

— ZBORNIK —



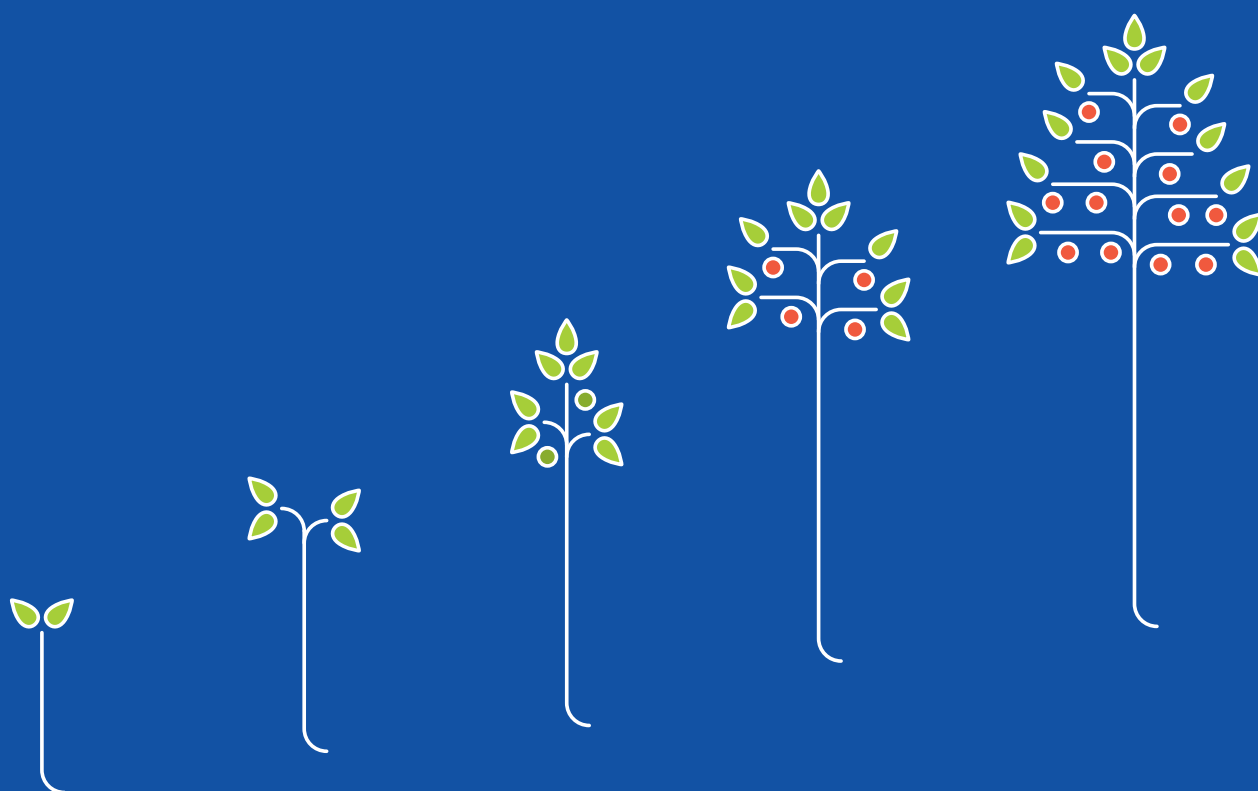
Državni izpitni center

ric

PRISPEVKI

IN RAZPRAVE K DOMOVINSKI IN  
DRŽAVLJANSKI KULTURI IN ETIKI

NACIONALNO PREVERJANJE ZNANJA 2014/2015



**PRISPEVKI IN RAZPRAVE K DOMOVINSKI IN DRŽAVLJANSKI KULTURI IN ETIKI**  
**Nacionalno preverjanje znanja 2014/2015**

**Avtorji:**

Marinko Banjac, Ana Bojinović Fenko, Pavla Karba, Damjan Mandelc, Saša Masterl, Mojca Pajnik,  
Natalija Panić, Lorieta Pečoler

**Izdal:**

Državni izpitni center,  
zanj dr. Darko Zupanc

**Jezikovni pregled:**

Helena Škrlep

**Urednika:**

Damjan Mandelc, Marinko Banjac

**Oblikovanje:**

Bojan Primožič

**1. izdaja**

Ljubljana, 2016

**Objavljeno na**

[http://www.ric.si/preverjanje\\_znanja/predmeti/ostali\\_predmeti/2011120911094976/](http://www.ric.si/preverjanje_znanja/predmeti/ostali_predmeti/2011120911094976/)

© Državni izpitni center

Vse pravice pridržane. Noben del te publikacije ne sme biti reproduciran, shranjen ali prepisan v katerikoli obliki oziroma na katerikoli način, bodisi elektronsko, mehansko, s fotokopiranjem, snemanjem bodisi kako drugače, brez predhodnega dovoljenja lastnikov avtorskih pravic.

