

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

Miha Zimšek

**Neuskklajenost formalnih in realiziranih kurikulumov državljanske
vzgoje v Sloveniji**

Magistrsko delo

Ljubljana, 2015

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

Miha Zimšek

Mentor: izr. prof. dr. Tomaž Deželan

**Neuskklajenost formalnih in realiziranih kurikulumov državljanske
vzgoje v Sloveniji**

Magistrsko delo

Ljubljana, 2015

Zahvala gre vsem, ki ste mi na kakršenkoli način pomagali pri študiju, še posebej pa moji družini, ki mi je študij omogočila in me ves ta čas tudi podpirala.

Posebna zahvala gre projektu dACES (Development of Active Citizens of Europe through School - 553272-EPP-1-2014-1-SI-EPPJMO-PROJECTS) ter njegovemu koordinatorju izr.prof.dr. Tomažu Deželanu za uporabo podatkovnih baz o izvajanju državlanske vzgoje, ki so nastale v okviru tega projekta. Dr. Deželanu se zahvaljujem tudi za pomoč in nasvete pri pisanju magistrskega dela.

Neusklajenost formalnih in realiziranih kurikulumov državljanske vzgoje v Sloveniji

Državljska vzgoja in državljanska vednost mladih ostajata v središču teoretičnih razprav in številnih raziskav. Delo zato predstavlja ugotovitve o poučevanju državljanske vzgoje v slovenskih šolah ter pričakovanem družbenem in političnem udejstvovanju mladih, ki so sodelovali v raziskavi ICCS leta 2009 in raziskavi dACES leta 2014. Po prikazanih teoretičnih izhodiščih na področju kurikulumov smo se v empiričnem delu najprej ukvarjali z vrzeljo med načrtovano in dejansko izvedbo učnega načrta državljanske vzgoje v šolah, zlasti po njegovih spremembah. Pod drobnogled smo vzeli odgovore učiteljev v raziskavah ICCS in dACES ter ugotovili, da se učitelji po spremembi učnega načrta statistično značilno bolj opirajo nanj. V drugem poglavju empiričnega dela smo se ukvarjali z zaznano državljansko samoučinkovitostjo in pričakovanji v zvezi z aktivno državljansko participacijo mladih v Sloveniji. Ker smo isto generacijo mladih preverjali v dveh časovnih točkah, ugotovimo, da so mladi v letu 2014 manj dovzetni za državljansko participacijo, različne oblike družbenega protesta in državljanske aktivnosti, kot so bili leta 2009. Prav tako kažejo rezultati nekoliko manjšo zaznano samoučinkovitost mladih in različna stališča glede tega, kdo je dober državljan, a bodo za potrditev teh domnev potrebne nadaljnje raziskave.

Ključne besede: državljanska vzgoja, kurikulum, realiziranost učnega načrta, »dober« državljan, državljanska participacija in aktivnost, državljanska samoučinkovitost.

Discrepancies between the formal and implemented curricula for civic education in Slovenia

Civic education and civic knowledge of the youth remain the focal points of theoretical discussions and numerous studies. This work represents my findings with regard to the teaching of civic education at Slovenian schools and the expected social and political involvement of the younger generations who participated in the ICCS study in 2009 and the dACES study in 2014. According to the presented theoretical bases associated with the curricula, the empiric part of my work first focuses on the gap between the planned and actual implementation of the civic education syllabus at schools, in particular on the amendments thereto. We took a closer look at the responses of the teachers who participated in the ICCS and dACES studies and established that once a syllabus is amended teachers tend to rely on it more in statistically significant terms. The second chapter of the empiric section touches on the detected civic self-efficacy and the expectations linked with the active civic involvement of the youth in Slovenia. Given that we examined the same generation of younger people at two different points in time I came to the conclusion that younger generations are less susceptible to civic involvement, different forms of social protest and civic activity in 2014 than in 2009. Similarly, results indicate a slightly lower level of self-efficacy among the youth and dissenting positions as to who can be deemed a "good" citizen. However, further studies are required to confirm these assumptions.

Key terms: civic education, curriculum, implementation of the syllabus, "good" citizen, civic involvement and activity, civic self-efficacy.

KAZALO

1	UVOD	9
1.1	OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA	9
1.2	NAMEN IN CILJI MAGISTRSKEGA DELA.....	10
1.3	HIPOTEZI MAGISTRSKEGA DELA	11
1.4	UPORABLJENA METODOLOGIJA	12
1.5	STRUKTURA MAGISTRSKEGA DELA.....	14
2	TEORETSKO-POJMOVNA UMESTITEV DRŽAVLJANSKE VZGOJE IN NJENIH KURIKULOV	15
2.1	OPREDELITEV DRŽAVLJANSKE VZGOJE.....	15
2.2	POMEN DRŽAVLJANSKE VZGOJE	19
2.2.1	<i>Kdo predstavlja dobrega državljana?</i>	21
2.2.2	<i>Oblikovanje državljanskih kompetenc in aktivnih državljanov</i>	22
2.3	KURIKUL DRŽAVLJANSKE VZGOJE	24
2.3.1	<i>Definicija kurikula</i>	24
2.3.2	<i>Načrtovanje in modeli kurikula</i>	26
2.4	VRSTE KURIKULOV.....	28
2.4.1	<i>Vrste kurikulov in njihove delitve</i>	28
2.4.2	<i>Formalni, neformalni in skriti kurikul</i>	30
2.4.2.1	<i>Uradni (načrtovani) in poučevani (realiziran) kurikul</i>	32
3	EMPIRIČNA ANALIZA REALIZIRANOSTI UČNIH NAČRTOV DRŽAVLJANSKE VZGOJE	36
3.1	KONTEKSTUALIZACIJA – UČNI NAČRTI DRŽAVLJANSKE VZGOJE	36
3.1.1	<i>Učni načrt za državljansko vzgojo v osnovni šoli in njegove spremembe</i>	36
3.2	PODATKI IN METODE	38
3.2.1	<i>Vzorec učiteljev</i>	39
3.3	VIRI PRI NAČRTOVANJU DRŽAVLJANSKE VZGOJE – REALIZIRANOST UČNIH NAČRTOV ...	40
3.3.1	<i>Upoštevanje mnenj učencev pri poučevanju državljanske vzgoje</i>	43
3.3.2	<i>Problemi pri izvajanju državljanske vzgoje</i>	45
4	PRIPRAVLJENOST MLADIH ZA SODELOVANJE V JAVNEM IN POLITIČNEM ŽIVLJENJU	48

4.1	KONTEKSTUALIZACIJA	48
4.1.1	<i>Učni načrt za državljansko vzgojo v srednji šoli – gimnazije</i>	48
4.2	PODATKI IN METODE	50
4.2.1	<i>Vzorec učencev</i>	53
4.3	RAVNANJA DOBREGA DRŽAVLJANA	55
4.4	DRŽAVLJANSKA SAMOUČINKOVITOST	58
4.5	PRIČAKOVANJA V ZVEZI Z AKTIVNO DRŽAVLJANSKO PARTICIPACIJO MLADIH	60
4.5.1	<i>Namere o prihodnji državljanski participaciji v odraslosti</i>	61
4.5.2	<i>Pripravljenost na sodelovanje v različnih oblikah družbenega protesta</i>	63
4.5.3	<i>Namere o prihodnji državljanski aktivnosti v odraslosti</i>	65
5	ZAKLJUČEK	68
6	LITERATURA	71
	PRILOGE	84
	<i>PRILOGA A: Vprašalnik ICCS</i>	84
	<i>PRILOGA B: Tabele SPSS</i>	88
	<i>PRILOGA C: Tabele – kurikulum državljanske vzgoje</i>	97
	<i>PRILOGA Č: Intervju z Matejo Rokavec, učiteljico državljanske vzgoje na Osnovni šoli Frana Kranjca, Celje, 25. september 2013</i>	99

KAZALO TABEL

Tabela 2.1: Predpisujoče in opisne definicije kurikula	25
Tabela 3.1: Spol učiteljev v raziskavah ICCS in dACES	39
Tabela 3.2: Starost učiteljev v raziskavah ICCS in dACES.....	40
Tabela 3.3: Primerjava raziskav z uporabo neodvisnih vzorcev T-testov za merjenje uporabe virov s strani učiteljev pri načrtovanju državljske vzgoje	41
Tabela 3.4: Viri, na katere se učitelji opirajo pri načrtovanju državljske vzgoje (odgovori učiteljev v odstotkih).....	43
Tabela 3.5: Upoštevanje mnenj učencev pri odločanju o temah (odgovori učiteljev v odstotkih).....	44
Tabela 3.6: Primerjava raziskav z uporabo neodvisnih vzorcev T-testov za merjenje upoštevanja mnenja učencev	45
Tabela 4.1: Opredelitev afektivno-dejavnostnega področja v raziskavi ICCS 2009	50
Tabela 4.2: Spol učencev in dijakov v raziskavah ICCS in dACES	54
Tabela 4.3: Tip šole, iz katere prihajajo udeleženci raziskave dACES.....	54
Tabela 4.4: Primerjava raziskav z uporabo neodvisnih vzorcev T-testov za merjenje stališča »kdo je dober državljan«	56
Tabela 4.5: Ravnanja dobrega državljana (odgovori učencev in dijakov v odstotkih)	57
Tabela 4.6: Primerjava raziskav z uporabo neodvisnih vzorcev T-testov za merjenje državljske samoučinkovitosti mladih	59
Tabela 4.7: Državljska samoučinkovitosti učencev in dijakov (odgovori v odstotkih)	60
Tabela 4.8: Primerjava raziskav z uporabo neodvisnih vzorcev T-testov za merjenje aktivnega sodelovanja v političnem življenju v prihodnosti	61
Tabela 4.9: Pripravljenost mladih za politično participacijo (odgovori učencev in dijakov v odstotkih).....	62
Tabela 4.10: Primerjava raziskav z uporabo neodvisnih vzorcev T-testov za merjenje udeležbe v oblikah protesta	64
Tabela 4.11: Pripravljenost na sodelovanje v različnih oblikah družbenega protesta (odgovori učencev in dijakov v odstotkih)	65
Tabela 4.12: Primerjava raziskav z uporabo neodvisnih vzorcev T-testov za merjenje prihodnje državljske aktivnosti mladih	66

Tabela 4.13: Namere o prihodnji državljski aktivnosti v odraslosti (odgovori uencev in dijakov v odstotkih).....	67
Tabela 6.1: Primerjava raziskav z uporabo neodvisnih vzorcev T-testov za merjenje uporabe virov s strani uiteljev pri naertovanju drzavljske vzgoje	88
Tabela 6.2: Primerjava raziskav z uporabo neodvisnih vzorcev T-testov za merjenje upostevanja mnenja uencev	89
Tabela 6.3: Primerjava raziskav z uporabo neodvisnih vzorcev T-testov za merjenje stališča »kdo je dober drzavljan«	89
Tabela 6.4: Primerjava raziskav z uporabo neodvisnih vzorcev T-testov za merjenje aktivnega sodelovanja v politinem življenju v prihodnosti	91
Tabela 6.5: Primerjava raziskav z uporabo neodvisnih vzorcev T-testov za merjenje udeležbe v oblikah protesta	93
Tabela 6.6: Primerjava raziskav z uporabo neodvisnih vzorcev T-testov za merjenje prihodnje drzavljske aktivnosti mladih.....	94
Tabela 6.7: Primerjava raziskav z uporabo neodvisnih vzorcev T-testov za merjenje drzavljske samouinkovitosti mladih	95
Tabela 6.8: Učni naert v osnovnih šolah za predmet Drzavljska in domovinska vzgoja in etika	97
Tabela 6.9: Obvezne teme (poglavja) drzavljske vzgoje, ki jih zasledimo v učnih načrtih za sedmi razred	98
Tabela 6.10: Obvezne teme (poglavja) drzavljske vzgoje, ki jih zasledimo v učnih načrtih za osmi razred.....	98

KAZALO SLIK

Slika 2.1: Odnosi med različnimi vrstami kurikulov	29
--	----

Seznam kratic

dACES	Developing Active Citizens of Europe through School (Razvoj aktivnih državljanov Evrope skozi šolo)
DDKE	Domovinska in državljanska kultura ter etika
DVE	Državljska vzgoja in etika
EU	Evropska unija
ICCS	International Civic and Citizenship Education Study (Mednarodna raziskava državljanske vzgoje in izobraževanja)
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement (Mednarodno združenje za evalvacijo izobraževalnih dosežkov)
MIZŠ	Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport
OŠ	Osnovna šola

1 UVOD

1.1 Opredelitev raziskovalnega problema

Državljska vzgoja je v zadnjem času s spremembami na teoretskem in na praktično-metodičnem področju (Kroflič 2008, 7) doživela nekakšno renesanso (glej Klemenčič 2013, 34). Ker je upadanje politične participacije ter vključenosti (mladih) v javnem in političnem življenju univerzalni problem (Flere in drugi 2014, 212), se je začelo veliko pozornosti posvečati predvsem pomenu državljskega izobraževanja mladih. Pri tem je bila glavna naloga priprava mladih, da bodo kasneje motivirani polno sodelovali v demokratičnih procesih (Schulz in drugi 2008, 34). Izobraževanje za demokratično državljanstvo je tako postalo skupni cilj izobraževalnih politik v Evropi in sodi med najpomembnejše naloge demokratične družbe in njenih izobraževalnih institucij (Sardoč v Eurydice 2005, 5).

Na pomen in vlogo državljske vzgoje so vplivale družbene in politične spremembe v Evropi in drugje po svetu (Karba 2013, 15). Države se soočajo z novimi izzivi pri izobraževanju mladih, zato je bilo narejenih veliko študij državljske vzgoje (IEA 2013). Raziskave so dale vpogled v razkorak med predvidenim in izvedenim kurikulumom (Birzea 2004; Eurydice 2005) ter se usmerjale v razvoj aktivnega in odgovornega državljanstva (glej Kroflič 2008; Eurydice 2012). Strokovnjaki in načrtovalci izobraževalnih politik so se ukvarjali z izzivom, kako povečati poudarek državljske vzgoje v šolah (Schulz in drugi 2008, 9) ter pripravljenost učencev na sodelovanje (Schmidt 2010, 109). Tako so na pomenu pridobivala prizadevanja glede aktivnega državljanstva in s tem povezanih izobraževalnih ukrepov (Grüne in Krüger 2008, 10). Šola ima kot ena najpomembnejših družbenih institucij (Štremfel in drugi 2013, 53) pomembno vlogo pri izobraževanju mladih za državljanstvo, saj lahko s svojo vsebino prispeva h graditvi aktivnih državljanov.

Magistrsko delo vključuje analizo poučevanja državljske vzgoje v (osnovni) šoli in analizo pripravljenosti za družbeno udejstvovanje med dijaki v Sloveniji. Analiza je zasnovana tako, da sistematično zberemo ustrezne podatke o strukturi državljske vzgoje v slovenskih šolah ter načinu izvajanja in organizacije kurikulumov. Nato namenimo pozornost odgovorom dijakov glede njihovega bodočega družbenega udejstvovanja. S primerjavo odgovorov mednarodne raziskave državljskega izobraževanja in vzgoje ICSS 2009 ter z odgovori raziskave dACES 2014 želimo preveriti pričakovano družbeno in politično udejstvovanje mladih v prihodnosti ter morebitne spremembe, ki so se pojavile od zadnjega merjenja.

1.2 Namen in cilji magistrskega dela

Zaradi medpredmetnosti, same državljske vzgoje in dejstva, da pri državljski vzgoji ne gre samo za vednost (znanje), temveč tudi za stališča, vrednote, pripravljenosti za delovanje in samo delovanje, je rezultate državljske vzgoje težko preveriti (Čepič Vogrinčič in drugi 2012, 90). Zaradi tega so še toliko bolj pomembne raziskave in primerjalne študije državljske vzgoje. Do sedaj je že bilo narejenih nekaj analiz izobraževanja na tem področju: Mednarodna raziskava državljske vzgoje in izobraževanja ICCS,¹ primerjalna študija »Državljska vzgoja v Evropi«;² projekt Sveta Evrope »Izobraževanje za demokratično državljanstvo«;³ ESS Projekt aktivno državljanstvo in domovina;⁴ raziskovalni projekt Aktivno državljanstvo in domovina.⁵ V naši analizi pa se v prvem delu osredotočimo na iskanje morebitnih razlik med formalnim kurikulumom in njegovo kasnejšo realizacijo v učilnicah na primarni ravni izobraževanja v Sloveniji. Ob tem skušamo raziskati, s kakšnimi težavami se (če sploh se) soočajo učitelji pri izvajanju kurikula državljske vzgoje, in koliko pri izvedbi upoštevajo mnenje učencev. Prvi cilj magistrskega dela je tako ugotoviti, koliko državljske vzgoje so sploh deležni slovenski učenci.

Namen magistrskega dela je tudi ugotoviti, kako so mladi v Sloveniji usposobljeni in posledično pripravljeni za njihovo vlogo državljanov. V drugem delu magistrskega dela tako analiziramo odgovore srednješolcev glede namer o prihodnjem družbenem in političnem udejstvovanju. Hkrati odkrivamo, ali obstaja skupna opredelitev »dobrega državljana.«

¹ Največja in najbolj obsežna študija o državljski vzgoji poteka pod okriljem Mednarodnega združenja za raziskavo dosežkov v izobraževanju (IEA). Prva raziskava je bila izvedena že leta 1971, druga (CIVED) leta 1999, ICCS leta 2009 (Schulz in drugi 2008, 5), v pripravi je že ICCS 2016. Namen teh primerjalnih raziskav je raziskati načine, na katere so mladi pripravljeni prevzeti svojo vlogo kot državljsani (IEA 2013), ter predstaviti dosežke mladih pri preizkusu znanja, konceptualnega razumevanja ter kompetenc na področju državljanstva in državljske vzgoje. Prav tako se zbirajo in analizirajo podatki o prepričanjih učencev, njihovih stališčih, vedenju in namene v zvezi z vidiki državljske vzgoje (Ainley in drugi 2013, 5–9). Ugotovitve raziskav IEA so prispevale k boljšemu razumevanju izobraževalnih pojavov znotraj posameznih držav in v širšem mednarodnem kontekstu ter imele po svetu velik vpliv na izobraževalne politike in prakse glede državljske vzgoje (Schulz in drugi 2008, 5–7).

² Poročilo Eurydice (Evropsko informacijsko omrežje za izmenjavo podatkov o izobraževanju) namenja posebno pozornost primerjalni analizi nekaterih elementov državljske vzgoje v 33 državah. Obravnava politike in strategije za prenavljanje kurikulumov državljske vzgoje ter primerja informacije o programih, ki učencem omogočajo pridobivanje praktičnih izkušenj na področju družbenega in političnega življenja. Prikaže tudi načine ocenjevanja in izobraževanja (strokovnega izpopolnjevanja) učiteljev (Sardoč 2011, 78; Eurydice 2013, 3).

³ Namen projekta je teoretičen in praktičen razvoj na področju izobraževanja za demokratično državljanstvo, učenja človekovih pravic ter vzgoje mladih za večkulturnost, spoštovanje in sprejemanje različnosti (Sardoč 2009; Šimenc in drugi 2015, 21).

⁴ Projekt je analiziral elemente domovinske in državljske vzgoje ter aktivnega državljanstva v učnih načrtih slovenskih osnovnih in srednjih šol (Kukovič in Haček 2014).

⁵ Raziskovali so vlogo in pomen domoljubja v med mladimi (učenci in dijaki), njegovo izražanje in dojetanje tega čustva v družbah (Prebilič in Juvan 2014, 5).

Odgovore raziskave ICCS iz leta 2009 primerjamo z našimi (2014) in tako merimo spremembe (morebiten napredek) glede aktivnega državljanstva mladih.

Delo naj bi pripomoglo k boljšemu razumevanju zveze med načrtovanjem, izvajanjem in rezultati državljske vzgoje. Namenjeno je učiteljem (izvajalcem) državljske vzgoje v slovenskih šolah, snovalcem politik (načrtovalcem) na področju državljske vzgoje in vsem ostalim, ki si želijo doseči kakovostno državljsko vzgojo v šolah. Podatki nudijo osnovo za spremembe obstoječega stanja državljskega izobraževanja dijakov, priprave kurikulov in izobraževanja učiteljev. Poleg tega bomo ob ugotovljenih težavah učiteljev pri izvedbi predmeta lahko pripravili programe za izobraževanja učiteljev državljske vzgoje in dopolnilne programe neformalnega izobraževanja.

1.3 Hipotezi magistrskega dela

V magistrskem delu preverjamo veljavnost dveh hipotez, ki temeljita na teoretičnih predpostavkah, predstavljenih v drugem poglavju.

H1: Zaradi pogostega spreminjanja šolskih kurikulov za področje državljske vzgoje prihaja do neusklajenosti med uradnim (formalnim) in realiziranim (poučevanim) kurikulumom.

Iz hipoteze je moč zaznati splošno predpostavko, da prihaja do razlike med načrtovanim in realiziranim kurikulumom. Ennisova (1990) meni, da obstaja pomembna in enostavno določljiva razlika med načrtovanim in realiziranim kurikulumom. V Sloveniji je prihajalo do sprememb formalnega kurikula (vsebin v učnem načrtu) pa tudi podprtega kurikula (spremembe učbenikov, ki se uporabljajo pri poučevanju državljske vzgoje). Za preverjanje hipoteze preverimo spremembe kurikulov za področje državljske vzgoje primarnega in sekundarnega izobraževanja. Učiteljem državljske vzgoje postavimo vprašanje, koliko se pri poučevanju državljske vzgoje opirajo na uradni kurikulum oziroma smernice, in njihove odgovore primerjamo s tistimi iz raziskave ICCS leta 2009. Pri tem se sprašujemo, ali se učitelji poleg uradnega kurikula pri poučevanju opirajo tudi na druge vire.

Vprašanje implementiranosti državljske vzgoje v Sloveniji od leta 2009 nam je v pomoč pri drugi hipotezi. Schulz in drugi (2008, 9) ugotavljajo, da se lahko dejavniki na ravni države

(nedavne spremembe kurikulumov in reforme) uporabijo kot razlaga za morebitne spremembe v državljanski vednosti učencev skozi čas. Druga hipoteza magistrskega dela se glasi:

H2: Pri mladih v Sloveniji od zadnjega mednarodnega ocenjevanja leta 2009 do danes ni prišlo do bistvenih sprememb v državljanski vednosti in pričakovanem družbenem udejstvovanju v prihodnosti.

Druga hipoteza se ukvarja z analizo trendov od zadnje mednarodne raziskave ICCS leta 2009 do leta 2014, ko smo podatke zbrali v okviru projekta dACES. Omejena je na podatke, ki smo jih pridobili z vprašalniki, posredovanimi slovenskim dijakom. Opravili smo medčasovno primerjavo z generacijo dijakov, ki so leta 2009 kot učenci odgovarjali na vprašanja raziskave ICCS 2009. S časovno primerjavo lahko merimo učinke državljanske vzgoje, saj pokaže spreminjanje rezultatov državljanskega izobraževanja (Šimenc 2013, 6). Sprašujemo se, kakšne spremembe v stališčih in državljanskem udejstvovanju so nastale v obdobju od raziskave ICCS leta 2009. Predvsem nas zanima, kakšni so interesi dijakov za vključitev v javno in politično življenje. Ključna raziskovalna vprašanja se nanašajo na pripravljenost za sodelovanje v javnem in političnem življenju (aktivnosti, povezane z državljansko vzgojo) med mladostniki. Gre za ugotavljanje sodelovanja oziroma apatičnosti mladih (glej Schulz in drugi 2008, 9–10; Klemenčič 2013, 36–37) in kako državljanske kompetence, ki jih mladi pridobijo v slovenski šoli, usposobijo mlade za prihodnje aktivno državljanstvo (Gril 2011, 158; Štraus in Šimenc 2011, 10).

1.4 Uporabljen metodologija

Z namenom povečanja notranje in zunanje veljavnosti rezultatov raziskave uporabimo tri vrste triangulacije: metodološko triangulacijo z uporabo več različnih metod; teoretsko triangulacijo pri predstavitvi različnih teoretski vidikov, na podlagi katerih smo oblikovali hipotezi; ter triangulacijo podatkov pri uporabi več različnih vrst podatkov) (Denzin v Lobe 2006, 62–63). Pri tem poleg strategije sočasne triangulacije (Creswell 2003, 217) uporabimo diahrono triangulacijo. Magistrsko delo temelji na naslednjih različnih uporabljenih metodah in tehnikah (glej Majchrzak 1990):

1. **Analiza primarnih virov:** analiza pravnoformalnih dokumentov (Zakon o osnovni šoli, Zakon o gimnazijah, Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju, Učni načrti na temo državljske vzgoje za obvezne in izbirne predmete v osnovnih in srednjih šolah);
2. **Metoda deskripcije** je uporabljena pri natančni in podrobni predstavitvi najbolj relevantnih teorij glede pomena in značilnosti kurikulov ter konceptualnih razlik med kurikuli. Prav tako jo bomo uporabili pri analizi mednarodnih dokumentov in mednarodnih raziskav. Gre za delo z besedili, kot so monografske publikacije, znanstveni in strokovni članki ter poročila raziskav. Pri analizi vsebine učnih načrtov državljske vzgoje bomo uporabili primerjalno metodo (glej Šimenc in drugi 2011, 9).
3. **Analiza sekundarnih virov:** analiza statističnih podatkov in poročil raziskav, ki so dostopni na spletnih straneh Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport, spletišča Eurydice ter The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), predvsem sekundarna analiza kvantitativnih podatkov iz mednarodne raziskave o državljski vzgoji ICCS 2009. Sekundarna analiza omogoča, da podatke, pridobljene z vprašalniki za učitelje in učence, primerjamo in kontekstualiziramo (glej Klemenčič in drugi 2011, 204; Eurydice 2013, 10).

V okviru medčasovne primerjalne analize (primerjava meritev v dveh časovnih točkah) je še posebej pomembna zanesljivost (stabilnost) merskih inštrumentov, ki jo lažje zagotovimo in preverimo s kvantitativnim raziskovalnim pristopom, kakršnega predstavlja družboslovna anketa. V magistrskem delu obravnavamo meritve z enakim **merskim inštrumentom (vprašalnik)**⁶ v dveh časovnih točkah, vendar je šlo pri tem za meritve na različnih enotah (na dveh različnih vzorcih) in v časovnem razmiku več let (leta 2009 in leta 2014) (glej Hafner Fink 2004, 63–64). Populacija anketiranih vključuje učence osmega razreda v šolskem letu 2008/2009 (osnovnošolci, v povprečju stari približno 14 let), ki so bili v času naše raziskave (šolsko leto 2013/2014) dijaki zadnjih letnikov srednješolskega izobraževanja. Izbran je tolikšen del dijakov, da je mogoče iz vzorca kvalificirano sklepati o populaciji v celoti (glej Ragin 2007, 41).

Hipoteze preverjamo tudi s pomočjo pisnih odgovorov učiteljev državljske vzgoje v osnovnih šolah na vprašanje o problemih državljske vzgoje v vprašalniku dACES. Glavni razlog za to je pomanjkanje dostopnih podatkov o izvajanju predmeta državljske vzgoje, saj se to lahko preveri zgolj z dejansko udeležbo v razredu. S strategijo primerjalnega

⁶ Ti so na področju raziskav kurikulov ter učnih praks uporabni za razumevanje vedenja učiteljev, učencev in ostalih (glej Daniel 2010, 831).

raziskovanja, ki se kaže ob primerjavi odgovorov učiteljev (glej (Ragin 2007, 48), ugotavljamo njihove skupne dileme pri poučevanju in realizaciji kurikulumov državljske vzgoje. Te ugotovitve primerjamo z ugotovitvami, ki smo jih v sklopu projekta že pred tem pridobili na podlagi ekstenzivnih, strukturiranih intervjujev z učitelji državljske vzgoje v osnovnih in srednjih šolah.

Na koncu, ko prioriteto oblikovane ideje inkorporiramo v konceptualizacijo problema in njegove rešitve, za morebitno učinkovitejšo izvedbo kurikula uporabimo še »brainstorming«.

Zbiranje in analiza podatkov sta potekala med septembrom 2013 in septembrom 2015. Del podatkov je bil zbran preko vprašalnikov, na katere so odgovarjali učitelji in dijaki.

1.5 Struktura magistrskega dela

Magistrsko delo obravnava različna vprašanja, povezana z državljsko vzgojo, s posebnim poudarkom na izvajanju učnih načrtov in pričakovanem družbenem in političnem udejstvovanju mladih v prihodnosti. Zaradi preglednosti je razdeljeno na dva širša tematska sklopa. V uvodu začnemo s kratko predstavitvijo hipotez in namena raziskave. Temu sledi teoretični del, v katerem s pomočjo znanstvene literature predstavimo področje državljske vzgoje, njene cilje in utemeljitve. Nadalje opredelimo pojem kurikula, različne modele kurikulumov in predstavimo več vrst kurikulumov.

V drugem sklopu sledi empirični del magistrske naloge. Posebna pozornost je namenjena odgovorom učiteljev in dijakov na vprašalnike. Prvo poglavje nudi pregled položaja državljske vzgoje v učnih načrtih na državni ravni. Drugo poglavje je namenjeno realiziranosti kurikula državljske vzgoje v slovenskih osnovnih šolah, kot to ocenjujejo učitelji. V tretjem poglavju primerjamo rezultate raziskave ICCS 2009 in dACES 2014, pri čemer ugotavljamo obseg interesa/pripravljenosti za bodoče sodelovanje mladih v javnem in političnem življenju, skupaj z njihovimi pogledi na to, kdo predstavlja dobrega državljana.

Magistrsko delo zaključimo s krajšim povzetkom glavnih ugotovitev, ki jih skušamo umestiti v širši družbeni in teoretični kontekst. Poleg tega predstavimo priporočila za prihodnost in predloge za nadaljnje raziskovanje.

2 TEORETSKO-POJMOVNA UMESTITEV DRŽAVLJANSKE VZGOJE IN NJENIH KURIKULOV

Delovanje demokracije je odvisno od izobraženosti državljanov ter od njihove volje in pripravljenosti, da demokracijo razvijajo in varujejo (Milharčič-Hladnik in drugi 2010, 52). Zaradi tega se je izobraževanje od njegove obvezne uvedbe izkazalo kot instrument za razvijanje/krepitev socialne kohezije in poglobljanje demokracije (Dewey 1916) ter so mu pripisovali pomemben prispevek k razvoju in trajnosti demokracije (npr. Lipset 1959).

Funkcija izobraževalnih procesov (formalnih, neformalnih in priložnostnih) je državljanom zagotoviti potrebna orodja, s katerimi opravljajo svoje vloge na primeren način (Pavlin in drugi 2013, 13–14). Šole, kot eden izmed socializacijskih agentov, uporabljajo za to tri vrste delovanj (Birzea 2000, 39):

- namerna neposredna politična socializacija (namen je neposredno vplivati na politično znanje, mnenja, stališča, veščine in vedenja učencev; doseže se preko šolskih predmetov, kot je državljanska vzgoja);
- namerna posredna politična socializacija (pridobivanje znanj, veščin in stališč, ki sicer niso politični, a imajo vpliv na nadaljnjo pridobitev posebnega političnega znanja);
- nenamerna posredna politična socializacija (poteka med neformalnim učenjem, ko na primer učenec prebere nekaj v časopisu in do tega zavzame političen odnos).

Izobraževanje je torej premišljen proces, da bi dosegli znanje, ki ga mladi potrebujejo za opravljanje vloge sposobnega (kompetentnega) državljana (Deželan in Maksuti 2014, 150). Kvaliteten izobraževalni sistem posameznikom zagotavlja, da dosežejo svoj človeški potencial z vključitvijo in (so)delovanjem v družbi (Marshall v Sheppard 2008, 587). Kontekst, v katerem izobraževalni sistem deluje, močno vpliva na načine, preko katerih učenci razvijejo svoje državljanske sposobnosti in pridobijo razumevanje svojih vlog kot državljanov (Ainley in drugi 2013, 10), zato nekateri vidijo izobraževalni sistem kot instrument države za demokratično državljansko vzgojo (Ichilov 2009, 83).

2.1 Opredelitev državljanske vzgoje

Izraz državljanska vzgoja (*citizenship education*) se pojavi kot edinstvena tema, saj je zgodovinsko in politično sprejeto, da je prihodnost naroda odvisna od izobraženih državljanov

(Schmidt 2010, 108). Zaradi različnih nacionalnih zgodovinskih ozadij in političnih okvirov se državljanska vzgoja razlikuje od države do države (Grüne in Krüger 2008, 9). Zato obstaja veliko različnih načinov, na katere se jo lahko opredeli,⁷ oziroma se k njej pristopa⁸ (Kerr 1999, 7). Čeprav obstaja veliko opredelitev državljanske vzgoje, večkrat govorimo o problemu kot pa o konceptu (Čepič Vogrinčič in drugi 2012, 19).

