

UNIVERZA V LJUBLJANI
FILOZOFSKA FAKULTETA
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

Uroš Gojkovič

**Vpliv izobraževanja in vzgoje na zaupanje v demokratične
institucije v Sloveniji – primer Slovenska vojska**

Diplomsko delo

Ljubljana, 2011

UNIVERZA V LJUBLJANI
FILOZOFSKA FAKULTETA
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

Uroš Gojkovič

Mentorica: doc. dr. Alojzija Židan

Somentorica: doc. dr. Maja Garb

**Vpliv izobraževanja in vzgoje na zaupanje v demokratične
institucije v Sloveniji – primer Slovenska vojska**

Diplomsko delo

Ljubljana, 2011

Diplomsko delo z naslovom
Vpliv izobraževanja in vzgoje na zaupanje v demokratične institucije v Sloveniji
– primer Slovenska vojska,
je izdelano s soglasjem obeh fakultet
in urejeno po pravilniku
matične fakultete.

Vpliv izobraževanja in vzgoje na zaupanje v demokratične institucije v Sloveniji – primer Slovenska vojska

Šola kot institucija preko procesa izobraževanja in vzgoje, pri pouku in na splošno obnavlja in reproducira demokratične vrednote sistema skozi učence, ki te vrednote ponotranjijo in jih udeležujejo. Aktivni pouk pa je tista oblika komunikacije v šoli, ki učencem pomaga pri razvoju kompetenc s katerimi odkrivajo demokracijo oziroma demokratične prakse v delovanju sistema, kar v skladu s konceptom podpore demokratičnemu sistemu pomeni, da jim daje občutek minimalnega nadzora nad sistemom. Pomemben del tega sistema so torej tudi institucije, kot nosilke določenih vrednot, katere ščitijo z močjo in so vgrajene v skoraj vse družbene aktivnosti v sodobnih državah. Zato je prav tako pomembno delovanje teh institucij za pridobitev zaupanja ljudi. Ena izmed ključnih institucij je vojska, kot posebna oblika organizacije v družbenem sistemu, ki pa ima posebne vzvode za doseganje zaupanja družbe. Legitimnost Slovenske vojske raste z upoštevanjem zahtev družbe, ki temeljijo na splošno sprejetih vrednotah demokracije, ki se reproducirajo s pomočjo vzgoje in izobraževanja. Pravzaprav statistični podatki to tudi potrjujejo in kažejo povezavo med zaupanjem v Slovensko vojsko in izobrazbo, slednja prav tako vpliva na zadovoljstvo z delovanjem demokracije v Sloveniji.

Ključne besede: vzgoja, demokracija, legitimnost, institucije, Slovenska vojska.

The influence of education on confidence in the democratic institutions in Slovenia – example Slovenian army

As the institution, educational establishment generally restores and reproduces democratic values of the system over the pupils, who absorb these values and then implement them, through the educational process in educational course. Active educational course is a form of communication at educational establishment that helps pupils develop competences that help them detect democracy or democratic practices in the functioning of the system, which means in conformity with the concept of supporting the democratic system that it provides them a sense of minimum control over the system. Thus, the important part of this system are also the institutions as the holders of specific values, which they defend with power. They are integrated in almost every social activity in the modern states. Therefore, the functioning of such institutions is also important in order to gain the trust of the people. One of the key institutions is the army, as a special form of organization in the social system, which includes special levers to gain the trust of the society. The legitimacy of the Slovenian army grows by taking into consideration the demands of the society, which are based on the generally accepted values of democracy that are reproduced with the help of education. Therefore, the statistical data also confirm and show the connection between the trust in the Slovenian army and education; the latter also affects the satisfaction with the functioning of democracy in Slovenia.

Key words: education, democracy, legitimacy, institutions, Slovenian army.

1	UVOD	8
2	METODOLOŠKI OKVIR	10
2.1	CILJI IN POMEN	10
2.2	TEORETIČNA IZHODIŠČA	10
2.3	HIPOTEZE	11
2.4	EMPIRIČNO RAZISKOVANJE	11
2.4.1	<i>Viri podatkov in vzorec</i>	<i>11</i>
2.4.2	<i>Spremenljivke</i>	<i>11</i>
2.4.3	<i>Hipoteze</i>	<i>12</i>
3	OPREDELITEV OSNOVNIH POJMOV	13
4	PROCESI IZOBRAŽEVANJA IN VZGOJE (RAZŠIRJENO POJMOVANJE) ... 15	
4.1	NORME IN VREDNOTE	15
4.1.1	<i>Norme</i>	<i>15</i>
4.1.2	<i>Vrednote</i>	<i>15</i>
4.1.3	<i>Norme in vrednote v vzgojno – izobraževalnem procesu</i>	<i>16</i>
4.2	SOCIALIZACIJA, VZGOJA, IZOBRAŽEVANJE	17
4.2.1	<i>Socializacija</i>	<i>17</i>
4.2.2	<i>Vzgoja</i>	<i>19</i>
4.2.3	<i>Izobraževanje</i>	<i>22</i>
5	JAVNA ŠOLA V SLOVENIJI	24
5.1	VLOGA ŠOLE V DRUŽBI	24
5.1.1	<i>Šola kot most med družino in družbo</i>	<i>24</i>
5.1.2	<i>Šola kot dejavnik razvoja človekovega potenciala</i>	<i>26</i>
5.1.3	<i>Šola in družbena neenakost</i>	<i>26</i>
5.1.4	<i>Šola kot ideološki aparat države</i>	<i>28</i>
5.2	SLOVENSKI IZOBRAŽEVALNI SISTEM	28
5.3	JAVNA ŠOLA V SLOVENIJI	31
5.3.1	<i>Delovanje šole kot institucije</i>	<i>31</i>
5.3.2	<i>Formalni okvir delovanja – ključne sestavine delovanja javne šole</i>	<i>32</i>
6	AKTIVNI POUK KOT VZGOJA ZA DEMOKRACIJO	36
6.1	K RAZVOJU KONSTRUKTIVISTIČNE MISLI	36
6.2	KONSTRUKTIVIZEM	38
6.2.1	<i>Nastajanje znanja kot individualni proces (individualni konstruktivizem)</i>	<i>39</i>
6.2.2	<i>Nastajanje znanja kot socialni proces (socialni konstruktivizem)</i>	<i>40</i>
6.2.3	<i>Nastajanje znanja kot individualni in socialni proces</i>	<i>40</i>
6.3	KOMUNIKACIJA PRI POUKU	42
6.3.1	<i>Splošno o komunikaciji</i>	<i>42</i>
6.3.2	<i>Socialna komunikacija in interakcija</i>	<i>43</i>
6.3.3	<i>Komunikacija skozi znanstvene poglede</i>	<i>44</i>
6.3.4	<i>Teorija komunikacije</i>	<i>44</i>
6.3.5	<i>Konfliktna in nekonfliktna komunikacija</i>	<i>45</i>
6.3.6	<i>Reševanje konfliktov</i>	<i>46</i>
6.4	UČNE METODE	47
6.4.1	<i>Verbalno–tekstualne metode</i>	<i>48</i>
6.4.2	<i>Ilustrativno–demonstracijske metode</i>	<i>51</i>
6.4.3	<i>Laboratorijsko–eksperimentalne metode</i>	<i>52</i>

6.4.4	<i>Metoda uporabe informacijsko – komunikacijske tehnologije</i>	52
6.5	METODIČNI PRINCIPI	53
6.5.1	<i>Model izkustvenega učenja</i>	53
6.5.2	<i>4MAT SISTEM</i>	60
7	DEMOKRACIJA ZA LEGITIMNOST SISTEMA	72
7.1	OPREDELITEV KONCEPTA PODPORE DEMOKRATIČNEMU SISTEMU	72
8	LEGITIMNOST INSTITUCIJ	74
8.1	ZAUPANJE V INSTITUCIJE	74
8.2	OPREDELITEV KONCEPTA LEGITIMNOSTI	75
8.3	ORGANIZACIJSKA LEGITIMNOST	77
8.3.1	<i>Strateški pristop</i>	78
8.3.2	<i>Institucionalni pristop</i>	78
8.4	OBLIKE ORGANIZACIJSKE LEGITIMNOSTI	79
8.4.1	<i>Pragmatična legitimnost</i>	79
8.4.2	<i>Moralna legitimnost</i>	80
8.4.3	<i>Kognitivna legitimnost</i>	81
9	LEGITIMNOST VOJAŠKE ORGANIZACIJE	83
9.1	PROUČEVANJE VOJSKE KOT SESTAVNEGA DELA DRUŽBE	83
9.1.1	<i>Problem legitimnosti vojaške organizacije</i>	83
9.1.2	<i>Pristopi k proučevanju razmerja med vojsko in družbo</i>	84
9.2	VOJAŠKA ORGANIZACIJA V LEGITIMNI POLITIČNI UREDITVI	85
9.2.1	<i>Kriza legitimnosti sodobne vojaške organizacije in njene posledice</i>	86
9.3	VOJAŠKA ORGANIZACIJA IN NJENO IZPOLNJEVANJE ZAHTEV IN PRIČAKOVANJ CIVILNE DRUŽBE IN POLITIČNE DRŽAVE	88
9.3.1	<i>Samuel Huntington: funkcionalni in socialni imperativ</i>	88
9.3.2	<i>Martin Edmonds: nacionalnovarnostni sistem</i>	88
9.4	VOJAŠKI PROFESIONALIZEM KOT DEJAVNIK POLITIČNE LEGITIMNOSTI	91
9.4.1	<i>Koncept vojaškega poklica</i>	91
9.4.2	<i>Proces profesionalizacije</i>	92
9.5	VLOGA ŠOLE PRI SOCIALIZACIJI ZA VOJAŠKE IN NEVOJAŠKE VREDNOTE	92
10	IZOBRAZBA ZA LEGITIMNOST SLOVENSKE VOJSKE – EMPIRIČNI DEL 94	
10.1	SPREMENLJIVKE	94
10.2	HIPOTEZE	95
10.2.1	<i>Opredelitev relevantnih pojmov</i>	95
10.3	BIVARIATNA ANALIZA SPREMENLJIVK	96
10.3.1	<i>Zadovoljstvo z delovanjem demokracije v Sloveniji glede na izobrazbo</i>	96
10.3.2	<i>Zaupanje v Slovensko vojsko glede na izobrazbo</i>	100
11	ZAKLJUČEK	106
12	LITERATURA	110
13	PRILOGA A: IZRAČUNI ZA EMPIRIČNI DEL - KORELACIJE	113

KAZALO TABEL:

Tabela 4.1: Razmerje med socializacijo in vzgojo.....	21
Tabela 4.2: Razmerje med vzgojo in izobraževanjem.	23
Tabela 8.3: Razmerja med oblikami organizacijske legitimnosti.	81
Tabela 10.4: Zadovoljstvo z delovanjem demokracije v Sloveniji glede na izobrazbo (2005)	96
Tabela 10.5: Zadovoljstvo z delovanjem demokracije v Sloveniji glede na izobrazbo (2007).	97
Tabela 10.6: Zadovoljstvo z delovanjem demokracije v Sloveniji glede na izobrazbo (2009).	99
Tabela 10.7: Zaupanje slovenski vojski glede na izobrazbo (2005)	101
Tabela 10.8: Zaupanje Slovenski vojski glede na izobrazbo (2007).....	102
Tabela 10.9: Zaupanje slovenski vojski glede na izobrazbo (2009)	103

KAZALO SLIK:

Slika 5.1: Sistem vzgoje in izobraževanja v Sloveniji po letu 2004.	30
Slika 6.2: Temeljne lastnosti izkustvenega učenja.....	55
Slika 6.3: Shema izkustvenega učenja.	56
Slika 6.4: Grafični prikaz Kolbovega sistema, ki vključuje tudi opredelitev učečih se subjektov glede na učni stil.	58
Slika 6.5: Stopnje učnega cikla.	58
Slika 6.6: Učni tipi	61

1 UVOD

»Democracy cannot succeed unless those who express their choice are prepared to choose wisely. The real safeguard of democracy, therefore, is education.«

S temi besedami je nekdanji predsednik ZDA **Franklin D. Roosevelt** orisal povezavo med demokracijo in izobrazbo. Besede Roosevelta so še kako aktualne v času gospodarske krize in njenega vpliva na vrednote družbe, ki se kaže predvsem v pomanjkanju zaupanja ljudi v demokratične institucije.

Vrednote in navade, na katerih temelji demokracija niso niti razkrite resnice, niti prirojene navade. Ne obstajajo nobeni dokazi, da se z njimi rodimo. Predanost človeškemu dostojanstvu in svobodi, enakim pravicam, socialni in ekonomski pravičnosti, vladavini prava, civiliziranosti in resnici, strpnosti do raznolikosti, medsebojnemu sodelovanju, osebni in družbeni odgovornosti, samoomejevanju in samospoštovanju – vse te vrednote se naučimo in jih ob izvajanju v praksi tudi ponotranjimo.

Socializacija kot proces ponotranjenja vrednot deluje na dve ravneh. Prvo imenujemo primarna socializacija, ki poteka v družini, kjer se oblikuje celotna posameznikova osebnost. Sekundarna socializacija pa se vrši v šoli, kjer se posameznik vključuje v družbo in spoznava splošno sprejete vrednote neke skupnosti.

Sodobni pojem demokracije je kompleksen, zato ima šola kot nosilec sekundarne socializacije ključno vlogo prenosa znanja, ki ne pomeni le usposobljenosti za komunikacijo in poznavanje ustroja oblasti, marveč tudi prenosa znanja, ki omogoča razumevanje zapletenosti delovanja institucij in posameznika, družbe, političnega sistema in sodobnega sveta nasploh.

Teh načel, po katerih delujejo sodobne demokratične države kot je Slovenija, ne moremo preprosto prestaviti v šolo. Zato zahtevajo ustrezne prilagoditve, ki upoštevajo omejitve šole, kot družbene in vzgojno-izobraževalne institucije. Šola namreč ni objekt v praznem prostoru temveč je del večjega sistema, zato mora delovati v skladu s konceptom – pravili in vrednotami predstavniške demokracije.

V svojem diplomskem delu bom poskušal orisati ta prenos demokratičnih vrednot na posameznika oziroma skupnost v procesu izobraževanja in vzgoje ter prikazati, kako se koncept demokracije odraža v učnih ciljih, učnih vzorcih, delovni kulturi in didaktičnih metodah izobraževalnega sistema.

Izobraževalni sistem je namreč tisti del družbenega sistema, v katerem učenci, bodoči polnopravni člani družbe, spoznajo norme in vrednote skupnosti, ki pogojujejo načela delovanja le – te. Zasleduje pa tako formalne kot neformalne učne cilje oziroma sledi skritemu učnemu načrtu.

Učenci skratka ponotranjijo priučene in naučene vrednote, sprejemajo druge dele demokratičnega sistema, kot so sodstvo, policija, vojska, navsezadnje s tem priznavajo legitimnost tudi izobraževalnemu sistemu. Na podlagi tega se bom osredotočil na izobraževalni sistem, kot pomemben del uspešne demokracije.

Diplomska naloga torej sledi vrednotenju demokracije glede na stopnjo izobrazbe, posledično vpliv le-te na zaupanje v institucije na splošno, še bolj pa njen vpliv na zaupanje v eno izmed ključnih institucij – Slovensko vojsko.

2 METODOLOŠKI OKVIR

2.1 CILJI IN POMEN

Namen pričujoče naloge je preučiti demokracijo kot vrednoto v okviru koncepta »podpore demokratičnemu sistemu«. Obravnavan je odraz tega koncepta v učnih ciljih, učnih vzorcih, delovni kulturi in didaktičnih metodah izobraževalnega sistema. Poglavitno vprašanje je vrednotenje demokracije glede na stopnjo izobrazbe, posledično vpliv le – te na zaupanje v institucije na splošno, še bolj pa njen vpliv na zaupanje v eno izmed ključnih institucij – Slovensko vojsko. Diplomsko delo je razdeljeno na dva dela, in sicer na teoretična izhodišča odnosa med vzgojo in izobraževanjem in zaupanjem v institucije, še posebej vojaško organizacijo ter na empiričen del, kjer se bom osredotočil na vprašanje pomena izobrazbe za legitimnost Slovenske vojske.

2.2 TEORETIČNA IZHODIŠČA

V skladu z temo diplomskega dela bom najprej na podlagi teorije orisal vpliv izobraževanja in vzgoje na zaupanje v demokratične institucije v Sloveniji, oziroma bolj konkretno Slovensko vojsko.

Najprej bom s pomočjo teoretičnih izhodišč raziskal procese izobraževanja in vzgoje ter kakšna so razmerja med njimi. Prav tako me zanima, kakšne so značilnosti javne šole v Sloveniji in kakšne so teoretične opredelitve vloge šole v družbi. Posebno poglavje bom namenil aktivnemu pouku, kot temeljni obliki komunikacije v šoli, ki se udejanja skozi uporabo različnih metod, s tem pa učence uči o vrednotah demokracije in jih spodbuja k uporabi demokratične prakse v vsakdanjem življenju.

S pomočjo koncepta podpore demokratičnemu sistemu bom osvetlil demokracijo kot vrednoto in njeno povezanost z legitimnostjo sistema in institucij kot njegovega sestavnega dela. V tem segmentu si bom zastavil vprašanje, kaj pomeni koncept legitimnosti in kako se le – ta vzpostavlja na ravni institucij, še posebej bom izpostavil vojaško organizacijo kot poseben tip državne institucije.

2.3 HIPOTEZE

- **H₁** Reprodukcijska demokratičnih vrednot v vzgoji in izobraževanju je pomembna podpora za zagotavljanje legitimnosti demokratičnega sistema, katerega sestavni del so tudi institucije.
- **H₂** V družbi sprejete in razširjene vrednote pomembno vplivajo na zaupanje v Slovensko vojsko kot institucijo.

2.4 EMPIRIČNO RAZISKOVANJE

S pomočjo analize empiričnih podatkov bom poskušal smiselno povezati ugotovitve s teoretičnimi izhodišči in podati natančne odgovore, na podlagi katerih bom potrdil ali zavrnil zastavljene hipoteze. Poslužil se bom tako imenovane sekundarne raziskave, ki temelji na predpostavki, da je opazovani pojav moč opazovati in preučevati na podlagi že dostopnih relevantnih podatkov.

V tem primeru gre za statistične podatke iz raziskave Slovenskega javnega mnenja v letih 2005, 2007 in 2009. Pri sekundarni raziskavi je pomembno, da raziskovalec ne določa okoliščin in zbiranja podatkov, temveč jih le obdeluje in interpretira.

2.4.1 Viri podatkov in vzorec

Podatki so izvzeti iz raziskave slovenskega javnega mnenja v letih 2005, 2007 in 2009. Raziskavo je izvedel CJMMK – center za raziskavo javnega mnenja in množičnih komunikacij.

2.4.2 Spremenljivke

Odvisna spremenljivka 1: zadovoljstvo z delovanjem demokracije v Sloveniji.

Odvisna spremenljivka 2: zaupanje Slovenski vojski.

Neodvisna spremenljivka: izobrazba.

2.4.3 Hipoteze

H1: Izobrazba vpliva na zadovoljstvo z delovanjem demokracije.

Predvidevam, da so bolj izobraženi ljudje v večji meri zadovoljni z delovanjem demokracije v Sloveniji. Izhajam iz predpostavke, da bolj izobraženi ljudje podpirajo delovanje sistema skozi demokratična načela družbe, saj jim le – ta omogočajo izražanje in upoštevanje lastnih stališč, posledično pa občutek, da so del sistema, ne samo opazovalci dogajanja v sistemu.

H2: Izobrazba vpliva na zaupanje Slovenski vojski.

Predvidevam, da manj izobraženi ljudje v večji meri zaupajo institucijam in Slovenski vojski. Lahko bi izhajali iz predpostavke, da so bolj izobraženi ljudje bolj razgledani. Skratka, da bolj široko gledajo na življenje, iz več zornih kotov in se ne strinjajo v celoti s pogledi institucij oziroma Slovenske vojske, iz tega razloga ji tudi zaupajo v manjši meri.

3 OPREDELITEV OSNOVNIH POJMOV

V začetku bom pojme, relevantne za nadaljnjo teoretsko razpravo poimenoval v njihovem najbolj splošnem, lahko rečemo tudi dobesednem pomenu. Tekom naloge se bomo srečali s sledečimi pojmi:

Demokracija [iz gr. *demos* »ljudstvo«, *kratein* »vladati«, *demokratia*] je oblika družbene ureditve, ki omogoča, da pri odločanju o temeljnih družbenih vprašanjih sodelujejo vsi njeni pripadniki. V demokraciji so sprejete tiste odločitve, s katerimi se strinja večina pripadnikov družbe. To je družbena ureditev, ki varuje osebne in politične pravice vseh državljanov. Čista oblika demokracije se je razvila v stari Grčiji v 5. stoletju pred našim štetjem, ko so vsi pripadniki *polisa*¹ neposredno odločali o vseh zadevah v državi. Četudi gre za družbeni in politični sistem z dolgo tradicijo, je tudi v sodobnem svetu najpogostejši. (Sruk 1995, 58)

Država »[angl. *State*, fr. *état*] je organizirana politična skupnost, ki ima na prostorsko omejenem ozemlju suvereno oblast. Opredelimo jo lahko tudi kot politično silo, ki predstavlja, vodi to skupnost, oziroma ki zahteva in uveljavlja monopol zakonitega družbenega priseljevanja na določenem ozemlju«. (SSKJ)

Institucija »[iz lat. *instituere* »postaviti, namestiti«; *institutio* »uredba, pouk«] je javna, organizirana skupnost ljudi za opravljanje kake dejavnosti. Prav tako pa jo lahko opredelimo kot ustanovo v kateri potekajo na podlagi zakonov in norm ustaljene oblike odnosov med ljudmi«. (SSKJ)

Izobraževanje je proces pridobivanja znanja, v smislu dejstev in posplošitev, in razvijanja sposobnosti, za učinkovito opravljanje nekega dela. (SSKJ)

Legitimnost je načelo oziroma stališče sprejemanja in upoštevanja določenih pravil in ustanov. (SSKJ)

Norma določa kakšno sme oziroma mora biti kako ravnanje, vedenje, mišljenje, pravilo, predpis in predpostavlja vrednoto, kateri omogoča bistvo in jo s tem ohranja ter s tem

¹ Majhne grške mestne države v 5. stoletju pred našim štetjem.

zapoveduje pomembnost njenega udejanjanja. Skratka, norma je zunanja plat vrednote oziroma njeno uresničenje. (Židan v Antrophos 1990, str. 26)

Slovenska vojska predstavlja obrambne sile Republike Slovenije, vojaško obrambo izvaja samostojno ali v sodelovanju z zavezništvom (NATO) na podlagi mednarodnih pogodb. (MoRS)

Socializacija je proces sprejemanja, prevzemanja vrednot, norm, kulture oziroma socialne skupine, družbe, v kateri živimo. Predvsem gre za proces človekovega »učlovečenja« oziroma uvajanja posameznika v družbo. Del tega procesa poteka v vsakdanjem življenju povsem neopazno in je najbolj intenziven v mladosti, medtem ko drugi del poteka ločeno, organizirano, metodično in nadzorovano, imenujemo ga vzgoja. (Flere 2003, str. 132)

Šola je vzgojno-izobraževalna ustanova, ki z različnimi oblikami pouka omogoča učencem (dijakom, študentom) organizirano, sistematično pridobivanje znanja in/ali spretnosti. Prav tako je pomemben dejavnik sekundarne socializacije, saj posameznika, ki prebiva v določeni skupnosti, pripravlja na zasebno in profesionalno življenje. Predvsem pa šola zaradi svojega mesta v družbenem sistemu daje »praznini« težo, z usmerjanjem posameznikov na druga področja družbenega življenja. (Žižek v Barle Lakota 2010, str. 169)

Vrednota je temeljni aksiološki pojem, o katerem so misleci razmišljali že zelo zgodaj. Ni si mogoče zamišljati človekovega življenja in delovanja v družbi, če posameznik stalno ne vrednoti in tako izraža svoje potrebe. Vrednota torej predstavlja moralni standard za obnašanje v neki družbi, ki se udejanja skozi norme. (Židan v Anthropos 1990, str. 25)

Vzgoja je celostno oblikovanje človekove unikatne osebnosti, ali povedano drugače, gre za kompleksen proces celovitega oblikovanja človekove osebnosti skozi celotno življenjsko obdobje in predstavlja diferenciran del socializacije v katerem potekajo zavestne, namenske in organizirane dejavnosti, ki pripravljajo posameznika na prevzemanje svojega mesta v družbi. (Flere 2003, str. 133)

4 PROCESI IZOBRAŽEVANJA IN VZGOJE (razširjeno pojmovanje)

4.1 NORME IN VREDNOTE

Med pomembne elemente vzgojno-izobraževalnega dela moramo šteti norme in vrednote. V nadaljevanju bom podal njihove temeljne opredelitve. Nato pa bom poskušal odgovoriti na vprašanje, kako so povezane s procesi izobraževanja in vzgoje.

4.1.1 Norme

Vsaka družba ima uveljavljene pristope/določene principe glede delovanja njenih članov v določenih situacijah. Gre za točno določena navodila, ki jih imenujemo norme. Tako je lahko neko ravnanje glede na norme družbe sprejemljivo ali nesprejemljivo. Pomembno je opozoriti, da se ta navodila obnašanja spreminjajo od kulture do kulture, kar pomeni, da medtem ko je neko dejanje v eni kulturi sprejemljivo, ga lahko v drugi kulturi obsojajo in ga dojemajo kot nesprejemljivo.

Spoštovanje oziroma nespoštovanje norm se nagradi s pozitivnimi oziroma negativnimi ukrepi, na formalni ali neformalni ravni. Določene norme se lahko formalizirajo, tako da se jih prenese v zakone, spoštovanje le – teh pa lahko dosežemo le z formalnimi sankcijami. Neformalni ukrep bi medtem lahko bil nasmešek na obrazu ali pa grd pogled, formalni pa nagrada ali pa kazen ene izmed formalnih institucij. Za utrditev normativnega vedenja se uporabi negativne sankcije, pozitivne sankcije pa nagrajujejo konformno vedenje. Skratka sankcije so tisto, s čimer okrepimo spoštovanje norm in so pomemben del ustroja za nadzor nad družbo, ki skrbi za vzdrževanje reda in v družbi. (Haralambos in Holborn 1999, str. 14)

4.1.2 Vrednote

V primerjavi z normami so vrednote splošne in ne dajejo točnih navodil za ravnanja v določenih situacijah. Gre za prepričanje, da je nekaj dobro in zaželeno, torej se izplača in je vredno truda. Za primer vzemimo zahodni svet, za katerega smo velikokrat mnenja – to zadnji dogodki povezani z gospodarsko krizo tudi dokazujejo – da sta njegovi vrednoti materializem in osebni dosežki. Pomembno je biti najboljši in si tekom svojega življenja nakopičiti čim več

materialnih dobrin, kar je tudi ključno merilo za posameznikov dosežek na Zahodu. Seveda se tako norme kot vrednote spreminjajo od kulture do kulture in bi recimo stremljenje k vrednoti materializma v drugi kulturi naletelo na čisto drugačen odziv kot na Zahodu. (Haralambos in Holborn 1999, str. 15)

Zaradi splošnosti se lahko vrednota, ki v izbrani kulturi velja za prevladujočo, odraža v večjem številu norm. Dober primer v sodobni družbi je vrednota spoštovanja človeškega življenja. Ta se odraža v normah zapisanih v ustavi in zakonih, ki urejajo skoraj vsa področja posameznikovega življenja.

Vrednotni konsenz

Ker urejena in stabilna družba zahteva skupne norme in vrednote, je prav, da se na tem mestu dotaknemo tako imenovanega vrednotnega konsenza. Gre za sociološki pojav, ki ga zagovarjajo pripadniki funkcionalističnega pogleda na družbo. Menijo namreč, da je družbeni sistem zgrajen iz več medsebojno odvisnih in povezanih delov, torej je za delovanje sistema potrebno določeno ujemanje med deli sistema. Za to integracijo pa je po mnenju funkcionalistov ključen prav vrednotni konsenz, ki temelji na soglasju vseh članov družbe o skupnih vrednotah. Deli, v katerih so izražene soglasno sprejete vrednote, so tudi integrirani v družbeni sistem. Demokratične vrednote recimo povezujejo veliko delov družbenega sistema. Ta politični sistem udejanja te vrednote v ustavi, zakonih in odlokih na mikro in makro ravni. Izobraževalni sistem jih reproducira in prenaša na prihodnje člane družbe in s tem zagotavlja legitimnost demokratičnega sistema. (Haralambos in Holborn 1999)

4.1.3 Norme in vrednote v vzgojno – izobraževalnem procesu

Kot sem ugotovil, sta vrednota in norma kot pojava med sabo tesno povezani. Dejstvo pa je, da so vrednote in iz njih izhajajoč normativni red temelj družbenega sistema in njegovega delovanja. V tem kontekstu je pomemben odgovor na vprašanje, kakšno vlogo imajo vrednote in norme v pedagoškem delu.

Učitelj mora v vzgojno – izobraževalnem procesu vselej posvečati čim več pozornosti razvijanju in bogatenju osebnosti učenca, pri čemer mora glavna vloga pripadati vrednotam učenca in uresničevanju le – teh. Na podlagi tega lahko učenec izoblikuje svoje stališča in zazna potrebo po novih vrednotah. Seveda pri uresničevanju vrednot učencu pomagajo norme, ki jih lahko razumemo kot zunanji kazalec vrednot.

Vzgojno – izobraževalni proces torej mora težiti k osvajanju in oblikovanju vrednot učencev, na podlagi katerih le – ti oblikujejo svoja stališča. Norme pa učencem pokažejo meje pri uresničevanju vrednot. (Židan v Anthropos 1990, str. 31)

4.2 SOCIALIZACIJA, VZGOJA, IZOBRAŽEVANJE

4.2.1 Socializacija

Kot že rečeno, je za obstoj družbe potrebno določeno soglasje z vrednotami in normami, ki pogojujejo vedenjske vzorce v neki kulturi. Le – ti niso biološko podedovani, kot je to primer pri živalih. Ptice recimo ob spremembi letnih časov »vedo«, da se morajo seliti, in to na podlagi biološkega nagona. Sicer so nekateri biosociologi² poskušali razložiti človeško vedenje na podlagi nagonov, vendar je prevladala sociološka razlaga vedenjskih vzorcev človeka. Vedenjske razlike, ki jih najdemo v različnem času in različnih kulturah, so neizpodbiten dokaz, da niso nagonsko pogojene. Če bi bile, bi imeli vsi člani družbe iste vedenjske vzorce v različnem času in različnih kulturah. (Peček 2009)

Socializacija je torej sociološki pojav, ki označuje v stvarnosti obstoječi, vendar v vsakdanjem življenju težje prepoznan proces. Prikazuje namreč nekaj, kar ni vidno na prvi pogled, ima pa ključno vlogo pri prenosu vrednot in vključevanju posameznika v družbo. Za čim jasnejšo osvetlitev tega pojma si pogledjmo nekaj definicij socializacije.

Stane Južnič pravi, da je socializacija proces vključevanja »posameznika v družbeno življenje, njegovo 'podružabljanje' ... vpeljevanje posameznika v objektivni svet človeške družbe in njenih delov« (Južnič v Peček 2009, str. 25).

V velikem slovarju tujk pa je beseda »socializirati« opredeljena kot, »ustvarjanje družbenega razmerja, udružbljanje; povzročanje, da kdo sprejema, prevzema vrednote, pravila, kulturo socialne skupine, družbe.« (Veliki slovar tujk 2002)

Podobno kot ti dve definiciji se tudi ostale osredotočajo na interakcijo med posameznikom in družbo. S socializacijo se ne oblikuje samo posameznikov socialni in družbeni karakter,

² Teoretiki, ki preučujejo filogenezo človeškega vedenja.

marveč tudi posameznikova celotna osebnost. Kot pravi Vesna Godina, je ta proces tudi sredstvo, s katerim si družba zagotavlja kontinuiteto kulture, torej reproducira vrednote in norme, ki dajejo legitimnost obstoječemu sistemu, bodisi demokratičnemu, bodisi avtoritarnemu. (Godina v Peček 2009, str. 25)

Proces socializacije poteka vse naše življenje preko družine, šole, skupine vrstnikov, množičnih medijev in religije. Razlikujemo dve vrsti socializacije: **primarno** in **sekundarno**.

Primarna socializacija večinoma poteka v družini ali v skupini vrstnikov, kjer se vrši interakcija med posameznikom in skupino, s katero ima tesne stike.

- **Družina** je prvi in verjetno tudi najpomembnejši dejavnik socializacije. Otroci se identificirajo s starši in posnemajo njihovo vedenje. Vedenjske vzorce reproducirajo nezavedno, ne da bi starši to zahtevali od njih.
- **Skupina** vrstnikov, v katero so ponavadi vključeni prijatelji ali pač drugi vrstniki iste starosti, ima prav tako pomemben vpliv na življenje otroka. Otroci se v takih skupinah skupaj igrajo, skupaj pohajkujejo in navsezadnje iščejo potrditev med vrstniki, da jih ta skupina sprejme.

