

Dr. Mateja Pšunder

Ocenjevanja vedenja v šoli z vidika pedagoške teorije in prakse

Povzetek: V zadnjem času so razprave o vzgojni vlogi javne šole precej aktualne. V ospredju zanimanja je zlasti iskanje odgovorov na vprašanje, kako bi bilo mogoče povečati vzgojno vlogo šole. Pogledi na to so precej različni. Pred približno letom dni je bil odmeven predlog društva Pobuda za šolo po meri človeka, da naj se v šole vnovič vpelje ocenjevanje vedenja, ki naj bi pripomoglo k okrepitvi vzgojne vloge šole. To nam je pomenilo izziv, zato smo se odločili raziskati, kako je ta tematika obravnavana v pedagoški teoriji in kaj o tej tematiki menijo neposredni udeleženci vzgojno-izobraževalnega procesa – učitelji. Izkušnje iz prakse namreč kažejo na to, da si učitelji, kljub temu da je bilo vedenje odpravljeno že pred dobrim desetletjem, še vedno želijo ocenjevati vedenje v šolah. Raziskava je potrdila, da si kar dobre tri četrtine učiteljev želijo ponovnega ocenjevanja vedenja v šoli, ki bi po njihovem mnenju pozitivno vplivalo zlasti na vedenje učencev. Raziskava je med drugim razkrila tudi poglede učiteljev na vzgojno vlogo šole, na njihovo moč oziroma nemoč pri obvladovanju vzgojnih problemov, na težavnost vzgojnega delovanja v sodobnem času in na potrebo po sodelovanju šole z okoljem, zlasti s starši.

Ključne besede: disciplina, javna šola, ocenjevanje vedenja, sodelovanje staršev, vzgoja za odgovorno državljanstvo, vzgojni koncept, zakonodaja.

UDK: 371.26

Pregledni znanstveni prispevek

Dr. Mateja Pšunder, Filozofska fakulteta, Univerza v Mariboru; e-naslov: mateja.psunder@uni-mb.si

Uvod

Od poklicnih vzgojiteljev je pogosto slišati, da se mladi danes v marsičem razlikujejo od mladih v preteklosti, predvsem pa, da so bolj težavni in manj vzgojeni. Raziskave kažejo, da je nasilje med mladimi prisotno (npr. Grujičič 2007), o prisotnosti nasilja v šolah pa je pogosto mogoče brati tudi v dnevnem časopisju. Pogledi na to, kako bi bilo mogoče v vrtcih in šolah povečati učinkovitost vzgojne vloge in zmanjšati nasilje, so različni.

Pred približno letom dni je bil precej odmeven predlog društva Pobuda za šolo po meri človeka, da naj se v šole vnovič vpelje ocenjevanje vedenja. Ta predlog je spodbudil številne razprave o tem, ali bi ponovno ocenjevanje vedenja lahko pripomoglo k zvečanju učinkovitosti vzgojne vloge šole. To nam je pomenilo izziv, zato smo se namenili raziskati, kaj o tej občutljivi tematiki menijo pedagoški teoretiki in kaj neposredni udeleženci vzgojno-izobraževalnega procesa – učitelji. Zanimalo nas je, ali so učitelji za ocenjevanje vedenja ali proti njemu, kje so temeljni razlogi za oziroma proti ocenjevanju, kakšne učinke naj bi po mnenju učiteljev imelo ocenjevanje vedenja na vzgojno prakso in ali učitelji vzgojni koncept vidijo kot alternativo ocenjevanju vedenja. Poleg tega je pa je raziskava razkrila še več, in sicer kakšni so pogledi učiteljev na vzgojo oziroma disciplino v sodobni šoli.

Ocenjevanje vedenja v šolski zakonodaji

Preden se lotimo prikaza strokovnih pogledov na ocenjevanje vedenja v preteklosti in sedanjosti, se nam zdi potrebno pogledati, kaj je šolska zakonodaja v preteklosti določala na tem področju. Zaradi prostorske omejenosti bomo le kratko prikazali nekatera določila v zvezi z ocenjevanjem vedenja, ki so zanimiva za naš prispevek.

Analiza členov Zakonov o osnovi šoli (1958, 1968, 1974, 1980), ki govorijo o ocenjevanju vedenja, je pokazala, da je bilo ocenjevanje vedenja vselej tesno povezano s širšim družbenim dogajanjem. Iz omenjenih zakonov je razvidno,

da je bilo treba pri oceni vedenja upoštevati različne vidike vedenja učencev; Zakon iz leta 1968 je tako na primer določal, da ocena vedenja izraža učenčev odnos do skupnosti učencev, tovarišev in učiteljev, njegov odnos do družbenega premoženja, njegovo splošno vedenje. V Zakonih je zaznati tudi zahtevo po sodelovanju učencev pri ocenjevanju vedenja. Ob tem je seveda treba poudariti, da so to le opredelitve iz zakona, drugo pa je seveda, kako so se ta določila v praksi tudi v resnici upoštevala. Določba, ki govori o ocenjevanju vedenja učencev, je bila odpravljena z Zakonom leta 1996.

Vsebinsko in načine ocenjevanja vedenja so podrobneje določali pravilniki, navodila oziroma predpisi, ki so se v povojnem času večkrat spremenili. Takoj po drugi svetovni vojni se je vedenje ocenjevalo s štirimi ocenami, in sicer z: odlično (4), prav dobro (3), dobro (2) in neprimerno (1) (Ocene za osnovne in srednje šole 1946). Splošno navodilo o načelih za ocenjevanje učencev in o pogojih za napredovanje v osnovni šoli in gimnaziji (1960) je določalo, da se vedenje učencev ocenjuje na koncu učne dobe in izraža z oceno: vzorno, dobro ali neprimerno. S Pravilnikom o ocenjevanju učencev v osnovnih in srednjih šolah (1969) so bile določene naslednje ocene vedenja: odlično (5), prav dobro (4), dobro (3), zadovoljivo (2) in nezadovoljivo (1), pri čemer je nezadovoljivo pomenilo negativno oceno, učenec pa zaradi nje ni ponavljal razreda. Ocene vedenja, kot jih poznamo izpred dobrega desetletja, in sicer: vzorno, primerno in manj primerno, je določal Pravilnik o ocenjevanju učencev v osnovnih in srednjih šolah (1975). Pravilniki so podrobneje določali tudi, kaj vse naj vsebuje ocena vedenja.

Na podlagi analize navedenih dokumentov je mogoče skleniti, da je imela ocena vedenja takoj po vojni velik pomen, saj je vplivala celo na učenčev splošni učni uspeh. Pomembnost ocene vedenja v takratnem času je mogoče razbrati tudi iz tega, da se je vedenje ocenjevalo tako kot drugi predmeti, in sicer s številčnimi ocenami. Ocena vedenja ni bila le izraz učenčevega vedenja v šoli, temveč tudi zunaj nje. Nanjo so vplivali tudi izrečeni vzgojni ukrepi, kar so podrobneje določali takrat aktualni pravilniki o pravicah in dolžnostih učencev. Učenec je oceno vedenja prejel tudi ob dokončanju šolanja.

Ocenjevanje vedenja je zakonodaja določala vse povojno obdobje do leta 1996, ko je Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli (1996) v 9. členu odpravil ocenjevanje vedenja. Odprava ocenjevanja vedenja ter spremembe, ki so nastale s takratnim Pravilnikom o pravicah in dolžnostih učencev (1996), so pri mnogih pedagoških delavcih naletele na kritike.

Spreminjanje pogledov stroke na ocenjevanje vedenja

Na podlagi pregleda strokovne literature je mogoče ugotoviti, da je bilo ocenjevanje v šoli pogosto obravnavana tema, precej manj pozornosti pa je bilo namenjeno ocenjevanju vedenja, čeprav je bilo to prisotno v naših šolah vse do leta 1996. Našli smo le nekaj prispevkov, ki so se v strokovni literaturi ukvarjali z vprašanjem ocenjevanja vedenja. Po pregledu teh smo ugotovili, da so se po-

gledi stroke na ocenjevanje vedenja spreminjali skladno z družbenimi spremembami in s spreminjanjem pojmovanja discipline. Skupna rdeča nit omenjenih prispevkov je, da se avtorji v njih niso spraševali o tem, ali je ocenjevanje vedenja v šolah potrebno ali ne, temveč so pozornost namenjali zlasti vprašanjem ustreznosti načina ocenjevanja vedenja glede na čas, problemom v zvezi z ocenjevanjem vedenja, in sicer zlasti v zvezi oblikovanjem objektivnih kriterijev ocenjevanja vedenja in predlogom za izboljšanje načinov ocenjevanja vedenja.

Eno izmed prvih obsežnejših raziskav na področju šolskih kazni je pred dobrimi štiridesetimi leti opravil Strmčnik (1965), v njej pa je pozornost posvetil tudi ocenjevanju vedenja. Ugotavljal je, da bi morala biti ocena vedenja resnično ogledalo moralne in socialne vzgojenosti učencev. Praksa ocenjevanja vedenja pa po njegovem mnenju »ne ustreza več niti našemu socialističnemu pojmovanju družbene in moralne discipliniranosti človeka, niti širši vzgojni vlogi današnje šole. In sicer zato ne, ker ne odseva resničnega stanja discipliniranosti učencev v naši šoli in izven nje, kakor tudi ne vsebine, ki jo definirano s pojmom zavestna disciplina.« (Prav tam, str. 39–40) Avtor je kritično ugotavljal, da so po eni strani pritožbe nad nedisciplino učencev pogoste, po drugi strani pa ima velika večina izmed njih odlično oceno vedenja, kar je, po njegovih besedah, »več kot očitno, da množične odlične ocene iz vedenja niso v adekvatnem odnosu s stanjem discipline v naših šolah /.../, še več, današnji nekritični sistem ocenjevanja vedenja je začel zavirati večjo družbeno zahtevnost po kulturnejšem obnašanju in zavestnejši discipliniranosti naših učencev in temeljitejše vzgojno delo z njimi« (prav tam, str. 40).