CIP - Kataložni zapis o publikaciji  
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

37.091.26(497.4)(0.034.2)  
37.017.4(0.034.2)

PRISPEVKI in razprave k domovinski in državljanski kulturi in etiki [Elektronski vir] :  
nacionalno preverjanje znanja 2014/2015 : zbornik / [avtorji Marinko Banjac ... [et al.]  
; urednika Damjan Mandelc, Marinko Banjac]. - 1. izd. - El. knjiga. - Ljubljana : Državni  
izpitni center, 2016

ISBN 978-961-6899-19-2 (pdf)  
1. Banjac, Marinko 2. Mandelc, Damjan  
285351424

# VSEBINA

## DRŽAVLJANSKA VZGOJA – DILEME IN IZZIVI

Damjan Mandelc, Marinko Banjac

## NACIONALNO PREVERJANJE ZNANJA V OSNOVNI ŠOLI

Saša Masterl

## POGLED NA NACIONALNO PREVERJANJE ZNANJA IZ DOMOVINSKE IN DRŽAVLJANSKE KULTURE IN ETIKE Z VIDIKA POSODOBLJENEGA UČNEGA NAČRTA

Pavla Karba

## AKTIVNO DRŽAVLJANSTVO, DEMOKRATIČNO SODELOVANJE IN MLADI

Marinko Banjac

## EVROPSKA UNIJA, VREDNOTA ČESA TER NJENO MESTO V NACIONALNEM KURIKULU ZA DOMOVINSKO IN DRŽAVLJANSKO KULTURO IN ETIKO

Damjan Mandelc

## DELOVANJE V JAVNEM: POMEN CIVILNE DRUŽBE IN NOVIH DRUŽBENIH GIBANJ

Mojca Pajnik

## MLADI DRŽAVLJANI SVETA KOT NOSILCI LASTNEGA RAZVOJA IN PRIHODNJEGA DELOVANJA POLITIČNIH SKUPNOSTI V GLOBALNI DRUŽBI

Ana Bojinović Fenko

## KRITIČNO RAZMIŠLJUJOČ DRŽAVLJAN – LAHKO SE ZAČNE ŽE V OSNOVNI ŠOLI

Natalija Panič

## UČENJE IZRAŽANJA STALIŠČ IN MNENJ

Lorieta Pečoler

## PRILOGE

# DRŽAVLJANSKA VZGOJA – DILEME IN IZZIVI

## PREDGOVOR

Državlјanska vzgoja v osnovnih šolah je eden bistvenih elementov izobraževanja, saj mladim omogoči, da se sistematično spoznajo z delovanjem družbe in politike na različnih ravneh ter pridobijo znanje za to, da bi bili dejavni kompetentni posamezniki, ki bodo prispevali k demokratičnosti okolja, v katerem živijo. V šolskem letu 2014/15 je bilo pri domovinski in državljanski kulturi in etiki izvedeno nacionalno preverjanje znanja, ki je (ponovno) obudilo nekatere dileme, s katerimi se srečujemo v slovenskem izobraževalnem sistemu, pri sistematizaciji in izvajanju tega predmeta pri nas.

Analiza dosežkov pri nacionalnem preverjanju znanja iz predmeta je na primer pokazala, da je sicer znanje slovenskih osnovnošolcev na splošno dobro, sploh ob zavedanju, da so bile zastavljene naloge v povprečju razmeroma zahtevne. Vendar se je pokazalo tudi, da je pri nekaterih tematikah njihovo znanje pomanjkljivo, pri čemer vzbuja skrb predvsem slabše poznavanje ključnih institucij in elementov demokratične družbe na različnih ravneh. Obenem je predmetna komisija za domovinsko in državljansko kulturo in etiko v omenjeni analizi ugotovila, da je nasploh mogoče zaznati premalo natančno izražanje učencev pri odgovorih, kar odpira vprašanje ne le, kako poglobljeno je njihovo znanje, temveč tudi, kako se predmet poučuje.

