji pripisujejo večji pomen in se pogosteje vključujejo v različne dejavnosti znotraj šole kot njihovi vrstniki v Avstriji (Schulz, Ainley, Fraillion, Kerr in Losito, 2010), smo sklepali, da bodo

učitelji, ki poučujejo v slovenskih šolah, participaciji učencev naklonjeni bolj kot njihovi sodelavci v Avstriji.

Večja naklonjenost participaciji učencev s strani učiteljev, ki poučujejo v Avstriji, nas kljub temu ne preseneča, saj je predvsem formalno zastopanje oziroma soodločanje učencev zakonsko bolj urejeno v avstrijski šolski zakonodaji, ki učencem prav tako zagotavlja pravico, da v skladu s svojimi sposobnostmi sodelujejo pri oblikovanju pouka in izbiri učnih sredstev. Poleg tega ima to področje na nemško govorečem ozemlju daljšo raziskovalno tradicijo kot v Sloveniji. Posledično so učitelji v Avstriji bolj ozaveščeni o prednostih in možnostih soodločanja učencev in so temu tudi bolj naklonjeni.

Kot smo ugotovili v poglavju 3.3.1.4, so učenci, ki obiskujejo šole v Avstriji, pogosteje navajali, da imajo možnost soodločanja pri pouku kot njihovi vrstniki, ki obiskujejo šole v Sloveniji. Naša ugotovitev o stališčih učiteljev do participacije učencev potrjuje naše domneve o tem, da predstavljajo stališča odraslih (učiteljev, ravnateljev) (Bock, 2010) enega poglobitnih pogojev za omogočanje participacije učencev.

Preverili smo razliko v dejavnikih participacije glede na **delovno dobo učiteljev**, kar prikazuje preglednica 21.



**Preglednica 21:** Izid analize variance preverjanja razlik v zaznavanju dejavnikov participacije glede na delovno dobo učiteljev.

	Delovna doba	n	Ar. sred. $\bar{x}$	St. odkl. s	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus razlik aritmetičnih sredin	
					F	P	F	P
Zadovoljstvo	Do 5 let	39	66,2051	9,37011	0,979	0,431	1,077	0,374
	6–10 let	30	64,7000	9,81255				
	11–15 let	25	66,9600	6,54777				
	16–20 let	19	62,4737	6,56056				
	21–25 let	23	68,0870	7,39725				
	Več kot 25 let	97	66,0515	9,21657				
Klima	Do 5 let	39	32,2308	2,77642	0,348	0,883	2,945	0,013
	6–10 let	30	30,2667	3,50304				
	11–15 let	25	30,8800	3,28278				
	16–20 let	19	29,3158	2,96372				
	21–25 let	23	31,3478	2,62174				
	Več kot 25 let	97	30,2784	3,63359				
Lastne možnosti soodločanja	Do 5 let	39	29,9487	5,45290	0,982	0,429	0,994	0,422
	6–10 let	30	29,1000	3,67048				
	11–15 let	25	30,4400	4,30194				
	16–20 let	19	29,2632	3,54091				
	21–25 let	23	31,5652	4,70808				
	Več kot 25 let	97	29,5155	4,97727				
Stališča učiteljev do participacije učencev	Do 5 let	39	87,1795	10,78467	0,188	0,967	1,486	0,195
	6–10 let	30	89,1000	10,93034				
	11–15 let	25	91,5200	12,36635				
	16–20 let	19	84,4737	11,80569				
	21–25 let	23	92,0000	9,99090				
	Več kot 25 let	97	89,7320	11,20037				

Predpostavka o homogenosti varianc in raba splošnega F-preizkusa je upravičena pri vseh dejavnikih. Obstoje statistično značilne razlike potrjujemo le pri dejavniku »klima« (P = 0,013). Učitelji, ki so na začetku poklicne kariere, jo ocenjujejo višje

kot njihovi izkušenejši sodelavci. Med učitelji jo najslabše ocenjujejo tisti z delovno dobo od 16 do 20 let.

Zaposleni šolske klime ne le zaznavajo, ampak jo sooblikujejo z načinom komunikacije, s timskim delom, s sodelovanjem pri odločitvah in z drugimi praksami (Shadur, Kienzle in Rodwell, 1999). Učitelji s krajšo delovno dobo so manj izpostavljeni poklicni izgorelosti (Šetina Čož, 2009) in njenim posledicam (zmanjšanje motivacije za delo, odpor do del, občutek žalosti, znižanje frustracijskega praga, nezadovoljnost, razdražljivost, nerazpoloženost itd.) (Bilban, 2006). Zato so po našem prepričanju pozitivnejši, pripravljeni sodelovati in motivirani za sooblikovanje šolske klime, ki jo posledično doživljajo in ocenjujejo višje.

Preverjali smo tudi vpliv **predmetnega področja** na dejavnike participacije in stališča učiteljev do participacije učencev. Razlike med njimi glede na predmetno področje so prikazane v preglednici 22.

**Preglednica 22:** Izid analize variance preverjanja razlik v zaznavanju dejavnikov participacije glede na predmetno področje.

	Predmetno področje	n	$\bar{x}$	s	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus razlik aritmetičnih sredin	
					F	P	F	P
Zadovoljstvo	Družboslovje	38	65,5789	8,83369	1,780	0,134	1,256	0,288
	Naravoslovje in matematika	47	65,9149	6,05349				
	Jeziki	57	64,2456	10,09293				
	Umetnost in šport	28	68,6071	7,31482				
	Drugo in več	63	66,4127	9,50150				
Klima	Družboslovje	38	31,4211	3,08993	1,208	0,308	1,832	0,123
	Naravoslovje in matematika	47	31,1915	2,32789				
	Jeziki	57	30,2105	3,90849				
	Umetnost in šport	28	31,3214	3,15117				
	Drugo in več	63	30,0476	3,67392				
Lastne možnosti soodločanja	Družboslovje	38	30,7895	3,65512	3,433	0,010	1,424	0,231
	Naravoslovje in matematika	47	30,0851	3,46931				
	Jeziki	57	28,8947	5,17440				
	Umetnost in šport	28	30,7500	4,44410				
	Drugo in več	63	29,4444	5,63050				
Stališča učiteljev do participacije učencev	Družboslovje	38	91,6053	13,47979	0,785	0,536	1,079	0,368
	Naravoslovje in matematika	47	86,6383	9,43035				
	Jeziki	57	89,6316	11,08189				
	Umetnost in šport	28	89,5714	12,45266				
	Drugo in več	63	89,1429	10,47864				

Predpostavka o homogenosti varianc je upravičena pri treh dejavnikih (zadovoljstvo učiteljev z delovnim mestom, klima na šoli, kjer poučujejo, in stališča učiteljev do participacije učencev). S tem je upravičena raba splošnega F-preizkusa. Ta v vseh primerih pokaže, da med učitelji različnih predmetnih področij ni statistično značilnih razlik.

V primeru dejavnika »lastne možnosti soodločanja« predpostavka o homogenosti varianc ni upravičena, zato se sklicujemo na izid aproksimativne metode analize variance (Welchov F-preizkus). Ugotovili smo, da v tem primeru med učitelji različnih predmetnih področij obstaja statistično značilna razlika. Najmanj možnosti soodločanja tako zaznavajo jezikoslovci, največ pa tisti, ki poučujejo družboslovne predmete in predmete s področja umetnosti ali športa.

Razloge za dobljene rezultate gre najverjetneje iskati v dejstvu, da je še posebej v družboslovni kurikulum integrirana demokratična državljska vzgoja (Parker, 1996, cit. po *Državljska vzgoja v Evropi*, 2005), ki pri učencih spodbuja aktivno vključevanje v različne dejavnosti (Barle Lakota, 2006) in od učiteljev posledično zahteva, da zasledujejo cilje državljske vzgoje. Učitelji, ki pri učencih vzpodbujajo aktivno vključevanje, so sami dovezetnejši za lastne možnosti soodločanja.

Zanimalo nas je, kakšna je povezanost med dejavniki participacije in stališči učiteljev do participacije učencev. Rezultate prikazuje preglednica 23.

**Preglednica 23:** Koeficienti korelacije (r, P) med stališčem do participacije (individualni rezultat na lestvici) na eni strani in oceno dejavnikov (skupni rezultati na lestvici) na drugi.

Dejavniki participacije		Stališča učiteljev do participacije učencev
Lastne možnosti soodločanja	<b>r</b>	0,275
	<b>P</b>	0,000
Zadovoljstvo	<b>r</b>	0,217
	<b>P</b>	0,001
Klima	<b>r</b>	0,193
	<b>P</b>	0,003

Obstaja pozitivna in statistično značilna korelacija med stališčem do participacije učencev in oceno vseh dejavnikov participacije. Tisti učitelji, ki imajo do participacije učencev pozitivnejšo stališče, zaznavajo več lastnih možnosti soodločanja, so zadovoljnejši s svojim poklicem, z delovnim mestom in s šolsko klimo.

Poudariti velja, da so vsi koeficienti nižji (pod 0,30), kar pomeni, da te zveze niso močne.

Glede na rezultate raziskave je najmočnejša povezanost med lastnimi možnostmi soodločanja in stališči do participacije učencev.

Takšen rezultat je pričakovan. Grundmannova idr. (1998) in Kurth Buchholzova (2011a) so dokazali, da lastne možnosti soodločanja pozitivno vplivajo na možnosti soodločanja, ki jih učitelji omogočajo učencem. Tako preko izkušenj gradijo pozitiven odnos do participacije učencev.

### **3.3.3 Govorna participacija učencev pri pouku z vidika razredne (delovne) klime, motivacije učencev in njihovega znanja, izraženega z modalno oceno**

Zadnji del empiričnega dela disertacije namenjamo analizi razlik v razredni (delovni) klimi, motivaciji učencev in njihovem znanju, izraženem z modalno oceno, in sicer glede na stopnjo govorne participacije učencev 5. razreda pri predmetu družba, 8. razreda pri predmetu zgodovina in dijakov 2. letnika pri predmetu sociologija.

Spremenljivko *razredna klima*<sup>11</sup> sestavlja 21 trditve, ki so jih učenci ocenili s »*Tako je.*« (1) in »*Ni tako.*« (2) za merjenje pozitivne delovne klime.

- Učenci se zelo trudimo za to, kar delamo.
- Učenci v našem razredu zelo dobro poznamo drug drugega.
- Učitelj porabi zelo malo časa za pogovor z učenci.
- Naš razred je dobro organiziran.
- Imamo jasna navodila, ki jim moramo slediti.
- V našem razredu veliko sanjarimo.
- V našem razredu nas ne zanima, da bi (s)poznavali drug drugega.
- Učitelj se zanima za vsakega učenca.
- Prevzemanje odgovornosti je v našem razredu zelo pomembno.
- V našem razredu smo skoraj vedno tiho.
- V našem razredu se pravila veliko spreminjajo.
- V našem razredu je bilo sklenjenih veliko prijateljstev.
- Učitelj je bolj prijateljski kot nedostopen.
- V našem razredu ne naredimo veliko.
- Med uro se veliko sprehajamo naokrog (po razredu, hodnikih).
- Večina resnično pozorno spremlja, kaj učitelj govori.
- Lahko je najti skupino sošolcev za skupno delo.
- Učitelj ubere drugačno pot, kot je načrtoval, samo da bi pomagal učencem.

---

<sup>11</sup> Razredno klimo smo merili z *Vprašalnikom: razredno okolje* (Zabukovec, 1998).

- V razredu smo bolj usmerjeni v družabne stike (spoznavanje drug drugega) kot v pridobivanje znanja.
- Pogosto smo zelo glasni.
- Učitelj razlaga, kakšna so pravila.

Spremenljivka *motivacija*<sup>12</sup> je sestavljena iz 39 trditev, ki so jih učenci ocenili na tristopenjski lestvici od »Popolnoma velja.« (3) do »Sploh ne velja.« (1) za merjenje učne (notranje, zunanje, storilnostne) motivacije.

- Po končani šoli bom gotovo izbral težko šolo, ker zaupam vase bolj kot večina drugih.
- Ker vem, da bodo ocene vplivale na moje nadaljnje šolanje, svoj prosti čas podredim učenju.
- Pri preverjanju znanja sem prepričan, da bom uspešen.
- Včasih me šele opozorilo učitelja ali staršev pripravi do tega, da se pri učenju bolj potrudim.
- Tudi, kadar se veliko učim, imam pri testih občutek, da bom slabo pisal.
- Zastavil sem si cilj, da bom v življenju dosegel več kot moji starši.
- Prijatelji me občudujejo, kako močno se lahko zberem pri učenju.
- Pri testih rešim najprej najtežje naloge, ker prinašajo največ točk.
- Dobre ocene, priznanje staršev in učiteljev so zame pomembnejši kot denarna nagrada.
- Čeprav moje spričevalo ni bilo slabo, me na začetku leta skrbi, da tega razreda ne bom izdelal.
- V svojem poklicu nameravam biti med najboljšimi.
- Kadar vem, zakaj se učim, se lažje odrečem marsičemu prijetnemu v prid učenju.
- V moji družini si prizadevamo doseči visoke poklicne cilje.
- Kadar moram sedeti ob šolskih knjigah, se hitro začnem dolgočasiti.

---

<sup>12</sup> Motivacijo učencev smo merili z *Vprašalnikom o učnih navadah mladostnikov* (Thiel, Keller in Binder, 1999).

- Po navadi si raje dopovedujem, da bom slabo pisal; tako me slab rezultat ne prizadene tako močno.
- Prepričan sem, da bom pri nadaljnjem šolanju uspešnejši kot večina mojih sedanjih sošolcev in sošolk.
- Zavedam se, da bi se moral več učiti.
- Kadar se res lotim kakšnega problema, vem, da ga bom uspešno rešil.
- Ne potrebujem priganjanja učiteljev in staršev, saj sem dovolj star, da vem, zakaj se učim.
- Vseeno mi je, kakšen bo moj končni uspeh, samo, da izdelam razred.
- Prepričan sem, da sem boljši kot večina mojih sošolcev.
- Pogosto se mi dogaja, da z učenjem za test tako dolgo odlašam, da mi potem zmanjka časa.
- Kadar dobimo pri reševanju testa različen rezultat, sem prepričan, da je moj pravilen.
- V šoli hočem biti uspešen, da bom lahko v življenju kaj dosegel.
- Po testu se nočem o njem niti pogovarjati niti misliti, ker bi lahko ugotovil, da sem naredil veliko napak.
- Če bi se zavzel, bi lahko bil odličen.
- Druženje s prijatelji mi je pomembnejše kot učenje in dobre ocene.
- Po navadi natančno napovem, kakšno oceno bom dobil pri testu ali spraševanju.
- Med šolanjem pogosto potrebujem inštrukcije.
- Pri testu iz matematike se lotim vseh nalog, da bi dosegel vsaj toliko točk, kot jih je potrebnih za pozitivno oceno.
- Če bi študiral, bi želel postati doktor znanosti.
- Vedno znova se odločim, da se bom zares posvetil učenju, a vedno pride kaj vmes.
- Snov, ki jo bomo šele obravnavali, že v naprej predelam, da se lahko izkažem pred učiteljem in razredom.
- Če me starši ne bi tako nadzorovali, bi se veliko manj učil.



- Med šolanjem sem doživel že toliko neuspehov, da sem zadovoljen že z zadostno oceno.
- Ne glede na moj sedanji uspeh sem prepričan, da bom ob koncu dosegel takšen šolski uspeh, ki mi bo omogočal vpis na zeleno šolo.
- Toliko je zanimivih stvari, da mi ostane komaj kaj časa za šolske obveznosti.
- Pogosto se začnem zares učiti šele takrat, ko mi teče voda v grlo.
- Dlje, kot me učitelj gleda, bolj mi je neprijetno.

Spremenljivko *znanje* smo opredelili z modalno oceno učenca pri predmetu, kjer je potekalo opazovanje s Flandersovo analizo razredne interakcije.

Spremenljivko *govorna participacija učencev* smo pridobili z opazovanjem pouka s pomočjo Flandersove analize razredne interakcije, ki vsebuje 10 kategorij, in sicer reagiranje (učitelj, učenec), iniciativo (učitelj, učenec), molk in zmedo. Za izpeljavo te spremenljivke smo uporabili kategorijo F 9: samostojne izjave učencev, pri kateri gre za izražanje novih idej, predstav, stališč (Marentič Požarnik in Plut Pregelj, 2009; Marentič Požarnik, 1987). Število zaznanih pojavljanj F 9 smo pretvorili na ordinalno raven in tako dobili spremenljivko *govorna participacija učencev* s tremi stopnjami (nižja, srednja, višja).

Sledijo rezultati analize omenjenih spremenljivk (delovna klima, motivacija, modalna ocena in govorna participacija). Najprej predstavljamo rezultate osnovne deskriptivne statistike spremenljivk *delovna klima*, *motivacija*, *modalna ocena* in *govorna participacija*. Sledijo rezultati analize razlik v *delovni klimi*, *motivaciji* in *modalni oceni* glede na govorno participacijo.

Rezultati osnovne deskriptivne statistike spremenljivk *delovna klima* in *motivacija* so prikazani v preglednici 24.

**Preglednica 24:** Osnovna deskriptivna statistika skupnih rezultatov merjenja delovne klime in motivacije.

	MIN	MAX	$\bar{x}$	s	KA	KS
Klima	27	41	34,328	3,430	- 0,154	- 0,848
Motivacija	58	108	81,966	10,092	- 0,008	0,014

Distribuciji obeh spremenljivk (klima, motivacija) sta dokaj simetrični ( $- 0,5 < KA < + 0,5$ ) in normalni ( $+ 0,9 < KS < + 0,1$ ). Stopnja variabilnosti je v obeh primerih nizka (KV % pod 13 %). Gre torej za prevladujočo povprečno stopnjo zadovoljstva z delovno klimo in z učno motivacijo učencev 5. in 8. razreda osnovne šole ter dijakov 2. letnika gimnazije.

V opazovanih razredih smo preverjali modalno oceno. Rezultate razberemo iz preglednice 25.

**Preglednica 25:** Števila (f) in strukturni odstotki (f %) učencev po znanju, izraženi z modalno oceno, pri opazovanem predmetu.

Znanje	f	f %
2	8	13,8
3	20	34,5
4	16	27,6
5	12	20,7
Brez ocen	2	3,4
Skupaj	58	100,0

Iz preglednice razberemo, da je največ v raziskavo zajetih učencev imelo pri opazovanem predmetu oceno 3 (34,5 %), sledijo tisti z oceno 4 (27,6 %) in 5 (20,7 %). 13,8 % učencev je imelo oceno 2.

V času izvedbe anketiranja učenca (3,4 %) še nista imela pridobljene nobene ocene pri opazovanem predmetu.

S pomočjo Flandersove analize razredne interakcije smo pridobili podatke o govorni participaciji učencev v opazovanih razredih. Podatki so prikazani v preglednici 26.

**Preglednica 26:** Števila (f) in strukturni odstotki (f %) učencev po govorni participaciji.

Govorna participacija	f	f %
Nižja	16	27,6
Srednja	16	27,6
Visoka	26	44,8
Skupaj	58	100,0

Iz preglednice ugotavljamo, da je bila za 44,8 % učencev (iz 2. letnika) zaznana visoka stopnja govorne participacije. Za 27,6 % je bila zaznana srednja stopnja govorne participacije (5. razred) in za prav toliko (27,6 %) nižja stopnja govorne participacije (8. razred).