Neustrezno ocenjevanje vedenja naj bi bilo, po besedah avtorja, ostanek stare šole, ki je disciplino in njene zahteve »v bistvu zreducirala na pasivno in poslušno lepo vedenje učenca v okviru pouka, šole in odnosov do učitelja. /.../ To je bila disciplina mirovanja, inertnosti, slepe poslušnosti in odvisnosti, ne pa disciplina aktivnosti, akcije, zavestnosti in samostojnosti. Da je učenec zadostil njenim normam in bil iz vedenja odločno ocenjen, je zadostovalo že, da se je dostojno in poslušno obnašale.« (Prav tam) Avtor je kritično ugotavljal, da ni čudno, da je v takšnih razmerah imela večina učencev odlično oceno vedenja, pri čemer so se učenci lepo vedli bolj zaradi strahu pred posledicami kot pa zaradi zavestnega moralnega napora. Na podlagi takrat veljavnih šolskih dokumentov (Splošna navodila ... 1960) pa ni mogoče spregledati, da bi moralo sodobno pojmovanje discipline in lepega vedenja zajemati več kot le poslušnost, in sicer: prizadevanje učenca pri delu, njegov odnos do dolžnosti v šoli in zunaj nje, odnos učenca do razrednega kolektiva, do njegovih tovarišev in učiteljev, odnos učencev do šolske in splošne družbene lastnine ter njegovo splošno vedenje v šoli in zunaj nje.

Avtor je poudarjal, da disciplina ni sredstvo vzgoje, temveč cilj vzgoje. Je dolgotrajen proces, ki pa se med posamezniki razlikuje, zato se mora razlikovati tudi njihova ocena vedenja. Oceno je zato, po njegovem mnenju, treba prilagoditi stopnji discipliniranosti učencev. Imela naj bi dve obliki: opisno in splošno v obliki števila ali poimenovanja, pri čemer naj bi opisna ocena »prikazala pozitivne in negativne lastnosti učenca, njegovo discipliniranost v najširšem pomenu

besede, poprečna pa bi jih zreducirala v nekaj vrednostno opredeljenih skupin, ki bi nudile splošno, poprečno predstavo o stopnji učenčeve discipliniranosti. /.../ Srednja splošna ocena, kot mejnik za odstopanje discipliniranosti navzgor in navzdol, bi morala biti fiksirana z nekim poprečnim kriterijem. Dobil bi jo npr. učenec, ki s svojim vedenjem nikomur in za nikogar ne stori ničesar slabega, pa tudi ne ničesar dobrega.« (Prav tam, str. 41)

Takšen način ocenjevanja vedenja bi, kot je menil avtor, omogočil razpon ocenjevanja v pozitivno in negativno smer. Pokazal bi »kolikor toliko objektivno resnično discipliniranost vsakega učenca in razrednega kolektiva kot celote, kar bi olajšalo in usmerjalo učiteljevo vzgojno delo« (prav tam, str. 42), hkrati pa bi »spodbudilo tudi starše, da bi se več in resneje zanimali za otrokovo vedenje /.../« (prav tam). Prepričan je bil, da je lahko ocenjevanje vedenja uspešno le, če ne temelji samo na ramenih razrednikov, temveč vključuje tudi celotno razredno skupnost, ki lahko vedenje svojih članov najobjektivneje presodi. Prav tako je poudaril, da je mogoče oceniti učenčevo vedenje le, če ga dobro poznamo, smo seznanjeni z njegovimi življenjskimi razmerami, njegovimi dejavnostmi v šoli in zunaj nje, kajti sicer tvegamo pravičnost in objektivnost ocene.

Navedena stališča je Strmčnik (1987) zagovarjal tudi dve desetletji kasneje, ko je, podobno kot v preteklosti, opozoril na problematičnost ocenjevanja vedenja z vsebinskega, kriterijskega in izraznega vidika. Med drugim je pozornost namenil problemu oblikovanja objektivnih kriterijev ocenjevanja vedenja. Poudaril je, da »p/reprosto ni mogoče postaviti eksaktnih meril učenčevega vedenja, saj je odvisno od cele vrste bolj ali manj obvladljivih in predvidljivih dejavnikov« (str. 403). Hkrati je predlagal, da bi lahko »predvideli nek vedenjski kodeks oziroma vedenjsko lestvico, v kateri bi rangirali posamezne vedenjske in ravnanjske norme učencev« (prav tam). Ob tem se je spraševal, ali so ocene vzorno, primerno in manj primerno dovolj, ali bi vendarle kazalo dodati še kakšno dodatno oceno.

O ustreznosti ocenjevanja vedenja z ocenami manj primerno, primerno in vzorno, se je spraševal tudi Jurman (1989, str. 28–29), ugotavljal je, da te v resnici izražajo učenčevo prilagodljivost pravilom šole in njenim vrednotam, pri čemer pa vedenje učenca v šoli ne daje nobenega zagotovila za njegovo enako vedenje v prihodnosti. Lestvica treh ocen vedenja je, po avtorjevih besedah, naravnana na vrednote, ki jih vsebuje šolski režim, pri tem pa je pasivna prilagodljivost ena pglavitnih vrednot.

Tudi Cenčičeva (1995, str. 168) je le malo pred odpravo ocene vedenja kritično vrednotila ocenjevanje vedenja v naših šolah. Opozorila je, da je trenutni sistem ocenjevanja vedenja s tremi ocenami neprimeren in anarhičen in vodi v številne napake. Med temi je izpostavila, da je ocena vedenja preveč odvisna od učnega uspeha, pri čemer dobijo uspešnejši učenci praviloma tudi višjo oceno vedenja. Nadaljnji problem je avtorica videla v tem, da je ocena vedenja pogosto enaka za vse učence v razredu, to pa ne daje pravilne predstave o učencih in poraja ravnodušnost in brezbriznost. Ocene se redko nižajo ali višajo. Nižanje ocen na manj primerno se pogosto povezuje z administrativnimi kaznimi (opomin, ukor) ali formalnimi prekrški (neopravičene ure) in tako dobiva ocena vedenja

naravo kazni. Avtorica je prav tako izpostavila problem šabloniziranja ocenjevanja vedenja, kar po njenem mnenju vodi v nerealno, neodgovorno in neresno ocenjevanje. Opozorila je, da takšno ocenjevanje vedenja jemlje oceni vse bistvene značilnosti, zato ni čudno, da učenci, učitelji in starši ocen ne jemljejo resno.

Zaradi navedenih pomanjkljivosti takratnega načina ocenjevanja vedenja je avtorica predlagala, da se namesto ocenjevanja vedenja s tremi ocenami uvede opisno ocenjevanje vedenja. Prednosti opisnega ocenjevanja je videla zlasti v tem, da učencev ne bi razvrščali v kategorije in jih primerjali med seboj, temveč bi na podlagi spremljanja opisovali in vrednotili njihovo vedenje. Ocena vedenja naj bi tako »postala vzgojno formativna, ki bi izhajala iz stalnega spremljanja in vrednotenja učenčevega vedenja in bi tako predstavljala dinamiko osebnega zorenja učenca« (1995, str. 167).

Glede vsebine ocene vedenja je avtorica pojasnila, da ocenjevanje vedenja »obsega širok razpon ravnanja in odnosov in predstavlja sintezo številnih komponent. Te izhajajo iz bistva moralnega in kulturnega vedenja, ki je spoštovanje sebe, drugih, okolja in narave.« (Prav tam, str. 170) Po njenem mnenju se to bistvo konkretizira »v vrednotah in specifičnih konkretnih ciljih, kot na primer obzirnost, strpnost, sodelovanje, odgovornost, točnost, urejenost itn.« (prav tam). Z oceno vedenja naj bi vrednotili: sodelovanje učenca v življenju šole, medosebne odnose in življenje v skupnosti, odnos do sebe, socialne vezi, odnos do vrstnikov, sodelovanje v skupini in odnos do odraslih. Učenci naj bi, po avtoričinih besedah, dobivali o svojem vedenju povratno informacijo že med šolskih letom, pri čemer naj bi bili seznanjeni tudi z opaznimi pozitivnimi spremembami. Zapis ocene naj bi dobili učenci in starši ob koncu šolskega leta, starši pa naj bi se seznanili z učenčevim vedenjem tudi med šolskih letom. Tako zasnovano ocenjevanje naj bi pripomoglo k »boljšemu poznavanju učencev, individualnemu ravnanju in učinkovitejšemu vzgajanju« (prav tam, str. 169), hkrati pa bi takšno ocenjevanje zahtevalo dobro poznavanje učencev, njihovo vsakodnevno spremljanje ter pripravljenost in ustrezno usposobljenost učiteljev.

Kritika ocenjevanja vedenja v sodobni šoli

V prejšnjem poglavju smo spoznali, da je ocena vedenja izražala stopnjo discipliniranosti učencev in da je imela pomembno vlogo pri uresničevanju vzgojne vloge šole. Kot je zaznati iz prej zapisanih mnenj avtorjev, je olajševala, usmerjala in intenzivirala učiteljevo vzgojno delo z učenci, v pomoč pa je bila tudi staršem pri vzgoji otrok. Zaradi navedenega ni čudno, da je bila odprava ocenjevanja vedenja deležna precejšnjih kritik zlasti pri pedagoških praktikih. Mnogi izmed njih so se zaskrbljeno spraševali, kako bodo v takšnih okoliščinah sploh še lahko opravljali svoje vzgojno-izobraževalno delo (več o tem Pšunder 2000).