Prav zato morajo biti poučevanje, učenje in znanje pri državljanski vzgoji osrednje točke nenehnih premislekov. Pri vseh gre za dilemo, kako poučevati državljansko vzgojo, in posledično, kakšne državljane bo izobraževalni sistem (so)oblikoval. To seveda ne pomeni, da je pomembno le, kako poučujemo ta predmet, kako so vsebine posredovane in kakšne so primerne pedagoške/didaktične prakse, temveč da je ravno tako ključno, katere vsebine so vključene. Bernard Crick in njegova skupina, ki je pripravila zdaj že dobro znano poročilo o državljanski vzgoji v Angliji (Crick et al. 1998), so poudarili, da je pri državljanski vzgoji treba krepiti kritično in ustvarjalno mišljenje učencev, pri čemer so temeljnega pomena tudi njihove kompetence. Crick (1998) je opozoril, da ni pomembno le, da učeča se mladina pridobi informacije in znanje o glavnih konceptih in vsebinah državljanske vzgoje, temveč

tudi, da pri pouku pridobijo primerne kompetence, s katerimi bodo lahko dejavni v družbi in bistveno prispevali k demokratičnemu okolju, v katerem živijo. Zgolj kompetenten in kritično misleči posameznik in posameznica bosta oblikovala družbenopolitični prostor, ki se bo razvijal trajno(stno), bo strpen in bo posamezniku kot delu skupnosti omogočil, da v njej razvija lastne zmogljivosti.

Koncept državljske vzgoje, ki ga leta 2012 predstavila Izvajalska agencija za izobraževanje, avdiovizualno področje in kulturo (EACEA 2012), je prav tako utemeljen na kompetenčnem pristopu in je odgovor na nekatere (svetovne) sodobne probleme, kot sta pomanjkanje zaupanja v najrazličnejše demokratične institucije ter povečevanje raznovrstnih oblik nestrpnosti in politične apatije. Opozorimo na primer, da je od junija 1979, ko so potekale prve neposredne volitve v Evropski parlament, volilna udeležba, gledano na ravni vseh držav članic, neprestano padala. Na začetku je bila skoraj 70-odstotna, na zadnjih volitvah leta 2014 pa je bila manj kot 43-odstotna. Tudi zato Evropska unija (EU) podpira državljsko vzgojo, ki postavlja v središče dejavne posameznike z razvitim občutkom pripadnosti družbi na različnih ravneh hkrati (tudi evropski) ter s spoštovanjem demokratičnih vrednot in različnosti. Še eden od pomembnih procesov je tudi spremenjeno razumevanje državljanstva, ki v sodobnem svetu (že dolgo) ni več vezano zgolj na nacionalno državo. Avtorji zdaj že dobro znanega poročila ICCS (Kerr et al. 2010, 16) poudarjajo, da je globalizacija kot proces prinesla nove oblike državljanstev na regionalnih in mednarodnih ravneh, med drugim je za nas pomembno državljanstvo na ravni Evropske unije. To ne pomeni le, da morajo mladi razumeti in poznati družbenopolitične procese na vseh teh ravneh, temveč v okviru državljske vzgoje prepoznati vlogo in nove razsežnosti državljanstev v smislu pravic in možnosti, pa tudi dolžnosti in omejitev.

V Sloveniji smo se na izzive in probleme sodobnega sveta ter na novo razumevanje in vpeljevanje novih pristopov, utemeljenih na kompetencah pri državljski vzgoji, odzvali s posodobitvijo učnega načrta pri osnovnošolskem predmetu. Med letoma 2008 in 2011 je tako obveljal posodobljeni učni načrt, v katerem so kompetence, državljska pismenost, kritično mišljenje in dejavno vključevanje v družbeno življenje bistvene sestavine državljske vzgoje (Ministrstvo za šolstvo in šport 2011).

Ob tem pa se je treba zavedati, da državljska vzgoja ni zgolj 'stvar' učilnic, temveč jo morajo, če želimo imeti mlade, ki bodo kompetentni in dejavni v družbi, razumeti kot preplet formalnega izobraževanja in nabiranja izkušenj v različnih kontekstih in različnih življenjskih obdobjih. To seveda tudi pomeni, da učenje državljske vzgoje ni preprosto neposreden prenos znanja in veščin, temveč tudi lastno odkrivanje učenčev in učencev, kakšne možnosti imajo za uresničevanje svojih zmogljivosti in za vključevanje v demokratične procese na različnih ravneh. Učenje državljske vzgoje torej zajema pedagoške pristope s poudarkom na razvijanju učenčeve lastne misli, lastnih idej in lastnih presoj, ki mu služijo v vsakodnevnih okoliščinah. Ne nazadnje ni poglobljeno, da učenci znajo misliti tako, kot mislijo učiteljice in učitelji, temveč da lahko sami presojajo, kako ravnati v določenem položaju ter kaj je dobro za družbo in zanje same. Tak pristop teži k razumevanju različnosti, spoštovanju drugačnosti in zavedanju, da je raznotera družba bistvo sodobnih ureditev in da je treba v taki družbi ne le krepiti, temveč negovati razumevanje in delovanje posameznic in posameznikov, kar bo vodilo k okolju vrednot.