Rezultati kažejo, da je višja stopnja govorne participacije prisotna pri najstarejših učencih oziroma dijakih, srednja stopnja pri učencih 5. razreda in nižja pri učencih 8. razreda.

Razloge za to, da je najvišja stopnja govorne participacije prisotna pri najstarejših učencih oziroma dijakih, vidimo v učiteljevih domnevah o povezanosti sposobnosti in resnosti učence z njihovo starostjo, kar v svoji raziskavi domnevajo Ivanuš Grmekova idr. (2007), ki hkrati opozarjajo, da se z manj pogostim vključevanjem v pouk pri udeležencih učnega procesa vzpodbuja in ohranja občutek, da učitelj v njih ne vidi zrelih in sposobnih posameznikov in se zato tako tudi vedejo. Iz te ugotovitve lahko po našem prepričanju izpeljemo razlago za nižjo stopnjo govorne participacije v 8. razredu osnovne šole, saj učenci z leti šolanja v isti izobraževalni ustanovi pridobivajo izkušnje z vključevanjem v učni proces. Če so te negativne, se vključevanju raje izognejo.

V nadaljevanju predstavljamo rezultate analize variance govorne participacije z vidika delovne klime, motivacije in modalne ocene.

**Preglednica 27:** Izid analize variance preverjanja razlik v delovni klimi in motivaciji glede na govorno participacijo.

	Govorna participacija učencev	n	Aritmetična sredina $\bar{x}$	Standardni odklon S	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus razlike aritmetičnih sredin	
					F	P	F	P
Klima	Nizka	16	35,188	0,984	1,473	0,238	0,704	0,499
	Srednja	16	34,125	0,894				
	Visoka	26	33,923	0,595				
Motivacija	Nizka	16	80,688	1,811	2,177	0,123	0,174	0,840
	Srednja	16	82,313	2,420				
	Visoka	26	82,539	2,346				

Iz rezultatov razberemo, da glede na stopnjo govorne participacije ni statistično značilne razlike v klimi ( $P = 0,499$ ) in motivaciji ( $P = 0,840$ ).

Ne glede na to namenjamemo pozornost aritmetičnim sredinam. Razredna (delovna) klima je najvišje ocenjena v primeru nizke govorne participacije učencev, najnižje pri višji govorni participaciji.

Takšen rezultat preseneča, saj je bilo v številnih raziskavah dokazano, da je klima pozitivno povezana s participacijo (Baacke in Brücher, 1982; Grundmann idr., 1998; Kötters, Schmidt in Ziegler, 2001; Kovač, 2008). V povezavi s tem Kovačeva (2008) pravi, da je participacija opaznejša na oddelčni ravni in da so v primeru, ko je razredna klima vzpodbudna, dani pogoji za razvoj aktivne in produktive skupnosti.

Če pogledamo še povprečja pri motivaciji, ugotovimo, da se ta sistematično dviguje s stopnjo govorne participacije učencev. Torej: če je govorna participacija učencev visoka, je motivacija višja.

Večanje govorne participacije z motivacijo ne preseneča. Blažič idr. (2003, str. 173) namreč pravijo, da se aktivnosti in motivacije ne da ločiti. Po njihovem prepričanju je motivacija »najpomembnejša lastnost notranje strukture in bistva aktivnosti

same«. Potemtakem motivacija ni le sredstvo aktivnosti, ampak aktivnost sama. Brez nje je ne more biti, brez nje ni mogoče doseči motivacije (prav tam). Nizko motivirani učenci pri pouku niso pripravljeni sodelovati, hitro prenehajo z učenjem in se niso pripravljeni soočiti s težjimi nalogami (Jetton in Alexander, 2001; Pintrich, 2006, povz. po Puklek Levpušček in Zupančič, 2009).

Poleg razlik v razredni klimi in motivaciji učencev so nas zanimale razlike v znanju učencev, izraženem z modalno oceno. Rezultati so prikazani v preglednici 28.

**Preglednica 28:** Izid  $\chi^2$ -preizkusa razlik v znanju glede na stopnjo govorne participacije.

Znanje	Govorna participacija pri pouku							
	Nizka		Srednja		Visoka		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %	F	f %
2	1	7,1	5	31,3	2	7,7	8	14,3
3	6	42,9	2	12,5	12	46,2	20	35,7
4	0	0,0	6	37,5	10	38,5	16	28,6
5	7	50,0	3	18,8	2	7,7	12	21,4
Skupaj	14	100,0	16	100,0	26	100,0	56	100
Izid $\chi^2$ -preizkusa	$\chi^2 = 24,279$ , $V = 0,432$ $P = 0,000$							

Frekvence kažejo, da je najvišja modalna ocena 5 najpogostejša v razredu (8. razredu) z nizko stopnjo govorne participacije učencev, medtem ko je modalna ocena 4 pogosta v razredih z višjo (2. letnik) in srednjo (5. razred) stopnjo govorne participacije učencev. Oceno 3 imajo na eni strani pogosteje učenci razreda z visoko (2. letnik) in na drugi nizko govorno participacijo (8. razred).

Rezultati kažejo, da je razlika v znanju učencev glede na stopnjo govorne participacije statistično značilna ( $P = 0,000$ ).

Iz povprečij razberemo, da je višja stopnja govorne participacije pogostejša pri oceni 3 in 4 ter nižja pri oceni 5 in 2.

Takšen rezultat je nepričakovan, saj smo predvidevali, da se učenci, ki imajo kakovostnejše (pred)znanje, lažje aktivno vključujejo v pouk, ker jim prav njihovo vedenje omogoča, da aktivno sodelujejo v vsebinskem vidiku komunikacije z učiteljem.

Pri iskanju razlogov za prevladujočo modalno oceno 5 pri nizki stopnji govorne participacije se opiramo na rezultate raziskav, ki kažejo, da vsi nadarjeni učenci niso enako motivirani za šolsko delo, nekateri celo ostajajo relativno nezainteresirani ali se njihova aktivnost omejuje le na področja, ki so zanje pomembna, posledično si oblikujejo nizko samopodobo (Kroflič, 2003; Rea, 2000). Poleg tega Juriševičeva in Kralj (2003, povz. po Juriševič, 2012) navajata, da se nadarjeni učenci v šoli dolgočasijo, saj ponudba in zahteve učnega načrta niso v skladu z njihovo nadarjenostjo.

Učenci z modalno oceno 3 oziroma 4 so po našem mnenju manj obremenjeni z lastnimi pričakovanji, pričakovanji drugih in zato v večji meri pripravljeni sodelovati v komunikaciji z učiteljem.

Vzroke za nizko govorno participacijo pri učencih z oceno 2 vidimo v dejstvu, da jim njihovo znanje oziroma neznanje onemogoča aktivnejše vključevanje v razredno komunikacijo. Drugi možen razlog vidimo v dejstvu, da je Žibertova (2011) v svoji raziskavi o korelaciji učne uspešnosti s posameznimi vrstami samopodobe dokazala vpliv učnega uspeha na samopodobo učenca z vidika priljubljenosti med sošolci. Učenci z nizkim učnim uspehom se med ostalimi ne počutijo priljubljene (prav tam) in so zato tudi bolj zadržani pri izražanju svojih misli, saj se bojijo njihovega odziva.

Z ugotovitvami o razlikah med prakso z višjo in nižjo stopnjo participacije učencev z vidika znanja učencev, delovne klime in motivacije zaključujemo empirični del

disertacije. Spoznanja tega dela v celoti predstavljajo izvirno empirično verifikacijo vrste dosedanjih znanstvenih spoznanj o participaciji učencev v pedagoški praksi in so hkrati podlaga izpeljave pomembnih smernic za aktivnejše vključevanje učencev v vzgojno-izobraževalni proces v prihodnje.

### 3.4 UGOTOVITVE IN SKLEPNE MISLI

Spodbujanje participacije mladih v družbi je postalo sestavni del šolskih kurikulumov v večini zahodnih držav. Razvijali naj bi družbeno vednost otrok in mladih, jih ozaveščali o družbenih vprašanjih in jim omogočali izkušnjo demokratičnih procesov. Poleg tega je participacija mladih eden od osrednjih ciljev javno sofinanciranih programov mladinskih dejavnosti v EU in Sloveniji, ki se odvijajo v državnih in lokalnih javnih zavodih kot v nevladnem sektorju (Gril, Klemenčič in Autor, 2009).

Izvedli smo empirično raziskavo. Z njo smo želeli ugotoviti, katera so tista področja, kjer učenci že zaznavajo možnosti soodločanja (participacije), in področja, na katerih si učenci želijo soodločati (participirati). Primerjali smo možnosti soodločanja (participacije) z željami soodločanja učencev, in sicer glede na državo šolanja, spol in starost. Ugotovili smo, kakšna so stališča učiteljev do nje. Primerjali smo jih glede na državo šolanja, spol, predmetno področje, lastne možnosti soodločanja, zadovoljstvo s svojim poklicem oziroma z delovnim mestom in vzdušje na šoli oziroma šolsko okolje. Na drugi strani smo naleteli na razlike med prakso z višjo in z nižjo stopnjo soodločanja učencev pri pouku, in sicer z vidika znanja, učne motivacije in zadovoljstva z razredno klimo.

V prvem delu raziskave so sodelovali učenci in učitelji iz slovenskih mestnih, primestnih in vaških šol, ki mejijo na Avstrijo, in iz avstrijskih zveznih dežel Štajerske in Koroške. Slednji kot v celoti vzeta skupina predstavljajo neslučajnostni vzorec.

Drugi del raziskave ima značilnosti postopka *ex post facto*, v katerem so sodelovali učenci 5. in 8. razreda osnovne šole ter 2. letnika gimnazije. V njihovem okviru smo raziskovali učinke v praksi obstoječe participacije učencev pri družboslovnih predmetih – družbi, zgodovini in sociologiji, in sicer z vidika znanja, učne motivacije učencev in delovne klime.



### 3.4.1 Povzetek empiričnega dela posameznih sklopov

Po posameznih sklopih povzemamo pridobljena empirična spoznanja.

- 1) *Analiza obstoječih možnosti soodločanja učencev iz njihovega lastnega zornega kota* razkriva, da participacija v šolskem prostoru kljub dokazanim prednostim (Baacke in Brücher, 1982; Eder, 1998; Lansdown, 2001; Kirby idr., 2003; Reith, 2007; Kovač, 2008 itd.) in zakonskim podlagam še ni našla poti v prakso. V raziskavi smo namreč ugotovili, da učenci zaznavajo malo možnosti soodločanja. Poleg tega ugotavljamo, da obstajajo učenci, ki participacijo zaznavajo bolj, in taki, ki jo manj ali pa sploh ne.

Analiza kaže, da zaznavajo učenci, ki obiskujejo šole v Avstriji, več možnosti soodločanja kot njihovi vrstniki v Sloveniji.

Med razredi nismo evidentirali statistično značilnih razlik v zaznavanju participacije.

- 2) *Analiza vpliva odprtega pouka na participacijo učencev* je pokazala statistično značilen vpliv odprtega pouka nanjo, saj je skoraj 20 % participacije odvisne od njega. Učenci, ki svoj pouk ocenjujejo kot odprt, zaznavajo več možnosti soodločanja kot njihovi vrstniki. Z njegovo odprtostjo se večja stopnja vključevanja učencev v vzgojno-izobraževalni proces.

- 3) *Analiza razlik v možnostih in željah po soodločanju pri oblikovanju šolskega vsakdana* je pokazala, da učencem ni omogočen enak obseg soodločanja na vseh področjih šolskega življenja.

Nadalje ugotavljamo, da si večina učencev želi soodločati. Na področjih, kjer učenci zaznavajo malo možnosti soodločanja, je največ takšnih, ki si soodločanja tudi ne želijo.

Analiza kaže, da med učenci v Sloveniji in Avstriji obstaja statistično značilna razlika v zaznavanju možnosti in želja soodločanja pri vseh trditvah, vezanih na možnosti soodločanja pri oblikovanju šolskega vsakdana. Učenci, ki obiskujejo šole v Sloveniji, zaznavajo več možnosti soodločanja pri izbiri obšolskih oziroma interesnih dejavnosti, načrtovanju, organizaciji in izvedbi

šolskih prireditev in pri oblikovanju šolskega dvorišča. Učenci, ki obiskujejo šole v Avstriji, zaznavajo več možnosti soodločanja pri organizaciji/načrtovanju šolskih izletov, organizaciji in izvedbi športnih dni, načrtovanju in oblikovanju projektnih dni, oblikovanju šole in šolskih prostorov, določanju in sprejemanju pravil hišnega reda.

- 4) ***Analiza razlik v možnostih in željah po soodločanju pri pouku*** razkriva, da učenci še vedno ne zaznavajo zadostnih možnosti soodločanja. Več kot 50 % vprašanih lahko namreč soodloča le pri določitvi tem za referate, pri vseh ostalih področjih lahko soodloča manj kot polovica vprašanih.

Tudi pri pouku si večina učencev želi več soodločanja, kot so ga deležni.

Pri vseh trditvah, vezanih na didaktično, metodično in vsebinsko oblikovanje pouka ter ocenjevanje znanja, razen pri trditvi, ki se nanaša na oblikovanje kriterijev za ocenjevanje znanja, obstaja statistično značilna razlika med učenci, ki obiskujejo šole v Sloveniji, in tistimi, ki jih obiskujejo v Avstriji. Več možnosti soodločanja je tako dane učencem iz Avstrije.

- 5) ***Analiza dejavnikov participacije učencev z vidika učiteljev*** je pokazala, da so učitelji ne glede na državo poučevanja zadovoljni s svojim poklicem oziroma delovnim mestom, šolsko klimo in lastnimi možnostmi soodločanja. Obstaja statistično značilna razlika v stališčih učiteljev do participacije učencev. Učitelji, ki poučujejo v Avstriji, so participaciji učencev bolj naklonjeni.

Prav tako smo pri zaznavanju šolske klime zaznali statistično značilno razliko glede na delovno dobo poučevanja. Učitelji, ki so na začetku poklicne kariere, klimo ocenjujejo višje kot njihovi izkušenejši kolegi. Med učitelji klimo najslabše ocenjujejo tisti z delovno dobo od 16 do 20 let.

Statistično značilna razlika v zaznavanju lastnih možnosti soodločanja obstaja med učitelji različnih predmetnih področij. Najmanj možnosti zaznavajo jezikoslovci, največ učitelji družboslovnih predmetov in predmetov s področja umetnosti ali športa.

- 6) *V okviru analize zvez med dejavniki* smo ugotovili, da obstaja med stališčem do participacije učencev in njenimi dejavniki (zadovoljstvo z delovnim mestom oziroma s poklicem, šolsko klimo in lastnimi možnostmi soodločanja) pozitivna in statistično značilna korelacija. Učitelji, ki imajo do participacije učencev pozitivnejša stališča, zaznavajo več lastnih možnosti soodločanja, so zadovolnejši s svojim poklicem oziroma z delovnim mestom in s šolsko klimo. Najmočnejša je povezanost med lastnimi možnostmi soodločanja in stališči do participacije učencev.
- 7) *Z analizo razlik vpliva razredne (delovne) klime, motivacije učencev in njihovega znanja, izraženega z modalno oceno, na stopnjo govorne participacije učencev 5. razreda pri predmetu družba, učencev 8. razreda pri predmetu zgodovina in dijakov 2. letnika pri predmetu sociologija*, smo ugotovili, da glede na stopnjo govorne participacije ni statistično značilne razlike v klimi in motivaciji.

Ugotovljena statistično značilna razlika v modalni oceni razkriva, da je največ učencev z najvišjo modalno oceno (5) v razredu z nizko stopnjo govorne participacije. V razredih z višjo in s srednjo stopnjo govorne participacije je več učencev z modalno oceno 4.

### 3.4.2 Omejitve

V raziskavi omejitve pripisujemo vzorcu in opazovalkama.

- Prvi del raziskave temelji na vzorcu učencev in učiteljev v slovenskih mestnih, primestnih in vaških šolah, ki mejijo na Avstrijo, in v avstrijskih zveznih deželah Štajerska in Koroška, ki v svojem južnem delu mejita na Slovenijo in kjer živi slovenska narodna skupnost. Vzorec ni narejen na osnovi celotne Slovenije in Avstrije.
- Dobljena empirična spoznanja so v prvem delu raziskave vezana na neslučajnostni vzorec in jih ni mogoče posploševati na konkretno populacijo, ampak zgolj na hipotetično, torej na populacijo, ki je podobna temu vzorcu.
- V drugem delu raziskave so omejitve vezane na opazovalki oziroma na odvisnost podatkov opazovanja od sposobnosti opazovalk za občutljivo zaznavanje pojavov in njihovo registriranje.

Izpostavljene omejitve ne zmanjšujejo interne veljavnosti rezultatov, temveč narekujejo potrebo po nadaljnjem razvojnoraziskovalnem spremljanju pedagoške prakse. Prav tako pridobljena spoznanja dopuščajo izpeljavo smernic za aktivnejše vključevanje učencev v vzgojno-izobraževalni proces, ki jih predstavljamo v nadaljevanju.

### **3.4.3 Smernice za aktivnejše vključevanje učencev v vzgojno-izobraževalni proces**

Pomembno vlogo pri spodbujanju dejavnega in odgovornega državljanstva ima nedvomno izobraževanje, saj je šola poleg družine, prijateljev in lokalne skupnosti pomemben prostor socializacije, v okviru katerega naj bi mladi pridobili temeljne spretnosti in znanja za aktivno vključevanje v družbo (*Državljska vzgoja v Evropi*, 2005).

Sodeč po rezultatih naše raziskave je participacija učencev še vedno težko uresničljivi cilj. Z namenom, da participaciji učencev in dijakov odpremo vrata v izobraževanje, v nadaljevanju podajamo smernice za aktivnejše vključevanje učencev in dijakov v vzgojno-izobraževalni proces.

– **Zagotavljanje večje avtonomije šol in strokovnih delavcev**

V oblikovanju politik bi bilo zaradi spodbujanja participacije vseh udeležencev vzgojno-izobraževalnega procesa smiselno razmišljati o zagotavljanju večje avtonomije šol in pedagoških delavcev, saj šolska politika s predpisi in z normativi onemogoča oziroma otežuje avtonomijo šole in učiteljev.

– **Več izbirnih vsebin v učnih načrtih predmetov**

V učne načrte vseh predmetov bi bilo smiselno vključiti izbirne vsebine, kot to omogoča učni načrt za zgodovino, v katerem je 75 % učnih vsebin obveznih, 25 % izbirnih, ki jih učitelj izbira skupaj z učenci (*Učni načrt: zgodovina*, 2011).

Takšna razporeditev obveznih in izbirnih tem oziroma vsebin učencem omogoča, da aktivno sodelujejo pri določitvi vsebin, ki se obravnavajo pri pouku in so v skladu z njihovimi interesi.