Dograjevanje definicije državljanske vzgoje so omogočile številne mednarodne raziskave (Rustja 2013, 15). Svet Evrope (2010) definira državljansko vzgojo (oz. izobraževanje za demokratično državljanstvo) kot izobraževanje s ciljem, da se z znanjem in veščinami posameznika pripravi na učinkovito uveljavljanje demokratičnih pravic in aktivne vloge v družbi. V poročilu Državljanstva v Evropi iz leta 2005 (Eurydice 2005, 18) jo opredelijo kot »šolsko izobraževanje mladih, ki si prizadeva zagotoviti, da bodo postali dejavni in odgovorni državljani, sposobni prispevati k razvoju in dobrobiti družbe, v kateri živijo.« Učence naj bi vodila: 1. k politični pismenosti; 2. h kritičnemu mišljenju in razvoju nekaterih stališč in vrednot ter; 3. k aktivni udeležbi v družbi (prav tam). Poročilo iz leta 2013 (Eurydice 2013, 8) definicijo razširi z zmožnost in pripravljenost na konstruktivno participacijo na javnem področju, med drugim tudi možnost soodločanja na volitvah. Večji pomen dobiva torej vloga aktivnega državljanstva in državljanske kompetence, ki spodbujajo aktivno participacijo (Eurydice 2013, 28; Rustja 2013, 15–16). Predstavljena pojmovanja državljanske vzgoje poudarjajo pomen šolanja za razvoj znanja, spretnosti in vrednot (Šimenc 2011, 154) ter oblikovanje državljanov kot polno sodelujočih članov politične skupnosti. Namen šolanja je mlade pripraviti za njihove odgovornosti kot državljanke, kar je eden od temeljnih dejavnikov za stabilno in demokratično družbo (Sardoč 2011, 86).

Razvoj vsebinskega področja državljanske vzgoje sta zaznamovali dve vrsti sprememb: sprememba pojmovanja in sprememba pristopa. Sprememba pojmovanja predstavlja razširitev področja državljanske vzgoje glede na vsebino in na vključenost oblik vzgoje in izobraževanja. To področje danes presega okolje formalnih oblik izobraževanja in šolanja nasploh. Sprememba pristopa pa predstavlja prehod od pristopa, kjer je bil glavni namen prenos vednosti (znanja) in socializacija posameznika, k pristopu, ki poudarja vlogo in pomen državljanskih vrlin (Čepič Vogrinčič in drugi 2012, 38–39).

⁷ Tudi v Sloveniji ni uradne oziroma enotne definicije državljanske vzgoje (Bundeszentrale für politische Bildung 2015).

⁸ Izrazit vpliv na pristop do državljanske vzgoje ima na primer izražanje vrednot države. Ločimo tri kategorije: 1. minimalno sklicevanje na vrednote v šolski zakonodaji; 2. splošno opredeljene nacionalne vrednote; 3. podrobno opredeljene nacionalne vrednote (Kerr 1999, 9).

Državljska vzgoja se kot institucionalizirana oblika prenosa političnega znanja (Ichilov 2003) navadno (še vedno) odvija v formalnih izobraževalnih okoljih, oziroma je močno v domeni šole kot enega najpomembnejših agentov politične socializacije. Ichilova (2003, 645) razlikuje med državljansko vzgojo, ki se odvija na specifični način skozi kurikularne ali zunajkurikularne šolske aktivnosti, pa tudi skriti kurikulum, ter difuznim načinom državljanske vzgoje, ki se nanaša na izobraževanje na splošno (Deželan in Maksuti 2014, 151). V svoji posebni ali difuzni obliki zajema državljanska vzgoja celotno triado učnih izkušenj – formalne, neformalne in priložnostne (Ichilov 2003). V formalnem izobraževalnem okolju (šolah) je lahko državljanska vzgoja organizirana na več načinov, odvisno od stopnje izobraževanja in organizacije kurikula v neki državi (Eurydice 2005, 25). Državljska vzgoja je del nacionalnih kurikulumov v vseh državah EU⁹ in se lahko poučuje kot (Birzea 2000, 32; Schulz in drugi 2008, 33; Eurydice 2013, 8–27):

- samostojni predmet (pogosto obvezen, po državah se imenuje zelo različno);
- integrirana v drugi (konvencionalen) predmet¹⁰ ali učno področje (na primer zgodovina, družboslovne vede, geografija itd.);
- medpredmetna tema, prisotna v celotnem kurikulumu (vključuje se v vse šolske predmete).

Tako ločimo »državljsko vzgojo v ožjem pomenu, ki je vezana na predmet, in državljansko vzgojo v širšem pomenu, ki je vezana na več predmetov, na številne dejavnosti in na šolo kot celoto« (Čepič Vogrinčič in drugi 2012, 164). Pogosto se državljanska vzgoja izvaja na vse tri načine (Eurydice 2013, 13). Ne glede na obliko državljanske vzgoje se je izkazalo, da ima izobraževanje pomemben vpliv na politična stališča (Ichilov 2003).

Kot izhaja iz Crickovega poročila (1998, 40), je osnovni namen državljanske vzgoje povečati znanje, spretnosti in vrednote, pomembne za sodelovanje v demokraciji, ter povečati ozaveščenost o pravicah in dolžnostih za razvoj učencev v aktivne državljane. Učinkovito izobraževanje zajema tudi pridobitev družbene in moralne odgovornosti, vključenosti v skupnost ter politične pismenosti (Crick 1998, 39–40). Cilji med drugim zasledujejo tudi posredovanje teoretičnega znanja učencem, razvijanje in spodbujanje pozitivnih državljanskih stališč in vrednot, spodbujanje dejavnega sodelovanja učencev na ravni šole in v družbi nasploh (Eurydice 2005, 67) ter razumevanje demokracije in delovanja političnih ter

⁹ Državljska vzgoja je vključena v kurikulum tudi v ZDA (glej Torney-Purta in drugi 2001), v Avstraliji in drugod po svetu (ten Dam in drugi 2011, 354).

¹⁰ Nekateri celo menijo, da njene teme odsevajo skozi vse šolske predmete (Schmidt 2010, 108).

družbenih institucij. Zato vključuje državljanska vzgoja v šoli tako poučevanje družbeno-političnih vsebin, kot tudi sooblikovanje stališč in vrednot ter omogočanje prakticiranja participacije v demokratičnih procesih v šoli in pri pouku¹¹ (Gril 2011). Državljanstva vzgoja glede na predvidene namene in cilje obsega tri sklope (Kerr 1999, 14):

- izobraževanje o državljanstvu (osredotoča se na zagotavljanje znanja učencem in njihovega razumevanja nacionalne zgodovine, procesov vladanja in političnega življenja);
- izobraževanje skozi državljanstvo (vključuje učenje skozi prakso, s pomočjo aktivnih in participativnih izkušenj v šoli ali lokalni skupnosti);
- izobraževanje za državljanstvo (zajema prejšnja dva sklopa in hkrati opremi učence z naborom orodij (znanja, razumevanja, veščine, sposobnosti, vrednote), ki jim omogočajo, da aktivno delujejo v vlogah, s katerimi se srečajo kasneje v življenju. Ta sklop povezuje državljansko vzgojo s celotno izkušnjo izobraževanja učencev).

Čeprav je najlažje izvesti izobraževanje o državljanstvu (eno ali dve uri na teden v razredu), to ni dovolj, da bi mlade opremili z znanjem, ki je potrebno za njihovo prihodnje (so)delovanje (Kerr 1999, 14). Zato se kot najprimernejša oblika ponuja izobraževanje za državljanstvo. V evropskih državah je opazen premik v poučevanju državljanske vzgoje od ozkega, na znanju temelječega pristopa, k širšemu in bolj aktivnemu pristopu, ki zajema znanja in razumevanja, aktivne izkušnje ter razvoj vrednot, dispozicij, veščin in sposobnosti z vidika vseživljenjskega učenja (Kerr 2008, 175–176). Celovit program državljanske vzgoje naj bi sicer vključeval štiri vidike državljanstva: politično razsežnost (sodelovanje v procesih demokratičnega odločanja); pravno razsežnost (poznavanje in uresničevanje državljanskih pravic in odgovornosti); družbeno-kulturno razsežnost (spoštovanje temeljnih demokratičnih vrednot, nacionalne zgodovine, jezika in kulturne dediščine); socialno-ekonomsko razsežnost (boj zoper socialno izključenost in marginalizacijo, upoštevanje novih oblik dela in razvoja skupnosti) (Eurydice 2005, 6).

Učenje o državljanski vzgoji pa v šoli ni omejeno le na učiteljevo poučevanje mladih o njihovih pravicah in dolžnostih (Torney-Purta in drugi 2001, 21). Mladi razumevanje vloge državljanstva v sodobni družbi ne razvijejo le preko formalnega poučevanja v šoli, temveč tudi preko številnih aktivnosti in izkušenj v domačem okolju in širši skupnosti (Schulz in drugi 2008, 30). Mladi poleg formalnega pouka pridobivajo državljansko znanje tudi neformalno, tj.

¹¹ Pomembno je, da se mladim že v šoli ponudi praktična izkušnja demokracije (O'Shea 2003, 11; Eurydice 2005, 18).

v različnih interakcijah pri pouku, v šoli in izven nje (Gril 2011, 178). Neformalna državljanska vzgoja se lahko izvaja tudi preko nevladnih organizacij, pri čemer jo nekatere naslavljajo izrecno, druge pa na bolj posreden način (npr. organiziranje prostovoljnega dela in drugega dela v skupnosti) (Bundeszentrale für politische Bildung 2015).

2.2 Pomen državljanske vzgoje

Šole imajo pomembno vlogo pri izobraževanju in pri prenosu znanja in vrednot, potrebnih za vključevanje v demokratično družbo. Zato sta proces izobraževanja in vrsta kurikula odločilna dejavnika za razvoj posameznika v družbi (Ross 2002, 51; Evropski parlament 2009). Obstajata dva glavna pogleda na te procese: reflektivni in transformativni.¹² Prvi gradi na funkcionalistični tradiciji Durkheima, ki vidi izobraževanje kot odsev družbe. Transformativni pogled pa je predstavljen v delih avtorjev (npr. Dewey, Rawls), ki se ukvarjajo z učinki izobraževanja na družbeno mobilnost in socialno enakost. Pri tem ima izobraževanje funkcijo osvoboditve od omejevalnih vplivov družbenih skupin in funkcijo spodbujanja volje do osebne rasti. Zato po Rawlsovem mnenju (v Ross 2002, 52) izobraževanja ne bi smeli presojati le na podlagi ekonomske logike (pozitiven donos vlaganja v izobraževanje), temveč tudi v smislu vrednosti obogatitve osebnega in družbenega življenja državljanov. Potrebno pa je poudariti, da del akademske skupnosti (npr. Williams, Apple) vidi izobraževanje negativno, kot enega izmed temeljnih načinov za ohranjanje obstoječe socialne strukture. To utemeljijo s tem, da politične in gospodarske elite z nadzorom nad oblikovanjem in izvajanjem kurikula zmanjšujejo možnost družbenih in gospodarskih sprememb ter s tem ohranjajo obstoječe socialne in ekonomske neenakosti (Ross 2002, 52–53).¹³

Državljska vzgoja izhaja iz pomislekov, ki jih imajo mladi glede državljanskih dolžnosti in obveznosti, ter potrebe po prepričevanju mladih, da sodelujejo v političnih procesih, da razumejo potrebo po doseganju kompromisov ter da sprejmejo procese odločanja (Ross 2002, 50). Za sprejemanje dobro premišljenih (demokratičnih) odločitev so potrebni državljani, ki imajo vsaj malo znanja o ureditvi in delovanju demokratične oblasti (Niemi in Junn 1998). Glede vpliva državljanske vzgoje in rezultatov, ki jih lahko ima, ni jasnega stališča. Nobenega dvoma ni, da šole predstavljajo kritično povezavo med izobraževanjem in državljanstvom, vendar pa povezava med formalnim izobraževanjem in demokratičnim

¹² Kelly (v Kukovič in Haček 2014, 8) govori o dveh modelih izobraževanja: 1. kulturno-transmisijskem ter 2. procesno-razvojnem modelu.

¹³ To naj bi se odražalo tudi v kurikulumu za državljansko vzgojo v slovenskih šolah (Deželan 2014, 33).

državljanstvom ni enotno sprejeta (glej Niemi in Junn 1998; Birzea v Pavlin in drugi 2013, 17). Trideset let je veljalo konvencionalno prepričanje, da šola in učenje državljanske vzgoje nimata nikakršnega učinka na učence. Zato je raziskovalce zanimalo, ali pouk državljanske vzgoje vpliva na politični in državljanski razvoj mladih (Torney-Purta 1999, 256).

Tisti (npr. Torney, Oppenheim), ki so se ukvarjali s področjem državljanske vzgoje, so ugotovili, da je pouk državljanske vzgoje (vključno s številom ur in pogostostjo obravnavanja različnih tematik in razpravami v razredu o aktualnih dogodkih) pomembno in pozitivno povezan s splošnim političnim znanjem (Torney-Purta 1999, 257). Niemi in Junn (1998) sta analizirala, kaj ameriški srednješolci vedo o vladanju in politiki in kako se tega (na)učijo. Na podlagi podatkov iz raziskave NAEP¹⁴ sta ugotovita, da je učenje državljanske vzgoje močno okrepi državljansko znanje učencev: učenci, ki izkusijo obsežno in podrobno poučevanje in učenje osnovnih načel ustavne demokracije, dosegajo boljše rezultate na testih državljanskega znanja in spretnosti. Poleg tega obstaja povezava tudi med demokratičnimi participativnimi izkušnjami v šoli in skupnosti in dosežki učenca glede državljanskega znanja. Če imajo učenci možnost za (demokratično) sodelovanje in upravljanje svojega razreda in na šoli, je bolj verjetno, da bodo dosegli državljanske veščine in razvili pozitiven odnos do demokracije¹⁵ (Niemi in Junn v Patrick 2003). Zato Niemi in Junn (1998) zaključita, da imajo šole ključno vlogo pri uspehu demokracije in pripravi učencev za njihovo odraslo življenje, saj se tam naučijo osnov državljanstva. S tem zagotovita najboljši dokaz, da državljanska vzgoja prinaša razliko v političnem učenju in da nekateri vidiki kurikula pospešijo to učenje (glej Torney-Purta 1999, 260). Tudi ostali avtorji trdijo, da so koristi, povezane z izobraževanjem, številne.

Rezultati raziskav potrjujejo pozitiven vpliv izobraževanja na aktivno državljanstvo (Hoskins in drugi 2008, 19) in da se ob ustrezno izvedenem kurikulumu dosežki učencev povečajo (Glatthorn in drugi 2012, 10).

¹⁴ National Assessment of Educational Progress (Nacionalna ugotovitev napredka izobraževanja).

¹⁵ Avtorja ugotovita še, da je učenje bolj smiselno pri starejših učencih, v zadnjem letniku srednje šole (twelfth grade), ne pa v 9-11 razredu (9-11 graders), ter da je »učenje na pamet« kontraproduktivno. Čeprav naj bi pogosti testi prisilili učence, da se snov naučijo, rezultati kažejo ravno nasprotno (Niemi in Junn 1998, 79; Torney-Purta 1999, 258).

2.2.1 Kdo predstavlja dobrega državljana?

Državljska vzgoja zajema pripravo mladih za njihove vloge državljanov (Kerr 1999, 6). Ena izmed treh pomembnih izjav o državljski vzgoji (glej Kerr 1999) je, da naj bi preko nje učenci razvili sposobnosti delovanja kot »dobri«, učinkoviti, opolnomočeni državljsani in člani družbe (Ross 2002, 57; McCowan 2009, 5). Tudi slovar slovenskega knjižnega jezika opredeli državljsko vzgojo kot vzgojo, ki je usmerjena v oblikovanje dobrih, zavednih državljanov.

Vprašanju, koga lahko označimo kot dobrega državljsana in katere lastnosti so značilne za takšno osebo, je bilo posvečeno veliko časa. Lastnosti dobrega državljsana je ugotavljal že Aristotel, ki je razlikoval dobro osebo od dobrega državljsana (glej Pavlin in drugi 2013, 93). Za Almonda in Verbo (1963) naj bi se idealni državljsan počutil dovolj usposobljenega za participacijo v procesu odločanja, vendar bil hkrati dovolj lojalen do političnega sistema in pripravljen spoštovati odločitve vodij. Ross (2002, 57) meni, da je z »dobri državljsan« ponavadi mišljen tisti, ki je »dober« za državo, torej sodeluje na volitvah¹⁶ ter sprejema legitimnost in avtoriteto oblasti, izpolnjuje svoje državljsanske dolžnosti, sprejema svoje naloge in po možnosti bolj malo uveljavlja svoje pravice. Danes se za dobrega državljsana označi tistega, ki razume državljsanske pravice in dolžnosti (Milharčič-Hladnik in drugi 2010, 52; Schmidt 2010, 109), zna kritično oceniti različne poglede ter premišljuje o vprašanih pravičnosti, (ne)enakosti in državljsanskega udejstvovanja (Westheimer v ten Dam 2011, 354).

Čeprav lahko govorimo o dobrem državljsanu, ki tvorno sodeluje v političnem življenju (McCowan 2009, 5), prihaja med strokovnjaki tudi do razhajanj o vlogi državljsanske vzgoje, npr. katere so temeljne državljsanske vrline, ki jih povezujemo z idealom »dobrega« državljsana (Sardoč 2014). Obstaja torej veliko konkurenčnih vizij dobrega državljsana,¹⁷ ki so za vsako skupnost specifične ter odvisne od številnih kulturnih in institucionalnih komponent znotraj posamezne državljsanske skupnosti (Pavlin in drugi 2013, 94). Nekateri zato menijo, da je opredelitev »dobrega državljsana« tako nejasna in široka, da se lahko z njo zajame skoraj vse (Marker in Mehlinger 1992, 832–835). Čeprav obstajajo odgovori na vprašanje, kdo je dober državljsan, pravi pomen živi v predstavah državljanov samih (Schmidt 2010, 108–109). Oblikovanje dobrega, načelnega državljsana kot polno sodelujočega člana politične skupnosti je temelj katerekoli oblike politične skupnosti (Sardoč 2011, 75).

¹⁶ Čeprav se postavlja vprašanje, če je aktivna udeležba vseh državljanov dejansko »zdrava« za družbo in želeni cilj (Leming v Marker in Mehlinger 1992, 832).

¹⁷ Tudi Evropska unija dodaja novo dimenzijo s pripisovanjem vse večjega pomen nastanku dobrega evropskega državljsana (Frevert 2008, 44).

2.2.2 Oblikovanje državljskih kompetenc in aktivnih državljanov

Po koncu izobraževanja naj bi učenci z državljsko vzgojo pridobili več kot zgolj teoretično znanje o svojih državljskih pravicah in dolžnostih ter o delovanju demokratičnega političnega sistema (Čepič Vogrinčič in drugi 2012, 57). Šola je prostor, kjer otroci razvijejo kognitivne sposobnosti ter pridobijo znanja in spretnosti za reševanje problemov, kar je bistveno za njihovo kasnejše učinkovito sodelovanje v družbi (Bandura 2013, 11). Vloga šole torej ni omejena zgolj na »izolirano« učenje znanj, ampak tudi na učenje kompetenc (Ten Dam in drugi 2011, 355). Šole razvijajo državljske kompetence mladih z neposrednim poučevanjem družbenih vsebin (Hahn v Gril 2011, 159), kar je mogoče zajeti skozi več šolskih predmetov (Marker in Mehlinger 1992, 837).

Preko učnih izkušenj v formalnem izobraževanju se razvijajo državljske kompetence¹⁸ (Hoskins in drugi 2008, 6). Državljska vzgoja je glede na kompetence definirana s trojno funkcijo: tako, da razvija znanje, spretnosti in vrednote¹⁹ (vrednote včasih zamenjajo stališča,²⁰ razumevanje, drža) (Birzea 2000, 32; Georgi 2008, 83; Hoskins in drugi 2008, 6; Kerr 2008, 169; Čepič Vogrinčič in drugi 2012, 57). Dolgoletni cilj javnega šolstva je opremiti mlade s kompetencami (Ten Dam in drugi 2011, 355) ter jih s tem pripraviti za aktivno sodelovanje v javnem in političnem življenju njihovih skupnosti in države (Pasek in drugi 2007, 3). Vendar se državljskih kompetenc ne da pridobiti zgolj s poučevanjem v razredu.²¹ Oblikujejo se v interakciji formalnega, neformalnega in izkustvenega učenja (Klemenčič v Štremfel in drugi 2013, 38–39), zato jih mladi razvijajo s pomočjo številnih dejavnosti in izkušenj, ki potekajo v šoli, razredu, doma ali v širši skupnosti (Schulz in drugi 2008, 30).

Vsi elementi državljskih kompetenc so povezani s pripravljenostjo mladih za prevzemanje vloge obveščenih in aktivnih državljanov (Gril 2011, 181; Karba in Jesenko 2012, 54; Ainley in drugi 2013, 9). Ti igrajo ključno vlogo v učinkoviti demokraciji (Flere in drugi 2014, 211). Teoretske razprave skušajo pojasniti, kako preko šole vplivati na razvoj

¹⁸ Temeljijo na poznavanju konceptov demokracije, državljanstva in državljskih pravic, da posameznikom omogočijo aktivno sodelovanje v demokratičnih procesih (glej Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje, 6. tč.).

¹⁹ Vrednote so pojavi ali cilji, h katerim težimo, jih imamo za dobre, zaželene in pravilne v moralnem smislu (Karba 2013, 23).

²⁰ Stališča so trajnejše miselne, čustvene in vrednostne naravnosti do idej, oseb, predmetov, dogodkov, situacij in odnosov. Vsako stališče ima spoznavno (kognitivno), čustveno in vedenjsko sestavino (Karba 2013, 23). V nasprotju s prepričanji o vrednotah, so stališča ožja, sčasoma se lahko spremenijo ter so manj zakoreninjena. Možno je tudi, da imajo posamezniki hkrati protislovna stališča (glej Schulz in drugi 2008, 23).

²¹ Kompetence presegajo okvirje šolskega okolja tudi zato, ker bi jih naj pridobili vsi posamezniki, ne glede na njihovo starost ali vlogo v družbi (O'Shea 2003, 11).

aktivnega in odgovornega državljan (Kroflič 2008), katerega vzgoja je vseživljenjski proces (Karba in Lašič 2009, 5), ki poleg učenja učencev zahteva tudi njihovo aktivno vključevanje v skupnost (Boss 2014, 9). Tudi ključni politični dokumenti poudarjajo pomen spodbujanja aktivnega državljanstva,²² ki je postalo eden glavnih ciljev izobraževalnih sistemov po vsej Evropi.²³ Vloga aktivnega državljan zahteva spretnosti kritičnega razmišljanja ter zmožnost in pripravljenost na konstruktivno participacijo na javnem področju, med drugim tudi možnost soodločanja na volitvah (Eurydice 2013, 8). Aktivna participacija učencem in dijakom nalaga, da bodo sodelovali v svoji skupnosti ter s tem uporabili svoje znanje in spretnosti, ki so jih pridobili (Eurydice 2013, 28; Rustja 2013, 15–16).

Mladi se torej pripravljajo na aktivno državljanstvo, da se bodo v prihodnosti vključevali v skupnost in se politično udeleževali (Gril 2011, 157). Družbeno udejstvovanje se nanaša na vključevanje posameznikov v družbene procese in sodelovanje v dejavnostih družbenih organizacij, institucij ali neformalnih skupin z namenom vplivanja na dogajanje v družbi (Adler in Goggin v Gril 2011, 160). Vključuje sodelovanje v družbenopolitičnih dejavnostih, kot so prostovoljne dejavnosti, ali sodelovanje v političnih institucijah in političnih procesih.²⁴ Na odločitev posameznika za politično udejstvovanje ima močan vpliv mnenje o lastni učinkovitosti. Zaznana samoučinkovitost je opredeljena kot prepričanje mladih o njihovi zmogljivosti za vplivanje na dogodke, ki zadevajo njihova življenja (Bandura 2013, 2). Občutki učinkovitosti se razvijajo zgodaj v življenju²⁵ in so pomemben napovedovalec verjetnega prihodnjega sodelovanja (Pasek in drugi 2007, 7). Pojem državljanske samoučinkovitosti se nanaša na splošen koncept samoučinkovitosti (Šimenc in drugi 2015, 94). Gre za občutek, da je mogoča politična in družbena sprememba in da lahko vsak državljan igra vlogo pri tem spreminjanju. Notranjo učinkovitost lahko opredelimo kot posameznikovo zaupanje v svoje sposobnosti, da razume politiko in je usposobljen delovati politično, medtem kot zunanja učinkovitost predstavlja posameznikova prepričanja o odzivnosti političnega sistema (glej Schulz in drugi 2008, 23).

²² Evropska komisija aktivno državljanstvo opredeli kot kulturno, gospodarsko, politično/demokratično in/ali družbeno udeležbo državljanov v družbi kot celoti in v njihovi skupnosti (Evropska komisija 2001, 31).

²³ Tako Strategija EU za mlade za obdobje 2010–2018 navaja spodbujanje aktivnega državljanstva kot enega svojih glavnih ciljev. Strategija preko formalnih in neformalnih izobraževalnih dejavnosti vsebuje več ukrepov za doseg cilja (glej Eurydice 2013, 7).

²⁴ Od konvencionalnih dejavnosti (volitve), do nekonvencionalnih (npr. protestna gibanja, prostovoljstvo) (Haste v Gril 2011, 160).

²⁵ Edini izmed agentov samoučinkovitosti je šola, ki deluje kot primarno okolje za učenje in družbeno potrjevanje kognitivnih kompetenc. Pri ustvarjanju učnega okolja, ki spodbuja razvoj kognitivnih sposobnosti, imajo pomembno vlogo tudi učitelji (Bandura 2013, 11). Demokratične šolske prakse dvigujejo samozaupanje v lastno politično učinkovitost ter mladim omogočajo izražanje lastnih stališč in soočanje z različnimi stališči drugih ter izkušnje soodločanja (Flanagan in drugi v Gril 2011, 179). Vendar pa dobiva sodelovanje učencev zgolj simbolično pozornost s strani učiteljev (Marker in Mehlinger 1992, 837).

2.3 Kurikul državljanske vzgoje

2.3.1 Definicija kurikula

Vprašanja definicije se nanašajo na to, kaj pomeni beseda »kurikul« (Jackson 1992, 4). Etimološko pojem »kurikul« izvira iz latinske besede »curriculum« (Kukovič in Haček 2014, 2) in pomeni »tek, potek, razvoj« (glej Slovar novejšega besedja), oziroma dobesedno »imeti tečaj« (Glatthorn in drugi 2012, 6). V zadnjih desetletjih je bilo veliko truda namenjeno opredelitvi kurikula, a je soglasje glede definicije le navidezno (Kridel 2010, xxix). Nekateri vidijo številne in raznolike definicije kot problem,²⁶ medtem ko drugi trdijo, da se te definicije, ko jih natančno analiziramo, pravzaprav malo razlikujejo (Adair Breault in Marshall 2010, 179). Beseda kurikul v državah sicer ni pogosta, ampak se uporablja samo v posebnih kontekstih²⁷ (Brandtzæg Gundem 2010, 355).

Kurikul je pogosto opredeljen kot potek učenja, sestavljen iz razumevanja in oblikovanja izkušenj, ki lahko vodijo k učenju (Kridel 2010, xxix). Tradicionalno je kurikul »celota znanj oziroma učnih vsebin, ki se poučujejo v šoli,« danes pa najpogosteje pomeni proces načrtovanja učne snovi oziroma sam učni načrt,²⁸ katerega temeljni namen je načrtovati vsebine, načine in metode sodelovanja ter jih izvajati in ocenjevati (Kukovič in Haček 2014, 2). Preprosto ga lahko opišemo kot niz načrtovanih dogodkov, namenjenih učencem, da se naučijo posebnih znanj, veščin in vrednot (Cuban 1992, 221). Zajema vprašanja »zakaj, kaj in kako« pri vzgoji in izobraževanju. »Zakaj« se nanaša na namen in cilje šolskih predmetov, »kaj« na vsebino šolskih predmetov, »kako« pa na učne metode povezane s prakso v razredu (Brandtzæg Gundem 2010, 355). Kurikul se uporablja v različnih pomenih – od opisovanja posebnega predavanja oziroma programa, ki se lahko izvaja v razredu ali po celotni državi, do upoštevanja vseh izkušenj učenca v šoli (Madaus in Kellaghan 1992, 119).

Ena najbolj uporabljenih definicij kurikula je Glatthornova (1987, 1): »Kurikul je načrt, narejen za usmerjanje učenja v šolah, ki ga običajno najdemo v javno dostopnih dokumentih. Prav tako je realizacija teh načrtov v razredu, kot jo doživljajo učenci in zaznajo opazovalci. Te izkušnje potekajo v učnem okolju, ki prav tako vpliva na to, katero znanje bo

²⁶ Zmeda in kaos na tem področju, saj so nekateri strokovni izrazi hkrati vsemogočni in begajoči (Kridel 2010, xxix).

²⁷ Npr. v Nemčiji se imenuje Lehrplan (Brandtzæg Gundem 2010, 355), v Sloveniji se večinoma uporablja besedna zveza učni načrt.

²⁸ Slovar novejšega besedja definira kurikul kot učni program; učnik, kot primer pa navaja šolski kurikul in kurikul za vrtce.

pridobljeno.« Definicija sugerira, da izraz kurikul vključuje tako načrte, narejene za učenje, kot tudi dejanske izkušnje učenja. Omejevanje izraza samo na načrte za učenje je premalo, saj so ti načrti pogosto prezrti ali spremenjeni. Izraz »dostopni dokumenti« je dovolj širok, da vključuje tudi kurikule v digitalni obliki. Opredelitev upošteva dve ključni razsežnosti realiziranega kurikula: kurikul, kot ga izkusi učenec, in kurikul, ki ga lahko opazi nepristranski opazovalca (Glatthorn in drugi 2012, 4–5).

John Dewey (v Adair Breault in Marshall 2010, 179) je v definicijo vključil izkušnje učenca. Zanj pomeni kurikul (šolski predmet ali program študija) pomoč učencem, zato njihove izkušnje nedvomno dajejo pomen kurikulu. Franklin Bobbitt (prav tam) vidi kurikul kot celoten spekter izkušenj, v najširšem pomenu besede, vendar samo nekatere od teh izkušenj spadajo pod okrilje šole. Herbert Kliebard (prav tam) razširi Bobbitovo opredelitev s prepoznavanjem spontanizkušenj, kot na primer pri nepomembnem in skritem kurikulu. Za Wilsona (2005) je kurikul vse, kar se učenec (ne)načrtovano nauči. Učenci dobijo izkušnje od vrstnikov, osebja šole in tudi vedenja svojih učiteljev, česar se mnogi učitelji ne zavedajo.²⁹

Tabela 2.1: Predpisujoče in opisne definicije kurikula

Predpisujoče definicije kurikula (<i>Prescriptive Definitions</i>)	
Avtor (leto)	Definicija kurikula
John Dewey (1902)	Nenehna rekonstrukcija, ki se premika iz otrokovih dosedanjih izkušenj v to, kar mi imenujemo učenje. To različno učenje je samo po sebi izkušnja.
Franklin Bobbitt (1918)	Celoten obseg izkušenj, vodenih in spontanizkušenj, ki skušajo razviti sposobnosti posameznika.
Ralph Tayler (1957)	Vse s strani šole načrtovane in vodene učne izkušnje za dosego izobraževalnih ciljev.
Indiana Department of Education (2010)	Načrtovana interakcija učencev z učno vsebino, gradivi, pripomočki in postopki za ocenjevanje doseganja ciljev izobraževanja.
Opisne definicije kurikula (<i>Descriptive Definitions</i>)	
Avtor (leto)	Definicija kurikula
Hollis Caswell in Doak Campbell (1935)	Vse izkušnje otrok pod vodstvom učiteljev.
Peter F. Oliva (1982)	Načrt ali program za vse izkušnje, s katerimi se učenec sreča pod vodstvom šole.
Dave F. Brown (2006)	Vse šolske izkušnje učencev, ki se nanašajo na izboljšanje veščin kritičnega in kreativnega razmišljanja, reševanja problemov, skupinskega dela, komuniciranja, bolj učinkovitega pisanja ter bolj analitičnega branja.
Elena Silva (2009)	Poudarek na tem, kaj lahko učenci z znanjem naredijo (in ne koliko ga imajo/koliko let traja izobraževanje), saj je to bistvo veščin 21. stoletja.

Vir: Prirejeno po Jackson (1992, 4–5); Glatthorn in drugi (2012, 3–5).

²⁹ Wilson primerja kurikul z maratonom: vsebuje smerokaze, postaje z vodo ter sodnike in trenerje ob progi (Wilson 2005), kar je metafora za izobraževanje z učnimi načrti, učbeniki, učitelji in preverjanji znanja.