Sekundarna socializacija poteka v formalnih situacijah. Najpomembnejša dejavnika sta šola in množični mediji.

- **Šola** otroke »učí« določena znanja in vrednote. Pomeni, da učenci iz različnih okolij pridobijo določeno formalizirano znanje, zraven tega pa se priučijo določenih vrednot in znanj iz prikritega učnega načrta ali kurikula. Ta je ponavadi skupek norm in vrednot, potrebnih za funkcioniranje neke družbe. Gre za posredna sporočila, ki jih otroci dobijo o sebi in drugih s tem, kako odrasli vidijo in sodijo otroke ter z njihovimi stališči in predsodki, ki se, pogosto povsem nezavedno, zrcalijo v ravnanju z otroki.
- **Množični mediji** ločeno od neposrednih izkušenj učijo o svetu in vcepljajo oziroma vplivajo na različna stališča in vrednote. Pomemben je predvsem način posredovanja informacij in ne le informacija sama po sebi.

4.2.2 Vzgoja

Skozi zgodovino je bilo predstavljenih veliko definicij in opredelitev vzgoje, ki pa v večini niso upoštevale kompleksnosti tega pojma. Lahko pa posplošimo te definicije in ponudimo širši pomen pojma vzgoja, ki zajema le pomembne dejavnike vzgoje, in sicer:

- Vzgoja se vrši z nekim točno določenim namenom in je zavestna, organizirana in se izvaja pod nadzorom. Vzgoja zmerja sledi nekemu smotru in se izvaja zavestno. Tako se na primer z rojstvom otroka pojavijo tudi pričakovanja staršev, od teh pričakovanj pa so odvisni tudi cilji.
- Vzgoja pomeni interakcijo oziroma komunikacijo med učiteljem in učencem, ki mora biti dvosmerna in vzajemna, saj le tako pokaže svoj učinek.
- Vzgoja lahko doseže svoj namen le pod pravimi pogoji učenja, tako da učence vzpodbuja k samostojnemu in aktivnemu delovanju. To je tudi eden izmed glavnih ciljev vseh pedagogov, seveda pa je pomembno, da učenec sprejema pogoje in je pripravljen sodelovati.
- Vzgoja je zgodovinsko in družbeno pogojena ter se izvaja v okviru splošno sprejetih norm in vrednot določene družbe.
- Vzgoja udejanja svoj namen skozi vsebine, predmete in učne cilje. Skozi vsebino namreč vzgoja doseže svoj polni učinek oziroma namen. Poučevanje vsebine v procesu izobraževanja služi kot posrednik, preko katerega vzgoja dosega svoj namen.

Samovzgoja

Če skušamo pojem samovzgoje opredeliti glede na različno pojmovanje skozi obdobja in ideologije (na splošno ločimo *predmarksistična pojmovanja* – idealistični filozofi, indijsko filozofska-religiozna misel, filozofske šole pri antičnih Grkih, renesančna misel, *sodobna buržoazna pojmovanja* – esencialistične filozofije, eksistencialistične filozofije, funkcionalistične teorije, pedagoško-andragoške teorije kot so aksiološka pedagogika, variante reformne, personalistične in individualistične pedagogike itd. in *marksistična pojmovanja*, lahko rečemo, da je samovzgoja »vidik vzgoje, specifična vrsta družbeno pogojene aktivnosti, ki jo opravlja posameznik sam ali ob opori na vzgojne institucije in družbene dejavnike, v skladu z osebnimi željami in potrebami družbe, z namenom izpopolniti svojo osebnost.« (Mrmak 1979, str. 17). Samovzgoja je torej vzgojni proces, ki se odvija (tudi) s pomočjo drugih vzgojnih dejavnikov, zato je odvisna tako od posameznika, kot od družbe in družbenih odnosov.

Relacija pojma samovzgoje in pojma vzgoje je odvisna od različnega razumevanja obeh pojmov. Če vzgojo razumemo kot proces spreminjanja osebnosti, se ne moremo omejiti zgolj na neko institucionalno delovanje tistih, ki vzgajajo, temveč moramo upoštevati širše razvojne vplive, predvsem moramo ohraniti »vzgajanca« ne zgolj v vlogi objekta, temveč tudi v vlogi subjekta – vzgoja torej vključuje ne le vpliv okolja in vzgojitelja, ampak tudi vzgajanca samega. Torej vsem že predstavljenim elementom vzgoje dodamo še element samoaktivnosti samovzgajancev. Pri tem lahko govorimo o popolnoma samostojni samovzgojni dejavnosti ali o usmerjevani samovzgoji – samoaktivnost je lahko torej popolnoma neodvisna, lahko pa jo pogojujejo zunanji dejavniki, kot so družina, šola ali družbeno okolje samovzgajanca. Razumevanje in poistovetenje z obstoječimi ali ustvarjanje lastnih vrednot in norm človeka je torej soodvisen proces, temelječ tako na zunanjih vplivih – globalni vzgoji kot na samovplivih ali samovzgoji.

»Funkcija vzgoje je v tem, da pomaga pri interiorizaciji obstoječih in sprejemanju želenih vrednot, tako da postanejo element človekove zavesti in njegovega zanašanja. Zato je važno, da je vzgajanje pravilno zasnovano, ker lahko neustrezen vzgojno – izobraževalni proces privede do rezultatov, ki so v nasprotju s predvidenimi planiranimi... Enkrat že osvojene vrednote človek uporablja za osnovo vrednotenja, za kriterij ocenjevanja ravnanja in mišljenja.« (Mrmak 1979, str. 27) Povedano drugače, če je samovzgoja pomemben element osmišljanja vrednot demokratične družbe, je dolžnost učiteljev, staršev, družbenih institucij ipd. pomoč, spodbuda in vodenje samovzgoje na način, da nadaljnje ravnanje posameznika ni diametralno nasprotno že posredovanim in posedovanim vrednotam. Dober vzgojitelj ima ob strokovnem in idejnem tudi druge vplive na vzgajane, kar pomeni, da njegove karakteristike odločujoče oblikujejo stališča ljudi do samovzgoje. Zaključimo lahko, da se tudi na principu samovzgoje pokaže vpliv izobraževalnih (in drugih) institucij za razumevanje in tolmačenje vrednot demokratične družbe – zaupanje v nje institucije je načeloma interiozna volja posameznika kot posledica samovzgoje, ki pa vendarle temelji na že osvojenih vrednotah, še več, je usmerjena in soodvisna od zunanjih dejavnikov.

Razmerje med vzgojo in socializacijo

Pri preučevanju razlike med tema dvema pojmomoma sem naletel na pogoste primere, kjer se pojma vzgoja in socializacija izenačujeta, kar vodi v izgubljanje razlik med njima, predvsem pa v podcenjevanje pomena vzgoje.

Z vidika nadzorovanja procesa, je pomen vzgoje ožji od pomena socializacije – vzgoja je namerna in načrtna s točno določenimi nameni in cilji. Socializacija pa zraven prepoznavnih vplivov na posameznika, ki niso načrtovani in namerni, vključuje tudi tiste, ki potekajo na ravni nezavednega. Če torej povzamemo, je vzgoja ustvarjanje družbenega bitja, medtem ko je socializacija nastajanje družbenega bitja (Gudjons 1994, str. 146). Razlika je v torej v tem, da vzgoja predpostavlja aktiven odnos med oblikovalcem in vzgajancem. Aktivnost slednjega je pomembna za uspešnost procesa vzgoje. Medtem pa koncept socializacije predpostavlja pasivno vlogo socializatorja in socializiranega, nima namena kontrolirati in obvladati nobenega od subjektov tega procesa. V smislu logike »go with the flow«³ se posameznikova aktivnost ne tematizira, ker je posameznik že vpet v neko kulturno okolje in določeno družbeno strukturo, na katero se tudi odziva.

Z vidika ciljev pa je pomen vzgoje širši od pomena socializacije – cilj socializacije je namreč podružabljanje, prenašanje vseh realnih norm in vrednot družbe na posameznika. Cilj vzgoje ni le prenos norm in vrednot neke družbe na posameznika, ampak je razvoj njegove celovite osebnosti v smislu prepoznavanja in zavračanja določenih idej, avtonomnosti. Skratka cilj vzgoje je ukiniti potrebo pa sami sebi in zasleduje temeljno pedagoško misel po Dietrichu Brennerju, da iz odvisnega in nemočnega nastane samostojen in neodvisen subjekt. (Gudjons 1994, str. 147)

Tabela 4.1: Razmerje med socializacijo in vzgojo.

SOCIALIZACIJA	VZGOJA
<i>Spontan proces, vključuje dejavnike nastajanja, ne da bi jih skušala obvladovati.</i>	<i>Namerna dejavnost, je proces ustvarjanja človeka kot družbenega bitja.</i>
<i>Vpliv obstoječih pravil in realnih vrednot.</i>	<i>Pomembne so deklarirane vrednote.</i>
<i>Ne zanika posameznikove aktivnosti.</i>	<i>Gradi na posameznikovi aktivnosti.</i>
<i>Socializator neaktiven – vpliv socialne mreže.</i>	<i>Gradi na vzgojiteljevi načrtni aktivnosti.</i>
<i>Cilj je vključitev v družbo.</i>	<i>Cilji so emancipacija, avtonomija, sposobnost upravljanja in upora ...</i>
<i>Nanjo gledamo z vidika posameznika in družbe.</i>	<i>Je preplet družbenega, individualnega in odnosnega.</i>

Vir: Peček 2009.

³ Strinjanje s prevladujočimi vedenjskimi vzorci / normami / vrednotami oziroma se podrejata njihovim vplivom.

4.2.3 Izobraževanje

Izobraževanje je proces pridobivanja znanja, v smislu dejstev in posplošitev, in razvijanja sposobnosti, za učinkovito opravljanje nekega dela (Poljak 1982, str. 13) – poteka torej na kognitivni in psihomotorični ravni osebnosti. Izobraževanje poteka v vzgojno – izobraževalnih ustanovah in je teoretično, načrtno in sistematično ter se kaže v poglobljenem znanju in sposobnostih.

Razmerje med izobraževanjem in vzgojo

Razmejitev med tema dvema pojmom lahko enostavno in jasno razložimo z vidika klasične pedagogike, ki pojasnjuje širši in ožji pomen vzgoje. Vzgoja v širšem pomenu je proces oblikovanja in samooblikovanja posameznikove osebnosti v celoti, v ožjem pomenu pa je proces, v katerem posameznik razvija dele osebnosti na področju čustev, interesov, motivacije, stališč in vrednot – torej afektivno, konativno in aksiološko področje. Taka razmejitev je sicer preprosta, vendar pa je to ločnico dejansko težko narediti.

Razloga za to sta dva: prvi je, da se vzgoja uresničuje skozi vsebine, predmete in teme izobraževanja na kognitivni in afektivni ravni. Ločeno izobraževanje in vzgajanje je ponavadi obsojeno na neučinkovitost. Takrat opravičeno govorimo o manipulaciji⁴ in indoktrinaciji⁵ v šolstvu. Takšen sistem je zelo dobro deloval v klasični pedagogiki, ko je javna šola izobraževala, cerkev pa vzgajala, ali pa so se znotraj šole pojavili posebni vzgojni predmeti. Danes pa izključno prenos kulture skozi vzgojo ne zadostuje, cilj vzgoje mora biti razvijanje potencialov. Drugi razlog za težko razmejitev pa je preveč racionalen naboj samega pojma izobraževanja, kar je kritika mnogih sodobnih pedagogov. Izobraževanje namreč vsebuje tudi vzgojne razsežnosti in ni zgolj proces prenašanja formalnega znanja na posameznika. (Peček 2009)

⁴ Predstavljamo le eno resnico, ko vlogo pedagoga izrabimo v neznanstvene namene.

⁵ Vsaka vzgoja, ki deluje preprosto s prenašanjem resnic in vrednot starega sveta na novi svet.

Tabela 4.2: Razmerje med vzgojo in izobraževanjem.

VZGOJA	IZOBRAŽEVANJE
<i>Proces prenašanja vrednot.</i>	<i>Proces prenašanja znanstvenih spoznanj.</i>
<i>Vzgoja je vezana na konativno sfero.</i>	<i>Izobraževanje je vezano na kognitivno sfero.</i>
<i>Uresničuje se v medosebnem odnosu kot tudi preko vsebin, predmetov in tem.</i>	<i>Posrednik so učne vsebine.</i>
<i>Vpliva na čustva, voljo in delovanje.</i>	<i>Meri na razum.</i>
<i>Rezultati so vidni dolgoročno, niso povsem natančni in so težje merljivi.</i>	<i>Rezultati so prej in natančneje vidni. Lažje jih je meriti.</i>

Vir: Peček 2009.

Kot sklepno ugotovitev tega poglavja lahko zapišem, da se vrednote in norme, kot temelji za delovanje družbenega sistema, reproducirajo in ohranjajo s pomočjo:

- *socializacije*: gre za vidik uvajanja v družbo v smislu sprejemanja splošno sprejetih norm in vrednot ter normativnega reda. Včasih je sicer to bilo prepuščeno družini in vrstnikom, danes pa to spada med naloge institucionalnih dejavnikov socializacije.
- *vzgoje*: gre za ožji pojem od socializacije. Vzgoja kot proces opredeljuje namenske, organizirane in metodične aktivnosti šole kot dejavnika socializacije, ki pri učencih vzpodbuja veščine in kompetence za prevzem družbeno koristnih in pomembnih vlog.
- *izobraževanja*: pojmovno gledano najožji vidik, v katerem imajo glavno vlogo specializirana znanja in veščine v skladu z učno vsebino, predvsem pa gre za proces prenašanja znanstvenih spoznanj.

Če smo v tem poglavju analizirali temeljne procese vzgoje in izobraževanje, ki potekajo v šoli, bomo nadalje spoznali temeljne teoretične opredelitve vloge šole v družbi in značilnosti javne šole v Sloveniji.

5 JAVNA ŠOLA V SLOVENIJI

5.1 VLOGA ŠOLE V DRUŽBI

Poglejmo si vlogo izobraževanja⁶ v družbi iz različnih teoretični pristopov pri preučevanju družbenega sistema. Šolanje je eden temeljnih procesov našega življenja, saj nam poleg znanja, ki ga pridobimo, priuči tudi vrednote in norme. Človek skozi proces šolanja spozna pravila, s katerimi se bo srečeval tudi kasneje, in pridobi koristne informacije, kako lažje uspeti v nadaljnjem življenju (na primer, da je kot konformist najbolj zaželen). Kot je zapisal J. Coleman: »Šolstvo zajema celoto institucij, v katerih poteka proces načrtne vzgoje in izobraževanja.«, pri čemer gre za proces posredovanja določene kulture iz starejših na mlajše generacije. (Coleman v Kovač Šebart in Krek 2009, str. ??)

Množično šolanje je nastalo pod vplivom procesov industrializacije, demokratizacije, oblikovanja nacionalnih držav in urbanizacije. Pred tem se je znanje iz generacij do generacij posredovalo z imitacijo, saj so odrasli sprejeli vlogo učitelja, otroci pa so jih opazovali in posnemali, kar je veljalo predvsem za tradicionalne družbe. Kasneje so se odnosi med učenci in učitelji formalizirali, množično in obvezno šolanje se pojavi šele v 19. stoletju.

5.1.1 Šola kot most med družino in družbo

Z vidika funkcionalizma je šola pomembna za ohranjanje in razvijanje družbe kot dejavnik socializacije, element v procesu integracije, omogoča pa tudi razporejanje posameznika v skladu s sposobnostmi.

Znani predstavnik funkcionalizma Emil Durkheim je trdil, da družba obstaja v primeru, če njeni člani sprejmejo njene vrednote in norme, zato naj bi bila glavna funkcija šole prenos družbenih norm in vrednot, saj tako vzpostavlja most med posameznikom in družbo, pa tudi med družino in družbo, saj posameznika pripravlja na različne družbene vloge. (Haralambos 1999, str. 734-735)

Šolo pa lahko vidimo tudi kot pomemben socializacijski dejavnik. Je prva organizacija, v katero vstopa posameznik, prvič se sooči s formalnimi normami in hierarhično ureditvijo,

⁶ Govorimo o najširšem pomenu besede, in sicer kot enega izmed vidikov socializacije.

dobi pa tudi določen cilj. Tako šola predstavlja model družbenega sistema, saj s temi izkušnjami posameznik postane pripravljen na sodelovanje z drugimi in se seznanja z oblikami uresničevanja družbenih norm.

Šola ima univerzalna merila, ki so izdelana oziroma temeljijo na nekem povprečju. Merila so enaka za vse ljudi, kar pa razlikuje pogled na posameznika z vidika družine in pa šole, kot je opozarjal Parsons. (Haralambos in Holborn 1999, str. 736-737) V družini se otroka obravnava celo malce pristransko, medtem ko v šoli obstaja določena distanca, in pa šablonsko obravnavanje učencev na podlagi rezultatov. Te razlike med rezultati kažejo na različnost sposobnosti učencev, zaradi česar prihaja do hierarhije, pri kateri se na vrh prebijejo bolj uspešni. Uspešne in nadpovprečne učence pripravijo za zahtevnejše družbene položaje, ostale pa razporedijo po slabših. V tem primeru šola povečuje in vzpodbuja neenakost.

Problema neenakosti v izobraževanju in vzgoji nasploh se je dotaknil tudi Rawles v svojem delu *A Theory of Justice*. Sicer ni eksplicitno govoril o šoli oziroma vzgoji in izobraževanju nasploh, ampak o družbenih institucijah, vseeno pa je nekaj njegovih razmišljanj možno obravnavati v tem kontekstu. Meni namreč, da bi morala biti pravičnost prva vrlina družbenih institucij, potemtakem pa tudi prva vrlina šole kot družbene institucije. S pojmom pravičnosti je mislil, predvsem na pravično porazdelitev temeljnih pravic in svoboščin med vsemi člani družbene institucije. Če pa tega načela institucija ne upošteva, je potrebna reforma ali ukinitve le – te. Kljub tej skrajni trditvi pa je Rawles dopuščal možnost, da družbena institucija ravna nepravično in nepošteno, vendar pa le v primeru, da je to v korist tistih članov družbe, ki so v najslabšem položaju. (Kodelja 2006, str. 59-63)

Vse te različne polemike se dotikajo področja enakih izobraževalnih možnosti, kar je po drugi svetovi vojni postalo pomemben cilj sodobnih družb, saj je predstavlja predpogoj konceptu enaki možnosti za uspeh v družbi. Koncept enakih izobraževalnih možnosti vsebuje klasično pravilo pravičnosti, ki enake obravnava enako in neenake različno, in načelo enakosti pred zakonom, v katerem so enake možnosti razumljene kot dostop do izobraževanja. (Kodelja 2006, str. 29-30)

5.1.2 Šola kot dejavnik razvoja človekovega potenciala

V primerjavi s funkcionalizmom se ta vidik ukvarja z razmerjem med izobraževanjem in posameznikom, ne pa družbo. Njegov glavni namen je ustvarjanje boljšega posameznika in posredno tudi boljše družbe. Sicer je to pogled, ki so se ga poslužili mnogi pedagogi in kot tak ni sociološki.

Kot pravi John Dewey, mora izobraževanje stremeti k razvoju posameznikovega polnega potenciala kot človeka. Bil je kritičen do rutinskega učenja dejstev in je pozival k naprednejšim metodam poučevanja. Ljudje naj bi se učili na podlagi izkušenj in ne le z zgolj faktografskim prenašanjem dejstev. Eden izmed takih pristopov je tudi konstruktivizem, pojem h kateremu se bomo tekom pričujoče naloge še vrnili. (Haralambos 1999, str. 738)

Skratka, liberalni vidik daje velik pomen naprednemu izobraževalnemu sistemu, ki temelji na izkustvenem učenju in veliko pripomore k uspešnemu delovanju demokracije. Posamezniki naj bi namreč skozi šolanje osvojili tisto znanje, spretnosti in veščine, s katerimi bi razumeli kompleksne probleme oziroma dileme sodobne družbe, le - te pa tudi uspešno reševali v skladu z normami in vrednotami demokratično urejenih držav.

5.1.3 Šola in družbena neenakost

Trditev, da šola sama pomaga soustvarjati neenakost v družbi, je kritika funkcionalističnih pogledov na uspeh v šoli in končno izobrazbo ter doseženem statusu posameznika v družbi. Brezplačno šolanje namreč ni odločilno vplivalo na družbeno mobilnost, saj se v praksi kaže, da obstaja močna povezava med pripadnostjo različnim družbenim kategorijam (npr. sloji, etnija, rasa, spol,...) ter šolskim uspehom in dolžino šolanja.

Govorni vzorci (Basil Bernstein)

Sociolog Basil Bernstein se je ukvarjal z razrednimi razlikami v govornih vzorcih. Govor je obravnaval kot pomemben dejavnik komunikacije in učenja, saj lahko razlike v govornih vzorcih odločilno vplivajo na izobraževalne dosežke v šoli. Načine izražanja in uporabe jezika, ki je lasten posameznim družbenim slojem, ki so neposredno povezani z uspešnostjo v šoli, je imenoval govorni kodi. Razlikoval je med dvema oblikama govornih kodov, in sicer (Haralambos 1999, str. 759-760):

- restriktivni kod – govorni kod, značilen za nižje sloje (pripadnike delavskega razreda, reveže), ki se kaže v omejenem besednem zakladu, slovnični preprostosti, konkretnosti

uporabe. Pomen in namen komunikacije se izraža skozi geste in intonacijo glasu ter v kontekstu specifične situacije.

- elaborirani kod – govorni kod, značilen za srednji in višji družbeni sloj. Značilen zanj je večji besedni zaklad, strožja slovnična pravila, omogoča izražanje abstraktnih idej, poteka v okviru formalnega izobraževanja. Njegov pomen in namen je univerzalističen, ker ni vezan na točno določen kontekst.

Kulturni kapital (Pierre Bourdieu)

Bourdieu meni, da imajo vladajoči družbeni sloji moč, da svojo dominantno kulturo vsilijo drugim družbenim skupinam. To »vsiljevanje« lastne kulture pa poteka v šoli v tako imenovanem procesu »kulture reprodukcije.« (Haralambos 1999, str. 764)

Ne gre za prenos kulture družbe kot celote, kot je to tezo zagovarjal Durkheim, ampak gre za reprodukcijo kulture tistih skupin, ki imajo prevladujoč položaj v družbi. Otroci iz višjih družbenih slojev imajo v šoli prednost, ker so že bili socializirani v dominantno kulturo, na kateri potem gradi šolski sistem. Se pravi, da imajo določen »kulturni kapital«⁷, ki vpliva na njihovo obvladovanje jezika, načine izražanja in vrednotenja, kar pa v končni fazi pomeni boljši šolski uspeh in višjo stopnjo izobrazbe v primerjavi z otroci iz nižjih družbenih slojev, katerih družinska vzgoja in kultura temeljita na drugačnih prvinah, zaradi katerih ne morejo razumeti pomenov besed. Učitelji namreč uporabljajo »buržoazni govor«, ki ga pa učenci iz delavskega razreda ne razumejo, ti namreč uporabljajo »navadni govor«.

Družinsko poreklo, materialne okoliščine (Raymond Boudon)

Boudon se strinja, da so razlike vrednot in odnosov med družbenimi razredi razlog za različne izobraževalne dosežke. Tudi če teh subkulturnih razlik in vpliva kulturnega kapitala ne bi bilo, bi že samo dejstvo, da ljudje začenjajo na različnih položajih v razrednem sistemu, privedlo do neenakosti glede izobraževalnih zmožnosti posameznika. (Haralambos 1999, str. 765)

Ljudje se bodo prav glede na ta položaj, ki ga zasedajo v razrednem sistemu, in ki je povezan z materialnimi dobrinami, predvsem pa s finančnimi viri, glede na stroške in koristi racionalno odločili, če bodo nadaljevali svojo pot v izobraževalnem sistemu ali pa jo bodo zaključili.

⁷ Kulturni kapital so tista znanja, načini izražanja, doživljanja sebe, vedenjski vzorci, ki se zahtevajo in ocenjujejo v šoli in jih otroci pridobijo v družini. Kapital je zato, ker se preko šolskega sistema prevaja v bogastvo in moč.

5.1.4 Šola kot ideološki aparat države

Šolski sistem je sistematično in trajno povezan s kulturo vladajočih slojev, saj preko kulturne reprodukcije obnavlja oziroma reproducira družbeno neenakost. Ta postane na ta način legitimna, saj se razlogi za neenakost pripisujejo šolskemu uspehu in doseženi stopnji izobrazbe.

Francoski filozof Louis Althusser meni, da je za celotno delovanje družbe pomemben ustroj aparata države, represivnega in ideološkega. Vloga šole in drugih aparatov države v modernih družbah pa je ohranjanje in reproduciranje obstoječih družbenih odnosov, ki so izkoriščevalski in hierarhični. Seveda teh odnosov ni mogoče na legitimen način ohranjati s prisilo, zato se mora oblikovati ideologija, ki utemeljuje, da si tako nadrejeni kot podrejeni svoj položaj zaslužijo. Šola kot ideološki aparat države privzgaja sprejemljive in zaželene oblike družbenega obnašanja: podložnost, poslušnost, nezadovoljnost, skratka – konformnost, in tako prenaša ideologijo vladajočega razreda ter ji s tem zagotavlja legitimnost in kontinuiteto.

Učni načrt ali kurikulum je pomemben del reprodukcije ideologije vladajočih. Ta je namreč sestavljen iz odkritega in prikritega učnega načrta. Prvi obsega vsebino in snov, ki se jo mora učenec naučiti, njegovo znanje pa se preveri in oceni, kar je tudi pogoj za napredovanje učenca v višji razred. Prikrit učni načrt pa sestavljajo vrednote, ki se izražajo v hišnem redu ter v komunikaciji med učitelji in učenci. (Haralambos 1999, str. 536).

5.2 SLOVENSKI IZOBRAŽEVALNI SISTEM

Vzgoja in izobraževanje tvorita proces, ki poteka skozi celotno človekovo življenje. Začne se v vrtcu in se nadaljuje v šoli, odrasli se nato strokovno izpopolnjujejo ali usposablajo za življenje in delo, kjer se odrasli strokovno izpopolnjujejo, starejši državljani pa se vključujejo v programe tretjega življenjskega obdobja.

V Sloveniji se izobraževalni sistem začne s predšolsko vzgojo v javnih in zasebnih vrtcih. Vključitev v te ustanove ni obvezna, obvezna je stopnja, ki sledi, to je osnovna šola s svojim devetletnim izobraževalnim programom. Vse nadaljnje stopnje niso zavezujoče, najvišja stopnja v okviru slovenskega izobraževalnega sistema pa je univerza z možnostjo doktorskega

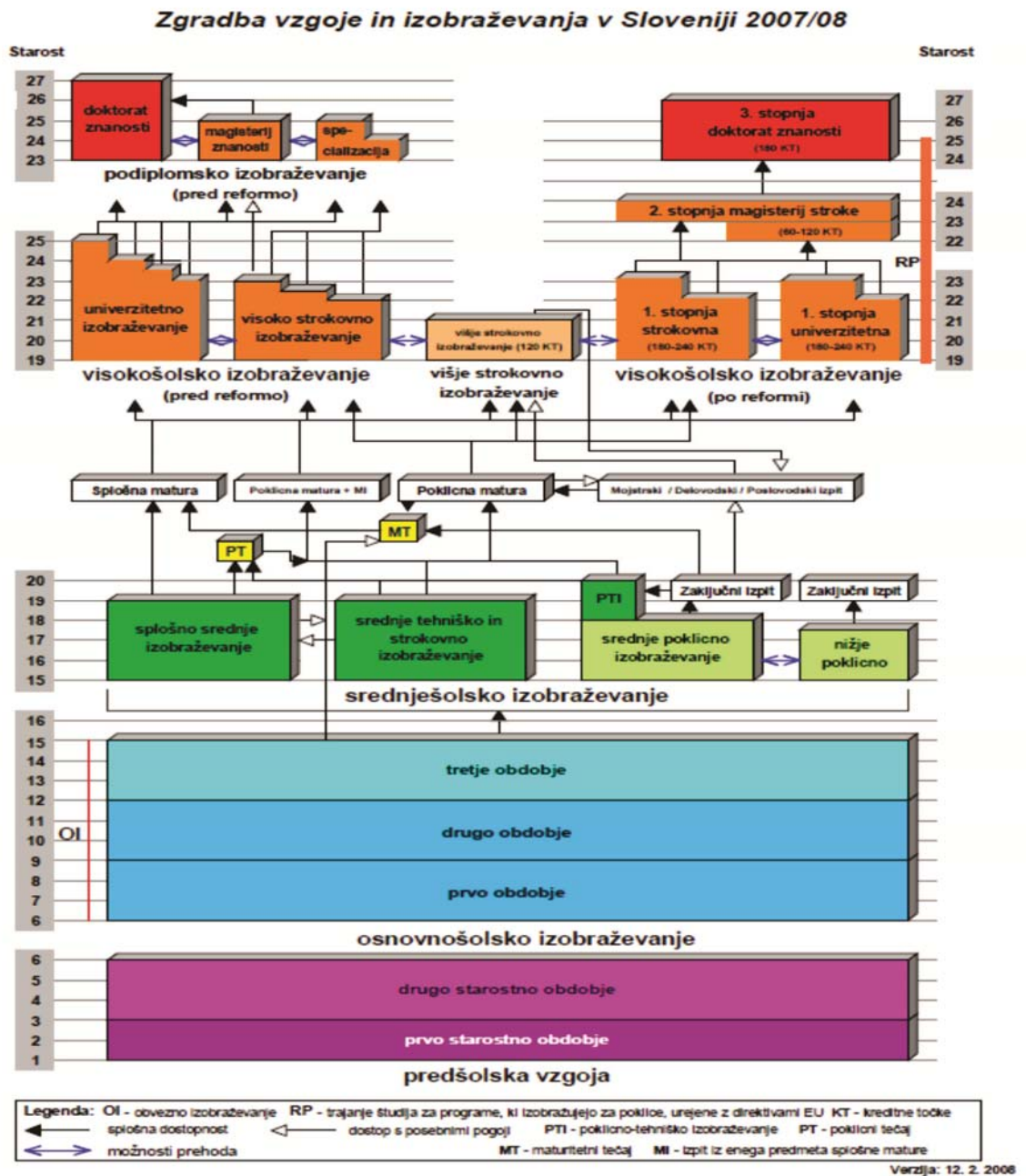
študija. Sistem vzgoje in izobraževanja v Sloveniji predstavlja kompleksno organizacijo in temu primerno financiranje, veliko pedagoških in drugih strokovnih delavcev. Pravno je to področje urejeno s sistemskimi zakoni in mnogimi podzakonskimi predpisi.

Iz zakona je razvidno, da imamo v Sloveniji laično javno šolo, šolski prostor je neodvisen, zato ni dopuščena politična in konfesionalna dejavnost. Za izvajanje sistema izobraževanja v okviru zakonskih določil ter za ustrezno spreminjanje zakonodaje glede na potrebe celotnega družbenega sistema skrbijo Ministrstvom za šolstvo in šport, Ministrstvom za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo, lokalne skupnosti (občine), strokovni sveti, ki jih imenuje Vlada Republike Slovenije, in zavodi, ki so ustanovljeni za razvoj in svetovanje na področju vzgoje in izobraževanja (Zavod RS za šolstvo, Center RS za poklicno izobraževanje, Andragoški center Republike Slovenije, Državni izpitni center).

Od leta 2004, ko je bila sprejeta sprememba Zakona o visokem šolstvu in ko je do takrat obstoječi sistem pričel postopno prehajati na t.i. bolonjski sistem, imamo v Sloveniji tri stopnje visokega šolstva. V prvo se razvrščajo visokošolski strokovni študijski programi in univerzitetni študijski programi, v drugo magistrski študijski programi in v tretjo doktorski študijski programi. Programi, sprejeti na podlagi prejšnje ureditve, se bodo po zakonu izvajali najkasneje do izteka študijskega leta 2015/16. Visoko šolstvo je domena Ministrstva za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo.⁸ (Ministrstvo za šolstvo in šport RS)

⁸ Več informacij o samem sistemu, spremembah in stopnjah na spletnih straneh Ministrstva za šolstvo in šport ter Ministrstva za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo.

Slika 5.1: Sistem vzgoje in izobraževanja v Sloveniji po letu 2004.



Vir: Ministrstvo za šolstvo in šport.⁹

Na narodnostno mešanih območjih v Slovenski Istri se vzgoja in izobraževanje izvaja za italijansko narodno skupnost v italijanščini, seveda je obvezen pouk slovenščine, ostale šole na območju Slovenske Istre pa imajo obvezen pouk italijanščine v osnovni in srednji šoli. Na narodnostno mešanem območju, kjer živijo tudi pripadniki madžarske narodne skupnosti, poteka pouk v osnovni in srednji šoli dvojezično v slovenskem in madžarskem jeziku.