Z uvajanjem izbirnih vsebin v učne načrte vseh predmetov bi učencem zagotovili možnost soodločanja pri načrtovanju pouka in učno snov približali njihovim interesom, kar bi imelo pozitiven vpliv na njihovo sodelovanje pri obravnavi učne snovi.

– **Demokracični naćin vodenja šole**

Iz rezultatov naše raziskave je razvidno, da na učiteljeva stališća do participacije učencev pozitivno vplivajo njihove lastne možnosti soodloćanja, zadovoljstvo z delovnim mestom oziroma s poklicem in s klimo na šoli. Na vse dejavnike ima moćan vpliv vodstvo šole, ki je lahko s svojim demokracičnim naćinom vodenja zgled učiteljem. Kovaćeva (2008) je preprićana, da se vzorec demokracičnega vodenja od ravnatelja prenaša na učitelje, od njih na učence.

Će želimo v šolah okrepiti participativno kulturo, morajo ravnatelji posegati po participativnem modelu menedžmenta, ki zagovarja participacijo kot enega vodilnih principov šolskega vodenja, sredstvo za povećanje uspešnosti in kvalitete dela. Źal se ta model vodenja šole srećuje z ovirami, kot sta šolska politika in pomanjkanje ustrezne izobrazbe tako ravnateljev kot učiteljev za to obliko vodenja (Zupanćić, 2009).

– **Kakovostno izobraževanje in strokovno izpopolnjevanje učiteljev**

Će želimo, da participacija učencev postane utećena pedagoška praksa, moramo kakovostno izobraziti in dodatno izobraževati učitelje. Za slednje, ki naj bi učencem omogoćali participiranje pri pouku, je nujno, da najprej sami razumejo participacijo, pri ćemer ni mišljeno le poznavanje teoretićne plati. Globlje morajo razumeti koncepte in ućne metode, ki pripomorejo k uspešnemu vkljućevanju učencev v pouk. Le s poglobljenim poznavanjem tega podroćja bodo namreć pridobili zaupanje v lastno znanje in sposobnosti, potrebne za vkljućevanje učencev. Tako usposobljeni bodo učencem ponujali priložnosti soodloćanja in jim zagotavljali pogoje, da razvijajo participacijske kompetence in se poćutijo usposobljene pri prevzemanju s participacijo povezane odgovornosti.

– **Pogostejše vkljućevanje sodobnih ućnih strategij oziroma odprtega pouka v ućno-vzgojni proces**

Eden od naćinov vzpodbujanja vkljućevanja učencev v ućni proces je pogostejša uporaba odprtega pouka, saj smo z analizo dokazali, da je od njega odvisnih skoraj 20 % participacije učencev. Tudi na tem mestu je odloćilna vloga učiteljev, saj je prav od njih in njihove strokovne usposobljenosti

odvisno, kako bodo uporabljali določene učne strategije odprtega pouka in ali bodo učencem dejansko dovolili aktivno udeležbo, saj Adamič (1990) ugotavlja, da zahteva aktivna vloga učenca pri pouku še temeljitejše priprave s strani učitelja.

– **Vključevanje učencev v projekte**

Aktivno participacijo lahko učitelji vzpodbujajo z vključevanjem učencev v različne projekte, v okviru katerih učenci sami odločajo na vseh ravneh njegovega izvajanja, učitelji so le v vlogi mentorja.

– **Formalne (zakonske) podlage za uresničevanje formalnih oblik organiziranosti učencev**

Dodaten način vzpodbujanja participacije učencev je aktivnejše vključevanje učencev v formalne oblike organiziranosti, kot so razredna skupnost, šolska skupnost in otroški parlament, ki otrokom pomagajo razumeti, kako deluje demokracija. Seznanjajo se z načeli in vrednotami demokratične participacije. Rešitev za večje vključevanje otrok v formalna organizacijska telesa vidimo v zakonski urejenosti tega področja, saj je ta temelj, na katerem se lahko gradi uresničevanje vključevanja otrok v formalne oblike organiziranosti.

– **Upoštevanje mnenj in predlogov otroških oziroma dijaških parlamentov**

Pri otroških in dijaških parlamentih gre večinoma le za izmenjavo mnenj in izobraževanje mladostnikov o določeni temi. Če bi želeli okrepiti participacijo mladih, bi morali zagotoviti, da njihovi predlogi dejansko dosežejo politične oblikovalce, saj je že Kurth Buchholzova (2011a) ugotovila, da je pripravljenost mladih za sodelovanje večja, če lahko odločajo o zanje pomembnih vprašanjih, so njihove pobude slišane in upoštevane v obliki učinkovitih rešitev.

– **Boljše in učinkovitejše informiranje mladih o možnostih soodločanja**

Učenci imajo pravico, da so seznanjeni o vseh možnostih soodločanja, kajti prav informiranost je eden pomembnih temeljev demokratizacije odnosov in pomemben korak k participaciji. Menimo, da bi bilo potrebno mladim zagotoviti večji dostop (publikacije, plakati) do informacij o njihovih

možnostih in oblikah soodločanja, sploh z uporabo medijev, ki so jim blizu (internet, televizija, digitalni mediji).

– **Spodbujanje participacije v predšolskem izobraževanju**

Sposobnosti participiranja osvojimo predvsem preko neposrednih izkušenj in z izvajanjem dejavnosti (Bundesjugendkuratorium, 2009; Gril in Klemenčič, 2009; Baacke in Brücher, 1982). Pomembno je, da se otroci že od vrtca učijo oziroma usposablajo na tem področju. Vzgojitelji jih lahko vključujejo v opremljanje igralnic, razporeditev opreme, ureditev kotičkov za igro, izbiro igrač itd.

Naša raziskava ne daje jasnih odgovorov o dejavnikih, ki spodbujajo učitelje k vključevanju učencev v vzgojno-izobraževalni proces. Ponuja pa nekaj možnosti za to, da lažje razmišljamo o možnostih za njihovo krepitev.



### 3.5 LITERATURA

- Adamič, M. (1990). Analiza o položaju učenca pri pouku na razredni stopnji osnovne šole. *Sodobna pedagogika*, 41 (3/4), str. 200–212.
- Adamič, M. (1992). Problemski pouk v teoriji in praksi, dr. France Strmčnik. *Vzgoja in izobraževanje*, 23 (6), str. 68–69.
- Adamič, M. (2005). Vloga poučevanja. *Sodobna pedagogika*, 56 (1), str. 76–88.
- Albreht, A. (2003). Otroški parlamenti – otroci soodločajo o njihovih vprašanjih. *Informativni bilten za poučevanje državljanske vzgoje*, 1 (3), str. 8–10. Pridobljeno 5. 11. 2013, <http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/mednarodno/solstvo/pdf/Bilten3.pdf>.
- Ahlström, B. (2010). Student Participation and School Success. The relationship between participation, grades and bullying among 9<sup>th</sup> grade students in Sweden. *Education Inquiry*, 1 (2), str. 97–115. Pridobljeno 25. 1. 2016, [http://www.nmd.umu.se/digitalAssets/42/42938\\_inquiry\\_ahlstrom.pdf](http://www.nmd.umu.se/digitalAssets/42/42938_inquiry_ahlstrom.pdf).
- Arnold, S., Warner, W. J., in Osborne, E. W. (2006). Experiential learning in secondary agricultural education classrooms. *Journal of Southern Agricultural Education Research*, 56 (1), str. 30–39. Pridobljeno 25. 1. 2016, [https://www.researchgate.net/publication/264858004\\_Experiential\\_learning\\_secondary\\_agricultural\\_education\\_classrooms](https://www.researchgate.net/publication/264858004_Experiential_learning_secondary_agricultural_education_classrooms).
- Audiger, F. (2000). *Basic concepts and core competencies of education for democratic citizenship*. Strasbourg: Svet Evrope. Pridobljeno 3. 10. 2014, [http://www.storiairreer.it/sites/default/files/norme/2000%2006%2026%20Audiger\\_0.pdf](http://www.storiairreer.it/sites/default/files/norme/2000%2006%2026%20Audiger_0.pdf).
- Avsec, S., in Kocijančič, S. (2014). Effectiveness of inquiry-based learning: how do middle school students learn to maximise the efficacy of a water turbine? *International journal of engineering education*, 30 (6 A), str. 1436–1449.
- Baacke, D., in Brücher, B. (1982). *Mitbestimmen in der Schule: Grundlagen und Perspektiven der Partizipation*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Barle Lakota, A. (2006). Vprašanja vključevanja vsebin državljanske kulture v kurikulum. V Barle Lakota, A., Rustja, E., in Jug, J. (ur.): *Državljska in domovinska vzgoja* (str. 152–161). Slovenska Bistrica: Beja.
- Baumkirher, T., Bakovnik, N., Beočanin, T., in Džidič, S. (2011). *Participacija mladih: programski dokument Mladinskega sveta Slovenije*. Ljubljana: Mladinski svet

- Slovenije. Pridobljeno 28. 10. 2013,  
[www.mss.si/datoteke/dokumenti/participacija\\_mladih\\_web.pdf](http://www.mss.si/datoteke/dokumenti/participacija_mladih_web.pdf).
- Bežen, A., Jelavić, F., Pletenac, V., in Kujundžić, N. (1993). *Osnove didaktike* (2. izdaja). Zagreb: Školske novine.
- Bilban, M. (2006). *Poklicne izgorelosti čedalje več*. Pridobljeno 28. 2. 2017,  
<https://www.finance.si/167149?cctest&&cookietime=1488294155>.
- Blažič, M., Ivanuš Grmek, M., Kramar, M., in Strmčnik, F. (2003). *Didaktika: visokošolski učbenik*. Novo mesto: Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.
- Bock, T. (2010). *Bildungsprozesse pädagogischer Fachkräfte bei der Einführung von Partizipation: Evaluation eines Partizipationsprojektes im Rahmen der Fortbildung »Die Kinderstube der Demokratie« an der Flachsland Zukunftsschule Hamburg*. Kiel: Fachhochschule Kiel. Pridobljeno 23. 4. 2013,  
<http://www.partizipation-und-bildung.de/pdf/BA%20Thesis%20Torben%20Bock%20-%20Evaluation%20Flachsland.pdf>.
- Borsum, W., Posern, H. G., in Schittko, K. (1982). *Einführung in die Didaktik: didaktische Modelle, Grundprobleme, Praxishilfen*. München [idr.]: Urban & Schwarzenberg.
- Bovisi, R. (2007). Partizipation in der Schule – Lehrpersonen zwischen Politik und Schulalltag. *Bildung Schweiz*, 152 (12), str. 24–25. Pridobljeno 11. 5. 2012,  
[http://www.lch.ch/fileadmin/files/documents/BILDUNG\\_SCHWEIZ/2007/12\\_2007.pdf](http://www.lch.ch/fileadmin/files/documents/BILDUNG_SCHWEIZ/2007/12_2007.pdf).
- Brcko, M. (1999). Problemski pouk. V: *Simpozij Modeli poučevanja in učenja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 71–76.
- Budnar, M., Hus, V., Umek, M., in Zabukovec, M. (2006). *Družba 4. razred: načrtovanje, poučevanje, učenje, ocenjevanje*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Budnar, M., Kerin, M., Umek, M., Raztresen, M., in Mirt, G. (2011). *Učni načrt: Program osnovna šola. Družba*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
- Buhovec, E. D., Bregar, K. G., Čas, M., Domicelj, M., Saje Hribar, N., Japelj, B. idr. (2008). *Kurikulum za vrtce: predšolska vzgoja v vrtcih* (2. izdaja). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad RS za šolstvo.
- Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation (Schulorganisationsgesetz)*. (1962). BGBl. Nr. 242/1962. Pridobljeno 2. 7. 2013,

<http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265>.

*Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen (Schulunterrichtsgesetz – SchUG).* (1986). BGBl. Nr. 472/1986. Pridobljeno 3. 7. 2013, <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600>.

*Bundesgesetz vom 16. Mai 1990 über die überschulischen Schülervertretungen (Schülervertretungengesetz – SchVG).* (1990). BGBl. Nr. 284/1990. Pridobljeno 13. 7. 2013, <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009722>.

Bundesjugendkuratorium (2009). *Partizipation von Kindern und Jugendlichen – Zwischen Anspruch und Wirklichkeit.* Pridobljeno 3. 7. 2012, [http://www.bundesjugendkuratorium.de/assets/pdf/press/bjk\\_2009\\_2\\_stellungnahme\\_partizipation.pdf](http://www.bundesjugendkuratorium.de/assets/pdf/press/bjk_2009_2_stellungnahme_partizipation.pdf).

Cencič, M. (1991). Individualizacija pri problemskem pouku. *Vzgoja in izobraževanje*, 22 (1), 46–48.

Cencič, M. (1994). Od induktivnega empiričnega k deduktivnemu problemskemu pouku. *Didaktika 3* (16/17), str. 16–19.

Cencič, M. (1995). Problemski pouk. V Blažič (ur.): *Izbrana poglavja iz didaktike* (str. 101–112). Novo mesto: Pedagoška obzorja.

Cencič, Mi., in Cencič, Ma. (2002). *Priročnik za spoznavno usmerjen pouk*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Cencič, Mi., Cotič, Ma., in Medved Udovič, V. (2008). Pouk v družbi znanja. V Medved Udovič, V., Cotič, M., in Cencič, M. (ur.): *Sodobne strategije učenja in poučevanja* (str. 8–15). Koper: Pedagoška fakulteta.

*Citizenship Education at School in Europe.* (2005). Brusel: Eurydice. Pridobljeno 11. 5. 2012, [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/139EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/139EN.pdf).

*Citizenship Education: Second Report of Session 2006–07: Report, together with formal minutes, oral and written evidence.* (2007). London: Education and Skills Committee, House of Commons. Pridobljeno 3. 7. 2012, <http://www.publications.parliament.uk/pa/cm200607/cmselect/cmmeduski/147/147.pdf>.

- Cleaver, E., in Nelson, J. (2006). Active citizenship: from policy to practice. *Education Journal*, 98, str. 34–37.
- Collins, T. M. (2006). *Focus on child participation in monitoring child rights*. Pridobljeno 3. 7. 2012, [http://www.crin.org/docs/GDD\\_2006\\_Tara\\_Collins.pdf](http://www.crin.org/docs/GDD_2006_Tara_Collins.pdf).
- Čagran, B., Sadek, L., in Ivanuš Grmek, M. (2011). Eksperimentalno preverjanje učinkov projektnega pouka pri predmetu spoznavanje okolja. *Revija za elementarno izobraževanje*, 4 (1–2), str. 5–22.
- Čelebič, T. (2012). *Predšolska raven izobraževanja v Sloveniji in mednarodna primerjava z državami EU*. Ljubljana: Urad RS za makroekonomske analize in razvoj. Pridobljeno 8. 10. 2016, [http://www.umar.gov.si/fileadmin/user\\_upload/publikacije/dz/2012/dz04-12.pdf](http://www.umar.gov.si/fileadmin/user_upload/publikacije/dz/2012/dz04-12.pdf).
- Dalin, P. (1993). *Changing the school culture*. London: Cassell.
- Damon, W. (1998). Political development for a democratic future. *Journal of Social Issues*, 54 (3), str. 621–627.
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B. idr. (1996). *Učenje: skriti zaklad. Poročilo Mednarodne komisije o izobraževanju za enaindvajseto stoletje, pripravljeno za UNESCO*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Roiste de, A., Kelly, C., Molcho, M., Gavin, A., in Gabhain, S. N. (2012). Is school participation good for children? Associations with health and wellbeing. *Health Education*, 112 (2), str. 88–104.
- Debeljak, P. (2011). Predgovor. V Lavrič, M. (ur.): *Mladina 2010: družbeni profil mladih v Sloveniji* (str. 5-7). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad RS za mladino.
- Devjak, T. (2003). *Vpliv vzgojnih prizadevanj šole na osebna stališča učencev in učiteljev o predmetu etika in družba*. Doktorska disertacija, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko.
- Diemer, T. (2007). Das Schülerparlament – ein Modell der Erweiterung innerschulischer Partizipation. V Eikel, A., in Haan, de G. (ur.): *Demokratische Partizipation in der Schule: ermöglichen, fördern, umsetzen* (str. 93–108). Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verlag.
- Državljska vzgoja v Evropi*. (2005). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Dürr, K. (2005). *The school: A democratic learning community. The all-European study on pupils' participation in school*. Strasbourg: Svet Evrope. Pridobljeno 24. 12. 2016, <http://www.edchreturkey->

- eu.coe.int/Source/Resources/Pack/School\_democraticlearning\_community\_EN.pdf.
- Edelstein, W. (b. l.). *Erziehung zu Demokratie und Verantwortung*. Pridobljeno 11. 5. 2012,  
[https://www.boell.de/sites/default/files/assets/boell.de/images/download\\_de/bildungskultur/1.Edelstein\\_-\\_Erziehung\\_zu\\_Demokratie\\_und\\_Verantwortung\\_-\\_hbs\\_2007.pdf](https://www.boell.de/sites/default/files/assets/boell.de/images/download_de/bildungskultur/1.Edelstein_-_Erziehung_zu_Demokratie_und_Verantwortung_-_hbs_2007.pdf).
- Eder, F. (1998). *Schule und Demokratie: Untersuchungen zum Stand der demokratischen Alltagskultur an Schulen*. Innsbruck: Studien Verlag.
- Eikel, A. (2006). *Demokratische Partizipation in der Schule*. Berlin: Interdisziplinäres Zentrum für Lehr- und Lernforschung, Freie Universität Berlin. Pridobljeno 11. 5. 2012,  
[http://degede.de/fileadmin/public/partizipationsfoerderung/01\\_Demokr.\\_Partizipation\\_in\\_der\\_Schule.pdf](http://degede.de/fileadmin/public/partizipationsfoerderung/01_Demokr._Partizipation_in_der_Schule.pdf).
- Eikel, A. (2007). Demokratische Partizipation in der Schule. V Eikel, A., in Haan, de G. (ur.): *Demokratische Partizipation in der Schule: ermöglichen, fördern, umsetzen* (str. 7–39). Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verlag.
- Euroguidance Österreich (2014). *Das österreichische Bildungssystem*. Pridobljeno 15. 10. 2016, <http://www.bildungssystem.at/>.
- European Commission, EACEA & Eurydice (2015). *The Structure of the European Education Systems 2015/16: Schematic Diagrams. Eurydice Facts and Figures*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Pridobljeno 17. 8. 2016,  
<https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/images/0/05/192EN.pdf>.
- Eurydice (2016a). *Slovenia*. Pridobljeno 15. 10. 2016,  
<https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Slovenia:Overview>.
- Eurydice (2016b). *Austria*. Pridobljeno 15. 10. 2016,  
<https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Austria:Overview>.
- Fatke, R., in Schneider, H. (2005). *Kinder- und Jugendpartizipation in Deutschland. Daten, Fakten, Perspektiven*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Pridobljeno 24. 1. 2012,  
[http://www.jungbewegt.de/fileadmin/media/jungbewegt/Downloads/Beteiligung\\_junger\\_Menschen\\_in\\_Kommunen/Kurzbericht\\_Druckversion\\_3.\\_Auflage\\_heruntergerechnet.pdf](http://www.jungbewegt.de/fileadmin/media/jungbewegt/Downloads/Beteiligung_junger_Menschen_in_Kommunen/Kurzbericht_Druckversion_3._Auflage_heruntergerechnet.pdf).