Pojem kurikul je težko opredeliti, ker se izraz uporablja v precej različnih pomenih. Za razumevanje različnosti kurikulov je pomembno, da predstavimo predpisujoče in opisne definicije kurikula s strani nekaterih teoretikov na tem področju (glej Tabela 2.1). Predpisan kurikul se nanaša na to, kar »bi se moralo zgoditi.« Je pogosteje v obliki načrta ali predvidenega programa o tem, kaj mora potekati v času poučevanja. Ponazori ga stavek »razvijalec predlaga, vendar učitelj razpolaga« (Ellis v Glatthorn in drugi 2012, 3). Opisne opredelitve lahko označimo z besedo »izkušnja« (Glatthorn in drugi 2012, 4). Pojem kurikul omejuje na to, kar se dogaja v šoli ali pod vodstvom učiteljev (Jackson 1992, 5): »ne kako bi moralo biti, ampak kako je v resnici v učilnicah« (Ellis v Glatthorn in drugi 2012, 4).

2.3.2 Načrtovanje in modeli kurikula

Kurikuli ter metode učenja in ocenjevanja naj bi vsakemu učencu omogočili pridobivanje ključnih kompetenc ter razvoj njegovih zmožnosti (Evropski parlament 2009). Zato mora kurikul izražati »vse pomembne vidike razvoja učenčeve osebnosti in njegovega vrednostnega sistema« (Klemenčič in drugi 2011, 198) ter se osredotočiti na tiste veščine, ki so pomembne za odraslo življenje, a se jih učenci izven šole verjetno ne bodo naučili (Bobbitt v Flinders 2010, 229). V kurikul naj bi bili vključeni elementi (znanje, stališča, sposobnosti), ki jih mladi morajo pridobiti za preživetje in doseganje ciljev (Bobbitt v Kukovič in Haček 2014, 5).

Načrt kurikula ima običajno pet elementov: osnovna načela kurikula; cilji, namen in vsebina za doseganje teh ciljev; metode poučevanja; učna gradiva in pripomočki; ter metode ocenjevanja (Glatthorn in drugi 2012, 5). Običajno so predstavljeni v dokumentih, kot so vodniki in smernice³⁰ (Glatthorn 1987, 1), in se lahko uporabijo kot vir za razvoj kurikula v šolah. Učiteljem dajejo skupno izhodišče, kako in kaj naj se učenci pri predmetu učijo. Kažejo tudi primere dejavnosti in ocenjevanja učinkov v učilnici. V načrtu so opredeljeni tudi želeni učni rezultati: kakšno znanje in spretnosti se od učencev pričakujejo (Eryaman 2010, 280).

Načrtovanje kurikula poteka na treh ravneh: na ravni države (nacionalni kurikul), na ravni šole (izvedbeni kurikul, tudi letni delovni načrt šole) ter na ravni učitelja (letni učni načrt učitelja ter njegova priprava na poučevanje) (Kovač in Strel 2002). Pri načrtovanju kurikula se združijo osebna prepričanja, vrednote³¹ in izkušnje različnih zainteresiranih strani

³⁰ Dokument ima tudi druga imena, kot: učni načrt, vizija kurikula, vsebinski standardi in standardi delovanja (Connelly in Connelly 2010, 224–225).

³¹ Kurikul ni nevtralni dokument, saj je vsaka izjava o tem, kaj se bo naučilo, prežeta s cilji in nameni in del vizije določene skupine o tem, kaj bo legitimno znanje. Rezultati, bodisi eksplicitni ali implicitni, nujno vključujejo vrednote (Ross 2002, 45; Klemenčič in drugi 2011, 198–199).

v izobraževalnem procesu (Ennis v Deželan 2014, 33). Zato je vsak kurikulum edinstven, ne glede na to, ali ga oblikujejo učitelji ali skupina strokovnjakov (Penner-Williams 2010, 376). Poleg tega je kurikulum razgibana tvorba, ki se zaradi novih družbenih razmer in učencev nenehno spreminja³² (Anderson Allen 2010, 196; Kukovič in Haček 2014, 2). Razlogi za spremembo kurikula so lahko: zunanji dejavniki (zakonodajne in pravne odločitve); vplivne skupine (založniki, ustanove, poklicna združenja); vplivni posamezniki; notranji dejavniki (skupine in posamezniki znotraj šolskega sistema) (Cuban 1992, 224–232).

Idealno je kurikulum organiziran na način, da povečuje učinkovitost učencev kot državljanov, delavcev in udeležencev v celotnem življenju (Oakeshott v Goodlad in Su 1992, 328). Glede na tehniko načrtovanja ločimo (Kovač in Strel 2002):

- učno-snovno načrtovanje – v ospredju vsebina;
- učno-ciljno načrtovanje – v ospredju cilj;
- procesno-razvojno načrtovanje – v ospredju proces, ki temelji na ciljih, prilagojenih razvojni stopnji učenca.

Te tehnike se ločijo po tem, ali vnaprej določajo cilje in učno snov (vsebino) ali postopke poučevanja (Kukovič in Haček 2014, 3). Ross (2002, 53) razlikuje tri različne kurikularne modele, ki temeljijo na razlikah glede svojih ciljev in ambicij ter določanja pedagoških stilov implementacije. Tako ločuje vsebinsko-usmerjene, ciljno-usmerjene in procesno-usmerjene kurikule. Prvi in najbolj dominanten je *vsebinsko-usmerjen kurikulum*. Ta model gradi na akademski tradiciji, prilagojeni poučevanju, in ima jasno opredeljene meje. Osnovna ideja tega modela je, da obstaja ločena in hierarhično urejena zbirka znanja, ki ga je treba absorbirati, da bi obvladali določeno področje (Ross 2002, 53). *Ciljno-usmerjen kurikulum* se razlikuje glede pogleda na šolanje. Šolski predmeti so oblikovani tako, da dosežejo najvišjo raven koristnosti za družbo. Ta model se osredotoča na določanje posebnih učnih ciljev in posledično na razvoj kurikulumov. Slednji so priprava elementov za oblikovanje potrebnih veščin, tako da se lahko posameznik oblikuje na vnaprej določen način. *Procesno-usmerjen kurikulum* se osredotoča na procese učenja sodobnih problemov, skupin in subjektov ter zavrača formalne metode poučevanja. Model se osredotoča na to, kako se mora posameznik učiti, ne pa kaj mora vedeti. Na ta način je proces pridobivanja znanja pomembnejši od znanja samega (Ross 2002, 55; Pavlin in drugi 2013, 32–33). Pravi izziv je postaviti državljansko vzgojo v enega izmed treh različnih modelov, čeprav naj bi jo bilo mogoče postaviti tako, da se sklada

³² Pri tem se pojavi vprašanje, kako bodo učitelji razumeli in izvajali nov kurikulum (Carson 2010, 212).

z vsakim modelom, in tudi z vsemi hkrati. Razlogi držav za uvedbo ali ohranjanje različnih oblik državljske vzgoje so: 1) spodbuditi znanja in razumevanje o družbi in njenih institucijah (vsebinsko-usmerjen kurikulum); 2) določitev nacionalne identitete, vzpostavitev državljske kulture in ponosa ter vzpostavitev sposobnosti delovanja kot dober državljan (ciljno-usmerjen kurikulum); ali 3) vcepiti sposobnosti za odražanje družbenih procesov in jih kritično oceniti (procesno-usmerjen kurikulum) (Ross 2002, 53–56).

2.4 Vrste kurikulumov

2.4.1 Vrste kurikulumov in njihove delitve

Goodlad in sodelavci so bili morda prvi, ki so upoštevali nekaj ključnih razlik med kurikuli in razvili model za opazovanje kurikula. Ločijo pet različnih oblik kurikula, ki lahko prispevajo k razumevanju kurikulumov v šolskem prostoru: ideološki (*ideological*),³³ formalni (*formal*), zaznan (*perceived*),³⁴ delovni (*operational*) in izkustven (*experiential*)³⁵ (Glatthorn in drugi 2012, 6). Glatthorn in sodelavci (glej Deželan 2014, 32) predlagajo klasifikacijo, narejeno iz šestih različnih oblik kurikula. Menijo, da pri razumevanju kurikulumov pomaga razlikovanje med naslednjimi vrstami (Glatthorn 1987, 3–4):

- priporočen kurikulum³⁶ (*recommended curriculum*);
- napisan kurikulum (*written curriculum*);
- kurikulum, ki je prisoten pri poučevanju (*taught curriculum*);
- kurikulum, ki podpira izobraževanje (*supported curriculum*);
- kurikulum, ki je prisoten pri preverjanjih znanja (*tested curriculum*);
- kurikulum, ki se ga učenci (na)učijo (*learned curriculum*).

Vsi kurikuli, razen priporočenega in naučenega, se štejejo kot del nameravanega kurikula (Glatthorn in drugi 2012, 6) in so plod zavestnih (ob)šolskih dejavnosti (Deželan 2014, 32). Slika 2.1 prikazuje, kako poleg nameravanega kurikula, na učenje učencev vplivata tudi skriti in priporočen kurikulum.

³³ **Ideološki kurikulum** je idealen kurikulum, kot ga oblikujejo strokovnjaki in učitelji. Je kurikulum idej, namenjen za odražanje dolgoročnega znanja (Goodlad in drugi v Ennis 1990, 80).

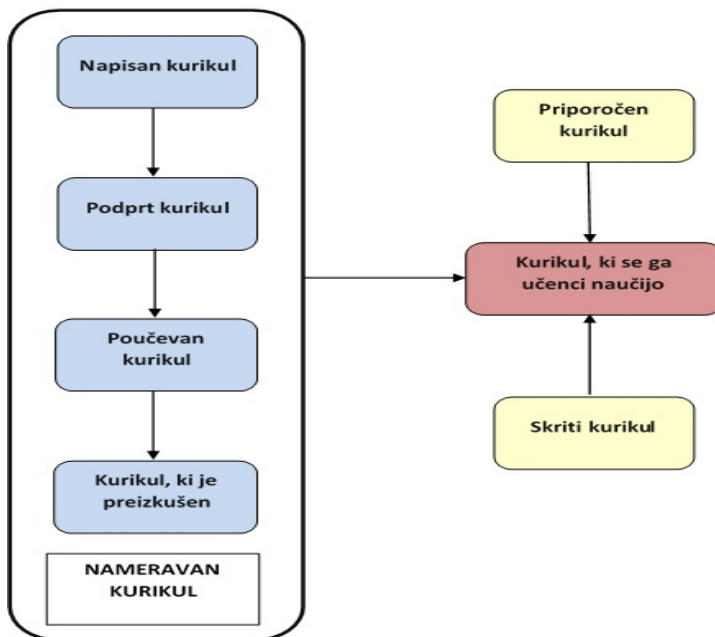
³⁴ **Zaznan kurikulum** je tisto, kar učitelji, starši in ostali mislijo, da kurikulum bo (Glatthorn in drugi 2012, 6).

³⁵ **Izkustven kurikulum** je tisto, kar učenci dejansko izkusijo/doživijo (Goodlad in drugi v Ennis 1990, 80).

³⁶ **Priporočen kurikulum** predlagajo strokovnjaki, strokovna združenja in načrtovalci politik. Določa »ideološke« veščine in koncepte, ki morajo biti poudarjeni (Deželan 2014, 32–33). Običajno so zelo splošni, predstavljeni kot priporočila, sezname ciljev in predlagane zahteve za napredovanje v višji razred (Glatthorn in drugi 2012, 7).

Podobne opredelitve (z modifikacijami) uporabljajo tudi drugi avtorji, ki dodajo ostale opredelitve kurikula: skriti kurikulum (*hidden curriculum*); nameravan kurikulum (*intended curriculum*); kurikulum, ki ni pomemben (*null curriculum*);³⁷ tajen kurikulum (*clandestine curriculum*);³⁸ »vmesen« kurikulum (*in-between curriculum*);³⁹ kurikulum, ki ga posameznik »utelesi« (*embodied curriculum*); ter zunanji kurikulum (*outside curriculum*)⁴⁰ (glej Cuban 1992, 221; Schubert 2010a).

Slika 2.1: Odnosi med različnimi vrstami kurikulov



Vir: Glatthorn in drugi (2012, 31).

Obstajajo številne delitve kurikulov. Kelly (v Kukovič in Haček 2014, 2) glede na določenost razlikuje dva kurikula: uradni ali načrtovani kurikulum (kar je določeno v izobraževalnem programu) in dejanski ali sprejeti kurikulum (dejanske izkušnje učencev). Glede na obveznost ločimo formalni in neformalni kurikulum (Kovač in Strel 2002), glede na stopnjo strukturiranosti pa ločimo odprti in zaprti kurikulum (Kukovič in Haček 2014, 2).

³⁷ **Nepomemben kurikulum**, kot ga imenuje Elliot Eisner (v Schubert 2010a, 273), se nanaša na tisto, kar se ne poučuje in »vpliva s svojo odsotnostjo«. Del nameravanega kurikula se lahko zaradi pomanjkanja sredstev ali drugih prednostnih nalog preusmeri v »nepomemben« kurikulum (prav tam).

³⁸ **Tajen kurikulum**, kot ga imenujeta William Watkins in Susan Berger (v Schubert 2010a, 274), se nanaša na to, kar se razvija brez vplivov (npr. kurikulum med zaporniki v koncentracijskih taboriščih, med sužnji ipd.).

³⁹ **Vmesen (in-between) kurikulum** je izpeljan iz izgona. Kadar osebe zapustijo eno kulturo, da bi živele v drugi, se pogosto znajdejo v stanju izgnanstva iz obeh kultur (Schubert 2010a, 274).

⁴⁰ **Zunanji kurikulum** se nanaša na to, kar se dogaja v življenju učencev in jih oblikuje v to, kar so in kar bi lahko postali. Ta kurikulum obstaja doma, v družini, v organizacijah (cerkev, šport), v množičnih medijih (televizija, radio, časopis, internet) (Schubert 2010a, 273).

2.4.2 Formalni, neformalni in skriti kurikulum

V skladu s tremi tradicionalnimi elementi izobraževanja (formalni, neformalni in priložnostni) predstavlja kurikulum kompleksno raznovrstnost učnih izkušenj, povezanih z izobraževanjem. **Formalni kurikulum** označuje dejavnosti in vsebine v času učnih obveznosti (Kovač in Strel 2002; Kukovič in Haček 2014, 2). Na voljo v *pisnih* dokumentih in/ali na spletnih straneh. Imenujemo ga tudi *načrtovani* kurikulum, napisan kurikulum (Glatthorn) ali *uradni* kurikulum (Penner-Williams 2010, 376). Ker je uradno odobren s strani države in predstavlja interese družbe v procesu izobraževanja (Goodlad in drugi v Ennis 1990, 80), ga sociologi vidijo kot prenašalca znanja dominantne kulture. Ima ključno vlogo pri vcepljanju navad dobrega državljanstva (kakorkoli je že to opredeljeno) (Penner-Williams 2010, 377).

Formalni kurikulum je strukturiran skozi učne cilje, organizacijo časa in učno podporo (Evropska komisija 2001). Običajno začne z nizom ciljev ter nato določi obseg in zaporedje znanja, ki je potrebno za doseg teh ciljev. Zasnovan je kot okvir za načrtovanje poučevanja, ki opisuje širše cilje in strategije za njegovo doseg (Penner-Williams 2010, 376). Sestavljata ga gradivo in vsebina, ki se izrecno poučujeta v šolah. Ta kurikulum vključuje državne smernice in spremno gradivo, ki se širijo od učitelja do učencev v učilnicah. Pouk pogosto temelji na tistem, kar načrtovalci na državni ravni določijo, da se mora na posamezni stopnji v razredu poučevati. Zato se poučevanje preko formalnega kurikula običajno ravna po obsegu in v zaporedju načrtovanja učnih ur (Schultz 2010, 475). Formalni kurikulum ni statičen: države ga spreminjajo v želji, da bi ga uskladile s poučevanim kurikulumom in kurikulumom, ki je prisoten v različnih preverjanjih (Penner-Williams 2010, 377).

Poleg formalnega je treba upoštevati tudi neformalni oziroma skriti kurikulum, saj sta v dinamičnem medsebojnem razmerju učenja in poučevanja znotraj in zunaj razreda (Štremfel in drugi 2013, 52). Obstaja več opredelitev **neformalnega kurikula**, čeprav je najpogostejša tista o »nasprotju formalnemu kurikulumu«. Ko poučevanje pade izven predpisanega, načrtovanega, ga lahko označimo kot del neformalnega kurikula. Neformalni kurikulum pa je tudi to, da je nekaterim predmetom namenjeno več časa kot drugim (Schultz 2010, 476).

Različne pomene neformalnega kurikula lahko razdelimo v več kategorij: neuradno učenje, ki se pojavlja v šoli; interesne dejavnosti, ki se odvijajo v šolskih okoljih; in kurikulum, ki se odvija izven šole (Schultz 2010, 475). Neformalni kurikulum torej sodi v čas aktivnosti po učnih urah (Kovač in Strel 2002), med vikendi in med počitnicami, ki jih prav tako moramo upoštevati pri načrtovanju formalnega kurikula (Kukovič in Haček 2014, 2). Določbe neformalnega kurikula vključujejo dejavnosti, ki jih organizirajo šole za dokončanje formalnega kurikula.

Ponujajo dodatne možnosti za učenje odgovornosti in razumevanja življenja v skupnosti. Gre za naslednje oblike izvenšolskih dejavnosti (Birzea 2000, 44–45):

- sodelovanje pri odločanju (šolski svet, otroški parlament, upravljanje šole);
- izobraževanje zunaj šole (obiski institucij, ekskurzije, šolske izmenjave);
- članstvo v skupinah (klubi, združenja, interesne skupine);
- vključenost v skupnosti (prostovoljne dejavnosti).

Skriti kurikulum (tudi neraziskan, priložnostni⁴¹) naj bi obsegal vso tisto šolsko resničnost, ki ni zaznana, čeprav je izrednega pomena za življenje šole, za učitelje, in za učence (Kukovič in Haček 2014, 9). Gre za celoten nabor pristnih in spontanih situacij, ki se dnevno pojavljajo v šolskem življenju in ustvarijo spremembe v vrednotah, dojemanjih in obnašanju učencev (Glatthorn in drugi 2012, 25). Učitelji jih ne organizirajo ali spodbujajo, ampak so običajni dogodki, ki potekajo v šolskem okolju (npr. nesoglasja in komunikacija z učitelji) (Birzea 2000, 43–45; Deželan in Maksuti 2014, 151). Tako izraža idejo, da šole storijo več kot zgolj posredujejo znanje (Hatch v Glatthorn in drugi 2012, 25). Skriti kurikulum označuje odstopanje izobraževalnega procesa od uradnega kurikula. Ni (le) posledica slabega načrtovanja, ampak dejstva, da izobraževalni učinki nastanejo kot posledica interakcije učencev, učitelja ter zunanjih in notranjih elementov. Predstavlja vse, kar se učenci (na)učijo, čeprav ni zapisano v uradnem kurikulumu⁴² (Kroflič v Kukovič in Haček 2014, 8–9).

Izraz skriti kurikulum je bil v študijah uporabljen v dveh povsem različnih pomenih. Bolj pogosta uporaba se nanaša na učenje učencev, ki ga načrtovalci ali učitelji niso opisali kot izrecen cilj poučevanja. Ta kurikulum je skrit v smislu, da ni vključen v pričakovane učne izide, in ga učitelji (morda) ne zaznajo kot predviden rezultat pouka. Drug pomen skritega kurikula se nanaša na znanje, ki bi ga učenci morali pridobiti, pa ga ne, ker to znanje ni del uradnega kurikula. Nekateri strokovnjaki (npr. Micheal Apple, Henry Giroux) zato vidijo skriti kurikulum kot orodje prevladujočih skupin, da ohranjajo svoje socialne ugodnosti ter reproducirajo vrednote in načine življenja, ki so del družbe in kulture (Boostrom 2010, 439–440; Schubert 2010a, 273). Skriti kurikulum ni nikoli napisan in temelji predvsem na tistem, kar ni poučevano (Penner-Williams 2010, 376). Čeprav se izraz skriti kurikulum pogosto uporablja z negativnimi konotacijami (Glatthorn in drugi 2012, 25), se lahko izkaže za mnogo učinkovitejšega kot učna snov in metode poučevanja, določene s formalnim kurikulumom (Kovač in Strel 2002). Raziskave (glej Birzea 2000, 39) so celo pokazale, da je od vseh oblik politične socializacije

⁴¹ Birzea (2000, 43–45) meni, da določbe priložnostnega kurikula vključujejo naključno učenje in skriti kurikulum.

⁴² Uradni in skriti kurikulum si večkrat celo nasprotujeta (glej Kukovič in Haček 2014, 9).

formalni kurikulum najmanj učinkovit. Nasprotno naj bi k učenčevi socializaciji najbolj prispevala neformalni kurikulum (v šolah) in skriti kurikulum. Najbolje je, da obstaja med formalnim in neformalnim kurikulumom na eni strani, ter priložnostnim ali skritim kurikulumom na drugi strani, stalna prepletenost (Birzea 2000, 45).

2.4.2.1 Uradni (načrtovani) in poučevani (realiziran) kurikulum

Uradni (nacionalni) kurikulum lahko preprosto opredelimo kot tisto, kar je določeno v izobraževalnem programu in s strani državnih institucij (Kovač in Strel 2002). Gre za javno predstavitev o tem, kaj je namen izobraževanja na nacionalni ravni, ter služi za predstavljanje teorij, skupnih prepričanj in idej o šolanju, poučevanju in učenju. Običajno ga pripravi pristojni organ, da zagotovi enotno izobraževanje učencev po vsej državi.⁴³ Sestavlja ga množica kurikulumov: formalni kurikulum, zastopan v učbenikih; kurikulum prisoten v razredu pri poučevanju; kurikulum, ki se ga učijo učenci; in kurikulum, ki je prisoten v različnih preverjanjih znanja (Kukovič in Haček 2014, 8). Nacionalni kurikuli vzpostavijo nacionalne standarde za znanje, ki ga morajo učenci pri predmetu doseči (Eryaman in Genc 2010, 600).

Uradni kurikulum je zapisan v zakonodajnih aktih, ki so jih sprejeli odločevalci.⁴⁴ Namenjen je zagotovitvi, da so izobraževalni cilji izpolnjeni, zato ga imenujejo tudi kurikulum nadzora (Glatthorn in drugi 2012, 9). Lahko pojasni namen (Quinn 2010, 617) in cilje izobraževalnega programa ter določa, kako naj delo v šoli poteka ter koliko in kaj naj bi ob koncu šolanja učenci in dijaki (po)znali, oziroma bi morali osvojiti (Kroflič v Kukovič in Haček 2014, 9). Uradni kurikulum določa tudi zaporedja, v katerem je cilje treba doseči, in vrste učnih aktivnosti, ki jih je pri tem treba uporabiti. Ima torej tri funkcije: posredovanje (med zamišljenim kurikulumom in realnostjo v razredu oziroma med tem, kar strokovnjaki menijo, da se mora poučevati, in kar učitelji menijo, da je mogoče poučevati), standardiziranje (nadzor nad tem, kaj se poučuje), nadziranje (zagotavljanje, da se izpolnjuje) (Glatthorn in drugi 2012, 9–10). Uradni kurikulum je **načrtovan (nameravan, priporočen) kurikulum** z oblikovano vsebino, ki jo je treba pri poučevanju zajeti. Načrt odraža pričakovano vsebino, ki se jo bodo učenci naučili (Cuban 1992, 221) na določeni stopnji izobraževanja oziroma v izobraževalnih ustanovah.⁴⁵

⁴³ To velja predvsem v večjih državah in tistih s centraliziranim izobraževanjem (Eryaman in Genc 2010, 600).

⁴⁴ Imenujemo ga tudi **napisan kurikulum** (glej Glatthorn in drugi 2012, 9).

⁴⁵ Zaradi tega je mogoče imeti različen učni program za osnovne in srednje šole (Glatthorn 1987, 2). Obseg in zaporedje kurikula osnovne šole temelji na podlagi prepričanj in idej o tem, katere spretnosti otroci potrebujejo in jih morajo obvladati pri določeni starosti ali na določeni razvojni fazi. Danes je tipični kurikulum osnovne šole organiziran na širših področjih, kot so matematika, športna vzgoja in družboslovje. Pristop je zasnovan tako, da se pokrijejo različna področja vsebine ter hkrati pospeši in poenostavi razvoj veščin in sposobnosti. Obstajata

Razvoj uradno načrtovanega kurikula lahko vključuje učitelje,⁴⁶ strokovnjake za kurikul in strokovnjake s strani vlade. Izvajanje načrtovanega kurikula zmanjšuje strokovno avtonomijo učiteljev, da sami izberejo kurikul, ki ga bodo uporabljali (Murphy in Pushor 2010, 657). Poleg tega je obseg uradnega kurikula pogosto veliko širši od časa, ki ga ima učitelj za poučevanje (Penner-Williams 2010, 376).

Kurikula ni mogoče oceniti, če ne gremo v učilnice in opazujemo pouk. To, kar vidimo, je poučevan kurikul (Glatthorn 1987, 2). Poučevan (**realiziran**, operativen) kurikul je tisto, kar učitelj stori⁴⁷ (predavanja, postavljanje vprašanj, organizacija pouka v skupinah) in uporabi (učbeniki) pri predstavljanju vsebine, idej, veščin in stališč (Cuban 1992, 222; Venezky 1992, 439). Njegov učinek vidi opazovalec, medtem ko učitelj poučuje (Glatthorn in drugi 2012, 15). Poučevan kurikul so interpretacije učiteljev o namerah načrtovanega kurikula oziroma njihove zavestne zamenjave vsebin, ki so sicer predvidene (Schubert 2010b, 488–489). Tu pričnejo učiteljeva prepričanja začnejo spreminjati nameravan kurikul (Cuban 1992, 222). Zato se poučevan kurikul običajno (bolj ali manj) razlikuje od nameravanega, saj se razlikujejo načini poučevanja in osebnosti učiteljev, kakor tudi njihove posamezne izbire⁴⁸ (Schubert 2010a, 273). Odločitve učiteljev o kurikulu so rezultat interakcij številnih spremenljivk. Te odločitve predstavljajo učiteljevo presojo, kaj je najbolje zanj in za določen razred (Glatthorn in drugi 2012, 15). Na ravni šole obstaja formalno in neformalno poučevan kurikul (Cuban 1992, 222). Neformalna plat poučevanega kurikula se odvija, ko npr. učenci prepisujejo med testom, spijo med poukom ipd. (Goodlad v Cuban 1992, 222).

Čeprav je večinoma prezrt, je bistveni element poučevanja podprt kurikul (Glatthorn 1987, 4). Ta se odraža v sredstvih, namenjenih za podporo in izvedbo poučevanja (Glatthorn in drugi 2012, 12; Deželan 2014, 33). Vidiki podprtega kurikula segajo od velikosti razreda,⁴⁹

dva kurikularna pristopa v osnovnošolskem izobraževanju: prvi se osredotoča na kritično mišljenje, sklepanje in uporabnost, drugi pa poudarja prakso, vaje in pomnjenje (Powers-Costello 2010, 327–330).

Srednješolski kurikul bi moral biti drugačen od osnovnošolskega, saj so razvojne potrebe starejših učencev drugačne od mlajših. Kurikuli srednjih šol morajo zato odražati razvoj mladostnikov, ki se vse bolj zavedajo sveta okoli sebe in svojega mesta v njem (Weilbacher 2010, 568). Vsebina predmeta je določena na različnih ravneh, pri čemer se predpostavlja, da učenci na prejšnji stopnji že pridobijo določeno znanje (Murphy in Pushor 2010, 657). Pomembno je torej zavedanje, da je ena od funkcij kurikulov srednjih šol razširiti in nadgraditi znanja in veščine, ki so jih učenci pridobili v osnovni šoli (Weilbacher 2010, 568).

⁴⁶ Učitelje se lahko zaprosi, da nov kurikul v učilnici tudi testirajo (Murphy in Pushor 2010, 657).

⁴⁷ »Ko učitelj zapre vrata, postane kurikul,« ne glede na prizadevanja drugih (Glatthorn 1987, 21).

⁴⁸ Avtorji takšen kurikul imenujejo **odprti kurikul**. Ta sicer vsebuje učne cilje, a jih lahko učitelj prilagodi konkretnim okoliščinam (Širec v Kukovič in Haček 2014, 3). Uporabljajo ga predvsem za srednješolsko izobraževanje, saj daje šoli priložnost samostojne opredelitve dodatnih kompetenc, ki jih bo ponudila dijakom. Njegovo nasprotje je **zaprti kurikul**, ki ne upošteva konkretnih okoliščin in vnaprej natančno določa in predpiše vse stopnje učnega procesa, ki ga učitelj kot statist le izvede (Kovač in Strel 2002; Kukovič in Haček 2014, 3).

⁴⁹ Raziskave (glej Achilles, Finn, Prout, in Bobbett v Glatthorn in drugi 2012, 13) pokažejo, da imajo učitelji v številčno majhnih razredih (15–17 učencev) več energije, učenci pa so bili bolj angažirani, kot v številčno večjih

predvidenih učbenikov do učnih sredstev.⁵⁰ Zaradi tega je podprt kurikulum pomemben dejavnik na vseh stopnjah kurikularnega cikla, morebitne pomanjkljivosti pa lahko negativno vplivajo na dosežke učencev. Ločimo štiri ključna sredstva podprtega kurikula:

1. dodelitev časa za določen šolski predmet na določeni stopnji šolanja (npr. koliko časa moramo dodeliti družboslovju v petem razredu?);
2. čas, ki je dodeljen s strani učitelja (npr. koliko časa učitelj posveti posamezni temi);
3. razporeditev šolskega osebja, kar je posledica odločitve o velikosti razreda (npr. koliko učiteljev državljske vzgoje potrebujemo);
4. učbeniki in ostala učna gradiva, predvidena za uporabo v učilnicah (npr. ali lahko še eno leto uporabljamo sicer zastarele učbenike) (glej Glatthorn 1987, 4; Glatthorn in drugi 2012, 12).

Joseph Schwab (v Schubert 2010a, 273) poudarja, da izvedba kurikula v praksi vključuje razumevanje dinamičnih interakcij med štirimi dejavniki: učitelji, učenci, učno vsebino in okoljem. Učitelji vplivajo na učenje z razporeditvijo časa za posamezne učne teme (Glatthorn in drugi 2012, 12–15), zato je potrebno oceniti razliko med načrtovanim in realiziranim kurikulumom. Čeprav želijo načrtovalci zagotoviti usklajenost med poučevanim in napisanim kurikulumom, obstaja med njima pomembna in enostavno določljiva razlika Ennisova (1990), kar potrjujejo nekatere študije (Glatthorn 1987, 20; Birzea 2004; Eurydice 2005). Ta razlika je lahko zavedna ali nezavedna (Kelly 2004, 6), razlogi pa različni. Omenjeni so predvsem naslednji: proračunske omejitve, prenatrpan kurikulum, pomanjkanje materiala (gradiv) in pomanjkljivo znanje vsebine s strani učiteljev⁵¹ (Hahn v McCowan 2009, 34). Izvedba kurikula je zato stvar uspešne in učinkovite komunikacije med načrtovalci in učitelji.⁵² Načrtovalci poskušajo posredovati namere (novega) kurikula čim bolj jasno, z zagotavljanjem potrebnega strokovnega izpopolnjevanja učiteljev, podpornimi gradivi za učenje in praktično pomočjo, kar učitelji pričakujejo in potrebujejo za uspešno izvajanje (Carson 2010, 212).

razredih (20–28 učencev). Učenci se tako naučijo (naj)več, ko usposobljeni učitelji poučujejo v številčno majhnih razredih, saj lahko porabijo več časa za pomoč posameznemu učencu (prav tam).

⁵⁰ Na podprt kurikulum ima zato močan vpliv oblast: smernice državnega kurikuluma ne določajo le minimalnega števila ur za učni predmet, ampak tudi seznam temeljnih učbenikov, s čimer se njihova izbira omeji na relativno majhno število (Glatthorn in drugi 2012, 12).

⁵¹ Državljske vzgoje ni mogoče izvajati brez učinkovitega sodelovanja učiteljev, za kar morajo imeti učitelji potrebne veščine. To je privedlo do velikih prizadevanj po stalnem strokovnem razvoju učiteljev, da bi bili ti učinkoviti pri svojem poučevanju (Birzea 2004, 36). Ker državljska vzgoja nima enotnega disciplinarnega ozadja in seva na področja več disciplin, se pojavi problem, da učitelji predmeta največkrat niso pridobili poglobljenega poznavanja vseh razsežnosti predmeta, kar otežuje njegovo poučevanje (Šimenc 2013, 6).

⁵² Pomisleke ob sprejetju novega kurikula spremlja merjenje izvajanja kurikula: v kolikšni meri se inovacije izvajajo na način, kot je bilo načrtovano (Snyder in drugi 1992, 404).