Pred približno letom dni je bil precej odmeven predlog Društva Pobuda za šolo po meri človeka, da bi bilo treba v šole znova vpeljati ocenjevanje vedenja. Ta predlog se navezuje na prepričanje, da naša šola zgolj izobražuje, je storilnostno

naravnana in ne vzgaja (več o tem Likovič, 24. 11. 2005; Hohonina 2005). Snovalci šolske zakonodaje, nastale v devetdesetih letih prejšnjega stoletja, katere izhodišče predstavlja Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju (1995), takšnemu predlogu seveda niso bili naklonjeni. Zato je predlog o ponovnem ocenjevanju vedenja spodbudil številne razprave o tem, ali je ocenjevanje v šolah strokovno utemeljeno in ali bi le-to lahko pripomoglo k učinkovitosti vzgojne vloge šole. Zagovorniki in nasprotniki ocenjevanja vedenja so v razpravah poskušali nanižati kar največ argumentov, s katerimi bi potrdili svoje prepričanje.

Poglejmo najprej temeljna stališča zagovornikov ocenjevanja vedenja v šoli. Ti kot temeljni razlog za ponovno ocenjevanje vedenja izpostavljajo, da je današnja šola preveč storilnostno naravnana, premalo poudarka pa daje vzgoji. Menijo, da bi ocenjevanje vedenja pripomoglo k spreminjanju tega razmerja. Po besedah predsednice Društva Pobuda za šolo po meri človeka (Likovič, v Čakš 2007, str. 12) se je tudi zaradi odprave ocenjevanja vedenja in prevelikega poudarka pravicam učencev v šolah marsikaj poslabšalo. Ponovno ocenjevanje vedenja bi »pripomoglo k izboljšanju odnosov v šolah. Učiteljem bi (po)vrnilo večjo avtoriteto in ugled, učenci bi se lažje zavedali, da povsod v življenju obstajajo meje in omejitve.« Argumente v prid ocenjevanju vedenja navaja tudi predsednica izvršnega odbora Aktiva svetov staršev ljubljanskih osnovnih šol (Drol Novak, v Jager 2007, str. 11), in sicer meni, da »/z/ ovrednotenjem vedenja šola učencem in staršem sporoča, da je poleg znanja pomemben tudi primeren odnos do sošolcev in učiteljev. Spoštovanje pravil, ki urejajo delo in življenje na šoli, omogoča kakovosten pouk in zagotavlja varnost in prijetno počutje vsem šolarjem.«

Nasprotniki ocenjevanja vedenja pa imajo v zvezi s ponovno uvedbo ocenjevanja vedenja kar precej pomislekov. Prva dilema v zvezi z ocenjevanjem vedenja je gotovo ta, kako bi ocenjevanje vedenja učinkovalo na učence. Ali je mogoče pričakovati, da bi ocenjevanje vedenja zboljšalo vzgojenost vseh učencev? Nasprotniki ocenjevanja vedenja so prepričani, da ne moremo nekritično govoriti o tem, da bi ocenjevanje vedenja resnično odsevalo v boljši vzgojenosti otrok in zmanjšanju nasilja v šolah ter prispevalo k celostnemu oblikovanju otrokove osebnosti. Kot navaja Hozjan (v Jager 2007 a, str. 12), bi bilo »podajanje enoznačnega odgovora o učinkih ocenjevanja vedenja, brez jasno oblikovanega načina ocenjevanja, brez evalvacij izkušenj tujih držav in resnega premisleka o vplivu na vzgojni koncept pri nas /.../ več kot nestrokovno«. Sami podobnih evalvacij nismo zasledili.

Na vzgojo in vzgojenost učencev bržkone ni mogoče gledati le z vidika ocenjevanja vedenja, temveč jo je treba razumeti kot kompleksen pojav. Dejstvo je, da vzgoje danes, v času hitrega informacijskega, tehnološkega in družbenega napredka ter splošne demokratizacije družbe, ne moremo pojmovati enako kot v preteklosti. Posledice pričujočih razmer se med drugim kažejo v tem, da bodo današnji otroci, ko odrastejo, živeli v bistveno drugačnih okoliščinah, kot so današnje. Za življenje v prihodnosti jih zato ne moremo pripravljati tako, da jih na podlagi poslušnega prilagajanja navajamo na ustaljene vedenjske vzorce. Nasprotno – danes mora biti vzgoja naravnana tako, da podpira potenciale, ki

bodo pripomogli k razvoju avtonomne in odgovorne morale, k odgovornejšemu moralnemu ravnanju, kritičnemu mišljenju in ustvarjalnosti (več o tem v Medveš 1991; Jonathan 1995; Kroflič 2002).

Vzgojni koncept se strukturira na različnih ravneh, med drugim tudi z disciplino, zato ni vseeno, kako se vzpostavlja disciplina v šolah. Le-ta bi morala biti skladna z vrednotami, ki jih želimo podpreti pri učencih. Danes smo zavezani vrednotam demokratične kulture in k temu je treba naravnati tudi vzgojo. Če želimo vzgojiti avtonomne in odgovorne posameznike, potem jim moramo dati možnosti in priložnosti, da bodo to tudi v resnici postali. Odgovornosti namreč ni mogoče doseči na temelju poslušnega prilagajanja, temveč ob dejavni udeležbi, s čimer je omogočeno pridobivanje znanja in spretnosti, ki jih potrebujejo državljani prihodnosti (več o tem v Pšunder 2004).

Nadaljnji pomislek v zvezi z ocenjevanjem vedenja je, kaj bi v resnici pomenila učenčeva ocena vedenja, še posebno morebitna učenčeva negativna ocena ob koncu šolskega leta. Ena izmed nasprotnic ocenjevanja vedenja kritično ugotavlja, da bi bila takrat kakršna koli pomoč šole in staršev za izboljšanje vedenja že pozna (Marjanovič Umek, v Čakš 2007, str. 12). Takšna razmišljanja podpirajo tudi mnogi drugi avtorji (npr. Jones, Jones 2006; Nakamura 2000; Stronge 2008), ki opozarjajo, da neprimerne vedenja ne moremo obvladovati le z ukrepanjem, tedaj ko se to že pojavi. Zelo pomembno vlogo pri obvladovanju disciplinskih problemov danes avtorji pripisujejo preventivni disciplini, ki jo nekateri obravnavajo celo kot najpomembnejši kazalnik učinkovitosti učiteljev. Preventivna disciplina med drugim zajema skrb za vzpostavljanje prijetne, sproščene in spodbudne razredne klime, ki temelji na pozitivnih medosebnih odnosih, prizadevanja za uspešno načrtovanje in izvajanje učnega procesa in skupno načrtovanje dejavnosti, ki se nanašajo na organizacijo, vodenje in upravljanje razreda (več o tem Pšunder 2004).

Nasprotnikom ocenjevanja vedenja se zdi tudi učinek ocenjevanja vedenja na povrnitev strokovne avtoritete učiteljem nerealen. Poudarjajo, da si učitelj avtoritete »ne bo ustvaril z ocenjevanjem vedenja šolarjev. Ustvarjal pa si jo bo s kakovostnim poučevanjem, doslednim ravnanjem in postavljanjem meja, ustvarjanjem pozitivnega ozračja, neposredno komunikacijo z učenci in z njihovimi starši, znanjem in upoštevanjem različnosti med otroki itd.« (Marjanovič Umek, v Čakš 2007, str. 12) Po pedagoški teoriji Gogale ima učitelj, povzemajo Devjak in soavtorji (2007, str. 33–35) razprave Mojce Šebart, na voljo tri načine, s katerimi pritegne učence. Učence lahko pritegne osebno, s svojo osebnostno močjo in pomembnostjo, z osebnim načinom dela in s predmetom in učno snovjo. Učiteljeva avtoriteta se torej po tem konceptu vzpostavlja z njegovim ravnanjem in poučevanjem, pri tem pa ima neki delež tudi učiteljeva osebnost. Vendar pa se, kot nadaljujejo, učiteljeva avtoriteta ne vzpostavlja le neposredno v razredu, pri neposrednem delu z učenci, ampak nanjo vpliva tudi, kar se zgodi oziroma dogaja na drugih ravneh. Pri tem med drugim izpostavijo splošna, v družbi prevladujoča mnenja, formalna pravila in norme, šolsko kulturo, sodelovanje med šolo in starši, prikriti kurikul in načine in uspešnost razreševanja specifičnih vzgojnih situacij.

Nadaljnji problem v zvezi z ocenjevanjem vedenja nasprotniki ocenjevanja vedenja vidijo v tem, da bi se z ocenjevanjem vedenja preveč osredotočili na kaznovanje namesto na nagrajevanje šolarjev (Horvat, v Jager 2007, str. 11). Učence bi ločevali na dobre in slabe, kar bi privedlo do nove oblike socialnega izključevanja (Račević, prav tam). Z ocenjevanjem vedenja se prav tako ni mogoče izogniti halo učinku, kar bi lahko privedlo do tega, da bi bili »učenci, ki so manj socialno prilagodljivi, bolj impulzivni v vedenju, za enako izkazano znanje ocenjeni z nižjo oceno kot njihovi bolj mirni, socialno prilagodljivi vrstniki« (Marjanovič Umek, v Čakš 2007, str. 12).