- Fatke, R., in Schneider, H. (2006). *Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Deutschland: Konzeptionelle Grundlagen und empirische Befunde zur Mitwirkung junger Menschen in Familie, Schule und Kommune*. Pridobljeno 24. 1. 2012, <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/partizipation-von-kindern-und-jugendlichen-in-deutschland/>.
- Feigl, S. (2007). *Informationsblätter zum Schulrecht, Teil 2: Schuldemokratie und Schulgemeinschaft*. Wien: Verlag Jugend & Volk. Pridobljeno 9. 6. 2012, <http://www.vs-kirchbergwagram.at/wb/media/aktuelles/schulrecht/Schulrecht2.pdf>.
- Frey, K. (1995). *Die Projektmethode*. Weinheim und Basel: Beltz Bibliotek.
- Gabrič, A. (2009). Sledi šolskega razvoja na Slovenskem. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Pridobljeno 14. 10. 2016, <http://www.sistory.si/publikacije/prenos/?urn=SISTORY:ID:913>.
- Glasser, W. (1998). *Dobra šola. Vodenje učencev brez prisile*. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.
- Golomberk, S. (ur.) (2002). *What works in youth participation: Case studies from around the world*. Maryland: International Youth Foundation. Pridobljeno 15. 4. 2013, [http://www.iyfnet.org/sites/default/files/WW\\_Youth\\_Participation.pdf](http://www.iyfnet.org/sites/default/files/WW_Youth_Participation.pdf).
- Gomboc, M. (2007). Izhodišča za oblikovanje vzgojnega koncepta osnovne šole in vzgojnih načrtov osnovnih šol. *Sodobna pedagogika*, 58 (posebna izdaja), str. 196–209.
- Gostinčar Blagotinšek, A. (b. l.). *Kako raziskujemo*. Pridobljeno 15. 8. 2015, [http://fibonacci-project.si/gradiva/fibo\\_gradiva/08raziskovanje.pdf](http://fibonacci-project.si/gradiva/fibo_gradiva/08raziskovanje.pdf).
- Gracar, M. (2015). *Primerjava izobraževalnih sistemov Slovenije in Avstrije*. Diplomsko delo, Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Gril, A., in Klemenčič, E. (2009). Participacija v šoli. V Gaber, S. (ur.): *Za manj negotovosti: aktivno državljanstvo, zdrav življenjski slog, varovanje okolja* (str. 47–58). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Gril, A., Klemenčič, E., in Autor, S. (2009). *Udejstvovanje mladih v družbi*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Gril, A. (2011). Državlanske kompetence osmošolcev v Sloveniji – izsledki Mednarodne raziskave državlanske vzgoje ICCS 2009. *Šolsko polje: revija za teorijo in raziskave državlanske vzgoje*, 22 (5/6), str. 157–186.

- Grundmann, G., Kötters, C., in Krüger, H. H. (1998). Partizipationsmöglichkeiten an Schulen in Sachsen-Anhalt. Ergebnisse aus einer repräsentativen Befragung von SchülerInnen und LehrerInnen. *Diskurse zu Schule und Bildung*, Werkstatthefte des ZSL, Heft 13. Halle: Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung. Pridobljeno 9. 6. 2012, <http://wcms.uzi.uni-halle.de/download.php?down=590&elem=236860>.
- Grundmann, G., in Kramer, R. T. (2001). Partizipation als schulische Dimension – Demokratische Reformhoffnungen zwischen schulischen Gestaltungsmöglichkeiten und strukturellen Brechungen. V Böhmer, J., in Kramer, R. T. (ur.): *Partizipation in der Schule: Theoretische Perspektiven und empirische Analysen (Studien zur Schul- und Bildungsforschung)* (str. 59–92). Opladen: Leske in Budrich Verlag.
- Hart, R. A. (1992). *Children's participation: from tokenism to citizenship*. Florence: Unicef, International Child Development Centre. Pridobljeno 11. 5. 2012, [http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens\\_participation.pdf](http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf).
- Hart, R. A. (2002). *Children's participation: the theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. New York: Unicef.
- Helsper, W., Böhm-Kaspar, O., in Sandring, S. (2006). Die Ambivalenz der Schülerpartizipation – Partizipationsmaße und Sinnstruktur der Partizipation im Vergleich. V Helsper, W., Krüger, H. H., Fritzsche, S., Sandring, S., Wiezorek, C., Böhm Kasper, O., in Pfaff, N. (ur.): *Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaft. Pridobljeno 3. 7. 2012, [http://forschenwirgemeinsam.univie.ac.at/uploads/media/Ambivalenzen\\_der\\_Sch%C3%BClerpartizipation\\_Helsper\\_Werner.pdf](http://forschenwirgemeinsam.univie.ac.at/uploads/media/Ambivalenzen_der_Sch%C3%BClerpartizipation_Helsper_Werner.pdf).
- Himmelmann, G. (2006). *Bedeutungsgehalte von Demokratie*. Pridobljeno 5. 6. 2012, [http://degede.de/fileadmin/DeGeDe/Informationen/Themen/Demokratiepaedagogik/Bedeutungsgehalte\\_von\\_Demokratie\\_01.pdf](http://degede.de/fileadmin/DeGeDe/Informationen/Themen/Demokratiepaedagogik/Bedeutungsgehalte_von_Demokratie_01.pdf).
- Hoskins, B., in Crick, R. D. (2008). *Learning to Learn and Civic Competences: different currencies or two sides of the same coin?* Centre for Research on Lifelong Learning. Pridobljeno 11. 5. 2012, [http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/111111111/4954/1/reqno\\_jrc45123\\_learning%20to%20learn%20and%20civic%20competence%5B2%5D.pdf](http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/111111111/4954/1/reqno_jrc45123_learning%20to%20learn%20and%20civic%20competence%5B2%5D.pdf).

- Ing, M., Webb, N. M., Franke, M. L., Turrou, A. C., Wong, J., Shin, N., in Fernandez, C. H. (2015). Student participation in elementary mathematics classrooms: the missing link between teacher practices and student achievement? *Educational Studies in Mathematics*, 90 (3), str. 341–356.
- Ivanuš Grmek, M., Čagran, B., in Sadek, L. (2009). *Eksperimentalna študija primera pri pouku spoznavanja okolja*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Ivanuš Grmek, M., in Javornik Krečič, M. (2004). Demokratizacija ocenjevanja znanja z vidika izsledkov empirične raziskave. *Pedagoška obzorja*, 19 (2), str. 25–31.
- Ivanuš Grmek, M., Javornik Krečič, M., Vršnik Perše, T., Rutar Leban, T., Kopal Grum, D., in Novak, B. (2007). *Gimnazija na razpotju*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Izhodišča kurikularne prenove: nacionalni kurikularni svet: Slovenija*. (1996). Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet.
- Jank, W., in Meyer, H. (2006). *Didaktični modeli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Javornik Krečič, M. (2003a). Položaj učenca v učnem procesu. *Pedagoška obzorja*, 18 (2), str. 48–59.
- Javornik Krečič, M. (2003b). Aktivnosti srednješolcev pri obravnavi nove učne snovi. Je aktivnost dijakov pri pouku v skladu s sodobnimi didaktičnimi koncepti? *Vzgoja in izobraževanje*, 34 (6), str. 20–25.
- Javornik Krečič, M. (2004). Obravnava nove učne vsebine z vidika izsledkov empirične raziskave. *Pedagoška obzorja*, 19 (1), str. 53–63.
- Javornik Krečič, M., in Konečnik Kotnik, E. (2011). Nekatere didaktičnometodične značilnosti pouka v šolah na dvojezičnih območjih ob slovenski meji. *Revija za elementarno izobraževanje*, 4 (1–2), str. 23–34.
- Jochum, V., Pratten, B., in Wilding, K. (2005). *Civil renewal and active citizenship: a guide to the debate*. Pridobljeno 9. 5. 2012, [https://www.ncvo.org.uk/images/documents/policy\\_and\\_research/participation/civil\\_renewal\\_active\\_citizenship.pdf](https://www.ncvo.org.uk/images/documents/policy_and_research/participation/civil_renewal_active_citizenship.pdf)
- John-Akinola, Y. O., in Nic Gahainn, S. (2014). Children's participation in school: A cross-sectional study of the relationship between school environments, participation and health and well-being outcomes. *BMC Public Health* 14 (1). Pridobljeno 24. 1. 2016, <http://bmcpublihealth.biomedcentral.com/articles/10.1186/1471-2458-14-964>.
- Juriševič, M. (2012). *Motiviranje učencev v šoli: analiza ključnih dejavnikov zagotavljanja kakovosti znanja v vzgojno-izobraževalnem sistemu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Pridobljeno 21. 1. 2016, <https://www.pef.uni->



- lj.si/fileadmin/Datoteke/CRSN/branje/Motiviranje\_u%C4%8Dencev\_v\_%C5%A1oli\_u%C4%8Dbenik\_\_2012\_.pdf.
- Justice, C., Rice, J., Roy, D., Hudspith, B., in Jenkins, H. (2009): Inquiry-based learning in higher education: administrators' perspectives on integrating inquiry pedagogy into the curriculum. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning* 58 (6), str. 841–855.
- Kalin, J. (2003). Pouk, ki spodbuja sodelovalno klimo in nenasilje. *Sodobna pedagogika*, 54 (2), str. 42–58.
- Kalin, J. (2011). Fleksibilni predmetnik – usmeritve in aktualni izzivi osnovne šole. V Nolimal, K., Pevec Semec, K., Margan, U., Preskar, S., Skvarč, M., Lesničar, B., Gaber, B., Karba, P., in Lilek, D. (ur.): *Fleksibilni predmetnik in aktualni izzivi osnovne šole, Zbornik prispevkov strokovnega posveta* (str. 11–13). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Kerr, D. (2005). Promoting active citizenship in schools and communities in England: emerginf lessons from policy, practice and reserch. V Maes, B. (ur.): *Different faces of citizenship: Development of citizenship education in European countries* (str. 93–126). Bruselj: Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe. Pridobljeno 9. 6. 2012, [http://www.cidree.org/fileadmin/files/pdf/publications/YB\\_5\\_Different\\_faces\\_of\\_citizenship\\_.pdf](http://www.cidree.org/fileadmin/files/pdf/publications/YB_5_Different_faces_of_citizenship_.pdf).
- Kirby, P., Lanyon, C., Cronin, K., in Sinclair, R. (2003). *Building a Culture of Participation: Involving children and young people in policy, service planning, delivery and evaluation*. Nottingham: Department for Education and Skills. Pridobljeno 3. 7. 2012, <https://www.education.gov.uk/publications//eOrderingDownload/DfES-0827-2003.pdf.pdf>.
- Knutson, S. (2003). Experiential Learning in Second-Language Classrooms. *TESL Canada Journal*, 20 (2), str. 52–64. Pridobljeno 23. 1. 2017, <http://www.teslcanadajournal.ca/index.php/tesl/article/view/948/767>.
- Kodela, T., in Lesar, I. (2015). Ali formalni in strokovni dokumenti s področja šolstva spodbujajo participacijo učencev? *Sodobna pedagogika*, 66 (3), str. 36–51.
- Konvencija o otrokovih pravicah* (2009). Ljubljana: Unicef Slovenija. Pridobljeno 11. 5. 2012, <https://unicef.blob.core.windows.net/uploaded/documents/KOP.pdf>.
- Koren, A. (1999). *Ravnatelj med osamo in sodelovanjem*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.

- Kosel, B., Jurkovič, V., Celinšek, D., Kuštrin, I., Djurić, M., Jarc, M., Vukadinović Beslič, N., in Godnič Vičič, Š. (2005). *Guide to problem-based learning: PBL within the context of ESP*. Ljubljana: Slovenian Association of LSP Teachers.
- Kotnik, D. (2012). Vpliv stila vodenja na spremembe v izobraževalni organizaciji. V: *Odzivi na gospodarsko krizo? [Elektronski vir]: inovativnost, podjetništvo, trajnostni razvoj?*; Zbornik 9. festivala raziskovanja ekonomije in managementa (str. 15–22). Koper: Fakulteta za management. Pridobljeno 24. 10. 2013, <http://www.fm-kp.si/zalozba/ISBN/978-961-266-135-9/prispevki/001.pdf>.
- Kötters, C., Schmidt, R., in Ziegler, C. (2001). Partizipation im Unterricht – Zur Differenz von Erfahrung und Ideal partizipativer Verhältnisse im Unterricht und deren Verarbeitung. V Böhmer, J., in Kramer, R. T. (ur.): *Partizipation in der Schule: Theoretische Perspektiven und empirische Analysen (Studien zur Schul- und Bildungsforschung)* (str. 93–122). Opladen: Leske in Budrich Verlag.
- Kovač, T. (2008). *Vpliv participacije učencev na kakovost vzgojno-izobraževalnega dela šole*. Doktorska disertacija, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelka za pedagogiko in andragogiko.
- Kovač, T., Resman, M., in Rajkovič, V. (2008). Kriteriji ocenjevanja kakovosti šol na podlagi ekspertnega modela. Moč participacije učencev. *Sodobna pedagogika*, 59 (2). 180–201.
- Kovač Šebart, M., in Krek, J. (2007). Ali je šoli imanentno, da lahko deluje samo nedemokratsko? Demokratičnost v šoli, avtonomija subjekta in zakon. *Sodobna pedagogika*, 58 (posebna izdaja), str. 30–55.
- Kozina, A., in Vršnik Perše, T. (2015). Aktivnost učencev in dijakov pri pouku v povezavi z njihovimi dosežki: mednarodna primerjava. V Hozjan, D. (ur.): *Aktivnost učencev v učnem procesu [elektronski vir]* (str. 29–44). Koper: Univerzitetna založba Annales. Pridobljeno 21. 11. 2016, <http://www.pef.upr.si/mma/Aktivnosti%20u%C4%8Dencev%20v%20u%C4%8Dnem%20procesu/2015100113044717/>.
- Kramar, M. (1990). *Učenci v vzgojno-izobraževalnem procesu sodobne šole*. Radovljica: Didakta.
- Kramar, M. (1994). *Načrtovanje in priprava izobraževalno-vzgojnega procesa v šoli*. Nova Gorica: Educa.
- Kramar, M. (2008). Razmerja med šolo, učenci in starši v vzgojno-izobraževalnem procesu v luči avtonomije. V Meglič, D. (ur.): *Šola in starši z vidika avtonomije*;

- Zbornik prispevkov s posveta ob 200-letnici šolstva v Črenšovcih* (str. 40–45).  
Črenšovci: Osnovna šola Franceta Prešerna.
- Kramar, M. (2009). *Pouk*. Nova Gorica: Educa.
- Kramer, R. T. (2007). Partizipation in der Schule – Ausgewählte empirische Befunde und einige Überlegungen zu theoretischen Schlussfolgerungen. V: *Engagierte Bildung – Bildung mit Engagement? Bildung, Schule und Bürgerengagement in Ostdeutschland* (str. 34–41). Halle/Saale: Bundesnetzwerk für Bürgerschaftliches Engagement, Stiftung Demokratische Jugend. Pridobljeno 2. 4. 2012, [http://www2.jugendstiftung.org/uploads/stiftung\\_demokr\\_jugend\\_schuldoku\\_webversion.pdf](http://www2.jugendstiftung.org/uploads/stiftung_demokr_jugend_schuldoku_webversion.pdf).
- Krek, J. (ur.) (1995). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Krek, J., in Metljak, M. (ur.) (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno 11. 5. 2012, [http://pefprints.pef.uni-lj.si/1195/1/bela\\_knjiga\\_2011.pdf](http://pefprints.pef.uni-lj.si/1195/1/bela_knjiga_2011.pdf).
- Krnj, D. (2007). Pouk z raziskovanjem. *Naravoslovna solnica*, 11 (3), str. 8–11.
- Krnj, D., Cunder, K., Antić, G. M., Janjac, M., Rakovič, D., Velkavrh, A., idr. (2005). *Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja. Spoznavanje okolja*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
- Kroflič, R. (1996). Samoomejitvena avtoriteta – ideal postmoderne vzgoje. *Sodobna pedagogika*, 47 (5–6), str. 215–242.
- Kroflič, B. (2003). Vedenjsko težavni otroci – neodkriti in zatrti nadarjenci? V Blažič, M. (ur.): *Nadarjeni med teorijo in prakso; Zbornik prispevkov; Mednarodni znanstveni simpozij* (str. 207–218). Novo mesto: Slovensko združenje za nadarjene.
- Krüger, H. H. (2001). Wandel von Schulqualität und Partizipationsformen – Schulentwicklung in Sachsen-Anhalt. V Böhmer, J., in Kramer, R. T. (ur.): *Partizipation in der Schule: Theoretische Perspektiven und empirische Analysen (Studien zur Schul- und Bildungsforschung)* (str. 27–36). Opladen: Leske in Budrich Verlag.
- Kuhar, M. (2011). Participatorne ali »zgolj« prostočasne in dejavnosti mladih. V Kuhar, M., in Razpotnik, Š. (ur.): *Okviri in izzivi mladinskega dela v Sloveniji* (str. 73–104). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kunaver, V., Brodnik, V., Gaber, B., Potočnik, D., Gabrič, A., Šifrer, M., Rode, M., Tawitian, E., in Razpotnik, J. (2011). *Učni načrt. Program osnovna šola*.

- Zgodovina. [Elektronski vir]*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno 10. 7. 2013,  
[http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni\\_UN/UN\\_zgodovina.pdf](http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_zgodovina.pdf).
- Kurth Buchholz, E. (2011a). *Schülermitbestimmung aus Sicht von Schülern und Lehrern: Eine vergleichende Untersuchung an Gymnasien in Brandenburg und Nordrhein-Westfalen*. Münster: Waxmann Verlag.
- Kurth Buchholz, E. (2011b). Schülermitbestimmung im Unterricht der Sekundarstufe II an Gymnasien – Vorstellungen aus Schülersicht und Gelingensbedingungen. *Die Deutsche Schule*, 103 (1), str. 65–79.
- Labinowich, E. (2010). *Izvirni Piaget* (2. izdaja, 1. natis). Ljubljana: DZS.
- Lansdown, G. (2001). *Promoting children's participation in democratic decision-making*. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre. Pridobljeno 15. 6. 2012,  
<http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/insight6.pdf>.
- Lavrič, M., in Flere, S. (2011). Demografske spremembe in medgeneracijsko sodelovanje. V Lavrič, M. (ur.): *Mladina 2010: družbeni profil mladih v Sloveniji* (str. 63–92). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad RS za mladino.
- Lawrence Kohlberg: Stage Based Moral Development* (b. d.). Pridobljeno 11. 9. 2012,  
<http://www.moraledk12.org/#!lawrence-kohlberg/c1t2d>.
- Leistungsbeurteilungsverordnung* (1974). BGBl. Nr. 371/1974. Pridobljeno 11. 6. 2016,  
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009375>.
- Machmutow, M. I. (1978). Didaktische Grundlagen des modernen entwickelnden Unterrichts. V Jantos, W. (ur.): *Entwicklung schöpferischen Denkens und problemhafter Unterricht*, str. 153–176.
- Marentič Požarnik, B. (1987). *Nova pota v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: DZS.
- Marentič Požarnik, B. (1992). Izkustveno učenje – modna muha, skupek tehnik ali alternativni model pomembnega učenja? *Sodobna pedagogika*, 43 (1–2), str. 1–16.
- Marentič Požarnik, B. (2005a). Spreminjanje paradigme poučevanja in učenja ter njenega odnosa – eden temeljnih izzivov sodobnega izobraževanja. *Sodobna pedagogika*, 56 (1), str. 58–74.
- Marentič Požarnik, B. (2005b). Psihologija učenja in pouka. V Erčulj, J. (ur.): *V učence usmerjeno poučevanje* (str. 47–78). Ljubljana: Šola za ravnatelje.