Učitelji načrtujejo kurikulum ob praksi v razredu z učenci (Murphy in Pushor 2010, 658). Jean Clandinin in Michael Connelly (v Craig 2010, 868) vidita kurikulum kot tisto, kar učitelji in učenci doživljajo, ko vplivajo drug na drugega. Skupno načrtovanje kurikula učencev in učiteljev imenujemo integracija kurikula. Ta način priprave kurikula je precej zahteven za izvajanje, zato veliko učiteljev raje kot načrtovanje predavanj in dejavnosti, »prepusti učbeniku, da je kurikulum,« učencem pa prebiranje poglavij, odgovarjanje na vprašanja in reševanje fotokopiranih izpitov (Weilbacher 2010, 568). Kurikulum se torej zgodi v trenutku, ko se zlijeta poučevanje in učenje (Clandinin in Connelly 1992, 363). Poučevanje kurikula v veliki meri temelji na naučenem kurikulumu, kot dokaz, kako se učenci odzivajo na poučevanje (Penner-Williams 2010, 376). Izraz **naučen kurikulum** se uporablja za označevanje vseh sprememb v vrednotah, dojemanjih in obnašanju, ki se pojavljajo kot posledica šolskih izkušenj (aktivnosti v razredu). Vključuje, kaj učenec razume, se nauči, in ohrani – iz nameravanega in skritega kurikula (Glatthorn in drugi 2012, 17). Bistvo kurikula je, kaj se učenci dejansko naučijo. Od vseh kurikulumov je ta najpomembnejši, a imamo nad njim najmanj nadzora (Glatthorn 1987, 4) in ga je težko natančno izmeriti (Venezky 1992, 439). Razkorak med tem, kar se poučuje, in tem, kar se nauči, je lahko zelo velik (Cuban 1992, 223).

Potem, ko je kurikulum poučevan, se ocenjuje nabor znanja učencev (Penner-Williams 2010, 376). **Preizkušen kurikulum** oziroma **kurikulum, ki je prisoten v različnih preverjanjih znanja**, je tisto, kar se ocenjuje in kasneje preko standardiziranih testov analizira. Vidimo ga, ko pogledamo šolske teste ali zaključne izpite. Gre za merjen kurikulum (Glatthorn 1987, 4), saj naj bi kazal učinke izobraževanja in ugotavljanje, ali so učenci sprejeli določene vidike kurikula⁵³ (Schubert 2010a, 273). Natančna ugotovitev, kaj so se učenci v razredu naučili, so sanje načrtovalcev politik. Tudi preizkusi znanja pa ne prikažejo ustrezno širine znanja, veččin in stališč, ki jih učenci pridobijo⁵⁴ (Cuban 1992, 222).

⁵³ Nekateri to imenujejo »utelešen kurikulum« oziroma koliko postane kurikulum del učenčevega življenja (Schubert 2010a, 273).

⁵⁴ Za razliko od matematike ne moremo preprosto izmeriti »dodatne vrednosti,« ki jo je šola prispevala na znanje, spretnosti in vrednote učenca, ki so določene v ciljih državljanske vzgoje (Krek 2008, 184), na primer natančno preveriti odgovornega delovanja (Boss 2014, 6). Poleg tega so se pojavile težave pri pripravi preizkusa. Testi so se včasih osredotočili na ocenjevanje učenčevega razumevanja in pomnjenja informacij. Njihov poskus izmeriti razumevanje konceptov je imel za posledico vprašanja z več možnimi odgovori, kjer se pravzaprav ocenjuje sposobnost ugibanja učencev (Glatthorn in drugi 2012, 15)

3 EMPIRIČNA ANALIZA REALIZIRANOSTI UČNIH NAČRTOV DRŽAVLJANSKE VZGOJE

3.1 Kontekstualizacija – učni načrti državljske vzgoje

3.1.1 Učni načrt za državljsko vzgojo v osnovni šoli⁵⁵ in njegove spremembe

Zakon o osnovni šoli (2. čl.) kot enega izmed ciljev izobraževanja opredeli razvijanje zavesti o državni pripadnosti in narodni identiteti ter spodbujanje državljske odgovornosti. Vsebine državljske vzgoje (in etike) so v Sloveniji sestavni del osnovnošolskega družboslovnega izobraževanja (Justin 2000, 5). V osnovni šoli državljsko vzgojo obravnava obvezni predmet Domovinska in državljska kultura in etika (DDKE) v 7. in 8. razredu devetletke (učenci, stari med 12 in 14 let).⁵⁶ Izvedba predmeta traja eno šolsko uro na teden: 35 ur v 7. razredu in 35 ur v 8. razredu, skupaj torej 70 ur⁵⁷ (šolska ura traja 45 minut) (Karba 2011). Učeni pri predmetu za pisno ali ustno preverjanje znanja dobijo številčne ocene od 1 do 5, pri čemer 1 pomeni nezadostno znanje, 5 pa odlično znanje (Zakon o osnovni šoli, 90. čl.; Šimenc in Sarđoč 2013, 369).

Predmet državljske vzgoje je doživljal postopne spremembe učnih načrtov. Učni načrt predmeta državljska vzgoja in etika je nastal konec 1990-ih: januarja 1999 je bil na seji

⁵⁵ Analizirali smo učne načrte javnih osnovnih šol. V Sloveniji delujejo tudi tri zasebne osnovne šole (Zakon o osnovni šoli, 28. čl.). Na zasebni OŠ **Montessori inštitut** temelji poučevanje državljske vzgoje na javno veljavnem učnem načrtu predmeta Državljska in domovinska vzgoja ter etika, tako da ostajajo cilji, vsebine in minimalni standardi znanja enaki. Predmet se izvaja v 7., 8., in 9. razredu, in skupno traja **51 ur** (0,5 ure na teden). Del vsebin (Družina, Vere in verovanja, krščanstvo, Odnosi med kulturami) je realiziran pri predmetu Vera in kultura (MIZŠ 2013a).

Na OŠ **Alojzija Šuštarja Ljubljana** se poučevanje državljske vzgoje prav tako izvaja v 7., 8., in 9. razredu in traja skupno **51 ur** (0,5 ure na teden). Tudi na tej OŠ je del vsebin (Družina, Vere in verovanja, krščanstvo, Odnosi med kulturami) realiziran pri predmetu Vera in kultura (Zavod sv. Stanislava Ljubljana Šentvid 2007).

Na **Waldorfski osnovni šoli** predmeta Državljska in domovinska kultura in etika ne poučujejo. Namesto tega se o državi, državljanstvu ipd. (sodeč po učnem načrtu) razpravlja pri predmetu Religija in etika v 7., 8. in 9. razredu po **1 šolsko uro na teden** (Waldorfska šola Ljubljana 2003).

⁵⁶ Kar potrjuje, da je izobraževanje za demokratično vzgojo najpogosteje vključeno v formalne kurikulume za zadnja leta osnovnih šol (Birzea 2000, 44).

⁵⁷ Število ur predmeta Domovinska in državljska kultura in etika osnovnih šol za: OŠ s slovenskim učnim jezikom na narodno mešanem območju slovenske Istre; OŠ z italijanskim učnim jezikom na narodno mešanem območju slovenske Istre; OŠ za gluhe in naglušne otroke; OŠ za slepe in slabovidne; OŠ za gibalno ovirane ter OŠ za otroke z govorno-jezikovnimi motnjami) je prav tako 70 ur (7. in 8. razred) (MIZŠ 2014a).

Izjeme so: OŠ za odrasle; OŠ za odrasle s slovenskim učnim jezikom na narodno mešanem območju slovenske Istre; OŠ za italijanskim učnim jezikom na narodno mešanem območju slovenske Istre; ter OŠ za odrasle za dvojezično osnovno šolo na narodno mešanem območju Prekmurja, kjer je se predmet Domovinska in državljska kultura in etika poučuje samo v 8. in 9. razredu, v obsegu **12 ur letno**, torej skupaj **24 ur** (MIZŠ 2014a). Poleg tega velja zmanjšano število ur tudi za dvojezično OŠ na narodno mešanem območju Prekmurja, in sicer: 7. razred 17,5 ur in 8. razred 17,5 ur, skupaj torej **35 ur** (prav tam). Glej sla 28 v prilogah.

Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje potrjen prvi učni načrt za predmet Državljska vzgoja in etika (DVE) (Justin 2000, 2; Karba 2013, 15). Cilji njegove prenove (potekala je med letoma 2006 in 2008) so se nanašali na posodobitev vsebine, načine načrtovanja kurikula in bolj poenoten način pisanja. Tako je bil junija 2008 sprejet nov učni načrt za predmet Državljska in domovinska vzgoja ter etika (DDVE). Največja sprememba je bila v imenu predmeta, v vsebini predmeta pa se poudarek, ki ga je uvedlo preimenovanje, pravzaprav ni poznal (Šimenc 2011, 140). Novo ime predmeta je začelo veljati 1. septembra 2008 (Karba 2013, 15). Ker je del strokovne javnosti menil, da je prišlo do strokovnih napak in da ima učni načrt precejšnje pomanjkljivosti, je bil njegov predviden začetek v šolskem letu 2009/2010 s sklepom ministra preložen (Čepič Vogrinčič in drugi 2012, 12–13). Minister je naročil, naj se učni načrt ponovno pregleda, regidira in pojmovno poenoti. Skupina, ki je sestavljala učni načrt DDVE 2011, je tako morala izhajati iz obstoječega predloga učnega načrta, saj ni imela mandata za sestavo novega učnega načrta (prav tam, 117–126). Trenutno veljavni, posodobljeni učni načrt, je bil sprejet februarja 2011. V učnem načrtu je navedeno ime Državljska in domovinska vzgoja ter etika, medtem ko se od leta 2013 uporablja ime Domovinska in državljanska kultura in etika (DDKE), ki ga navaja tudi zakon (Karba 2013, 15). Nov učni načrt je tematski obseg predmeta nekoliko zožil, a je dodal domovinsko vzgojo⁵⁸ (Čepič Vogrinčič in drugi 2012, 12). Učna načrta za državljansko vzgojo (iz leta 1999 in 2011) sta kot cilj navedla razvoj veščin, ki učencem omogočajo avtonomno sodelovanje v življenju v skupnosti. Cilji novega učnega načrta (2011) so poleg tega še: razvoj politične pismenosti, kritičnega mišljenja ter stališč in vrednot (glej Karba 2011, 6). Ti cilji so bili prepisani iz raziskave državljanske vzgoje v Evropi (glej Eurydice 2005, 18).

Na obvezni predmet DDKE se navezuje izbirni predmet državljanska kultura. Gre za enoletni predmet v 9. razredu osnovne šole, kateremu se nameni 1 ura pouka tedensko (**32 ur letno**). Predmet predstavlja poglobljanje ter razširitev sposobnosti in znanj, pridobljenih pri DDKE. Vsebine tudi nadgrajuje in dopolnjuje z novimi vsebinami, pojmi in problemskimi sklopi (Sardoč 2005, 5–10).

Področja državljanske vzgoje se dotikata še obvezni predmet Družba v 4. in 5. razredu devetletke (Zakon o osnovni šoli, 16. čl.; MIZŠ 2014a) ter izbirni predmet Verstva in etika – 7., 8., in 9. razred⁵⁹ (Kerševan in drugi 2005; MIZŠ 2015).

⁵⁸ V prilogah je prikazano spreminjanje obveznih tem (poglavij) državljanske vzgoje vseh treh učnih načrtov.

⁵⁹ Poleg omenjenih pridobivajo učenci veščine tudi pri drugih predmetih in dejavnostih (Tašanoska 2013, 14).

3.2 Podatki in metode

V okviru raziskave ICCS 2009 so bili podatki pridobljeni tudi z vprašalnikom za učitelje, kjer se je del vprašanj nanašal na izvedbo kurikula. Struktura vprašalnika za učitelje v raziskavi dACES je bila enaka konceptualnemu okviru, ki je bil ustanovljen za raziskavo ICCS 2009.⁶⁰ Ker se je torej del vprašanj iz raziskave ICCS leta 2009 brez sprememb v formulaciji ponovil leta 2014 (glej Šimenc 2011, 141), nam sekundarna analiza omogoča, da podatke, pridobljene z vprašalniki za učitelje, primerjamo ter ugotavljamo trende. V raziskavi ICCS so sodelovali vsi učitelji, medtem ko so v raziskavi dACES sodelovali samo učitelji državljanske vzgoje. Analizirali smo dve vprašanji za učitelje (IEA 2015):

1. Koliko se pri načrtovanju državljanske vzgoje opirate na naslednje vire?

Preverjamo uporabo naslednjih virov: a) Uradni kurikuli, kurikularne smernice oziroma okviri; b) Uradne zahteve (standarde) na področju državljanske vzgoje in etike; c) Vaše zamisli ali lastna gradiva; d) Izvirni dokumenti (kot so ustava, deklaracije človekovih pravic); e) Učbeniki; f) Učna gradiva, ki so jih izdale komercialne založbe, javne ustanove ali zasebne fundacije; g) Informacijska tehnologija (svetovni splet, spletne strani itn.); in h) Množična občila (časopisi, revije, televizija itn.).

Učitelji državljanske vzgoje so v raziskavah ICCS in dACES ocenjevali uporabo virov na štiristopenjski lestvici z vrednostmi od 1 do 4: 1 – veliko; 2 – zmerno; 3 – malo; 4 – sploh ne, izmed katerih so označili eno vrednost. V raziskavi ICCS je bila poleg teh tudi vrednost 5 (»logically not applicable«), ki je označevala, da učitelj ne poučuje državljanske vzgoje. Tako s to vrednostjo izločimo ostale učitelje in primerjamo samo odgovore učiteljev, ki poučujejo državljansko vzgojo. V bazi podatkov SPSS vrednosti 7 in 9 označimo kot manjkajoče oziroma neveljavne odgovore.

2. Koliko se na vaši šoli upošteva mnenje učencev, ko se odloča o spodaj naštetih temah?

V raziskavi ICCS so merili 5 možnosti upoštevanja mnenja učencev: a) Učna gradiva; b) Urnik; c) Razredna pravila; d) Šolska pravila in e) Obšolske dejavnosti. Poleg teh v raziskavi dACES dodamo še eno možnost: f) Obravnava vsebine pri DKE.

Učitelji državljanske vzgoje so v raziskavi dACES in ICCS na štiristopenjski lestvici izbirali med vrednostmi: 1 – zelo; 2 – srednje; 3 – malo; 4 – sploh ne, izmed katerih so označili eno

⁶⁰ Ta se je opirala na študijo CIVED iz leta 1999. Vsi podatki za obe raziskavi so dostopni na spletnih straneh IEA (2015).

vrednost. Znova v bazi podatkov SPSS vrednosti 7 in 9 označimo kot manjkajoče oziroma neveljavne odgovore. Ker vrednosti 5, s katero bi lahko ločili učitelje državljsanske vzgoje ni, analiziramo odgovore vseh 2755 učiteljev raziskave ICCS.

Za sistematično analiziranje podatkov uporabimo program SPSS in njegove funkcije: Analyze-Descriptive Statistics-Frequencies; Analyze-Descriptive Statistics-Descriptives; ter Analyze-Compare Means-Independent-Samples T test. Ker so vrednosti za odgovore v obeh raziskavah postavljene enako, jih ni potrebno »rekodirati«.

3.2.1 Vzorec učiteljev

V raziskavi ICCS je sodelovalo 2755 učiteljev osnovnih šol. Od tega je bilo 2167 učiteljic (78,9 %) in 580 učiteljev (21,1 %) (8 jih na vprašanje ni odgovorilo). Od 2755 učiteljev jih je 693⁶¹ poučevalo predmet državljsanske vzgoje. V raziskavi dACES so sodelovali samo učitelji državljsanske vzgoje. Med 153 učitelji državljsanske vzgoje je bilo 127 (skoraj 85 %) učiteljic in 23 učiteljev (nekaj več kot 15 %) (trije na vprašanje niso odgovorili) (glej Tabela 3.1).

Tabela 3.1: Spol učiteljev v raziskavah ICCS in dACES

Leto raziskave Spol	2009 (ICCS)	2014 (dACES)
Moški	580 (21,1 %)	23 (15,3 %)
Ženski	2167 (78,9 %)	127 (84,7 %)
Skupaj veljavnih odgovorov na vprašanje o spolu	2747	150

Vir: lastna analiza na podlagi podatkov IEA (2015) in dACES.

V Sloveniji je v raziskavi ICCS sodelovalo 163 šol iz vse Slovenije (Šimenc in drugi 2015, 39), medtem ko so v raziskavi dACES sodelovali učitelji osnovnih šol z naslednjih območij: Brežice, Domžale, Koseze, Kranj, Maribor, Murska Sobota, Polzela, Postojna, Ptuj, Radlje ob Dravi, Spodnja Šiška, Šiška.

⁶¹ Veljavnih odgovorov na vprašanje glede opiranja na vire pri načrtovanju državljsanske vzgoje je bilo med 678 in 693 (glej Tabela 3.3), zato sklepamo, da je število učiteljev državljsanske vzgoje v raziskavi znašalo 693.

Tabela 3.2: Starost učiteljev v raziskavah ICCS in dACES

Starost	leto raziskave (ICCS; dACES)	Število	Odstotek
Manj kot 25	2009	5	0,2
	2014	/	/
25-29	2009	269	9,8
	2014	12	7,9
30-39	2009	771	28,1
	2014	34	22,4
40-49	2009	990	36,0
	2014	60	39,5
50-59	2009	659	24,0
	2014	43	28,3
60 ali več	2009	54	2,0
	2014	3	1,9

Vir: lastna analiza na podlagi podatkov IEA (2015) in dACES.

V raziskavo ICCS je bilo vključenih približno 36 % učiteljev, starih od 40 do 49 let, približno 28 % učiteljev, starih od 30 do 39 let, ter 24 % učiteljev, starih od 50 do 59 let. Le 2 % učiteljev je bilo starejših od 60 let. Najmanj (5 oziroma 0,2 %) učiteljev je bilo starih pod 25 let (glej Šimenc in drugi 2015, 41), medtem ko v raziskavi dACES takšnih sploh ni. Tudi v raziskavi dACES predstavlja največji delež (39,5 %) starostna skupina od 40 do 49 let. Sledita ji starostna skupina od 50 do 59 let (28,3 %) in od 30 do 39 let (22,4 %). Najmanjši delež predstavlja starostna skupina nad 60 let (1,9 %) (glej Tabela 3.2).

V nadaljevanju predstavimo primerjavo odgovorov učiteljev glede izvajanja državljske vzgoje.

3.3 Viri pri načrtovanju državljske vzgoje – realiziranost učnih načrtov

Učitelji predstavljajo temelj uspešne državljske vzgoje v šolah (glej Eurydice 2005). Kot aktivni ustvarjalci kurikula iz dneva v dan odločajo, kaj in kako bodo poučevali (Glatthorn 1987, 20) ter v kolikšni meri in s katerimi viri bodo kurikul izpolnili (Craig 2010, 867). Predpisan kurikul od učiteljev pričakuje, da bodo sledili določenemu naboru ciljev in vsebin (Murphy in Pushor 2010, 657). A raziskave (Birzea 2004, Eurydice 2005) so pokazale, da je državljska vzgoja eno od področij šolskega izobraževanja, kjer so razlike med uradno

načrtovanimi kurikuli in njihovo dejansko izvedbo v razredu med največjimi⁶² (Schulz in drugi 2010, 150). Pod izveden/realiziran kurikulum razumemo tisto, kar učitelji prenesejo v razred (Venezky 1992, 439).

Implementiranost kurikula (tako kot v raziskavi ICCS 2009) preverjamo z vprašalnikom za učitelje, ki je skušal pridobiti informacije o tem, kako se državljanska vzgoja izvaja v šolah (glej Schulz in drugi 2010, 23–29; 149). V obdobju med obema študijama se je kot že omenjeno leta 2011 spremenil učni načrt za državljansko vzgojo. Poleg vsebine se je spremenil tudi naslov predmeta, zato nas zanima, ali je to vplivalo na izvajanje predmeta.

Primerjava povprečnih vrednosti skupine učiteljev državljanske vzgoje raziskave ICCS 2009 in učiteljev državljanske vzgoje raziskave dACES 2014 z uporabo neodvisnih vzorcev T-testov razkrije statistično značilne razlike pri uporabi treh virov (glej Tabela 3.3).

Tabela 3.3: Primerjava raziskav z uporabo neodvisnih vzorcev T-testov za merjenje uporabe virov s strani učiteljev pri načrtovanju državljanske vzgoje⁶³

	Leto raziskave	Število odgovorov	Povprečna vrednost	Std. Deviation	Std. Error Mean
a. Uradni kurikuli, kurikularne smernice oziroma okviri*	2009	685	1,56	,718	,027
	2014	153	1,40	,542	,044
b. Uradne zahteve (standarde) na področju državljanske vzgoje in etike*	2009	678	1,76	,834	,032
	2014	153	1,33	,513	,041
c. Vaše zamisli ali lastna gradiva	2009	693	1,55	,620	,024
	2014	153	1,52	,586	,047
d. Izvirni dokumenti (kot so ustava, deklaracije človekovih pravic)*	2009	685	2,03	,873	,033
	2014	153	1,52	,608	,049
e. Učbeniki	2009	691	1,59	,680	,026
	2014	153	1,53	,698	,056
f. Učna gradiva, ki so jih izdale komercialne založbe, javne ustanove ali zasebne fundacije	2009	690	2,31	,759	,029
	2014	153	2,36	,704	,057
g. Informacijska tehnologija (svetovni splet, spletne strani, itn.)	2009	692	1,89	,722	,027
	2014	153	1,53	,563	,045
h. Množična občila (časopisi, revije, televizija, itn.)	2009	693	1,81	,654	,025
	2014	153	1,82	,643	,052

Vir: lastna analiza na podlagi podatkov IEA (2015) in dACES.

⁶² To zlasti velja za šole, ki imajo visoko stopnjo avtonomije in se lahko kurikulum izvaja na različne načine (Eurydice v Schulz in drugi 2010, 150).

⁶³ * – statistično značilne razlike (kjer je signifikanca manjša od 0,05, so statistično značilne razlike in lahko sklepamo iz vzorca na populacijo).

Prvo statistično značilno razliko opazimo pri uporabi uradnega kurikula za načrtovanje državljske vzgoje, kjer imajo učitelji državljske vzgoje v raziskavi ICCS 2009 večjo povprečno vrednost (1,56), kot učitelji v raziskavi dACES 2014 (1,40). Učitelji so se torej v letu 2009 pri načrtovanju državljske vzgoje manj opirali na uraden kurikulum (rumeno obarvan del Tabele 3.3, ki je pomemben za preverjanje naše prve hipoteze).⁶⁴ Prav tako se statistično značilna razlika pokaže pri opiranju učiteljev na uradne zahteve na področju državljske vzgoje in etike. Učitelji iz raziskave ICCS so se v povprečju (povprečna vrednost 1,76) manj opirali na uradne zahteve, kot učitelji iz raziskave dACES (povprečna vrednost 1,33). Tretja statistično značilna razlika se pojavi pri opiranju na izvirne dokumente pri načrtovanju državljske vzgoje. Tudi tu se izkaže, da so se učitelji iz raziskave ICCS 2009 manj opirali na izvirne dokumente pri načrtovanju državljske vzgoje (povprečna vrednost učiteljev iz ICCS je 2,03, medtem ko je povprečna vrednost učiteljev iz dACES 1,52). Pri ostalih virih ne prihaja do statistično značilnih razlike in tudi ne do velikih razlik v povprečni vrednosti odgovorov. Večja razlika v povprečni vrednosti odgovorov je opazna samo pri viru informacijske tehnologije, kjer so se, nepresenetljivo, učitelji v letu 2014 bolj opirali na svetovni splet (povprečna vrednost je 1,53), kot učitelji v letu 2009 (povprečna vrednost je 1,89).

Tabela 3.4 prikazuje primerjavo med učitelji ICCS in učitelji dACES v odstotkih glede na odgovore. Znova smo z rumeno obarvali polje, ki je najbolj relevantno za preverjanje prve hipoteze. Učitelji v letu 2014 so načrtovali svoje ure v skladu z uradnim kurikulumom v 62,1 %, medtem ko so učitelji to upoštevali v 55,3 %. Gre torej za 6,8 % prirast v tistih, ki so se veliko opirali na uradni kurikulum. Ta prirast je skoraj skladen z upadom (6,2 %) pri številu učiteljev, ki se v letu 2014 na uradni kurikulum opirajo malo. Zmerno se na uradni kurikulum v obeh raziskavah opira dobra tretjina učiteljev. Manj je tudi učiteljev, ki se na uradni kurikulum sploh ne opirajo (le 0,7 % oziroma 1,5 % upad). Učiteljev, ki se vsaj zmerno opirajo na uradni kurikulum je v raziskavi dACES kar 98,7 %, medtem ko je v raziskavi ICCS takšnih 90,9 %. Največ učiteljev (68,6 %) v raziskavi leta 2014 sicer odgovori, da se veliko opirajo na uradne zahteve na področju državljske vzgoje. V raziskavi ICCS je takšnih manj kot polovica (45 %). Učiteljev, ki se vsaj zmerno opirajo na uradne zahteve, je v raziskavi dACES 98 %, v raziskavi ICCS pa 83,5 %. Tudi tu je opazen upad (9,9 %) učiteljev, ki se malo opirajo na uradne zahteve. Občuten prirast od zadnjega merjenja se pokaže pri uporabi informacijske tehnologije in pri uporabi izvirnih dokumentov pri poučevanju (ustava, deklaracije človekovih

⁶⁴ V raziskavi je vrednost 1 pomenila *veliko*, zato nižja povprečna vrednost pomeni višje opiranje na določen vir.

pravic) – to kažeta tudi povprečni vrednosti odgovorov. V obeh raziskavah se pokaže, da se učitelji najmanj opirajo na učna gradiva, ki so jih izdale komercialne založbe, javne ustanove ali zasebne fundacije (glej range v Tabela 3.4).

Tabela 3.4: Viri, na katere se učitelji opirajo pri načrtovanju državljske vzgoje (odgovori učiteljev v odstotkih)

	leto raziskave (ICCS; dACES)	veliko (v %)	zmerno (v %)	malo (v %)	sploh ne (v %)	rang
Uradni kurikuli, kurikularne smernice oziroma okviri	2009	55,3	35,6	6,9	2,2	2
	2014	62,1	36,6	0,7	0,7	2
Uradne zahteve (standarde) na področju državljske vzgoje in etike	2009	45,0	38,5	11,9	4,6	4
	2014	68,6	29,4	2,0	/	1
Vaše zamisli ali lastna gradiva	2009	51,8	42,3	5,5	0,4	1
	2014	50,7	45,4	3,9	/	3
Izvirni dokumenti (kot so ustava, deklaracije človekovih pravic)	2009	30,7	41,8	21,6	6,0	7
	2014	51,9	42,8	5,3	/	3
Učbeniki	2009	50,5	41,4	6,7	1,4	3
	2014	48,9	42,9	8,2	/	5
Učna gradiva, ki so jih izdale komercialne založbe, javne ustanove ali zasebne fundacije	2009	11,7	51,3	30,7	6,2	8
	2014	7,9	50,0	38,8	3,3	8
Informacijska tehnologija (svetovni splet, spletne strani itn.)	2009	29,8	54,0	13,7	2,5	6
	2014	50,3	46,4	3,3	/	5
Množična občila (časopisi, revije, televizija itn.)	2009	31,9	56,6	10,5	1,0	5
	2014	31,4	55,6	13,1	/	7

Vir: lastna analiza na podlagi podatkov IEA (2015) in dACES.

3.3.1 Upoštevanje mnenj učencev pri poučevanju državljske vzgoje

Učitelji ob izpolnjevanju zahtev, navedenih v uradnih dokumentih, oblikujejo kurikul tudi v aktivnem odnosu z učenci (Craig 2010, 867). V vprašalniku ICCS za učitelje (in učence) je bilo postavljeno vprašanje o percepciji, v kolikšni meri se pri nekaterih aktivnostih upošteva mnenje učencev. To, kar doživijo učitelji in učenci v okviru vsakodnevnih aktivnosti, odnosov v šoli ter samega vodenja šole, naj bi se kazalo, v kolikšni meri razumejo šolo kot demokratično okolje (Šimenc in drugi 2015, 124–126).

Kot že rečeno, se je od zadnje raziskave ICCS 2009 spremenil učni načrt za obvezni predmet državljske vzgoje v Sloveniji. V starem učnem načrtu iz leta 1999 je bil predmet

državljska vzgoja sestavljen iz obveznega in izbirnega dela (Justin 2000, 7). Učni načrt je določal (prav tam), da so že v obveznem delu teme navedene bolj kot področja, ki jih je lahko učitelj poglobljal glede na interes učencev. V izbirnem delu so bile dane široke možnosti, da učitelji skupaj z učenci ustvarjalno sooblikujejo vsebinske sklope. Tako naj bi bilo znotraj izbirnega dela dovolj prostora za vključevanje tistih tem, ki so za učence posebej zanimive in aktualne. Navedenih je bilo nekaj predlogov tematskih sklopov,⁶⁵ od katerih so morali v posameznem šolskem letu učitelji skupaj z učenci izbrati najmanj dva tematska sklopa (prav tam). Tudi nov učni načrt iz leta 2011 navaja delitev znanj na obvezna in izbirna znanja. Izbirna znanja obravnava učitelj po svoji presoji (in ne več skupaj z učenci) glede na zmožnosti in interese učencev ter aktualne dogodke (Karba 2011, 8). Prav tako je določeno, da je pri izvedbi učnega načrta ključna avtonomija učitelja (in šole) – ta avtonomija učiteljem dopušča, da izberejo izbirne vsebine tudi glede na interese učencev, posebnosti okolja, v katerem živijo, in aktualne dogodke (Karba 2011, 20).

V Tabeli 3.5 so predstavljeni rezultati glede upoštevanja mnenj učencev pri odločanju pri obravnavi vsebine pri predmetu državljanska vzgoja (ta možnost se pojavi samo v raziskavi dACES in ni bila vključena v raziskavo ICCS leta 2009). Več kot polovica učiteljev državljanske vzgoje (55,6 %) meni, da imajo učenci vsaj zmeren vpliv, skoraj 38 %, da se mnenje učencev malo upošteva pri obravnavanju vsebin DKE, 6,6 % učiteljev pa je prepričanih, da se mnenja učencev sploh ne upošteva.

Tabela 3.5: Upoštevanje mnenj učencev pri odločanju o temah (odgovori učiteljev v odstotkih)

	leto raziskave (ICCS; dACES)	zelo (v %)	srednje (v %)	malo (v %)	sploh ne (v %)
Učna gradiva	2009	3,9	26,4	44,7	25,0
	2014	5,3	7,3	45,7	41,7
Obravnavane vsebine pri DKE	2009	/	/	/	/
	2014	7,3	48,3	37,7	6,6

Vir: lastna analiza na podlagi podatkov IEA (2015) in dACES.

⁶⁵ Na voljo je bilo 18 izbirnih tem: Odnosi med spoloma; Oblike odvisnosti, zasvojenosti; Izobraževanje – zaposlitev; Medosebni odnosi v šoli; Oddaljene kulture, kraji; Nasilje (med vrstniki); Prosti čas; Oblike družabnosti (bonton); Marginalne (obstranske) skupine; Odnosi med kulturami; Odnos do težko bolnih in oviranih v razvoju; Nova duhovna gibanja in sekte; Strategije učenja; Ravnanje z omejenimi naravnimi viri; Duševno in telesno zdravje; Združena Evropa – starajoča se Evropa; Terorizem in mir v svetu; Biti ali imeti (Justin 2000, 7–8).

Poglejmo še vidike podprtega kurikula (učbeniki in učna sredstva). Naj na tem mestu še enkrat opozorimo, da je raziskava dACES vključevala samo učitelje državlanske vzgoje (151 veljavnih odgovorov), medtem ko so pri raziskavi ICCS na to vprašanje odgovorili vsi anketirani učitelji (2716 veljavnih odgovorov). Kot je razvidno iz Tabel 3.5 in 3.6, v obeh raziskavah največ učiteljev meni, da učenci nimajo ali imajo malo vpliva na odločanje o uporabi učnih gradiv (glej tudi Šimenc in drugi 2015, 126). V raziskavi dACES je takšnih 87,4 %, v raziskavi ICCS pa 69,7 %. Zaznan je upad (19,1 %) v številu učiteljev, ki menijo, da imajo učenci srednje velik vpliv. To potrjujeta tudi povprečni vrednosti odgovorov: za raziskavo 2009 je povprečna vrednost 2,91, za raziskavo 2014 pa 3,24.⁶⁶ Statistično značilne razlike niso zaznane.

Tabela 3.6: Primerjava raziskav z uporabo neodvisnih vzorcev T-testov za merjenje upoštevanja mnenja učencev⁶⁷

	Leto raziskave	Število odgovorov	Povprečna vrednost	Std. Deviation	Std. Error Mean
a. Učna gradiva	2009	2716	2,91	,814	,016
	2014	151	3,24	,806	,066
f. Obravnavane vsebine pri DKE	2014	152	2,42	,751	/

Vir: lastna analiza na podlagi podatkov IEA (2015) in dACES.

3.3.2 Problemi pri izvajanju državlanske vzgoje

V raziskavi dACES smo učiteljem postavili vprašanje, *kje vidijo največje probleme državlanske vzgoje*.⁶⁸ Probleme, ki jih zaznavajo, lahko uvrstimo v več sklopov.⁶⁹ Večina učiteljev vidi največji problem v »**premajhnem številu ur**, ki so namenjene predmetu« v sedmem in osmem razredu. Navajajo, da je »ena ura na teden premalo, ker so teme zelo široke.« Menijo, da bi bila za »bolj kvalitetno projektno delo potrebna blok ura,« saj zdaj pogosto zmanjka časa za »poučevanje tako zahtevnih vsebin«. Ko pa učitelji »glede na zanimanje v razredu poglobijo temo, jim nato zaradi tega zmanjka časa za obdelavo vsega po učnem načrtu.« Učitelji zato menijo, da je učni načrt (občutno) »**preobsežen in prenatrpan**«,

⁶⁶ Znova velja, da je vrednost 1 pomenila zelo, vrednost 4 pa sploh ne, zato nižja povprečna vrednost pomeni večje upoštevanje mnenj učencev.