Temeljni problem, na katerem se lomijo kopija zagovornikov in nasprotnikov ocenjevanja vedenja dandanes, pa je gotovo vprašanje oblikovanja objektivnih standardov, ki bi bili primerljivi in bi jih bilo mogoče vrednotiti. Bržkone naj bi bili standardi enotni, oblikovani na ravni države, to pa je problematično. Zakaj? Ocenjevanje je vedno subjektivno, saj je, kot navaja Jurman (1989, str. 18), odvisno od človeka, ki opredeljuje neko stvar ali pojav. Niti pri dveh osebah, ki opredeljujeta velikost nekega pojava ali stvar, ocena pogosto ni enaka, čeprav sta se vnaprej dogovorili za kriterij ocenjevanja. Enake ugotovitve avtorji navajajo v zvezi z ocenjevanjem vedenja, ki je v »veliki meri podvrženo subjektivnosti. Praktično se temu v popolnosti ni mogoče izogniti. Oblikovanje objektivnih standardov ocenjevanja vedenja je tako lahko le bolj ali manj objektivno« (Hozjan, Jager 2007 a, str. 12). Podobno kritično gleda na objektivnost ocenjevanja vedenja Horvat (2007, v Jager 2007, str. 11), ki poudari, da je vrednotenje osebnosti »vedno strogo subjektivno. Če ti je nekdo simpatičen, bo za vse, kar naredi, odlično. In obratno.«

Danes ne moremo mimo dejstva, da javna šola vključuje otroke različnih prepričanj, ki izhajajo iz različnih družinskih okolij. Prav tako pa so tudi pogleди učiteljev na vrednote različni, subjektivni. Načela in teoretična izhodišča v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1996) določajo, da je treba pri preoblikovanju sistema vzgoje in izobraževanja izhajati iz človekovih pravic in pojma pravne države. Za učiteljevo vzgojno delovanje v javnih šolah so teoriji zavezujoče skupne vrednote, ki izhajajo iz Ustave Republike Slovenije, zakonskih in podzakonskih aktov (npr. načelo enakih možnosti, načelo odsotnosti indoktrinacije, pravičnost, strpnost, solidarnost). Te so del formalno predpisanega okvirja za vzgojno delovanje v javnih šolah. Zaradi navedenih dejstev so nasprotniki ocenjevanja vedenja prepričani, da so možnosti standardizacije na vzgojnem področju če že ne nemogoče, pa zelo omejene ali celo nevarne.

Nemoč učiteljev in reševanje vzgojne problematike v sodobni šoli

Ob odpravi ocenjevanja vedenja se je zdelo, da bosta nastalo praznino nadomestila pravilnika o pravicah in dolžnostih učencev/dijakov (Pravilnik o pravicah in dolžnostih učencev v osnovni šoli (1996), Pravilnik o šolskem redu za gimnazije, poklicne, srednje tehniške in strokovne šole (1997)). Reševanje vzgojne problematike na osnovi pravilnikov v preteklem dobrem desetletnem

obdobju pa se ni o obneslo (več o tem Kroflič 2005). Raziskave so pokazale, da so bila pričakovanja ravnateljev in učiteljev do pravilnikov prevelika. Mnogi izmed njih so si namreč predstavljali, da bosta pomagala vzpostaviti vzgojni koncept javne šole (več o tem Pšunder 2004).

Danes izkušnje iz prakse kažejo, da so učitelji pri soočanju z vprašanji vzgojno-disciplinske problematike pogosto prepuščeni sami sebi, svojemu znanju in izkušnjam. Potreba po zahtevnem vzgojnem delovanju na eni strani in pomanjkanje ustreznega znanja pri obvladovanju vzgojno-disciplinske problematike na drugi strani pa med učitelji pogosto povzroča nelagodje in spodbuja občutek nemoči. Številni strokovnjaki (Kroflič 2005; Medveš 2007; Šebart 2006) kritično ugotavljajo, da je stroka na tem področju storila premalo. Po besedah Medveša (2007, str. 10–11) šole danes opozarjajo na to, da jim okolje ne zagotavlja vedno podpore in pomoči zlasti pri reševanju najtežjih situacij s posameznimi učenci in dijaki. Hkrati so kritični do pedagoške in drugih ustreznih strok, češ da niso znale najti ustreznega odgovora na to, kako naj se po novem šola organizira. Podobno navaja tudi Šebartova s soavtorji (2006, str. 39), da »odgovornost za mogočo neustrezno zastopanost spoprijema z vzgojno problematiko, ki jo zahteva pluralnost, kritičnost in objektivnost in zahteva po odsotnosti indoktrinacije v javni šoli /.../ treba pripisati predvsem stroki.«

Morda bi med prej navedenimi dejstvi lahko iskali razloge za to, da naklonjenost do ocenjevanja vedenja med pedagoškimi delavci danes še vedno ni usahnila. Koliko je še prisotna v naših šolah in zakaj se učitelji še vedno oklepajo ocenjevanja vedenja, bo pokazala pričujoča raziskava.

Ko govorimo o nemoči učiteljev ob vzgojni problematiki v sodobni šoli, pa bržkone ne moremo mimo dejstva, da bodo šole v šolskem letu 2008/09 na podlagi zakonskih določil (Zakon o osnovni šoli (2006), Zakon o spremembah in dopolnitvah zakona o osnovni šoli (2007)) tudi v resnici začele avtonomno načrtovati in izvajati svoje delo v vzgoji z vzgojnim načrtom. O vzgojnem konceptu ter vprašanjih in dilemah, ki se porajajo v zvezi z njim, je bilo doslej napisanega že kar nekaj (več o tem glej npr. Medveš, Resman (ur.) 2007; Divjak (ur.) 2007), zato bomo na tem mestu izpostavili le nekatera pomembna dejstva. Z vzgojnim konceptom bo šola določila proaktivne, preventivne dejavnosti, svetovanje, usmerjanje ter druge dejavnosti, s katerimi bo razvijala varno in spodbudno okolje za doseganje zakonsko določenih ciljev. Z njim bo šola sprejela tudi pravila šolskega reda, v katerem bodo natančneje opredeljene dolžnosti in odgovornosti učencev, načini zagotavljanja varnosti, pravila obnašanja in ravnanja, vzgojni ukrepi za posamezne kršitve pravil, organiziranost učencev, opravičevanje odsotnosti ter sodelovanje pri zagotavljanju zdravstvenega varstva učencev.

Zakon predvideva sodelovanje strokovnih delavcev šole, učencev in staršev tako pri pripravi vzgojnega načrta in pravil šolskega reda kakor tudi pri uresničevanju le-tega. Sodelovanje in soodločanje ima, kot smo poudarili že v prejšnjem poglavju, pomembno vlogo pri razvoju avtonomije in odgovornosti, pomembno pripomore k motivaciji za uresničevanje dogovorjenega, hkrati pa omogoča tudi pridobivanje praktičnih izkušenj za življenje v demokratični družbi. Takšen pristop k vzgoji pa hkrati zavezuje, zahteva odgovornost. Danes

smo zavezani vrednotam demokratične kulture, zato je treba tudi mlade vzgajati v tej smeri, in sicer jih pripravljati za aktivno in odgovorno državljanstvo. Pomemben korak k doseganju tega cilja pa je, da tudi šole priznavajo in podpirajo vrednote, ki jih želijo oblikovati pri mladih.

Po besedah Gomboca (2007, str. 8) gre pri vzgojnem načrtu za več kot za način discipliniranja učencev, in sicer gre za »processe iskanja, dogovarjanja, usklajevanja, vključevanja, sodelovanja, sožitja, za prevzemanje odgovornosti, za lastništvo procesov. Gre za konkretno življenje v skupnosti, učenje demokratičnih načel v praksi, za vstopanje v odnose z vsemi težavami in radostmi.« (Prav tam) Po njegovih besedah je potrebno vzgojni načrt razumeti kot »širjenje možnosti reševanja problemov, za zaščito in vzdrževanje jasno postavljenih mej sprejemljivega vedenja in s tem pravic vsakega posameznika. /.../ Ustrezno vzgojno ukrepanje učinkovito in odločno zaščiti pravice vseh in poskrbi za potrebno pomoč kršiteljem.« (Prav tam)

Raziskava

Opredelitev raziskovalnih vprašanj

Namen pričujoče raziskave je bil spoznati, kakšna so stališča osnovnošolskih učiteljev do ponovnega ocenjevanja vedenja v šoli. Zanimalo nas je, ali so učitelji naklonjeni ocenjevanju vedenja, kje so temeljni razlogi za oziroma proti ocenjevanju in kako naj bi po njihovem mnenju ocenjevanje vedenja učinkovalo na vzgojno prakso. Zastavili smo si naslednja temeljna raziskovalna vprašanja:

- Kakšna so stališča učiteljev do ocenjevanja vedenja v šoli?
- Kateri so temeljni razlogi učiteljev za oziroma proti ocenjevanju vedenja?
- Kakšna so stališča učiteljev do učnikov ocenjevanja vedenja na vedenje učencev, učitelje, kakovost pouka in klimo oziroma odnose v šoli?
- Kakšna so stališča učiteljev do vzgojnega koncepta?

Metodologija

Vzorec

Raziskava je zajela skupinski slučajnostni vzorec razrednih in predmetnih učiteljev na izbranih osnovnih šolah Organizacijske enote Maribor. Polovica izbranih šol je lociranih v samem središču mesta, drugo polovico vzorca pa so predstavljale obmestne šole. V vzorec smo tako zajeli skupno 156 učiteljev, od tega jih 85 oziroma 54,5 % poučuje na mestnih šolah in 71 oziroma 45,5 % na obmestnih šolah.