⁹ Povzeto po:

http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/Struktura/Schema_iz_sistema_SLO_08.pdf

5.3 JAVNA ŠOLA V SLOVENIJI

Javna šola je tista institucija v Sloveniji, ki je v preteklosti odpirala nemalo razprave o tem, kakšen je sploh pomen vzgoje v slovenskem šolstvu, kako jo udejanjati, da jo bodo učeči se subjekti sprejeli kot koristno in s tem posredno dali podporo učiteljem, izobraževalnemu sistemu, državi in družbenemu sistemu nasploh.

V naslednjih poglavjih bom poskušal orisati, kako šolska institucija deluje v praksi z vsemi svojimi možnostmi in omejitvami v smislu formalnega okvira delovanja javne šole v Sloveniji.

5.3.1 Delovanje šole kot institucije

Kot je že bilo zapisano v prejšnjih poglavjih, se v šoli medsebojno prepletajo procesi socializacije, vzgoje in izobraževanja. Razmerja med njimi so znana. V tem delu se naloga osredotoča na širšo delovanje šole kot institucije z vidika funkcionalizma.

Funkcionalizem v osnovi govori o medsebojno povezanih delih, ki sestavljajo in reproducirajo družbeni sistem. Institucija šole je ta družbeni sistem v malem, se pravi mikrokozmos družbe, ki bodoče člane družbe uči skupna pravila, vrednote in vedenjske vzorce. Funkcionalizem se šole loteva z ugotavljanjem načinov, kako le – ta omogoča delovanje in stabilnost moderne družbe ali vsaj pomembno pripomore k temu. Kot je že bilo omenjeno, ima šola tri poglobitve funkcije, ki pomembno vplivajo na njeno delovanje: šola je element družb integracije; šola je dejavnik socializacije; šola je mehanizem, ki omogoča razporejanje posameznikov na različno zahtevne in zato različno nagrajene družbene položaje v skladu z njihovimi sposobnostmi. (Kovač Šebart in Krek, 2009)

Slovenija je država z demokratično ureditvijo, saj »vključuje načela svobodnega odločanja, odločanja večine, zaščite posameznikov, zaščite manjšin in omejevanja oblasti.« (Kovač Šebart in Krek, 2009) Ker pa je sodobni pojem demokracije kompleksen, ima ključno vlogo pri tem znanje oziroma institucija, ki to znanje prenaša na mlade še ne polnopravne člane družbe. Le – tem bo znanje omogočilo razumevanje delovanje sistema demokracije oziroma demokratičnih načel družbe. Teh pa ne moremo enostavno prenesti v šolo, saj ne morejo biti njena edina veljavna načela. Političen vidik demokracije in demokratičnega je potrebno prilagoditi, ker učenci še niso polnoletni in niso enako odgovorni za svoje odločitve kot

odrasli. Pedagoške teorije pa ne smejo zanemariti dejstva, da šola kot institucija družbe (ali države) deluje po normah in pravilih, ki temeljijo na skupnih pravilih in ciljih družbe, ki se je v primeru Slovenije zavezala demokraciji. Strokovni delavci šole (učitelji, ravnatelj) so strokovno avtonomni v smislu prenosa pravil in ciljev, ne pa v smislu svobodnega odločanja o njih. Enako velja za učence in starše, saj tudi ti nimajo neposrednega vpliva na pravila in cilje družbenega sistema. (Kovač Šebart in Krek, 2009)

S tega vidika je moč reči, da je delovanje šole nedemokratično, vendar pa bi tako posploševanje pomenilo, da ne razumemo delovanja sodobnega pojma demokracije. Sodobna demokracija namreč ne predstavlja zgolj načelo svobodnega odločanja, ampak tudi koncept vključevanja in kako se le – ta uveljavlja. Soudležba in odločanje je sicer eden izmed temeljnih znakov demokratičnosti šole, vendar pa morajo akterji vzgojno – izobraževalnega odnosa dobro poznati in upoštevati objektivne omejitve svobode odločanja. Za učenca je pomembna celota izkušenj v šoli in kako jih doživlja. Zlasti učitelji lahko s svojimi učnimi strategijami in ukrepi utrjujejo močno demokratično kulturo v razredu v smislu doslednega uveljavljanja pravil in ohranjanja integritete v odnosu učitelj-učenec.

Šola torej je demokratična v svojem delovanju, če »pri vključevanju akterjev vzgojno – izobraževalnega procesa ni samovoljna, kapriciozna, in ko vsi udeleženci spoštujejo skupne vrednote in načela, norme pravičnosti ter pravila delovanja, v skladu z njimi pa praviloma tudi ravnajo.« (Kovač Šebart in Krek 2009)

5.3.2 Formalni okvir delovanja – ključne sestavine delovanja javne šole

Od zunaj postavljen formalni okvir načel, družbenih norm in pravil, ki jih je potrebno spoštovati, mora biti predstavljen učencem čim bolj jasno in argumentirano, saj ta okvir določa delovanje javne šole. Učitelj je tisti, ki uradno zastopa in predstavlja vsebino formalnega okvira in ga v toku vzgojno – izobraževalnega procesa osmisli. Ključne sestavine, ki določajo delovanje javne šole, so (Kovač Šebart in Krek 2009):

1. skupne vrednote

Že v stari Grčiji so filozofi menili, da je narava človeka tudi etična, da torej zajema tudi vrednote in vrednotenje. Ko posameznik kot samostojni subjekt razmišlja in se odloča, obenem tudi vrednoti in se moralno opredeljuje. To dejstvo je pomemben dejavnik v procesu

izobraževanja in vzgoje, posledično vpliva na mehanizem prenosa znanja in oblikovanja celovite osebnosti učencev ter odpira nova vprašanja, kakšne vrednote so primerna vzgojna osnova v javni šoli.

Ideja t.i. vzgojnega načrta v smislu vrednotnega usmerjanja, se je utrdila z dejavnostjo države na področju oblikovanja vzgojne zasnove, konkretno z novelo Zakona o osnovni šoli v letu 2007 (ZOSn-F), ki ureja odnos med vrednotami in vzgojnim načrtom šole.

Skozi pregled novele zakona pa hitro postane jasno, da je zakon nepopoln, ker ustvarjanje vzgojnega načrta »veže le na cilje in vrednote, določene z Zakonom o osnovni šoli«, pri tem pa pozabi na vrednote in cilje drugih listin in zakonov: Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, Ustava RS, in mednarodne listine, katerih podpisnica je Republika Slovenija, kot je na primer Konvencija o varstvu človekovih pravic in temeljnih svoboščin. Novela zakona prav tako ne opredeli razmerja med vrednotami javne šole in vrednotami, oblikovanimi z vplivom staršev oziroma širšega okolja. Seveda ne gre omejevati vpliva staršev in okolja na vzgojni načrt kot tak, ampak za definiranje, po kakšni poti in do kakšne mere ta vpliv seže. Vrednotni temelj javne šole so vrednote kot okvir in ne kot seznam posameznih vrednot in norm.

2. splošni in operativni cilji pouka (zapisani v učnih načrtih)

Učni načrt ali kurikulum je strokovno zapisan opis ciljev posameznega predmeta v določenem razredu ali letniku v osnovnošolskem in srednješolskem izobraževanju. V njem je zapisano katerim učnim ciljem moramo slediti in kakšni so standardi znanje, ki jih mora učenec doseči na določeni stopnji. Pomembna sestavina učnih načrtov so **splošni in operativni vzgojno – izobraževalni cilji**. Kako bodo učenci oziroma dijaki dosegli omenjene cilje, pa avtonomno na podlagi strokovnih kompetenc odloča učitelj ter se v skladu s tem poslužuje najustreznejših učnih vsebin in didaktičnih strategij, tudi s pomočjo medpredmetnega povezovanja.

Razmejitev ciljev poteka na ravni značilnosti in funkcije le – teh. Splošni cilji so pomensko široki, izražajo poglobitve funkcije izobraževalnega programa ali posameznega predmeta in zajemajo, če gre za posamezen predmet tako vsebinsko znanje kot spodbujanje osebnostnih lastnosti in ponotranjenje vrednot. Kot pravi Strmičnik, so splošni učni cilji splošno sprejete vrednote osebnega in družbenega pomena v določeni kulturi in času. (Strmičnik 2001, str. 211) To je tudi razlog za razlikovanje med splošnimi in operativnimi učnimi cilji, kljub temu da iz

slednjih izhajajo splošni učni cilji. Operativni učni cilji so natančno opredeljeni in dajejo točno določena navodila za znanje, tako vsebinsko kot procesno, in za aktivnosti učencev, s pomočjo katerih se njihovo znanje objektivno prikaže s preverjanjem in ocenjevanjem.

Seveda razlikujemo tudi učne načrte po tem ali so formalni in so določeni s predmetnikom, vzgojno – izobraževalnimi cilji in drugim uradnimi listinami, ali pa so neformalni in jih določajo vse druge aktivnosti v šoli, ki niso uradno zapisane in predpisane, kot na primer odnosi med učitelji in učenci. Pri prebiranju literature se lahko srečamo tudi s pojmom odprt in zaprt učni načrt, prvi pomeni veliko avtonomnost učitelja pri izbiri vsebin in učnih strategij glede na zapisane učne cilje, medtem ko zaprt učni načrt pomeni trdno strukturo učnih procesov in malo avtonomnost učitelja. Stroka prav tako omenja pojem operativnega učnega načrta, ki se dejansko izvaja in ki učencu jasno sporoča, katera znanja so pomembna in kaj se ocenjuje pri preverjanju, in pojem prezrtega učnega načrta, ki zajema tisto, kar je v vzgojno – izobraževalnem procesu izločeno in manjka v uradno priznanem kurikulumu. (Pretnar 2000, str. 39-40)

3. načela in cilji vzgoje in izobraževanja in druge določbe zakonodaje

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v republiki Sloveniji (1995) namenja veliko pozornosti načelom in ciljem vzgoje in izobraževanja na preduniverzitetni ravni. Temeljno izhodišče obravnave so človekove pravice in pravna država. Zakaj ravno takšno temeljno izhodišče? Razloga sta dva, in sicer je prvi ta, da zaradi raznolikosti sodobne družbe, ki jo gradijo različni svetovni nazori, vrednotni sistemi in norme, ni mogoče graditi trdega vzgojno – izobraževalnega mehanizma, ki bi se utemeljil na »enem od vseh sprejetem nazorskem, vrednotnem ali strokovnem temelju« (Bela knjiga, 1995: str. 13). Zato je potrebno temelje graditi na čim širšem soglasju o tem, kakšen vzgojno izobraževalni sistem si želimo. Drugi razlog pa so pravice, ki izhajajo iz mednarodnih listin, kot je na primer Splošna deklaracija o človekovih pravicah in Konvencija o otrokovih pravicah. Ti dokumenti so odraz že doseženega konsenza o temeljnih vrednotah, ne glede na kulturo ali politični sistem. (Bela knjiga 1995, str. 13)

Torej če povzamem, temeljna načela in cilji vzgoje in izobraževanja v Sloveniji temeljijo na demokratičnosti, avtonomnosti in enakih možnostih. Pomeni, da je izobrazba pravica vsakega posameznika, zato je brezplačna v obdobju obveznega šolanja. Predvsem pa mora šola spodbujati razvoj celovite osebnosti posameznika in utrjevati temeljne svoboščine in človekove pravice.

4. pravila šolskega reda

V šoli je nujno potrebno izraziti zahtevo po spoštovanju pravil, čeprav jih niso oblikovali učenci in se z njimi nikakor ne strinjajo ter se zanje sami ne bi odločili. Učenca s temi pravili skušamo postaviti v položaj, da sam izkusi odgovornost za odločitve, ki jih je sprejel. Šola že s svojim obstojem objektivno postavlja pravila delovanja, ki so utemeljena v samem Zakonu. Vseeno pa je potrebno učencem predstaviti pravila šolskega reda in formalni okvir norm in vrednot, ki jih morajo spoštovati.

6 AKTIVNI POUK KOT VZGOJA ZA DEMOKRACIJO

6.1 K RAZVOJU KONSTRUKTIVISTIČNE MISLI

Življenje v 21. stoletju poteka vse hitreje in nepredvidljivo. Spremembe pa so vse pogostejše in se jim je potrebno nenehno prilagajati, da ostanemo v današnji družbi konkurenčni in učinkoviti. Ti premiki v družbi pa posegajo na vsa mogoča področja človekovega delovanja in družbenih odnosov: ekonomija, politika, sociala, kultura, okolje, ... Človek je namreč, zaradi globalizacije postal delček sveta in ga aktivno sooblikuje. (Delakorda 2007)

Dejavnikov, ki povzročajo te spremembe je lahko več, zato bom povzel le najpomembnejše (Dryden in Vos v Krašovec 2003):

- **komunikacijsko informacijske tehnologije**

Razvoj komunikacijsko informacijske tehnologije omogoča hitrejši pretok informacij, s tem pa informacije hitreje zastarajo. To pa sili ljudi k neprestanemu obnavljanju in bogatenju že pridobljenega znanja z novimi dognanji.

- **globalizacija**

Proces globalizacije spreminja svet v globalno vas. To pomeni, da konkretne spremembe v smislu izginjanja »države blaginje« in pojava neoliberalne miselnosti segajo v vse mikro pore družbenega sistema. Nova miselnost o znanju in uporabi tega znanja pa preko države vpliva tudi na posameznika, saj je uspešnost države odvisna tudi od sposobnosti prebivalstva, da osvoji nova znanja.

- **demografske spremembe**

Število svetovnega prebivalstva vztrajno narašča, prav tako pa je tudi značilno staranje prebivalstva, ki mejo učenja za določen čas premika k vseživljenjskemu učenju, saj le tako lahko posameznik ostane konkurenčen in učinkovit v družbi, tako v ekonomskem kot socialnem pomenu besede.

- **informacijska družba**

Pomembne niso več končne informacije, ki zaradi nenadnih sprememb hitro zastarajo, ampak znanje, kako priti do novih informacij oziroma dognanj.

- **naraščanje socialne neenakosti**

Razlike med revnimi in bogatimi čedalje bolj naraščajo, zato je naloga odgovorne družbe, da zmanjša te razlike, ko se soočajo s problemom nezaposlenosti in ga poskušajo z novimi izobraževalnimi strategijami odpraviti.

- **koncept individualizma**

Posameznik vse bolj spoznava, je njegov uspeh v družbi odvisen od njega samega. Pomeni, da na izobraževanje gleda kot na prevzemanje odgovornosti za lastno življenje skozi lastno aktivnost in notranjo motivacijo.

Zahteve, ki jih s sabo prinašajo nenehne spremembe na vseh področjih človekovega delovanja pa predstavljajo nov izziv za izobraževanje v današnji družbi. Te zahteve so tako velike, da lahko dejansko govorimo o tektonskih premikih v sistemu šolanja in izobraževanja, s katerimi se prilagaja razmeram v 21.stoletju. Konkretno gre za dva paradigmska premika (Delakorda 2007):

- **premik od učenja za določen čas h konceptu vseživljenjskega učenja in**
- **premik od izobraževanja k učenju.**

Prvega lahko pojasnimo na podlagi dejavnikov v 21. stoletju, ki so tako zelo zaznamovali današnjo družbo. Izzivi, ki jih prinaša današnji svet so vse prej kot prijazni do posameznika. Za tega ni dovolj le znanje, ki ga je dosegel v formalnem izobraževanju, ampak mora neprestano osvajati nove veščine in spretnosti skozi celo življenjsko obdobje in bogatiti že znano. Le tako posameznik ostane konkurenčen in učinkovit na ekonomskem in socialnem področju, ki ga vodi neoliberalna miselnost globalizacije.

Že samo poudarjanje vseživljenjskega učenja uvaja paradigmski premik od izobraževanja k učenju. Gre za premik od izobraževanja, ki ga razumemo kot organiziran, načrtno izpeljan proces osvajanja znanja, ki se ga ne da nadgraditi in kjer smo večinoma zunanje motivirani

(ocene) k učenju, ki ga razumemo kot način osvajanje znanja, ki ga je mogoče obogatiti, ki ga dosežemo z lastno aktivnostjo, torej smo notranje motivirani. Iz navedenega lahko izpeljemo trditev, da je učenje širši pojem od izobraževanja, ki je le eden od možnih načinov za izpeljavo učenja. (Krašovec 2003)

Implementacija teh dveh paradigem v vrednotni sistem družbe je pomenila premik od industrijske družbe k učeči se družbi oziroma družbi znanja. Znanje je v taki družbi vrednota, cilj in sredstvo. Za družbo znanja so značilne številne inovacije, razvoj človeškega kapitala, razvoj komunikacijsko informacijske tehnologije, spodbujanje podjetništva, itd... Pomembne niso samo končne informacije, ki hitro zastarajo, ampak novi načini za doseganje kvalitetnega znanja z lastno aktivnostjo, ki ga je vselej možno obogatiti in nadgraditi, ko se soočimo z različnimi izzivi, ki jih prinašajo vse pogostejše spremembe.

Konkretne korake za doseganje takih ciljev poskušamo v sodobnem šolstvu doseči s različnimi reformami. Na nivoju EU je tako Bolonjska reforma tista, ki daje napotke državam članicam, kako doseči družbo, ki bo temeljila na znanju. Na državnem nivoju pa so se ti premiki k učeči se družbi poskušali udejanjiti skozi razne ukrepe, na primer na področju osnovnega šolanja (podaljšanje osnovnega šolanja na 9 let), kurikularna prenova, itd... Vse te reforme pa imajo eno skupno lastnost, vse so namreč usmerjene k doseganju kakovostnega znanja, kar pomeni kritično mišljenje in uporabno znanje, ki je relativno trajno in osmišljeno.

V Sloveniji so bile te reforme dobro zastavljene, vendar pa konkretnih učinkov ni, saj je znanje učencev še vedno nepovezano, površinsko, kratkotrajno, nekvalitetno in neuporabno. (Delakorda 2007) Z novimi metodami in načini dela, ki vzpodbujajo aktivno učenje in upoštevajo načela doseganja kakovostnega znanja se ukvarja prav konstruktivizem.

6.2 KONSTRUKTIVIZEM

Besedo konstruktivizem sprva zaznamo kot tujko. V slovarju tujk najdemo razlago, da pomeni konstruirati graditi, napraviti, snovati nekaj...(Veliki slovar tujk 2002) Slovar tujk razlaga to besedo v povezavi z umetnostno smerjo, ki se je pojavila po prvi svetovni vojni in je poudarjala obliko, konstrukcijo.

Konstruktivizem je širok izraz, ki ga uporabljajo tudi filozofi, psihologi, pedagogi in drugi in pri uporabi tega izraza vsi pogosto mislijo na zelo različne stvari. Ni posebna znanstvena disciplina, temveč interdisciplinarna in transdisciplinarna paradigma. Osnovna teza konstruktivizma se glasi: Stvarnost objektivno ne obstaja, temveč je le tvorba subjekta – opazovalca. Na tej ideji temelji tudi nerazumevanje učenja.

Predpostavka konstruktivizma je, da vsak človek sam konstruira tisto, kar poimenuje resničnost, torej bi lahko rekli, da je (spo)znanje človekov lastni konstrukt. Še bolj enostavno povedano, *»vsake oči imajo svojega malarja.«*

Znanja ni mogoče enostavno prenesti iz učitelja na učenca, pomeni da načelo učečega kot prazne posode, kot so to zagovarjali objektivisti ne velja. Učitelj mora v učencu sprožiti miselni proces, v katerem ta svoje lastno znanje konstruira na podlagi lastnih izkušenj in tako nadgrajuje oziroma spreminja obstoječo (spo)znanje. (Delakorda 2007)

Seveda glede na nastajanje znanja poznamo več različic konstruktivizma (Woolfolk 2002):

6.2.1 Nastajanje znanja kot individualni proces (individualni konstruktivizem)

Individualni konstruktivizem poudarja pomen ustvarjanja pogojev za učenje, ki omogočajo kognitivno disonanco na eni strani in ustvarjanje bogatega okolja, v katerem naj učenci pridejo do novega pogleda in organizacije znanja, na drugi. Pri tej vrsti konstruktivizma lahko govorimo o informacijsko – procesnih teoretikih in o Piagetu. Prvi se ukvarjajo s konstruiranjem pomena in znanja. Človekov razum obravnavajo kot simbolni procesni sistem, ki spreminja senzorni vnos v simbolne strukture (predloge, predstave, sheme), ki jih potem obdeluje, da lahko znanje shranimo v spomin in ga po potrebi prikličemo. Zunanji svet predstavlja vir za vnos, ko pa so občutki zaznani in vstopijo v delovni spomin, se pomembno delo odvija v glavi posameznika. Piageta pa bolj kot konstrukt posameznika zanima pomen. Piaget je oblikoval zaporedje štirih kognitivnih faz (senzomotorična, predoperacionalna, konkretne operacije, formalne operacije) skozi katere gredo vsi ljudje. Mišljenje v vsaki fazi temelji na prejšnjih fazah in jih tudi vključuje, ko postane bolj organizirano in prilagodljivo ter manj vezano na konkretne dogodke. Piaget je posebej zanimala logika in konstrukcija splošnega znanja, ki se ga ne moremo naučiti neposredno iz okolja, temveč izhaja iz razmišljanja o lastni kogniciji ali mislih in njihovega koordiniranja. Piaget izhaja bolj iz procesov, s katerimi posameznik konstruira poznavanje zlasti

fizikalnega sveta ob interakciji – manipuliranju s predmeti in pojavi v svojem okolju. Neskladne izkušnje sprožajo spoznavne konflikte, ob njihovem razreševanju pa pride do ustreznih pojmovnih sprememb in do postopnega razvoja vse ustrežnejših mentalnih predstav zunanjega sveta, kar omogoča vse uspešnejše reševanje novih problemov.

6.2.2 Nastajanje znanja kot socialni proces (socialni konstruktivizem)

Socialni konstruktivizem poudarja primarnost socialnih in historičnih vidikov nastajanja znanja. Učenje poteka skozi konfrontacijo različnih razlag pojmov, skozi vodene razgovore, sodelovalno učenje, medsebojno dogovarjanje. To pomeni, da si učeči se konstruira novo znanje z interakcijo s socialnim okoljem. Učenje poteka skozi debate, skupinsko delo, itd... Socialna interakcija, sredstva kulture in aktivnosti oblikujejo posameznikov razvoj in učenje. Najznačilnejši predstavnik te vrste konstruktivizma je Vigotski, ker se pri pojmovanju učenja zanaša predvsem na socialne interakcije in kulturni kontekst, čeprav ga nekateri uvrščajo med psihološke konstruktiviste, saj ga je v osnovi zanimal razvoj znotraj posameznika. Prednost njegove teorije učenja je v tem, da nam nudi tako psihološki kot sociološki vidik. Socialni konstruktivizem je prispeval k spoznanju, da učenje ni le individualna zadeva, nekakšen samotni proces, ki poteka v posamezniku, ampak da je za učenje bistvenega pomena dialog, možnost spraševanja, sprotnega preverjanja smisla, lastnih domnev v skupini, t. j. proces skupinskega sodelovanja v socialnem procesu konstrukcije znanja. Vigotski poudarja, da je pri tem (za razliko od Piageta, ki poudarja dialog med vrstniki) pomembna socialna interakcija med otrokom in odraslimi.

6.2.3 Nastajanje znanja kot individualni in socialni proces

Ta vidik poudarja, da znanja, ki ga skonstruira posameznik, ni mogoče razumeti, če ne upoštevamo zgodovinskega, kulturnega in družbeno političnega konteksta (socialni konstruktivisti). Novo znanje si učeči se skonstruira skozi kombinacijo lastnih izkušenj, norm, vrednot in socialno interakcijo. Sociološki konstruktivisti, imenovani tudi konstrukcionisti, se ne osredotočajo na individualno učenje, temveč jih zanima, kako se konstruira javno znanje v strokah, kot so naravoslovne znanosti, matematika, ekonomija ali zgodovina, ter kako se vsakdanja prepričanja in splošno razumevanje sveta prenaša na nove člane sociokulturne skupine. Vse znanje je socialno skonstruirano, nekateri ljudje pa imajo pri določanju, kaj

sestavlja znanje, več moči kot drugi. Te konstruktiviste zanimajo predvsem odnosi med učitelji, učenci, družinami in skupnostjo.

Skupna imenovalca teh različic sta:

- da osvajanje znanja ni transmisija znanja, pomnjenje podatkov, ampak konstruiranje, izumljanje in samostojno razlaganje podatkov,
- učenci s slednjim ustvarjajo novo, njim razumljivo znanje na podlagi svojega obstoječega znanja, izkušenj, stališč, vrednot, osebnostnih lastnosti in okolja.

Pri vsakem od konstruktivističnih pogledov na učenje pa obstajajo tudi določene razlike.

Konstruktivistični pogledi na učenje se med seboj razlikujejo glede:

- ali je znanje konstruirano z oblikovanjem zemljevida zunanje realnosti, s prilagajanjem in spreminjanjem notranjega razumevanja ali z interakcijo zunanjih sil in notranjega razumevanja,
- ali je svet dostopen in ljudje lahko konstruirajo pravilne, logične ali pristne modele realnosti, ali pa so vse konstrukcije enako veljavne in pravilne, čeprav so nekatere morda bolj uporabne kot druge.
- ali lahko znanje skonstruiramo v eni situaciji in ga uporabimo v drugi, ali pa je znanje tako specifično in vezano na določen kontekst, v katerem je bilo naučeno, da ga ne moremo uspešno uporabiti v drugem.

konstruktivizem je torej ena izmed boljših alternativ in kritika k obstoječim načinom poučevanja in učenja. Ne daje končnih informacij, temveč nove izvirne načine doseganja spretnosti in veščin, preko katerih lahko pridemo do novih dognanj. Konstruktivistična miselnost je lahko pomemben kašipot in krize sodobnega izobraževanja, ni pa to konkretna pot. (Marentič Požarnik 2003)

Tako lahko iz zgoraj navedenega zaključim, da iz teorije konstruktivizma sicer ne moremo izpeljati konkretnih učnih metod in napotkov, lahko pa izpeljemo nekaj načel in priporočil. Lahko ugotovimo, da je konstruktivizem neka osnovna platforma sodobnim atraktivnim učnim metodam, ki tako ali drugače sovpadajo s posameznimi teoretskimi predpostavkami konstruktivizma.

6.3 KOMUNIKACIJA PRI POUKU

Še preden od splošnih teoretskih okvirov preidemo k konkretnjšemu pristopu k poučevanju, je potrebno nekaj reči tudi o sami komunikaciji pri pouku. Slednja kot most za udejanjanje konstruktivističnih načel v bolj definiranih posameznih metodah in metodoloških principih implementira teorije v prakso oziroma pomaga pri razširitvi in oplemenitju teoretskih okvirov konstruktivizma skozi posamezne metode poučevanja.

Samo besedo komunikacija danes najdemo v različnih oblikah. Velikokrat jo opisujejo kot zvezo dveh točk, znakov (ali oseb). Komunikacija je obenem sredstvo in oblika sporazumevanja. Proces komuniciranja ni vedno razumljiv ali pa je napačno razumljen, takrat se pojavi prekinitev komunikacijskega procesa in pride do nerazumevanja. To pa povzroča dodatne napore in stresno situacijo.

6.3.1 Splošno o komunikaciji

Beseda komunikacija je latinskega izvora, in sicer »communis« pomeni »skupen« ali da imamo nekaj skupnega. Prvotni pomen komunikacije je to torej ustvarjanje skupnega razumevanja, skupnega doživetja ljudi. Med tem ko beseda »communicare« pomeni občevanje, posvetovanje, razpravljanje, zato je za komuniciranje tudi značilno sporazumevanje med posamezniki z menjavo sporočil. Nekateri teoretiki smatrajo komuniciranje za temeljni socialen proces, ker je ta proces odločilen za osebni razvoj, za nastanek in trajen obstoj skupin ter za odnose med njimi. Ko komuniciramo z drugim človekom, zaznavamo njegov odziv in nanj odgovarjamo s svojimi misli in čustvi. To medsebojno vplivanje imenujemo interakcija. (Tomič 2000, str. 45)

Komuniciramo z besedami, kvaliteto glasu in telesom: z držo, s kretnjami in obrazno mimiko. Besede pa so le del tega, kar izražamo kot človeška bitja. Pri javnih nastopih je na primer vtis večinoma določen z držo telesa oziroma z barvo glasu.

Sporočamo pa lahko tudi s pomočjo glasbe, umetnosti, plesa, pisno,...Včasih sporočilo posredujemo neverbalno, torej brez besed oziroma kretenj. Pomembno je tudi dejstvo, da je vsaka komunikacija naučena; dojenček prinese na svet neko neobdelano snov in se ne zna sporazumevati, to ga naučijo starši v zgodnjih letih, nato pa šola.

6.3.2 Socialna komunikacija in interakcija

Gre za poseben komunikacijski pojav, ki ga najdemo predvsem pri pouku. Zanj sta značilni dve enakovredni ravni: vsebina komuniciranja in pa socialni odnosi med udeleženci komuniciranja.

V šoli je pogostejša prva raven, pri kateri je pomembnejše posredovanje sporočil z namenom razumevanja in zapolnjevanja ali pa tudi uporabe znanja. Gre za eno samo ali za celo verigo sporočil, ki pa potekajo enosmerno in hierarhično, torej ima glavno besedo učitelj, poredko pa tudi zmožnejši učenci. (Strmčnik 1999)

Strmičnik je mnenja, da takšno sporazumevanje škodljivo za komunikacijo v razredu, saj po njegovem premalo upošteva dialog, različnost poslušalcev, zanemarja osebne in socialne kontekste informacij,...Seveda se strinjam, vendar pa je pozabil na vzroke za takšno stanje v razredu. Po mojem je takšna nedemokratična komunikacija posledica slabe usposobljenosti učiteljev, ki ne dopustijo povratnih informacij oziroma kritičnega mnenja, bodisi zaradi lastne nezmožnosti obravnave problemov iz različnih zornih kotov, bodisi zaradi lastne nerazgledanosti. Pouk mora potekati po nekih demokratičnih normativih, torej mora sodoben in dinamičen.

Če nadaljujem s končno mislijo prejšnjega odstavka, moram omeniti drugo raven socialne komunikacije in interakcije, ki poleg vsebine sporočila govori tudi o neki gmoti odnosov, ki sovplivajo medsebojno. Torej gre za soočanje posameznih akterjev in njihovih stališč, to pomeni da učenci aktivno sodelujejo pri razpravi in soočajo svoja mnenja, s ciljem iskanja konsenza. Pravzaprav je to tista komunikacija, ki si zasluži oznako »interakcije«.

6.3.3 Komunikacija skozi znanstvene poglede

Danes so procesi interakcije in komunikacije veliko bolj proučeni, čeprav se tovrstna spoznanja v pouk sorazmerno počasi vnašajo. S temi vprašanji se v glavnem ukvarjata predvsem dve kibernetični znanstveni disciplini, teorija informacij in teorija komunikacij. (Strmčnik 1999, str. 128)

V tem poglavju se bomo večinoma posvečali teoriji komunikacije, saj se strinjam z J. Habermasom, ki govori o demokratičnem diskurzu, v katerem ne bo vladala prisila glede izbire sogovornika oziroma vsebine pogovora, marveč bo edino gonilo moč argumentov in iskanje konsenza, kar je tudi v duhu današnjega časa, saj je demokratičen diskurz eden izmed temeljev sodobnih demokracij.

6.3.4 Teorija komunikacije

Še posebej zanimiva je teorija komunikacije P. Watzlawicka, ker je poglobitni pojem odnos, še prej pa zato, ker vzgojo povezuje z medosebnimi odnosi. Navaja šest poglobitnih značilnosti (Watzlawick v Bratanič 1991):

a) gledati na človeka v odnosu z drugim

Pomeni, da človek sebe doživlja v odnosu z drugim, v njegovem vplivanju na druge in vplivu drugih na njega. Kvaliteta tega odnosa nam podeljuje individualnost in nas razlikuje od ostalih.

b) medosebni odnos proučevati v komunikaciji

Gre za dinamiko sprejemanja in oddajanja informacij, saj informacije, ki jih dobivamo od drugih določajo odnos do nas samih, medtem ko naše oddane informacije drugim določajo njihov odnos do sebe.

c) povratna informacija

P. Watzlawick pravi, da se mora na skupine, družino in podobno gledati kot na kroge povratnih informacij, saj obnašanje vsakega posameznika pogojuje obnašanje drugega.

d) medsebojno tekmovanje posameznikov, ki so v nekem odnosu

Delovanje, ki ga oseba A vrši na osebo B sproži enako reakcijo osebe B na osebo A in tako vpliva njen naslednji korak.

e) Obstajajo različne stopnje zavednosti o našem delovanju

Razdeli pravila na tista, ki se jih zavedamo, se jih ne zavedamo, a jih prepoznamo, če nas kdo opozori na njih in pravila, ki se jih sploh ne zavedamo.

f) nova dimenzija pojma simptom

Simptom postane pravilo interpersonalne igre obeh partnerjev. Torej ni več lastnost posameznika, marveč postane oblika odnosa.