⁶⁷ * – statistično značilne razlike (kjer je signifikanca manjša od 0,05, so statistično značilne razlike in lahko sklepamo iz vzorca na populacijo).

⁶⁸ Z ležečo pisavo in narekovaji smo označili nekatere odgovore učiteljev iz raziskave dACES 2015.

⁶⁹ Trije učitelji (od 153) so odgovorili, da »ne vidijo problemov« oziroma »jih ni«.

zaradi česar je »težko vključiti aktivnosti (npr. igra vlog) v več obravnavanih tem«. Tako »ostane premalo časa za pogovore, diskusije,« ki pa so pomembne za »navajanje na argumentiranje stališč«. Zaradi »tosega učnega načrta« pogrešajo več »fleksibilnosti pri izbiri tem«. Učni načrt prav tako »omejuje avtonomijo učiteljev,« ki se nanj »pretirano opirajo, namesto da bi šli v kakšno temo globlje.« Ker vsebuje učni načrt »preveč različnih tem«, lahko v eni šolski uri učitelji le nakažejo določene vsebine, izzive in dileme, zato morajo učenci ogromno časa nameniti učenju predmeta doma (glej Rokavec 2013).

Nadalje prihaja do »**prepogostega spreminjanja učnega načrta**,« zaradi česa »ga je težko osvojiti«. Te spremembe so po mnenju učiteljev »prehitre, nepremišljene in brez analiz«. Učitelji izpostavijo »časovno nepovezanost učnih načrtov in neusklajenost medpredmetnih povezav« glede na razred, pa tudi, da je poleg sprememb težko »slediti vedno novim aktualnim temam.« Predmet je »živ« in učitelji morajo biti »ves čas na tekočem, iskati gradivo s svežimi, aktualnimi podatki, kar vzame precej časa za pripravo«.

Težavo predstavlja tudi dejstvo, da »**predmet prepogosto poučujejo učitelji, ki jim trenutno manjka ur pouka**«. ⁷⁰ Temu naj bi prispevalo dejstvo, da je državljanski vzgoji in etiki posvečena samo ena ura na teden. Ti učitelji tako nimajo ustrezne izobrazbe in znanje o državljanski vzgoji pridobijo na seminarjih (glej Šimenc in Sarđoč 2013, 366–368). Tudi nekateri učitelji kot problem izpostavijo »(ne)strokovno izobrazbo učiteljev.« ⁷¹

Učitelji poudarjajo, da prihaja do »**razkoraka med teorijo in prakso (izvajanjem)**«. Eden izmed učiteljev ponudi zanimiv »primer neusklajenosti ciljev, ki jih poskušajo doseči pri DKE: učitelji sicer poučujejo učence o demokratičnih volitvah, nato pa izbirajo predstavnike oddelkov na povsem nedemokratičen način.« Gre tudi za »razhajanje med stvarnostjo, ki jo slikajo mediji, in vrednotami, ki jih učijo« učitelji. Učence je »težko učiti o ravnanjih dobrega državljana, medtem ko v medijih istočasno zaznavajo negativne vidike« (korupcija, neupoštevanje zakonov, neučinkovitost sodstva). Poleg medijev na učence vplivajo »okolje in starši, katerih mnenje je včasih težko preseči«. Učenci tako velikokrat ne argumentirajo

⁷⁰ Pravilnik o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v izobraževalnem programu osnovne šole (5. čl.) določa, da je učitelj državljanske vzgoje in etike lahko, kdor je končal: dvopredmetni univerzitetni študijski program filozofije, geografije, politologije, sociologije, teologije ali zgodovine; ali magistrski študijski program druge stopnje filozofija, geografija, sociologija, politologija – svetovne študije, politologija – politična teorija, sociologija – sociologija vsakdanjega življenja, sociologija – upravljanje človeških virov in znanja, teologija ali zgodovina; ali pa poučuje ta predmeta že vsaj dve leti (Šimenc in Sarđoč 2013, 368). Kdor izpolnjuje te pogoje je lahko tudi učitelj (izbirnega) predmeta državljanska kultura (Pravilnik o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v izobraževalnem programu osnovne šole, 5. čl.).

⁷¹ V Sloveniji so v letih 2010 in 2011 izvedli raziskovalni projekt »Državlanska vzgoja za multikulturni in globaliziran svet«, ki je prav tako nakazal nezadostno usposobljenost učiteljev državljanske vzgoje (Eurydice 2013, 83).

stališč, temveč zgolj »prenašajo mnenje staršev«, ki ga »vzamejo kot edino pravilno, kar je ovira na poti k spodbujanju kritičnega mišljenja.«

Nekateri učitelji kot težavo omenjajo **podprt kurikulum**. Navedejo: 1. »pomanjkanje učnega materiala zaradi omejenih financ na šolah«, kar »dovoljuje učiteljem preveliko svobodo pri vsebinah«; 2. »nenaročanje učbenikov«; 3. »omejenost na fotokopiranje zaradi onemogočanja uporabe delovnih zvezkov, kar prinaša ogromno dela s pripravo ustreznih gradiv«.

Učitelji **predlagajo**, da bi »predmet premaknili za razred višje – iz sedmega v osmi in iz osmega v deveti razred« (Rokavec 2013). Tako bi »učenci lažje razumeli določene tematike«, ki so za njih »v osmem razredu prezahtevne, zaradi česar nekateri ob nerazumevanju kažejo do predmeta določen odpor«. Rešitev vidijo tudi v večji »sistematičnosti učenja državljanske vzgoje.« Pogrešajo »več vpetosti vsebin DKE v nižjih razredih in povezovanje državljanske vzgoje v vse predmete.« Poleg tega opozarjajo na pomanjkanje »kontinuitete v izobraževanju med vrtcem, osnovno šolo in srednjo šolo.« Tako se sprašujejo, »zakaj v srednji šoli ni predmeta državljanske vzgoje«, kjer bi bili dijaki bolj sposobni razumeti njeno bistvo.

4 PRIPRAVLJENOST MLADIH ZA SODELOVANJE V JAVNEM IN POLITIČNEM ŽIVLJENJU

4.1 Kontekstualizacija

Rezultati mednarodnih raziskav s področja državljske vzgoje in izobraževanja kažejo politično in državljsko brezbržnost mladih (npr. nižja udeležba na volitvah, nezainteresiranost za državljske aktivnosti v šoli in zunaj nje) (Karba 2013, 15–16). Od raziskave ICCS leta 2009 se je zgodil en pomemben razvojni vidik, ko je Svet Evrope izdal Listino o izobraževanju za demokratično državljanstvo in človekove pravice, ki so jo leta 2010 sprejele vse države EU. Poleg tega je bilo leto 2011 razglašeno za Evropsko leto prostovoljnih dejavnosti za spodbujanje aktivnega državljanstva (Eurydice 2013, 7–8). Raziskava Eurydice (2013, 32) je v letu 2012 kot ene izmed bistvenih spretnosti, ki jih morajo učenci in dijaki osvojiti, da bi postali dejavni in odgovorni državljani, navedla državljske spretnosti (sodelovanje v družbi, prostovoljno delo in vplivanje na javne politike z glasovanjem in dajanjem pobud) ter sporazumevalne spretnosti (poslušanje, razumevanje in sodelovanje v razpravi).

4.1.1 Učni načrt za državljsko vzgojo v srednji šoli – gimnazije⁷²

33. člen Zakona o **gimnazijah**⁷³ opredeljuje obvezne izbirne vsebine (OIV) (»organizirano izobraževalno delo obsega tudi OIV«).⁷⁴ Izvede in/ali organizira jih šola, ki sama določi obliko in načine izvedbe. Ena izmed vsebin, obveznih za vse, je Državljska kultura, ki se opravi v najmanj 15 urah⁷⁵ (MIZŠ 2010). Izvaja se izven rednega urnika, navadno kot dnevi

⁷² Analizirali smo zgolj gimnazije, saj so le za ta tip izobraževanja neposredno omenjene vsebine državljske kulture. Vseeno omenimo ostale tipe izobraževanja: dijaki nižjega poklicnega izobraževanja se predvidoma z državljsko vzgojo srečajo pri obveznem predmetu Družboslovje in naravoslovje (248, 272 oziroma 306 ur, odvisno od izobraževalnega programa) (MIZŠ 2013b); dijaki srednjega poklicnega izobraževanja pa pri obveznem predmetu Družboslovje (132 ur) (MIZŠ 2013c; Šimenc in Sardoč 2013, 364). Srednje strokovno izobraževanje, poklicno-tehniško izobraževanje in poklicni tečajji med splošnoizobraževalnimi predmeti posebnega predmeta, ki bi se navezoval na državljsko vzgojo, niti ne omenjajo OIV (MIZŠ 2014b).

⁷³ Zakon o gimnazijah in Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju poučevanja državljske vzgoje ne omenjata.

⁷⁴ Enako strukturo razdelitve OIV (300 ur = 1., 2., 3. letnik 90 ur, 4. letnik 30 ur) imajo: izobraževalni programi splošne gimnazije, izobraževalni programi strokovne gimnazije, izobraževalni programi splošne gimnazije (ekonomske, tehniške, umetniške).

⁷⁵ Tudi na zasebnih gimnazijah Gimnazija Želimlje in Škofijska gimnazija Vipava se pri obveznih vsebinah področju Državljske kulture nameni 15 ur. Na Škofijski gimnaziji Antona Martina Slomška Maribor med obveznimi vsebinami ni državljske kulture, a obstajajo Evropske študije (15 ur). Za Waldorfsko gimnazijo in

dejavnosti (Eurydice 2013, 20) – zelo pogosto se izvedejo v obliki enodnevnega šolskega izleta v nacionalni parlament ali kakšno drugo državno institucijo, obiska evropskega parlamenta ali sprejema evropskega poslanca na šoli.

Cilji državljanske kulture so seznanitev s temeljnimi pojmi s področja političnega, pravnega in ekonomskega sistema Republike Slovenije in navajanje na uporabo le-teh; širitev znanja in usposabljanje za kritično analizo sodobne slovenske družbe; razvijanje miselnih in izraznih sposobnosti, uporaba pojmov, kategorij, sintetiziranje idej; razvijanje stališč in obnašanj, ki so primerna za *vključevanje v družbo*,⁷⁶ vzpodbujanje vrednot demokratične politične kulture: vzpodbujanje individualnosti, kritičnosti, tolerance, ob razvijanju kulture dialoga in sposobnosti argumentiranja; ter razvijanje zavesti o civilizacijskih, družbenih in drugih problemih in ob tem razvijanje zmožnosti samostojnega presojanja (prav tam). Vsebina je razdeljena v 5 poglavij: Ustavna ureditev Republike Slovenije; Država; Posameznik, družba, država; Politični sistemi; in Ekonomski sistem Republike Slovenije. Dijaki skupaj z učiteljem izberejo tri od navedenih tem, ki jih morajo obvezno obravnavati (v predpisanem obsegu 15 ur). Ostale teme lahko dijak izbere iz proste izbire v sklopu dodatne ponudbe šole. Pri poučevanju OIV Državlјanska kultura gre za model vsebin odprte narave, kar se kaže pri izbiri snovi, v odprtosti časovne razporeditve, učnega prostora (MIZŠ 2010) in tudi neobstoju posebnega učbenika za dijake (prav tam). Zaradi majhnega števila ur neposredno namenjenih državljanski vzgoji, jo učitelji navadno uvedejo kot medpredmetno temo (Karba v Deželan 2015). Dijaki gimnazij tako določene vidike državljanske vzgoje pridobijo pri nekaterih drugih srednješolskih predmetih, na primer zgodovini, sociologiji, filozofiji, geografiji, izbirnemu predmetu Evropske študije.

Kot lahko vidimo, srednješolci večinoma niso deležni izobraževanja za področje državljanske vzgoje. Zastavlja se vprašanje, ali dijaki pridobijo dovolj vsebin državljanske vzgoje (glej Rustja 2013, 18). Tudi Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji iz leta 2011 (glej Krek in Metljak 2011, 216) poudari, da bi bilo potrebno med obveznimi vsebinami dodati in okrepiti elemente socialne angažiranosti dijakov v družbi in državljanske vzgoje.

Škofijsko klasično gimnazijo Ljubljana-Šentvid podatka ni, vendar slednja navaja, da velja isto razmerje namenjenih ur, kot za splošne gimnazije (Vir: MIZŠ 2011).

⁷⁶ Za nas je zanimiv predvsem cilj dejavnega vključevanja dijakov v družbo, ki ga zasledimo že v učnem načrtu državljanske vzgoje za osnovne šole. Tam je navedeno, da k temu cilju prispeva: priprava na sodelovanje v volitvah in na odgovorno ter kritično državlјanstvo; spodbujanje in omogočanje udeležbe učencev v državljanskih akcijah in dejavnostih civilne družbe v lokalnem okolju; ter vključevanje učencev v javno razpravo o skupnih zadevah oddelčne in šolske skupnosti (glej Karba 2011, 7).

4.2 Podatki in metode

Konceptualni model⁷⁷ raziskave ICCS (2009) ima široko teoretsko zasnovo, zato je bil strukturno razčlenjen na tri razsežnosti: vsebinsko,⁷⁸ afektivno-dejavnostno in kognitivno⁷⁹ (Schulz in drugi 2008, 13; Šimenc in drugi 2015, 29). S pomočjo vprašalnikov za učence in dijake smo analizirali državljansko afektivno-dejavnostno (*affective behavioral*) razsežnost, ki se členi na štiri področja: prepričanja o vrednotah, stališča, namere o delovanjih in delovanja. Vsako od teh področij se nato še nadalje deli (glej primeri v Tabela 4.1).

Tabela 4.1: Opredelitev afektivno-dejavnostnega področja v raziskavi ICCS 2009

Področje	Definicija	Primeri
Prepričanja o vrednotah	Povezana so s temeljnimi prepričanji o demokraciji in državljanstvu. So trajnejša, globlje zasidrana in obširnejša kot stališča.	<ul style="list-style-type: none"> • Prepričanja o demokratičnih vrednotah • Prepričanja o državljanskih vrednotah
Stališča/odnosi	Vključujejo (samo)razumevanje v odnosu do državljanstva, stališča do pravic in dolžnosti družbenih skupin in odnose do inštitucij.	<ul style="list-style-type: none"> • Prepričanja o sebi • Odnosi do drugih • Odnosi do inštitucij • Odnos do specifičnih politik in praks
Namere o delovanju	Pričakovanja učencev v zvezi z delovanjem v prihodnosti in ne z dejanskim delovanjem. Te namere so povezane z aktivno državljansko participacijo v bližnji prihodnosti ali v odraslosti.	<ul style="list-style-type: none"> • Pripravljenost na sodelovanje v različnih oblikah družbenega protesta • Namere glede na prihodnjo državljansko participacijo in aktivnost v odraslosti
Delovanje	Nanaša se na trenutno ali preteklo državljansko participacijo na šoli ali v širši skupnosti.	<ul style="list-style-type: none"> • Pogostost sodelovanja pri različnih aktivnostih v prostem času • Vključitev v državljanske aktivnosti na šoli ali v skupnosti

Vir: Šimenc in drugi (2015, 31); glej tudi Schulz in drugi (2008, 22–26).

Izbrali smo pet pomembnih vprašanj iz mednarodne raziskave ICCS 2009, kar nam omogoča, da preučimo stališča in vedenjske namere (pripravljenost za sodelovanje v javnem in političnem življenju) mladostnikov. Merimo prepričanja glede ravnanja dobrega državljana,

⁷⁷ Za potrebe raziskave je bil oblikovan poseben model raziskave. V središče modela je bil postavljen učenec, ki ga obdajajo trije krogi. Prvi krog vključuje 4 dejavnikov: družino, šolo, vrstnike, neformalne in formalne organizacije. Drugi krog je javni diskurz o ciljih in vrednotah, tretji pa ima obliko osmerokotnika: politični/pravni procesi; ekonomski procesi; izobraževalni in procesi medijskega komuniciranja; heroji, simboli in naracije v nacionalni ali lokalni skupnosti; mednarodni položaj države (zavezniki in sovražniki); vrednote, povezane z družbeno participacijo; religiozne vrednote in institucije; družbeno-ekonomska stratifikacija in struktura priložnosti (Schulz in drugi 2008, 12; Šimenc in drugi 2015, 27).

⁷⁸ Ta se nadalje členi na štiri področja (domene): družbo in njene sisteme, državljanska načela, državljansko participacijo, državljanske identitete (glej Schulz in drugi 2008, 13; Šimenc in drugi 2015, 28).

⁷⁹ Tudi ta se členi na dve področji: poznavanje ter sklepanje in analiziranje (glej Schulz in drugi 2008, 13; Šimenc in drugi 2015, 29).

namere o delovanju v političnem in javnem življenju, namere o udeležbi na eni izmed oblik protesta ter samoocenjevanje glede nekaterih dejanj (Štrajn 2002). Primerjava med raziskavo ICCS 2009 in raziskavo dACES 2014 je mogoča, saj se je del vprašanj iz raziskave leta 2009 brez sprememb v formulaciji ponovil leta 2014 (glej Šimenc 2011, 141).

Vprašanja, ki smo jih analizirali, so bila (Schulz in drugi 2008, 23):

1. vprašanje: *Kako pomembna so naslednja ravnanja za dobrega državljana?*⁸⁰

Prvo vprašanje »značilnosti dobrega državljana« meri prepričanja mladih o državljanskih vrednotah: kaj je potrebno, da se nekdo šteje za dobrega državljana. Trditve, namenjene za ta sklop, so: 1. Udeležba na vsakih volitvah; 2. Vključitev v politično stranko, 3. Učenje o zgodovini svoje države; 4. Spremljanje političnih vprašanj po časopisu, radiu, televiziji ali internetu; 5. Izkazovanje spoštovanja do predstavnikov oblasti; 6. Sodelovanje v političnih razpravah; 7. Udeleževanje mirnih protestov proti zakonom, za katere se misli, da so krivični; 8. Sodelovanje v dejavnostih, ki koristijo ljudem v lokalni skupnosti; 9. Udeleževanje dejavnosti za spodbujanje človekovih pravic; 10. Udeleževanje dejavnosti za zaščito okolja; 11. Trdo delo; 12. Vselej spoštuje zakon.

Gre za štiristopenjsko lestvico, kjer so anketiranci označili med možnostmi: 1 – sploh ni pomembno; 2 – ni zelo pomembno; 3 – precej pomembno; in 4 – zelo pomembno. Vrednosti 7 in 9 označimo kot manjkajoče oziroma neveljavne odgovore.

2. vprašanje: *Spodaj so navedeni različni načini, kako lahko odrasli aktivno sodelujejo v političnem življenju. Kaj mislite, da boste naredili, ko boste odrasli in polnoletni?*⁸¹

Namere o prihodnji politični participaciji v odraslosti merimo z izjavami: 1. Volil/-a na lokalnih volitvah; 2. Volil/-a na državnih volitvah; 3. Si pred volitvami priskrbel/-a informacije o kandidatih; 4. Kandidatu ali stranki pomagal/-a med volilno kampanjo; 5. Se včlanil/-a v politično stranko; 6. Se včlanil/-a v sindikat; 7. Kandidiral/-a na občinskih volitvah; 8. Volil/-a na volitvah za Evropski parlament.

Te izjave merimo na štiristopenjski lestvici, kjer so anketiranci označili med možnostmi: 1 – tega zagotovo ne bom naredil; 2 – tega verjetno ne bom naredil; 3 – to bom verjetno naredil; in 4 – to bom zagotovo naredil. Vrednosti 7 in 9 označimo kot manjkajoče oziroma neveljavne odgovore.

⁸⁰ V ICCS gre za vprašanje števila 21.

⁸¹ V ICCS gre za vprašanje števila 32.

3. vprašanje: Državljeni lahko proti stvarim, ki se jim zdijo slabe, različno protestirajo. Ali bi se v prihodnosti udeležili katere izmed navedenih oblik protesta?⁸²

Pripravljenost za sodelovanje v državljanskih protestih merimo z nizom devetih trditvev: 1. Pisal/-a pisma v časopis; 2. Nosil/-a priponko ali majico, ki izraža tvoje mnenje; 3. Vzpostavila/-a stik z izvoljenim predstavnikom; 4. Sodeloval/-a na miroljubnem protestu ali zborovanju; 5. Zbiral/-a podpise za peticijo; 6. Se odločil/-a, da ne boš kupoval/-a nekaterih izdelkov; 7. Z razpršilcem pisal/-a protestna gesla po zidovih; 8. Zaustavil/-a promet; 9. Zasedel/-la javno zgradbo.

Te trditve merimo na štiristopenjski lestvici, kjer so anketiranci označili med možnostmi: 1 – tega zagotovo ne bi naredil; 2 – tega verjetno ne bi naredil; 3 – to bi verjetno naredil; in 4 – to bi zagotovo naredil. Vrednosti 7 in 9 označimo kot manjkajoče oziroma neveljavne odgovore.

4. vprašanje: Spodaj so navedena različna dejanja, ki bi jih lahko naredili v naslednjih nekaj letih. Kaj pričakujete, da boste naredili?⁸³

Namere o prihodnji (državljanski) aktivnost v odraslosti merimo z izjavami: 1. Prostovoljno pomagal/-a ljudem v lokalni skupnosti; 2. Drugim govoril/-a o svojih pogledih na politična in družbena vprašanja; 3. Pisal/-a časopisu o družbenih ali političnih vprašanjih; 4. Razpravljaj/-a na spletnem forumu o družbenih in političnih vprašanjih; 5. Se vključil/-a v organizacijo, ki ima politične ali dobrodelne namene.

Tudi te izjave merimo na štiristopenjski lestvici, kjer so anketiranci označili med možnostmi: 1 – tega zagotovo ne bom naredil; 2 – tega verjetno ne bom naredil; 3 – to bom verjetno naredil; in 4 – to bom zagotovo naredil. Vrednosti 7 in 9 označimo kot manjkajoče oziroma neveljavne odgovore.

5. vprašanje: Kako dobro bi vam po vašem mnenju šlo pri naslednjih dejavnostih?⁸⁴

Z zadnjim vprašanjem merimo (samo)kognicijo o državljanstvu: mnenje anketirancev, kako bi se odrezali pri nekaterih dejanjih. Pri tem uporabimo naslednje trditve: 1. Razpravljanje o

⁸² V ICCS gre za vprašanje števila 31.

⁸³ V ICCS gre za vprašanje števila 33.

⁸⁴ V ICCS gre za vprašanje števila 30.

časopisnem članku, ki poroča o sporu med državama; 2. Zagovarjanje svojega mnenja o spornem političnem ali družbenem vprašanju; 3. Kandidiranje na šolskih volitvah; 4. Organiziranje skupine učencev, da bi na šoli kaj spremenili; 5. Spremljanje televizijske razprave o spornem vprašanju; 6. Pisanje pisma v časopis, v katerem bi predstavil/-a svoje stališče o spornem vprašanju; 7. Govorjenje pred razredom o družbenem ali političnem vprašanju.

Na štiristopenjski lestvici so anketiranci označili med: 1 – sploh mi ne bi šlo, 2 – ne preveč dobro, 3 – precej dobro in 4 – zelo dobro. Vrednosti 7 in 9 znova označimo kot manjkajoče oziroma neveljavne odgovore.

Učenci in dijaki so na vsa vprašanja odgovarjali z označevanjem kvadratkov med več možnimi odgovori: vsaka trditev je imela štiri možnosti, izmed katerih so učenci in dijaki izbrali enega (glej Schulz in drugi 2008, 47). Odgovarjanje na vprašalnik ICCS je trajalo približno 40 minut (IEA 2012, 2; Ainley in drugi 2013, 11). Odgovori dijakov so bili anonimni in zaupni. Primerjali smo jih z odgovori drugih dijakov ter statistično izračunali skupne in povprečne rezultate. Za sistematično analiziranje podatkov uporabimo program SPSS in široko paleto statističnih analiz, ki jih program omogoča. To vključuje opisne statistike (povprečja, standardni odkloni, odstotki) in preizkušanje razlik v rezultatih medčasovne raziskave (IEA 2012, 4). Funkcije, ki jih pri tem uporabimo, so: Analyze-Descriptive Statistics-Frequencies; Analyze-Descriptive Statistics-Descriptives; ter Analyze-Compare Means-Independent-Samples T test. S pomočjo neodvisnega t-testa smo ugotavljali, ali so ugotovljene razlike statistično značilne ali pa kažejo na napake vzorčenja. Ker so bile vrednosti pri raziskavah ICCS in dACES različne, jih moramo pred analizo spremeniti (rekodirati). Tako za lažje primerjanje podatkov vrednosti 1 v raziskavi ICCS določimo novo vrednost 4, vrednosti 2 vrednost 3, vrednosti 3 vrednost 2, ter vrednosti 4 vrednost 1.

4.2.1 Vzorec učencev

Za potrebe analize iz zbirke podatkov ICCS filtriramo zgolj slovenske primere.⁸⁵ V raziskavi ICCS je leta 2009 v Sloveniji sodelovalo 3070 učencev 8. razreda in 3042 učencev 9.

⁸⁵ V mednarodni raziskavi ICCS 2009 je sicer sodelovalo preko 140.000 učencev osmih razredov osnovne šole, ki so bili v času izvedbe raziskave stari približno 14 let (Klemenčič in drugi 2011, 205).

razreda⁸⁶ (glej Schulz in drugi 2008; Šimenc in drugi 2015, 39–40). Zaradi primerljivosti rezultatov analiziramo in predstavimo samo odgovore učencev 8. razredov.⁸⁷ V raziskavi dACES je sodelovalo 1453 dijakov.

Iz vprašalnika za učence in dijake sledi (glej Tabela 4.2), da je v raziskavi ICCS sodelovalo 49,8 % učenk in 50,2 % učencev. Na drugi strani je v raziskavi dACES sodelovalo več dijakinj (57,6 %) kot dijakov (42,4 %).

Tabela 4.2: Spol učencev in dijakov v raziskavah ICCS in dACES

Spol \ Leto raziskave	2009 (ICCS)	2014 (dACES)
Moški	1528 (50,2 %)	611 (42,4 %)
Ženski	1517 (49,8 %)	830 (57,6 %)
Skupaj veljavnih odgovorov na vprašanje o spolu	3045	1441

Vir: lastna analiza na podlagi podatkov IEA (2015) in dACES.

V Sloveniji je v raziskavi ICCS sodelovalo 163 šol⁸⁸ iz vse Slovenije (Šimenc in drugi 2015, 39). V raziskavi dACES pa je šlo za namensko vzorčenje srednjih šol, ki izobražujejo družbosloven profil dijakov. Gimnazijci so tudi edini srednješolci, ki se med svojim izobraževanjem srečujejo s predavanji o državljski vzgoji oziroma kulturi.

Tabela 4.3: Tip šole, iz katere prihajajo udeleženci raziskave dACES

Tip šole/število	Število učencev	Odstotek
Gimnazija	1319	90,77 %
Srednja ekonomska in trgovska šola	8	0,55 %
Ekonomska gimnazija	126	8,67 %

Vir: lastna analiza na podlagi podatkov dACES.

⁸⁶ V raziskavi ICCS 2009 so sodelovali učenci osmih razredov, stari približno 14 let (povprečje v razredu je morali biti 13,5 let ali več). Kjer je bilo povprečje v 8. razredu nižje od 13,5 let, je v poštevek prišel 9. razred. Slovenija je bila ena izmed štirih držav (poleg nje še Grčija, Norveška in Švedska), kjer so se podatki zbrali tako za 8. kot tudi za 9. razred (Ainley in drugi 2013, 11), kar je takrat omogočilo primerjave z rezultati raziskave CIVED iz leta 1999 (Šimenc in drugi 2015, 38). V raziskavo CIVED so bili sicer vključeni tudi učenci na koncu srednje šole, stari osemnajst let (Čepič Vogrinčič in drugi 2012, 90).

⁸⁷ Povprečna starost slovenskih učencev osmih razredov je v raziskavi ICCS bila 13,7 let (Gril 2011, 163; Karba in Šumi 2013, 99).

⁸⁸ Vzorec šol v raziskavi ICCS je bilo dvostopenjsko: najprej se je vzorčilo šole, nato pa še po en razred na vsaki od vzorčenih šol (Šimenc in drugi 2015, 37).

V raziskavi dACES so dijaki prihajali iz treh tipov srednjih šol: gimnazij; srednjih ekonomskih in trgovskih šol; ter ekonomskih gimnazij (glej Tabela 4.3). Te šole so bile iz naslednjih občin: Brežice, Celje, Koper, Kranj, Litija, Maribor, Murska Sobota, Nova Gorica, Novo mesto, Ruše, Slovenj Gradec in Slovenske Konjice.

V naslednjem poglavju predstavljamo rezultate analize podatkov, zbranih med slovenskimi osmošolci, ki so sodelovali v zadnji mednarodni raziskavi ICCS 2009, in med slovenskimi dijaki zadnjih letnikov, ki so sodelovali v raziskavi dACES 2014. Gre za isto generacijo,⁸⁹ zato bomo preverjali, koliko so se spremenila stališča do državljanske vzgoje in pripravljenost na prihodnje družbeno in politično udejstvovanje.

4.3 Ravnanja dobrega državljana

Izbrane trditve ponujajo vpogled v to, kdo za mlade predstavlja dobrega državljana. To poglavje prinaša predstavitev prepričanj o vrednotah in stališčih o percepciji demokracije in državljanstva ter stopnjo pomembnosti različnih praks in dejavnosti, povezanih s pojmovanjem dobrega državljana (glej Šimenc in drugi 2015, 71). Teoretiki poudarjajo, da so za delovanje demokratičnih institucij potrebne državljanske vrline, zato smo učence spraševali o idealu dobrega državljana (prav tam).

Tabela 4.4 prikazuje spreminjanje stališča o tem, kdo je dober državljan, pri isti generaciji skozi časovno obdobje petih let. Statistično značilna razlika se pojavi kar pri desetih (od dvanajstih) trditvah. Prvo statistično značilno razliko opazimo pri stališču, da bi se moral dober državljan vedno udeležiti volitev. Pri tem pri dijakih opazimo višjo povprečno vrednost odgovorov (3,03), kot pri učencih (3,00).⁹⁰ Statistično značilne razlike, kjer je povprečna vrednost odgovorov višja pri dijakih kot pri učencih, so tudi pri trditvah: učenje o zgodovini svoje države (3,12 proti 2,82), spremljanje političnih vprašanj po časopisu, radiu, televiziji ali internetu (2,67 proti 2,62), udeleževanje mirnih protestov proti zakonom, za katere se misli, da so krivični (2,90 proti 2,62), ter pri stališču trdo delo (3,25 proti 2,90). Ostale statistično značilne razlike kažejo, da je povprečna vrednost odgovorov v obdobju petih let padla. Tako imajo učenci višjo povprečno vrednost odgovorov pri stališčih: vključitev v politično strank (2,08 proti 1,79), izkazovanje spoštovanja do predstavnikov

⁸⁹ Zajem podatkov za ICCS je v Sloveniji potekal marca in aprila 2009 (Šimenc in drugi 2015, 37), torej v šolskem letu 2008/2009. Mi smo raziskavo opravili 5 let pozneje, ko bi morali biti ti učenci dijaki zadnjih letnikov srednjih šol.

⁹⁰ V raziskavi je vrednost 4 pomenila *zelo pomembno*, zato višja povprečna vrednost odgovorov pomeni večje strinjanje s trditvijo.

oblasti (2,87 proti 2,43), sodelovanje v političnih razpravah (2,27 proti 2,10), udeleževanje v dejavnostih za zaščito okolja (3,21 proti 3,14) ter trditvi, da dober državljan vselej spoštuje zakon (3,46 proti 3,08).

Tabela 4.4: Primerjava raziskav z uporabo neodvisnih vzorcev T-testov za merjenje stališča »kdo je dober državljan«⁹¹

	Leto raziskave	Število odgovorov	Povprečna vrednost	Std. Deviation	Std. Error Mean
Udeležba na državnih volitvah*	2009	3042	3,00	,826	,015
	2014	1447	3,03	,862	,023
Vključitev v politično stranko*	2009	3039	2,08	,821	,015
	2014	1447	1,79	,663	,017
Učenje o zgodovini države*	2009	3028	2,82	,868	,016
	2014	1445	3,12	,753	,020
Spremljanje političnih vprašanj*	2009	3034	2,62	,819	,015
	2014	1445	2,67	,799	,021
Izkazovanje spoštovanja do predstavnikov oblasti*	2009	3032	2,87	,829	,015
	2014	1442	2,43	,793	,021
Sodelovanje v političnih razpravah*	2009	3032	2,27	,829	,015
	2014	1434	2,10	,763	,020
Udeleževanje mirnih protestov*	2009	3027	2,62	,902	,016
	2014	1444	2,90	,912	,024
Sodelovanje v dejavnostih za lokalno skupnost	2009	3026	2,94	,787	,014
	2014	1444	3,21	,732	,019
Udeleževanje v dejavnostih za človekove pravice	2009	3021	3,13	,810	,015
	2014	1444	3,18	,764	,020
Udeleževanje v dejavnostih za zaščito okolja*	2009	3033	3,21	,818	,015
	2014	1445	3,14	,795	,021
Trdo delo*	2009	3033	2,90	,883	,016
	2014	1440	3,25	,748	,020
Vselej spoštuje zakon*	2009	3037	3,46	,761	,014
	2014	1444	3,08	,787	,021

Vir: lastna analiza na podlagi podatkov IEA (2015) in dACES.