- Marentič Požarnik, B. (2010). *Psihologija učenja in pouka* (1. izdaja, 4. natis). Ljubljana: DZS.
- Marentič Požarnik, B., Magajan, L., in Peklaj, C. (1995). *Izziv raznolikosti: stili spoznavanja, učenja, mišljenja*. Nova Gorica: Educa.
- Marentič Požarnik, B., in Plut Pregelj, L. (2009). *Moč učnega pogovora: poti do znanja z razumevanjem*. Ljubljana: DZS.
- McCarthy, M. (2010). Experiential Learning Theory: From Theory To Practice. *Journal of Business & Economics Research*, 8 (5), str. 131–140. Pridobljeno 23. 1. 2017, <http://www.cluteinstitute.com/ojs/index.php/JBER/article/viewFile/725/710>.
- McDonald, B. (2006). Self-Assessment and Democratization. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 1 (10). Pridobljeno 27. 1. 2017, <http://corescholar.libraries.wright.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1067&context=ejie>.
- Mithans, M., in Ivanuš Grmek, M. (2012). Spreminjanje položaja učenca v Sloveniji v 20. stoletju. *Revija za elementarno izobraževanje*, 5 (2/3), str. 55–72.
- Narat, T., Rakar, T., in Kovač, N. (2010). *Participacija otrok v postopkih odločanja; raziskovalno poročilo*. Ljubljana: Inštitut RS za socialno varstvo. Pridobljeno 2. 6. 2012, [http://www.mdds.gov.si/fileadmin/mdds.gov.si/pageuploads/dokumenti\\_\\_pdf/participacija\\_otrok\\_postopki\\_odlocanja\\_2010.pdf](http://www.mdds.gov.si/fileadmin/mdds.gov.si/pageuploads/dokumenti__pdf/participacija_otrok_postopki_odlocanja_2010.pdf).
- Nova spodbuda za evropsko mladino; Bela knjiga Evropske komisije* (2002). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Urad RS za mladino.
- Novak, H. (1988). Teoretična izhodišča metode projekta in pomen njenega uvajanja v našo šolo. *Sodobna pedagogika*, 39 (5–6), str. 235–241.
- Novak, H. (1990). *Projektno učno delo – drugačna pot do znanja*. Ljubljana: DZS.
- Novak, H. (1996). Osnovna šola med dvema opcijama. *Sodobna pedagogika*, 47 (5–6), str. 205–214.
- Novak, H. (2009). Projektno delo kot učni model. V Novak, H., Žužej, V., in Glogovec, V. Z. (ur.): *Projektno delo kot učni model v vrtcih in osnovnih šolah* (str. 11–63). Radovljica: Didakta.
- Oser, F., Ullrich, M., in Biedermann, H. (2000). *Partizipationserfahrungen und individuelle Kompetenzen; Literaturbericht und Vorschläge für eine empirische Untersuchung im Rahmen des Projekts »Education à la Citoyenneté Democratique (ECD)« des Europarats*. Fribourg: Departement

- Erziehungswissenschaften der Universität Fribourg. Pridobljeno 7. 3. 2012, <http://edudoc.ch/record/29371/files/249.pdf>.
- Oesterreich.com*. (b. d.). Pridobljeno 15. 10. 2016, <https://www.oesterreich.com/de/>.
- Pagander, L., in Read, J. (2014). *Is Problem-Based Learning (PBL) An Effective Teaching Method?; A Study Based on Existing Research*. Linköping: Linköpings Universitet, Filosofiska fakulteten. Pridobljeno 26. 1. 2017, <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:726932/FULLTEXT01.pdf>.
- Participation in the second decade of life. What and why?* (2005). London: Commonwealth Secretariat. Pridobljeno 3. 6. 2012, <http://www.unicef.org/adolescence/cypguide/files/CS-Book1-What-and-Why.pdf>.
- Pelc, S. (2008). Vpliv zahtev sodobne družbe na strategije učenja in poučevanja. V Medved Udovič, V., Cotič, M., in Cencič, M. (ur.): *Sodobne strategije učenja in poučevanja* (str. 3–7). Koper: Pedagoška fakulteta.
- Popit, T., Andolšek, S., Makarovič, M., Poljanšek, M., in Virk Rode, J. (2008). *Učni načrt. Sociologija [Elektronski vir]: gimnazija: splošna, klasična, strokovna gimnazija: obvezni, izbirni predmet, matura (70, 120 ur)*. Pridobljeno 10. 7. 2013, [http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/ss/programi/2008/Gimnazije/UN\\_SOCIOLOGIJA\\_gimn.pdf](http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/ss/programi/2008/Gimnazije/UN_SOCIOLOGIJA_gimn.pdf).
- Portmann, R., in Student, S. (2005). *Partizipation in Grundschulen: Schülerinnen und Schüler bestimmen mit*. Göttingen: Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung e. V. Pridobljeno 18. 5. 2012, <http://www.sachsen-anhalt.ganztaegig-lernen.de/sites/default/files/IBBW%20Material%20Partizipation%20an%20Grundschulen.pdf>.
- Pravilnik o pravicah in dolžnostih učencev v osnovni šoli* (2004). Uradni list Republike Slovenije, 75/2004, z dne 13. 7. 2004, str. 9029–9034.
- Pravilnik o šolskem redu v srednjih šolah* (2010). Uradni list RS, št. 60.
- Pravilnik o ocenjevanju znanja v srednjih šolah* (2010). Uradni list RS, št. 60.
- Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli* (2013). Uradni list RS, št. 52.
- Predmetnik osnovne šole* (2014). Pridobljeno 27. 1. 2017, [http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmetniki/Pred\\_14\\_OS\\_4\\_12.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmetniki/Pred_14_OS_4_12.pdf).

- Prince, M. (2004). Does Active Learning Work? *A Review of the Research. Journal of Engineering Education*, 93 (3), str. 1–10. Pridobljeno 23. 1. 2017,  
[http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/Prince\\_AL.pdf](http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/Prince_AL.pdf).
- Priporočila o načinih oblikovanja in uresničevanja vzgojnega načrta osnovne šole.* (2008). Pridobljeno 19. 7. 2013,  
[http://www.google.si/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CCoQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.mss.gov.si%2Ffileadmin%2Fmss.gov.si%2Fpageuploads%2Fpodrocje%2Fos%2Fdoc%2FPriporocila\\_vzgojni\\_nacrt\\_25\\_8\\_08.doc&ei=kSXpUebROMiq4ATn2YBw&usq=AFQjCNEYD1UfTp-JuhWPFH2BiruGLuhfQ&sig2=umjXY\\_6PuRyHwwk-4\\_K9Ug](http://www.google.si/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CCoQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.mss.gov.si%2Ffileadmin%2Fmss.gov.si%2Fpageuploads%2Fpodrocje%2Fos%2Fdoc%2FPriporocila_vzgojni_nacrt_25_8_08.doc&ei=kSXpUebROMiq4ATn2YBw&usq=AFQjCNEYD1UfTp-JuhWPFH2BiruGLuhfQ&sig2=umjXY_6PuRyHwwk-4_K9Ug).
- Problem Based Learning* (b. d.). Pridobljeno 26. 1. 2017,  
<http://ldt.stanford.edu/~jeepark/jeepark+portfolio/PBL/skipintro.htm>.
- Pukl, V. (1994). *Kvaliteta učenja in znanja ob projektnem učnem delu*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Puklek Levpušček, M., in Zupančič, M. (2009). *Osebnostni, motivacijski in socialni dejavniki učne uspešnosti*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Pušnik, T., Ilc, B., Banjac, M., in Podobnikar, P. (2012). *Evropska unija in nove oblike demokratične participacije; Priročnik za poučevanje EU-vsebin v osnovnih in srednjih šolah*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Randoll, D. (1997). *Schulwirklichkeiten. Vergleichende Betrachtung der Ergebnisse einer Befragung von Abiturienten und ihren Lehrern zur Wahrnehmung von Schule*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Razdevšek Pučko, C. (1996). Drugačne oblike preverjanja in ocenjevanja znanja. *Sodobna pedagogika*, 47 (9/10), str. 411–419.
- Razdevšek Pučko, C. (1998). Samoocenjevanje – sestavina nove doktrine ocenjevanja. *Pedagoška obzorja = Didactica Slovenica: časopis za didaktiko in metodiko* 13 (1–2), str. 3–15.
- Razpet, N., in Čepič, M. (2008). Zgodnje uvajanje v raziskovalno učenje. V Medved Udovič, V., Cotič, M., in Cencič, M. (ur.): *Sodobne strategije učenja in poučevanja* (str. 197–224). Koper: Pedagoška fakulteta.
- Rea, D. (2000). Optimal motivation for talent development. *Journal for the Education of the Gifted*, 23 (2), str. 187–216.
- Rebec, M., in Skalec, B. (2015). Aktivnost učencev in vloga učitelja pri pouku matematike v osnovni šoli. V Hozjan, D. (ur.): *Aktivnost učencev v učnem procesu* [elektronski vir] (str. 263–280). Koper: Univerzitetna založba Annales.

- Pridobljeno 21. 11. 2016,  
<http://www.pef.upr.si/mma/Aktivnosti%20u%C4%8Dencev%20v%20u%C4%8Dnem%20procesu/2015100113044717/>.
- Reich, K. (2008). *Offener Unterricht*. Pridobljeno 2. 2. 2012, [http://methodenpool.uni-koeln.de/download/offener\\_unterricht.pdf](http://methodenpool.uni-koeln.de/download/offener_unterricht.pdf).
- Reichenbach, R. (2006). Diskurse zwischen Ungleichen. Zur Ambivalenz einer partizipativen Pädagogik. V Quesel, C., in Oser, F. (ur.): *Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen* (str. 39–61). Zürich/Chur: Rüeger Verlag.
- Reith, S. (2007). *Warum Partizipation in der Schule?* Pridobljeno 14. 7. 2012, [http://ganztags-blk.de/ganztags-box/cms/upload/soz\\_komp/pdf/2.11.4\\_Partizipation\\_in\\_der\\_Schule.pdf](http://ganztags-blk.de/ganztags-box/cms/upload/soz_komp/pdf/2.11.4_Partizipation_in_der_Schule.pdf).
- Remšak, J. (2005). Delovanje slovenske šolske inšpekcije in spoštovanje otrokovih pravic. *Sodobna pedagogika*, 56 (4), str. 138–157.
- Republika Slovenija. Ministrstvo za izobraževanje znanost in šport (b. d.). Pridobljeno 15. 10. 2016, <http://www.mizs.gov.si/si/>.
- Resman, M. (1989). Dileme inštitucionalizacije šolskega dela ter položaj učitelja in učenca. *Sodobna pedagogika*, 40 (5–6), str. 270–279.
- Resman, M. (1999). Oddelek, učitelj in svetovalni delavec. V Resman, M. (ur.): *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah* (str. 143–155). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Resman, M. (2005). Zakaj razvijanje timov in timske kulture na šoli? *Sodobna pedagogika*, 56 (3), str. 80–96.
- Resman, M. (2007). Vzgojni koncept šole se uresničuje v oddelkih: zakaj svetovalno pozornost usmeriti v oddelek? *Sodobna pedagogika*, 58 (posebna izdaja), str. 122–139.
- Rutar Ilc, Z. (2003). *Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Rutar Ilc, Z., in Rutar D. (1997). *Kaj poučujemo in preverjamo v šolah*. Radovljica: Didakta.
- Sagadin, J. (1991). Kvalitativno empirično pedagoško raziskovanje. *Sodobna pedagogika*, 40 (7–8), str. 343–355.
- Sagadin, J. (1993). *Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.



- Sardoč, M. (b. l.). *Enakost in različnost v vzgoji in izobraževanju: problemi, dileme in izzivi*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Pridobljeno 5. 5. 2012, [http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/Struktorni\\_skladi/Gradiva/Gradivo\\_Struktorni\\_skladi\\_Usposabljanje\\_SDK\\_Nove\\_generacije\\_Sardoc.pdf](http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/Struktorni_skladi/Gradiva/Gradivo_Struktorni_skladi_Usposabljanje_SDK_Nove_generacije_Sardoc.pdf)
- Shadur, M. A., Kienzle, R., Rodwell, J. J. (1999). The Relationship between Organizational Climate and Employee perceptions of Involment: The Importance of Support. *Group & Organization Management*, 24 (4), str. 479–503.
- Schmidt, R. (2001). Partizipation in Schule und Unterricht. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 44, str. 24–30. Pridobljeno 5. 6. 2012, <http://www.bpb.de/system/files/pdf/2PSIIH.pdf>.
- Sitte, W. (2000). *Offener Unterricht in Geographie und Wirtschaftskunde*. Pridobljeno 23. 8. 2013, <http://gw.eduhi.at/didaktik/woess/ou/ou.htm>.
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: openings, opportunities and obligations: a new model for enhancing children's participation in decision-making, in line with article 12.1 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *Children & Society*, 15 (2), str. 107–117.
- Slovar slovenskega knjižnega jezika* (1994). Ljubljana: DZS.
- Splošna deklaracija človekovih pravic* (1984). Pridobljeno 18. 10. 2016, <http://www.varuh-rs.si/pravni-okvir-in-pristojnosti/mednarodni-pravni-akti-s-podrocja-clovekovih-pravic/organizacija-zdruzenih-narodov/splosna-deklaracija-clovekovih-pravic/>.
- Statistični urad Republike Slovenije (2012). *Razvrstitev kategorij slovenskega sistema izobraževanja v kategorije po ISCED 1997. Pretvornik med KLASIUS-SRV in ISCED 1997 ter Pretvornik med izobraževalnimi aktivnostmi/izidi, ki po KLASIUS-SRV ne tvorijo samostojnih kategorij in ISCED 1997*. Pridobljeno 17. 8. 2016, [https://www.stat.si/Klasius/Docs/PretKLASIUS-SRV\\_%20ISCED97.pdf](https://www.stat.si/Klasius/Docs/PretKLASIUS-SRV_%20ISCED97.pdf).
- Statut Dijaške organizacije Slovenije*. Pridobljeno 5. 11. 2013, <http://dijaska.org/dokumenti/StatutDOS.pdf>.
- Stoller, F. (2002). Project Work: A Means to Promote Language and Content. V Richards, J. C., in Renandya, W. A. (ur.): *Methodology in Language Teaching: an anthology of Current Practice* (str. 107–120). Cambridge: Cambridge University Press. Pridobljeno 25. 1. 2016, [http://s3.amazonaws.com/engrade-myfiles/4085017259025879/Methodology\\_in\\_Language\\_Teaching.pdf](http://s3.amazonaws.com/engrade-myfiles/4085017259025879/Methodology_in_Language_Teaching.pdf).

- Strehar, K. (2011). *Skupnost učencev šole in otroški parlament med idejo in prakso*. Magistrsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. Pridobljeno 15. 5. 2012, <http://pefprints.pef.uni-lj.si/536/>.
- Strmčnik, F. (1987). *Sodobna šola v luči diferenciacije in individualizacije*. Ljubljana: ZOTKS.
- Strmčnik, F. (1990). Problemska učna inovacija, njen razvoj in opredelitev. *Sodobna pedagogika*, 41 (1/2), str. 41–53.
- Strmčnik, F. (1994). Problemska učna inovacija in hevristični pouk. *Pedagoška obzorja*, 9 (4–5), str. 12–20.
- Strmčnik, F. (2003). Didaktične paradigme, koncepti in strategije. *Sodobna pedagogika*, 54 (1), str. 80–92.
- Strmčnik, F. (2005). Temeljni pedagoškodidaktični trendi današnje in prihodnje šole. *Sodobna pedagogika*, 56 (4), str. 1–8. Pridobljeno 1. 6. 2012, [http://www.sodobna-pedagogika.net/images/stories/2005-4-slo/2005\\_4\\_slo\\_11-strmcnik-temeljni\\_pedagoskodidakticni.doc](http://www.sodobna-pedagogika.net/images/stories/2005-4-slo/2005_4_slo_11-strmcnik-temeljni_pedagoskodidakticni.doc).
- Strmčnik, F. (2006). Znanstvenostorilnostna ali učencu prilagojena šola. *Sodobna pedagogika*, 57 (1), str. 56–74.
- Strmčnik, F. (2007). Problemska usmerjenost, nujnost sodobnega pouka. *Sodobna pedagogika*, 58 (3), str. 188–206.
- Strmčnik, F. (2010). *Problemski pouk v teoriji in praksi* (2. izdaja). Novo mesto: Visokošolsko središče Novo mesto, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.
- Student, S., in Portmann, R. (2007). Der Klassenrat – Beteiligung und Mitverantwortung von Anfang an. V Eikel, A., in Haan, G. de (ur.): *Demokratische Partizipation in der Schule: ermöglichen, fördern, umsetzen* (str. 77–92). Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verlag.
- Sünker, H., Swiderek, T., in Richter, M. A. E. (2005). *Der Beitrag partizipativer Handlungsansätze in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen zur Bildung und Erziehung - unter Berücksichtigung interkultureller Konzepte: Expertise zum 8. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung NRW*. Nordrhein-Westfalen: Min. für Schule, Jugend und Kinder: Universität Wuppertal. Pridobljeno 4. 8. 2012, [http://www.abafachverband.org/fileadmin/user\\_upload/user\\_upload%202010/fachpolitik/Partizipative\\_Ansaetze\\_W.pdf](http://www.abafachverband.org/fileadmin/user_upload/user_upload%202010/fachpolitik/Partizipative_Ansaetze_W.pdf).