Za boljše razumevanje značilnosti teorije je postavil pet trditev:

- nekomunikacija ni mogoča,
- komunikacija ima vsebinsko stališče in stališče odnosa,
- odnos je pogojevan z interpretacijo delovanja,
- komunikacija je verbalna in neverbalna in
- komunikacija je lahko linearna in komplementarna.

6.3.5 Konfliktna in nekonfliktna komunikacija

Vse novejšje študije o medosebnem komuniciranju imajo daljša in krajša poglavja o konfliktih, saj se le – ti najprej in najpogosteje odražajo prek komunikacije. Besedni konflikti so namreč v odnosih med ljudmi mnogo pogostejši kakor fizični. Konflikt je bistvena vsebina življenja, vsako živo bitje, vključno s človekom, mu je nenehno izpostavljeno. (Trček 1998, str. 138)

Morton Deutsch definira konflikt kot spopad nezdržljivih tendenc in učinkov v posamezniku, skupini in narodu, ali med posamezniki, skupinami in narodi v konkurenčnih ali kooperacijskih situacijah. Tako lahko razlikujemo intrapersonalne in interpersonalne konflikte, potem konflikte v skupinah in konflikte med skupinami ter intranacionalne in internacionalne konflikte. (Brajša 1993, str. 203)

Konflikti v šoli so povezani s problematiko komunikacije v šoli. Motnje na komunikacijski ravni otežujejo in tudi onemogočajo kakovostno ravnanje s konflikti in reševanje le – teh. Vzrokov je več: pogost razlog je nerazumljiva in fragmentarna komunikacija, ali pa nejasne komunikacijske ravni (učitelj bi rad le informiral, učenec pa to razume kot nadzor in kritiko), tudi čustvena neusklajenost učiteljevega komuniciranja je lahko izzove konfliktno situacijo. Seveda je razlogov še več, vendar pa me veliko bolj zanima reševanje le – teh.

6.3.6 Reševanje konfliktov

Nikola Roth našteva pet načinov reševanja konfliktov, in sicer: glasovanje, pogajanje in dogovarjanje, postopno recipročno odmikanje, iskanje nadrejenih ciljev ter po **Gordonu** »medsebojno aktivno poslušanje, dajanje in sprejemanje odkritih in iskrenih sporočil, obojestransko spoštovanje partnerjevih potreb ter medsebojno zaupanje«. (Brajša 1993, str. 224)

Gordonova teorija gleda na učenca skozi vedenjsko okno, skozi katero vidi le del učenčeve osebnosti. Za nas pa je učenčevo vedenje sprejemljivo ali nesprejemljivo, med obema je črta sprejemljivosti, ki je odvisna od različnih faktorjev: **učenec, učitelj, okolje**.

Nadaljnjo ravnanje je odvisno od tega kdo ima problem. Možni sta dve opciji: **problem ima učenec oziroma problem ima učitelj**. Če ima problem učenec, sprejemamo njegov jezik in ga aktivno poslušamo ter poskušamo prepoznati pravo sporočilo. Če pa ima problem učitelj, pomeni, da se mora izogibati sporočil, ki dajejo vtis kot da gre za učenčev problem. Učinkovita so predvsem Jaz- sporočila s katerimi učencu sporoča, da ima on problem z njegovim ravnanjem. Začela naj bi se z besedo »Kadar...«

Obstajajo torej **tri metode** reševanja konfliktov:

- 1.) učitelj je v konfliktu zmagovalec in učenec poraženec – ustvarimo frustracijo pri učencu,
- 2.) učitelj poraženec in učenec zmagovalec in
- 3.) oba sta zmagovalca.

Prvi dve metodi sta neprimerni za reševanje konfliktov, saj ustvarjata poražence. Tudi tretja metoda ni brezhibna, saj ustvarimo občutek kot da učenec ni poraženec. Seveda pa se je najbolje izogniti konfliktom, tako da ne izražamo oziroma poudarjamo svojega mnenja, marveč učencem podamo več rešitev iz različnih zornih kotov in vzpodbujamo in vodimo diskusijo, katere edino vodilo je moč argumentov in iskanje konsenza.

Vloga komunikacije pri pouku je glede na navedeno zelo pomembna, ne samo da nas uči medsebojnih odnosov in preko nje spoznavamo samega sebe, ampak je tudi pomemben člen pri preprečevanju konfliktov, seveda če se problema lotimo na pravilen način.

6.4 UČNE METODE

Kot pravi Tomić Ana, je v večini literature didaktične stroke uveljavljeno, da so učne metode znanstveno in praktično preverjeni načini učinkovite komunikacije med učiteljem in učenci na vseh stopnjah učnega procesa, od pripravljanja (nove) učne vsebine, do ponavljanja in preverjanja znanja. To pomeni, da se učne metode ne nanašajo samo na učiteljevo delo, ampak tudi na delo učencev oziroma na učenje. (Tomić 1997, str. 87)

Učenja nikakor ne določa le poučevalni program, temveč celota odnosov in komunikacij, ki se odvijajo v razredu. Učne metode pa so tisti prijem, ki te odnose in komunikacijo skušajo določati ali vsaj usmerjati. So torej pomemben element pri doseganju zastavljenih učnih ciljev.

Sodobna didaktika (oziroma didaktična stroka) v nasprotju s klasično, tradicionalno, zagovarja stališče, da je potrebno dosegati večjo stopnjo aktivnosti s strani učencev. To pomeni, da si gre prizadevati za takšne načine dela ter komunikacije in odnosov znotraj razreda, ki omogočajo aktivno delo, povratno informacijo, kooperativnost na vseh nivojih (učenec – učenec, učitelj – učenec), izkušnjsko učenje, samoizobraževanje, ipd.

Pri opisanem je moč slutiti temeljno razliko med dvema nasprotujočima si principoma pojmovanja pouka in podajanja znanja – transmisijskim in transformacijskim.

Pri prvem gre za to, da se znanje podaja *ex cathedra*, torej ima učitelj vlogo posrednika, ki znanje zgolj predaja in ga pri tem ne ponuja v kritično presojo. Na tak način težko dosežemo, da bi učenci razumeli, predvsem pa smotrno uporabljali svoje znanje.

Nasprotno temu pa transformacijsko pojmovanje pouka predpostavlja učenčevo oblikovanje posredovanega na podlagi razumevanja in pod vplivom konkretne izkušnje, saj to vodi do smiselne konstrukcije in uporabe znanja. Učiteljeva vloga pri tem je predvsem, da miselno izzove učence ter spretno vodi didaktični proces, tako v vsebinskem kakor tudi v komunikacijskem smislu.

Obstajajo različne učne metode, a je njihovo primerjanje in presojanje v luči vrednosti ter učinkovitosti v splošnem brezpredmetno. Glede na dan položaj ima lahko vsaka svoje prednosti

in slabosti. Smotrno je vsakokrat analizirati in upoštevati dejavnike,¹⁰ ki vplivajo na dano didaktično situacijo, in na podlagi tega izbrati ustrezno učno metodo ali kombinacijo le – teh.

V didaktični literaturi zasledimo več klasifikacij učnih metod, saj je njihovo razvrščanje odvisno od tega, s katerega gledišča jih obravnavamo. Tomičeva izhaja iz prepričanja, da je učni proces v svoji naravi komunikacijski proces, zato učne metode razvršča po viru, od katerega sporočila prihajajo do učenca. Tako učne metode razdeli na verbalno–tekstualne, ilustrativno–demonstracijske, laboratorijsko-eksperimentalne ter metode izkustvenega učenja. (Tomić 1997, str. 88)

V načelu se bom naslonil na omenjeno klasifikacijo z vsemi pripadajočimi kategorijami. Tiste metode, ki so za poučevanje sociologije manj primerne, bom pri obravnavi izpustil (laboratorijsko-eksperimentalna metoda), eno kategorijo pa bom dodal – uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije.

Pri tem bom, v skladu s temo diplomskega dela, poskusil vsak sklop metod osvetliti z vidika vzgoje za demokracijo.

6.4.1 Verbalno–tekstualne metode

Metoda ustne razlage

Metoda ustnega razlaganja je akromatska ali monološka metoda, govori samo eden, bodisi učitelj bodisi učenec.

V didaktičnem procesu lahko ustna razlaga privzema različne oblike, najpogostejše pa so:

- *pripovedovanje*, kjer gre za predstavitev izmišljene zgodbe, ključne značilnosti za to obliko so konkretnost, plastičnost in vsebnost čustvenih prvin;
- *opisovanje*, katerega lastnosti sta predvsem slikovitost in analitičnost;
- *pojasnjevanje*, to je tolmačenje pojmov, definicij, izrazov, zakonov, ipd. in
- *predavanje*, pri čemer gre za daljše, nepretrgano ter sistematizirano razlaganje, ki terjaja visoko in dolgotrajno pozornost.

Pri izvajanju ustne razlage je nujno, da učiteljev govor in nastop ustrezata določenim splošnim zahtevam, kot na primer slovnično korektno izražanje, artikulacija ter dikcija; preprostost

¹⁰ Ti so npr.: učna vsebina, število učencev, njihovo predznanje, tip učne ure, razpoložljiv čas, idr.

govora; variiranje načinov predstavitve; ustrezna intonacija in tempo govora, gestikulacija (izražanje skozi gibe – mimika), ipd.

Prednosti metode ustne razlage sta predvsem časovna ekonomičnost in zagotovilo, da bo učna snov obravnavana sistematično in pregledno.

Po drugi strani ima ta metoda kar nekaj pomanjkljivosti oziroma slabosti. Pouk, ki temelji na monolognem, lahko privede do tega, da se učenci zaradi statičnosti (ko samo sedijo in poslušajo) pasivizirajo. Pri pretirani rabi te metode se lahko zgodi tudi, da učenci učitelja ali sošolca, zaradi izgube pozornosti ali ker jih v šolah preprosto ne učijo poslušati, sploh več ne slišijo in vse manj razmišljajo o obravnavani vsebini.

Zaradi omenjenih razlogov in v izogib njenim slabostim je vsekakor dobro, da z metodo ustne razlage ne pretiravamo - sploh tam, kjer dejansko ni potrebna - oziroma da jo zavoljo dinamizacije pouka in doseganja večje aktivnosti s strani učencev, kombiniramo z drugimi metodami (verbalno – tekstualnimi ali ostalimi).

Dialoška metoda ali metoda pogovora

Metoda razgovora je način dela pri pouku v obliki dialoga med učiteljem in učenci, pa tudi med učenci samimi. V osnovi razgovor sestavljata dva dela, ki sta tudi njegov nujni pogoj – vprašanje in odgovor.

Metoda pogovora je bila morda pogostokrat nepričakovan način komunikacije v razredu, saj je s strani učitelja obstajal strah pred izpostavljanjem negotovim situacijam, ki jih znajo prinesiti nepričakovana vprašanja ali odgovori učencev.

Po drugi strani lahko ugotovimo, da je pri pogovoru ravno postavljanje vprašanj dober način za spodbujanje motivacijske, čustvene in intelektualne aktivnosti sodelujočih. Nepričakovana vprašanja ali odgovori pa se nemalokrat izkažejo kot dobra iztočnica za širjenje spoznavnega spektra obravnavane vsebine.

Ponavadi prav dialoške metode pripomorejo k večji sproščenosti in ustvarjalnosti znotraj razreda, saj ustvarjajo pogoje za bolj zavzeto spremljanje in razmišljanje ter nenazadnje aktivnost učencev, skozi katero pridobivajo spretnosti kot so iniciativnost, govorne sposobnosti ter potrebno samozavest za javno nastopanje.

Tudi dialoške metode oziroma metode pogovora lahko privzemajo različne oblike:

- katehetično obliko razgovora sestavljajo krajša vprašanja ter točno določeni krajši odgovori. Pogovor poteka v obliki (podajanja) žoge. Takšen razgovor je primeren zlasti pri reproduktivnem ponavljanju in preverjanju podatkov;
- pri hevristični obliki pogovora učitelj navaja učenca, da sam najde pravo rešitev. To doseže tako, da postavlja hevristična (razvojna, verižna ali dialektična) vprašanja, na katera odgovarjajo učenci, ti odgovori pa služijo kot vsebinski podatki ali argumenti za izvajanje posplošitev;
- diskusija je metoda, ki omogoča izmenjavo in soočanje različnih mnenj in izkušenj, pri čemer daje možnost ugovora, obrambe, prepričevanja, argumentiranja ter dokazovanja različnih stališč. Dobra plat te metode je v neposrednosti komunikacije, s čimer učenci razvijajo različne spretnosti (komunikacijske, medosebne). Nujni pogoji za izvajanje te metode pa so predhodno poznavanje problematike ter učenje v korektni in strpni komunikaciji;
- debata sloni na podobnih temeljih kot diskusija, le da je pri debati v ospredje postavljena neka trditev, ki terja zagovorniško ali nasprotniško stališče. Stališče se predstavlja v skupini, ponavadi pa je »dodeljeno« ne glede na prepričanje tistega, ki ga nato izraža;
- pogovor v krogu je tudi neka oblika diskusije, kjer morajo vsi udeleženci potem, ko jim je bil predstavljen nek problem, povedati svoje mnenje, stališče ali se opredeliti do že izraženih stališč, idej... Pri tem se lahko vsakdo ponovno priglasil ali vključil v pogovor. Pomen te metode se izraža predvsem v tem, da z zahtevo po sodelovanju poziva k vključevanju sicer pasivne učence.

Pri predmetnem področju sociologije so dialoške metode po mojem mnenju lahko zelo učinkovite in dobrodošle, saj se mnoga vsebinska vprašanja in problemi navezujejo na okolščine, v katerih živimo, ali aktualne dogodke, ki nas tako ali drugače obkrožajo. Z njihovo vpeljavo učence spodbudimo, da razmišljajo o svojih izkušnjah in opažanjih ter puščamo možnost, da do marsikatero ugotovitve pridejo po samostojni poti.

Tomičeva opozarja tudi na problem ohranjanja pogovora o učni snovi med učenci, da se le – ti ne bi obračali na učitelja. To lahko dosežemo predvsem s tem, da dajemo besedo drugemu učencu, ko prvi že da svoj govorni prispevek.

Metoda dela s tekstom

Učenci si znanje lahko aktivno pridobivajo tudi z metodo dela s tekstom oziroma branjem tekstov.

Delo s tekstom je v precejšnji meri individualno delo, ki zahteva veliko samostojnosti, s čimer se učenci postopoma usposablajo za samoizobraževanje.

Vendar pa pri branju tekstov ne gre le za golo branje, temveč je učence potrebno postopoma navaditi na zbrano branje z razumevanjem, na analitično, primerjalno in kritično branje. Učitelj lahko tu učencem pomaga predvsem s tem, da jim predloži razna vprašanja (npr. Kako lahko to uporabim?; Se s tem strinjam?; ipd.), z zastavljanjem katerih učenci »ad hoc« sami preverjajo, v kolikšni meri in kako so prebrano razumeli. Poleg tega je dober način preverjanja razumevanja tekstov tudi obnavljanje vsebine, pri čemer je po mojem mnenju vsekakor bolj koristno obnavljanje s svojimi besedami, bodisi pisno ali ustno, saj učenec s tem vadi tudi spretnost pisanja ali govorjenja, hkrati pa širi še besedni zaklad.

Ta metoda je pri poučevanju in učenju vsebin s področja sociologije vsekakor koristna - tako za pridobivanje novega znanja, poglobljanje in sistematiziranje že osvojenega znanja, kot tudi za pridobivanje nekaterih veščin ter spretnosti.

6.4.2 Ilustrativno–demonstracijske metode

Metoda demonstracije

Ko se učenci pri pouku učijo tako, da opazujejo predmete in pojave, pravimo, da uporabljamo metodo demonstracije. Učiteljeva dejavnost pri rabi te metode je demonstriranje, učenčeva pa kazanje.

Tomićeva trdi, da je učenje učinkovitejše, če spoznavamo s čim več čutili, in demonstriranje je učna metoda, ki nam to omogoča. Vendar se moramo pri tem izogibati *kazanju zaradi kazanja*, saj je pogloblitveni namen demonstriranja v intelektualni oziroma miselni aktivizaciji učencev.

Učiteljeva naloga je, da učencem pripravi ustna ali pisna navodila, saj je pri uporabi demonstracije pomembno ciljno opazovanje.

Demonstriramo lahko slikovno (filmi, ilustracije, slike, ...), predmetno (različni predmeti, makete, ...) ali avdio gradivo (raznovrstne plošče, radio, ...), poznamo pa tudi besedno demonstracijo (branje ključnih odlomkov besedil, recitiranje, ...).

Na dosedanjih hospitacijskih urah, kot tudi urah didaktike sociologije sem opazil, da s(m)o učenci, dijaki in študentje za tovrstne metode zelo dovzetni. S tem mislim na dejstvo, da demonstrirano gradivo skoraj po pravilu vzbudi miselno aktivizacijo in posledično odzivanje na prikazano.

Vseeno pa je potrebno poudariti, da je demonstracijske metode nujno potrebno kombinirati z ostalimi učnimi metodami, saj je (z redkimi izjemami) nemogoče izpeljati celotno učno uro izključno z uporabo le - teh.

Metoda grafičnega prikazovanja in grafičnih izdelkov

To metodo lahko v grobem razdelimo na dva sklopa, in sicer na *pisno-grafične izdelke*, kot so na primer zapiski, povzetki, miselni vzorci, poročila, itd., ter *slikovno-grafične izdelke*, pod kar uvrščamo plakate, časovne preglednice, miselne vzorce ipd.

Smatram, da je pri predmetnem področju sociologija izdelovanje katerihkoli grafičnih izdelkov koristno, saj so ob tem učenci aktivni, poleg tega pa ob delu učno snov (morda nezavedno) utrjujejo in se urijo v sistematičnem prikazovanju ter predstavljanju vsebin.

6.4.3 Laboratorijsko-eksperimentalne metode

Te metode omogočajo intenzivno miselno, čustveno in ustvarjalno izvedbo dejavnosti učencev, poleg tega pa veliko pripomorejo k razvijanju vedoželjnosti, kulture dela ter medsebojnega sodelovanja.

Večjo težo imajo laboratorijsko-eksperimentalne metode predvsem pri predmetnih področjih, kjer je možno, potrebno ali nujno izvajati laboratorijske vaje in eksperimente.

Uporabnost teh metod za predmetno področje sociologije vidim predvsem pri izvajanju terenskega dela, torej raznih terenskih raziskav, raziskav javnega mnenja (a tudi interpretacije le teh!); po drugi strani pa še tam, kjer sociologija kot disciplina posega v polje oziroma se povezuje z drugimi disciplinami in znanostmi, pri katerih je izvajanje laboratorijskih, terenskih ali eksperimentalno naravnanih raziskav potrebno in koristno.¹¹

6.4.4 Metoda uporabe informacijsko – komunikacijske tehnologije

¹¹ Na primer: psihologija, ekonomija, pravo, idr.

Mimo metode, ki predpostavlja uporabo informacijsko – komunikacijske tehnologije v informacijski dobi zagotovo ne moremo iti, zato bomo nekaj besed posvetili tudi njej.

Danes nam je (tudi pri predmetnem področju sociologije) omogočena uporaba različnih informacijskih sredstev oziroma medijev, npr. računalnika, digitalnega projektorja, interneta, ... Pri tem bi rad posebej izpostavil dva aspekta uporabe teh sredstev, ki sta po mojem mnenju nemalokrat zapostavljena.

Po eni strani mislim, da se moramo posluževati uporabe informacijsko – komunikacijske tehnologije le takrat, kadar nam omogoča predstavitev nečesa, česar z drugimi metodami ne moremo izraziti. Se pravi, pretirane uporabe in »uporabe zaradi uporabe« vsekakor ne odobravam, ker smatram da lahko, tako kot prekomerna uporaba katerekoli druge učne metode, vodi v togost učnega procesa.

Po drugi strani pa moramo učeče se subjekte kar čim prej začeti vpeljevati v smotrno uporabo te tehnologije. Ta vključuje tudi zavedanje, da je (predvsem internet) zgolj zbirka mnogih podatkov, ki pa sami na sebi, torej brez osmislitve, kritične presoje in premisleka, kako in na katerem mestu nam posamezni podatek koristi, nimajo velike vrednosti. Ob neupoštevanju tega dejstva se nam po mojem mnenju kaj hitro lahko pripeti, da se zgolj zalagamo z novimi podatki, za katere ni nujno, da kdaj postanejo tudi informacije.

6.5 METODIČNI PRINCIPI

Posamični metodološki prijemi oziroma opisane didaktične metode so nadalje lahko definirani, bolje rečeni nadgrajeni kot načini bolj kompleksnih metodoloških sistemov, ki definirajo in obravnavajo prenos znanja celostno, z vidika psihološkega, fizičnega, učinkovitostnega in trajnostnega vidika. Precej znana in v različnih oblikah prakse uporabljena sta t.i. model izkustvenega učenja in iz njega izpeljan 4mat sistem.

6.5.1 Model izkustvenega učenja

Za razumevanje modela izkustvenega učenja in kasneje vzpostavljenega 4mat sistema bomo sprva (re)definirali pojem učenja v odnosu do pojma znanja.

Slednjemu lahko na splošno pripišemo dinamično porajanje, vezanost na osebo, še bolj splošno lahko trdimo, da je znanje predpogoj za (človekovo) delovanje.

Ena izmed možnih in uporabnih klasifikacij znanja poteka v skladu:

- s psihologijo znanja,
- z izraženostjo znanja,
- z nosilcem znanja.

Psihologija znanja razlikuje dva tipa; deklarativno in proceduralno znanje. Prvo se nanaša na dejstva (stanja, postopke itd.) in predmete (osebe, objekte itd.), medtem ko je proceduralno znanje povezano z načinom izvajanja kognitivnih procesov in dejanj. Deklarativno znanje torej pomeni »*znati kaj*«, proceduralno znanje pa je znanje o procesu in zmožnostih in pomeni »*znati kako*«.

Znanje glede na njegovo **izraženost** delimo glede na zmožnost izražanja, se pravi ali se nosilec znanja le – tega zaveda in ali lahko to znanje izrazi. Delimo ga torej na eksplicitno in implicitno znanje. Prvega se nosilec znanja zaveda in ga zna tudi izraziti, medtem ko se nosilec implicitnega znanja ne zaveda in ga lahko doume in izrazi samo z veliko truda in s pomočjo posebnih opazovalnih in izpraševalnih tehnik.

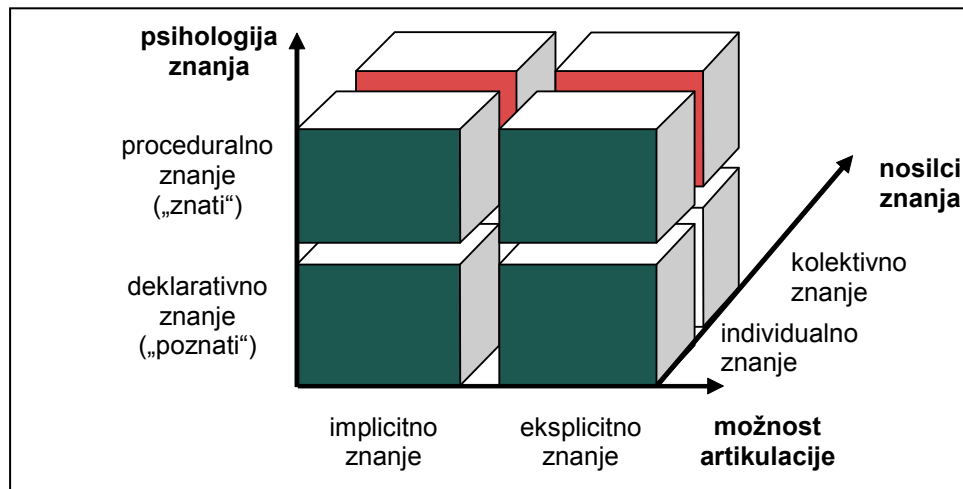
Glede na **nosilca znanja** se znanje deli na individualno in kolektivno. **Individualno znanje** je znanje posameznika in lahko obstaja tudi ločeno od specifičnega konteksta. Razpolaganje z individualnim znanjem je odvisno od posameznika. Pri **kolektivnem znanju** pa gre za znanje, ki je pomembno v določenem okolju (npr. v podjetju, društvu, instituciji). Gre za znanje posameznika, ki omogoča boljše delovne rezultate samo v kombinaciji z drugimi člani kolektiva na eni, po drugi strani pa lahko gre za znanje, ki ga delijo vsi člani kolektiva.

Skupaj z besedo znanje (in učenje) se pogosto uporablja pojem izkušnja – v kolikor govorimo o izkušnji kot stanju, je izkušnja del človekovega znanja, ki se posledično imenuje izkustveno znanje. Pogostejše je razumevanje izkušnje kot procesa, ali drugače: pridobivanje izkušenj je razumljeno kot učni proces, ki mu pod določenimi pogoji pravimo tudi izkustveno učenje. Temeljne lastnosti so med drugim to, da ga pogosto pridobivamo z opazovanjem ali z izvrševanjem dejanj in je tesno povezano s proceduralnim znanjem – ponavljanje dejanj namreč pripomore k bolj eksaktnemu proceduralnemu znanju. Kakovost posameznih spretnosti, kot sta hitrost in natančnost se neprestano zvišuje, torej se s procesom izkustvenega učenja okrepi povezanost in poveča strukturiranost obstoječega znanja. Prav tako je izkustveno znanje večinoma implicitno in se v večini primerov med pripadniki nekega kolektiva prenaša le z veliko vložene truda. Pridobivanje izkustvenega znanja je vezano na posameznikovo doživljanje situacij in je veliko bolj kot recimo univerzalno znanje vezano na specifične situacije. Pri posamezni uporabi pa je omejenost univerzalne veljavnosti izkustvenega znanja smotrna. Iz univerzalnega znanja namreč ni možno neposredno izpeljati

področij oz. posameznih primerov uporabe v praksi. Izkustveno učenje se torej praktično ne prenaša, lahko pa se s strani tistega, ki poučuje sproži kot proces pri poučevanem.

Izkustveno znanje je večinoma individualno znanje, saj je njegovo pridobivanje tesno vezano na subjektivna čustva. Posamezne stvari, osebe ali situacije, ne doživljamo samo kot koristne ali neprimerne, kot nove ali poznane, ampak jo doživljamo tudi kot lepo ali zoprno, kot prijetno ali odbijajočo.

Slika 6.2: Temeljne lastnosti izkustvenega učenja.



Vir: Leber in drugi 2004, str. 6.

Znanje je torej nujna osnova za izkustveno učenje. Že za poskušanje *na slepo* potrebujemo deklarativno in proceduralno znanje. Znanje je skupaj z nosilcem znanja **del situacije**. V situacijah nastale povezave pogosto imenujemo tudi kontekst.

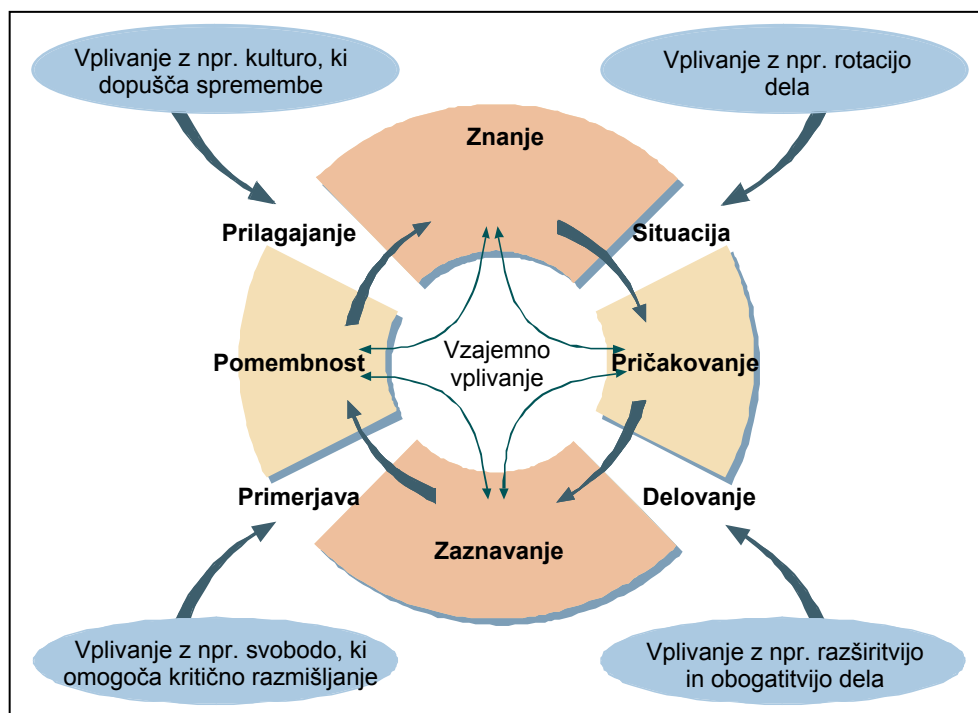
Na osnovi obstoječega znanja in prevladujoče situacije si človek ustvari **pričakovanja** o časovnem poteku situacij in o rezultatu načrtovanih ali opazovanih dejanj. Tudi domneva, da se ne bo nič zgodilo, je pričakovanje. Določitev **delovanja** je nujna samo pri neposrednem učenju s *poskusi in napakami*. Izkustveno učenje z opazovanjem ne potrebuje zavestnih dejanj.

Z **zaznavanjem** posameznika uresničimo dejanski potek situacij oziroma zaporedje lastnih in opazovanih dejanj. Če **primerjamo** zaznavanje s pričakovanim, lahko pride do ujemanja ali odstopanja. V primeru ujemanja se pričakovanja in prvotno znanje potrdijo (slika 2).

Človek odloča o **pomenu** pozitivnega odstopanja (uspeh) ali negativnega odstopanja (neuspeh), kar je nujna predpostavka za izgradnjo izkustvenega znanja. Končno in istočasno novo začetno točko v procesu izkustvenega znanja predstavlja **sprememba** obstoječega znanja. (Leber in drugi 2004, str. 34)

Medsebojni vpliv opisanih dejavnikov v procesu izkustvenega učenja lahko prikažemo tudi v shemi:

Slika 6.3: Shema izkustvenega učenja.



Vir: Leber in drugi 2004, str. 14.

Usmerjevalec procesa izkustvenega učenja to počne z naslednjimi možnostmi vplivanja:

- posameznike postavi v situacije, ki omogočajo izkustveno učenje,
- omogočimo izpeljavo ali opazovanje dejanj,
- ustvari svobodo za kritično razmišljanje in s tem za sistematično primerjavo pričakovanj z opravljenim;
- izgradnja kulture, ki omogoča spremembo ustaljenega znanja.

Sodobna praksa kaže »v najširšem smislu vsako učenje kot izkustveno, glede na to, da je učenje povečini progresivno spreminjanje posameznika na osnovi izkušenj. Izkustveno učenje se je razmahnilo v zadnjih desetletjih kot odgovor na znanje, ki je zasnovano na knjigah. Le – to pa se razvija predvsem abstraktno znanje«. (Leber in drugi 2004, str. 15)

Izkustveno učenje je oblika povezovanja teorije in prakse, govorimo o izkustvenem spoznavanju resničnosti in konkretni aktivnosti, starost pri tem ni pomembna, saj oblike izkustvenega učenja uporabljamo vse od vrtca do univerze pa tudi pri edukaciji odraslih.