Težko bi našli učiteljico ali učitelja, ki se ne bi strinjal, da je treba pri državljski vzgoji (razumljeni ne le kot predmet,

temveč medpredmetno) spodbujati vedoželjnost učencev, njihovo lastno zavzetost za iskanje novega znanja in veščin, predvsem tistih, ki krepijo njihovo vpetost v lokalno okolje in širše. Predvsem je pomembno, da učenci pridobijo polno moč in vlogo za dejavno sodelovanje v demokratičnih procesih, ki so prvi in najpomembnejši okvir njihovega družbenopolitičnega delovanja. Učiteljeva vloga pri državljanski vzgoji je zato ne le, da posreduje tovrstne vsebine poglobljeno ter hkrati interaktivno in praktično, temveč tudi, da vodi učence, jih spodbuja in odpira možnosti demokratičnega okolja v učilnici, šoli in širšem lokalnem miljeju. Na ta način je mogoče učečo se mladino spodbuditi k premisleku o družbenih, kulturnih in političnih strukturah, ki utemeljujejo našo družbo, pri čemer ne smemo pozabiti, da je ta globalizirana ter da so zato pomembni procesi in strukture tudi na ravni Evropske unije in sveta.

Poglavitna je torej zastavitev državljanske vzgoje – način posredovanja ter spodbujanja znanja in usposobljenosti. V tej luči je Alistair Ross (2002) ugotavljal, da mora biti državljanska vzgoja preplet več pedagoških pristopov ali modelov. Prvi pristop je usmerjen na vsebine. Bistveno pri njem je, da učenci pridobijo točno določen nabor podatkov in konkretnega znanja, brez katerih v družbi ni mogoče kompetentno sodelovati. Drugi pristop je naravnani na proces, kar pomeni, da v njegovem okviru niti ni pomembno toliko, kaj se učenci učijo in kaj spoznavajo, temveč bolj kako, skozi kakšen proces je to znanje posredovano. Tretji pristop pa je ciljno usmerjen in instrumentalen, ko govorimo o razumevanju vloge šole in izobraževanja nasploh. Državljska vzgoja je pri tem razumljena kot okvir, znotraj katerega učenci pridobijo znanje, da lahko pozneje dosežejo zastavljene cilje, so dejavni in uspešno sledijo svojim interesom. Ross torej zagovarja idejo, da so vsebine nujni del državljanske vzgoje, brez katerega učenci ne bi razumeli okolja in ne bi imeli podlage, na kateri bi lahko naprej razvijali kompetence in kritično mišljenje. Poleg tega mora biti ta vzgoja proces, ki je osredotočen na učenca, s čimer so povezani primerni pedagoški in didaktični pristopi, ki gredo onkraj razumevanja izobraževanja kot enosmernega procesa učiteljevega podajanja snovi učencu.

Ob izvedenem nacionalnem preverjanju znanja iz domovinske in državljanske kulture in etike se zdi smiselno opraviti širši premislek o bistvenih dilemah, ki se porajajo v zvezi s tem predmetom, na katere smo opozorili in ki so seveda povezane z dosežki preverjanja in priporočili, navedenimi v analizi dosežkov (glej [prilogo zbornika](#)). Ta publikacija je plod razglabljanja o nacionalnem preverjanju znanja v letu 2015. Pripravili so jo sodelavke in sodelavci predmetne komisije mag. Pavla Karba, Saša Masterl, Natalija Panič, Lorieta Pečoler in podpisana urednika, skupaj s povabljenima avtoricama, ki sta prispevali analizo izbranih vsebinskih sklopov, dr. Mojco Pajnik in dr. Ano Bojinović Fenko.