Glede na triado poučevanja je vzorec zajel 47 oziroma 30,1 % učiteljev prve triade, 25 oziroma 16,1 % učiteljev druge triade in 84 oziroma 53,8 % učiteljev tretje triade. V vzorcu je bilo 31 oziroma 19,9 % učiteljev pripravnikov, 68 oziroma 43,6 % učiteljev je imelo naziv mentor, 55 oziroma 35,3 % naziv svetovalec in le dva učitelja oziroma 1,3 % naziv svetnik.

Zbiranje podatkov

Podatke smo zbrali na podlagi nestandardiziranega anketnega vprašalnika, ki je nastal za potrebe pričujoče raziskave. Na temelju povratne informacije sondažnega preizkusa, ki smo ga izvedli na majhnem vzorcu učiteljev, smo vprašalnik dopolnili in nastala je končna različica vprašalnika. Vprašalnik je na začetku vseboval vprašanja o splošnih podatkih o učiteljih, v drugem delu pa vprašanja, ki so se nanašala na učiteljeva mnenja o ocenjevanju vedenju.

Na začetku anketiranja smo ravnateljem izbranih šol pojasnili namen raziskave in potek anketiranja. Ravnatelji so anketne vprašalnike razdelili na učiteljskih konferencah, učitelji pa so vprašalnike individualno rešili in jih v dogovorjenem času vrnili ravnateljem. Odziv učiteljev na anketiranje je bil dober, zato je mogoče sklepati, da je obravnavana tematika za učitelje zanimiva. Zbrane anketne vprašalnike smo pregledali, uredili in jih obdelali z računalniškim programskim paketom SPSS-x.

Rezultati in interpretacija

Kakšna so stališča učiteljev do ocenjevanja vedenja v šoli?

V okviru navedenega vprašanja smo učitelje vprašali, ali so za ponovno ocenjevanje vedenja v šoli ali proti njemu. Učitelji so imeli na voljo dva mogoča odgovora, in sicer »da« in »ne«. Učiteljem namenoma nismo ponudili tretje možnosti »ne vem, ne morem se odločiti«, da bi dobili čim več opredeljenih odgovorov. Več kot tri četrtine učiteljev (121 oziroma 77,6 %) so odgovorile, da so za ocenjevanje vedenja v šoli, in le slaba četrtina učiteljev (35 oziroma 22,4 %) je odgovorila, da je proti ocenjevanju vedenja v šoli.

Precej velik odstotek učiteljev, ki so naklonjeni ocenjevanju vedenja, nas je presenetil. Pričakovali smo, da bo večina učiteljev za ponovno ocenjevanje vedenja, nismo pa pričakovali, da tako velika večina. Takšne odgovore bi bilo mogoče povezati s sedanjim stanjem na šolah, o katerem smo podrobneje pisali v teoretičnem uvodu. Po drugi strani pa takšni odgovori po našem mnenju prav tako izražajo, da so pogledi na disciplino v šolah še vedno precej tradicionalni. Takšne ugotovitve so podprle tudi številne druge raziskave (Lewis 2001; Pšunder 2005), ki so pokazale, da v praksi učitelji še vedno zelo prevzemajo nadzor nad vedenjem učencev in da je disciplina v šolah še vedno precej tradicionalna. Hkrati pa so navedene raziskave opozorile, da je takšna disciplina v današnjem času neustrezna, celo problematična, saj učencev ne podpira k razvoju odgovornosti.

Da bi dobili natančnejši vpogled v obravnavano tematiko, smo raziskali, ali so mnenja učiteljev o ponovnem ocenjevanju vedenja odvisna od lokacije šole. Kot smo že navedli, smo učitelje razdelili v dve skupini glede na to, ali poučujejo na šolah v središču mesta ali pa v obmestnih šolah. Predpostavljali smo, da bodo učitelji mestnih šol pogosteje izrazili strinjanje za ponovno vpeljavo ocenjevanja vedenja. Takšna stališča smo oblikovali na podlagi splošnega mnenja, da se šole v mestnih središčih pogosteje soočajo z disciplinskimi problemi oziroma se soočajo s težjimi disciplinskimi problemi kot šole, ki so nekoliko oddaljene iz mestnih središč. Izračunana vrednost χ^2 -preizkusa med učitelji glede na loka-

cijo šole ni pokazala statistično pomembne razlike v stališčih o ponovni uvedbi ocenjevanja vedenja ($\chi^2 = 2,461$, $P = 0,117$). Iz preglednice 1 pa kljub temu lahko vidimo, da so v našem vzorcu učitelji, ki poučujejo v mestnih šolah (82,4 %), pogostejše izrazili strinjanje s ponovnim ocenjevanjem vedenja v šolah kot učitelji, ki poučujejo v obmestnih šolah (71,8 %).

	Mesto		Obrobje		Skupaj	
	f	f%	f	f%	f	f%
Za ocenjevanje vedenja	70	82,4	51	71,8	121	77,6
Proti ocenjevanju vedenja	15	17,6	20	28,2	35	22,4
Skupaj	85	100,0	71	100,0	156	100,0

Preglednica 1: Število (f) in odstotek (f%) učiteljev za ocenjevanje vedenja in proti njemu glede na lokacijo šole

Kateri so temeljni razlogi učiteljev za ocenjevanje vedenja ali proti njemu?

Učitelje smo prosili, da navedejo razloge, zakaj so za ocenjevanje vedenja ali proti njemu. Odgovore, ki so jih navedli, smo pregledali, analizirali in razvrstili v vsebinsko podobne skupine, ki so prikazane v naslednji preglednici. Učiteljev pri navajanju razlogov nismo omejevali, zato je vsak učitelj lahko navedel več razlogov, zakaj je za ocenjevanje vedenja ali proti njemu.

Rang	Razlogi za ocenjevanje vedenja	f*
1	Ocena bi bila motivacija za učence.	18
2	Nezadovoljstvo s trenutnim stanjem na šolah (vedenje učencev in odnosi so slabi, disciplinski problemi in vzgojne težave pogoste) in želja po spremembah.	17
3	Ocena bi pripomogla k izboljšanju vedenja učencev.	16
4	Z oceno bi poudarili vzgojno vlogo v šoli.	15
5	Ocena bi pripomogla k izboljšanju medosebnih odnosov.	15
6	Ocena bi pripomogla k zavedanju, da je poleg znanja tudi vedenje pomembna vrednota.	11
7	Ocena bi bila koristna informacija za starše in bi vplivala na njihovo večjo pripravljenost za vzgojo ter na sodelovanje s šolo v vzgojni problematiki.	9
8	Ocena bi bila instrument nagrajevanja, kaznovanja.	7
9	Potrebna bi bila zato, ker je danes čutiti pomanjkanje vrednot; danes tudi lepo vedenje ni več vrednota.	7
10	Ocena bi pripomogla k utrjevanju vrednot.	6
11	Ocena bi pripomogla k boljši disciplini v razredu, šoli.	5
12	Otroci se sploh ne zavedajo neprimernega vedenja.	3

13	Ocena bi pripomogla k zavedanju primernosti vedenja in postavljenih meja.	3
14–17	Ocena vedenja je lahko uspešno sredstvo v boju proti vedenjsko problematičnim učencem.	1
14–17	Ocena vedenja bi bila koristna informacija za vpis na srednje šole.	1
14–17	Ocena vedenja bi bila nujna zaradi nezmožnosti uporabe kakovostnih disciplinskih kazni po zakonodaji.	1
14–17	Menim, da bi z ocenjevanjem vedenja zmanjšali število izrečenih vzgojnih ukrepov.	1

Preglednica 2: Rangirani razlogi učiteljev za ocenjevanje vedenja (Število učiteljev, ki so navedli posamezen razlog.)*

Iz preglednice 2 lahko vidimo, da učitelji, ki so naklonjeni ocenjevanju vedenja, najpogosteje vidijo prednost ocenjevanja vedenja v tem, da bi ocena delovala kot motivacijsko sredstvo za vedenje učencev. Ob tem se seveda zastavlja vprašanje, ali je realno pričakovati, da bi ocena vedenja v praksi res delovala kot motivacijsko sredstvo na vse učence. V uvodnem delu smo podali mnenja nekaterih avtorjev (npr. Hozjan, v Jager 2007 a, str. 12; Marjanovič Umek, v Čakš 2007, str. 12), ki opozarjajo, da odgovor na vprašanje o učinkih ocenjevanja vedenja na učence nikakor ni preprost. Bržkone je povezan z nekaterimi objektivnimi dejstvi, kot so na primer, kako bi se vedenje ocenjevalo, kje bi se ocena upoštevala, kakšno težo bi imela ocena, in podobnimi. Kako bi posamezen učenec sprejel oceno vedenja in ali bi ta imela motivacijski učinek na njegovo vedenje, pa je gotovo odvisno tudi od dejavnikov, povezanih s samim učencem: vse od učenčevega odnosa do šole in učiteljev pa do tega, ali in kako starši sodelujejo s šolo.

Drugi najpogostejši odgovori učiteljev, zakaj bi bilo dobro ocenjevati vedenje učencev, se povezujejo z mnenjem učiteljev o poraznem stanju na šolah (vedenje učencev in odnosi so slabi, disciplinski problemi in vzgojne težave pogoste). Iz odgovorov učiteljev se vidi, da ti niso zadovoljni s trenutnim stanjem in si želijo sprememb na bolje. Na podlagi odgovorov, ki so jih podali učitelji, je mogoče sklepati o njihovem pesimizmu glede vzgojenosti in vedenja učencev v današnji šoli.