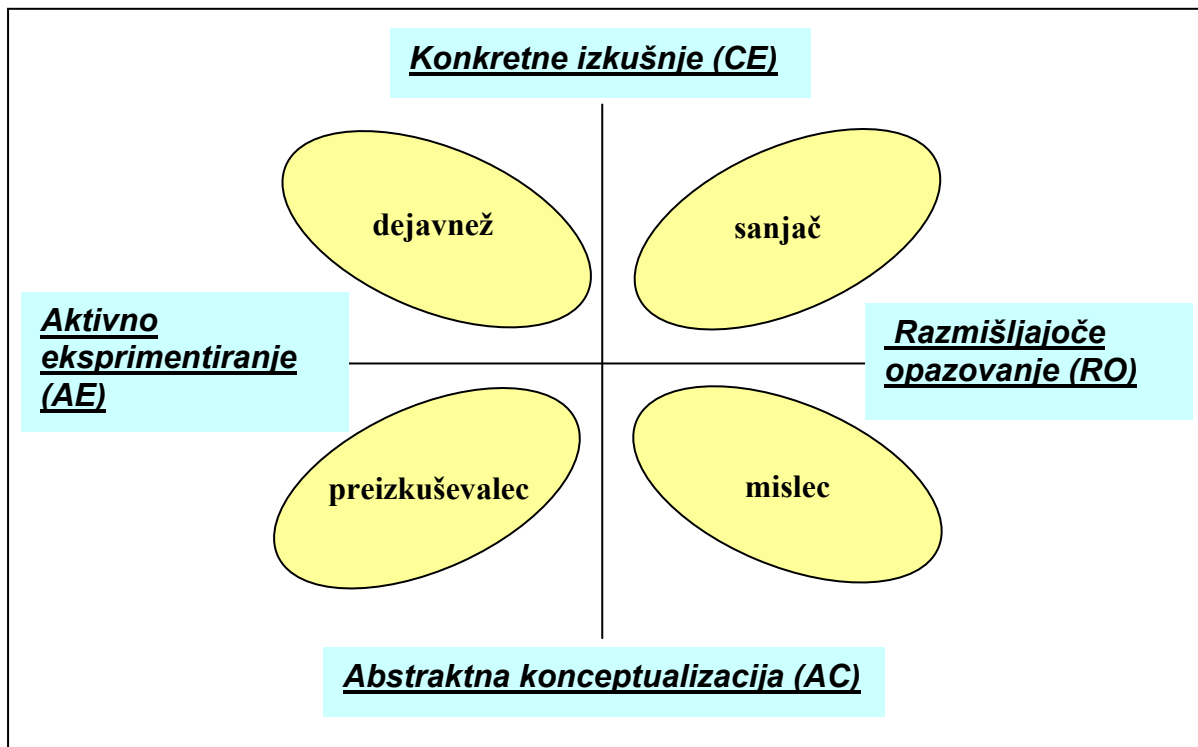
Za tovrstno učenje je bistvenega pomena **osebna izkušnja**, saj se takšne izkušnje posameznik resnično nekaj nauči – mora se znati naučiti in izkušnjo povezati z lastnim obstoječim znanjem. Izkustveno učenje torej povzemamo kot ciklični proces, kot celosten proces, kjer se različni procesi zaznavanja, čustvovanja ipd. prepletajo v celoto, predvsem pa je izkustveno učenje proces ustvarjanja znanja z stalnim preoblikovanjem znanj v povezavi z izkušnjami.

Utemeljitelj izkušnjskega učenja je David Kolb, na njega so vplivali John Dewey, Kurt Lewin in Jean Piaget, velikokrat poimenovani tudi kot idejni očetje izkustvenega učenja.

»Po Kolbu je izkustveno učenje proces, v katerem se ustvarja znanje s pretvorbo (transformacijo) posameznikove izkušnje, ob vzajemnem vplivanju (transakciji) osebnega in družbenega znanja«. (Marentič – Požarnik in drugi, 1995, str. 78)

Za ponazoritev svojega pogleda na izkušnjsko učenje je Kolb razvil štiri stopenjski model, ki se začneja z *aktivnostjo oziroma konkretno izkušnjo*, temu sledi *razmišljujoče opazovanje* (razmišljanja, analiza izkušnje), nato *abstraktna konceptualizacija* (vključitev izkušnje med pojme, formiranje abstraktnih konceptov in generalizacij), zadnja stopnja ali *aktivno eksperimentiranje* pa pomeni preizkušanje pridobljenih konceptov v stvarnih, novih situacijah. Kolb na tem mestu dodaja, da je učenje krožen proces, ki se ponavlja, pri čemer ni nujno, da si stopnje sledijo v naveden vrstnem redu. Prav tako se pri učečih se subjektih razvije poudarek na različnih dimenzijah cikla, kar pomeni, da je nekdo že po svoji naravi bolj nagnjen na primer k učenju na konkretni izkušnji.

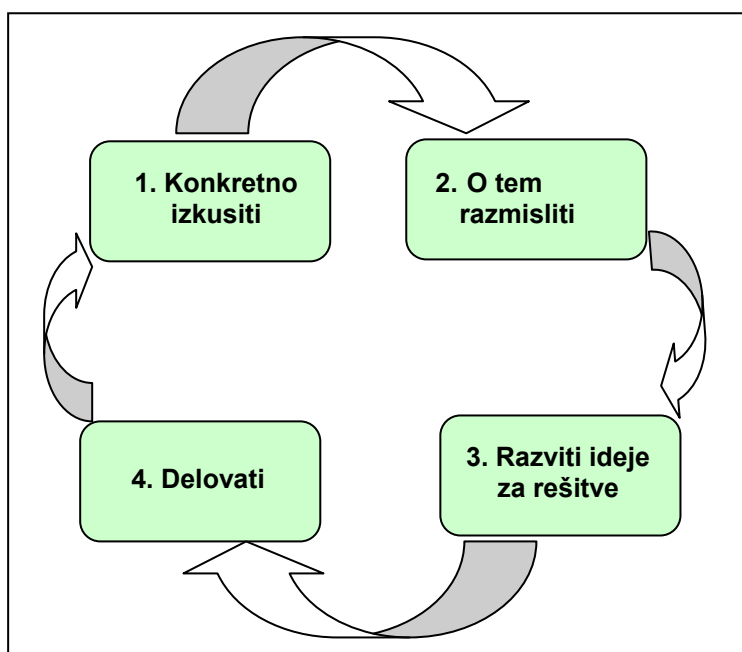
Slika 6.4: Grafični prikaz Kolbovega sistema, ki vključuje tudi opredelitev učečih se subjektov glede na učni stil.



Vir: Marentič-Požarnik in drugi 1995, str. 81-83.

Lahko tudi rečemo, da je učni cikel sestavljen iz štirih stopenj. (Leber in drugi 2004, str. 49)

Slika 6.5: Stopnje učnega cikla.



Vir: Leber in drugi 2004.

Učenje je usmerjeno k točno določenim ciljem, ki jih delimo na kognitivne (obvladovanje pojmov, zakonitosti ipd.), motorične ali gibalno – spretnostne cilje ter afektivne ali čustveno – motivacijske cilje (oblikovanje, odgovornosti, vrednot ipd.). (Jereb 1998, str. 36)

V okviru doseganja afektivnih ciljev je pomembna čustvena oziroma emocionalna raven učenja, ki jo učitelj najlažje aktivira na primer s spodbujanjem k oblikovanju in izražanju osebnih stališč. Afektivna razsežnost pa se močno prepleta s kognitivno, v okviru katere govorimo o znanju oziroma razumevanju in obvladovanju pojmov. O dejanski spoznavni kategoriji lahko govorimo ko odmislimo afektivne cilje, z njo pa označujemo razmišljajoče opazovanje in abstraktno konceptualizacijo po Kolbu – gre namreč za to, da so učeči se subjekti spodbujeni k prenosu novih znanj v pomenske koncepte, kar zahteva sklepanje, interpretiranje in sintetiziranje. motorični oziroma spretnostni cilji pomenijo aktivno eksperimentiranje, tudi pridobivanje spretnosti za izvajanje nalog na fizični ravni. Posebej za otroke je motorična razsežnost prvi korak pri nekaterih oblikah tolmačenja.

Izvajanje Kolbovega modela izkustvenega učenja v praksi pomeni, da vsako učenje upošteva navedene stopnje učnega procesa oziroma učne načine. To pomeni, da mora vsak učitelj vplivati na, pravzaprav voditi učenca, skozi vse učne razsežnosti, pri čemer si pomaga s postavljanjem vprašanj, ki vzpodbujajo opazovanje, konceptualizacijo in ponujajo načine za preizkušanje rešitev. Za učinkovito izkustveno učenje se morajo vsi aspekti Kolbovega modela povezovati.

Metode izkustvenega učenja navajata Walter in Marks, pri čemer jih delita na osrednje (simulacije, igranje vlog, socialne igre, strukturirane naloge, skupinska interakcija, telesno gibanje, sproščanje) in podporne metode (opazovanje procesa, fantaziranje in vizualizacija, ekskurzija, terenske izkušnje, metoda projektov in uporaba avdiovizualnih sredstev). (Marentič-Požarnik 1992, str. 1 -16)

Za učinkovito izkustveno učenje moramo upoštevati vse okoliščine: katere so, na katere lahko vplivamo in na katere ne, kdo so udeleženci, kakšna so njihova pričakovanja, izkušnje, sposobnosti, želje, kakšen je prostor, oprema,... Pri interakciji udeležencev je pomembna globina vplivanja, zato se je potrebno zavedati, kdaj recimo je potrebno prekiniti čustveno nabite situacije. (Marentič-Požarnik 1995)

Uspešno in učinkovito izkustveno učenje potrebuje kvalitetno usmerjanje in vodenje. To pomeni, da se tudi učitelj mora vselej usposablјati, izpopolnjevati svoje znanje in osvajati nove kompetence za uspešno usmerjanje in vodenje izkustvenega učenja.

6.5.2 4MAT SISTEM

Tekom obravnave izkustvenega učenja je bilo navedeno, da štiri načini učenja v bistvu pomenijo štiri učne tipe. Tipologijo sta izpeljala Honey in Mumford, in sicer po njunem h konkretni izkušnji spada aktivnež oziroma **dejavnež** (se uči iz specifične izkušnje), k opazovanju spada **sanjač** (bistveno vlogo igra domišljija, je kreativen, o stvareh razvija lastne misli), bližje abstraktni konceptualizaciji bo teoretik ali **mislec** (zanj sta značilna logična analiza idej ter razvijanje teorije za rešitev problema), ob aktivnem eksperimentiranju pa najdemo **preizkuševalca** (preizkuša rešitve, želi videti rezultate). V vsakem izmed teh tipov pa prevladuje tudi temeljno vprašanje, ki vpliva na njegovo sprejemanje novih znanj. (Leber in drugi 2004, str. 53)

Ti tipi (glede na temeljno vprašanje) so:

1. tip: ZAKAJ

Tak tip vedno želi vedeti, zakaj naj se z nečim ukvarja, vzgojiti mora poseben odnos to teme, potrebuje osebni razlog. Prav tako išče uporabno vrednost za svoje življenje, smiselnost neke teme. Najlažje ga je pritegniti z vezjo preteklost – prihodnost.

2. tip: KAJ

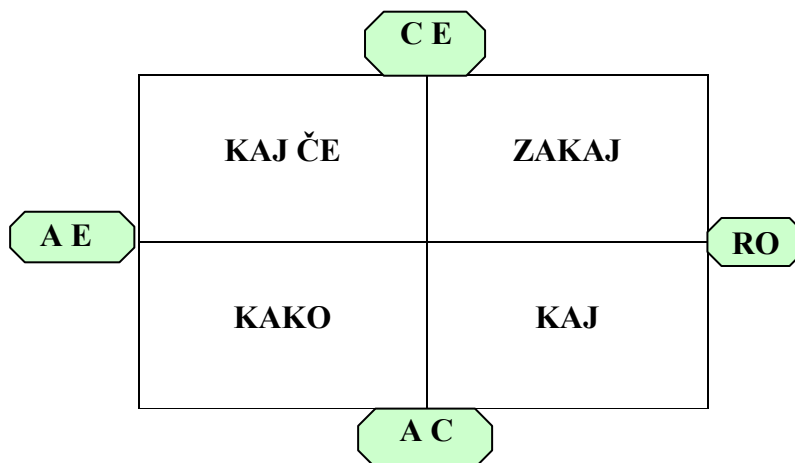
Želi imeti zanimive informacije, ne glede na to, ali jih potrebuje ali ne. Ker ga zanima veliko stvari, pogosto ostaja le pri zbiranju informacij, ne pride pa do praktične uporabe. Učitelj ga zadovolji z veliko količino podatkov, dejstev, z rezultati raziskav ter s številnimi viri.

3. tip: KAKO

Ta tip želi predvsem preizkusiti, sodelovati, doživeti, zanj so pomembne lastne izkušnje. Je človek dejanj, uči se korak za korakom, pomembno vlogo torej pripisuje poteku. Uspešen prenos znanja zanj pomeni diskusijo, izmenjavo izkušenj, demonstracijo postopka in možnost eksperimentiranja.

4. tip: KAJ ČE

Najbolj ga pritegne uporabnost neke teme ter hitro uresničevanje v vsakdanu, zato sprašuje po idejah, ki bi jih hitro uresničil v praksi. Zanimajo ga prihodnje koristi. Učitelj mora ponuditi prenos znanja v prakso, seznaniti ga mora s širšo možnostjo uporabe.



Slika 6.6: Učni tipi

Na podlagi teh tipov so strokovnjaki razvili **sistem 4MAT**. Osnovna ideja sistema je voditi proces učenja tako, da zadovoljimo vse štiri tipe. Pomembno je torej tudi pravilno oceniti, kateri tip je v razredu oziroma ciljni skupini. V grobem bi dobro izvedeno uro sociologije, ki pokriva vse štiri tipe, opredelili nekako takole:

Takoj ob uvodu učitelj prične z t.i. *mini kaj*, ko predstavi temo, potek in strukturo ure. Nato preide na prvi tip, ter poudari, zakaj je izbrana tema dobra, kakšen je smisel in namen, torej poda dober razlog, da učenci temi prisluhnejo. Sledi tip *kaj*, pri katerem se učitelj preusmeri na gola dejstva in podatke. Sledi diskusija oziroma analiza problema (obravnavane teme) v *hinc et hoc*, ki zadovolji tretji tip. Zaključi s korakom v »življenje izven učilnice« ter predstavi možnosti, kako določeno pridobljeno znanje prenesti v prakso.

TEHNIKE VODENJA NA OSNOVI 4MAT SISTEMA

Na temelju 4MAT sistema se uporabljajo povečini tri temeljne tehnike vodenja oziroma poučevanja, ki so lahko prilagodljive za katerokoli skupino. Učitelj se torej s tehniko prilagodi učencem, predvsem pa je pomembno to, da lahko prehaja od ene strategije k drugi.

Omenjene tri tehnike so:

- **predavanje – razprava,**
- **spraševanje – razprava in**
- **vodeno odkrivanje.**

Prva tehnika informacije predstavi v obliki poduka, kar ponuja le malo možnosti za interakcijo učitelj – učenec in se je ponavadi poslužujejo v primerih, ko je za obravnavo neke teme učitelj zelo omejen s časom. primerna je za slušatelje, ki imajo veliko predznanja in so zato dovtetnejši za podrobne informacije.

Druga tehnika, tehnika spraševanja – razprava je pouk v obliki dialoga, ki je sestavljen iz vprašanj, odgovorov in razprave med učiteljem in učenci (slušatelji). Ta tehnika je ustrezna za skupine v širšem pogledu, saj omogoča interakcijo na vseh ravneh učenja, Učitelj pri tej tehniki namesto vloge predavatelja prevzame vlogo vodje razprave, zato mora biti odprt in dostopen. Pri tem je pomembno, da usmeri vprašanja k specifičnim ciljem in hkrati nadzira smer diskusije. Vprašanja se seveda oblikujejo glede na stopnje 4MAT, se pravi za prvi tip divergentna vprašanja, za *kaj* so tukaj na mestu konvergentna in spominska vprašanja, tretji tip nagovori z mnenjskimi vprašanji, za *kaj če* pa so spominska vprašanja.

Zadnja tehnika, tehnika vodenega odkrivanja, ponuja strukturirano aktivnost, skozi katero učenci oblikujejo lastne usmeritve v okviru obravnavane teme. Razlika med to in drugima tehnikama je predvsem v tem, da so učne povezave med seboj pogosto nenapovedane, saj učitelj posreduje le nek tematski okvir, medtem ko sam potek učne dejavnosti oblikujejo slušatelji. Do učenja bo verjetno prišlo v nekem popolnoma drugem času, kajti koncepti, ki jih učenci pri tej tehniki pridobijo, lahko sprožijo proces učenja v drugem okolju. S to tehniko učitelj omogoči uporabo vse razsežnosti učenja hkrati, kar pomeni, da lahko sproži tako motorično kot afektivno in kognitivno učenje. Na rezultat tovrstnega poučevanja pa bodo vplivali le elementi oziroma segmenti neke teme, ki jih učitelj izbere za oporne točke, torej je učitelj že na začetku poučevanja soodgovoren za oblikovanje splošne hipoteze oziroma osnovnega problema področja proučevanja. Iz te izhodiščne točke slušatelji sledijo tisti temi, ki jih še posebej zanima, torej sicer običajno začnejo na isti točki, vendar se zatem ločijo in posamično nadaljujejo na različnih tematskih področjih. Tovrstno učenje je vzajemno in je primerno predvsem za učne dejavnosti v obliki seminarjev.

Naslednja pozitivna lastnost poučevanja v obliki vodenega raziskovanja je, da izkušnja

raziskovanja ne predstavlja nikakršne grožnje. Razlikuje se od izkušenj, kjer se posamezniki zavedajo, da se od njih pričakuje pravilne odgovore in, da jih drugi lahko presojuje na temelju kakovosti njihovih »odgovorov«. Nepravilni odgovori so v tem primeru namreč del procesa raziskovanja, vendar jih v nasprotju s »klasičnimi« šolskimi in vsakdanjimi situacijami ne obravnavamo kot »nepravilne«.

Proces raziskovanja morda ne bo najbolj uspešen pri zelo majhnih otrocih, saj le ti ne vedo, kako »reševati« probleme. Vendar je uporaben za vsakogar, ki je dovolj odrasel, da je sposoben primerjati in razlikovati predmete in pojme.

Pri vseh teh tehnikah in metodah pomnimo, da je, kot že rečeno, vsak učitelj vendarle vezan na natančno določen kurikulum in posledično omejen z nujnostjo določenih didaktičnih metod, s katerimi učitelj usmerja pouk. Izredno pomembno je, da jih učitelj dobro obvlada, kajti le – te so njegovo zaledje znanja, s katerim lahko v vsaki situaciji (in te se zgodijo) vedno preusmeri pouk v pravo smer. Teoretiki, usmerjeni predvsem na pogled učitelja in na njegove možnosti za oblikovanje aktivnejšega pouka, so razvili še eno sovpadajočo in na ostale navezujočo oziroma prepletajočo se metodo, in sicer oblikovanje pouka s pomočjo akcijskega raziskovanja. Na splošno lahko rečemo, da je akcijsko raziskovanje skupek atraktivnih učnih metod, sopomenka, morebiti tudi nekakšen povzetek ali nadgradnja oziroma predpogoj ali osnova (prej opisanih) metodoloških sistemov.

Pričujoče delo obravnava vidik akcijskega raziskovanja v družboslovju. Besedna zveza že sama po sebi obljublja neko dogajanje, nemonotonost, živahnost, energičnost, kar potrjujejo trditve:

Akcijsko raziskovanje omogoča iskati nove, boljše, kvalitetnejše prijeme za izvajanje kompleksnejšega pedagoškega procesa.

Učitelj z izvajanjem akcijskega raziskovanja pomaga učencu na ustvarjalni poti njegovega individualnega razvoja.

Akcijsko raziskovanje je privlačno, ustvarjalno in aktivno.

Učitelj je nenehni raziskovalec svoje družboslovne prakse..

Torej, akcijsko raziskovanje ponuja odlične možnosti in predvsem širino, v katero lahko te možnosti vpletemo pri izvedbi pouka.¹²

Z akcijskim raziskovanjem lahko učitelj meri in spreminja tri pomembne stvari: **spreminjanje same družboslovne prakse, pridobivanje povratnih informacij o učinkih inovativnega dela, doseganje večje aktivnosti učencev (večje delovne zavzetosti).**

Treba je še upoštevati naslednje dejavnike:

- vsakokratno posebnost učenca in učne situacije in uporabljenega didaktičnega pristopa s strani učitelja in njegovega učinka,
- učitelj družboslovja je le del družbenega sveta, katerega proučuje,
- njegovo aktivacijsko raziskovanje je vedno subjektivno. Veliko vlogo ima domišljija učitelja. Ta pomenbno vpliva na izbor samega problema, ki predstavlja raziskovalni predmet akcijskega raziskovanja,
- vsako akcijsko raziskovanje poteka v določenem časovnem obdobju,
- pri slehernem raziskovanju je pomembno učiteljevo poštenje.

Nenazadnje pa je akcijsko družboslovno raziskovanje zanimivo tudi zato, ker izboljšuje komunikacijo (verbalno in neverbalno) med učiteljem in učencem. In ravno te dvosmerne komunikacije je primanjkuje v klasični obliki pouka.

Pobudnik akcijskega raziskovanja je bil Kurt Lewin. Pravi, da je akcijsko raziskovanje komparativno raziskovanje pogojev in učinkov različnih oblik družbene akcije in raziskovanja ki vodi do družbene akcije. Raziskovanje, ki ne proizvaja nič drugega kot knjige, ne bo zadoščalo. Začelo se je razvijati v ZDA v 40. letih 20. stoletja, danes ločujemo dve smeri razvoja. Prva smer je osredotočena k skupinsko dinamičnem usposabljanju. Ta se je razvijala v okviru Lewinove tradicije. Druga je smer družbeno kritično usmerjenih družboslovcev (predvsem v nemškem govornem področju). V akcijskem raziskovanju so predvsem videli pomagalo, s katerim se osvešča družbeno prikrajšane sloje in skupine, akcijsko raziskovanje so torej razumeli kot pomagalo za politično aktiviranje teh slojev, ki naj začno spreminjati družbene razmere (npr. svojo slabo kvaliteto življenja, svoj slab družbeni položaj).

V našem družbenem prostoru, se je začelo intenzivno uporabljati v delovnih organizacijah (70. in 80. leta) in na psihosocialnem področju. V drugi polovici osemdesetih let pa se je začel uveljavljati v naši pedagogiki (Marentič Požarnik, Sagadin...).

¹² Židan A., Aktivno učenje mladih v družboslovju. 1995

Akcijsko družboslovno raziskovanje je še posebej razvito v Avstriji.

Če že iščemo definicijo pri tako širokem pristopu, kot je akcijsko družboslovno raziskovanje, lahko v grobem rekli, da je temelj tega pristopa odnos med raziskovalcem in praktikom (profesorjem).

Akcijsko raziskovanje je pristop, ki se oblikuje po posebno tesni in neposredni komunikaciji med raziskovalcem in akterjem. Pri tem raziskovalec neposredno spremlja praktično delovanje akterja in tudi sam sodeluje v njem. Akter pa sodeluje pri načrtovanju in izvajanju raziskave, katere predmet je to delovanje in njegove okoliščine. Pri tem naj bi oba ohranila svojo avtonomijo in s tem nujno distanco in napetost med znanostjo in prakso.

V refleksijo so vključeni še učenci in mnogi zunanji dejavniki (ravnatelj, raziskovalec iz druge institucije, učiteljev prijatelj...). Kot že prej omenjeno, lahko z akcijskim raziskovanjem spreminjamo različne stvari: od družboslovne vsebine in didaktičnega pristopa, do komunikacije učitelja in njenih učinkov na sploh. Lahko pa s pomočjo akcijskega družboslovnega raziskovanja in s pomočjo inovacij, ki jih vpeljuje pride do spremembe in kakovostnega izboljšanja na celotni šoli.

Iluzorno je pričakovati, da bo učitelj na začetku svoje kariere začel z velikim akcijskim raziskovanjem. Akcijsko raziskovanje zahteva profesionalizacijo, delovne izkušnje, poznavanje zunanjih dejavnikov, obvladovanje metodologije, problemsko senzitivnost in metodološko zrelost učencev, torej da se odzivajo in znajo prilagoditi spremembam, ki jih vnaša učitelj v svoje poučevanje. Zato je bolje izbrati ali še bolje, pomagati oblikovati razred, v katerem sta razredna klima in vzajemna komunikacija dovolj dobri za dobro izpeljavo raziskave. (Židan 2004, str. 31)

Za začetek naj bi se učitelji v prvih letih svojega poklica lotevali oblike, ki se ji reče **razredna raziskava**, kot manjše akcijsko raziskovanje, so manj metodološko zahtevne. Lahko potekajo v povsem izolirani obliki. Ne vključujejo zunanjih dejavnikov.

Ker je akcijsko družboslovno raziskovanje bolj zahtevna oblika vodenja pouka in od učitelja zahteva nekaj več, je nujno načrtovanje, kako jo bomo izvedli. Razlikujemo dve načrtovalni obdobji, ki sta sicer med sabo povezani (Židan 2004):

- globalno načrtovanje poteka akcijskega raziskovanja... (Učitelj je akcijski raziskovalec vsega tistega, kar je lahko predmet akcijskega raziskovanja. Predstavlja njegovo delovno filozofijo.)
- parcialno načrtovanje... Načrtovanje vseh tistih problemov, ki se učitelju pojavljajo sprti in jih ni mogoče že v naprej natančno načrtovati.

Treba je dodati, da je pri načrtovanju akcijskega raziskovanja potrebno upoštevati tudi klimo in kulturo šole, na kateri naj bi izvajali raziskovanje. Problem v Sloveniji naj bi bila predvsem storilnostno naravnost šol.

Pomembnost doseženega rezultata in ne vzdušja ali občutka v katerem je bil rezultat dosežen, se kaže na treh ravneh:

- na ravni staršev, kateri zahtevajo rezultate od svojih otrok,
- na ravni učiteljev, ki iščejo neznanje in površinsko poznavanje snovi,
- na ravni učencev, ki se učijo za ocene in ne zaradi sebe in znanja-

Zaradi vsakokratne različnosti didaktičnega nastopa je težko konkretno določiti primere za akcijsko raziskovanje. Družbeni pojavi so specifični in fluidni. Učitelj mora danes spremeniti sam sebe, delati mora na sebi. Učitelj je iskalec svojega didaktičnega sloga. Učenci pa imajo vsak svoje izkušnje iz družbe in so različni. Skratka, sprejeti moramo konstruktivizem. Izpeljava mikropouka kot mikroreduciranje kompleksnega pedagoškega procesa družboslovja. Učiteljev mikro opazovani predmet pa je lahko:

- uvodna motivacija učencev,
- učiteljevo postavljanje problemskih vprašanj,
- pojasnjevanje težje razumljive snovi,
- učiteljevo izvajanje zaključne didaktične stopnje,
- razumljivost učiteljeve komunikacije.

Mikro pouka ne smemo uporabljati za to, da bi s pomočjo rezultatov dosegli večjo rutinizacijo pouka. Z ugotovitvami in rezultati, pridobljenimi pri raziskovanju, si moramo prizadevati, da jih vpletemo v nadaljnji proces pouka in raziskovanja hkrati, voditi morajo k razvijanju pouka. Družboslovne vsebine morajo voditi k avtonomni akciji.

Akcijsko raziskovanje mora biti skrbno načrtovano (kot sleherno raziskovanje v družboslovju). Vendar morajo biti vsi njegovi udeleženci kljub temu odprti za novosti, sprejem novih kvalitiet, učitelj mora biti pripravljen sprejeti tudi kakšen neuspeh. To mu ne sme pomeniti napake in demotivacije pri svojem raziskovanju. Ta spodrsrljaj mora obrniti v svoj prid, preučiti, kje so se pojavile napake in te podatke in izkušnje uporabiti pri nadaljnjem raziskovanju.

Stopnje:

- načrt akcijske raziskave,
- izvedba,
- vrednotenje dobljenih rezultatov akcijske raziskave. Ti zahtevajo ponovno izdelavo raziskovalnega načrta in poskušajo zagotoviti še boljšo raziskavo problema.

Za raziskovalno dejavnost je potrebno učence zelo dobro pripraviti, jih metodološko usposobiti. To pomeni, da so usposobljeni za potrebno prilagajanje akcijskega raziskovanja kot raziskovalnega učenja določenim situacijam.

Vsako akcijsko raziskovanje poskuša raziskati določen družboslovno (pedagoški) problem. Potrebno se je odločiti, kakšno kombinacijo kvalitativnih in kvantitativnih elementov bomo uporabili pri raziskovalnem problemu. Lahko pa te elemente tudi seštejemo, jih uporabimo aditivno (po Dr. Vladimirju Mužić-u).

Ker je akcijsko družboslovno raziskovanje (lahko) zastavljeno izredno široko, obstaja tudi mnogo konkretnih oblik. Te konkretne oblike, pa so lahko odvisne od posameznega raziskovalca. Pomembno je, da posamezni raziskovalec oziroma učitelj konkretne oblike ukroji po svoji meri in veščini. Da lahko izpostavi tudi svoje osebne vrednote na najboljši možni način. Pri tem ima največ vpliva raziskovalčeva domišljija in izbrano področje, katerega hoče raziskovati. Temu potem podreja praktične oblike raziskovanja. Tukaj je naštetih nekaj konkretnih oblik¹³:

- pisanje dnevnika,
- vodenje intervjujev,
- izvajanje anketiranj,

¹³ Židan A., Aktivno učenje mladih v družboslovju, 1995

- iskanje statističnih povezav in
- izvajanje tehnike kritičnega primera (za posebno odločilne dogodke v razredu).

Kako vemo, da je akcijsko raziskovanje uspešno? Glede na to, da je v najbolj globoki fazi učitelj vpleten s svojo celotno osebnostjo, mu mora definitivno veliko pomeniti osebno zadovoljstvo in občutek. In seveda, ne smemo pozabiti na občutke dijakov, kajti tudi oni so globoko vključeni. Poznamo pa še nekaj manj subjektivnih merskih inštrumentov:

- s testi, kot kvantitativnim inštrumentom,
- z zbirom mnenj učencev (z anketiranjem, izvajanjem intervjujev z njimi),
- z analizo dokumentacije o pedagoškem procesu,
- s konkretnim opazovanjem pedagoškega procesa.

Pri akcijskem družboslovnem raziskovanju je pomembno tudi, kako se izvaja **triangulacija**. To je kontroliranje sklepov, do katerih smo prišli s pomočjo različnih virov (zunanji, notranji udeleženci). Se pa postavlja zanimivo vprašanje, na katerega ni samo enega odgovora: Ali je triangulacija tem bolj uspešna, če so podatki iz različnih virov tem bolj enaki? V teoriji naj bi držalo, da ta rezultat pomeni uspešno triangulacijo, ampak, kaj pa če niso. To nam na drugi strani lahko da zanimivo iztočnico, zakaj pa potem niso. Ali je kaj narobe z triangulacijo, mogoče z merilnimi inštrumenti. V teh razlikah lahko pridemo do zanimivih ugotovitev, ki so lahko izredno koristne za nas kot učitelje.

Je pa ena trditev resnična - akcijsko raziskovanje za učitelja družboslovja, ki ni vpeljevalec dejanskih sprememb v njegovo delo, ni smotno. Če učitelj ne pristopa k raziskovanju z notranjo motivacijo, je tako raziskovanje brez pomena. Akcijsko raziskovanje ni namenjeno potrjevanju že obstoječih oblik raziskovanja, ampak iskanju novih rešitev. Seveda pa je tukaj treba opozoriti na to, da pa ni nujno da se določene stvari, katere so dobre, zamenjujejo samo zato, da se zamenjajo.

Naj omenimo še »sestavino« vsakega učitelja. To so njegove vrednote in prepričanja. Akcijsko družboslovno raziskovanje je tako zelo osebna oblika poučevanja, da se vrednote in prepričanja zelo hitro pokažejo, še bolj pa se pokažejo, če so negativne. Pri vrednotah imam vedno v mislih sliko bolj azijskega tipa poučevanja, torej mojster (učitelj) in učenec. Ta ravno s svojo karizmo in prepričanjem najbolj celostno vpliva na učenca. In učenec se ne uči samo tistega, kar mu učitelj na nek način pokaže, ampak njegove filozofije in življenjskega nazora. Gre za neposreden stik med mojstrom in učencem (po teoriji Bergerja in Luckmanna), vendar

imamo v našem primeru poučevanja precej drugačne okoliščine (ponavadi poučujemo cel razred in nimamo veliko časa za vsakega posameznika). Zato to raziskovanje zahteva od učitelja več kvalitete: poštenje, intuicijo, metodološko in raziskovalno zrelost, akcijsko raziskovalno senzitivnost, človečnost, kreativno razmišljanje, didaktično inovativnost....

Izpostavimo še šest pomembnih korakov za uspešno družboslovno učenje. Prvi je **duševna priprava učenca**. Učenec se mora umiriti in sprostiti, kar pa je glede na znane izkušnje profesorjev in učiteljev zelo težko, ker šola vedno zahteva in postavlja na plan dela preizkuse določenih sposobnosti. To je neizogibno, vendar lahko ta stres omilimo. Učenec si mora pridobiti zaupanje vase in svoje sposobnosti. Razumljivi mu morajo biti tudi cilji učenja družboslovja in ko pozna te, je pripravljen na drugi korak; **sprejemanje družboslovne informacije**. To sprejemanje naj bo čim bolj celovito, torej jo naj sprejema z vsemi čutili.

Ko je informacijo sprejel, je pomembno, da jo sam pri sebi proučuje in pogloblja (in si jo po teoriji konstruktivizma preoblikuje po svoji meri). Pomembno je upoštevati, da imamo vsi samosvoje izkušnje na področju družbe in da smo si med sabo različni. Zato moramo preveriti, ali so učenci dosegli tisti pomen informacije, ki jo učitelji od njih pričakujemo.