Publikacijo sestavljajo trije dopolnjujoči se deli. V prvem se avtorici ukvarjata z analizo nacionalnega preverjanja znanja in posodobljenega učnega načrta pri predmetu domovinska in državljanska kultura in etika. Drugi del je znanstveni razmislek o tistih vsebinah v učnem načrtu, ki se navezujejo na slabše rešene naloge pri nacionalnem preizkusu znanja; gre za vsebinske sklope, ki obravnavajo vprašanja globalne družbe, politične participacije, civilne družbe in evropskih integracijskih procesov. Tretji del zajema dva prispevka, ki nazorno opisujeta dobre prakse pri poučevanju predmeta; prvi se ukvarja z vprašanjem, kako razvijati kritično razmišljujočo državljanko in državljana,

drugi pa razvija metode učenja izražanja stališč in mnenj pri osnovnošolkah in osnovnošolcih.

Avtorice in avtorja prihajajo z različnih ravni izobraževalnega sistema (od osnovne šole do univerze) ter institucij, kot sta Državni izpitni center in Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Urednika sva želela ponuditi tak nabor vsebin, ki bi pritegnil kar najširši krog bralk in bralcev. Publikacija je tako namenjena učiteljem kot pomoč pri poglobitvi znanja in pedagoškem delu ter strokovnjakom, raziskovalcem, študentom pedagogike, andragogike, sociologije, politologije in drugih disciplin, ki želijo izvedeti več o nacionalnem preverjanju znanja in vsebinah pri predmetu.

Zavoljo lažjega razumevanja nekaterih prispevkov smo ob koncu dodali letno poročilo o dosežkih z nacionalnega preverjanja znanja v šolskem letu 2014/2015 pri predmetu domovinska in državljanska kultura in etika ter specifikacijsko preglednico, ki uokvirja vse ključne parametre, po katerih so se izbirale naloge in sestavljal preizkus.

Zbornik je nastal v želji, da prispevamo k razglabljanju o dosežkih in obenem pritegnemo pozornost k vsebinam predmeta, ki ima glede na svojo naravo sicer posebno, a pomembno vlogo v slovenskem osnovnošolskem vzgojno-izobraževalnem sistemu.

Današnje dinamične in kompleksne družbe se srečujejo z izzivi, priložnostmi in nevarnostmi globaliziranega, integriranega, hitro spreminjajočega se sveta. Učni načrt pri predmetu domovinska in državljanska kultura in etika zastavlja raznovrstne cilje ter za krepitev demokratične družbe zelo pomembne vsebine. Toda pri uresničevanju zastavljenih ciljev naletimo na številne omejitve. V uredništvu kot dve najopaznejši med njimi prepoznavamo preskromno število ur, ki jih predmetu namenja slovenski šolski sistem, in pogosto pomanjkanje ustreznega osebja, ki bi pokrivalo izrazito interdisciplinarna področja tega predmeta. Ob strokovnih presojah in postavljeni pred dosežke nacionalnega preverjanja znanja zagovarjamo stališče, da velja v prihodnjih razpravah o vlogi predmeta načeti vprašanja o povečanju števila ur, o uvajanju tovrstnih vsebin na nižje stopnje izobraževanja in o tem, kako predmet oblikovati, da bi postal del obveznih učnih vsebin tudi v srednješolskem izobraževanju.

Kompetentni in informirani državljani in državljanke so nujen pogoj vsake demokratične skupnosti. Vzgoja za državljanstvo se začne zgodaj, izobraževalni sistem pa ima pomembno vlogo in možnost, da prispeva k razvoju dejavne in odgovorne državljanske države. Družbe postajajo vse bolj raznovrstne, posameznik se skozi življenje giblje v lokalnih in nacionalnih, vse bolj pa tudi evropskih in globalnih okoljih, zato potrebuje znanje in orodje, da živi kakovostno in angažirano življenje ter ga soustvarja s krepitevijo vrednot in načel svetovne etike, evropskega povezovanja, demokratične ustave, okoljske zavesti in drugih kreposti za iskanje (naj)boljšega izhoda iz težav današnjega sveta. Pot, da otroke tega časa oborožimo z znanjem za reševanje problemov in konfliktov prihodnjega časa, je tudi pot preišljene vzgoje, domovinske in državljanske kulture in etike. Tam se namreč vsaka skupnost začne in konča.

V Ljubljani, 16. aprila 2016

Damjan Mandelc in Marinko Banjac  
urednika

## VIRI

Crick, Bernard R., *et al.* 1998. Education for citizenship and the teaching of democracy in schools. London: Qualifications and Curriculum Authority.

EACEA. 2013. *Citizenship Education in Europe*. Bruselj: EACEA.