Večina drugih odgovorov učiteljev (npr. rang 3, 4, 5, idr.) izraža njihovo prepričanje, da bi lahko s ponovnim ocenjevanjem vedenja marsikaj izboljšali: vedenje učencev, odnose v šoli, poudarili bi vzgojno vlogo šole, izpostavili bi vedenje kot vrednoto ipd. Vsi ti odgovori dajejo slutiti, da je vzgojno delovanje v šoli za učitelje trd oreh, hkrati pa kažejo na njihovo nemoč pri soočanju s problemi vzgojno-disciplinske narave. Že v uvodu prispevka smo navedli izkušnje iz prakse, da so učitelji pri vzgojno-disciplinski problematiki pogosto prepuščeni sami sebi, svojemu znanju in izkušnjam, zlasti ob težjih problemih. Prav zaradi tega bi bilo mogoče, da ocenjevanje vedenja vidijo kot »rešilni« instrument reševanja vzgojno-disciplinskih težav.

Na sredini najpogostejše zapisanih razlogov za ponovno uvedbo ocene vedenja so učitelji navedli, da bi bila ocena vedenja koristna informacija za starše in bi vplivala na njihovo večjo pripravljenost za vzgojo in na njihovo sodelovanje s šolo v vzgojno-disciplinski problematiki. Iz teh odgovorov je mogoče razbrati, da si učitelji želijo tesnejšega sodelovanja s starši in njihove podpore pri reševanju te problematike. Podobne ugotovitve je zaznati tudi v drugih razpravah (npr. Medveš 2007), ki opozarjajo, da okolje (zlasti družine) šolam pogosto ne zagotavlja potrebne podpore in pomoči pri reševanju posameznih težjih primerov.

Kakšne razloge so še navajali učitelji za ponovno ocenjevanje vedenja, prikazuje preglednica 2. Nekaj odgovorov učiteljev ni bilo mogoče z vsebinskega vidika razvrstiti v nobeno izmed kategorij, zato jih prikazujemo kot samostojne odgovore (rang 14–17). Kot je prikazano v preglednici 2, je en učitelj menil, da bi lahko bila ocena vedenja uspešno sredstvo v boju proti vedenjsko problematičnim učencem. Menimo, da je takšna splošna ocena učinka ocenjevanja vedenja neupravičena, o čemer smo razpravljali že prej. Drugi učitelj je zapisal, da naj bi bila ocena vedenja koristna informacija za vpis na srednje šole. Ob tem se seveda zastavlja vprašanje, kaj konkretnije je imel učitelj v mislih, ko je zapisal takšen odgovor. Morda si je predstavljal, da bi bilo potrebno učencem s slabo oceno vedenja omejiti možnost vpisa na posamezno srednjo šolo, kar pa bi bilo po našem mnenju vse prej kot sprejemljivo. Izstopajoče je tudi razmišljanje tretjega učitelja, da bi ocena vedenja bila nujna zaradi nezmožnosti uporabe kakovostnih disciplinskih kazni po zakonodaji. Kakšne »kakovostne« kazni je imel učitelj v mislih, ne vemo, iz odgovora pa je mogoče sklepati, da ta učitelj oceno vedenja vidi v tesni povezavi s kaznovanjem. Četrty učitelj pa je zapisal, da meni, da bi se z ocenjevanjem vedenja zmanjšalo število izrečenih vzgojnih ukrepov. Mogoče bi bilo domnevati, da si je učitelj predstavljal, da bi se z ocenjevanjem vedenja vedenje učencev izboljšalo ter bi tako bilo »potrebno« izreči manj vzgojnih ukrepov.

V nadaljevanju so nas zanimali razlogi učiteljev, ki so proti ponovnemu ocenjevanju vedenja v šoli. Njihovi odgovori so prikazani v preglednici 3.

Rang	Razlogi proti ocenjevanju vedenja	f*
1	Vedenje je težko ocenjevati, saj ni mogoče oblikovati objektivnih kriterijev.	9
2	Ocenjevanje vedenja ne bi pozitivno vplivalo na vedenje učencev.	8
3	Na vedenje vpliva več različnih dejavnikov.	5
4	Ocena iz vedenja bi lahko okrnila vlogo staršev pri vzgoji, le-te pa ne smemo zanemariti.	5
5	Ocena vedenja ni in ne more biti motivacija za ustrezno vedenje.	4
6	Ocena vedenja ni pravi način reševanja slabega vedenja učencev.	4
7	Z ocenjevanjem vedenja bi v šoli izpostavili kaznovalnost.	3
8	V njej ne vidim pravega smisla.	2
9	Ocena ne more biti vzgojni dejavnik.	2

10	Vedenje ni ena od komponent znanja, temveč osebnostna lastnost. Znanje naj se ocenjuje z oceno, vedenje pa ne.	2
12–13	Vpliv ocene vedenja na učenčevo delo je lahko tudi negativen.	1
12–13	Vedenje bi lahko ocenili le z visokimi ocenami (te bi starši sprejeli), z nizko oceno vedenja bi bilo preveč zapletov.	1

Preglednica 3: Rangirani razlogi učiteljev proti ocenjevanju vedenja (Število učiteljev, ki so navedli posamezen razlog.)*

Učitelji, ki so proti ocenjevanju vedenja, so bili, razumljivo, v svojih pojasnitvah precej bolj kritični. Kot je razvidno iz preglednice, je bil najpogosteje naveden razlog proti ocenjevanju vedenja, da bi bilo težko oziroma nemogoče oblikovati objektivne kriterije ocenjevanja. V uvodu smo o tem nekoliko obširneje razpravljali, pri čemer smo se oprli na mnenja nekaterih avtorjev, ki poudarjajo, da se pri ocenjevanju vedenja subjektivnosti ni mogoče izogniti.

Morda je malce skrb vzbujajoče dejstvo, da je na dilemo v zvezi z objektivnostjo ocenjevanja vedenja opozorilo le 9 od vseh 159 anketiranih učiteljev. Takšni odgovori lahko imajo seveda različno ozadje. Mogoče bi bilo, da so učitelji problem oblikovanja objektivnih kriterijev preprosto spregledali, mogoče pa je tudi, da se jim oblikovanje objektivnih kriterijev za ocenjevanje vedenja resnično ne zdi problematično. Če je tako, potem dobljeni odgovori kažejo, da bi kazalo problemom vzgojne problematike v pluralni družbi v šolah v prihodnje namenjati več pozornosti.

Naslednji najpogosteje naveden razlog proti ocenjevanju vedenja je bil, da ocenjevanje vedenja ne bi pozitivno vplivalo na vedenje učencev. Takšni odgovori kažejo, da učitelji, ki niso naklonjeni ocenjevanju vedenja, ocene ne vidijo kot rešitev za reševanje vzgojno-disciplinske problematike. Nekoliko manj pogost razlog proti ocenjevanju vedenja je bil, da na ocenjevanje vedenja vplivajo različni dejavniki, in če hočemo spremeniti vedenje, ni dovolj le, da ponovno uvedemo oceno vedenja. Eden izmed učiteljev je takole komentiral ponovno uvedbo ocenjevanja v šolo: »Vedenja ni stvar ene ocene, vedenje je rezultat (vemo česa ...). Spremeniti se mora vpliv vseh treh dejavnikov za vedenje v šoli: starši, učitelji, država /.../«.

Od vseh treh zgoraj navedenih dejavnikov so bili v naši raziskavi v zvezi z vzgojno-disciplinsko problematiko najpogosteje izpostavljeni starši. Medtem ko so učitelji, naklonjeni ocenjevanju, izpostavljali, da bi bila ocena koristna in dobrodošla za spodbujanje sodelovanja s starši, so učitelji, nenaklonjeni ocenjevanju, menili, da bi lahko ocenjevanje vedenja celo okrnilo starševsko vzgojo.

Podobno je bilo tudi v naslednjem primeru. Učitelji, naklonjeni ocenjevanju vedenja, so kot najpogostejši razlog za ocenjevanje navedli, da bi bila ocena dobra motivacija za ustrezno vedenje učencev, učitelji, nenaklonjeni ocenjevanju vedenja, pa se s tem niso strinjali. Kar nekaj jih je poudarilo, da ocena ni in ne more biti motivacija za vedenje učencev. Eden izmed učiteljev je takole zagovarjal svoje nestrinjanje z ocenjevanjem vedenja: »Primerno vedenje povsod in ne samo v šoli naj bi izhajalo iz notranjega vzgiba, potrebe, notranje motivacije.

Primerno vedenje naj ne postane primerno samo zaradi ocene. To je 'tek na kratke proge'.

Med pogostejšimi razlogi proti ocenjevanju vedenja so učitelji navajali tudi, da ocenjevanje vedenja ni pravi način reševanja slabega vedenja učencev. Spominimo, da so učitelji, naklonjeni ocenjevanju vedenja, odgovarjali prav nasprotno, in sicer so pogosto izpostavljali pozitivne učinke, ki naj bi jih imelo ocenjevanje vedenja na vedenje učencev.

V okviru drugih manj pogostih odgovorov, ki so prikazani v preglednici 3, bi radi izpostavili mnenje učitelja, ki je z naslednjimi besedami izrazil nesmiselnost ocenjevanja vedenja: »Na vedenje otrok vpliva brez njihove vednosti toliko negativnih stvari iz današnje družbe (nezaposlenost, prezaposlenost, delovni čas, porabništvo ...), da se mi zdi nesmiselno tako mladega človeka ocenjevati, kot da je za vse odgovoren sam.«

Kakšna so stališča učiteljev do učinkov ocenjevanja vedenja na vedenje učencev, učitelje, kakovost pouka in klimo oziroma odnose v šoli?