To lahko preverimo tudi tako, da jih povprašamo po ključnih družbenih dejstvih in kako si jih učenci razlagajo. Kajti **pomnjenje ključnih družbenih dejstev** predstavlja četrti korak uspešnega družboslovnega učenja in je temelj za nadaljnjo razvijanje družboslovnega učenja.

Potem, ko si učenec že izdelava pojmovno mrežo in razvija svoje poglede, je pomembno, da jih tudi pokaže ali drugače povedano, **učenec naj pokaže, da zna**. S tem bo dobil obvezno sestavino učnega procesa – povratno informacijo, katera pa je že vključena v šesti, torej zadnji korak uspešnega družboslovnega učenja.

Ta korak se imenuje **učenčeva presoja**. Učenec naj pove, kako uspešno je potekalo njegovo učenje. Naj presodi, kaj mu je v učnem procesu uspelo in kaj mora še izboljšati. Ta zadnji korak pa je tudi povratna informacija za učitelja, ki mora premisliti, kaj je njemu uspelo v procesu poučevanja in kaj mora še nadgraditi.

Je možno akcijsko raziskovanje povezati z zaupanjem v demokratične vrednote?

Akcijsko raziskovanje je zelo primerno za celostno razumevanje delovanja demokratične družbe in institucij kot je vojske. Uspešno izvedeno akcijsko raziskovanje v tem primeru daje dobro osnovo za upravičeno zaupanje oziroma nezaupanje v Slovensko vojsko, ker pomeni uspešno seznanitev učenca s sistemom delovanja demokracije in njenih vrednot.

Učne metode so torej bolj ali manj preverjeni in preverljivi prijemi, s katerimi vodimo komunikacijo znotraj učnega procesa. Zavoljo težnje, da skušamo kar čimbolj aktivirati učeče se subjekte, je dobro, da se poslužujemo takih metod, ki to spodbujajo in omogočajo. Kljub temu, da se uporabi pregovorno bolj togih metod, na primer razlage, ne moremo izogniti, lahko dosežemo večjo dinamičnost učnega procesa s tem, da znotraj ene učne ure uporabimo kombinacijo več učnih metod.

Ob zaključku obsežnega poglavja o učnih metodah in aktivnem pouku zgolj ponovimo nekatere ugotovitve. Sicer je očitno, da imamo na voljo celo vrsto atraktivnih in manj atraktivnih učnih metod, ki se med seboj prepletajo ali so si podobne, nekatere se med seboj izključujejo, nekatere nadgrajujejo. Zaradi različnih teoretskih raziskovalnih pristopov je težko, pravzaprav nemogoče prikazati homogen razvoj učne metodologije, nekaj pa je zagotovo: razpon učnih metod, metodoloških sistemov in podsistemov z tako ali drugače merljivimi učinki nesporno dokazuje vpliv tako institucije kot posameznega akterja te institucije na učeče se subjekte znotraj institucije. Pomeni, da sta šola in učitelj pomemben sooblikovalec slehernega učenca kot človeka načel, norm in vrednot. Kompatibilnost posameznika z nekim družbenim (pravnim, socialnim) sistemom in njegovimi instrumenti je torej odgovornost učitelja, zaradi česar je njegov način dela vreden tolikšne pozornosti in obravnave. Učitelj in njegov način dela sta torej pogoj in možnost posredovanja (prenosa) vrednot, tudi in predvsem demokratičnih.

Demokratičen vrednotni sistem, ki ga šola preko učitelja v vzgojno-izobraževalnem procesu poskuša implementirati v delovanju učencev v vsakdanjem življenju, je pravzaprav temelj normativnega reda, ki ureja delovanje družbe oziroma države z njenimi institucijami. Predvsem pa šola kot institucija poskuša zblížati posameznikove prevladujoče individualne vrednote s prevladujočimi kolektivnimi vrednotami demokratičnega družbenega sistema.

Če to ponazorim plastično, lahko situacijo na mikro ravni, ko v razredu učitelj pooseblja institucijo šole in vrši pouk v skladu z zavezami demokratičnih načel in principov, primerjamo z delovanjem državljana v odnosu z državo in njenimi institucijami, kjer državljan v tem primeru igra vlogo učenca, institucije oziroma država, ki deluje v okviru sprejetih zakonov, pa vlogo učitelja. Drugače povedano, odnos med posameznikom in institucijo temelji na obojestranskem upoštevanju normativnega reda, izhajajočega iz splošno sprejetih demokratičnih vrednot družbe. Pravzaprav se ravno na tem odnosu gradi zaupanje v

institucije sistema in posledično »vpliva na delovanje demokracije, kot sta to že ugotovila Almond in Verba pri proučevanju civilne kulture«. (Almond in Verba v Toš 2007, str. 4)

Zaupanje ali legitimnost institucije oziroma sprejemljivost njenega delovanja je torej odvisna od tega odnosa, zato bom v naslednjih poglavjih obravnaval koncept legitimnosti nasploh. Ker institucije lahko opredelimo kot organizacije se bom osredotočil na organizacijsko legitimnost in njene različne oblike. Nenazadnje pa bom osvetlil specifičnost vojaške organizacije in njeno legitimnost v političnem sistemu sodobnih držav.

Še preden pa se osredotočim na področje legitimnosti, je potrebno osvetliti obravnavo demokracije kot vrednote, ki so v svojem bistvu pomembne pri proučevanju legitimnosti sistema oziroma institucij.

7 DEMOKRACIJA ZA LEGITIMNOST SISTEMA

Do sedaj sem prikazal in opisal, kako šola kot eden glavnih dejavnikov sekundarne socializacije skupaj z učitelji kot izvrševalci učnih načrtov vpliva na oblikovanje človekove osebnosti v času formalnega izobraževanja¹⁴, v smislu opremljanja posameznika s sodobnimi demokratičnimi načeli delovanja družbe. S tem zadosti enemu izmed pogojev, potrebnih za legitimnost sistema. Pri tem se je v okviru teme pričujočega diplomskega dela potrebno vprašati, kako je demokracija kot vrednota povezana z legitimnostjo sistema.

Za odgovor na to vprašanje moramo demokracijo kot vrednoto obravnavati s pomočjo »koncepta podpiranja demokratičnega sistema«. Ta namreč pojasnjuje vlogo demokracije kot vrednotnega sistema, načina vladanja pri vzpostavljanju legitimnosti sistema države in družbe nasploh. (Rus in Toš 2005)

7.1 OPREDELITEV KONCEPTA PODPORE DEMOKRATIČNEMU SISTEMU

Ta koncept obravnava demokracijo kot sistemsko značilnost in ali je posameznik zadovoljen oziroma nezadovoljen z delovanjem demokracije kot take. Pristop koncepta podpore je torej izpeljan iz sistemske teorije in izraža pozitivno vrednotenje demokratičnega sistema. (Muller v Rus in Toš 2005, str. 302-303)

Posameznik torej izrazi svojo vrednotno naravnost do nekega političnega objekta s svojim stališčem, ki je bodisi pozitivno in izraža močno podporo ali negativno, kadar je podpora slaba ali pa je sploh ni. Pomemben vpliv na oblikovanje stališča posameznika ima zorni kot, iz katerega objekt opazujemo in vrednotimo. Torej, ali ga vrednotimo na podlagi instrumentalnega, moralnega ali izraznega zornega kota. Pomembno pa je tudi dejstvo, kateremu od teh vrednotnih standardov posameznik podreja svojo izkušnjo o objektu. (Rus in Toš 2005)

Če povzamem, ta koncept pomeni predvsem podporo v smislu delovanja oziroma nedelovanja sistema v skladu z načeli demokracije. Ali povedano drugače, ugotavlja ali se skozi delovanje

¹⁴ Na tej točki je pomembno poudariti, da se proces vzgoje posameznika v sodobnih državah ne izvaja samo do zaključka formalnega izobraževanja, ampak se vzpodbuja samoaktivnost oziroma samovzgoja posameznika skozi celotno življenjsko obdobje.

političnega sistema uveljavlja demokracija kot vrednota oziroma vrednotni sistem. Pri empiričnem raziskovanju tega koncepta je predvsem pomembno vprašanje, ali so anketirani zadovoljni z delovanjem demokracije, seveda ob predpostavki, da razumejo pojem demokracije v smislu družbene ureditve.

Pomemben gradnik demokratičnih sistemov, predvsem v sodobni družbi pa so prav institucije kot nosilke določenih kolektivnih vrednot družbe. Prav te vrednote institucije normirajo, formalizirajo in standardizirajo, zato v veliki meri vplivajo na naše vsakdanje življenje. Kot take so torej tudi pomembno vpete v legitimnost sistema. Kako in na kakšen način si zagotavljajo legitimnost, ki se praviloma lahko prenese na celoten sistem, bom obravnaval v naslednjem poglavju.

8 LEGITIMNOST INSTITUCIJ

Vsaka institucija je sistem vrednot, ki se udejanja v normah, pravilih in predpisih, s tem pa pomembno vpliva na družbeno življenje. Zanimiva je tudi Stinchcombova definicija institucije, ki pravi, da je »institucija koncentracija moči, ki je posebej posvečena določeni vrednoti, oziroma tisto sredstvo, ki zaščiti vrednoto z močjo«. (Stinchcomb v Rus in Toš 2005, str. 334) Potem takem je institucija pomembno »sredstvo« za zagotavljanje legitimnosti oziroma ohranitve sistema na treh ravneh (Rus in Toš 2005, str. 334):

- *racionalna* – uravnava sistem socialnih razmerij in vlog ter materialne in socialne menjave;
- *regulativna* – razporeja družbene moči in nagrajevanje tiste, ki se ravnaajo skladno z normami, pravili in predpisi;
- *kulturna* – osmišlja obstoj institucij v okviru ideologij in simbolov.

V današnjih razmerah, ko so vrednote institucionalizirane in vgrajene v skoraj vse družbene aktivnosti, pa je še kako pomembno zaupanje v institucije kot nosilke določenih vrednot, in prenos tega zaupanja na celoten demokratičen sistem države.

8.1 ZAUPANJE V INSTITUCIJE

Kot sem že tekom diplomskega dela navedel, je po mnenju Alomonda in Verbe zaupanje pomembno za nemoteno delovanje demokracije kot družbene ureditve. (Almond in Verba v Rus in Toš 2005) Zaupanje v institucije je v različnih kulturah različno. Tako v razvitem demokratičnem sistemu predpostavljamo izražanje zaupanja in nezaupanja, medtem ko v novih demokracijah izhajamo iz naraščajočega zaupanja v institucije.

Easton pravi, da je zaupanje občutje posameznika, da so zastopani njegovi lastni interesi. (Easton v Rus in Toš 2005, str. 336) Pomembno je poudariti, da je zaupanje zgrajeno iz čustvene, evalvacijske in kognitivne sestavine. Na podlagi teh sestavin opazovani instituciji pripišemo negativne in pozitivne lastnosti. Prav slednje so temelj zaupanja in ni nujno, da se jih posamezniki, ki izražajo zaupanje sploh zavedajo.

Pri proučevanju tega koncepta je pomembno še, ali je zaupanje vezano na nosilce posameznih vlog in pod kakšnimi pogoji se oblikuje. Glede na to razlikujemo med specifičnim zaupanjem, ki je vezano na lastne specifične zahteve posameznika in izpolnjevanje le – teh in difuzno zaupanje, kjer je predmet zaupanja celoten sistem. (Rus in Toš 2005, str. 336)

8.2 OPREDELITEV KONCEPTA LEGITIMNOSTI

Pojem legitimnost po definiciji Leksikona politike pomeni načelo oziroma stališče sprejemanja in upoštevanja političnih ustanov ter nosilcev oblasti pri državljanih. Beseda sama izhaja iz latinske besede »legitimus«, ki v dobesednem prevodu pomeni »zakonit, primeren, pravilen«. (Struk 1995, str. 181)

Nikakor pa ne moremo legitimnega enačiti z legalnim. Slednji, če ga prevajamo iz latinščine, prav tako pomeni »zakonit«, vendar v smislu, da je neko dejanje v skladu z zakonom.¹⁵ Izraz »legalno« torej govori o soglasju pravnega in materialnega akta s pravno normo. Zakon gradi formalno strukturo moči, kakovost političnega sistema pa je odvisna od moralne zavezanosti temu zakonu (Jelušič 1997, str. 37).

Mark C. Suchman (Suchman 1995, str. 573) je mnenja, da na vprašanji »kaj je legitimnost« in »legitimnost česa oziroma čemu«, lahko odgovorimo z istim odgovorom. Pomen in razlaga legitimnosti je namreč odvisna od konteksta in značilnosti situacije, zaradi katere je potrebna legitimacija.

Eden najbolj znanih teoretikov, ki se je ukvarjal z legitimnostjo je Max Weber. Menil je, da je družbeno delovanje pogojeno s pomeni in motivi. Na podlagi takega pojmovanja delovanja družbe je opredelil tri tipe:

- *Afektivno ali čustveno delovanje*

Gre za čustveno stanje posameznika v določenem trenutku. Dober primer čustvenega delovanja je izguba živcev, ki se lahko konča z besednim izbruhom in fizičnim nasiljem.

- *Tradicionalno delovanje*

Sestoji iz uveljavljene prakse, je naučeno, kljub temu na prvi pogled zgleda nagonsko. Posameznik, zaradi avtomatizma deluje, tako kot je že pred tem.

¹⁵ Latinski izraz za legalno: »legalis«.

- *Racionalno delovanje*

Takšno delovanje izraža izrecno zavest o cilju in o najprimernejših sredstvih za doseg tega cilja. Weber ga definira kot »metodično doseganje določenega danega in praktičnega cilja s pomočjo vse bolj natančnega ocenjevanja sredstev«. Prav racionalno delovanje je po mnenju Webra dominanten element sodobne družbe.

Na podlagi delovanja družbe, kot si ga je zamislil Weber pa se z legitimacijo vzpostavljajo različni tipi oblasti, posamezen tip oblasti pa ima drugačen vir legitimnosti.¹⁶

Razdelil jih je na:

- *Karizmatična oblast*

Njena legitimnost izvira iz naklonjenosti, ki jo imajo podrejeni člani družbe do voditelja in mu pripisujejo izjemne osebne in karakterne lastnosti. Le – te se potencirajo na raven božanskega v primerjavi z navadnimi ljudmi. Karizmatični voditelji so sposobni usmerjati in obvladovati množice z odkrito čustveno privlačnostjo, ki povzroči nekritično sledenje »preroku«. Ta oblika oblasti torej temelji na emotivnem delovanju posameznikov.

- *Tradicionalna oblast*

Se legitimira preko uveljavljene prakse oziroma običajev in temelji na tradicionalnem delovanju. Voditelji svojo legitimnost opravičujejo na podlagi običajnega položaja, ki je ponavadi podedovan. Svoje podanike kontrolirajo z občutki zvestobe do starodavnih postopkov prenosa oblasti. Temu modelu oblasti bi v praksi najbolj ustrezal fevdalni sistem v Evropi, kjer se je oblast prenašala z dedovanjem.

- *Racionalno-legalna oblast*

Gradi jo vrsta pravil in ne osebne lastnosti voditelja ali starodavni običaji in prakse, ki bi opravičevale določeno oblast. Ta pravila temeljijo na pravu in so neosebna. Podrejeni sprejemajo pravne okvire položaja oblasti in jim s tem dajejo moč in stabilnost. Delovanje skupnosti v okvirih tega tipa oblasti je racionalno in zavestno, torej z namenom doseganja določenih ciljev. Weber čisto podvrsto te oblasti imenuje »birokracija«. Gre za hierarhično zgrajeno organizacijo, ki temelji na točno določenih pravilih, urejenih z zakonom.

¹⁶ Oblast je opredelil kot obliko moči, ki je sprejeta kot legitimna; podrejam se ji, ker jo doživljamo kot pravilno in upravičeno

Pomembno je poudariti, da noben od teh modelov oblasti ne obstaja v čisti obliki, kot so opisane zgoraj, ampak se kaže v prepletanju le – teh. Potem takem oblast lahko izhaja iz dveh ali več virov, ki so podobni enemu izmed čistih tipov, niso pa povsem enaki.

8.3 ORGANIZACIJSKA LEGITIMNOST

Čeprav so Webrovi tipi oblasti in viri legitimnosti med bolj prepoznavnimi v sociologiji, pa niso edini. Definicij legitimnosti je več, razlikujejo pa se glede na razloge iskanja legitimnosti, vire legitimnosti oziroma stopnjo splošnosti opredelitve pojma.

Ob predpostavki, da je institucija hierarhično zgrajena organizacija, je za temo pričujočega diplomskega dela primeren koncept organizacijske legitimnosti in kako se le – ta vzpostavlja. Vodilni teoretik področju teorije organizacij je Mark C. Suchman, ki je v članku *Managing legitimacy* poskušal združiti pretekle definicije legitimnosti, za katero je predpostavljal, da pomeni zaželeno delovanje neke entitete v družbenem sistemu, temelječem na splošno sprejetih in skupnih normah, vrednotah, prepričanjih in definicijah.

Suchman torej ponudi še bolj splošno definicijo legitimnosti, saj meni da družba spregleda specifične dejavnosti neke organizacije in jo ocenjuje le na splošno, kar posledično pomeni, da organizacija včasih ne deluje v skladu s splošno sprejetimi družbenimi normami in vrednotami, a vseeno ohranja svojo legitimnost. Slednja kot percepcija in družbeni konstrukt temelji na soglasju družbe, ki se uresničuje v podpori splošnemu delovanju organizacije.

Organizacija pa si svojo legitimnost gradi postopoma, kot je to že ugotovil Parsons, ki naprej pravi, da je temelj vsake oblasti variabilna vsota moči, ker se vzpostavlja relacijsko, torej v odnosu z drugimi dejavniki (Parsons v Dowling in Pfeffer 1975, 123). To je tudi temeljna razlika med Parsonsom in Webrom, ki meni, da vsaka oblast sestoji iz konstantne vsote moči. (Haralambos 1999, str. 513)

Dva izmed najpomembnejših predstavnikov teorije organizacijske legitimnosti Dowling in Pfeffer (1975) menita, da v procesu legitimizacije organizacije ni pomemben samo ekonomski vidik, marveč tudi legalni in legitimni vidik.¹⁷ Vsaka organizacija bi se naj zavzemala in delovala ekonomsko, legalno in legitimno.

¹⁷ Ekonomski vidik Dowling in Pfeffer opredeljujeta kot uspešno izmenjavo dobrin z ostalimi deli družbenega sistema (Dowling in Pfeffer 1975, 123).

Po Suchmanu na proces legitimizacije vplivata dva temeljna pristopa organizacijske legitimnosti, to sta strateški in institucionalni pristop, ki ju bomo opredelili v nadaljevanju. Predvsem pa se bomo posvetili institucionalnemu pristopu v procesu pridobivanja legitimnosti organizacij.

8.3.1 Strateški pristop

Suchman strateški pogled primerja z »menedžerskim pogledom navzven« (management looking out), Dowling in Pfeffer (1975) ter Ashforth in Gibbs (1990) pa menijo, da strateška perspektiva opredeljuje legitimnost kot vir konkurenčnosti, napredka in rasti organizacije na trgu. Potemtakem legitimizacija organizacije poteka po recimo temu t.i. ekonomskih zakonitostih trga, ker vodstvo organizacije aktivno spremlja dogajanje na »trgu« v smislu usklajevanja vrednot organizacije z vrednotami družbe, ki se v določenih okoliščinah spreminjajo in zahtevajo prilagoditev organizacije.

8.3.2 Institucionalni pristop

Di Maggio, Powel, Meyer, Scott in drugi predstavniki institucionalnega pristopa (Suchman 1995, 576), legitimnost prikažejo kot zbirko prepričanj. Norme in vrednote pa brez omejitev vplivajo na delovanje organizacije. Družbene opredelitve po njihovem določajo sestavo organizacije, njeno delovanje, razumevanje in ocenjevanje v družbi. Suchman ta pristop opredeli kot »družbeni pogled v organizacijo« (society looking in), kjer družba podrobno spremlja delovanje organizacije in veleva prilagoditev njenega vrednotnega sistema, če ta odstopa od skupnih in splošno sprejetih norm in vrednot v določenem družbenem sistemu.

Organizacija mora potemtakem doseči legitimnost pri svojih uporabnikih, bodisi z zadovoljevanjem njihovih hotenj, bodisi z upoštevanjem pravil delovanja, ki jih narekuje institucionalno ozračje. Prav zaradi širine pravil in oblik delovanja pa se organizacije pogosto srečajo s t.i. izomorfizmom (Jones in Shepard v van Dongen 2006, 22), ko si organizacije zaradi podobnih zahtev družbe oziroma uporabnikov, postajajo vse bolj podobne.¹⁸ Ob prebiranju literature lahko zasledimo tri razlage izomorfizma, ki sta jih oblikovala Di Maggio in Powel (Di Maggio in Powel v van Dongen 2006, 22):

¹⁸ Izomorfizem pomeni lastnost, značilnost izomorfnege, istoličnost oziroma po naravi različne stvari z bolj ali manj enako sestavo, ki se kristalizirajo v enaki obliki. (Veliki slovar tujk)

- Prisilni (coercive) izomorfizem

Se oblikuje pod vplivi zunanjih pritiskov na organizacijo, da prilagodi norme in vrednote. Ti pritiski lahko izvirajo iz konkurenčnih in tistih organizacij s primerljivo dejavnostjo. Prav tako lahko izvirajo iz družbenih zahtev, ki kažejo svojo naraščajočo moč s pojavom institucionalnega izomorfizma. Slednji se kaže v organizaciji, ki razume veliko moč interesnih skupin in pomena vpliva delovanja organizacije na družbeno področje (Shepard in drugi 1997).

- Mimetični izomorfizem

Nastane, ko organizacije posnemajo uspešne poslovne običaje drugih organizacij, s tem bi si naj zagotovile enak uspeh.

- Normativni izomorfizem

Se oblikuje pod vplivom profesionalne narave organizacije in se posredno oblikuje preko norm in vrednot, podanih s strani profesije.

8.4 OBLIKE ORGANIZACIJSKE LEGITIMNOSTI

Suchman prav tako opredeli in opiše tri oblike organizacijske legitimnosti (Suchman 1995, 577), te so: pragmatična, moralna in kognitivna legitimnost. Vse tri oblike imajo isto predpostavko legitimnega po Suchmanu, ki sem jo podal že na začetku, razlikujejo se le glede na razgibanost vedenja organizacije.

8.4.1 Pragmatična legitimnost

Oblika legitimnosti organizacije, katere poglavitna značilnost je najbolj osnoven in direkten odnos med uporabniki in organizacijo, ki temelji na izmenjavi dobrin. Pri ocenjevanju organizacije, ali je ta legitimna, so pomembne konkretne, praktične dejavnosti in zadovoljitev trenutnih potreb uporabnikov (Suchman 1995, 578).

Razlikujemo med tremi podvrstami pragmatične legitimnosti:

- najbolj elementarna med njimi je *legitimnost menjave (exchange legitimacy)*, ki pomeni, da družba podpira delovanje organizacije, zaradi posebnih pričakovanj, ki bi jih naj tako delovanje izpolnilo. V zameno za podporo in zaupanje organizacija zadovolji željam družbe.

- Naslednja podvrsta je *legitimnost vpliva (influence legitimacy)* in se kaže v širših interesih družbe. Organizacija za vzpostavitev take legitimnosti v svoje delovanje vključi interesne skupine, posvoji njihov način dela in z njihovo pomočjo ščiti lastne interese in pridobiva zaupanje družbe (Suchman 1995, 578).
- Zadnja podvrsta pa je *legitimnost naklonjenosti (dispositional legitimacy)*. Ta legitimnost je predvsem posledica tega, da javnost pogosto nekaterim organizacijam oziroma institucijam pripiše človeške lastnosti ter posledično zaupanje podeli tistim, katere so v skladu z njihovimi vrednotami in interesi. Ta tip legitimnosti lahko po nekaterih kriterijih že uvrščamo v skupino moralne legitimnosti (Suchman 1995, 578).

8.4.2 Moralna legitimnost

Moralno legitimnost družba podeli tisti organizaciji, ki je družbeno koristna in spodbuja, strmi k večji blaginji družbe na splošno.

Tudi ta oblika legitimnosti se deli na več podvrst:

- *Posledična legitimnost* temelji na analizi preteklega delovanja določene institucije in kakšne so bile posledice tega delovanja za družbo (Suchman 1995, 580). Če analiza preteklih dosežkov ni mogoča, pa je pomembna *postopkovna legitimnost (procedural legitimacy)*, ki jo sestavljajo splošno sprejete tehnologije in mehanizmi (Scott v Suchman 1995, 580).
- *Strukturna legitimnost (structural legitimacy)* temelji na strukturi in kategorijah organizacije, v smislu da so pomembne splošne značilnosti organizacijske strukture in ne posamezni postopki, kot pri postopkovni legitimnosti ter da je struktura celotne organizacije zgrajena z namenom učinkovitega delovanja. (Suchman 1995, 581)
Strukturno legitimnost družba podeli tistim organizacijam, ki so primerne za opravljanje neke družbeno koristne dejavnosti, predvsem na podlagi identitete, ki jo taka organizacija ima, in ne toliko na podlagi analize o preteklih dosežkih in končnih rezultatih delovanja te organizacije. Primer take organizacije so izobraževalne institucije, ki s svojo strukturo izražajo, da so one tiste, ki so primerne za izvajanje tovrstne dejavnosti. (Meyer v Suchman 1995, 581)

- *Legitimnost osebnosti* lahko enačimo z Webrovo razpravo o karizmatičnem tipu oblasti, ki temelji na izjemnih osebnostih in karakternih lastnostih določenega posameznika.

8.4.3 Kognitivna legitimnost

Zaupanje, ki se oblikuje na podlagi te legitimnosti, temelji na razumevanju in samoumevnosti institucije v okviru družbenega sistema. Torej se ne gradi na podlagi osebnih interesov in analizah delovanja organizacije.

Kot ostale, se tudi kognitivna legitimnost razlikuje:

- Družba v časih nereda in vsesplošne krize potrebuje razumljivo razlago za dogajanje. Tista institucija, ki lahko poda temeljno razlago svojega bistva in ciljev, ki jih namerava doseči, postane v očeh javnosti legitimna. Pomembno pa je, da institucija pri tem uporabi oziroma izhaja iz vsakodnevnih izkušenj družbe, kajti le tako bo razlaga dovolj splošna. (Suchman 1995, 582)
- Druga podvrsta kognitivne legitimnosti je *samoumevna legitimnost*, ki jo sestavlja samoumevnost narave in delovanja organizacije. Družba samoumevno legitimnost podeli tisti organizaciji za katero meni, da je absolutno potrebna in da sta delovanje in obstoj take organizacije neizbežna. Med drugim je ta oblika legitimnosti najtežje dosegljiva in pomeni največje zaupanje, ki ga neka organizacija oziroma institucija lahko pridobi. (Suchman 1995, 853)

Tabela 8.3: Razmerja med oblikami organizacijske legitimnosti.

OBLIKE ORGANIZACIJSKE LEGITIMNOSTI	TEMELJI NA:	DELUJE NA PODLAGI:	STOPNJA TRAJNOSTI:
<i>PRAGMATIČNA LEGITIMNOST</i>	<i>Osebnih interesih javnosti</i>	<i>Diskurza</i>	<i>Kratka</i>
<i>MORALNA LEGITIMNOST</i>	<i>Višjih moralnih načelih</i>	<i>Diskurza</i>	<i>Srednja</i>
<i>KOGNITIVNA LEGITIMNOST</i>	<i>Višjih moralnih načelih</i>	<i>Neizrečenih predpostavk</i>	<i>Dolga</i>

Če naredimo primerjavo zgoraj navedenih in opredeljenih oblik organizacijske legitimnosti, lahko ugotovimo, da med njimi obstajajo tudi razlike:

- če so temelj pragmatične legitimnosti osebni interesi družbe, so temelj moralne in kognitivne legitimnosti visoko moralna načela in spoštovanje le – teh s strani organizacij. Potemtakem lahko organizacija z namenom pridobivanja pragmatične legitimnosti »podkupi« javnost z zadovoljitvijo njihovih osebnih interesov, med tem ko pa legitimizacija ostalih dveh oblik ni tako enostavna,
- prav tako ugotovimo, da se pragmatična in moralna legitimnost oblikujeta na osnovi diskurza in njegove analize. Kognitivna legitimnost pa predpostavlja neizrečeno in se ne oblikuje in strukturira s sodelovanjem v diskurzu (Suchman 1995, 584-585),
- nadalje zasledimo, da so sicer vse oblike legitimnosti medsebojno povezane in soodvisne. V tem smislu je pragmatična legitimnost najlažje dosegljiva, nato sledi moralna legitimnost in šele na koncu kognitivna legitimnost, kot najtežje dosegljiva oblika legitimnosti organizacije. Trajnost legitimnosti je sorazmerna z stopnjo truda vloženega v njeno pridobivanje.

Kljub različnim opredelitvam tipov organizacijske legitimnosti in njihovih podvrst ter razlik med njimi samimi, imajo vse nekaj skupnega. Nobena legitimnost, katerekoli oblike že je in katerakoli organizacija jo že ima, namreč ni trajna. Zaradi tega je na organizacijah, da s svojim delovanjem neprestano stremijo k pridobivanju legitimnosti, ko je pridobljena, pa k krepitvi njene stabilnosti.

9 LEGITIMNOST VOJAŠKE ORGANIZACIJE

Vojaška organizacija je specifičen primer hierarhične organizacije, ki jo štejemo med represivne institucije v družbenem sistemu. Ker ima monopol nad uporabo sile, je še kako pomembno vprašanje njene legitimnosti, predvsem kako jo pridobiva v okviru sodobne države.

Kakšni so pristopi pri proučevanju vojske kot sestavnega dela družbe? Kako sploh opredelimo legitimnost vojaštva? Kako vojaštvo pridobiva in izgublja zaupanje družbe? so vprašanja na katera bomo odgovorili v tem poglavju.

9.1 PROUČEVANJE VOJSKE KOT SESTAVNEGA DELA DRUŽBE

9.1.1 Problem legitimnosti vojaške organizacije

Razprava o legitimnosti sodobne demokracije je dosegla vrh sredi sedemdesetih let, a takrat še ni bilo govora o legitimnosti vojaštva oziroma njegovi krizi, čeprav so nekateri teoretiki že poznali razmerje »med silo in pristankom«. (Jelušič 1997, str. 11) Silo so razumeli kot del politične države in ne le kot dejavnik delovanja represivnega aparata družbe. Torej je bilo posedovanje sile samoumevno sprejeto kot temelj vsake države. (Jelušič 1997, str. 11)

Seveda so obstajala družbena gibanja, ki so dvomila v obstoj vojske oziroma vojaštva. Vendar pa so bili ti dvomi vezani bolj na vojno kot vojsko in vojake same. Tako so recimo v šestdesetih študentska gibanja protestirala proti vojni v Vietnamu in Pentagonu, ki je tja napotil ameriške vojake.¹⁹ Protestniki so se osredotočili na tiste, ki odločajo o pošiljanju oboroženih sil v vojno, in so si v bistvu prizadevali za podporo vojakov samih (Jelušič 1997, str. 11).²⁰

Tudi obdobje hladne vojne je zaobšlo problem upravičenosti vojske kot dela nacionalno – varnostnega sistema. Pozornost je bila še vedno usmerjena na civilno – politične zadeve in njihov odnos do nameščanja jedrskega orožja. Vprašanje legitimnosti vojaštva se je načelo šele po koncu hladne vojne in z razpadom Varšavskega pakta, ko je Zahodni svet premagal

¹⁹ Sedež Obrambnega ministrstva ZDA, ki ga vodijo in nadzirajo civilisti.

²⁰ Takratna opredelitev vojne je bila, da je le-ta nadaljevanje politike z drugi sredstvi. Danes je splošno uveljavljena definicija, da je vojna nadaljevanje politike najslabše vrste.

dolgoletnega sovražnika, ki je bil pravzaprav razlog, zakaj so družbe sploh podpirale obstoj vojaštva. Le-to se je moralo soočiti s vprašanji vojaške obveznosti in novimi temelji svoje identitete. (Jelušič 1997, str. 12)

Da je problem upravičenosti obstoja vojske potreben resnega razmisleka in konkretne redefinicije kaže tudi to, da se je »zgodila« vojna v Jugoslaviji, v kateri je jugoslovanska narodna armija poskušala relegitimirati svoj obstoj z nasilnim nacionalizmom. (Jelušič 1997, str. 12)

9.1.2 Pristopi k proučevanju razmerja med vojsko in družbo

Seveda je bilo sprva iz etičnega vidika proučevanje in raziskovanje te problematike vprašljivo za mnoge sociologe. Sedaj pa skozi pregled literature lahko ugotovimo, da je največji prispevek k temu področju raziskovanja podarila prav sociologija, bolj specifično t.i. vojaška sociologija. Znotraj njene so se izoblikovale temeljne kategorije proučevanja razmerja med vojsko in družbo: *oborožene sile in družba (armed forces and society)*, *civilno – vojaška razmerja (civil-military relations)* in *oborožene sile in reševanje konfliktov (armed forces and conflict resolution)*. (Jelušič 1997, str. 18)

Vprašanje etičnega pa niti ni tako pomembno za današnje proučevanje vojske, ampak je v ospredju vprašanje normiranja raziskovalnih pristop, konceptov in ugotovitev. Predmet proučevanja, ko gre za vojsko, je bilo družboslovnim disciplinam vselej težko omejiti, pravzaprav se je ta še naprej širil, pojavili pa so se prenosni težišč med določenimi disciplinami. (Jelušič 1997, str. 19)

Na podlagi take širine predmeta proučevanja in disciplin, ki so se s tem ukvarjale, razlikujemo več pristopov raziskovanja:

- *Vojaška organizacija na mikro ravni*

Analiziranje pojavov s področja vojaške morale, vedenja poveljnikov in odnosov v majhnih skupinah.