Tabela 4.5 prikazuje primerjavo v odstotkih med odgovori učencev iz ICCS 2009 in dijakov iz dACES 2014 ter rang pomembnosti posameznega ravnanja za dobrega državljana (pri čemer 1 pomeni najbolj, 12 pa najmanj pomembno ravnanje).

⁹¹ * – statistično značilne razlike (kjer je signifikanca manjša od 0,05, so statistično značilne razlike in lahko sklepamo iz vzorca na populacijo).

Tabela 4.5: Ravnanja dobrega državljana (odgovori učencev in dijakov v odstotkih)

	leto raziskave (ICCS; dACES)	zelo pomembno (v %)	precej pomembno (v %)	ni zelo pomembno (v %)	sploh ni pomembno (v %)	Rang
Udeležba na vsakih državnih volitvah	2009	29,5	45,0	21,0	4,4	4
	2014	32,7	43,5	17,9	5,9	7
Vključitev v politično stranko	2009	6,4	19,0	51,1	23,6	12
	2014	1,5	9,1	56,0	33,4	12
Učenje o zgodovini svoje države	2009	22,8	43,2	26,7	7,3	8
	2014	32,2	50,0	15,1	2,7	5
Spremljanje političnih vprašanj po časopisu, radiu, televiziji ali internetu	2009	13,6	43,4	34,8	8,2	10
	2014	13,5	47,4	31,7	7,3	9
Izkazovanje spoštovanja do predstavnikov oblasti	2009	21,7	50,8	20,5	7,1	7
	2014	6,4	43,5	37,4	12,8	10
Sodelovanje v političnih razpravah	2009	8,7	25,7	49,9	15,7	11
	2014	4,3	21,8	53,7	20,2	11
Udeleževanje mirnih protestov proti zakonom, za katere se misli, da so krivični	2009	17,9	37,7	33,4	11,0	9
	2014	29,3	39,1	23,8	7,8	8
Sodelovanje v dejavnostih, ki koristijo ljudem v lokalni skupnosti	2009	23,8	51,1	20,6	4,5	5
	2014	37,3	48,3	12,3	2,1	2
Udeleževanje dejavnosti za spodbujanje človekovih pravic	2009	36,2	44,5	15,3	3,9	3
	2014	36,7	46,9	13,6	2,8	3
Udeleževanje dejavnosti za zaščito okolja	2009	42,0	40,4	13,7	3,9	2
	2014	35,5	46,4	14,3	3,8	4
Trdo delo	2009	26,3	45,0	20,7	8,0	6
	2014	40,9	45,7	10,7	2,6	1
Vselej spoštuje zakon	2009	59,0	31,7	5,7	3,6	1
	2014	31,2	49,4	15,5	3,9	6

Vir: lastna analiza na podlagi podatkov IEA (2015) in dACES.

Učenci leta 2009 kot najpomembnejše ravnanje državljana navedejo spoštovanje zakonov (povprečna vrednost odgovorov 3,46). To kot pomembno označi 90,7 % učencev, medtem ko leta 2014 to kot najpomembnejše označi le še 80,6 % dijakov (povprečna vrednost odgovorov 3,08, rang 6). Učenci kot pomembno izpostavijo še aktivno vključenost pri dejavnostih za zaščito okolja (82,4 %). Tudi pri dijakih je delež podoben (81,9 %). Dijaki sicer kot najpomembnejše izpostavijo trdo delo – kot pomembno ga ocenjuje 86,6 % dijakov. Na drugo mesto pomembnosti postavijo dijaki sodelovanje v dejavnostih, ki koristijo ljudem v lokalni skupnosti, kar kot pomembno označi 85,6 % dijakov (učenci to rangirajo šele kot peto najpomembnejšo dejavnost, pri čemer to kot pomembno označi 74,9 % učencev). Kot najmanj

pomembni ravnanji obe skupini navedeta »konvencionalni« obliki politične participacije (Šimenc in drugi 2015, 75): vključitev v politično stranko in sodelovanje v političnih razpravah. Tako 74,7 % (povprečna vrednost odgovorov 2,08) učencev oziroma 89,4 % (povprečna vrednost odgovorov 1,79) dijakov meni, da je vključitev v stranko nepomembna, 65,6 % učencev oziroma 73,9 % dijakov pa, da je nepomembno sodelovanje v političnih razpravah. Poleg tega so za učence in dijake nepomembno še spremljanje političnih vprašanj v množičnih občilih in udeleževanje mirnih protestov proti zakonom. Pri primerjavi odgovorov lahko torej potegnemo vzporednico med najmanj pomembnimi ravnanji dobrega državljana.

4.4 Državljska samoučinkovitost

Zaznana samoučinkovitost predstavlja prepričanje ljudi o njihovi zmogljivosti, da vplivajo na dejanja, ki jih izvajajo (Bandura 2013, 2). Zaradi tega najmočneje napoveduje pripravljenost za prihodnje aktivnosti, s čimer predstavlja eno najpomembnejših komponent državljanske kompetence (Štraus in Šimenc 2011, 10). Samoučinkovitost se v okviru ICCS (in dACES) razume kot samoocena učenca o lastni sposobnosti za opravljanje določenih nalog na področju državljanske participacije (Šimenc in drugi 2015, 94–95).

V Tabeli 4.6 so predstavljeni rezultati slovenskih učencev in dijakov glede zaupanja v lastne sposobnosti – državljanske samoučinkovitosti, katero smo preverjali s sklopom sedmih izjav o tem, kako dobro bi jim šlo pri različnih dejavnostih (glej Schulz in drugi 2010, 115; Šimenc in drugi 2015, 97). Statistično značilna razlika se pokaže pri treh izjavah. Dijaki s statistično značilno razliko bolj zaupajo v lastne sposobnosti pri zagovarjanju svojega mnenja o spornem političnem ali družbenem vprašanju (povprečna vrednost odgovorov dijakov je 2,76, učencev pa 2,74). Na drugi strani učenci statistično značilno bolj zaupajo v lastne sposobnosti pri kandidiranju na šolskih volitvah (povprečna vrednost odgovorov učencev je 2,63, dijakov pa 2,27) in pri pisanju pisma v časopis o spornem vprašanju (povprečna vrednost odgovorov učencev je 2,51, dijakov pa 2,26). Tudi pri ostalih izjavah so povprečne vrednosti odgovorov učencev višje od povprečnih vrednosti odgovorov dijakov, kar pomeni, da so učenci bolj zaupali v lastne sposobnosti. Pri izjavi glede spremljanja televizijske razprave o spornem vprašanju pa sta povprečni vrednosti učencev in dijakov enaki (2,63).

Tabela 4.6: Primerjava raziskav z uporabo neodvisnih vzorcev T-testov za merjenje državljanske samoučinkovitosti mladih⁹²

	Leto raziskave	Število odgovorov	Povprečna vrednost	Std. Deviation	Std. Error Mean
Razpravljanje o časopisnem članku	2009	3025	2,59	,809	,015
	2014	1443	2,45	,780	,021
Zagovarjanje mnenja o spornem vprašanju*	2009	3016	2,74	,866	,016
	2014	1442	2,76	,812	,021
Kandidiranje na šolskih volitvah*	2009	3011	2,63	,891	,016
	2014	1433	2,27	,810	,021
Organiziranje skupine učencev	2009	3006	2,85	,855	,016
	2014	1436	2,63	,825	,022
Spremljanje televizijske razprave o spornem vprašanju	2009	3016	2,63	,863	,016
	2014	1436	2,63	,838	,022
Pisanje pisma v časopis o spornem vprašanju*	2009	3017	2,51	,882	,016
	2014	1442	2,26	,826	,022
Govorjenje pred razredom o spornem vprašanju	2009	3024	2,52	,922	,017
	2014	1440	2,48	,919	,024

Vir: lastna analiza na podlagi podatkov IEA (2015) in dACES.

Iz Tabele 4.7 je razvidno, da učenci najbolj zaupajo v lastne sposobnosti pri organiziranju skupine učencev (da bi na šoli kaj spremenili), zagovarjanju svojega mnenja, kandidiranju na šolskih volitvah in spremljanju televizijskih razprav o spornem vprašanju. Tako na primer 68 % učencev meni, da bi jim šlo precej oziroma zelo dobro pri organiziranju skupine učencev, 61,5 % pa, da bi jih šlo precej oziroma zelo dobro pri zagovarjanju svojega mnenja. Le 6,5 % učencev meni, da jim sploh ne bi šlo pri organiziranju skupine učencev. Dijaki prav tako zaupajo v svoje sposobnosti pri zagovarjanju svojega mnenja (63,9 % jim meni, da bi jim šlo precej oziroma zelo dobro) in pri organiziranju skupine učencev (57,6 % jih meni, da bi jim šlo precej oziroma zelo dobro, 8,4 % pa, da jim to sploh ne bi šlo). Poleg tega jih 57,5 % meni, da bi jim šlo precej oziroma zelo dobro pri spremljanju televizijske razprave o spornem vprašanju. Učenci in dijaki najmanj zaupajo v svoje sposobnosti pri pisanju pisem v časopis, v katerem bi predstavili svoje stališče o spornem vprašanju. Posledično sta najmanj verjetni in gotovi prihodnji aktivnosti učencev in dijakov pisanje v časopis ter razpravljanje na spletnem forumu o družbenih ali političnih vprašanjih (glej Tabela 4.12 in Tabela 4.13).

⁹² * – statistično značilne razlike (kjer je signifikanca manjša od 0,05, so statistično značilne razlike in lahko sklepamo iz vzorca na populacijo).

Tabela 4.7: Državljska samoučinkovitosti učencev in dijakov (odgovori v odstotkih)

	leto raziskave (ICCS; dACES)	zelo dobro (v %)	precej dobro (v %)	ne preveč dobro (v %)	sploh mi ne bi šlo (v %)	Rang
Razpravljanje o časopisnem članku, ki poroča o sporu med državama	2009	12,2	43,1	36,3	8,4	5
	2014	8,4	37,6	44,3	9,6	5
Zagovarjanje svojega mnenja o spornem političnem ali družbenem vprašanju	2009	20,1	41,4	30,7	7,7	2
	2014	17,7	46,2	30,1	5,9	1
Kandidiranje na šolskih volitvah	2009	17,4	39,0	33,0	10,6	3
	2014	7,1	28,5	48,6	15,8	6
Organiziranje skupine učencev, da bi na šoli kaj spremenili	2009	23,8	44,2	25,5	6,5	1
	2014	14,0	43,6	34,0	8,4	2
Spremljanje televizijske razprave o spornem vprašanju	2009	16,6	39,0	35,4	9,0	3
	2014	14,3	43,2	33,4	9,0	2
Pisanje pisma v časopis, v katerem bi predstavil/-a svoje stališče o spornem vprašanju	2009	14,4	34,5	39,1	11,9	7
	2014	7,1	28,8	46,7	17,3	7
Govorjenje pred razredom o družbenem ali političnem vprašanju	2009	16,2	33,2	36,8	13,9	6
	2014	14,8	33,7	36,6	14,9	4

Vir: lastna analiza na podlagi podatkov IEA (2015) in dACES.

4.5 Pričakovanja v zvezi z aktivno državljsko participacijo mladih

Participacija mladih v družbi naj bi se dosegla s (pravilno) državljsko vzgojo (Marker in Mehlinger 1992, 832–835). Tudi v Sloveniji naj bi bil eden izmed ciljev državljske vzgoje v Sloveniji aktivno udejstvovanje in participiranje v različnih dejavnostih (Barle Lakota v Kukovič in Haček 2014, 14). Ena izmed najpomembnejših sprememb pri reformi javnega šolstva med letoma 1996 in 1999 je bil prav večji poudarek na državljski vzgoji in udeležbi učencev (Šimenc in Sardoč 2013, 364). V tem poglavju predstavimo pričakovanja slovenskih učencev in dijakov v zvezi z delovanjem v prihodnosti. Namere o delovanju so povezane z aktivno državljsko participacijo v bližnji prihodnosti ali v odraslosti. Državljska participacija je tretja domena vsebine v vsebinski razsežnosti konceptualnega modela ICCS. Deli se na tri področja: odločanje, vplivanje in participacijo v skupnosti. Tudi ta področja se nadalje členijo. Za nas bodo zanimive: volitve (področje sprejemanja odločitev); vključevanje v javno razpravo, udeleževanje v izražanje javne podpore oziroma protesta, selektivno kupovanje (etično potrošništvo) (področje vplivanja); ter prostovoljstvo (področje participacije) (Schulz in drugi 2008, 13–21; Šimenc in drugi 2015, 28).

4.5.1 Namere o prihodnji državljski participaciji v odraslosti

Pomemben vidik merjenja namer delovanja na področju državljske vzgoje je politična participacija (Schulz in drugi 2008, 25). Vse nižja raven participacije v procesih demokratičnega odločanja (Sardoč 2009) ter nižja udeležba na volitvah sta spodbudila raziskovalce in odločevalce, da bi mlade prepričali v sodelovanje v politiki (Flere in drugi 2014, 212).

Tako smo učence in dijake vprašali, »ali bodo kot odrasli sodelovali pri različnih za demokracijo nadvse pomembnih dejavnostih, ki jih povezujemo z aktivnim državljanstvom« (Šimenc in drugi 2015, 107).

Tabela 4.8: Primerjava raziskav z uporabo neodvisnih vzorcev T-testov za merjenje aktivnega sodelovanja v političnem življenju v prihodnosti⁹³

	Leto raziskave	Število odgovorov	Povprečna vrednost	Std. Deviation	Std. Error Mean
Volil na lokalnih volitvah*	2009	3028	3,14	,933	,017
	2014	1449	3,10	,834	,022
Volil na državnih volitvah*	2009	3027	3,20	,901	,016
	2014	1448	3,13	,848	,022
Priskrbel informacije o kandidatih	2009	3017	2,99	,930	,017
	2014	1440	2,97	,896	,024
Kandidatu ali stranki pomagal med volilno kampanjo*	2009	3022	2,19	,847	,015
	2014	1444	1,73	,684	,018
Včlanil v politično stranko	2009	3022	1,87	,828	,015
	2014	1442	1,57	,698	,018
Včlanil v sindikat	2009	3021	1,91	,822	,015
	2014	1437	1,68	,714	,019
Kandidiral na občinskih volitvah*	2009	3028	2,13	,976	,018
	2014	1442	1,55	,761	,020
Volil na volitvah v EP	2009	3027	2,35	1,030	,019
	2014	1448	2,60	1,050	,028

Vir: lastna analiza na podlagi podatkov IEA (2015) in dACES.

Tabela 4.8 kaže pričakovano aktivno sodelovanje mladih v političnem življenju v prihodnosti. Statistično značilna razlika se pokaže pri štirih izjavah. Statistično značilno razliko opazimo

⁹³ * – statistično značilne razlike (kjer je signifikanca manjša od 0,05, so statistično značilne razlike in lahko sklepamo iz vzorca na populacijo).

pri pričakovani udeležbi na lokalnih volitvah kot tudi pri pričakovani udeležbi na državnih volitvah. V obeh primerih aktivne volilne pravice so učenci v povprečju izražali večjo pripravljenost za sodelovanje na volitvah, kot dijaki. V primeru pasivne volilne pravice (pripravljenost kandidirati na občinskih volitvah) je povprečje znova višje pri učencih kot dijakih, pri čemer je povprečna vrednost odgovorov učencev 2,13, dijakov pa le 1,55. Četrta statistično značilna razlika se nanaša na pomoč kandidatu ali strani med volilno kampanjo. Znova se torej pokaže večja pripravljenost učencev kot dijakov. Tudi pri ostalih izjavah je povprečna vrednost odgovorov učencev višja kot povprečna vrednost odgovorov dijakov. Izjema je udeležba na volitvah v Evropski parlament (povprečna vrednost odgovorov učencev je 2,35, dijakov pa 2,60). Rezultati torej kažejo, da se je pričakovano aktivno sodelovanje v političnem življenju dijakov v obdobju petih let znižalo.

Tabela 4.9: Pripravljenost mladih za politično participacijo (odgovori učencev in dijakov v odstotkih)

	leto raziskave (ICCS; dACES)	To bi zagotovo naredil/-a (v %)	To bi verjetno naredil/-a (v %)	Tega verjetno ne bi naredil/-a (v %)	Tega zagotovo ne bi naredil/-a (v %)	Rang
Volil/-a na lokalnih volitvah	2009	43,3	35,7	12,9	8,2	2
	2014	34,8	46,2	13,4	5,6	2
Volil/-a na državnih volitvah	2009	45,9	34,9	12,5	6,7	1
	2014	37,6	43,4	13,3	5,7	1
Si pred volitvami priskrbel/-a informacije o kandidatih	2009	33,9	40,4	16,7	8,9	3
	2014	30,6	43,5	17,8	8,0	3
Kandidatu ali stranki pomagal/-a med volilno kampanjo	2009	8,0	23,3	48,6	20,0	5
	2014	2,1	7,3	52,0	38,6	5
Se včlanil/-a v politično stranko	2009	5,4	12,6	46,0	36,1	8
	2014	2,2	5,4	39,4	52,9	7
Se včlanil/-a v sindikat	2009	4,9	14,9	46,5	33,7	7
	2014	1,5	10,1	42,9	45,5	6
Kandidiral/-a na občinskih volitvah	2009	12,1	18,6	39,4	29,9	6
	2014	3,0	7,6	30,4	58,9	8
Volil/-a na volitvah za Evropski parlament	2009	16,7	26,0	32,3	24,9	4
	2014	23,4	33,3	23,5	19,7	4

Vir: lastna analiza na podlagi podatkov IEA (2015) in dACES.

Pripravljenost za sodelovanje se glede aktivnosti, v katerih bodo sodelovali, od zadnje raziskave ni bistveno spreminjala. Najverjetneje bodo mladi (v tem vrstnem redu) sodelovali

na naslednje načine: volili na državnih volitvah, volili na lokalnih volitvah, si pred volitvami priskrbeli informacije o kandidatih, volili na volitvah v Evropski parlament in kandidatu ali stranki pomagali med volilno kampanjo. Iz odgovorov je razvidno, da nameravajo dijaki (kot že prej učenci) v prihodnje najbolj izkoriščati svojo aktivno volilno pravico. Odstotek dijakov, ki bodo zagotovo ali verjetno sodelovali na državnih volitvah, je 81 % (leta 2009 je bil odstotek učencev 80,8 %) in je enak odstotku dijakov, ki bodo zagotovo ali verjetno sodelovali na lokalnih volitvah (odstotek učencev je bil 79 %).⁹⁴

Pri dejanjih, ki terjajo nekoliko več angažmaja, učenci in dijaki verjetno ne bodo sodelovali (glej Šimenc in drugi 2015, 111). Opazimo, da so povprečne vrednosti pri vprašanjih o včlanitvi v politično stranko in sindikat ter pomoči kandidatu ali stranki pri dijakih še nekoliko nižje kot pri učencih. Za te tri dejavnosti so učenci in dijaki pokazali najmanj interesa. Skozi vse povprečne vrednosti se torej pri dijakih kaže nižja pripravljenost za sodelovanje, z izjemo volitev v Evropski parlament, kjer bi verjetno ali zagotovo volilo 56,7 % dijakov, kar kaže 14 % prirast v primerjavi z učenci leta 2009 (42,7 %). Pri tem velja opozoriti, da so dijaki seveda starejši in tik pred pridobitvijo nekateri političnih pravic in polnopravnega članstva v politični skupnosti.

4.5.2 Pripravljenost na sodelovanje v različnih oblikah družbenega protesta

V raziskavo so bila vključena tudi vprašanja o pričakovani udeležbi v različnih oblikah družbenega protesta – legalnih in nelegalnih. Šest trditve je merilo legalne oblike protesta, tri (v Tabeli 4.10 in Tabeli 4.11 so obarvane rumeno) pa nelegalne oblike protesta (glej tudi Šimenc in drugi 2015, 105). Kot je razvidno iz Tabele 4.10 se statistično značilna razlika pokaže pri sedmih trditvah. Pokaže se pri pripravljenosti na sodelovanje pri miroljubnem protestu, kjer je povprečna vrednost udeležbe dijakov (2,73) višja od povprečne vrednosti učencev (2,57). Pri vseh ostalih šestih trditvah (pisal pisma v časopis, nosil priponko ali majico, vzpostavil stik z izvoljenim predstavnikom, zbiral podpise za peticijo, z razpršilcem pisal protestna gesla po zidovih, zaustavil promet) imajo učenci višjo povprečno vrednost odgovorov kot dijaki, torej so bili bolj pripravljeni za udeležbo v eni od teh oblik protesta. Povprečne vrednosti odgovorov učencev so: 2,45 za pisanje v časopis (dijakov 2,13), 2,59 za nošenje priponke ali majice (dijakov 2,30), 2,35 za vzpostavljanje stike z izvoljenim predstavnikom (dijakov 2,02), ter 2,52 za zbiranje podpisov za peticijo (dijakov 2,40). Pri

⁹⁴ Učenci in dijaki tako izkazujejo močnejšo pripravljenost udeleževati se volitev, kot je v Sloveniji dejansko udeležena pri odraslih (Šimenc in drugi 2015, 109).

pripravljenosti za nelegalne oblike protesta je povprečna vrednost odgovorov učencev za pisanje protesnih gesel po zidovih 1,94 (dijakov 1,67) in za zaustavljanje prometa 1,81 (dijakov 1,62).

Tabela 4.10: Primerjava raziskav z uporabo neodvisnih vzorcev T-testov za merjenje udeležbe v oblikah protesta⁹⁵

	Leto raziskave	Število odgovorov	Povprečna vrednost	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pisal pisma v časopis*	2009	3023	2,45	,900	,016
	2014	1445	2,13	,822	,022
Nosil priponko ali majico*	2009	3021	2,59	,953	,017
	2014	1444	2,30	,901	,024
Vzpostavil stik z izvoljenim predstavnikom*	2009	3012	2,35	,863	,016
	2014	1432	2,02	,783	,021
Sodeloval pri miroljubnem protestu*	2009	3019	2,57	,913	,017
	2014	1438	2,73	,893	,024
Zbiral podpise za peticijo*	2009	3012	2,52	,957	,017
	2014	1438	2,40	,904	,024
Se odločil, da ne bom kupoval nekaterih izdelkov	2009	3013	2,49	,953	,017
	2014	1440	2,48	,925	,024
Z razpršilcem pisal protestna gesla po zidovih*	2009	3015	1,94	1,006	,018
	2014	1447	1,67	,900	,024
Zaustavil promet*	2009	3011	1,81	,945	,017
	2014	1445	1,62	,855	,022
Zasedel javno zgradbo	2009	3016	1,76	,944	,017
	2014	1448	1,63	,918	,024

Vir: lastna analiza na podlagi podatkov IEA (2015) in dACES.

Učenci so najpogosteje za verjetno oziroma gotovo obliko aktivnosti navedli nošenje priponke ali majice, ki izraža mnenje (54,2 %), sodelovanje na miroljubnem protestu ali zborovanju (54,5 %) in zbiranje podpisov za peticijo (50,6 %). Dijaki pa so najpogosteje za verjetno oziroma gotovo obliko aktivnosti izbrali sodelovanje na miroljubnem protestu ali zborovanju (64,9 %), odločitev, da ne bodo kupovali nekaterih izdelkov (49,5 %) in zbiranje podpisov za peticijo (43,9 %). Legalnih oblik protestov bi se v večji meri udeleževali učenci; edina aktivnost, kjer kažejo dijaki več zanimanja od učencev, je sodelovanje na miroljubnem protestu ali zborovanju (glej Tabela 4.10 in Tabela 4.11).

⁹⁵ * – statistično značilne razlike (kjer je signifikanca manjša od 0,05, so statistično značilne razlike in lahko sklepamo iz vzorca na populacijo).

Tabela 4.11: Pripravljenost na sodelovanje v različnih oblikah družbenega protesta (odgovori učencev in dijakov v odstotkih)

	leto raziskave (ICCS; dACES)	To bi zagotovo naredil/-a (v %)	To bi verjetno naredil/-a (v %)	Tega verjetno ne bi naredil/-a (v %)	Tega zagotovo ne bi naredil/-a (v %)	Rang
Pisal/-a pisma v časopis	2009	13,4	32,8	39,1	14,7	5
	2014	6,3	22,5	49,6	21,6	5
Nosil/-a priponko ali majico, ki izraža tvoje mnenje	2009	19,3	34,9	31,7	14,1	1
	2014	9,2	32,6	37,3	20,8	4
Vzpostavil/-a stik z izvoljenim predstavnikom	2009	10,5	29,4	44,7	15,4	6
	2014	4,0	19,5	50,8	25,6	6
Sodeloval/-a na miroljubnem protestu ali zborovanju	2009	15,8	38,7	31,9	13,6	2
	2014	19,0	45,9	24,1	11,0	1
Zbiral/-a podpise za peticijo	2009	17,6	33,0	33,7	15,7	3
	2014	12,5	31,4	39,7	16,3	3
Se odločil/-a, da ne boš kupoval/-a nekaterih izdelkov	2009	16,0	34,4	32,7	17,0	4
	2014	14,2	35,3	34,4	16,1	2
Z razpršilcem pisal/-a protestna gesla po zidovih	2009	11,6	13,0	33,5	41,9	7
	2014	7,0	8,6	29,4	55,1	7
Zaustavil/-a promet	2009	9,0	10,0	34,4	46,6	8
	2014	5,6	7,9	29,1	57,4	9
Zasedel/-a javno zgradbo	2009	8,8	9,1	31,8	50,3	9
	2014	7,5	7,9	24,8	59,7	8

Vir: lastna analiza na podlagi podatkov IEA (2015) in dACES.

Poglejmo še nelegalne oblike protestov (rumeno obarvani del Tabele 4.11), ki smo jih preverjali s tremi trditvami. Učenci in dijaki izkazujejo nizko stopnjo pripravljenosti za tovrstne aktivnosti, pri čemer so dijaki še nekoliko manj dovzetni za tovrstna ravnanja (pri vseh treh trditvah tega verjetno ali gotovo ne bi naredilo vsaj 84,5 % dijakov, medtem ko je delež takšnih pri učencih 75,4 % – za pisanje protestnih gesel po zidovih z razpršilcem).

4.5.3 Namere o prihodnji državljanski aktivnosti v odraslosti

Poglejmo še dejanja, ki bi jih mladi v prihodnosti lahko naredili. Statistično značilna razlika se pokaže pri treh trditvah. Dijaki so s statistično značilno razliko bolj pripravljeni pomagati ljudem v lokalni skupnosti, kot učenci. Na drugi strani pa so učenci s statistično značilno

razliko bili bolj pripravljeni za razpravljanje na spletnem forumu o družbenih in političnih vprašanjih in za vključitev v organizacijo, ki ima politične ali dobrodelne namene (glej Tabela 4.12). Pri ostalih dveh trditvah ne prihaja do statistično značilnih razlik, čeprav je tudi tu mogoče zaznati večjo pripravljenost učencev za prihodnje državljanske aktivnosti. Razlika je opazna predvsem pri trditvi o pisanju o družbenih in političnih vprašanjih v časopis (povprečna vrednost učencev je 2,09, dijakov pa 1,77).

Tabela 4.12: Primerjava raziskav z uporabo neodvisnih vzorcev T-testov za merjenje prihodnje državljanske aktivnosti mladih⁹⁶

	Leto raziskave	Število odgovorov	Povprečna vrednost	Std. Deviation	Std. Error Mean
Prostovoljno pomagal ljudem v lokalni skupnosti*	2009	3023	2,89	,784	,014
	2014	1447	2,95	,736	,019
Drugim govoril o svojih pogledih na politična vprašanja	2009	3023	2,43	,825	,015
	2014	1445	2,37	,857	,023
Pisal časopisu o družbenih in političnih vprašanjih	2009	3022	2,09	,786	,014
	2014	1436	1,77	,702	,019
Razpravljaj na spletnem forumu*	2009	3021	2,23	,878	,016
	2014	1443	1,92	,833	,022
Vključil v organizacijo, ki ima politične namene*	2009	3022	2,49	,924	,017
	2014	1443	2,22	,852	,022

Vir: lastna analiza na podlagi podatkov IEA (2015) in dACES.

Tabela 4.13 prikazuje odgovore učencev in dijakov, izražene v odstotkih. Največ učencev (72,5 %) in dijakov (75,5 %) bi verjetno ali zagotovo prostovoljno pomagalo ljudem v skupnosti. To je tudi edina trditev, pri kateri so dijaki izrazili večjo pripravljenost za državljansko aktivnost. Pri vseh drugih trditvah povprečne vrednosti odgovorov kažejo, da so bili učenci bolj pripravljeni za državljansko aktivnost. Obe skupini (dijaki in učenci) kot najmanj verjetno in gotovo aktivnost navajata pisanje časopisu o političnih in družbenih vprašanjih, česar ne namerava narediti 76,5 % učencev in 89,3 % dijakov. Druga najmanj verjetna in gotova aktivnost je razpravljanje na spletnem forumu o političnih in družbenih vprašanjih. Tega verjetno ali gotovo ne bi naredilo 66 % učencev in 78,1 % dijakov. To se ujema z ugotovitvijo, da učenci in dijaki najmanj zaupajo v svoje sposobnosti pri pisanju pisem v časopis, v katerem bi predstavili svoje stališče o spornem vprašanju (glej Tabela 4.6

⁹⁶ * – statistično značilne razlike (kjer je signifikanca manjša od 0,05, so statistično značilne razlike in lahko sklepamo iz vzorca na populacijo).

in Tabela 4.7). Opazimo, da se dijaki še vedno neradi opredeljujejo glede političnih in družbenih vprašanj. Skrbi pa pričakovana manjša aktivnost (neaktivnost) dijakov, saj gre za osebe, ki so tik pred polnopravnim članstvom v skupnosti.

Tabela 4.13: Namere o prihodnji državljski aktivnosti v odraslosti (odgovori učencev in dijakov v odstotkih)

	leto raziskave (ICCS; dACES)	To bi zagotovo naredil/-a (v %)	To bi verjetno naredil/-a (v %)	Tega verjetno ne bi naredil/-a (v %)	Tega zagotovo ne bi naredil/-a (v %)	Rang
Prostovoljno pomagal/-a ljudem v lokalni skupnosti	2009	20,9	51,6	22,8	4,8	1
	2014	21,8	53,7	21,8	2,7	1
Drugim govoril/-a o svojih pogledih na politična in družbena vprašanja	2009	9,5	35,8	42,4	12,3	3
	2014	9,9	32,6	42,3	15,1	2
Pisal/-a časopisu o družbenih ali političnih vprašanjih	2009	6,1	17,5	55,7	20,8	5
	2014	2,5	8,2	53,0	36,3	5
Razpravljaj/-a na spletnem forumu o družbenih in političnih vprašanjih	2009	9,3	24,7	45,6	20,4	4
	2014	4,6	17,3	43,7	34,4	4
Se vključil/-a v organizacijo, ki ima politične ali dobrodelne namene	2009	15,0	34,1	35,7	15,2	2
	2014	7,0	28,8	43,6	20,6	3

Vir: lastna analiza na podlagi podatkov IEA (2015) in dACES.

5 ZAKLJUČEK

V magistrskem delu smo podrobno predstavili teoretska izhodišča in v dveh časovnih točkah (raziskavi ICCS 2009 in dACES 2014) poskušali sistematično meriti odnos anketirancev do nekaterih vidikov državljske vzgoje. Najbolj splošen namen dela je bilo odkriti, ali se učitelji po spremembi učnega načrta manj opirajo nanj, in kako se mladi pripravljajo za opravljanje vlog državljanov. Najprej smo se osredotočili na kurikularno plat državljske vzgoje, in sicer vrzel med nameravano in dejansko izvedbo poučevanja državljske vzgoje v šolah. Tako smo si postavili prvo hipotezo, da spreminjanje šolskih kurikulov za področje državljske vzgoje vpliva na neusklajenost med uradnim in realiziranim kurikulumom. Glede na pridobljene podatke s pomočjo vprašalnikov lahko prvo hipotezo zavrnemo, saj so se učitelji državljske vzgoje leta 2009 statistično značilno manj opirali na uradni kurikulum, kot učitelji državljske vzgoje leta 2014. Prav tako so se učitelji leta 2014 bolj opirali na uradne zahteve na področju državljske vzgoje. Kar 98,7 % učiteljev v raziskavi dACES leta 2014 odgovori, da se vsaj zmerno opirajo na uradni kurikulum (v raziskavi ICCS je takšnih 90,9 %), zato ugotavljamo, da ne prihaja do neusklajenosti med načrtovanim in realiziranim kurikulumom.