- Svet po meri otrok* (2003). Ljubljana: UNICEF Slovenije. Pridobljeno 12. 9. 2012, [https://unicef.blob.core.windows.net/uploaded/documents/svet\\_%20po\\_%20meri\\_%20otrok.pdf](https://unicef.blob.core.windows.net/uploaded/documents/svet_%20po_%20meri_%20otrok.pdf).
- Šetina Čož, M. (2009). *Dejavniki izgorelosti zaposlenih*. Magistrsko delo, Kranj: Univerza v Mariboru, Fakulteta za organizacijske vede Kranj.
- Štefanc, D. (2005). Pouk, učenje in aktivnost učencev: razgradnja pedagoških fantazem. *Sodobna pedagogika*, 56 (1), str. 34–57.
- Taštanoska, T. (2017). *Vzgoja in izobraževanje v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. Pridobljeno 24. 2. 2017, <http://www.eurydice.si/images/publikacije/BROSURA-vzgoja-in-izobrazevanje-v-RS-2016-17.pdf>.
- Thiel, R. D., Keller, G., in Binder, A. (1999). *Vprašalnik o učnih navadah za mladostnike; Priročnik za izvedbo, vrednotenje in interpretacijo*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva, Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.
- Torney Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., in Schulz, W. (2003). *Državljanstvo in izobraževanje v osemindvajsetih državah: državljanska vednost in angažiranost pri štirinajstih letih*. Ljubljana: Liberalna akademija, Center za študij edukacijskih strategij, Pedagoška fakulteta.
- Tsiplakides, I., in Fragoulis, I. (2009). Project-based learning in the teaching of English as a foreign language in Greek primary schools: from theory to practice. *English Language Teaching*, 2 (3), str. 113–119. Pridobljeno 25. 1. 2016, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1083088.pdf>.
- Turin, B. (2008). *Die Bedeutung von Partizipation in demokratischen Schulen: zur Aktualität der »Just Community« von Lawrence Kohlberg*. Diplomaska naloga, Dunaj: Universität Wien. Pridobljeno 5. 2. 2012, [http://othes.univie.ac.at/1369/1/2008-09-27\\_9108939.pdf](http://othes.univie.ac.at/1369/1/2008-09-27_9108939.pdf).
- Valenčič Zuljan, M. (2002). Kognitivno-konstruktivistični model pouka in nadarjeni učenci. *Pedagoška obzorja* 17 (3–4), str. 3–12.
- Veliki slovar tujk* (2002). Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Vodopivec, P. (2003). Državljanstva vzgoja in pouk zgodovine v Sloveniji. V Justin, J., in Sardoč, M. (ur.), *Državljanstva vzgoja pri pouku zgodovine, geografije in slovenščine* (str. 37–44). Ljubljana: i2.
- Vrišer Mejak, B. (1992). *Problemski pouk na primeru predmeta strojni elementi*. Ljubljana: ZRSSH.

- Weissbuch der Europäischen Kommission: *Neuer Schwung für die Jugend Europas* (2001). Bruselj: Kommission der Europäischen Gemeinschaften. Pridobljeno 2. 5. 2012, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0681:FIN:DE:PDF>.
- Wenzel, H. (2001). Lehrereinstellungen und Partizipationsmöglichkeiten – Voraussetzungen für die pädagogische Schulentwicklung in den Schulen der neuen Bundesländer. V Böhmer, J., in Kramer, R. T. (ur.), *Partizipation in der Schule: Theoretische Perspektiven und empirische Analysen (Studien zur Schul- und Bildungsforschung)* (str. 15–26). Opladen: Leske in Budrich Verlag.
- Wood, D. F. (2003). Problem based learning. *ABC of learning and teaching in medicine*, 326 (7384), str. 328–330. Pridobljeno 24. 1. 2017, <http://www.mf.uni-lj.si/dokumenti/97f5e0e0567109da1e9d84a9864ca0a2.pdf>.
- Zabukovec, V. (1998). *Merjenje razredne klime; Priročnik za učitelje*. Ljubljana: Produktivnost, Center za psihodiagnostična sredstva.
- Zakon o osnovni šoli* (2006). Ur. l. RS. št. 81/06, str. 8662.
- Zakon o gimnazijah* (2007). Ur. l. RS. št. 1/2007, str. 5.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja* (2007). Ur. l. RS. št. 16/2007.
- Zupan, B. (b. l.). *Uresničevanje skupnih ciljev na področju participacije; nacionalno poročilo, 1. del*. Ljubljana: Urad RS za mladino. Pridobljeno 4. 6. 2012, [http://www.google.si/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CB0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ursm.gov.si%2Ffileadmin%2Fursm.gov.si%2Fpageuploads%2Fdoc%2FNACIONALNO\\_POROCILO-PART\\_in\\_INFO.doc&ei=XZJ-UIWXM8qi4gTuhYDQCQ&usg=AFQjCNGk-srCwgeUUi9m7iCfD4xRE-O-aA&sig2=UNdlq383RfC-gH3YFRW1Ew](http://www.google.si/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CB0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ursm.gov.si%2Ffileadmin%2Fursm.gov.si%2Fpageuploads%2Fdoc%2FNACIONALNO_POROCILO-PART_in_INFO.doc&ei=XZJ-UIWXM8qi4gTuhYDQCQ&usg=AFQjCNGk-srCwgeUUi9m7iCfD4xRE-O-aA&sig2=UNdlq383RfC-gH3YFRW1Ew).
- Žakelj, A. (2005). Didaktični vidiki reševanja problemov. V Rupnik Vec, T. (ur.). *Spodbujanje aktivne vloge učenca v razredu; zbornik prispevkov* (str. 79–88). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Žavbi, A., in Vipavc Brvar, I. (2004). *Potrebe mladih po informacijah in participaciji na območju Ljubljane z okolico; poročilo raziskave*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport; Urad RS za mladino: Mladinsko informativno svetovalno središče Slovenije. Pridobljeno 7. 3. 2012, [http://www.misss.si/ORG/files/mladi\\_porocilo\\_raziskave.pdf](http://www.misss.si/ORG/files/mladi_porocilo_raziskave.pdf).
- Žibert, S. (2011). *Vpliv samopodobe na osebnost in učno uspešnost učenca*. Nova Gorica: Melior, Založba Educa.

Žužej, V. (2009). Inovacija – uvajanje projektne učnega dela v neposredno učno prakso v osnovnih šolah in spremljanje uvajanja. V Novak, H., Žužej, V., in Glogovec, V. Z. (ur.). *Projektno delo kot učni model v vrtcih in osnovnih šolah* (str. 65–71). Radovljica: Didakta.

### **3.6 PRILOGE**

- PRILOGA 1:** ANKETNI VPRAŠALNIK ZA UČENCE
- PRILOGA 2:** ANKETNI VPRAŠALNIK ZA UČENCE V NEMŠKEM JEZIKU
- PRILOGA 3:** ANKETNI VPRAŠALNIK ZA UČITELJE
- PRILOGA 4:** ANKETNI VPRAŠALNIK ZA UČITELJE V NEMŠKEM JEZIKU
- PRILOGA 5:** VPRAŠALNIK O UČNIH NAVADAH MLADOSTNIKOV
- PRILOGA 6:** VPRAŠALNIK: RAZREDNO OKOLJE
- PRILOGA 7:** FLANDERSOVA ANALIZA RAZREDNE INTERAKCIJE
- PRILOGA 8:** DELOVNI ŽIVLJENJEPIS KANDIDATKE



- 7) Razmisli o zadnjem mesecu pouka. Kako pogosto si se pri pouku srečal z naslednjimi metodami, oblikami dela? Prosim, oceni!

<b>Trditev</b>	<b>Zelo pogosto</b> (skoraj vsak dan)	<b>Pogosto</b> (večkrat na teden)	<b>Redko</b> (večkrat na mesec)	<b>Zelo redko</b> (enkrat na mesec ali manj)	<b>Nikoli</b>
Naloge rešujem skupaj s sošolci (v skupini ali v paru).					
Sam predstavljam snov – referati/predstavitve.					
Pri pouku rešujem naloge, ki si jih sam izberem.					
Pri pouku sedim in poslušam, učitelj pa razlaga snov.					
Snov prepisujem s table, projekcije, prosojnic.					
Pri obravnavi nove učne snovi rešujem probleme skupaj s sošolci.					
Pri pouku poslušam učitelja in sodelujem le, če me pokliče.					
Med poukom ne sprašujem in ne dajem pripomb.					
Pri pouku sprašujem, če me kaj zanima.					
Pri pouku tudi sam kaj razložim.					
Ob koncu učne ure vem, kaj bomo obravnavali naslednjič.					
Učitelj pri pouku upošteva tudi moje želje in interese.					
Učitelj upošteva moje pripombe in predloge o načinih dela pri pouku.					
Jaz vem, o čem se bomo učili pri določenih predmetih (poznam vsebine predmetov).					
Naloge rešujem sam/samostojno, brez pomoči učitelja, sam iščem rešitve in odgovore.					
Pri pouku delam z različnimi mediji, kot so televizor, računalnik, časopisi ...					
Z učiteljem razpravljam – se pogovarjam o obravnavani snovi.					
Pred obravnavanjem nove učne vsebine imam možnost, da povem, kaj o tej temi že vem.					
Pred obravnavanjem nove učne vsebine imam priložnost, da povem, kako/na kakšen način bi določene informacije rad izvedel.					
Učitelj pri pouku upošteva tudi moje ideje in želje – vključi jih v pouk.					
Zapiske oblikujem samostojno (slišano zapišem s svojimi besedami).					



<b>Trditev</b>	<b>Zelo pogosto</b> (skoraj vsak dan)	<b>Pogosto</b> (večkrat na teden)	<b>Redko</b> (večkrat na mesec)	<b>Zelo redko</b> (enkrat na mesec ali manj)	<b>Nikoli</b>
Pri pouku lahko povem svoje mnenje o snovi, tudi če je drugačno od učiteljevega.					
Pri pouku imam priložnost povedati svoje izkušnje o snovi, ki jo obravnavamo.					
Pred obravnavanjem nove učne vsebine imam možnost, da povem, kaj bi o določeni temi želel vedeti.					
Ob koncu učne ure vem, kaj je potrebno napraviti do naslednjic.					
Pri pouku imam možnost, da povem, kaj bi obravnavani snovi še dodal ali spremenil.					

- 8) **V kolikšni meri lahko sodeluješ pri odločitvah na tvoji šoli** (npr. organizaciji izletov in šolskih prireditvev, ureditvi šolskih prostorov in šolskega dvorišča, sestankih razredne skupnosti, šolskega parlamenta itd.)?
- Zelo veliko.
  - Veliko.
  - Malo.
  - Zelo malo.
  - Ne vem.
  - Na svoji šoli še nisem nikoli sodeloval pri sprejemanju odločitev.
- 9) **V kolikšni meri se lahko učenci po tvojem mnenju vključujejo v pouk oziroma **soodločate o stvareh, ki vas zadevajo**** (npr. sodelujete pri načrtovanju dela v razredu, soodločate o tem, kako vam učitelj določeno temo predstavi, o datumu za preverjanje znanja ali obsegu snovi za preverjanje itd.)?
- Zelo veliko.
  - Veliko.
  - Malo.
  - Zelo malo.
  - Ne vem.
  - Pri pouku še nisem nikoli soodločal/sodeloval pri sprejemanju odločitev.

10) Ali lahko učenci na šoli vplivata na oblikovanje šolske klime? Ali ste seznanjeni z možnostmi soodločanja?

Ocenite naslednje trditve (✓).

Trditve	Popolnoma drži.	Drži.	Delno drži.	Ne drži.	Sploh ne drži.
Menim, da lahko učenci v šolsko življenje vnašamo tudi naše interese, konjičke.					
Tudi sam sem sodeloval pri izvolitvi predsednika razreda.					
Ocenjujem, da na naši šoli dobro deluje šolski parlament.					
Lahko se pritožim na oceno.					
Vem, o čem se pogovarjajo naši predstavniki v šolskem parlamentu.					
Menim, da se naši učitelji trudijo, da pri pomembnih vprašanjih za mnenje vprašajo tudi učence.					
Vem, zakaj na šoli deluje šolski parlament in kakšne so njegove pristojnosti.					
Menim, da učitelji, razredniki in vodstvo šole upoštevajo predloge in ideje, ki jim jih posredujejo predstavniki učencev (predsednik razreda, predsednik skupnosti učencev itd.).					
Ocenjujem, da so nam učitelji dobro predstavili možnosti in področja, kjer lahko sodelujemo (razredna skupnost, skupnost učencev, šolski parlament ...), ter nas seznanili z našimi pravicami.					

11) Kakšna je situacija na tvoji šoli/razredu? Na katerih področjih lahko soodločaš in na katerih ne? Kje si želiš soodločati? Prosim, označi (✓).

Trditve	Na moji šoli <b>lahko sodelujem</b> oz. <b>soodločam.</b>	Na moji šoli <b>ne morem sodelovati</b> oz. <b>soodločati, a si to želim.</b>	Na moji šoli <b>ne morem sodelovati</b> oz. <b>soodločati</b> in si tudi <b>ne želim.</b>
Pri načrtovanju, organizaciji in izvedbi šolskih prireditev.			
Pri oblikovanju šolskega dvorišča.			
Pri načrtovanju in oblikovanju projektnih dni.			
Pri določanju in spreminjanju pravil hišnega reda.			
Pri določanju sedežnega reda oziroma kje bo kdo sedel.			
Pri obsegu domačih nalog.			

Pri ocenjevanju znanja.			
Pri odločanju o tem, kaj se bo obravnavalo pri pouku.			
Kako hočem delati pri pouku (sam, s prijatelji v skupini itd).			
Pri postavitvi pravil, ki veljajo pri pouku.			
Pri določanju datumov za pisno preverjanje znanja.			
Pri določanju datumov za ustno preverjanje znanja.			
Pri določanju vsebin preverjanja znanja.			
Pri določanju načina (pisno, ustno itd.) preverjanja znanja.			
Pri oblikovanju kriterijev za ocenjevanje znanja.			
Pri določanju možnosti oziroma načinov popravljanja slabih ocen.			
Pri določitvi tem za referate.			
Pri organizaciji/načrtovanju izletov (predlagamo kraj izleta itd.).			
Pri izbiri obšolskih oziroma interesnih dejavnosti/krožkov (gledališke skupine, športne dejavnosti itd.).			
Pri oblikovanju šole in šolskih prostorov oziroma razredov (z barvami, fotografijami, razporeditev opreme itd.).			
Katere pripomočke/medije želim uporabljati pri pouku (učbenik, knjige, računalnik, internet, TV).			
Pri organizaciji in izvedbi športnih dni (sami izberemo športne dejavnosti, na katerih bomo sodelovali; kraj pohoda itd.).			

Hvala za tvoje odgovore.

## **PRILOGA 2: ANKETNI VPRAŠALNIK ZA UČENCE V NEMŠKEM JEZIKU**

Liebe Schülerinnen und Schüler,

wahrscheinlich habt ihr an eurer Schule bereits eigene Erfahrungen in Bezug auf Mitbestimmungsmöglichkeiten gemacht. Vielleicht wollt ihr mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten im Unterricht und bei der Gestaltung des Schullebens oder denkt ihr, dass am besten alles so bleiben sollte, wie es ist? Dieser Fragebogen versucht, eure Einsichten zu erfassen und eure ganz persönliche Meinung dazu herauszufinden. Mit dem Ausfüllen des Fragebogens würdet ihr erheblich dazu beitragen, Möglichkeiten und Grenzen von Schülermitbestimmung aufzuzeigen.

Das Ausfüllen des Fragebogens ist selbstverständlich anonym. Eure Daten werden ausschließlich zu wissenschaftlichen Zwecken verwendet. In die einzelnen Fragebögen erhalten weder die Schulleitung noch einzelne Lehrer oder Schüler Einsicht.

Ihr werdet eine Folge von Feststellungen finden. Bitte kreuzt jeweils die Spalte an, die für euch persönlich am ehesten zutrifft. Antwortet bitte aufrichtig und ohne lange zu überlegen; lasst bitte keine Antwort aus.

Vielen Dank!

### **Einige Fragen zu deiner Person:**

- 1) **Geschlecht:**                      a) weiblich                      b) männlich
  
- 2) **Welche Schule besuchst du:**  
\_\_\_\_\_
  
- 3) **Schulstufe.**
  - a) 5. Schulstufe.
  - b) 8. Schulstufe.
  - c) 11. Schulstufe.
  
- 4) **Endnote im vorangegangenen Schuljahr bei der Muttersprache (Deutsch usw.).**
  - a) Nicht genügend (5).
  - b) Genügend (4).
  - c) Befriedigend (3).
  - d) Gut (2).
  - e) Sehr gut (1).
  
- 5) **Endnote im vorangegangenen Schuljahr bei der ersten Fremdsprache.**
  - a) Nicht genügend (5).
  - b) Genügend (4).
  - c) Befriedigend (3).
  - d) Gut (2).
  - e) Sehr gut (1).

6) **Endnote im vorangegangenen Schuljahr bei Mathematik.**

- a) Nicht genügend (5).
- b) Genügend (4).
- c) Befriedigend (3).
- d) Gut (2).
- e) Sehr gut (1).

7) **Denk an die letzten vier Wochen zurück: Wie oft wurde der Unterricht durch die folgenden Methoden ausgestaltet? Bitte schätze ein (✓).**

Aussage	Sehr oft (fast jeden Tag).	Oft (mehrmals in der Woche).	Eher selten (mehrmals im Monat).	Selten (einmal im Monat oder weniger).	Nie.
Ich bearbeite Aufgaben in Gruppen (Gruppenarbeit) oder im Paar (Partnerarbeit).					
Ich halte Vorträge.					
Beim Unterricht löse ich Aufgaben, die ich mir selbst aussuche.					
Ich sitze und höre zu, die Lehrer unterrichten.					
Ich schreibe den Lernstoff von der Tafel oder Projektion ab.					
Beim Bearbeiten neuer Lerninhalte löse ich Probleme zusammen mit meinen Mitschülern.					
Ich höre den Lehrern beim Unterricht zu und nehme nur dann aktiv teil, wenn ich von ihnen dazu aufgefordert werde.					
Beim Unterricht stelle ich keine Fragen und gebe keine Kommentare ab.					
Wenn mich beim Unterricht was interessiert, stelle ich Fragen.					
Ich erkläre einige Inhalte selbst.					
Am Ende der Unterrichtsstunde weiß ich, was wir in den nächsten Stunden bearbeiten werden.					
Die Lehrer passen den Unterricht auch meinen Wünschen und Interessen an.					
Die Lehrer berücksichtigen auch meine Kommentare und Vorschläge über die Arbeitsweisen im Unterricht.					
Ich weiß, was wir bei verschiedenen Schulfächern lernen werden (ich kenne die Lerninhalte).					
Ich löse Aufgaben selbständig, ohne Hilfe der Lehrer, und suche alleine nach Lösungen und Antworten.					
Beim Unterricht arbeite ich mit verschiedenen Medien wie Fernseher, Computer, Zeitschriften usw.					
Ich und die Lehrer diskutieren – sprechen gemeinsam über den Lernstoff.					

Bevor wir ein neues Thema bearbeiten, kann ich erzählen, was ich über das Thema schon weiß.					
Bevor wir ein neues Thema bearbeiten, kann ich erzählen, wie ich das neue Thema bearbeiten möchte (wie mir der Lehrer das Thema vorstellen soll).					
Die Lehrer berücksichtigen auch meine Ideen und Wünsche und bringen sie in den Unterricht ein.					
Ich mache mir meine Notizen selbst (ich schreibe das Gehörte mit eigenen Wörtern nieder).					
Ich sage meine Meinung über die Lerninhalte, auch wenn sie sich von der des Lehrers unterscheidet.					
Beim Unterricht teile ich meine Erfahrungen über die besprochenen Lerninhalte mit.					
Bevor wir ein Thema bearbeiten, kann ich erzählen, was ich über das Thema wissen möchte (was mich interessiert).					
Am Ende der Unterrichtsstunde weiß ich, was ich bis zur nächsten Stunde machen soll.					
Ich kann vorschlagen, was ich dem Lernstoff hinzufügen bzw. am Lernstoff verändern würde.					