Že pri prejšnjem vprašanju so nekateri učitelji, zlasti tisti naklonjeni ocenjevanju vedenja, med prednostmi ocenjevanja vedenja navajali nekatere njegove pričakovane učinke. Vendar pa smo želeli v stališča vseh učiteljev (tudi tistih proti ocenjevanju vedenja) do učinkov ocenjevanja vedenja dobiti celostnejši vpogled. V ta namen smo sestavili lestvico s 16 trditvami. Učitelji so pri vsaki posamezni trditvi označili, koliko se z njo strinjajo, nato pa smo trditvam pridali numerične vrednosti od 1 – se sploh ne strinjam do 5 – se popolnoma strinjam. Zanesljivost lestvice smo preverili po metodi notranje konsistentnosti s Crombachovim koeficientom alfa, ki znaša 0,948.

Rang	Ocenjevanje vedenja bi pripomoglo k:	Povprečna ocena trditve
1	temu, da bi se učenci bolj zavedali meja in omejitev	3,81
2	izboljšanju vedenja učencev	3,75
3	zmanjšanju kršitev šolskih pravil	3,65
4	zmanjšanju nasilja v šoli	3,54
5	zmanjšanju disciplinskih problemov	3,53
6	boljšim odnosom med učenci	3,31
7	boljšim odnosom med učitelji in učenci	3,24
8	boljšim odnosom med učitelji in starši	3,21
9	zvišanju učne storilnosti	3,12
10	bolj sproščeni šolski klimi	3,10
11	zboljšanju kakovosti pouka	3,00
12	zvečanju učiteljeve avtoritete	2,89
13	boljšemu počutju učiteljev v šoli	2,86
14	zmanjšanju stresa učiteljev	2,72
15	zvečanju učiteljevega ugleda	2,65
16	večji delovni zagnanosti učiteljev	2,38

Preglednica 4: Rangi in srednje vrednosti posameznih trditev, kot so jih označili učitelji

Kot je razvidno iz preglednice 4, so učitelji (naklonjeni in nenaklonjeni ocenjevanju vedenja) v povprečju do večine trditev izrazili pozitivno stališče, kar kaže na njihovo prepričanost o pozitivnem vplivu ocenjevanja vedenja na spremenljivke v teh izjavah. Do ene izmed ponujenih trditev so bili pogledi učiteljev nevtralni, da petih trditev pa so izkazali negativno mnenje; to pomeni, da po njihovem mnenju ocenjevanje vedenja na spremenljivke v teh trditvah ne bi imelo pozitivnega vpliva.

Spomnimo se na že navedeno izjavo zagovornikov ocenjevanja vedenja v teoretičnem delu prispevka, da bi ocenjevanje vedenja »pripomoglo k izboljšanju odnosov v šolah. Učiteljem bi (po)vrnilo večjo avtoriteto in ugled, učenci bi se lažje zavedali, da povsod po svetu obstajajo meje in omejitve.« (Likovič, v Čakš 2007, str. 12) Poglejmo, kaj so o tej izjavi menili učitelji v naši raziskavi. Med vsemi ponujenimi trditvami so se najbolj strinjali s trditvijo, da bi ocenjevanje vedenja pripomoglo k temu, da bi se učenci bolj zavedali meja in omejitev. Trditvi, da bi ocenjevanje vedenja pozitivno vplivalo na odnose v šoli, pa so učitelji postavili na mesta od 6 do 8. Do trditve, da bi ocenjevanje vedenja vplivalo na avtoriteto in ugled učiteljev, pa so učitelji izrazili negativno stališče. Stališča učiteljev do vseh drugih trditev so prikazana v preglednici 4.

Trditve o vplivu ocenjevanja vedenja na posamezne spremenljivke smo oblikovali tako, da jih je mogoče razvrstiti v štiri skupine. Prva skupina zajema trditve, ki se nanašajo na vpliv ocenjevanja vedenja na odnose in klimo v šoli (rang 6, 7, 8, 10), druga skupina izjav se nanaša na vpliv ocenjevanja vedenja na splošno vedenje učencev (rang 1, 2, 3, 4, 5), tretja skupina se nanaša na vpliv ocenjevanja vedenja na učitelje in njihovo delovanje v šolskem prostoru (rang 12, 13, 14, 15, 16) in četrta skupina na kakovost pouka (rang 9, 11). Poglejmo, kako bi po mnenju učiteljev ocenjevanje vedenja vplivalo na posamezne skupine spremenljivk. Učitelji so ocenili, da bi ocenjevanje vedenja najbolj pozitivno vplivalo na splošno vedenje učencev ($\bar{x} = 3,66$), nekoliko manj bi po ocenah učiteljev vplivalo na medosebne odnose in klimo v razredu ($\bar{x} = 3,21$), še manj pa na kakovost pouka ($\bar{x} = 3,04$). Učitelji so menili, da bi ocenjevanje vedenja najmanj pozitivno vplivalo na njih same in njihovo delo ($\bar{x} = 2,7$).

V nadaljevanju smo preverili, ali med učitelji, ki poučujejo v mestnih in primestnih šolah, so razlike v stališčih do učinkov ocenjevanja vedenja na posamezne skupine spremenljivk. Rezultati so prikazani v preglednici 5.

Iz preglednice 5 lahko vidimo, da se v nobenem primeru med učitelji mestnih in obmestnih šol niso pokazale statistično pomembne razlike. Vidimo, da so učitelji mestnih in obmestnih šol najenotnejši glede učinkov ocenjevanja vedenja na učitelje, najmanj pa glede učinkov ocenjevanja vedenja na splošno vedenje učencev. Čeprav se v slednjem primeru ni pokazala statistično pomembna razlika, lahko na podlagi izračunanih srednjih vrednosti vidimo, da so učitelji mestnih šol bolj prepričani, da bi ocenjevanje vedenja pozitivno vplivalo na vedenje učencev.

Kakšna so stališča učiteljev do vzgojnega koncepta?

Ob koncu smo pozornost namenili še vprašanju, kaj bi danes po mnenju učiteljev lahko nadomestilo ocenjevanje vedenja. V sklopu tega vprašanja smo

	Lokacija šole	Povprečje rangov R	Vrednost U	Statistična pomembnost P
Ocenjevanje vedenja bi pripomoglo k boljšim odnosom in klimi v razredu.	mesto	79,79	2907,500	0,694
	obmestje	76,95		
Ocenjevanje vedenja bi pripomoglo k boljšemu splošnemu vedenju učencev.	mesto	83,70	2575,500	0,112
	obmestje	72,27		
Ocenjevanje vedenja bi pozitivno vplivalo na učitelje.	mesto	77,33	2918,000	0,723
	obmestje	79,90		
Ocenjevanje vedenja bi pripomoglo k izboljšanju kakovosti pouka.	mesto	81,45	2768,500	0,364
	obmestje	74,99		

Preglednica 5: Izid Mann-Whitneyevega U-preizkusa razlik glede na lokacijo šole v stališčih do učinkov ocenjevanja vedenja na posamezne skupine

učiteljem ponudili več izjav, ki so se nanašale na mnenja o oceni vedenja, in jih prosili, da ob vsaki izjavi navedejo, koliko se z njo strinjajo. Odgovorom smo pridali numerične vrednosti od 1 – se sploh ne strinjam do 5 – se popolnoma strinjam. Na tem mestu se bomo posvetili le eni izmed navedenih izjav, in sicer: »Alternativa oceni vedenja je vzgojni koncept«. Povprečna ocena te izjave je bila 3,51, to pomeni, da so učitelji izrazili v povprečju do te izjave pozitivno stališče. Izid Mann-Whitneyevega preizkusa med učitelji glede na lokacijo šole v navedenem primeru ni pokazal statistično pomembnih razlik. Nasprotno, stališča učiteljev mestnih in obmestnih šol do navedene izjave so bila precej enotna (Mann-Whitneyev test, $U = 2934,500$, $p = 0,760$).

Sklep

Temeljno izhodišče raziskave je bilo spoznati, ali se pri učiteljih v sodobni šoli še vedno poraja želja po moči discipliniranja učencev s pomočjo ocen. Zanimalo nas je tudi, kje so temeljni razlogi za ocenjevanje ali proti njemu in kako naj bi ocenjevanje vedenja učinkovalo na vzgojno prakso. Raziskava pa je ponudila še več. Med drugim je razkrila poglede učiteljev na vzgojno vlogo šole, na njihovo moč ali nemoč pri obvladovanju vzgojnih problemov, na težavnost vzgojnega delovanja v sodobnem času in na potrebo po sodelovanju šole z okoljem, zlasti s starši.

Empirični podatki raziskave so pokazali, da si kar dobre tri četrtine učiteljev, torej velika večina, želijo ponovnega ocenjevanja vedenja v šoli. Iz odgovorov mnogih učiteljev je razbrati pesimizem nad vzgojenostjo in vedenjem učencev.

Njihovi odgovori dajejo slutiti, da zaznavajo vzgojno delovanje šole kot zahtevno. Potreba po zahtevnem vzgojnem delovanju na eni strani in pomanjkanje ustreznega znanja pri obvladovanju vzgojno-disciplinske problematike na drugi strani pa med učitelji pogosto povzroča nelagodje in občutek nemoči. Takšni rezultati nedvomno kažejo, da bo treba učiteljem v prihodnosti ponuditi večjo podporo in pomoč pri soočanju s problemi vzgojno-disciplinske problematike v pluralni družbi.