Med obema raziskavama se je leta 2011 zgodila sprememba kurikula, kar nekateri učitelji navedejo kot težavo, saj naj bi bilo kurikulum zaradi pogostih sprememb težko osvojiti. Uradni kurikulum ima določen vpliv pri implementaciji kurikula s strani učiteljev in odločitvi, kaj bodo poučevali, a je le eden od številnih dejavnikov. Tudi na ostale vire so se učitelji iz leta 2014 bolj opirali kot učitelji leta 2009. Naj omenimo, da so se oboji pri načrtovanju državljske vzgoje najmanj opirali na učna gradiva, ki so jih izdale komercialne založbe, javne ustanove ali zasebne fundacije. Zaključimo lahko, da pridobljeni rezultati ne potrjujejo naših začetnih pričakovanj, da se zaradi sprememb učnih načrtov učitelji nanje manj opirajo.

Poleg tega smo preverjali, koliko učitelji upoštevajo mnenje učencev pri obravnavi vsebine pri poučevanju predmeta državljske vzgoje. Tema je za nas zanimiva, saj je sprememba učnega načrta leta 2011 odvzela določilo, da učitelji skupaj z učenci izberejo del izbirnih tem. Ker v raziskavi ICCS 2009 še niso vključili tega vprašanja, lahko prikažemo samo odgovore učiteljev leta 2014. Odgovori so deljeni: približno polovica jih meni, da se mnenje srednje oziroma zelo upošteva, druga polovica pa, da se mnenje malo oziroma sploh ne upošteva.

Nato smo se usmerili v preverjanje sprememb v pripravljenosti mladih za sodelovanje v javnem in političnem življenju ter vključevanje v družbo. Aktivno sodelovanje je izraženo v ciljih poučevanja državljske vzgoje v vseh evropskih državah, tudi v Sloveniji. Kljub temu

smo v drugi hipotezi domnevali, da od zadnjega ocenjevanja leta 2009 (ICCS) do leta 2014 (dACES) ni prišlo do bistvenih sprememb v pričakovani politični participaciji in družbenem udejstvovanju v prihodnosti. Pri tem velja poudariti, da smo merili pričakovano politično participacijo na isti generaciji, ki so leta 2009 odgovarjali kot učenci, leta 2014 pa kot dijaki. Analiza odgovorov učencev in dijakov je pokazala, da se je pričakovano aktivno sodelovanje v političnem življenju v obdobju petih let znižalo. Dijaki so v povprečju z nižjo verjetnostjo potrdili sodelovanje na volitvah (lokalnih in državnih) in včlanitvijo v sindikat ali politično stranko. Edina trditev, pri kateri so bili dijaki bolj pripravljeni participirati od učencev, so volitve v Evropski parlament. Tako kot v raziskavi 2009 se je potrdilo, da so mladi bolj pripravljeni na manj aktivne načine participacije (ne pa na primer na pomoč kandidatu ali stranki med volilno kampanjo). Večina dijakov se še naprej ne namerava udeleževati nelegalnih oblik protestov (pisanje po zidovih, zaustavljanje prometa in zasedba javnih zgradb), pri čemer so povprečja še nižja kot pri učencih. Tudi pri legalnih oblikah protestov se kaže manjša pripravljenost dijakov na udeležbo, z izjemo sodelovanja pri miroljubnem protestu; pripravljenost za tovrstno obliko sodelovanja je pokazalo več dijakov kot učencev. Podoben rezultat se je pokazal tudi pri primerjavi namer o prihodnji državljski aktivnosti. Dijaki bodo verjetneje prostovoljno pomagali ljudem v lokalni skupnosti, medtem ko pri ostalih trditvah znova opazamo večjo neaktivnost. Drugo hipotezo lahko torej zavrnamo, saj s statistično značilno razliko ugotavljamo, da so dijaki manj pripravljeni aktivno sodelovati v nekaterih oblikah državljskih aktivnosti in politične participacije. Pri tem naj še enkrat poudarimo, da smo za vzorec vzeli dijake gimnazij, torej mladih, od katerih se v življenju pričakuje višja dosežena izobrazba in višja politična participacija. Prav tako so dijaki tisti, ki so tik pred pridobitvijo volilne pravice in polnopravnega članstva v politični skupnosti, zato je njihova (ne)aktivnost še toliko bolj zaskrbljujoča.

Preverili smo tudi zaznano državljsko samoučinkovitost. Povprečen učenec in dijak še naprej verjameta, da sta sposobna organizirati skupino učencev, da bi na šoli kaj spremenili. Prav tako še naprej verjameta, da sta sposobna zagovarjati svoje mnenje o spornem političnem ali družbenem vprašanju, medtem ko ne zaupata v svoje sposobnosti pri pisanju pisem v časopis, v katerem bi predstavili svoje stališče o spornem vprašanju. Tudi tu rezultati kažejo na nekoliko manjšo zaznano samoučinkovitost dijakov kot učencev.

Za konec pogledajmo še stališča učencev in dijakov glede tega, kdo je dober državljan. Medtem ko pri značilnostih, ki so najmanj pomembne za to opredelitev (vključitev v politično stranko; sodelovanje v političnih razpravah) ne prihaja do razlik med učenci in dijaki, opazimo razlike pri značilnostih, ki so najpomembnejše za to opredelitev. Učenci so v povprečju največkrat

izbrali trditvi vselej spoštuje zakon in udeleževanje dejavnosti za zaščito okolja, medtem ko dijaki menijo, da dobrega državljana najbolj okarakterizirata trditvi trdo delo in sodelovanje v dejavnostih, ki koristijo ljudem v lokalni skupnosti.

Delo predstavlja novo izhodišče za prihodnje raziskave o državljanski vzgoji. Na podlagi rezultatov je smiselno raziskati še pričakovano politično participacijo glede na spol učencev in dijakov, česar zaradi prostorske in časovne omejenosti niso izvedli. V prihodnje bi bilo dobro raziskati še napredek v državljanskem znanju med učenci in dijaki srednjih šol, s čimer bi lahko ugotovili, kolikšen vpliv ima poučevanje državljanske vzgoje v srednjih šolah na državljansko vednost (na primer poučevanje obvezne izbirne vsebine državljanska kultura v srednji šoli na gimnazijah). Tega zaradi neprimernosti podatkov nismo mogli izvesti. Zato kot pomanjkljivost in nujnost izpostavljammo potrebno po nadaljnjem raziskovanju.

6 LITERATURA

1. Adair Breault, Donna in J. Dan Marshall. 2010. Curriculum, Definitions Of. V *Encyclopedia of curriculum studies*, ur. Craig Kridel, 179–181. Thousand Oaks: Sage Publications.
2. Ainley, John, Wolfram Schulz in Tim Friedman, ur. 2013. *ICCS 2009 Encyclopedia: Approaches to civic and citizenship education around the world*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Dostopno prek: http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/ICCS_2009_Encyclopedia.pdf (13. avgust 2015).
3. Almond, Gabriel A. in Sidney Verba. 1963. *The civic culture: political attitudes and democracy in five nations*. Princeton: Princeton University Press.
4. Anderson Allen, Louise. 2010. Curriculum Change. V *Encyclopedia of curriculum studies*, ur. Craig Kridel, 196–197. Thousand Oaks: Sage Publications.
5. Bandura, Albert. 2013. *Self-Efficacy*. Dostopno prek: <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1994EHB.pdf> (17. avgust 2015).
6. Birzea, César. 2000. *Education for Democratic Citizenship: A Lifelong Learning Perspective*. Strasbourg: Council of Europe. Council for Cultural Co-operation.
7. --- 2004. EDC policies in Europe – a synthesis. V *All-European study on education for democratic citizenship policies: learning and living democracy*, ur. Council of Europe, 11–71. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Dostopno prek: <http://www.nefmi.gov.hu/letolt/nemzet/eu/All-European%20Study%20on%20Policies%20for%20EDC.pdf> (13. avgust 2015).
8. Boostrom, Robert. 2010. Hidden Curriculum. V *Encyclopedia of curriculum studies*, ur. Craig Kridel, 439–440. Thousand Oaks: Sage Publications.
9. Boss, George. 2014. *The role and purpose of Citizenship in the curriculum*. Dostopno prek: <http://www.citized.info/pdf/students/George%20Boss.pdf> (13. avgust 2015).
10. Brandtzæg Gudem, Bjørg. 2010. European Curriculum Studies, Continental Overview. V *Encyclopedia of curriculum studies*, ur. Craig Kridel, 354–358. Thousand Oaks: Sage Publications.
11. Bundeszentrale für politische Bildung. 2015. *Citizenship Education in Slovenia*. Dostopno prek: <http://www.bpb.de/veranstaltungen/netzwerke/nece/206029/citizenship-education-in-slovenia?p=0> (13. avgust 2015).

12. Carson, Terrance R. 2010. Curriculum Implementation. V *Encyclopedia of curriculum studies*, ur. Craig Kridel, 212–213. Thousand Oaks: Sage Publications.
13. Clandinin, D. Jean in F. Michael Connelly. 1992. Teacher as curriculum maker. V *Handbook of research on curriculum: a project of the American educational research association*, ur. Philip W. Jackson, 363–401. New York: Macmillan.
14. Connelly, F. Michael in Gerry Connelly. 2010. Curriculum Policy. V *Encyclopedia of curriculum studies*, ur. Craig Kridel, 224–227. Thousand Oaks: Sage Publications.
15. Craig, Cheryl J. 2010. Teachers as Curriculum Makers. V *Encyclopedia of curriculum studies*, ur. Craig Kridel, 867–869. Thousand Oaks: Sage Publications.
16. Creswell, John W. 2003. *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks; London: Sage Publications.
17. Crick, Bernard. 1998. *Education for Citizenship and the Teaching Democracy in Schools: Final report of the advisory group on citizenship*. London: QCA.
18. Cuban, Larry. 1992. Curriculum stability and change. V *Handbook of research on curriculum: a project of the American educational research association*, ur. Philip W. Jackson, 216–247. New York: Macmillan.
19. Čepič Vogrinčič, Mitja, Janez Justin, Eva Klemenčič, Zdenko Kodelja, Mitja Sardoč, Marjan Šimenc in Darko Štrajn. 2012. *Razvoj državlanske vzgoje v Republiki Sloveniji: konceptualni okvir in razvoj kurikulumov (državlanska vzgoja in etika, družba)*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
20. Daniel, Larry G. 2010. Survey Research. V *Encyclopedia of curriculum studies*, ur. Craig Kridel, 831–832. Thousand Oaks: Sage Publications.
21. Dewey, John. 1916. *Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education*. New York: Free Press.
22. Deželan, Tomaž. 2014. *The Slovenian citizenship regime: between nationalist and European routes*. Saarbrücken: LAP Lambert Academic Publishing.
23. --- 2015. *Developing Active Citizens of Europe through School (dACES)*. Dostopno prek: <http://www.civict.eu/index.php?p1=dACES&p2=&p3=&p4 =&p5=&lang=eng> (12. september 2015).
24. --- in Alem Maksuti. 2014. The relevance of higher education in Slovenia for creating virtuous citizens and a working democracy : an underexploited source? V *Citizenship, democracy and higher education in Europe, Canada and the USA*, ur. Jason A. Laker, 147–173. New York: Palgrave Macmillan. Dostopno prek: GoogleBooks.

25. Ennis, Catherine D. 1990. Analyzing Curriculum as Participant Perspectives. *Journal of Teaching in Physical Education* 9 (2). Dostopno prek: <http://journals.human.kinetics.com/AcuCustom/Sitename/Documents/DocumentItem/9769.pdf> (18. januar 2014).
26. Eryaman, Mustafa Yunus. 2010. Frameworks in Curriculum Development. V *Encyclopedia of curriculum studies*, ur. Craig Kridel, 380–381. Thousand Oaks: Sage Publications.
27. --- in Salih Zeki Genc. 2010. National Curriculum. V *Encyclopedia of curriculum studies*, ur. Craig Kridel, 600–601. Thousand Oaks: Sage Publications.
28. Eurydice. 2005. *Citizenship Education at School in Europe, Slovenian translation*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
29. --- 2012. *Citizenship Education in Europe. Appendix for Internet. Main reforms in citizenship education since 2005*. Dostopno prek: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/139EN_RA.pdf (16. avgust 2015).
30. --- 2013. *Državljska vzgoja v Evropi*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.
31. Evropska komisija. 2001. *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*. Dostopno prek: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:EN:PDF> (6. junij 2015).
32. Evropski parlament. 2009. *European Parliament resolution of 2 April 2009 on Better Schools: an agenda for European cooperation*. Dostopno prek: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//NONSGML+TA+P6-TA-2009-0217+0+DOC+PDF+V0//EN> (20. januar 2014).
33. Flere, Sergej, Rudi Klanjšek, Miran Lavrič, Andrej Kirbiš, Marina Tavčar Krajnc, Marko Divjak, Tjaša Boroja, Barbara Zagorc in Andrej Naterer. 2014. *Slovenian youth 2013: living in times of disillusionment, risk and precarity*. Maribor: Centre for the Study of Post-Yugoslav Societies (CEPYUS) in Zagreb: Friedrich-Ebert-Stiftung (FES).
34. Flinders, David J. 2010. Curriculum Purposes. V *Encyclopedia of curriculum studies*, ur. Craig Kridel, 227–229. Thousand Oaks: Sage Publications.
35. Frevert, Ute. 2008. How to Become a Good European Citizen: Present Challenges and Past Experiences. V *The Making of Citizens in Europe: New Perspectives on Citizenship Education*, ur. Viola B. Georgi, 37–51. Bonn: Bundeszentrale für

- politische Bildung. Dostopno prek: www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/The%20Making%20of%20Citizens%20in%20Europe_Gesamtkopie.pdf (13. avgust 2015).
36. Georgi, Viola B. 2008. Citizenship and Diversity. V *The Making of Citizens in Europe: New Perspectives on Citizenship Education*, ur. Viola B. Georgi, 79–86. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. Dostopno prek: www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/The%20Making%20of%20Citizens%20in%20Europe_Gesamtkopie.pdf (13. avgust 2015).
 37. Glatthorn, Allan A. 1987. *Curriculum Renewal*. Alexandria: Publication Sales, Association for Supervision and Curriculum Development. Dostopno prek: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED278127.pdf> (13. avgust 2015).
 38. ---, Floyd Boschee, Bruce M. Whitehead in Bonni F. Boschee. 2012. *Curriculum leadership: Strategies for Development and Implementation. Third edition*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
 39. Goodlad, John I. in Zhixin Su. 1992. Organization of the curriculum. V *Handbook of research on curriculum: a project of the American educational research association*, ur. Philip W. Jackson, 327–344. New York: Macmillan.
 40. Gril, Alenka. 2011. Državlanske kompetence osmošolcev v Sloveniji – izsledki Mednarodne raziskave državlanske vzgoje ICCS 2009. *Šolsko polje: revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja* 22 (5–6). Dostopno prek: http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/digitalna_knjiznica/SP/2011/%C5%A0olsko%20polje,%20letnik%20XXII,%20%C5%A1tevilka%205-6.pdf (8. avgust 2015).
 41. Grüne, Petra in Thomas Krüger. 2008. Preface Networking European Citizenship Education. V *The Making of Citizens in Europe: New Perspectives on Citizenship Education*, ur. Viola B. Georgi, 9–12. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. Dostopno prek: www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/The%20Making%20of%20Citizens%20in%20Europe_Gesamtkopie.pdf (13. avgust 2015).
 42. Hafner Fink, Mitja. 2004. Odnos javnosti do znanosti in tehnologije: kakovost merjenja tega odnosa v okviru javnomnenjske ankete (primer raziskave Slovensko javno mnenje). *Družboslovne razprave* 20 (46/47). Dostopno prek: <http://dk.fdv.uni-lj.si/dr/dr46-47Hafner-Fink.PDF> (8. avgust 2015).
 43. Hoskins, Bryony, Béatrice d'Hombres in JoAnn Campbell. 2008. *Does Formal Education Have an Impact on Active Citizenship Behaviour?* Dostopno prek: http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC45983/reqno_jrc45983_d

- oes_formal_education_have_an_impact_on_active_citizenship_behaviour.pdf%5B1%5D.pdf (12. avgust 2015).
44. Ichilov, Orit. 2003. Education and Democratic Citizenship in a Changing World. V *Oxford Handbook of Political Psychology*, ur. David O. Sears, Leonie Huddy in Robert Jervis, 637–669. New York: Oxford University Press.
 45. --- 2009. *The retreat from public education: global and Israeli perspectives*. New York: Springer. Dostopno prek: <http://link.springer.com/book/10.1007%2F978-1-4020-9570-2> (12. avgust 2015).
 46. Jackson, Philip W. 1992. Conceptions of curriculum and curriculum specialists. V *Handbook of research on curriculum: a project of the American educational research association*, ur. Philip W. Jackson, 3–40. New York: Macmillan.
 47. Justin, Janez, ur. 2000. *Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja. Državljanska vzgoja in etika*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Dostopno prek: http://www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti_obvezni/Drzavljanska_vzgoja_in_etika_obvezni.pdf (3. julija 2015).
 48. Karba, Pavla, ur. 2011. *Učni načrt. Program osnovna šola. Državljanska in domovinska vzgoja ter etika*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo. Dostopno prek: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_DDE__OS.pdf (3. julija 2015).
 49. --- 2013. Novosti v posodobljenem učnem načrtu. V *Posodobitve pouka v osnovnošolski praksi. Domovinska in državljanska kultura in etika*, ur. Pavla Karba, 13–33. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
 50. --- in Darja Lašič. 2009. *Državljanska in domovinska vzgoja ter etika 7: učbenik za državljansko in domovinsko vzgojo ter etiko v sedmem razredu osnovne šole*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
 51. --- in Nataša Jesenko. 2012. *Državljanska in domovinska vzgoja ter etika 8: učbenik za državljansko in domovinsko vzgojo ter etiko v osmem razredu osnovne šole*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
 52. --- in Irena Šumi. 2013. Sporočilnost analize dosežkov učencev na NPZ 2012 in primerjave z dosežki na mednarodni raziskavi ICCS. V *Posodobitve pouka v osnovnošolski praksi. Domovinska in državljanska kultura in etika*, ur. Pavla Karba, 87–102. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

53. Kelly, Albert Victor. 2004. *The Curriculum. Theory and practice: Fifth Edition*. London: Thousand Oaks (California). Dostopno prek: http://aglow.edu.pk/documents/the-curriculum_theory-practice-5th-edition_20042.pdf (17. avgust 2015).
54. Kerr, David. 1999. Citizenship education in the curriculum: an international review. *The School Field X* (3/4). Dostopno prek: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Curriculum/SEEPDFs/kerr.pdf (8. avgust 2015).
55. --- 2008. Research on Citizenship Education in Europe: A Survey. V *The Making of Citizens in Europe: New Perspectives on Citizenship Education*, ur. Viola B. Georgi, 167–178. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. Dostopno prek: www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/The%20Making%20of%20Citizens%20in%20Europe_Gesamtkopie.pdf (13. avgust 2015).
56. Kerševan, Marko, Zdenko Kodelja in Andreja Barle Lakota. 2005. *Učni načrt. Izbirni predmet: program osnovnošolskega izobraževanja. Verstva in etika*. Dostopno prek: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti_izbirni/Verstva_in_etika_izbirni.pdf (5. november 2014).
57. Klemenčič, Eva. 2013. Mednarodna raziskava državlanske vzgoje in izobraževanja (ICCS). V *Učenje evropskih vsebin v podeželskem lokalnem okolju*, ur. Urška Štremfel, Damjan Lajh in Eva Klemenčič, 33–49. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
58. ---, Urška Štremfel in Mojca Rožman. 2011. Znanje o multikulturnih tematikah in zmanjševanje predsodkov. *Šolsko polje: revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja* 22 (5–6). Dostopno prek: http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/digitalna_knjiznica/SP/2011/%C5%A0olsko%20polje,%20letnik%20XXII,%20%C5%A1tevilka%205-6.pdf (8. avgust 2015).
59. Kovač, Marjeta in Janko Strel. 2002. *Vrste kurikulumov*. Dostopno prek: www.student-info.net/sis-mapa/skupina_doc/fsport/knjiznica_datoteke/1232584700_bjKWwOF_5_kurikulum4.11_.ppt (14. avgust 2015).
60. Krek, Janez. 2008. Quality Assurance in (Citizenship) Education. V *The Making of Citizens in Europe: New Perspectives on Citizenship Education*, ur. Viola B. Georgi, 179–188. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. Dostopno prek: www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/The%20Making%20of%20Citizens%20in%20Europe_Gesamtkopie.pdf (13. avgust 2015).
61. --- in Mira Metljak. 2011. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

62. Kridel, Craig, ur. 2010. *Encyclopedia of curriculum studies*. Thousand Oaks: Sage Publications.
63. Kroflič, Robi. 2008. Induktivni pristop k poučevanju državljske vzgoje na načelu interkulturalnosti. *Revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja* 19 (5/6). Dostopno prek: <http://www2.arnes.si/~rkrofl1/bibliografija.html> (15. avgust 2015).
64. Kukovič, Simona in Miro Haček. 2014. *Elementi domovinske in državljske vzgoje ter aktivnega državljanstva v učnih načrtih slovenskih osnovnih in srednjih šol: analiza kurikulov: ESS projekt Aktivno državljanstvo in domovina*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. Dostopno prek: http://www.zrss.si/projektiess/gradiva/Projekt12_Analiza_kurikulov_Elementi_DDV.pdf (17. avgust 2015).
65. Lipset, Seymour Martin. 1959. Some Social Requisites of Democracy: Economic Development and Political Legitimacy. *The American Political Science Review* 53 (1). Dostopno prek: <http://www.jstor.org/discover/10.2307/1951731?uid=3739008&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21103360154243> (2. junij 2015).
66. Lobe, Bojana. 2006. Združevanje kvalitativnih in kvantitativnih metod – stara praksa v novi preobleki? *Družboslovne razprave* 22 (53): 55–73.
67. Madaus, George F. in Thomas Kellaghan. 1992. Curriculum evaluation and assessment. V *Handbook of research on curriculum: a project of the American educational research association*, ur. Philip W. Jackson, 119–154. New York: Macmillan.
68. Majchrzak, Ann. 1990. *Methods for policy research (Applied social research methods series; v.3)*. Newbury Park, CA: SAGE Publications.
69. Marker, Gerald in Howard Mehlinger. 1992. Social studies. V *Handbook of research on curriculum: a project of the American educational research association*, ur. Philip W. Jackson, 830–851. New York: Macmillan.
70. McCowan, Tristan. 2009. *Rethinking citizenship education: a curriculum for participatory democracy*. London: Continuum. Dostopno prek: http://daneshnamehicsa.ir/userfiles/file/Resources/16%29%20Challenges/INTRO%29_Rethinking_Citizenship_Education__A_Curriculum_for_Participatory_Democracy.pdf (3. septembra 2015).
71. Milharčič-Hladnik, Mirjam, Mojca Peček-Čuk in Tatjana Devjak. 2010. *Državljska vzgoja in etika: učbenik za državljsko vzgojo in etiko v 8. razredu devetletne osnovne šole*. Ljubljana: DZS.

72. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport (MIZŠ). 2010. *Obvezne izbirne vsebine*. Dostopno prek: http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2011/programi/gimnazija/obvezne_izbirne_vsebine.htm (17. avgust 2015).
73. --- 2011. *Srednješolski izobraževalni programi: splošno izobraževanje*. Dostopno prek: <http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2013/programi/gimnazija/programi-zasebne.htm#splosna> (17. avgust 2015).
74. --- 2013a. *Program osnovne šole Montessori*. Dostopno prek: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program_drugo/Montessori.pdf (17. avgust 2015).
75. --- 2013b. *Srednješolski izobraževalni programi: Nižje poklicno izobraževanje*. Dostopno prek: <http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2013/programi/NPI/nizje.htm> (5. junij 2015).
76. --- 2013c. *Srednješolski izobraževalni programi: Srednje poklicno izobraževanje*. Dostopno prek: <http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2013/programi/SPI/index.htm> (5. junij 2015).
77. --- 2014a. *Predmetniki osnovne šole*. Dostopno prek: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmetniki/Pred_14_OS_4_1_2.pdf (15. junij 2015).
78. --- 2014b. *Srednješolski izobraževalni programi*. Dostopno prek: <http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2013/programi/> (12. september 2015).
79. --- 2015. *Abecedni seznam izbirnih predmetov v osnovni šoli*. Dostopno prek: http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/direktorat_za_predsolsko_vzgojo_in_osnovno_solstvo/osnovno_solstvo/program/abecedni_seznam_izbirnih_predmetov_v_osnovni_soli/#c17860 (15. junij 2015).
80. Murphy, M. Shaun in Debbie Pushor. 2010. Planned Curriculum. V *Encyclopedia of curriculum studies*, ur. Craig Kridel, 657–658. Thousand Oaks: Sage Publications.
81. Niemi, Richard G. in Jane Junn. 1998. *Civic education: what makes students learn*. New Haven; London: Yale University Press.
82. O'Shea, Karen. 2003. *Education for democratic citizenship: 2001-2004. Developing a shared understanding: glossary of terms for education for democratic citizenship*. Dostopno prek: http://www.edchreturkey-eu.coe.int/Source/Resources/Pack/GlossaryEDC_EN.pdf (17. avgust 2015).
83. Pasek, Josh, Lauren Feldman, Daniel Romer in Kathleen Hall Jamieson. 2007. Schools as Incubators of Democratic Participation: Building Long-Term Political Efficacy with

- Civic Education. *Applied Developmental Science* 12 (1). Dostopno prek: <http://www.researchgate.net/publication/228389230> (17. avgust 2015).
84. Patrick, John J. 2003. *The Civic Mission of Schools: Key Ideas in a Research-Based Report on Civic Education in the United States. ERIC Digest*. Dostopno prek: <http://www.ericdigests.org/2003-5/civic.htm> (17. avgust 2015).
85. Pavlin, Samo, Tomaž Deželan in Ivan Svetlik. 2013. *Challenges of citizenship in higher education: shifting visions, roles and outcomes*. Wien: Echoraum.
86. Penner-Williams, Janet. 2010. Formal Curriculum. V *Encyclopedia of curriculum studies*, ur. Craig Kridel, 376–377. Thousand Oaks: Sage Publications.
87. Powers-Costello, Beth. 2010. Elementary School Curriculum. V *Encyclopedia of curriculum studies*, ur. Craig Kridel, 327–331. Thousand Oaks: Sage Publications.
88. *Pravilnik o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v izobraževalnem programu osnovne šole*. Ur. l. RS 49/13. Dostopno prek: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV10943> (4. september 2015).
89. Prebilič, Vladimir in Jelena Juvan, ur. 2014. *Aktivno državljanstvo in domovina: zbornik prispevkov*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
90. *Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje*. Ur. l. EU 2006/962/ES. Dostopno prek: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:sl:PDF> (17. avgust 2015).
91. Quinn, Molly. 2010. Official Curriculum. V *Encyclopedia of curriculum studies*, ur. Craig Kridel, 616–618. Thousand Oaks: Sage Publications.
92. Ragin, Charles C. 2007. *Družboslovno raziskovanje: enotnost in raznolikost metode*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
93. Rokavec, Mateja. 2013. Intervju z avtorjem. Celje, 25. september.
94. Ross, Alistair. 2002. Citizenship Education and Curriculum Theory. V *Citizenship Education and the Curriculum*, ur. David Scott in Helen Lawson 45–62. Westport: Praeger. Dostopno prek: GoogleBooks.
95. Rustja, Erika. 2013. Državlјanska vzgoja: cilji, vsebina in didaktični pristopi. V *Nacionalna konferenca Socialna in državljanska odgovornost, Brdo pri Kranju, 10. oktober 2013*, ur. Tanja Tašanoska, 15–21. Ljubljana: Ministrstvo RS za izobraževanje, znanost, kulturo in šport.
96. Sardoč, Mitja. 2005. *Učni načrt. Izbirni predmet: program osnovnošolskega izobraževanja. Državlјanska kultura*. Dostopno prek: <http://www.mizs.gov.si/>

- fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti_izbirni/Drzavljan
ska_kultura_izbirni.pdf (5. november 2014).
97. --- 2009. *Predstavitev projekta Sveta Evrope »Izobraževanje za demokratično
državljanstvo*. Dostopno prek: https://encrypted.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CBsQFjAAahUKEwi6k5-wgeXHAhUG7RQKHTYmDN0&url=http%3A%2F%2Fwww.varuh-rs.si%2Ffileadmin%2Fuser_upload%2Fword%2FOtrokove_pravice_in_nasilje__SE_09%2FPrispevki%2FMag._Mitja_Sardoc_-_SLO.doc&usg=AFQjCNHtDPtweKfHPNV7GtCAIc5SS5QiUQ&sig2=ON-1Vp7Vv0bNOptAaVsuwQ&cad=rja (5. september 2015).
98. --- 2011. *Multikulturalizem: pro et contra*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Dostopno
prek: <http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/publikacije/ProEtContra.pdf> (13. avgust
2015).
99. --- 2014. *Sodobni izzivi državljanske vzgoje: multikulturalizem, pluralizem in
patriotizem*. Dostopno prek: [http://www.slideserve.com/wesley-wallace/sodobni-
izzivi-dr-avljske-vzgoje-multikulturalizem-pluralizem-in-patriotizem](http://www.slideserve.com/wesley-wallace/sodobni-izzivi-dr-avljske-vzgoje-multikulturalizem-pluralizem-in-patriotizem) (4. september
2015).
100. Schmidt, Sandra J. 2010. Civic Education Curriculum. V *Encyclopedia of curriculum
studies*, ur. Craig Kridel, 108–110. Thousand Oaks: Sage Publications.
101. Schubert, William H. 2010a. Curriculum Venues. V *Encyclopedia of curriculum
studies*, ur. Craig Kridel, 272–274. Thousand Oaks: Sage Publications.
102. --- 2010b. Intended Curriculum. V *Encyclopedia of curriculum studies*, ur. Craig
Kridel, 488–489. Thousand Oaks: Sage Publications.
103. Schultz, Brian D. 2010. Informal Curriculum. V *Encyclopedia of curriculum studies*,
ur. Craig Kridel, 475–476. Thousand Oaks: Sage Publications.
104. Schulz, Wolfram, Julian Fraillon, John Ainley, Bruno Losito in David Kerr. 2008.
International Civic and Citizenship Education Study – Assessment Framework.
Dostopno prek: [http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_
versions/ICCS_2009_Framework.pdf](http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/ICCS_2009_Framework.pdf) (6. november 2013).
105. Schulz, Wolfram, John Ainley, Julian Fraillon, David Kerr in Bruno Losito. 2010.
*ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among
lower-secondary school students in 38 countries*. Amsterdam: International
Association for the Evaluation of Educational Achievement. Dostopno prek:
http://iccs.acer.edu.au/uploads/File/Reports/ICCS_InternationalReport.pdf (12. avgust
2015).

106. Sheppard, Michael. 2008. *Social exclusion*. Dostopno prek: <http://www.encyclopedia.com/doc/1G2-3045302491.html> (5. november 2013).
107. *Slovar novejšega besedja*. Dostopno prek: <http://www.fran.si/131/snb-slovar-novejsega-besedja> (14. avgust 2015).
108. *Slovar slovenskega knjižnega jezika*. Dostopno prek: <http://www.fran.si/130/sskj-slovar-slovenskega-knjiznega-jezika> (16. avgust 2015).
109. Snyder, Jon, Frances Bolin in Karen Zumwalt. 1992. Curriculum implementation. V *Handbook of research on curriculum: a project of the American educational research association*, ur. Philip W. Jackson, 402–435. New York: Macmillan.
110. Svet Evrope. 2010. *Recommendation CM/Rec(2010)7 of the Committee of Ministers to member states on the Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*. Dostopno prek: <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=CM/Rec%282010%297&Language=lanEnglish&Ver=original&Site=CM&BackColorInternet=C3C3C3&BackColorIntranet=EDB021&BackColorLogged=F5D383> (17. avgust 2015).
111. Šimenc, Marjan. 2011. Patriotizem in nacionalizem slovenskih učencev iz perspektive Mednarodne raziskave državljske vzgoje. *Šolsko polje: revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja* 22 (5–6). Dostopno prek: http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/digitalna_knjiznica/SP/2011/%C5%A0olsko%20polje,%20letnik%20XXII,%20%C5%A1tevilka%205-6.pdf (8. avgust 2015).
112. --- 2013. Državljska vzgoja in evalvacija. V *Nacionalna konferenca Socialna in državljska odgovornost, Brdo pri Kranju, 10. oktober 2013*, ur. Tanja Taštanoska, 6–8. Ljubljana: Ministrstvo RS za izobraževanje, znanost, kulturo in šport.
113. ---, Zdenko Kodelja, Darko Štrajn, Janez Justin, Mitja Sardoč, Eva Klemenčič in Mitja Čepič Vogrinčič. 2011. *Razvoj državljske vzgoje v Republiki Sloveniji: konceptualni okvir in razvoj kurikulov (državljska vzgoja in etika, družba): dopolnjeno zaključno poročilo evalvacijske študije*. Dostopno prek: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/evalvacija/pdf/Evalvacijske_studije_09_10_porocilo_Drzav_vzgoja.pdf (15. junij 2015).
114. --- in Mitja Sardoč. 2013. Slovenia. V *ICCS 2009 Encyclopedia: Approaches to civic and citizenship education around the world*, ur. John Ainley, Wolfram Schulz in Tim Friedman, 361–371. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Dostopno prek: http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/ICCS_2009_Encyclopedia.pdf (15. april 2015).