- 8) **Wie sehr kannst du in der Schule mitwirken** (z. B. mitentscheiden bei der Gestaltung von Ausflügen und Schulveranstaltungen, bei der Ausgestaltung der Schule, der Klassenzimmer und des Schulhofes, teilnehmen an den Sitzungen der Klassengemeinschaft und des Schulparlaments etc.)?
- Sehr viel.
  - Viel.
  - Wenig.
  - Sehr wenig.
  - Weiß nicht.
  - Ich habe noch nie in meiner Schule mitgewirkt.
- 9) **Wie sehr könnt du und deine Mitschüler beim Unterricht mitwirken** (z. B. mitentscheiden bei der Unterrichtsorganisation und darüber, wie der Lehrer euch den Lernstoff vorstellt, bei der Festlegung von Terminen oder Themen für Klassenarbeiten etc.)?
- Sehr viel.
  - Viel.
  - Wenig.
  - Sehr wenig.
  - Weiß nicht.
  - Ich habe noch nie beim Unterricht mitgewirkt.

**10) Wie sehr könnt ihr in der Schule mitbestimmen? Kennt ihr eure Mitbestimmungsmöglichkeiten?**

Bitte bewerte die folgenden Aussagen (✓).

Aussage	Trifft völlig zu.	Trifft zu.	Trifft teilweise zu.	Trifft nicht zu.	Trifft gar nicht zu.
Ich glaube, dass wir ins Schulleben auch unsere eigenen Interessen und Hobbys einbringen können.					
Bei der Wahl des Klassensprechers habe auch ich mitgewirkt.					
Ich bin der Meinung, dass das Schülerparlament an unserer Schule gut funktioniert.					
Ich kann mich über die Noten beschweren.					
Ich kenne die Themen bzw. Probleme, die im Schülerparlament besprochen werden.					
Meiner Meinung nach bemühen sich unsere Lehrer bei wichtigen Entscheidungen auch die Meinung der Schüler einzuholen.					
Ich kenne die Aufgaben und Funktionen des Schülerparlaments.					
Ich glaube, dass die Lehrer, die Schulleitung und die Klassenlehrer die Vorschläge und Ideen, die ihnen von den Schülervetretern (Klassensprecher usw.) übermittelt werden, berücksichtigen.					
Ich bin der Meinung, dass uns die Lehrer gut über die Möglichkeiten und Bereiche, in denen wir mitbestimmen können informiert (Klassengemeinschaft, Schülerparlament etc.) und uns klar unsere Rechte vorgestellt haben.					

- 11) **Wie ist die Situation derzeit an ihrer Schule und in ihrer Klasse: Wo dürft ihr mitbestimmen und wo nicht? Wo würdet ihr gerne mitbestimmen? Bitte kreuzt an (✓).**

	An meiner Schule darf ich mitentscheiden.	An meiner Schule kann ich nicht mitentscheiden, aber ich würde das gerne tun.	An meiner Schule kann ich nicht mitentscheiden und das will ich auch nicht.
Bei der Gestaltung, Durchführung von Schulveranstaltungen.			
Bei der Gestaltung des Schulhofes.			
Bei der Gestaltung der Projektstage.			
Bei der Erstellung/Änderung der Hausordnung.			
Bei der Sitzordnung im Klassenzimmer.			
Beim Umfang der Hausaufgaben.			
Bei der Notengebung/Leistungsbewertung.			
Bei der Auswahl von Unterrichtsthemen.			
Wie ich im Unterricht arbeiten möchte (allein, mit Freunden).			
Bei der Festlegung von Regeln im Unterricht.			
Bei der Festlegung von Terminen für Klassenarbeiten.			
Bei der Festlegung von Terminen für mündliche Prüfungen.			
Bei der Festlegung von Themen für Klassenarbeiten und mündliche Prüfungen.			
Bei der Festlegung von Prüfungsarten (schriftliche oder mündliche Prüfung).			
Bei der Festlegung von Prüfungskriterien.			
Bei der Festlegung von Möglichkeiten und Wegen um eine schlechte Note zu verbessern.			
Bei der Festlegung von Referatsthemen.			
Bei der Organisation von Ausflügen (wir schlagen Ausflugsorte vor etc.).			
Bei der Auswahl von Freizeitangeboten (Sport, Theater etc.).			
Bei der Ausgestaltung der Schule und der Klassenzimmer (mit Farben, Fotografien usw.).			
Mit welchen Medien ich im Unterricht arbeiten möchte (Buch, Computer + Internet, Video ...).			
Bei der Organisation und Durchführung von Sporttagen (wir suchen uns die Sportaktivitäten aus, an denen wir teilnehmen möchten etc.).			



### **PRILOGA 3:**

## **ANKETNI VPRAŠALNIK ZA UČITELJE**

Spoštovane učiteljice in spoštovani učitelji!

Na Vas se obračam s prošnjo, da izpolnite vprašalnik, ki je del moje doktorske disertacije, ki jo pripravljam na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru. Vem, da je Vaš čas omejen, zato upam, da ga boste utegnili izpolniti.

Naslov moje doktorske disertacije je *Participacija učencev pri pouku in na šoli*. Zahteve po aktivnem vključevanju učencev v načrtovanje in oblikovanje pouka ter v organizacijo šolskega življenja za Vas niso nove. V kolikšni meri jih je mogoče uresničiti? Kateri pogoji morajo biti za to izpolnjeni? V kolikšni meri participacija učencev resnično prispeva k izboljšanju pouka in k večji učni motivaciji?

Z vprašalnikom želimo pridobiti Vaše osebne izkušnje in mnenje o tej temi.

Vprašalnik je anonimen, rezultati pa bodo uporabljeni izključno v raziskovalne namene.

Navodila za izpolnjevanje so navedena pri vsakem vprašanju. Odgovori Vam bodo vzeli približno 15 minut časa.

Participacijo na ravni šole razumemo kot vključevanje mladih v **oblikovanje šole** (sodelovanje pri urejanju šolskih prostorov in šolske okolice), **šolsko življenje** (sodelovanje pri oblikovanju pravil šolskega reda; organizaciji šolskih prireditev, dnevov dejavnosti, izletov, vključevanje v formalne oblike organiziranosti učencev /razredna skupnost, šolski parlament idr./) in **pouk** (sodelovanje pri izbiri učnih metod, medijev in literature; pri določanju pravil, ki veljajo pri pouku; pri določanju datumov za preverjanje znanja; obsegu domačih nalog idr.).

Najlepša hvala za sodelovanje!

Monika Mithans

1) **Spol:** a) ženski b) moški

2) **Šola, na kateri poučujete**

---

3) **Delovna doba**

- a) Do 5 let.
- b) Od 6 do 10 let.
- c) Od 11 do 15 let.
- d) Od 16 do 20 let.
- e) Od 21 do 25 let.
- f) Več kot 25 let.

4) **Predmet(i), ki jih poučujete (možnih je več odgovorov).**

- |  |                        |
|--|------------------------|
| a) Družboslovni predmeti.                  | d) Matematika.         |
| b) Naravoslovni predmeti.                  | e) Umetniški predmeti. |
| c) Jeziki (materni jezik ali tuji jeziki). | f) Šport.              |
|  | g) Drugo: _____        |

5) **Razred(i) oziroma letnik(i), v katerih poučujete:**

---

6) **Kako ocenjujete Vaše zadovoljstvo s poklicem/z delovnim mestom?**

S križcem (X) pri vsaki trditvi označite, kako ste z navedenim zadovoljni.

	Zelo zadovoljen.	Zadovoljen.	Ne vem.	Manj zadovoljen.	Nezadovoljen.
Delovno vzdušje na šoli.					
Odnosi med sodelavci.					
Sodelovanje v kolektivu.					
Priznanje s strani sodelavcev.					
Lastna pedagoška svoboda/avtonomija.					
Možnosti fleksibilnega oblikovanja svojega dela.					
Lastna strokovna in izobraževalna varnost.					
Vodstveni slog ravnatelja.					
Možnosti, da sam vnesem novosti.					
Priznanje s strani staršev.					
Priznanje s strani učencev.					
Opremljenost šole.					
Velikost razredov (število učencev v razredu).					
Urniki.					
Delovni čas.					
Plača.					
Možnosti soodločanja pri šolskih odločitvah in o zadevah na šoli (sodelovanje pri oblikovanju vizije šole, definiranju kratkoročnih in dolgoročnih ciljev šole ...).					

7) **V kolikšni meri ustrezajo naslednje izjave stanju na šoli, kjer poučujete?**

S križcem (X) označite, v kolikšni meri trditve ustrezajo stanju na Vaši šoli.

Trditev	Popolnoma drži.	Drži.	Delno drži.	Ne drži.	Sploh ne drži.
Na naši šoli je najpomembnejše učenje.					
Večina učiteljev se med seboj dobro razume.					
Večina učencev se med seboj dobro razume.					
Učenci in učitelji se dobro razumemo.					
Na tej šoli se dobro počutim.					
Naša šola predstavlja varno okolje tako za učitelje kot učence.					

Naša šola je vedno lepo urejena, čista in prijetna ustanova.					
Na pomembne šolske odločitve lahko vplivam tudi sam.					
Učenci izkoristijo le malo možnosti soodločanja, ki jim jih ponudimo.					
Učenci za soodločanje niso motivirani.					
Učenci na naši šoli so dobro seznanjeni z njihovimi možnostmi soodločanja.					
Ravnatelj učitelje vključuje v oblikovanje vizije šole.					
Ravnatelj učitelje vključuje v oblikovanje letnega delovnega načrta šole.					
Pri uvajanju sprememb ravnatelj upošteva mnenja in predloge učiteljev.					
Strokovno izpopolnjevanje ravnatelj organizira skupaj z učitelji (skupaj ugotovimo potrebe in želje).					
Pri opremljanju šole z didaktični pripomočki, dodatno strokovno literaturo itd., ravnatelj upošteva predloge in želje učiteljev.					
Učitelji na naši šoli aktivno sodelujemo pri organizaciji ekskurzij, projektov, prireditev itd.					
Na naši šoli se veliko pozornosti namenja vrednotam, kot so vljudnost, strpnost in olika.					
Zaradi številnih pravil in predpisov se pri svojem delu kot učitelj počutim omejenega.					
Učitelji bi potrebovali več znanja s področja vključevanja učencev v učni proces.					
Participaciji učencev se na naši šoli ne posveča veliko pozornosti, saj nam za to primanjkuje delovne sile.					

**8) Prosim, če ocenite stališča do participacije učencev.**

S križcem (X) označite, v kolikšni meri se strinjate z naslednjimi trditvami.

<b>Trditev</b>	<b>Se popolnoma strinjam.</b>	<b>Se strinjam.</b>	<b>Ne vem.</b>	<b>Se ne strinjam.</b>	<b>Se nikakor ne strinjam.</b>
Šola kot del demokratične družbe mora biti organizirana po demokratičnih principih.					
Otroci in mladostniki pogosto še ne posedujejo sposobnosti, ki bi soodločanje naredile smiselno.					
Vključevanje učencev zahteva veliko časa, ki bi ga bilo bolje uporabiti za podajanje in usvajanje znanja.					
Možnosti soodločanja prispevajo k boljši identifikaciji učencev s šolo in boljši učni motivaciji.					

Glavna naloga šole je podajanje znanja, ostali cilji se naj zasledujejo le v tolikšni meri, da s tem ne ovirajo usvajanja strokovnega znanja.					
Možnosti soodločanja učencev ne vplivajo na razredno in šolsko klimo oziroma vzdušje na šoli in v razredu.					
V bistvu je v vzgoji in izobraževanju skoraj vse že v naprej določeno, tako da za soodločanje učencev skoraj ni priložnosti.					
Sposobnost učencev, da z metodološkega vidika objektivno ocenijo pouk, se pogosto podcenjuje.					
Demokracija v šoli je možna le v omejenem obsegu.					
<b><u>S participacijo učencev ...</u></b>					
... se poveča zadovoljstvo učencev pri pouku.					
... se poveča možnost za nastajanje neuresničljivih želja učencev.					
... se izboljšajo odnosi med učenci.					
... se učenci naučijo prevzeti odgovornost za svoja dejanja.					
... se pri učencih izoblikujejo sposobnosti demokratičnega ravnanja.					
... se poveča občutek odgovornosti nasproti drugim.					
... nastanejo spori med učenci in učitelji.					
... se zmanjša nasilje na šoli.					
... se učenci preizkušajo v demokratičnih oblikah sodelovanja.					
... nastanejo spori med vodstvom šole in učenci.					
... se poveča povezanost med učenci v razredu.					
... se zmanjšajo pristojnosti učiteljev.					
... se pri učencih izboljšajo zmožnosti reševanja sporov.					
... so učenci preobremenjeni.					
... se pomembno prispeva k izgradnji samopodobe učencev.					
... se poveča pritisk na učitelje, ki zato ne morejo izpolniti ostalih pedagoških obveznosti.					

Hvala za Vaš čas.

## **PRILOGA 4:**

### **ANKETNI VPRAŠALNIK ZA UČITELJE V NEMŠKEM JEZIKU**

Sehr geehrte Lehrerinnen und Lehrer,

ich wende mich mit einer großen Bitte an Sie, den beiliegenden Fragebogen auszufüllen. Ich weiß, dass Ihre Zeit sehr knapp ist und dass Sie neben dem Unterrichten in vielen zusätzlichen Bereichen beansprucht werden. Umso mehr hoffe ich auf jeden einzelnen Fragebogen, der ausgefüllt an mich zurückgeht. Diese Umfrage ist ein Bestandteil meines Dissertationsprojektes, das von der Pädagogischen Fakultät Maribor betreut wird.

Das übergeordnete Thema dieses Projektes lautet: „Schülerpartizipation im Unterricht und Schulleben“. Die Forderungen, Schüler in die Planung und Gestaltung des Unterrichts sowie bei der Organisation des Schullebens einzubeziehen, sind für Sie nicht neu. Aber inwieweit können diese Ansprüche in Ihrem Schulalltag überhaupt verwirklicht werden? Welche Voraussetzungen müssen gegeben sein, um Schülerpartizipation zu ermöglichen und tragen diese tatsächlich zur Verbesserung von Unterricht und Schülermotivation bei?

Mit dem Fragebogen möchte ich Ihre persönlichen Erfahrungen und Meinungen zu diesem Thema erfassen.

Das Ausfüllen des Fragebogens ist selbstverständlich anonym. Ihre Daten werden ausschließlich zu wissenschaftlichen Zwecken verwendet. In die einzelnen Fragebögen erhalten weder die Schulleitung noch KollegInnen Einsicht.

Sie werden eine Folge von Feststellungen finden. Bitte kreuzen Sie jeweils die Spalte an, die für Sie persönlich am ehesten zutrifft. Antworten Sie bitte aufrichtig und ohne lange zu überlegen, lassen Sie bitte keine Antwort aus.

Unter Partizipation verstehen wir die Beteiligung/Mitbestimmung der Schüler an der Gestaltung der Schule (bei der Gestaltung der Klassenzimmer, des Schulhofes etc.), des Schullebens (bei der Erstellung/Änderung der Hausordnung, bei der Gestaltung, Durchführung von Schulveranstaltungen und Ausflügen, Beteiligung der Schüler an formellen Gremien der Mitbestimmung etc.) und des Unterrichts (Mitbestimmung bei der Auswahl von Unterrichtsthemen, beim Umfang der Hausaufgaben, bei der Festlegung von Terminen für Klassenarbeiten etc.).

Vielen Dank!

Monika Mithans

1) **Geschlecht:** weiblich \_\_\_\_\_ männlich \_\_\_\_\_

2) **An welcher Schule unterrichten Sie?**  
 \_\_\_\_\_

- 3) **Dienstalter:**
- a) bis 5 Jahre;
  - b) 6–10 Jahre;
  - c) 11–15 Jahre;
  - d) 16–20 Jahre;
  - e) 21–25 Jahre;
  - f) über 25 Jahre.

- 4) **Welche Fächer/Fächerkombinationen unterrichten Sie:**
- a) sozialwissenschaftliche Fächer/Sozialwissenschaften;
  - b) naturwissenschaftliche Fächer/Naturwissenschaften;
  - c) Sprachen (Muttersprache oder Fremdsprachen);
  - d) Mathematik;
  - e) Kunstfächer;
  - f) Sport;
  - g) andere Fächer: \_\_\_\_\_.

5) **In welchen Jahrgangsstufen unterrichten Sie?**  
 \_\_\_\_\_

6) **Wie schätzen Sie persönlich Ihre heutige Berufszufriedenheit / -unzufriedenheit ein?  
 Bitte entscheiden Sie:**

Aussage	Sehr zufrieden.	Zufrieden.	Ich weiß nicht.	Weniger zufrieden.	Unzufrieden.
Arbeitsklima an der Schule.					
Beziehungen zwischen den Kollegen.					
Kooperation im Kollegium.					
Anerkennung durch die Kollegen.					
Eigener pädagogischer Handlungsspielraum.					
Möglichkeiten flexibler Arbeitsgestaltung.					
Eigene fachliche und erzieherische Sicherheit.					
Führungsstil des Schulleiters.					
Möglichkeiten, selbst Neues auszuprobieren.					
Anerkennung durch die Eltern.					

Aussage	Sehr zufrieden.	Zufrieden.	Ich weiß nicht.	Weniger zufrieden.	Unzufrieden.
Anerkennung durch die Schüler.					
Ausstattung der Schule.					
Klassengröße (Schülerzahl in den Klassen).					
Stundenplangestaltung.					
Arbeitszeit.					
Gehalt.					
Möglichkeiten bei schulischen Entscheidungen mitzuwirken (bei der Definition der Schulziele, beim jährlichen Arbeitsplan etc.).					

7) **Inwieweit treffen die folgenden Aussagen auf die Situation in der Schule, wo Sie arbeiten, zu?**

Aussage	Trifft völlig zu.	Trifft zu.	Trifft teilweise zu.	Trifft nicht zu.	Trifft gar nicht zu.
An unserer Schule ist das Lernen am wichtigsten.					
Die meisten Lehrer verstehen sich gut.					
Die meisten Schüler verstehen sich gut.					
Schüler und Lehrer verstehen sich gut.					
An dieser Schule fühle ich mich gut.					
Unsere Schule ist eine sichere Umgebung für Schüler und Lehrer.					
Unsere Schule ist eine saubere, geordnete und freundliche Einrichtung.					
Bei wichtigen Entscheidungen in der Schule kann ich mitentscheiden.					
Die Schüler nutzen nur wenige der Mitbestimmungsmöglichkeiten, die wir ihnen anbieten.					
Die Schüler sind für Partizipation nicht motiviert.					
Die Schüler sind über ihre Möglichkeiten der Partizipation gut informiert.					
Der Schulleiter lässt uns an der Entwicklung der Schulvision mitmachen.					