Učitelji v veliki večini vidijo ocenjevanje vedenja kot pomoč pri soočanju in obvladovanju vzgojno-disciplinskih težav. Menijo, da bi ocenjevanje vedenja najbolj pozitivno vplivalo na učence: da bi se bolj zavedali meja in omejitev, pripomoglo bi k izboljšanju njihovega vedenja, k zmanjšanju kršitev šolskih pravil, disciplinskih problemov in nasilja.

Naslednja pomembna ugotovitev raziskave je, da si učitelji želijo boljše sodelovanje s starši. Pogosti odgovori učiteljev so bili tudi takšni, iz katerih je moč razbrati, da učenci niso sami krivi za stanje v šolah, da pa so za to krivi starši, ki da ne opravljajo svoje vloge pri vzgoji otrok in premalo sodelujejo s šolo. Ker je uspešno sodelovanje šole in staršev eden pomembnih dejavnikov za uspešno vzgojno-izobraževalno delo, bi kazalo tej problematiki v prihodnosti nameniti še večjo pozornost kot doslej. Pri tem bi se bilo smiselno opreti na že uveljavljene oblike uspešnega sodelovanja šole s starši, hkrati pa iskati nove učinkovite pristope sodelovanja. Gre za pristope, ki ne temeljijo le na sodelovanju tedaj, ko se problemi že pojavijo, temveč namenjajo posebno skrb vključevanju staršev v preventivne dejavnosti, kar predvideva tudi nova zakonodaja.

Ena izmed ugotovitev pričujoče raziskave pa je tudi ta, da so učitelji naklonjeni vzgojnemu konceptu, ki bržkone pomeni korak bližje demokratični šoli in k vzgoji državljanov prihodnosti. Poudarili smo že, da vzgojni načrt ne more biti le način discipliniranja učencev, temveč ga je treba razumeti širše, kot možnost skupnega soustvarjanja in soodločanja. Takšen pristop učencem omogoča pridobivanje praktičnih izkušenj o načelih demokratične družbe, hkrati pa jih podpira v razvoju avtonomne, odgovorne morale. Oblikovanje vzgojnih koncept in njihovo uresničevanje v praksi bo za strokovne delavce gotovo zahtevno, hkrati pa bo potreben čas, da bomo videli, kaj bodo vzgojni koncepti v resnici prinesli. Le upamo lahko, da bo pripravljanje vzgojnih konceptov, kot je zapisal Medveš (2007, str. 7), več kot le nastajanje novih papirnatih dokumentov, da bodo pripomogli k povečanju vzgojne učinkovitosti, k zmanjšanju socialnih konfliktov, izboljšanju odnosov in delovni klimi, zlasti pa olajšali vključevanje otrok v skupnost na ravni oddelka ali institucije v celoti.

Literatura

- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995). Krek, J. (ur.), Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Cencič, M. (1995). Ocenjevanje vedenja. V: Razdevšek Pučko, C. (ur.), Opisno ocenjevanje. Novo mesto: Pedagoška Obzorja, str. 167–174.

- Čakš, A. (2007). Pobuda o ocenjevanju vedenja v osnovni šoli: Preveč svobode lahko škodi. Delo, 21. 5. 2007, str. 2.
- Devjak, T. (ur.) (2007). Pravila in vzgojno delovanje šole. Ljubljana: Evropski socialni sklad.
- Devjak, T., Kovač Šebart, M., Krek, J., Vogrinc, J. (2007). Pravila in vzgojno delovanje šole: Teoretična izhodišča in empirični podatki. V: Devjak, T. (ur.), Pravila in vzgojno delovanje šole. Ljubljana: Evropski socialni sklad.
- Gomboc, M. (2007). Vzgojni načrt ni način discipliniranja učencev. Večer, 15. 6. 2007, str. 8.
- Grujičič, B. (2007). Slovenski najstniki čedalje bolj nasilni. (Zdravje in vedenje v šolskem obdobju – intervju s Heleno Jeriček) Delo, sobotna priloga, 27. 1. 2007, str. 20–21.
- Hohonina, K. (2005). Intervju z Angelco Likovič. Mladina, 11. 7. 2005.
- Horvat Pšunder, M. (2003). Ukrepanje in posredovanje ob kršitvah discipline osnovnošolcev. Sodobna pedagogika, 54, št. 2, str. 104–122.
- Jurman, B. (1989). Ocenjevanje znanja. Ljubljana: DZS.
- Jager, V. (2007). Manj primerno za vedenja politikov. 7 dni, 6. 6. 2007, str. 10–12.
- Jager, V. (2007 a). Iskanje pravih rešitev. 7 dni, 6. 6. 2007, str. 12.
- Jonathan, R. (1995). Education and moral development: The role of reason and circumstance.
- Jones, V. F., Jones, S. J. (2006). Comprehensive classroom management: Creating communities of support and solving problems (6th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Journal of Philosophy of Education, 29, str. 333–353.
- Kroflič, R. (2002). Izbrani pedagoški spisi; Vstop v kurikularne teorije. Ljubljana: ZRSŠ.
- Kroflič, R. (2005). Disciplina in/ali vzgoja v javni šoli oziroma vrtcu (Uvod k tematskemu delu številke). Sodobna pedagogika, 56, št. 4, str. 6–13.
- Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: the students' view. Teaching and Teachers Education, 17, št. 3, str. 307–319.
- Likovič, A. (2005). Ali šolska zakonodaja spodbuja nasilje? Okrogla miza o nasilju. Ljubljana: Društvo Pobuda za šolo po meri človeka.
- Medveš, Z. (2007). Vzgojni koncepti med vrednotno matrico in moralno samopodobo. Sodobna pedagogika, Posebna izdaja: Vzgojni koncept šole na razpotjih sodobnosti, str. 6–28.
- Medveš, Z. (1991). Pedagoška etika in koncept vzgoje, 2. del. Sodobna pedagogika, 42, str. 213–226.
- Medveš, Z., Resman, M., ur. (2007). Sodobna pedagogika, Posebna izdaja: Vzgojni koncept šole na razpotjih sodobnosti.
- Nakamura, M. R. (2000). Healthy classroom management: Motivation, communication and discipline. Belmont, CA: Wadsworth, Thomas Learning.
- Ocene za osnovne in srednje šole (1946). Vestnik, 1 (1), 3.
- Pravilnik o šolskem redu za gimnazije, poklicne, srednje tehniške in strokovne šole. Ur. l. RS, št. 17-1037/97.
- Pravilnik o ocenjevanju učencev v osnovnih in srednjih šolah. Ur. l. SRS, št. 20-159/69, št. 21-1026/75.
- Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli. Ur. l. RS, št. 29/96.

- Pravilnik o pravicah in dolžnostih učencev v osnovni šoli. Ur. l. RS, št. 31-2079/1996.
- Pšunder, M. (2000). Odnos učiteljev in učencev do Pravilnika o pravicah in dolžnostih učencev. *Sodobna pedagogika*, 51, št. 1., str. 232–249.
- Pšunder, M. (2004). *Disciplina v sodobni šoli*. Ljubljana: ZRSŠ.
- Pšunder, M. (2005). How effective is school discipline in preparing students to become responsible citizens. Slovenian Teachers' and students' views. *Teaching and Teachers Education*, 21, št. 3, str. 273–286.
- Splošno navodilo o načelih za ocenjevanje in o pogojih za napredovanje v osnovni šoli in gimnaziji. Ur. l. FLRJ, št. 7-85/60.
- Stronge, J. H. (2008). *Qualities of effective teachers* (2nd ed.). Alexandria, V: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Strmčnik, F. (1965). *Analiza šolskih kazni*. Ljubljana: DZS.
- Strmčnik, F. (1987). Ocenjevanje vedenja učencev je treba izpopolniti. *Sodobna pedagogika*, 38, št. 7–8, str. 402–404.
- Šebart Kovač, M., Krek, J., Vogrinc, J. (2006). O vzgojni zasnovi v javnih osnovnih šolah – kaj pokažejo empirični podatki. *Sodobna pedagogika*, št. 57, št. 5, str. 22–42.
- Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli. Ur. l. RS, št. 102/2007.
- Zakon o osnovni šoli. Ur. l. LRS, št. 32-165/58, Ur. l. SRS, 9-51/68, 18-184/74, 5-281/80, Ur. l. RS, št. 12-570/96, št. 81/2006.

Mateja PŠUNDER, Ph.D.

ASSESSING SCHOOL BEHAVIOUR FROM THE POINT OF VIEW OF PEDAGOGICAL THEORY AND PRACTICE

Abstract: Recently, there have been many discussions about the educational role of public schools. The focus is mostly on the search for answers to the question how to increase the educational role of school. There are different views regarding this question. About a year ago there was a deep resounding to the suggestion of the association »Pobuda za šolo po meri človeka« (The initiative for a school suited to a man) to reintroduce assessing school behaviour into schools, which should increase the educational role of schools. We considered the suggestion as a challenge, therefore we decided to study how these themes were treated in the pedagogical theory and what direct participants of educational process – teachers thought about it. The experience from practice reveals that despite the fact that assessing behaviour was abolished more than a decade ago, teachers would still like to assess behaviour at school. The research proved that more than three quarters of teachers want to reintroduce assessing behaviour at school, which, according to their opinion, would have a positive influence mostly on pupils' behaviour. In addition, the research revealed also teachers' attitudes to the educational role of schools, their power and powerlessness respectively, when dealing with educational problems, difficulty in educational activities at the present time and the need of school co-operation with the environment, especially with parents.

Key words: discipline, public school, assessing behaviour, parents' co-operation, education for responsible citizenship, educational concept, legislation.