- *Vojaška organizacija na makro ravni*

Pozorno je usmerjena na vojaško organizacijo, kot institucijo in njeno socialno strukturo.

Če povzamem že navedeno, je vojaška sociologija veda, ki raziskuje in predstavi samo relativno konkretne zaključke in jih oplemeniti s splošno sociološko teorijo. To situacijo je

kot ambivalentno, v vojaški sociologiji prepoznal Wiatr in po njegovem mnenju ni predstavljala njene pomanjkljivosti. (Wiatr v Jelušič 1997)

Da bi v okviru proučevanja razmerja med vojsko in družbo teoretiki lahko podali zaključke na najvišji stopnji, so potrebovali čim več podatkov. V tem smislu se je začelo empirično proučevanje vojske. Med najbolj znanimi empiričnimi raziskavami je študija Ameriški vojak (American soldier), pri kateri so pod strokovnim vodstvom Samuel A. Stoufferja zbrali največjo skupino raziskovalcev, ki kdajkoli sodelovala na področju vojaške sociologije. V tej študiji je bilo me letoma 1941 in 1945 anketiranih več kot pol milijona vojakov ameriške vojske. Njen pomen pa je v tem, da našla splošna dognanja za razlaganje institucionalnih kolektivov v okviru izobraževanja, socializacije in organizacije zgradbe institucij. (Jelušič 1997, str. 23)

9.2 VOJAŠKA ORGANIZACIJA V LEGITIMNI POLITIČNI UREDITVI

Razmerje med vojaško organizacijo in političnim sistemom v sodobnem času precej aktualno, saj v ljudskih uporih v arabskem svetu vidimo celoten vzorec prepletanja vojaštva s političnim sistemom. Za temo tega poglavja je pomembno, kakšno vlogo imajo oborožene sile v neki državi, ali so del legitimne vladajoče elite ali pa so izolirane in odtujene od družbene sistema, ki v njih vidi morebitno grožnjo. (Jelušič 1997, str. 55)

O popolnem civilnem nadzoru nad oboroženimi silami lahko govorimo po koncu Napoleonove vladavine pa vse do prve svetovne vojne, ko so na moči in vplivu spet pridobili vojaški poveljniki. A načelo civilnega nadzora nad oboroženimi silami je ostalo vse do danes, ko je ta odnos eden izmed temeljnih dejavnikov legitimnosti vojaške organizacije.

Po Doornu poznamo tri opredelitve legitimnosti oboroženih sil (Doorn v Jelušič 1997):

1. Namen delovanja oboroženih sil se mora ujemati s cilji političnega sistema.
2. Bistvo in identiteta oboroženih sil se mora skladati s politično kulturo širšega okolja.
3. Struktura oboroženih sil mora predstavljati strukturo politične skupnosti.

Po opredelitvah Doorna so v devetnajstem in dvajsetem stoletju obstajale štiri oblike civilno-vojaških odnosov in jih je mogoče šteti kot legitimne (Doorn v Jelušič 1997):

1. *Državljanska vojna v narodnih revolucijah*: vir legitimnosti je suverenost ljudstva.

2. *Naborniška armada nacionalnih držav*: vir suverenosti se je z ljudstva prenesel na državo in težnja po ohranjanju države z vsemi sredstvi. Ostale institucije, kot so cerkev, šola in družina podpirajo legitimnost oboroženih sil.
3. *Politizirana armada totalitarnih režimov*: vir legitimnosti so različne ideologije politične skupnosti, s katerimi se oborožene sile poistovetijo in si tako pridobijo zaupanje družbe.
4. *Oborožene sile novih narodov/držav*: virov njihove legitimnosti je lahko več, predvsem pa je pomembna vloga intergrativna vloga družbe in države ter zmožnosti oblikovanja naroda.

Zgoraj navedene tipe so gradile množične armade, ki so relativno dobro shajale s politično skupnostjo in se ji podrejale, da bi pridobile na zaupanju. Problematično za oborožene sile pa je bila legitimnost, ki je izhajala iz suverenosti ljudstva. Dokler je oblast namreč imel monarh, si je vojska skušala pridobiti zaupanje pri njem. Z oblastjo, ki je izhajala iz ljudstva in njegove suverenosti pa se pojavi vprašanje, kako daleč lahko gre vojaška pri zbiranju javne podpore z namenom poseganja v politiko. Tako bi vojaška organizacija pod pretvezo ljudske suverenosti utelešala legitimno oblast. (Finer v Jelušič 1997)

Skratka, vojaštvo si je izborilo in prilastilo branjenje varnosti kot temeljne človekove pravice, kar pa je tudi razlog za njegovo samoumevnost in neokrnjenost delovanja. Kljub temu pa lahko v sodobnem vojaštvu zasledimo slabitev njegove legitimnosti.

9.2.1 Kriza legitimnosti sodobne vojaške organizacije in njene posledice

Svoje korenine je kriza legitimnosti sodobnega vojaštva pognala prav v času hladne vojne in jedrskega oboroževanje obeh blokov. Tradicionalne oborožene sile namreč ne morejo tekmovati z jedrskim orožjem, ker bi to dejansko morali uporabiti, kar bi posledično pomenilo uničenje sveta. Ob demonstracijah, ki so se vrstile na temo jedrskega orožja in vojn po svetu, se je začela javna razprava o upravičenosti delovanja tradicionalnih množičnih armad. (Jelušič 1997, str. 57)

Velika večina svetovnega prebivalstva je kljub temu pasivno spremljala delovanje vojaške organizacije. Zato je primarna naloga obeh strani, torej vojaštva in mirovnikov, da prepričata to skupino ljudi o svojem prav. Vojaška organizacija se je tega lotila s »prodajanjem« svojih

nazorov in načel javnosti, da bi ta podprla povečanje sredstev za oborožene sile. Mirovniki pa so nasprotno trdili, da vojska neupravičeno požira ogromne vsote denarja.

Zaradi takih nesoglasij in odkritega boja za neopredeljene, se je krhala javna podoba vojske in s tem legitimnost vojaštva nasploh. Družba je pritiskala na vojaško institucijo, da spremeni svoje norme in vrednote in jih prilagodi novim splošno sprejetim normam in vrednotam civilnega okolja. Prvi tak korak je ukinitve vojaške obveznosti in postopno uvajanje poklicne vojske po meri civilne družbe.

Posledica zmanjševanja legitimnosti vojaštva je lahko razlog za:

- *militarizacijo politike*: pomeni veliko povečanje odhodkov državnega proračuna za vojaško organizacijo in vsiljevanje vrednot, norm in prepričanj obrambnega sistema v širšo okolje družbenega sistema (Grizold 1990, 11). Da bi dosegli te cilje, se poslužujejo tajnih operacij, preko katerih tajni vojaški sodelavci v političnih krogih skušajo vplivati na politične odločitve s izsiljevanjem in uporabljanjem vplivnih zvez (Mills v Jelušič 1997). Gre pravzaprav za refleks vojske na vse manjšo zaupanje, ki ga uživa v družbi. Zato, poskuša svoj obstoj in delovanje opravičiti svojo avtoriteto na področju varnosti. Tudi sama organiziranost vojske, ki se venomer utrjuje in širi, je razlog za poseganje vojske v politično in s tem tudi v civilno sfero družbe.
- *odtujitev vojske*: če militarizacija politike pomeni vstop vojaške organizacije v politično sfero, potem odtujitev vojske pomeni ravno nasproten proces, kjer politična sfera vstopa v vojaško organizacijo in jo poskuša »civilizirati«, pri tem pa prihaja do izoliranosti med širšo družbo in vojsko.

Nekateri vidijo rešitev krize legitimnosti vojaštva v prevzemanju novih nalog, ki jih naj opravlja vojska²¹ ali pa v prilagajanju vojske značilnostim civilnih poklicev, tudi možnost sindikalnega organiziranja. (Caforio in Nunciari v Jelušič 1997)

Kako bi vojaštvo moralo izpolnjevati zahteve in pričakovanja civilne družbe in politične države, da vzpostavi legitimnost svoje obstoja in delovanja, bomo obravnavali v naslednjem sestavku.

²¹ Na primer: policijska vloga, naloge v izrednih razmerah in operacije za ohranjanje miru. (Jelušič 1997, str. 63)

9.3 VOJAŠKA ORGANIZACIJA IN NJENO IZPOLNJEVANJE ZAHTEV IN PRIČAKOVANJ CIVILNE DRUŽBE IN POLITIČNE DRŽAVE

Pričakovanja in zahteve t.i. civilnega okolja se oblikujejo v razmerju med civilnim in vojaškim ter temeljijo na splošno sprejetih normah, vrednotah in običajih v določenem družbenem sistemu. Zadovoljitev teh potreb in pričakovanj pa je lahko vir legitimnosti sodobnega vojaštva.

9.3.1 Samuel Huntington: funkcionalni in socialni imperativ

Prvi, ki se je ukvarjal z pričakovanji in zahtevami na relaciji civilno – vojaško, je bil Samuel Huntington. Ta je predpostavljal, da se vsi odnosi med civilnim in vojaškim vzpostavljajo na osnovi dveh sil, in sicer (Huntington v Jelušič 1997):

- *funkcionalnega imperativa*: so naloge in cilji za katere se pričakuje, da jih bo vojska izpolnila in so vezani na ohranjanje varnosti države.
- *socialnega imperativa*: so naloge in cilji, ki temeljijo na ideologiji, vrednotah in normah civilnega okolja in so v konfliktu z cilji in nalogami funkcionalnega imperativa.

Ravnotežje med tema silama po Huntingtonu povečuje legitimnost vojske. Če pa se ravnovesje poruši, pa vojaška organizacija lahko izgubi svojo legitimnost, to je v primeru posvečanja funkcionalnemu imperativu, ali pa postane nezmožna za ohranjanje varnosti države, če se preveč osredotoči na socialni imperativ.

9.3.2 Martin Edmonds: nacionalnovarnostni sistem

Huntingtonova misel, da »tehnološke spremembe in situacija v mednarodnih odnosih povzročajo, da varnost ni samo pogoj za celoten družbeni razvoj, temveč tudi cilj tega razvoja« (Huntington v Jelušič 1997), je k razčlenitvi tega problema napeljala Martina Edmondsa, ki čez mnogo let nadaljuje razpravo o pričakovanjih in zahtevah družbe do vojaške organizacije. Zanima ga »sistemska prepletenost dejavnikov sprejemljivosti nacionalnovarnostne politike, in paradigma, s katero to analizira« (Jelušič 1997, str. 69), torej se problema loti s pomočjo sistemske teorije.

Edmonds pravi, da je varnost nemogoče zagotavljati samo s pomočjo vojaške organizacije, temveč s pomočjo nacionalnovarnostnega sistema, ki opravlja naslednje funkcije (Jelušič 1997):

- *funkcija odločanja*: pripada raznim vladnim službam,
- *operativna funkcija*: razlikovanje med funkcijami policije in vojske, razlikovanje med notranjo in zunanjo funkcijo,
- *obveščevalna funkcija*: obveščevalne službe (legalne, nelegalne), veliko jih je, ker kontrolirajo ena drugo,
- *svetovalna funkcija*: opravljajo razne službe (firme, raziskovalne organizacije kot sestavina vojaškega sistema, raziskovalne organizacije kot civilne organizacije), ki po pogodbi opravljajo svetovalno funkcijo,
- *administrativna funkcija*: različne dejavnosti (knjigovodstvo, računovodstvo) se lahko izvedejo s pomočjo civilnih oseb, servisov, podjetij.

Edmonds je model nacionalne varnosti opredelil kot ravnovesje med pričakovanimi funkcijami in nalogami nacionalnega varnostnega sistema. Ta je ločen od ostalega okolja in predpostavlja nevojaško okolje, ki je okolje vrednot, zaznave in vojaško okolje, da bi podprl našo subjektivno zaznavo varnosti. Za legitimnost nacionalnovarnostnega sistema pa je pomembno razmerje med inputi in outputi. Inputi so utemeljeni glede na notranjo situacijo, mednarodne institucije. Output – t.i. vlogo vojske lahko opazujemo kot nevojaški output in vojaške output ali kot neoperativni oziroma operativni output. Na podlagi teh značilnosti je opredelil tri oblike modela nacionalne varnosti na različnih predpostavkah »varnosti« (Jelušič 1997, 73):

- *Varnost kot sredstvo varovanja družbenih vrednot*

Deluje znotraj vojaškega okolja, je najboljši odgovor na vse vrste groženj, s katerimi se sooča družba in so v domeni oboroženih sil in policije ter drugih institucij, ki so posredno povezane s slednjima. Na notranje in zunanje grožnje, za reševanje katerih je tudi najbolj primeren, se odziva z hitrimi operativnimi akcijami. Za razvoj oboroženih sil mora nacionalnovarnostni sistem imeti ustrezne znanstvene, tehnološke in industrijske raziskovalne ustanove. Na tem mestu lahko povežem ta model z Suchmanovo obliko pragmatične legitimnosti organizacije, ki temelji na konkretnih, praktičnih akcijah in menjavi dobrin med organizacijo in družbo.

- *Varnost kot cilj družbenega razvoja*

Ta model deluje znotraj nevojaškega okolja in pomeni vpliv vojske na mnenje javnosti, ki jo mora prepričati, da je varna in da je obstoj vojske opravičen. Predvideva poseben nevojaški »output«, ki skrbi za pozitivno podobo vojske v javnosti. Prav tako sovпада z t.i. moralno legitimnostjo, torej obliko organizacijske legitimnosti po Suchmanu, kjer organizacija prisega na višje moralne standarde, v tem primeru varnost. S svojim vplivom poskuša obdržati pozitivno javno podobo v medijih, da bi ohranila zaupanje družbe.

- *Ravnotežje med varnostjo kot sredstvom in kot ciljem*

Gre za ravnotežje med socialnim in funkcionalnim imperativom ki, kot smo že ugotovili, predstavlja pričakovanja in zahteve družbe od vojaške organizacije. Civilno okolje ima nadzor nad prilagajanjem vojske splošno sprejetemu družbenemu redu in vrednotnemu sistemu. Kot način zadovoljevanja pričakovanj in zahtev družbe vojska vidi vojaško profesionalizacijo in posledično vojaški profesionalizem. Diskurz med javnostjo in vojsko je neopazen in temelji na neizrečenih predpostavkah. Ta model se sklada z kognitivno legitimnostjo, ki temelji na razumevanju in samoumevnosti obstoja in delovanja organizacije v širšem družbenem sistemu.

Varnost torej predstavlja ključno vrednoto v delovanju nacionalnovarnostnega sistema, posledično pa ima glavno vlogo pri zagotavljanju legitimnosti vojske v političnem sistemu. Varnost v svojem najširšem smislu pomeni zagotavljanje ključnih vrednot družbe. V tem smislu smo opredelili varnost kot sredstvo za doseg cilja in kot cilj sam. Varnost kot vrednota tako postane pomemben »branitelj« družbenih vrednot, nosilec te vrednote pa postane vojska, ki s svojim delovanjem poskuša varnost obraniti in jo ohranjati, s tem pa opravičuje svoj obstoj in si zagotavlja podporo družbe.

Podpora družbe je sicer lahko pozitivna ali negativna, aktivna ali pasivna. Izraža pa se na dva načina: psihološko in materialno. Psihološkega sem že omenil, namreč da varnost postane najpomembnejša vrednota, vojska pa tista institucija, ki jo zagotavlja, brani in ohranja. Materialni način podpore pa pomeni povečanje sredstev v proračunu države za delovanje vojaške organizacije.

9.4 VOJAŠKI PROFESIONALIZEM KOT DEJAVNIK POLITIČNE LEGITIMNOSTI

Vojaški profesionalizem spada med tiste značilnosti vojaštva, ki tudi predstavljajo način legitimiranja oboroženih sil kot državne institucije (Higgs v Jelušič 1997). Se pravi, da se odnos med družbo in vojsko oblikuje predvsem na ravni profesionalne izbrane skupine na obeh straneh.

9.4.1 Koncept vojaškega poklica

S pomočjo tega koncepta je mogoče doumeti družbene spremembe in strukturo in vrsto družbenih odnosov na relaciji vojska – družba, kot tudi odnose v sami vojaški organizaciji. Značilnosti profesije so (Abrahamsson v Jelušič 1997):

- Visoka stopnja specializiranega, teoretičnega znanja in znanstvene metode za uporabo tega znanja pri vsakdanjih običajih.
- Delo temelji na visokih moralnih načelih in kodeksu.
- Visoka stopnja korporativnosti, ki izvira iz skupnega urjenja in navezanosti na doktrine in metode.

Abrahamsson torej govori o vojaški profesiji kot o oficirskem zboru, ki je najbolj profesionaliziran del vojaške poklicne skupine. K vojaški profesiji ne štejemo vojaških obveznikov, drugače obravnavamo poklicni vojaški sistem, kjer ne poznajo dopolnjevanja vojske z obvezniki. V komunističnih sistemih pa bi vojaške profesionalce lahko opisali kot tiste »posameznike, ki jih vojska postavi na tiste dolžnosti v civilnem sektorju, ki so obrambne in nacionalnovarnostne narave, jih pa nadzira armada«. (Jelušič 1997, str. 107)

Z proučevanjem vojaške profesije se najprej ukvarjata Huntington v delu *Vojak in država (The Soldier and the State 1957)* in Janowitz v delu *Profesionalni vojak (The Professional Soldier 1960)*, ki sta s pomočjo strukturalne analize ponudila temeljne značilnosti vojaške profesije. Z drugega zornega kota, to je procesualnega, pa se je proučevanja vojaške profesije lotil Abrahamsson v delu *Vojaška profesionalizacija in politična moč (Military Professionalization and Political Power 1972)*, v katerem obravnava odnos med poklicem

vojaka in procesom profesionalizacije, v katerem vojaški poklic pridobi vse lastnosti »profesionalnosti«.

Različni pristopi pri proučevanju vojaškega poklica so posledica različnega razumevanja vojaške organizacije. Medtem ko je ameriška sociologija vojsko dojemala ločeno od širšega družbenega sistema, jo je na drugi strani evropska sociologija umeščala v širši družbeni kontekst kot del sistema. (Jelušič 1997, str. 107)

9.4.2 Proces profesionalizacije

V literaturi se srečamo z dvema vlogama procesa profesionalizacije. Prvi enači profesionalizacijo in profesionalno socializacijo, torej prehoda od nezavedanja teoretičnih in praktičnih problemov profesije do popolnega zavedanja le – teh. Drugi pomen pa razume proces kot zgodovinsko spremembo neke poklicne skupine na podlagi velikih ekonomskih, političnih in tehnoloških sprememb. (Abrahamsson v Jelušič 1997)

Profesionalizacija se lahko glede na navedeno vrši na tri načine:

- *strukturno*: povečevanje števila poklicnih vojakov;
- *funkcionalno*: povečevanje strokovnosti, pričakuje se povečana strokovnost pri vseh zaposlenih v vojski;
- *s profesionalno socializacijo*: se nanaša na častnike vojaški duh kot produkt intraprofesionalnih mehanizmov socializacije.

9.5 VLOGA ŠOLE PRI SOCIALIZACIJI ZA VOJAŠKE IN NEVOJAŠKE VREDNOTE

Tudi javna šola kot institucija lahko vpliva na legitimnost vojske s socializacijo za vojaške in nevojaške vrednote. Šolska politika že od nekdaj koleba med dvema konfliktnima vidikoma: vzgoja za mir in vzgoja za vojno. Zmeraj se je namreč po uničujočih vojnah poudarjalo vzgojo za mir, ki bi naj mlade vzpodbujala k miselnim in vedenjskim vzorcem, ki vodijo k mirnemu reševanju sporov. Prav tako močan pa je bil vidik vzgoje za vojno oziroma priprave mladih na vojno v fizičnem in duhovnem smislu. (Jelušič 1990)

Javna šola kot družbena institucija je torej vselej imela priložnost za spreminjanje norm in vrednot mladih, s katerimi bi lahko pokazala pot k moralnemu zavračanju vojne in iskanju mirnih rešitev sporov brez uporabe nasilja in orožja. Prav ta vpliv šole se je v preteklosti mnogokrat zlorabil za namene indoktrinacije. Predvsem poučevanje zgodovine države je za marsikatero oblast predstavljalo priložnost za pisanje enostranske zgodovine in za ustvarjanje okolja, kot da vojaška kultura izhaja iz civilne družbe.

Zaradi teh razlogov je UNESCO pod okriljem Organizacije združenih narodov sprejel skupek načel, ki mladim narekujejo, naj ravnajo v skladu »z ideali miru, vzajemnega spoštovanja in razumevanja med narodi«. (Jelušič 1991, str. 81-82) Danes je v evropskih šolah moč zaslediti zmes vojaške, obrambne in mirovne vzgoje, vse pa v svojem bistvu težijo k vzgoji za mir, v skladu z demokratičnimi načeli sodobne družbe.

10 IZOBRAZBA ZA LEGITIMNOST SLOVENSKE VOJSKE – empirični del

Na začetku diplomskega dela sem si zastavil dve hipotezi, in sicer:

- **H₁** Reprodukcija demokratičnih vrednot v vzgoji in izobraževanju je pomembna podpora za zagotavljanje legitimnosti demokratičnega sistema, katerega sestavni del so tudi institucije.
- **H₂** V družbi sprejete in razširjene vrednote pomembno vplivajo na zaupanje v Slovensko vojsko kot institucijo.

Na podlagi teoretičnih izhodišč sem se dokopal do določenih odgovorov. Ugotovil sem, da skozi procese izobraževanja in vzgoje šola kot institucija pri pouku in na splošno obnavlja in reproducira demokratične vrednote sistema skozi učence, ki te vrednote ponotranjijo in jih »živijo«. To jim daje kompetenco odkrivanja demokracije oziroma demokratične prakse v delovanju sistema, kar v skladu s konceptom podpore demokratičnemu sistemu pomeni, da jim daje občutek minimalnega nadzora nad sistemom. Pomemben del sistema pa so institucije, kot nosilke določenih vrednot, ki jih ščitijo z močjo in so vgrajene v skoraj vse družbene aktivnosti v sodobnih državah. Zato je prav tako pomembno delovanje teh institucij za pridobitev zaupanja ljudi. Institucija vojske, kot posebna oblike organizacije v družbenem sistemu ima seveda posebne vzvode za vzpostavljanje zaupanja. Pomembno za legitimnost Slovenske vojske pa je upoštevanje zahtev družbe, ki temeljijo na splošno sprejetih vrednotah demokracije, ki se reproducirajo s pomočjo vzgoje in izobraževanja. Odgovore na zastavljene hipotezi želim utemeljiti še s pomočjo empiričnih podatkov, pridobljenih z raziskavo slovenskega javnega mnenja v letih 2005, 2007 in 2009. Raziskavo je izvedel: CJMMK – center za raziskavo javnega mnenja in množičnih komunikacij.

10.1 SPREMENLJIVKE

Odvisna spremenljivka 1: zadovoljstvo z delovanjem demokracije v Sloveniji

Odvisna spremenljivka 2: zaupanje Slovenski vojski.

Neodvisna spremenljivka: izobrazba

10.2 HIPOTEZE

H1: Izobrazba vpliva na zadovoljstvo z delovanjem demokracije.

Predvidevam, da so bolj izobraženi ljudje v večji meri zadovoljni z delovanjem demokracije v Sloveniji. Izhajamo iz predpostavke, da bolj izobraženi ljudje podpirajo delovanje sistema skozi demokratična načela družbe, saj jim le – ta omogočajo izražanje in upoštevanje lastnih stališč, posledično pa občutek, da so del sistema, ne samo opazovalci dogajanja v sistemu, ki ga v smislu aktivnega državljanstva tudi sooblikujejo.

H2: Izobrazba vpliva na zaupanje Slovenski vojski.

Predvidevam, da bolj izobraženi ljudje v manjši meri zaupajo Slovenski vojski. Lahko bi izhajali iz predpostavke, da so bolj izobraženi ljudje bolj razgledani. Skratka, da bolj široko gledajo na življenje in iz več zornih kotov in se ne strinjajo v celoti s pogledi institucij oziroma Slovenske vojske, iz tega razloga ji tudi zaupajo v manjši meri. Medtem manj izobraženi ne poznajo spremenjene vloge vojaštva sodobnih držav v smislu, da ni več pomembna samo zaščita države pred zunanjim sovražnikom, ampak tudi sodelovanje vojske v sistemu zaščite in reševanja in preprečevanje terorističnih groženj, ki so v času globalizacije dokaj pogost pojav. Predvsem pa bolj izobraženi težijo k moralnemu zavračanju vojne in niso nagnjeni k miselnim in vedenjskim vzorcem, ki delajo za vojno.

10.2.1 Opredelitev relevantnih pojmov

Izobrazba: kar se pridobi z vzgojo in izobraževanjem.

Demokracija: je oblika družbene ureditve, ki omogoča, da pri odločanju o temeljnih družbenih vprašanjih sodelujejo vsi njeni pripadniki. V demokraciji so sprejete tiste odločitve, s katerimi se strinja večina pripadnikov družbe.

Institucija: javna, organizirana skupnost ljudi za opravljanje kake dejavnosti.

Slovenska vojska: predstavlja obrambne sile Republike Slovenije, vojaško obrambo izvaja samostojno ali v sodelovanju z zavezništvom (NATO) na podlagi mednarodnih pogodb.

10.3 BIVARIATNA ANALIZA SPREMENLJIVK

10.3.1 Zadovoljstvo z delovanjem demokracije v Sloveniji glede na izobrazbo

Hipoteza 1 - *Izobrazba vpliva na zadovoljstvo z delovanjem demokracije. Predvidevam, da so bolj izobraženi ljudje v večji meri zadovoljni z delovanjem demokracije v Sloveniji.*

Analiza je možna s križanjem izobrazbe kot neodvisne spremenljivke in zadovoljstva z delovanjem demokracije v Sloveniji kot odvisne spremenljivke. Za ugotovitev trenda naraščanja ali padanja zadovoljstva z demokracijo bom analiziral podatke iz leta 2005, 2007 in 2009. Iz analize smo izključili odgovore tistih anketirancev, ki na vprašanje niso hoteli odgovoriti in tiste, ki so izbrali opcijo »ne vem«, saj slednja ne odraža nobenega mnenja.

Zadovoljstvo z delovanjem demokracije v Sloveniji glede na izobrazbo (2005)

Na vprašanje o zadovoljstvu z delovanjem demokracije je odgovorilo 908 od 1002 (90,6%) vseh vprašanih, manjka torej 94 (9,4%) odgovorov.

Tabela 10.4: Zadovoljstvo z delovanjem demokracije v Sloveniji glede na izobrazbo (2005)

		izobrazba				skupaj
		OŠ	poklicna šola	strokovna šola	visoka šola	
zadovoljstvo z delovanjem demokracije	sem zelo zadovoljen	12	13	12	4	41
		29,3%	31,7%	29,3%	9,8%	100,0%
	% od skupaj	1,3%	1,4%	1,3%	0,4%	4,5%
		65	66	115	58	304
	precej zadovoljen	21,4%	21,7%	37,8%	19,1%	100,0%
		7,2%	7,3%	12,7%	6,4%	33,5%
	ne kaj dosti zadovoljen	111	134	175	56	476
		23,3%	28,2%	36,8%	11,8%	100,0%
	% od skupaj	12,2%	14,8%	19,3%	6,2%	52,4%
		sploh nisem	21	21	36	9

zadovoljen		24,1%	24,1%	41,4%	10,3%	100,0%
	% od skupaj	2,3%	2,3%	4,0%	1,0%	9,6%
skupaj		209	234	338	127	908
	% od skupaj	23,0%	25,8%	37,2%	14,0%	100,0%

Anketiranci v splošnem niso kaj dosti zadovoljni (52,4% vseh vprašanih) z delovanjem demokracije v Sloveniji, največ teh ima dokončano strokovno šolo (36,8% ne kaj dosti zadovoljnih). Najmanj jih je zelo zadovoljnih (4,5% vseh vprašanih), od teh največ tistih s poklicno šolo (1,4%) in najmanj visoko šolanih (0,4%). Podatki nazorno kažejo, da več kot polovica ljudi ni zadovoljnih z delovanjem demokracije v Sloveniji (62% vseh vprašanih).

Med tistimi, ki so zadovoljni z delovanjem demokracije, med te lahko štejemo precej in zelo zadovoljne (38% vseh vprašanih), je največ takih z višjo in visoko izobrazbo (55% od vseh zadovoljnih z delovanjem demokracije).

Potrebno je še ugotoviti povezanost spremenljivk, ki jo ugotavljajo s pomočjo HI – kvadrat testa. Signifikanca v tem primeru je 0,103, kar je več od 0,05 ali 5%. Sicer pri taki signifikanci ne moremo reči, da spremenljivki nista povezani, vendar je pri tem tveganje, večje. Tako lahko z 89,7% gotovostjo trdim, da sta spremenljivki povezani.

Zadovoljstvo z delovanjem demokracije v Sloveniji glede na izobrazbo (2007)

Zbranih imamo 953 odgovorov od 1010, to je 94,4% vseh vprašanih, manjka 57 (5,6%) odgovorov.

Tabela 10.5: Zadovoljstvo z delovanjem demokracije v Sloveniji glede na izobrazbo (2007)

	izobrazba				skupaj
	OŠ	poklicna šola	strokovna šola	visoka šola	
zadovoljstvo z delovanjem demokracije	13	11	12	7	43
sem zelo zadovoljen	30,2%	25,6%	27,9%	16,3%	100,0%
% od skupaj	1,4%	1,2%	1,3%	0,7%	4,6%

		48	58	133	68	307
precej zadovoljen		15,6%	18,9%	43,3%	22,1%	100,0%
	% od skupaj	5,0%	6,1%	14,0%	7,1%	32,2%
ne kaj dosti zadovoljen		99	135	151	81	466
		21,2%	29,0%	32,4%	17,4%	100,0%
	% od skupaj	10,4%	14,2%	15,8%	8,5%	48,9%
sploh nisem zadovoljen		29	49	44	15	137
		21,2%	35,8%	32,1%	10,9%	100,0%
	% od skupaj	3,0%	5,1%	4,6%	1,6%	14,4%
skupaj		189	253	340	171	953
		19,8%	26,5%	35,7%	17,9%	100,0%
	% od skupaj	19,8%	26,5%	35,7%	17,9%	100,0%

Rezultati kažejo, da anketirani v splošnem niso kaj dosti zadovoljni (48,9% vseh vprašanih) z delovanjem demokracije v Sloveniji, ponovno ima največ teh dokončano strokovno šolo (32,4% ne kaj dosti zadovoljnih). Najmanj jih je zelo zadovoljnih (4,5% vseh vprašanih), od teh tokrat največ tistih z osnovno šolo (1,4%) in najmanj še vedno visoko šolanih (0,7%). Podatki nazorno kažejo, da več kot polovica ljudi ni zadovoljnih z delovanjem demokracije v Sloveniji (63,3% vseh vprašanih).

Med tistimi, ki so zadovoljni z delovanjem demokracije, med te lahko štejemo precej in zelo zadovoljne (36,8% vseh vprašanih), je največ takih z višjo in visoko izobrazbo (63% od vseh zadovoljnih z delovanjem demokracije).

Potrebno je še ugotoviti povezanost spremenljivk, ki jo ugotavljajo s pomočjo HI – kvadrat testa. Signifikanca v tem primeru je 0,000, kar je manj od 0,05 ali 5%. Na podlagi takšne signifikance z 100% gotovostjo trdim, da sta spremenljivki povezani.

Zadovoljstvo z delovanjem demokracije v Sloveniji glede na izobrazbo (2009)

Število tistih, ki so odgovorili na to vprašanje je 961 od 1055 (91,1% vseh vprašanih), manjka 94 (8,9%) odgovorov.