115. ---, Mitja Sardoč in Ana Mlekuž. 2015. *Državljska vzgoja v Sloveniji: nacionalno poročilo Mednarodne raziskave državljanske vzgoje in izobraževanja ICCS 2009*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Dostopno prek: www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-HJ9DI3W3/e139ced4-16fd-4a1b-bc76-45cf575cb3b5/PDF (15. julij 2015).
116. Štrajn, Darko. 2002. *Primerjalna raziskava državljanskega izobraževanja in vzgoje - CEP: zaključno poročilo o rezultatih raziskovalnega projekta v letu 2001*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
117. Štraus, Mojca in Marjan Šimenc. 2011. Uvodnik. *Šolsko polje: revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja* 22 (5–6). Dostopno prek: http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/digitalna_knjiznica/SP/2011/%C5%A0olsko%20polje,%20letnik%20XXII,%20%C5%A1tevilka%205-6.pdf (8. avgust 2015).
118. Štremfel, Urška, Damjan Lajh in Eva Klemenčič. 2013. *Učenje evropskih vsebin v podeželskem lokalnem okolju*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
119. Taštanoska, Tanja, ur. 2013. *Nacionalna konferenca Socialna in državljanska odgovornost, Brdo pri Kranju, 10. oktober 2013*. Ljubljana: Ministrstvo RS za izobraževanje, znanost, kulturo in šport.
120. Ten Dam, Geert, Femke Geijsel, Rene Reumerman in Guuske Ledoux. 2011. Measuring Young People's Citizenship Competences. *European Journal of Education* 46 (3). Dostopno prek: <http://www.researchgate.net/publication/230550895> (17. avgust 2015).
121. The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). 2012. *The International Civic and Citizenship Education Study 2016*. Dostopno prek: http://www.nwo.nl/documents/nro/proo_iccs-2016---projectbeschrijving (9. avgust 2015).
122. --- 2013. *International Civic and Citizenship Education Study 2016*. Dostopno prek: http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Studies/ICCS_2016/ICCS_2016_Brochure.pdf (9. avgust 2015).
123. --- 2015. *IEA Study Data Repository*. Dostopno prek: <http://rms.iea-dpc.org/#> (9. avgust 2015).
124. Torney-Purta, Judith V. 1999. Review: *Civic Education: What Makes Students Learn* by Richard G. Niemi; Jane Junn. *American Journal of Education* 107 (3). Dostopno prek: <http://www.jstor.org/stable/1085669> (17. avgust 2015).

125. ---, Rainer Lehmann, Hans Oswald in Wolfram Schulz. 2001. *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Dostopno prek: http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/CIVED_Phase2_Age_Fourteen.pdf (3. julija 2015).
126. Venezky, Richard L. 1992. Textbooks in school and society. V *Handbook of research on curriculum: a project of the American educational research association*, ur. Philip W. Jackson, 436–461. New York: Macmillan.
127. Waldorfska šola Ljubljana. 2003. *Vzgojno izobraževalni program Waldorfske osnovne šole*. Dostopno prek: http://lj.waldorf.si/r.php?doc=1&r=curriculum/ucni_nacrt_devetletka_wsl.pdf (10. september 2015).
128. Weilbacher, Gary. 2010. Middle School Curriculum. V *Encyclopedia of curriculum studies*, ur. Craig Kridel, 568–571. Thousand Oaks: Sage Publications.
129. Wilson, Leslie Owen. 2005. *Types of curriculum: Types of curriculum with their definitions*. Dostopno prek: <http://thesecondprinciple.com/instructional-design/types-of-curriculum/> (17. avgust 2015).
130. *Zakon o gimnazijah (ZGim)*. Ur. l. RS 1/07. Dostopno prek: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO450> (4. september 2015).
131. *Zakon o osnovni šoli (ZOs)*. Ur. l. RS 81/06. Dostopno prek: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO448> (7. avgust 2015).
132. *Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (ZPSI-1)*. Ur. l. RS 79/06. Dostopno prek: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO4325> (4. september 2015).
133. Zavod sv. Stanislava Ljubljana Šentvid. 2007. *Program devetletne katoliške Osnovne šole v Zavodu Sv. Stanislava*. Dostopno prek: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/Program_OS_Alojzija_Sustarja.pdf (3. julija 2015).

PRILOGE

PRILOGA A: Vprašalnik ICCS



RAZISKAVA O VPLIVIH DISCIPLINARNE NARAVNANOSTI DIJAKOV NA ŠTUDIJSKO IZBIRO IN NA DOJEMANJE DRŽAVLJANSKIH VSEBIN

Pred vami je vprašalnik raziskave o povezanosti državljskih vsebin s kariernimi izbirami. Prosimo vas, da vsako vprašanje pozorno preberete in nanj odgovorite čim bolj natančno. V tem vprašalniku boste navadno odgovarjali z označevanjem kvadratkov. Nekaj vprašanj pa je takih, da je treba napisati kratek odgovor. Če pri označevanju kvadrata naredite napako, prečrtajte ali zbršite napačno oznako in označite pravilni kvadrat. Če se zmotite pri odprtem vprašanju, ga preprosto prečrtajte in napišite pravega.

V tem vprašalniku ni pravih oziroma napačnih odgovorov. Odgovorite tako, kot se zdi prav vam. Če česa ne razumete ali niste prepričani, kako odgovoriti na vprašanje, prosite za dodatno pojasnilo. Vaši odgovori so anonimni in zaupni. Primerjali jih bomo z odgovori drugih dijakov ter statistično izračunali skupne in povprečne rezultate, tako da posamezniki in njihovi odgovori ne bodo prepoznavni.

VIDIKI DRŽAVLJANA

Kako pomembna so naslednja ravnanja za dobrega državljana?

(V vsaki vrstici označite le en kvadrataček.)

	Zelo pomembno	Precej pomembno	Ni zelo pomembno	Sploh ni pomembno
a) Udeležba na vsakih državnih volitvah	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Vključitev v politično stranko	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Učenje o zgodovini svoje države	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Spremljanje političnih vprašanj po časopisu, radiu, televiziji ali internetu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Izkazovanje spoštovanja do predstavnikov oblasti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Sodelovanje v političnih razpravah	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Udeleževanje mirnih protestov proti zakonom, za katere se misli, da so krivični	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Sodelovanje v dejavnostih, ki koristijo ljudem v lokalni skupnosti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Udeleževanje dejavnosti za spodbujanje človekovih pravic	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Udeleževanje dejavnosti za zaščito okolja	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Trdo delo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Vselej spoštuje zakon	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Spodaj so navedeni različni načini, kako lahko odrasli aktivno sodelujejo v političnem življenju. Kaj mislite, da boste naredili, ko boste odrasli in polnoletni?

(V vsaki vrstici označite le en kvadrataček.)

	To bom zagotovo naredil/-a	To bom verjetno naredil/-a	Tega verjetno ne bom naredil/-a	Tega zagotovo ne bom naredil/-a
a) Volil/-a na lokalnih volitvah	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Volil/-a na državnih volitvah	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Si pred volitvami priskrbel/-a informacije o kandidatih	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Kandidatu ali stranki pomagal/-a med volilno kampanjo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Se včlanil/-a v politično stranko	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Se včlanil/-a v sindikat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Kandidiral/-a na občinskih volitvah	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Volil/-a na volitvah za Evropski parlament	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Državljeni lahko proti stvaram, ki se jim zdijo slabe, različno protestirajo. Ali bi se v prihodnosti udeležili katere izmed navedenih oblik protesta?

(V vsaki vrstici označite le en kvadratak.)

	To bi zagotovo naredil/-a	To bi verjetno naredil/-a	Tega verjetno ne bi naredil/-a	Tega zagotovo ne bi naredil/-a
a) Pisal/-a pisma v časopis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Nosil/-a priponko ali majico, ki izraža tvoje mnenje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Vzpostavila/-a stik z izvoljenim predstavnikom	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Sodeloval/-a na miroljubnem protestu ali zborovanju	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Zbiral/-a podpise za peticijo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Se odločil/-a, da ne boš kupoval/-a nekaterih izdelkov	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Z razpršilcem pisal/-a protestna gesla po zidovih	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Zaustavil/-a promet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Zasedel/-la javno zgradbo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Spodaj so navedena različna dejanja, ki bi jih lahko naredili v naslednjih nekaj letih. Kaj pričakujete, da boste naredili?

(V vsaki vrstici označite le en kvadratak.)

	To bom zagotovo naredil/-a	To bom verjetno naredil/-a.	Tega verjetno ne bom naredil/-a	Tega zagotovo ne bom naredil/-a.
a) Prostovoljno pomagal/-a ljudem v lokalni skupnosti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Drugim govoril/-a o svojih pogledih na politična in družbena vprašanja	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Pisal/-a časopisu o družbenih ali političnih vprašanjih	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Razpravljaj/-a na spletnem forumu o družbenih in političnih vprašanjih	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Se vključil/-a v organizacijo, ki ima politične ali dobrodelne namene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Kako dobro bi vam po vašem mnenju šlo pri naslednjih dejavnostih?

(V vsaki vrstici označite le en kvadrateg.)

	Zelo dobro	Precej dobro	Ne preveč dobro	Sploh mi ne bi šlo
a) Razpravljanje o časopisnem članku, ki poroča o sporu med državama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Zagovarjanje svojega mnenja o spornem političnem ali družbenem vprašanju	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Kandidiranje na šolskih volitvah	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Organiziranje skupine učencev, da bi na šoli kaj spremenili	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Spremljanje televizijske razprave o spornem vprašanju	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Pisanje pisma v časopis, v katerem bi predstavil/-a svoje stališče o spornem vprašanju	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Govorjenje pred razredom o družbenem ali političnem vprašanju	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

DEMOGRAFIJA**Navedite vaš spol** ženski moški

Hvala za sodelovanje!

PRILOGA B: Tabele SPSS

Tabela 6.1: Primerjava raziskav z uporabo neodvisnih vzorcev T-testov za merjenje uporabe virov s strani učiteljev pri načrtovanju državljske vzgoje

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
a. Uradni kurikuli, kurikularne smernice oziroma okviri	Equal variances assumed	16,331	,000	2,602	836	,009	,160	,062	,039	,281
	Equal variances not assumed			3,102	284,796	,002	,160	,052	,059	,262
b. Uradne zahteve (standarde) na področju državljske vzgoje in etike	Equal variances assumed	33,105	,000	6,085	829	,000	,428	,070	,290	,566
	Equal variances not assumed			8,161	358,926	,000	,428	,052	,325	,531
c. Vaše zamisli ali lastna gradiva	Equal variances assumed	,743	,389	,412	844	,681	,023	,055	-,085	,130
	Equal variances not assumed			,427	233,268	,670	,023	,053	-,082	,127
d. Izvirni dokumenti (kot so ustava, deklaracije človekovih pravic)	Equal variances assumed	4,056	,044	6,812	836	,000	,506	,074	,360	,652
	Equal variances not assumed			8,524	309,726	,000	,506	,059	,389	,623
e. Učbeniki	Equal variances assumed	,563	,453	1,000	842	,318	,061	,061	-,059	,181
	Equal variances not assumed			,983	220,400	,327	,061	,062	-,061	,183
f. Učna gradiva, ki so jih izdale komercialne založbe, javne ustanove ali zasebne fundacije	Equal variances assumed	,673	,412	-,672	841	,502	-,045	,067	-,176	,086
	Equal variances not assumed			-,705	237,065	,481	-,045	,064	-,171	,081

g. Informacijska tehnologija (svetovni splet, spletne strani, itn.)	Equal variances assumed	,009	,926	5,777	843	,000	,359	,062	,237	,481
	Equal variances not assumed			6,763	274,898	,000	,359	,053	,255	,464
h. Množična občila (časopisi, revije, televizija, itn.)	Equal variances assumed	,003	,959	-,178	844	,859	-,010	,058	-,125	,104
	Equal variances not assumed			-,180	226,753	,858	-,010	,058	-,124	,103

Vir: lastna analiza na podlagi podatkov IEA (2015) in dACES.

Tabela 6.2: Primerjava raziskav z uporabo neodvisnih vzorcev T-testov za merjenje upoštevanja mnenja učencev

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Diff.	Std. Error Diff.	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
a. Učna gradiva	Equal variances assumed	,021	,885	-4,867	2865	,000	-,331	,068	-,465	-,198
	Equal variances not assumed			-4,913	167,486	,000	-,331	,067	-,464	-,198

Vir: lastna analiza na podlagi podatkov IEA (2015) in dACES.

Tabela 6.3: Primerjava raziskav z uporabo neodvisnih vzorcev T-testov za merjenje stališča »kdo je dober državljan«

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Diff.	Std. Error Diff.	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
udeležba na državnih volitvah	Equal variances assumed	4,494	,034	-1,220	4487	,223	-,033	,027	-,085	,020
	Equal variances not assumed			-1,201	2737,620	,230	-,033	,027	-,086	,021

vključitev v politično stranko	Equal variances assumed	16,509	,000	11,920	4484	,000	,294	,025	,246	,343
	Equal variances not assumed			12,842	3448,952	,000	,294	,023	,250	,339
učenje o zgodovini države	Equal variances assumed	66,212	,000	-11,329	4471	,000	-,302	,027	-,354	-,249
	Equal variances not assumed			-11,908	3233,963	,000	-,302	,025	-,351	-,252
spremljanje političnih vprašanj	Equal variances assumed	4,806	,028	-1,785	4477	,074	-,046	,026	-,097	,005
	Equal variances not assumed			-1,801	2906,405	,072	-,046	,026	-,097	,004
izkazovanje spoštovanja do predstavnikov oblasti	Equal variances assumed	19,060	,000	16,675	4472	,000	,436	,026	,385	,488
	Equal variances not assumed			16,941	2950,115	,000	,436	,026	,386	,487
sodelovanje v političnih razpravah	Equal variances assumed	54,904	,000	6,609	4464	,000	,171	,026	,120	,222
	Equal variances not assumed			6,806	3031,170	,000	,171	,025	,122	,221
udeleževanje mirnih protestov	Equal variances assumed	10,986	,001	-9,505	4469	,000	-,275	,029	-,332	-,218
	Equal variances not assumed			-9,468	2811,671	,000	-,275	,029	-,332	-,218
sodelovanje v dejavnostih za lokalno skupnost	Equal variances assumed	2,960	,085	-10,831	4468	,000	-,267	,025	-,315	-,218
	Equal variances not assumed			-11,114	3034,601	,000	-,267	,024	-,314	-,220
udeleževanje v dejavnostih za človekove pravice	Equal variances assumed	2,473	,116	-1,759	4463	,079	-,045	,025	-,095	,005
	Equal variances not assumed			-1,796	2996,963	,073	-,045	,025	-,094	,004
udeleževanje v dejavnostih za zaščito	Equal variances assumed	12,088	,001	2,717	4476	,007	,070	,026	,020	,121

okolja	Equal variances not assumed			2,744	2914,686	,006	,070	,026	,020	,121
trdo delo	Equal variances assumed	12,213	,000	-13,099	4471	,000	-,353	,027	-,406	-,300
	Equal variances not assumed			-13,886	3286,676	,000	-,353	,025	-,403	-,303
vselej spoštuje zakon	Equal variances assumed	17,345	,000	15,588	4479	,000	,383	,025	,335	,432
	Equal variances not assumed			15,405	2753,538	,000	,383	,025	,335	,432

Vir: lastna analiza na podlagi podatkov IEA (2015) in dACES.

Tabela 6.4: Primerjava raziskav z uporabo neodvisnih vzorcev T-testov za merjenje aktivnega sodelovanja v političnem življenju v prihodnosti

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Diff.	Std. Error Diff.	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Volil na lokalnih volitvah	Equal variances assumed	44,260	,000	1,291	4475	,197	,037	,029	-,019	,094
	Equal variances not assumed			1,343	3157,603	,179	,037	,028	-,017	,092
Volil na državnih volitvah	Equal variances assumed	22,303	,000	2,539	4473	,011	,072	,028	,016	,127
	Equal variances not assumed			2,593	3009,933	,010	,072	,028	,017	,126
Priskrbel informacije o kandidatih	Equal variances assumed	2,085	,149	,849	4455	,396	,025	,029	-,033	,083
	Equal variances not assumed			,860	2927,429	,390	,025	,029	-,032	,082

Kandidatu ali stranki pomagal med volilno kampanjo	Equal variances assumed	45,038	,000	18,269	4464	,000	,466	,026	,416	,516
	Equal variances not assumed			19,677	3445,783	,000	,466	,024	,420	,513
Včlanil v politično stranko	Equal variances assumed	3,038	,081	11,997	4462	,000	,303	,025	,253	,352
	Equal variances not assumed			12,738	3313,113	,000	,303	,024	,256	,349
Včlanil v sindikat	Equal variances assumed	,003	,953	9,312	4456	,000	,235	,025	,186	,285
	Equal variances not assumed			9,788	3210,956	,000	,235	,024	,188	,282
Kandidiral na občinskih volitvah	Equal variances assumed	59,401	,000	19,943	4468	,000	,582	,029	,525	,640
	Equal variances not assumed			21,750	3546,355	,000	,582	,027	,530	,635
Volil na volitvah v EP	Equal variances assumed	2,059	,151	-7,802	4473	,000	-,258	,033	-,323	-,193
	Equal variances not assumed			-7,747	2800,160	,000	-,258	,033	-,324	-,193

Vir: lastna analiza na podlagi podatkov IEA (2015) in dACES.

Tabela 6.5: Primerjava raziskav z uporabo neodvisnih vzorcev T-testov za merjenje udeležbe v oblikah protesta

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Diff.	Std. Error Diff.	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Pisal pisma v časopis	Equal variances assumed	98,988	,000	11,252	4466	,000	,315	,028	,260	,370
	Equal variances not assumed			11,618	3088,952	,000	,315	,027	,262	,368
Nosil priponko ali majico	Equal variances assumed	14,249	,000	9,742	4463	,000	,292	,030	,233	,351
	Equal variances not assumed			9,935	2989,196	,000	,292	,029	,234	,350
Vzpostavil stik z izvoljenim predstavnikom	Equal variances assumed	134,265	,000	12,189	4442	,000	,328	,027	,275	,381
	Equal variances not assumed			12,618	3074,999	,000	,328	,026	,277	,379
Sodeloval pri miroljubnem protestu	Equal variances assumed	13,472	,000	-5,590	4455	,000	-,162	,029	-,219	-,105
	Equal variances not assumed			-5,634	2883,302	,000	-,162	,029	-,219	-,106
Zbiral podpise za peticijo	Equal variances assumed	13,932	,000	4,081	4448	,000	,123	,030	,064	,182
	Equal variances not assumed			4,163	2977,572	,000	,123	,030	,065	,181
Se odločil, da ne bom kupoval nekaterih	Equal variances assumed	3,202	,074	,601	4451	,548	,018	,030	-,041	,077

izdelkov	Equal variances not assumed			,607	2912,264	,544	,018	,030	-,041	,077
Z razpršilcem pisal protestna gesla po zidovih	Equal variances assumed	6,470	,011	8,681	4460	,000	,270	,031	,209	,331
	Equal variances not assumed			9,026	3154,943	,000	,270	,030	,211	,329
Zaustavil promet	Equal variances assumed	8,657	,003	6,740	4454	,000	,198	,029	,140	,255
	Equal variances not assumed			6,981	3118,703	,000	,198	,028	,142	,253
Zasedel javno zgradbo	Equal variances assumed	,555	,456	4,412	4462	,000	,132	,030	,073	,191
	Equal variances not assumed			4,455	2925,940	,000	,132	,030	,074	,190

Vir: lastna analiza na podlagi podatkov IEA (2015) in dACES.

Tabela 6.6: Primerjava raziskav z uporabo neodvisnih vzorcev T-testov za merjenje prihodnje državljanske aktivnosti mladih

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Diff.	Std. Error Diff.	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Prostovoljno pomagal ljudem v lokalni skupnosti	Equal variances assumed	15,349	,000	-2,437	4468	,015	-,060	,025	-,108	-,012
	Equal variances not assumed			-2,491	3017,648	,013	-,060	,024	-,107	-,013
Drugim govoril o svojih pogledih na politična vprašanja	Equal variances assumed	2,152	,142	1,973	4466	,049	,053	,027	,000	,105
	Equal variances not assumed			1,947	2748,733	,052	,053	,027	,000	,106

Pisal časopisu o družbenih in političnih vprašanjih	Equal variances assumed	,185	,668	13,100	4456	,000	,319	,024	,271	,367
	Equal variances not assumed			13,640	3129,220	,000	,319	,023	,273	,365
Razpravljaj na spletnem forumu	Equal variances assumed	20,815	,000	11,113	4462	,000	,307	,028	,253	,361
	Equal variances not assumed			11,319	2976,216	,000	,307	,027	,254	,360
Vključil v organizacijo, ki ima politične namene	Equal variances assumed	48,720	,000	9,232	4463	,000	,266	,029	,210	,323
	Equal variances not assumed			9,503	3058,927	,000	,266	,028	,211	,321

Vir: lastna analiza na podlagi podatkov IEA (2015) in dACES.

Tabela 6.7: Primerjava raziskav z uporabo neodvisnih vzorcev T-testov za merjenje državljanske samoučinkovitosti mladih

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Diff.	Std. Error Diff.	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Razpravljanje o časopisnem članku	Equal variances assumed	2,623	,105	5,603	4466	,000	,143	,026	,093	,194
	Equal variances not assumed			5,677	2935,462	,000	,143	,025	,094	,193
Zagovarjanje mnenja o spornem vprašanju	Equal variances assumed	14,624	,000	-,658	4456	,510	-,018	,027	-,071	,035
	Equal variances not assumed			-,674	3010,698	,501	-,018	,027	-,070	,034
Kandidiranje na šolskih volitvah	Equal variances assumed	46,147	,000	12,999	4442	,000	,361	,028	,307	,415
	Equal variances not assumed			13,445	3071,653	,000	,361	,027	,308	,414

Organiziranje skupine učencev	Equal variances assumed	2,978	,084	8,124	4440	,000	,220	,027	,167	,273
	Equal variances not assumed			8,229	2920,170	,000	,220	,027	,168	,273
Spremljanje televizijske razprave o spornem vprašanju	Equal variances assumed	3,473	,062	,164	4450	,870	,004	,027	-,049	,058
	Equal variances not assumed			,166	2898,464	,868	,004	,027	-,049	,058
Pisanje pisma v časopis o spornem vprašanju	Equal variances assumed	36,230	,000	9,273	4457	,000	,256	,028	,202	,311
	Equal variances not assumed			9,490	3012,186	,000	,256	,027	,203	,309
Govorjenje pred razredom o spornem vprašanju	Equal variances assumed	,066	,797	1,126	4462	,260	,033	,029	-,025	,091
	Equal variances not assumed			1,127	2838,994	,260	,033	,029	-,025	,091

Vir: lastna analiza na podlagi podatkov (IEA 2015) in dACES.

PRILOGA C: Tabele – kurikul državljanske vzgoje

Tabela 6.8: Učni načrt v osnovnih šolah za predmet Državljska in domovinska vzgoja in etika

Predmetnik	7. razred	8. razred	9. razred	Skupaj ur
Predmetnik osnovne šole	1	1		70
Prilagojeni predmetnik za osnovno šolo s slovenskim učnim jezikom na narodno mešanem območju slovenske Istre	1	1		70
Prilagojeni predmetnik za osnovno šolo z italijanskim učnim jezikom na narodno mešanem območju slovenske Istre	1	1		70
Prilagojeni predmetnik za dvojezično osnovno šolo na narodno mešanem območju Prekmurja	0,5	0,5		35
Predmetnik prilagojenega programa devetletne osnovne šole z enakovrednim izobrazbenim standardom za gluhe in naglušne otroke	1	1		70
Predmetnik prilagojenega programa devetletne osnovne šole z enakovrednim izobrazbenim standardom za slepe in slabovidne otroke	1	1		70
Predmetnik prilagojenega programa devetletne osnovne šole z enakovrednim izobrazbenim standardom za gibalno ovirane	1	1		70
Predmetnik prilagojenega programa devetletne osnovne šole z enakovrednim izobrazbenim standardom za otroke z govorno-jezikovnimi motnjami	1	1		70
Predmetnik devetletne osnovne šole za odrasle		12	12	24
Prilagojeni predmetnik devetletne osnovne šole za odrasle s slovenskim učnim jezikom na narodno mešanem območju slovenske Istre		12	12	24
Prilagojeni predmetnik devetletne osnovne šole z odrasle z italijanskim učnim jezikom na narodno mešanem območju slovenske Istre		12	12	24
Prilagojeni predmetnik devetletne osnovne šole za odrasle za dvojezično osnovno šolo na narodno mešanem območju Prekmurja		12	12	24
Predmetnik osnovne šole za uvajanje drugega tujega jezika v času poskusa	1	1		70

Predmetnik za osnovno šolo s slovenskim učnim jezikom na narodno mešanem območju slovenske Istre za uvajanje drugega tujega jezika v času poskusa	1	1		70
Prilagojen predmetnik za osnovno šolo z italijanskim učnim jezikom na narodno mešanem območju slovenske Istre za uvajanje drugega tujega jezika v času poskusa	1	1		70

Vir: MIZŠ (2014a).

Tabela 6.9: Obvezne teme (poglavja) državljske vzgoje, ki jih zasledimo v učnih načrtih za sedmi razred

UN DVE 1999 ⁹⁷	UN DDVE 2008	UN DDVE 2011
<ul style="list-style-type: none"> - Življenje v skupnosti; narod, država - Družina - Vzorniki in avtoritete - Kako se sporazumevamo in kako odločamo - Množična občila in informacije 	<ul style="list-style-type: none"> - Posameznik in družba - Človekove pravice in odgovornosti - Človeške različnosti (iz večkulturnosti v medkulturnost) - Vrednote, verovanja in etika 	<ul style="list-style-type: none"> - Posameznik, skupnosti, država - Skupnost državljanov Republike Slovenije - Slovenija je utemeljena na človekovih pravicah - Verovanje, verstva in država

Vir: glej Justin (2000); Karba (2011); Čepič Vogrinčič in drugi (2012, 111–129).

Tabela 6.10: Obvezne teme (poglavja) državljske vzgoje, ki jih zasledimo v učnih načrtih za osmi razred

UN DVE 1999	UN DVE 2008	UN DVE 2011
<ul style="list-style-type: none"> - Generacije in kulture - Vere in verovanja, krščanstvo - Urejanje skupnih zadev: vprašanja demokracije - Poklic in delo - Družba prihodnosti 	<ul style="list-style-type: none"> - Demokracija - Domovinska in državljska kultura - Človeštvo in prihodnost 	<ul style="list-style-type: none"> - Demokracija od blizu - Finance, delo in gospodarstvo - Slovenija, Evropska unija, svet - Svetovna skupnost

Vir: glej Justin (2000); Karba (2011); Čepič Vogrinčič in drugi (2012, 111–129).

⁹⁷ Učni načrt DVE iz leta 1999 poleg obveznega dela opredeljuje tudi izbirni del, kjer so dane široke možnosti, da učitelji (skupaj z učenci) ustvarjalno sooblikujejo vsebinske sklope. Izbirnih vsebin (za razliko od obveznih vsebin) sicer ne opredeli podrobneje, temveč zgolj navede, tako da so cilji, predlagane vsebine in pojmi del učiteljeve avtonomne izbire (Čepič Vogrinčič in drugi 2012, 116). Nasprotno so v učnem načrtu iz leta 2011 izbirne vsebine opredeljene znotraj posameznih poglavij in vsebinsko tudi sodijo v ta poglavja (zapisane so poševno) (Karba 2011, 8).

PRILOGA Č: Intervju z Matejo Rokavec, učiteljico državljsanske vzgoje na Osnovni šoli Frana Kranjca, Celje, 25. september 2013

Spoštovani,

pišem Vam po dogovoru z ravnateljico, gospo Danico Šalej.

Sem Miha Zimšek, študent na Fakulteti za družbene vede. Sodelujem pri projektu, v katerem se analizira poučevanje državljsanske vzgoje (16. člen ZOsn) (kot obvezne izbirne vsebine) v srednjih in osnovnih šolah.

Tako me zanima naslednje:

Ali so organizirana predavanja za učence glede Državljsanske vzgoje - torej ali so predavanja predvidena na predmetniku in v katerem razredu. Nadalje, ali so organizirane morda druge izbirne vsebine, s katerimi učenci pridobijo »znanje državljsanske vzgoje/kulture.«

Prosim Vas, da o izvajanju Državljsanske vzgoje napišete kakšen stavek (koliko časa namenite temu, kakšno je poučevanje in ocenjevanje) in dopišete, na podlagi katere literature učenci študirajo snov (ter na podlagi katere literature Vi pripravite svoja predavanja). Predvsem seznam literature bo v veliko pomoč pri ugotavljanju razlik med programi/šolami.

Za odgovor se Vam najlepše zahvaljujem.

Lep pozdrav, Miha Zimšek

Pozdravljeni,

seveda vam lahko pomagam. Torej, predmet državljsanska in domovinska kultura ter etika (DKE) je v osnovni šoli obvezni predmet in se poučuje v sedmem in osmem razredu po eno šolsko uro, kar v enem šolskem letu pomeni 35 ur. Druge vsebine so učencem ponujene v okviru izbirnih predmetov (od sedmega do osmega razreda), vendar se učenci na naši šoli zanje ne odločajo. Sicer pa so znanja s tega področja precej posejana po predmetnikih nekaterih ostalih predmetov. Predmet je po mojem mnenju izrednega pomena za mladega človeka, ki se oblikuje kot osebnost, čeprav ga v večini primerov učenci zlasti v osmem razredu težko razumejo (sklop demokracija in tudi finance in delo) in kažejo do predmeta

določen odpor. Sama menim, da so vsebine za otroke v osmem razredu res nekoliko prezahtevne in bi bilo potrebno predmet pomakniti za razred višje - iz sedmega v osmi in iz osmega v deveti razred.

Učni načrt predmeta je precej obsežen, ur za izvajanje pa občutno premalo, v eni šolski uri lahko le nakažem določene vsebine, izzive in dileme, ogromno časa pa morajo učenci nameniti učenju predmeta doma. Poučevanje je precej zahtevno, saj je potrebno učence nenehno postavljati pred izzive, jim ponujati dileme, do katerih se morajo opredeljevati, v smislu, da bi si počasi izoblikovali odnos do lastnega stališča, argumentiranja svojega mišljenja ipd. Prav tako je potrebno naučiti temeljnih veščin tudi tiste učence, ki imajo učne težave. Predmet je bolj kot kateri koli drugi podvržen nenehnim aktualizacijam, povezavam s številnimi mediji - računalnik, spletne strani, televizijske oddaje, poročila ..., ki jih poskušam čim bolj integrirati v sam proces dela. Učbenik predstavlja osnovni učni pripomoček, ogromno informacij pa morajo učenci pridobiti tudi iz vsakdanjega življenja in že prej omenjenih virov. Veliko delamo s pomočjo power point predstavitev, učenci simulirajo posamezne situacije, sodelujejo v igri vlog, pogosto je projektno delo, skupinsko sodelovanje ... Ocenjevanje je nekako omejeno na tri ocene v celotnem šolskem letu - eno dobijo za pogovor o učnih vsebinah, pri katerem izkazujejo znanje in utemeljujejo svoja razmišljanja po seveda vnaprej določenih kriterijih; druga ocena je ocena iz pisne naloge, tretja pa plod raziskovalnega skupinskega dela, pri katerem morajo vsi člani skupine enakomerno sodelovati in na koncu predstaviti svoj del določene vsebine, ki jo skupina preučuje.

Sicer pri nas učenci uporabljajo učbenik založbe Mladinska knjiga, avtorice Pavle Karba (v obseg razredih), sama pa si pomagam z novimi učbeniki za DKE vseh založb, razpoložljivimi delovnimi zvezki založbe i2, novim priročnikom v elektronski obliki (avtorica Pavla Karba in sodelavci) ter kot sem že omenila - ogromno vključujem podatkov s spleta (ustava za otroke, europa.gov., vladni portal za otroke in mladino, ter najrazličnejši primeri s spleta, časopisov, youtube posnetki, aktualni filmi o vodi, globalnem segrevanju ...).

Upam, da sem vam dovolj nazorno predstavila stvari, za katere ste me prosili, v kolikor pa bi želeli še kakšno dodatno pojasnilo, se mi lahko oglasite.

Obilo uspeha pri raziskovanju in vse dobro na poti do uspeha.

Mateja Rokavec