Der Schulleiter lässt uns an der Erstellung des Jahresarbeitsplans der Schule mitmachen.					
Bei der Einführung von Veränderungen berücksichtigt der Schulleiter auch unsere Meinungen und Vorschläge.					
Die Lehrerweiterbildung organisiert der Schulleiter zusammen mit uns (zusammen bestimmen wir die Bedürfnisse und Wünsche).					
Bei der Ausstattung der Schule mit Lernmitteln, zusätzlicher Fachliteratur etc. berücksichtigt der Schulleiter auch unsere Vorschläge und Wünsche.					
An unserer Schule werden Lehrer aktiv an der Organisation der Ausflüge, Projekte, Schulveranstaltungen etc. beteiligt.					
An unserer Schule legen wir viel Wert auf Werte wie Höflichkeit, Toleranz usw.					
Aufgrund der vielen Regeln und Vorschriften fühle ich mich bei meiner Arbeit als Lehrer/in eingeschränkt.					
Die Lehrer/innen bräuchten mehr Fachkenntnisse über die Partizipation der Schüler beim Lernprozess.					
Der Schülerpartizipation wird an unserer Schule nicht viel Aufmerksamkeit geschenkt, denn dafür fehlt es an Lehrkräften.					

**8) Bitte bewerten Sie die folgenden Aussagen zum Thema Partizipation!**

<b>Aussage</b>	<b>Ich stimme voll zu.</b>	<b>Ich stimme zu.</b>	<b>Ich weiß nicht.</b>	<b>Ich stimme nicht zu.</b>	<b>Ich stimme überhaupt nicht zu.</b>
Die Schule als Teil einer demokratischen Gesellschaft muss ebenfalls nach demokratischen Prinzipien organisiert sein.					
Kinder und Jugendliche verfügen häufig noch nicht über die geistigen Voraussetzungen, die die Mitsprache sinnvoll machen würden.					
Die Einbeziehung der Schüler erfordert sehr viel Zeit, die man besser direkt für das Lernen nutzen könnte.					



Die Möglichkeiten der Mitsprache und Mitentscheidung tragen dazu bei, dass sich die Schüler mit der Schule identifizieren und mit mehr Motivation an das Lernen herangehen.					
Schule ist hauptsächlich für das fachliche Lernen eingerichtet; andere Zielsetzungen sollten nur so weit angestrebt werden, dass sie das fachliche Lernen nicht beeinträchtigen.					
Das soziale Klima in einer Klasse bzw. Schule wird durch Mitsprache und Mitentscheidung nicht beeinflusst.					
Im Grunde ist in der Ausbildung (im Bereich der Schule) ohnehin das Meiste bereits vorgegeben oder geregelt, sodass für die Mitsprache von Schülern kaum Gelegenheit besteht.					
Die Fähigkeit von Jugendlichen, Unterricht unter methodischem Gesichtspunkt objektiv zu bewerten, wird oft unterschätzt.					
Demokratie in der Schule ist nur begrenzt möglich.					
<b><u>Mit der Schülerpartizipation ...</u></b>					
... wird die Zufriedenheit der Schüler beim Unterricht erhöht.					
... erhöhen sich Möglichkeiten für Bildung unrealistischer Schülerwünsche.					
... verbessern sich die Beziehungen zwischen den Schülern.					
... lernen Schüler Verantwortung für ihr Handeln zu übernehmen.					
... werden bei Schülern Fähigkeiten des demokratischen Handelns ausgebildet.					
... erhöht sich das Verantwortungsgefühl gegenüber anderen.					
... entstehen Konflikte zwischen Schülern und Lehrern.					
... wird die Gewalt an der Schule reduziert.					
... können Schüler verschiedene Formen der demokratischen Beteiligung üben.					
... entstehen Konflikte zwischen den Schülern und der Schulleitung.					
... verbessern sich die Beziehungen zwischen den Schülern.					
... reduziert sich der Verantwortungsbereich der Lehrer.					
... verbessern sich bei den Schülern die Fähigkeiten Konflikte zu lösen.					
... werden Schüler überfordert.					
... leistet die Schule einen wichtigen Beitrag zum Aufbau des Selbstwertgefühls der Schüler.					
... nimmt der Druck auf die Lehrer zu, darunter leiden dann andere pädagogische Aufgaben.					

## PRILOGA 5:

### VPRAŠALNIK O UČNIH NAVADAH MLADOSTNIKOV

Spoštovana učenka, spoštovani učenec!

Pred tabo je anketni vprašalnik,<sup>13</sup> ki je sestavljen iz dveh delov: v prvem delu obkrožiš črko pred zate ustreznim odgovorom, v drugem pa se odločaš, koliko posamezna trditev zate velja. Če neka trditev zate popolnoma velja, vneseš kljukico (✓) pod »popolnoma velja«, če neka trditev zate le delno velja, vneseš kljukico (✓) pod »delno velja«, če pa trditev zate sploh ne velja, se odločiš za »sploh ne velja«.

Vprašalnik je anonimen, zato te prosim, da odgovarjaš iskreno. Za pomoč se ti lepo zahvaljujem.

Spol: a) ženski b) moški

Razred: a) 5. razred b) 8. razred c) 2. letnik

Ocene pri predmetu družba: \_\_\_\_\_

<b>TRDITEV</b>	<b>Popolnoma velja.</b>	<b>Delno velja.</b>	<b>Sploh ne velja.</b>
Po končani šoli bom gotovo izbral <sup>14</sup> težko šolo, ker zaupam vase bolj kot večina drugih.			
Ker vem, da bodo ocene vplivale na moje nadaljnje šolanje, svoj prosti čas podredim učenju.			
Pri preverjanju znanja sem prepričan, da bom uspešen.			
Včasih me šele opozorilo učitelja ali staršev pripravi do tega, da se pri učenju bolj potrudim.			
Tudi, kadar se veliko učim, imam pri testih občutek, da bom pisal slabo.			
Zastavil sem si cilj, da bom v življenju dosegel več kot moji starši.			
Prijatelji me občudujejo, kako močno se lahko zberem pri učenju.			
Pri testih rešim najprej najtežje naloge, ker prinašajo največ točk.			
Dobre ocene, priznanje staršev in učiteljev so zame pomembnejši kot denarna nagrada.			
Čeprav moje spričevalo ni bilo slabo, me na začetku leta skrbi, da tega razreda ne bom izdelal.			
V svojem poklicu nameravam biti med najboljšimi.			

<sup>13</sup> Trditve anketnega vprašalnika so citirane po R. D. Thiel, G. Keller in A. Binder (1999). *Vprašalnik o učnih navadah za mladostnike: priročnik za izvedbo, vrednotenje in interpretacijo*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.

<sup>14</sup> Uporabljeni izrazi v tem vprašalniku so zapisani v moški slovnični obliki, ki pa zastopa tako ženski kot moški spol.

Kadar vem, zakaj se učim, se lažje odrečem marsičemu prijetnemu v prid učenju.			
V moji družini si prizadevamo doseči visoke poklicne cilje.			
Kadar moram sedeti ob šolskih knjigah, se hitro začnem dolgočasiti.			
Ponavadi si raje dopovedujem, da bom slabo pisal. Tako me tudi slab rezultat ne prizadene tako močno.			
Prepričan sem, da bom pri nadaljnjem šolanju uspešnejši kot večina mojih sedanjih sošolcev in sošolk.			
Zavedam se, da bi se moral več učiti.			
Kadar se res lotim kakšnega problema, vem, da ga bom uspešno rešil.			
Ne potrebujem priganjanja učiteljev in staršev, saj sem dovolj star, da vem, zakaj se učim.			
Vseeno mi je, kakšen bo moj končni uspeh, samo, da izdelam razred.			
Prepričan sem, da sem boljši kot večina mojih sošolcev.			
Pogosto se mi dogaja, da z učenjem za test tako dolgo odlašam, da mi potem zmanjka časa.			
Kadar dobimo pri reševanju testa različen rezultat, sem prepričan, da je moj pravilen.			
V šoli hočem biti uspešen, da bom lahko v življenju kaj dosegel.			
Po testu se nočem o njem niti pogovarjati niti misliti, ker bi lahko ugotovil, da sem naredil veliko napak.			
Če bi se zavzel, bi lahko bil odličen.			
Druženje s prijatelji mi je pomembnejše kot učenje in dobre ocene.			
Po navadi natančno napovem, kakšno oceno bom dobil pri testu ali spraševanju.			
Med šolanjem pogosto potrebujem inštrukcije.			
Pri testu iz matematike se lotim vseh nalog, da bi dosegel vsaj toliko točk, kot je potrebno za pozitivno oceno.			
Če bi študiral, bi želel postati doktor znanosti.			
Vedno znova se odločim, da se bom zares posvetil učenju, a vedno pride kaj vmes.			
Snov, ki jo bomo šele obravnavali, že v naprej predelam, da se lahko izkažem pred učiteljem in razredom.			
Če me starši ne bi tako nadzorovali, bi se veliko manj učil.			
Med šolanjem sem doživel že toliko neuspehov, da sem zadovoljen že z zadostno oceno.			
Ne glede na moj sedANJI uspeh sem prepričan, da bom ob koncu dosegel šolski uspeh, ki mi bo omogočal vpis na zeleno šolo.			
Toliko je zanimivih stvari, da mi ostane komaj kaj časa za šolske obveznosti.			
Pogosto se začnem zares učiti šele takrat, ko mi teče voda v grlo.			
Dlje, kot me učitelj gleda, bolj mi je neprijetno.			

Hvala za tvoje odgovore.

## PRILOGA 6: VPRAŠALNIK: RAZREDNO OKOLJE

Spoštovana učenka, spoštovani učenec!

Ta vprašalnik<sup>15</sup> vsebuje trditve o tvojem razredu. Povedati moraš, kako vsaka posebej opisuje tvoj razred. Tukaj ni pravih in napačnih odgovorov. Povej samo svoje mnenje. Naredi X pri TAKO JE, če je v vašem razredu tako ali pogosto tako. Če v vašem razredu ni tako, naredi X pri NI TAKO. Pozorno odgovori na vsa vprašanja.

TRDITEV	TAKO JE.	NI TAKO.
Učenci se zelo trudimo za to, kar delamo.		
Učenci v našem razredu zelo dobro poznamo drug drugega.		
Učitelj porabi zelo malo časa za pogovor z učenci.		
Naš razred je dobro organiziran.		
Imamo jasna navodila, ki jim moramo slediti.		
V našem razredu veliko sanjarimo.		
V našem razredu nas ne zanima, da bi poznavali drug drugega.		
Učitelj se zanima za vsakega učenca.		
Prevzemanje odgovornosti je v našem razredu zelo pomembno.		
V našem razredu smo skoraj vedno tiho.		
V našem razredu se pravila veliko spreminjajo.		
V našem razredu je bilo sklenjenih veliko prijateljstev.		
Učitelj je bolj prijateljski kot nedostopen.		
V našem razredu ne naredimo veliko.		
Med uro se veliko sprehajamo naokrog (po razredu, hodnikih).		
Večina resnično pozorno spremlja, kaj govori učitelj.		
Lahko je najti skupino sošolcev za skupno delo.		
Učitelj ubere drugačno pot, kot je načrtoval, samo da bi pomagal učencem.		
V razredu smo bolj usmerjeni v družabne stike (spoznavanje drug drugega) kot v pridobivanje znanja.		
Pogosto smo zelo glasni.		
Učitelj razlaga, kakšna so pravila.		

<sup>15</sup> Trditve anketnega vprašalnika so citirane po V. Zabukovec (1998). *Merjenje razredne klime: priročnik za učitelje*. Ljubljana: Produktivnost, Center za psihodiagnostična sredstva.

## **PRILOGA 7: FLANDERSOVA ANALIZA OPAZOVANJA RAZREDNE INTERAKCIJE**

### **GOVOR UČITELJA**

#### **Reagiranje**

- F<sub>1</sub>: Sprejema učenčeva čustva – pozitivne in negativne reakcije, ne da bi ga s tem zastrašil. Predvideva čustvene reakcije ali se spominja prejšnjih.
- F<sub>2</sub>: Hvali ali spodbuja učenčevo aktivnost ali vedenje. Šali se, da bi zmanjšal napetost, vendar ne na račun drugih. Prikimava in daje pripombe.
- F<sub>3</sub>: Sprejema ali uporabi učenčevo idejo, jo razvije, razjasni ali naprej zgradi. Če vnese vanjo pretežno svojo idejo, je to kategorija 5.

#### **Iniciativa**

- F<sub>4</sub>: Zastavlja vprašanja v zvezi z vsebino ali s postopki, in sicer z namenom, da dobi od učenca odgovor.
- F<sub>5</sub>: Razlaga, podaja dejstva, mnenja o snovi ali postopkih; izraža lastne ideje in zastavlja retorična vprašanja.
- F<sub>6</sub>: Daje navodila in zapovedi, ki jim mora učenec slediti in jih izpolniti.
- F<sub>7</sub>: Kritizira ali pa se sklicuje na svojo avtoriteto z namenom, da izboljša učenčevo neprimerno vedenje ali delo; opominja, graja, zmerja; utemeljuje, zakaj to dela; sklicuje se na lastno osebo.

## GOVOR UČENCA

### Reagiranje

F<sub>8</sub>: Reaktivne izjave učencev: odgovori na učiteljeva vprašanja. Učitelj daje pobudo za učenčevo izjavo, oblikuje in omejuje celotno situacijo. Učenec je omejen v izražanju domislic in idej.

### Iniciativa

F<sub>9</sub>: Samostojne izjave učencev: izražanje novih idej, predstav, stališč – spontano ali kot odziv na učiteljevo pobudo. Pomembno je, da imajo možnost prostega razvijanja miselnega zaporedja in da presegajo vnaprej dano strukturo.

## MOLK IN ZMEDA

F<sub>10</sub>: Molk in zmeda: odmori, krajša obdobja tišine ali zmede, ko opazovalec ne more razumeti komunikacije.

## **PRILOGA 8: DELOVNI ŽIVLJENJEPIS KANDIDATKE**

### **Osebni podatki**

Ime in priimek: Monika Mithans  
Naslov: Na klancu 9, 2367 Vuzenica, Slovenija  
Mobilni telefon: 041 602 349  
E-pošta: monika.mithans@guest.arnes.si  
Kraj in datum rojstva: Maribor, 11. 2. 1985  
Državljanstvo: slovensko

### **Izobraževanje**

1992–2000 Osnovna šola Ribnica na Pohorju  
2000–2004 Prva gimnazija Maribor  
2004–2009 Filozofska fakulteta Univerze v Mariboru  
2009 diploma na Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru  
2009 vpis na tretjo stopnjo študija *Edukacijske vede*,  
Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru

### **Zaposlitve**

2011–2012 asistentka za didaktiko na Pedagoški fakulteti  
Univerze v Mariboru  
2013–2017 svetovalna delavka in učiteljica na OŠ Muta  
2015 asistentka za pedagogiko na Pedagoški fakulteti  
Univerze v Mariboru  
2017 vodja projektov na Javnem zavodu ŠKTM Radlje ob Dravi

## Znanstvena bibliografija

### 1.01 Izvirni znanstveni članek

1. MITHANS, Monika, IVANUŠ GRMEK, Milena, ČAGRAN, Branka, MULEJ, Matjaž. Participation in decision-making in school: opportunities and students' attitudes in Austria and Slovenia. *International journal of management in education*, ISSN 1750-385X, 2017, vol. 11, no. 4, str. 424–436. [COBISS.SI-ID 92988161], [SNIP]
2. MITHANS, Monika. Tuji jezik v prvem triletju waldorfske osnovne šole – stališča staršev iz treh držav = Foreign language in the first cycle of Waldorf primary education – viewpoints of parents from three countries. *Revija za elementarno izobraževanje*, ISSN 1855-4431. [Tiskana izd.], sep. 2013, letn. 6, št. 2/3, str. 79–99, tabele. [COBISS.SI-ID 20102664]
3. MITHANS, Monika, IVANUŠ GRMEK, Milena. Spreminjanje položaja učenca v Sloveniji v 20. stoletju = Changes in pupils' situation in Slovenia in the 20th century. *Revija za elementarno izobraževanje*, ISSN 1855-4431. [Tiskana izd.], sep. 2012, letn. 5, št. 2/3, str. 55–72. [COBISS.SI-ID 19378440]
4. MITHANS, Monika, BRUMEN, Mihaela. Jezikovno in medkulturno izobraževanje na razredni stopnji osnovne šole = Raising language awareness and intercultural competence in primary school. *Revija za elementarno izobraževanje*, ISSN 1855-4431. [Tiskana izd.], sep. 2011, letn. 4, št. 3, str. 71–86, tabele. [COBISS.SI-ID 18831112]

### 1.08 Objavljeni znanstveni prispevek na konferenci

5. MITHANS, Monika. Učitelj, pomemben dejavnik participacije učencev? = Teachers, an important factor for student participation? V: OREL, Mojca (ur.). *Sodobni pristopi poučevanja prihajajočih generacij*. Polhov Gradec: Eduvision. 2016, str. 743–752.



[http://www.eduvision.si/Content/Docs/Zbornik%20prispevkov%20EDUvision\\_2016\\_SLO.pdf](http://www.eduvision.si/Content/Docs/Zbornik%20prispevkov%20EDUvision_2016_SLO.pdf). [COBISS.SI-ID 22880520]

### **1.09 Objavljeni strokovni prispevek na konferenci**

6. MITHANS, Monika. Zgodnje jezikovno in medkulturno ozaveščanje – pot do dialoga. V: ZUPANČIČ, Tomaž (ur.). *Mladi v procesih izobraževanja: zbornik Mednarodnega znanstvenega kongresa Mednarodno leto mladih: dialog in medsebojno razumevanje [Maribor, Ruše, 5. in 6. maj 2011]*. Maribor: Pedagoška fakulteta; Ruše: Osnovna šola Janka Glazerja. 2011, str. 51–58, tabele. [COBISS.SI-ID 18830856]

## **MONOGRAFIJE IN DRUGA ZAKLJUČENA DELA**

### **2.11 Diplomsko delo**

7. MITHANS, Monika. *Književno prevajanje po letu 1945: diplomsko delo*. Maribor: [M. Stramec]. VIII, 111 f. <http://dkum.uni-mb.si/Dokument.php?id=10187>. [COBISS.SI-ID 17207560]

### **2.12 Končno poročilo o rezultatih raziskav**

8. HAČEK, Miro, IVANUŠ GRMEK, Milena, ČAGRAN, Branka, SCHMIDT, Majda, CUGMAS, Zlatka, KOŠIR, Katja, HABE, Katarina, LICARDO, Marta, MITHANS, Monika, ORTHABER, Mateja. *Socialna integracija mladih v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem: končno poročilo – projektna naloga*. Ljubljana: Inštitut za družbene vede, Center za proučevanje upravno-političnih procesov in institucij, 2012. 131 f., ilustr. [COBISS.SI-ID 31353949]

**IZJAVA DOKTORSKE KANDIDATKE**

Podpisana Monika Mithans, vpisna številka 61256244,

**izjavljam,**

da je doktorska disertacija z naslovom

***Participacija učencev pri pouku in na šoli***

- rezultat lastnega raziskovalnega dela;
- v celoti ali v delih ni bila predložena za pridobitev kakršne koli izobrazbe po študijskem programu druge fakultete ali univerze;
- so rezultati korektno navedeni;
- nisem kršila avtorskih pravic in intelektualne lastnine drugih.

Podpis doktorske kandidatke:

---