Tabela 10.6: Zadovoljstvo z delovanjem demokracije v Sloveniji glede na izobrazbo (2009)

		izobrazba				skupaj
		OŠ	poklicna šola	strokovna šola	visoka šola	
zadovoljstvo z delovanjem demokracije	zelo sem zadovoljen	3 21,4%	2 14,3%	5 35,7%	4 28,6%	14 100,0%
	% od skupaj	,3%	,2%	,5%	,4%	1,5%
	precej zadovoljen	44 18,0%	42 17,1%	88 35,9%	71 29,0%	245 100,0%
	% od skupaj	4,6%	4,4%	9,2%	7,4%	25,5%
ne kaj dosti zadovoljen		115 19,5%	151 25,6%	216 36,6%	108 18,3%	590 100,0%
	% od skupaj	12,0%	15,7%	22,5%	11,2%	61,4%
sploh nisem zadovoljen		30 26,8%	18 16,1%	39 34,8%	25 22,3%	112 100,0%
	% od skupaj	3,1%	1,9%	4,1%	2,6%	11,7%
	skupaj	192 20,0%	213 22,2%	348 36,2%	208 21,6%	961 100,0%
	% od skupaj	20,0%	22,2%	36,2%	21,6%	100,0%

Anketirani niso kaj dosti zadovoljni (61,4% vseh vprašanih) z delovanjem demokracije v Sloveniji, največ teh ima dokončano strokovno šolo (36,6% ne kaj dosti zadovoljnih). Najmanj jih je zelo zadovoljnih (1,5% vseh vprašanih), od teh največ tistih s strokovno šolo (0,5%) in najmanj s poklicno šolo (0,2%). Podatki nazorno kažejo, da več kot polovica ljudi ni zadovoljnih z delovanjem demokracije v Sloveniji (73,1% vseh vprašanih).

Med tistimi, ki so zadovoljni z delovanjem demokracije, med te lahko štejemo precej in zelo zadovoljne (36,8% vseh vprašanih), je največ takih z višjo in visoko izobrazbo (65% od vseh zadovoljnih z delovanjem demokracije).

Potrebno je še ugotoviti povezanost spremenljivk, ki jo ugotavljajo s pomočjo HI – kvadrat testa. Signifikanca v tem primeru je 0,013, kar je manj od 0,05 ali 5%. Na podlagi takšne signifikance z 98,7% gotovostjo trdim, da sta spremenljivki povezani.

Testiranje hipoteze 1:

Analiza spremenljivk v letih 2005, 2007 in 2009 je pokazala, da je zadovoljstvo z delovanjem demokracije v Sloveniji skozi izbrana leta upadalo, in sicer smo iz 38% v letu 2005 in 36,7% v letu 2007, leta 2009 priča le še 26,9% zadovoljnih z delovanjem demokracije v Sloveniji od vseh vprašanih. Hkrati narašča tudi nezadovoljstvo, saj smo iz 62% (2005) pri zadnji zajeti meritvi prišli že na 73,1% (2009); kar bi utegnilo indicirati zaskrbljujoče stanje.

Mene pa so seveda zanimale razlike glede na izobrazbo anketiranih, še posebej tistih, ki so zadovoljni z delovanjem demokracije v Sloveniji. Za bolj izobražene sem štel tiste anketirane, ki imajo dokončano strokovno ali visoko šolo, med manj izobražene pa tiste z dokončano osnovno ali poklicno šolo. Zaradi lažje interpretacije skupini zelo in precej zadovoljnih štejem k tistim, ki so na splošno zadovoljni z delovanjem demokracije, in skupini zelo in precej nezadovoljnih k tistim, ki na splošno niso zadovoljni z delovanjem demokracije v Sloveniji.

Pri medčasovni analizi anketiranih, ki so zadovoljni z delovanjem demokracije, kar je tudi v skladu z hipotezo 1, sem opazil, da so manj izobraženi zastopani v manjši meri, viden pa je trend padanja le – teh, in sicer iz 45% v letu 2005, 37% v letu 2007, na 35% v letu 2009. Na drugi strani pa so bolj izobraženi zastopani v večji meri, pravzaprav se kaže trend naraščanja le-teh z leti, in sicer njihov delež raste iz 55% v letu 2005, 63% v letu 2007 na 65% v letu 2009. Ti podatki pritrdilno odgovarjajo na mojo hipotezo, da so bolj izobraženi v večji meri zadovoljni z delovanjem demokracije v Sloveniji.

10.3.2 Zaupanje v Slovensko vojsko glede na izobrazbo

Hipoteza 2: *Izobrazba vpliva na zaupanje Slovenski vojski. Predvidevam, da bolj izobraženi ljudje v manjši meri zaupajo Slovenski vojski.*

Analiza je možna s križanjem izobrazbe kot neodvisne spremenljivke in zaupanja v Slovensko vojsko kot odvisne spremenljivke. Za ugotovitev trenda naraščanja ali padanja zadovoljstva z demokracijo bom analiziral podatke iz leta 2005, 2007 in 2009. Iz analize smo izključili odgovore tistih anketirancev, ki na vprašanje niso hoteli odgovoriti in tiste, ki so izbrali opcijo »ne vem«, saj slednja ne odraža nobenega mnenja.

Zaupanje v Slovensko vojsko glede na izobrazbo (2005)

Število tistih, ki so odgovorili na vprašanje o zaupanju slovenski vojski je 936 od 1002 (93,4% vseh vprašanih), manjka 66 (6,6%) odgovorov.

Tabela 10.7: Zaupanje slovenski vojski glede na izobrazbo (2005)

		izobrazba				skupaj
		OŠ	poklicna šola	strokovna šola	visoka šola	
zaupanje slovenski vojski	sploh nič	25	20	40	15	100
		25,0%	20,0%	40,0%	15,0%	100,0%
	% od skupaj	2,7%	2,1%	4,3%	1,6%	10,7%
	le malo	66	73	130	54	323
		20,4%	22,6%	40,2%	16,7%	100,0%
	% od skupaj	7,1%	7,8%	13,9%	5,8%	34,5%
	precej	93	110	131	41	375
		24,8%	29,3%	34,9%	10,9%	100,0%
	% od skupaj	9,9%	11,8%	14,0%	4,4%	40,1%
	v celoti	42	40	42	14	138
		30,4%	29,0%	30,4%	10,1%	100,0%
	% od skupaj	4,5%	4,3%	4,5%	1,5%	14,7%
skupaj		226	243	343	124	936
		24,1%	26,0%	36,6%	13,2%	100,0%
	% od skupaj	24,1%	26,0%	36,6%	13,2%	100,0%

Iz tabele je razvidno, da ljudje kar precej (skupno 375 anketiranih, oziroma 40,1% vseh) zaupajo slovenski vojski, ne glede na izobrazbo. Med tistimi, ki sploh nič ne zaupajo slovenski vojski jih je največ s strokovno šolo (40% od sploh nič, oziroma 4,3% vseh vprašanih). Podatki nazorno kažejo, da več kot polovica vprašanih precej ali v celoti zaupa Slovenski vojski (54,8% vseh vprašanih).

Med tistimi, ki ne zaupajo Slovenski vojski, med te lahko štejemo tiste, ki malo ali sploh nič ne zaupajo Slovenski vojski (45,2% vseh vprašanih), je največ takih s strokovno in visoko izobrazbo (56,5% od vseh, ki ne zaupajo Slovenski vojski).

Potrebno je še ugotoviti povezanost spremenljivk, ki jo ugotavljajo s pomočjo HI – kvadrat testa. Signifikanca v našem primeru je 0,035, kar je manj od 0,05 ali 5%. Na podlagi takšne signifikance z 96,5% gotovostjo trdim, da sta spremenljivki povezani.

Zaupanje v Slovensko vojsko glede na izobrazbo (2007)

Na to vprašanje je odgovorilo 951 od 1010 (94,2%) vseh vprašanih, manjka 59 (5,8%) odgovorov.

Tabela 10.8: Zaupanje Slovenski vojski glede na izobrazbo (2007)

		izobrazba				skupaj
		OŠ	poklicna šola	strokovna šola	visoka šola	
zaupanje slovenski vojski	nič	16	31	39	16	102
		15,7%	30,4%	38,2%	15,7%	100,0%
	% od skupaj	1,7%	3,3%	4,1%	1,7%	10,7%
	le malo	63	62	125	74	324
		19,4%	19,1%	38,6%	22,8%	100,0%
	% od skupaj	6,6%	6,5%	13,1%	7,8%	34,1%
	precej	78	126	134	63	401
		19,5%	31,4%	33,4%	15,7%	100,0%
	% od skupaj	8,2%	13,2%	14,1%	6,6%	42,2%
	v celoti	41	30	40	13	124
		33,1%	24,2%	32,3%	10,5%	100,0%

	% od skupaj	4,3%	3,2%	4,2%	1,4%	13,0%
skupaj		198	249	338	166	951
		20,8%	26,2%	35,5%	17,5%	100,0%
	% od skupaj	20,8%	26,2%	35,5%	17,5%	100,0%

Iz tabele je ponovno razvidno, da ljudje kar precej (skupno 401 anketiranih, oziroma 42,2% vseh) zaupajo slovenski vojski, ne glede na izobrazbo. Med tistimi, ki sploh nič ne zaupajo slovenski vojski jih je spet največ s strokovno šolo (38,2% od sploh nič, oziroma 4,1% vseh vprašanih). Podatki nazorno kažejo, da več kot polovica vprašanih precej ali v celoti zaupa Slovenski vojski (55,2% vseh vprašanih).

Med tistimi, ki ne zaupajo Slovenski vojski, med te lahko štejemo tiste, ki malo ali sploh nič ne zaupajo Slovenski vojski (44,8% vseh vprašanih), je največ takih s strokovno in visoko izobrazbo (59,6% od vseh, ki ne zaupajo Slovenski vojski).

Potrebno je še ugotoviti povezanost spremenljivk, ki jo ugotavljajo s pomočjo HI – kvadrat testa. Signifikanca v našem primeru je 0,000, kar je manj od 0,05 ali 5%. Na podlagi takšne signifikance z 100% gotovostjo trdim, da sta spremenljivki povezani.

Zaupanje v Slovensko vojsko glede na izobrazbo (2009)

Na to vprašanje je odgovorilo 999 od 1055 (94,7%) vseh vprašanih, manjka torej 56 (5,3%) odgovorov.

Tabela 10.9: Zaupanje slovenski vojski glede na izobrazbo (2009)

		izobrazba				skupaj
		OŠ	poklicna šola	strokovna šola	visoka šola	
zaupanje slovenski vojski	sploh nič	25 21,7%	26 22,6%	42 36,5%	22 19,1%	115 100,0%
	% od skupaj	2,5%	2,6%	4,2%	2,2%	11,5%
	le malo	61 16,2%	84 22,3%	142 37,8%	89 23,7%	376 100,0%

	% od skupaj	6,1%	8,4%	14,2%	8,9%	37,6%
precej		97	87	133	88	405
		24,0%	21,5%	32,8%	21,7%	100,0%
	% od skupaj	9,7%	8,7%	13,3%	8,8%	40,5%
v celoti		26	23	42	12	103
		25,2%	22,3%	40,8%	11,7%	100,0%
	% od skupaj	2,6%	2,3%	4,2%	1,2%	10,3%
skupaj		209	220	359	211	999
		20,9%	22,0%	35,9%	21,1%	100,0%
	% od skupaj	20,9%	22,0%	35,9%	21,1%	100,0%

Vidimo lahko, da kar precej ljudi (skupno 405 anketiranih, oziroma 40,5% vseh) zaupa slovenski vojski, ne glede na izobrazbo. Med tistimi, ki sploh nič ne zaupajo slovenski vojski jih je največ s strokovno šolo (36,4% od sploh nič, oziroma 4,2% vseh vprašanih). Podatki nazorno kažejo, da več kot polovica vprašanih precej ali v celoti zaupa Slovenski vojski (50,8% vseh vprašanih).

Med tistimi, ki ne zaupajo Slovenski vojski, med te lahko štejemo tiste, ki malo ali sploh nič ne zaupajo Slovenski vojski (49,2% vseh vprašanih), je največ takih s strokovno in visoko izobrazbo (60,1% od vseh, ki ne zaupajo Slovenski vojski).

Potrebno je še ugotoviti povezanost spremenljivk, ki jo ugotavljajo s pomočjo HI – kvadrat testa. Signifikanca v našem primeru je 0,099, kar je manj od 0,05 ali 5%. Na podlagi takšne signifikance z 90,1% gotovostjo trdim, da sta spremenljivki povezani.

Testiranje hipoteze 2:

Analiza spremenljivk v letih 2005, 2007 in 2009 je pokazala, da je zaupanje v Slovensko vojsko skozi izbrana leta naraslo, in sicer smo iz 54,8% v letu 2005 na 55,2% v letu 2007, potem pa v letu 2009 upadlo na le še 50,8% tistih, ki od vseh vprašanih precej ali v celoti zaupajo Slovenski vojski. Hkrati je upadlo nezaupanje iz leta 2005 na 2007, saj smo iz 45,2%

(2005) prišli na 44,8% (2007), potem pa pri zadnji zajeti meritvi nezaupanje v Slovensko vojsko skoraj preseže polovico vseh vprašanih in pristane na 49,2% (2009).

Mene pa so seveda zanimale razlike glede na izobrazbo anketiranih, še posebej tistih, ki ne zaupajo Slovenski vojski. Za bolj izobražene sem štel tiste anketirane, ki imajo dokončano strokovno ali visoko šolo, med manj izobražene pa tiste z dokončano osnovno ali poklicno šolo. Zaradi lažje interpretacije skupini sem tiste, ki le malo in sploh nič ne zaupajo Slovenski vojski štel k tistim, ki na splošno ne zaupajo Slovenski vojski, ostale pa sem štel k tistim, ki na splošno zaupajo Slovenski vojski.

Pri medčasovni analizi anketiranih, ki ne zaupajo Slovenski vojski, kar je tudi v skladu z hipotezo 2, sem opazil, da so manj izobraženi zastopani v manjši meri, viden pa je trend padanja le-teh, in sicer iz 43,5% v letu 2005, 40,4% v letu 2007, na 39,9% v letu 2009. Na drugi strani pa so bolj izobraženi zastopani v večji meri, pravzaprav se kaže trend naraščanja le-teh z leti, in sicer njihov delež raste iz 56,5% v letu 2005, 59,6% v letu 2007 na 60,1% v letu 2009. Ti podatki pritrdilno odgovarjajo na mojo hipotezo, da bolj izobraženi v manjši meri zaupajo v Slovensko vojsko.

11 ZAKLJUČEK

V uvodu je bilo rečeno, da bom pojasnil zvezo med vzgojo in izobraževanjem in vrednotenjem demokracije v okviru legitimnosti sistema oziroma institucij, še posebej pa Slovenske vojske, kot ene izmed ključnih državnih institucij. Pomembnost teme je nesporna, saj se ravno v tem času spopadamo z krizo vrednot, ki je zajela skorajda cel svet, v tem kontekstu je »največja bolezen sodobnega sveta pomanjkanje vrednot... To stanje je danes bolj nevarno kot kadarkoli v zgodovini« (Maslow v Flere 2003, str. 213). Besede Maslowa iz leta 1962 so danes spet aktualne.

Diplomsko delo sem razdelil na dva dela, in sicer na teoretičen del, v katerem sem najprej s pomočjo teoretičnih izhodišč raziskal procese izobraževanja in vzgoje ter kakšna so razmerja med njimi. Vprašal sem se, kakšne so značilnosti javne šole v Sloveniji in kakšne so teoretične opredelitve vloge šole v družbi. Posebno poglavje pa sem namenil aktivnemu pouku, kot temeljni obliki komunikacije v šoli, ki se udejanja skozi uporabo različnih metod, s tem pa učence uči o vrednotah demokracije in jih spodbuja k uporabi demokratične prakse v vsakdanjem življenju. Nato sem s pomočjo koncepta podpore demokratičnemu sistemu osvetlil demokracijo kot vrednoto in njeno povezanost z legitimnostjo sistema in institucij kot njegovega sestavnega dela. V tem segmentu me je posebej zanimalo kaj pomeni koncept legitimnosti in kako se le - ta vzpostavlja na ravni institucij, še posebej sem izpostavil vojaško organizacijo kot poseben tip državne institucije. V okviru teoretičnih izhodišč sem si zastavil hipotezo 1, da reprodukcija demokratičnih vrednot v vzgoji in izobraževanju pomeni pomembno podporo za zagotavljanje legitimnosti demokratičnega sistema, katerega sestavni del so tudi institucije, in hipotezo 2, da v družbi sprejete in razširjene vrednote pomembno vplivajo na zaupanje v Slovensko vojsko kot institucijo.

Pri obravnavi hipoteze 1 sem se najprej osredotočil na procese v izobraževanju in vzgoji. Ugotovil sem, da so pomemben sestavni del teh procesov vrednote, na podlagi le – teh pa učenci izražajo svoja stališča in potrebe. Za uresničevanje vrednot so pomembne norme, ki predstavljajo zunanjo plat vrednot, in se izražajo kot pravila oziroma predpisi. Proces vzgoje in izobraževanja kot specifičen del socializacije pa je tisti, ki pod nadzorom organizirano in metodično pomaga pri prenosu vrednot in norm na posameznika, v smislu, da jih ta tudi »živi«. Nosilec tega procesa je šola, kot institucija, ki skozi različne teoretične opredelitve igra različne vloge, med temi je tudi obnavljanje in reproduciranje demokratičnih vrednot

sistema preko učencev, ki te vrednote ponotranjijo in v skladu z njimi izražajo svoje stališče. Med analizo zakonodaje o javnem šolstvu v Sloveniji sem ugotovil, da je le – to, tako kot Republika Slovenija, urejeno v skladu z demokratičnimi načeli sodobnih držav. To je eden izmed razlogov, zakaj je po raziskavah javnega mnenja o zaupanju v institucije šola vselej zasedala vrh lestvice zaupanja. (Rus in Toš 2007) Kakorkoli, med nadaljnjim preučevanjem obstoječe literature sem ugotovil, da se koncept šole kot institucije, ki prenaša vrednote in norme ter vzpodbuja vzgoja za demokracijo, najbolje udejanja skozi aktivni pouk, v okviru katerega imamo na voljo celo vrsto atraktivnih in manj atraktivnih učnih metod, ki se med seboj prepletajo ali so si podobne, nekatere se med seboj izključujejo, nekatere nadgrajujejo. Pravzaprav je zaradi različnih pristopov težko, pravzaprav nemogoče prikazati homogen razvoj učne metodike, nekaj pa je zagotovo: razpon učnih metod, metodični sistemov in podsistemov z tako ali drugače merljivimi učinki nesporno dokazuje vpliv tako institucije kot posameznega akterja te institucije na učeče se subjekte znotraj institucije. Pomeni, da sta šola in učitelj pomemben sooblikovalec slehernega učenca kot človeka demokratični načel, norm in vrednot. Povedano drugače, to jim daje kompetence odkrivanja demokracije oziroma demokratične prakse v delovanju sistema, kar v skladu s konceptom podpore demokratičnemu sistemu pomeni, da jim daje občutek minimalnega nadzora nad sistemom, katerega del so sami, ne samo kot opazovalci, ampak kot aktivni državljani, ki ga sooblikujejo. Pomemben del sistema pa so institucije, kot nosilke določenih vrednot, ki jih ščitijo z močjo in so vgrajene v skoraj vse družbene aktivnosti v sodobnih državah. Ugotavljam, da posameznik na podlagi demokracije kot vrednote, ki jo osvoji tekom vzgoje in izobraževanja, prepozna (ne)delovanje sistema v okviru demokratičnih vrednot, in ga zato tudi nagradi z (ne)zaupanjem. Glede na navedeno potrjujem hipotezo 1, in sicer da reprodukcija demokratičnih vrednot v vzgoji in izobraževanju dejansko pomeni pomembno podporo za zagotavljanje legitimnosti demokratičnega sistema, katerega sestavni del so tudi institucije. Kljub temu, da teoretična izhodišča potrjujejo mojo hipotezo, sem odločil njeno veljavnost še dodatno potrditi s pomočjo empiričnega raziskovanja podatkov, pridobljenih z raziskavo slovenskega javnega mnenja o zadovoljstvu z delovanjem demokracije v Sloveniji v letih 2005, 2007 in 2009. Raziskavo je izvedel Center za raziskavo javnega mnenja in množičnih komunikacij. Za dodatno pojasnitev hipoteze 1 sem si v okviru empiričnega raziskovanja postavil hipotezo, da izobrazba vpliva na zadovoljstvo z delovanjem demokracije v Sloveniji. Zato sem se med analizo podatkov o zadovoljstvu osredotočil na razlike glede na izobrazbo tistih anketiranih, ki so zadovoljni z delovanjem demokracije v Sloveniji. Pri medčasovni analizi anketiranih, ki so zadovoljni z delovanjem demokracije v Sloveniji, kar je tudi v

skladu z hipotezo 1, sem opazil, da so manj izobraženi zastopani v manjši meri, viden pa je trend padanja le – teh, in sicer iz 45% v letu 2005, 37% v letu 2007, na 35% v letu 2009. Na drugi strani pa so bolj izobraženi zastopani v večji meri, pravzaprav se kaže trend naraščanja le – teh z leti, in sicer njihov delež raste iz 55% v letu 2005, 63% v letu 2007 na 65% v letu 2009. Ti podatki pritrđilno odgovarjajo na mojo hipotezo v empiričnem delu, da so bolj izobraženi v večji meri zadovoljni z delovanjem demokracije v Sloveniji. S tem tudi v drugem delu diplomskega dela ponovno potrjujem hipotezo 1, da je imata vzgoja in izobraževanje pomemben vpliv na zagotavljanje legitimnosti sistema in institucij.

Obraznava hipoteze 2 je bila v določeni meri odvisna tudi od potrditve hipoteze 1, saj sem za razširjene vrednote v družbi upošteval predvsem tiste, ki jih pridobimo tekom vzgoje in izobraževanja. Do zdaj sem ugotovil in potrdil, da vzgoja in izobraževanje dejansko vplivata na legitimnost sistema na splošno in v Sloveniji. Ugotovil sem tudi, da so institucije pomemben del sistema, ker so nosilke točno določenih vrednot, ki jih ščitijo z močjo in so vgrajene v skoraj vse družbene aktivnosti sodobnih držav. Zato je delovanje teh institucij prav tako pomembno za pridobitev zaupanja ljudi. Skozi literaturo sem analiziral vojsko kot posebno obliko organizacije v družbenem sistemu in ugotovil, da ima sama posebne vzvode za vzpostavljanje zaupanja, predvsem v okviru nacionalnovarnostnega sistema, v katerem varnost kot načelo, ki zagotavlja temeljne družbene vrednote in svoboščine uporablja kot sredstvo in/ali cilj varnostne politike. Seveda pa je podpora vojski, mislim predvsem na psihološko, odvisna od vloge javne šole, torej ali ta vzgaja za vojno ali za mir. Spet lahko do določene mere potrdim hipotezo 2, da v družbi sprejete in s pomočjo vzgoje in izobraževanja razširjene vrednote pomembno vplivajo na zaupanje v Slovensko vojsko kot institucijo.

Kot pri hipotezi 1, tudi pri hipotezi 2 ugotavljam, da sem z teoretičnimi ugotovitvami do neke mere odgovoril na nanjo, vendar pa sem za bolj natančen odgovor prav tako poslužil analize empiričnih podatkov raziskave slovenskega javnega mnenja o zaupanju v Slovensko vojsko v letih 2005, 2007 in 2009. Tudi to raziskavo je izvedel Center za raziskavo javnega mnenja in množičnih komunikacij. Za dodatno pojasnitev hipoteze 2 sem si v okviru empiričnega raziskovanja postavil hipotezo, da izobrazba vpliva na zaupanje v Slovensko vojsko. V okviru analize so me zanimale razlike glede na izobrazbo tistih anketiranih, ki ne zaupajo Slovenski vojski.

Pri medčasovni analizi anketiranih, ki ne zaupajo Slovenski vojski, kar je tudi v skladu z hipotezo 2, sem opazil, da so manj izobraženi zastopani v manjši meri, viden pa je trend padanja le – teh, in sicer iz 43,5% v letu 2005, 40,4% v letu 2007, na 39,9% v letu 2009. Na

drugi strani pa so bolj izobraženi zastopani v večji meri, pravzaprav se kaže trend naraščanja le-teh z leti, in sicer njihov delež raste iz 56,5% v letu 2005, 59,6% v letu 2007 na 60,1% v letu 2009. Tako sem v drugem delu ponovno pritrdilno odgovoril tudi na hipotezo 2, da z vzgojo in izobraževanjem razširjene vrednote pomembno vplivajo na zaupanje v Slovensko vojsko kot institucijo v smislu, da bolj izobraženi v manjši meri zaupajo Slovenski vojski, saj so bolj razgledani in se ne strinjajo v celoti s pogledi institucij oziroma Slovenske vojske, prav tako pa težijo k moralnemu zavračanju vojne in niso nagnjeni k miselnim in vedenjskim vzorcem, ki delajo za vojno.

12 LITERATURA

- Brajša, Pavao. 1993. *Pedagoška komunikologija*. Ljubljana: GLOTTA NOVA.
- Bratanič, Marija. 1991. *Mikropedagogija – interakcijsko komunikacijski aspekt odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Delakorda, Matej. 2007. *Konstruktivizem kot teorija znanja in priložnost za razvoj učeče se družbe*. Diplomsko delo. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Dryden, Gordon in Jeannette Vos. 2001. *Revolucija učenja*. Ljubljana: Educy.
- Flere, Sergej. 2003. *Sociologija*. Maribor: Pravna fakulteta.
- Grinder, Alison L. in Sue E. McCoy. 1989. *The good guide*. Scottsdale (Arizona): Ironwood Publishing.
- Haralambos, Michael in Martin Holborn. 1999. *Sociologija: teme in pogledi*. Ljubljana: Državna založbe Slovenije.
- Jelenc Krašovec, Sabina. 2003. *Univerza za učečo se družbo: kako univerza sledi tokovom sodobnega izobraževanja*. Ljubljana: Sophia.
- Jelušič, Ljubica. 1990. Socializacija za vojaške in nevojaške vrednote: vloga vojske in šole. V *Demilitarizacija Slovenije in nacionalna varnost – zbornik*, ur. Anton Grizold, Ljubica Jelušič in Tomo Korošec, 76-85. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- 1997. *Legitimnost sodobnega vojaštva*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Jereb, Janez. 1998. *Teoretične osnove izobraževanja: skripta*. Kranj: Moderna organizacija.
- Kodelja, Zdenko. 2006. *O pravičnosti v izobraževanju*. Ljubljana: Založba Krtina.
- Kolb, David A. 1984. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Kovač Šebart, Mojca in Janez Krek. 2009. *Vzgojna zasnova javne šole*. Ljubljana: Center za študij edukacijskih strategij, Pedagoška fakulteta.
- Kropivnik, Samo, Tina Kogovšek in Meta Gnidovec. 2006. *Analize podatkov z SPSS-om 12.0: predavanja in vaje*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

- Leber, Marjan, Manfred Bornemann, Andrej Polajnar, Borut Buchmeister, Krsto Pandža, Tatjana Fulder, Iztok Palčič, Nataša Vujica-Herzog in Klaudio Tominović. 2004. *Menedžment znanja, 2. del*. Maribor: Fakulteta za strojništvo.
- Marentič-Požarnik, Barica. 1992. Izkustveno učenje modna muha, skupek tehnik, ali alternativni model pomembnega učenja? *Sodobna pedagogika* 1-2 (43): 1-16.
- Marentič-Požarnik, Barica, Lidija Magajna in Cirila Peklaj. 1995. *Izziv raznolikosti: stili spoznavanja, učenja, mišljenja*. Nova Gorica: Educa.
- Marentič-Požarnik, Barica. 2003. Konstruktivizem – kažipot ali pot do kakovostnejšega učenja učiteljev in učencev?. V *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*, ur. Barica Marentič Požarnik, 41-62. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Ministrstvo za obrambo – Slovenska vojska. 2011. *O Slovenski vojski*. Dostopno prek: <http://www.slovenskavojska.si/o-slovenski-vojski/> (12. april 2011).
- Ministrstvo za šolstvo in šport. 1997. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Ministrstvo za šolstvo in šport. 2008. *Shema sistema vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji*. Dostopno prek: http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/Struktura/Shema_iz_sistema_SLO_08.pdf (30. marec 2011).
- Mrmak, Ilija. 1979. *Samovzgoja*. Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo.
- Paškič, Valerija. 2005. *Akcijsko vključevanje aktivnih metod pri predmetnem področju sociologija*. Diplomsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Peček, Mojca. 2009. *Moč vzgoje: sodobna vprašanja teorije vzgoje*. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.
- Rus, Veljko in Niko Toš. 2005. *Vrednote Slovencev in Evropejcev: analiza vrednotnih orientacij*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Slovar slovenskega knjižnega jezika*. 2008. Dostopno prek: <http://www.bos.zrc-sazu.si/sskj.html> (20. februar 2011).
- Sruk, Vladimir. 1995. *Leksikon politike*. Maribor: založba Obzorja.
- Strmčnik, France. 1999. Značilnosti pouka. *Sodobna pedagogika* (3): 126-138.

- Suchman, C. Mark. 1995. Managing legitimacy: Strategic and Institutional approaches. V *Academy of Management Review* 30 (3): 571-610.
- Tomić, Ana. 1997. *Izbrana poglavja iz didaktike*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- 2000. *Izbrana poglavja iz didaktike*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Trček, Janja. 1998. *Medosebno komuniciranje – kontaktna kultura*. Ljubljana: Korona plus d.o.o.
- Veliki slovar tujk*. 2002. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Vodopivec, Anja. 2010. *Načini zagotavljanja legitimnosti podjetja v lokalni skupnosti: primer Hit, d. d.*. Diplomsko delo. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Woolfolk, Anita. 2002. *Pedagoška psihologija*. Ljubljana: Educy.
- Židan, Alojzija. 1990. Poskus določitve medsebojnih odnosov med nekaterimi (aksiološkimi) pojavi kot pomembnimi prvinami vzgojno izobraževalnega dela. *Anthropos* (3-4): 21-32.
- 1993. *Dinamično učenje v družboslovju*. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo in šport.
- 1995. *Aktivno učenje mladih v družboslovju*. Ljubljana: Študentska organizacija Univerze v Ljubljani.
- 2004. *Za kakovostnejša družboslovna znanja*. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo in šport.

13 PRILOGA A: IZRAČUNI ZA EMPIRIČNI DEL - KORELACIJE

Korelacije za leto 2005

Zaupanje Slovenski vojski glede na izobrazbo (2005)

sig = 0,035

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	17,994 ^a	9	,035
Likelihood Ratio	18,020	9	,035
Linear-by-Linear Association	10,144	1	,001
N of Valid Cases	936		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 13,25.

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,137			,035
Interval by Interval	Pearson's R	-,104	,033	-3,201	,001 ^c
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	-,112	,033	-3,453	,001 ^c
N of Valid Cases		936			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Zadovoljstvo z delovanjem demokracije v Sloveniji glede na izobrazbo (2005)

sig = 0,103

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,581 ^a	9	,103
Likelihood Ratio	14,279	9	,113
Linear-by-Linear Association	1,164	1	,281
N of Valid Cases	908		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,73.

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,126			,103
Interval by Interval	Pearson's R	-,036	,033	-1,079	,281 ^c
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	-,049	,033	-1,477	,140 ^c
N of Valid Cases		908			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Korelacije za leto 2007

Zaupanje Slovenski vojski glede na izobrazbo (2007)

sig = 0,000

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	33,753 ^a	9	,000
Likelihood Ratio	33,004	9	,000
Linear-by-Linear Association	12,833	1	,000
N of Valid Cases	951		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 17,80.

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,185			,000
Interval by Interval	Pearson's R	-,116	,032	-3,605	,000 ^c
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	-,122	,032	-3,778	,000 ^c
N of Valid Cases		951			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Zadovoljstvo z delovanjem demokracije v Sloveniji glede na izobrazbo (2007)

sig = 0,000

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	32,427 ^a	9	,000
Likelihood Ratio	32,800	9	,000
Linear-by-Linear Association	8,789	1	,003
N of Valid Cases	953		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,72.

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,181			,000
Interval by Interval	Pearson's R	-,096	,032	-2,977	,003 ^c
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	-,116	,032	-3,588	,000 ^c
N of Valid Cases		953			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Korelacije za leto 2009

Zaupanje Slovenski vojski glede na izobrazbo (2009)

sig = 0,099

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,724 ^a	9	,099
Likelihood Ratio	15,739	9	,073
Linear-by-Linear Association	3,769	1	,052
N of Valid Cases	999		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 21,55.

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,121			,099
Interval by Interval	Pearson's R	-,061	,031	-1,944	,052 ^c
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	-,065	,031	-2,058	,040 ^c
N of Valid Cases		999			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Zadovoljstvo z delovanjem demokracije v Sloveniji glede na izobrazbo (2009)

sig = 0,013

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	20,924 ^a	9	,013
Likelihood Ratio	20,585	9	,015
Linear-by-Linear Association	6,313	1	,012
N of Valid Cases	961		

a. 3 cells (18,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,80.

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,146			,013
Interval by Interval	Pearson's R	-,081	,034	-2,519	,012 ^c
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	-,087	,033	-2,693	,007 ^c
N of Valid Cases		961			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.