Kerr, David, *et al.* 2010. *ICCS 2009 European Report: Civic Knowledge, Attitudes, and Engagement Among Lower-secondary Students in 24 European Countries*. Amsterdam: IEA.

Ministrstvo za šolstvo in šport. 2011. *Program osnovna šola: Državljska in domovinska vzgoja ter etika. Učni načrt*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Ross, Alistair. 2002. »Citizenship Education and Curriculum Theory«. V: *Citizenship education and the curriculum*, ur. David Scott in Helen Lawson, 45–62. Westport, Conn.: Ablex Pub.



# NACIONALNO PREVERJANJE ZNANJA V OSNOVNI ŠOLI

SAŠA MASTERL<sup>1</sup>

## POVZETEK

Zunanje preverjanje znanja je sestavni del šolskih sistemov večine evropskih držav. V Sloveniji ga v osnovni šoli izvajamo od leta 1992. Njegov namen in cilj sta se doslej večkrat spremenila. Od leta 2006 ima zunanje preverjanje znanja v 6. in 9. razredu formativni namen. Namenu in ciljem preverjanja so podrejeni sestava preizkusov znanja in nalog s posameznih predmetnih področij, postopki izvedbe in uporaba podatkov. Povezovanje informacij o dosežkih in poteku učnega procesa v najširšem pomenu besede omogoča pripravo objektivne povratne informacije o znanju učencev na ravni države, šole in posameznika. Poleg tega nam zunanje preverjanje znanja lahko pomaga pri spremljanju in zagotavljanju kakovosti znanja, dela in sistema ter pri odločitvah za uvajanje sprememb.

Leta 2015 smo zunanje preverjali znanje učencev tudi s predmetnega področja domovinske in državljanske kulture in etike.

**KLJUČNE BESEDE:** formativno zunanje preverjanje znanja, vsebinska veljavnost in občutljivost preizkusov znanja, elektronsko vrednotenje, analiza dosežkov, zunanje preverjanje znanja iz domovinske in državljanske kulture in etike

---

<sup>1</sup> Saša Masterl, profesorica geografije in sociologije, višja svetovalka za zunanje preverjanje znanja v osnovni šoli na Državnem izpitnem centru in koordinatorica Predmetne komisije za pripravo in izbor nalog za nacionalno preverjanje znanja iz domovinske in državljanske kulture in etike.

## UVOD

Kaj je zunanje preverjanje znanja in zakaj v Sloveniji govorimo o nacionalnem preverjanju? Kateri je glavni namen nacionalnega preverjanja znanja (NPZ) in ali potrebujemo tako obliko preverjanja? Sledimo Evropi ali lastnim potrebam? Zakaj izbor tako zahtevnih in prav takih nalog ter kaj z njimi lahko ugotovljamo? Ali motiviranost učencev vpliva na izkazano znanje? Zakaj po več kot desetih letih izvajanja mnogi učitelji in ravnatelji ne vidijo NPZ kot priložnosti za raziskovanje doseženega znanja in poučevanja ter ga ne sprejmejo za del šolskega sistema? Na ta in druga podobna vprašanja smo v zadnjem letu lahko naleteli v strokovnih in javnih razpravah o NPZ v osnovni šoli, na Državnem izpitnem centru pa smo jih prejeli tudi od učiteljev ocenjevalcev in drugih strokovnih delavcev. Smo pred uvedbo sprememb NPZ v osnovni šoli in pri tem se zdi pomembno, da razumemo obstoječi sistem, njegove prednosti in slabosti ter sisteme preverjanj, ki smo jih v Sloveniji že izvajali in jih iz različnih vzrokov ukinili ali spremenili. Predstavitve in poznavanje možnosti in razlik bo morda pripomogla k lažjim ali bolj premišljenim spremembam.

## KAJ JE ZUNANJE PREVERJANJE ZNANJA?

O zunanjem preverjanju znanja govorimo, kadar ga preverjamo z nalogami, ki jih je nekdo pripravil za vse udeležence, ne da bi jih poznal. To preverjanje se izvaja ob točno določeni uri na točno določen dan in pod enakimi pogoji oziroma po standardnih postopkih za vse udeležence. Izdelke po enakih merilih vrednotijo ocenjevalci, ki udeležencev preverjanja prav tako ne poznajo.

Ker je zunanje preverjanje znanja v osnovni šoli v Sloveniji zakonsko opredeljeno, financira in vodi pa ga država, govorimo o NPZ.

## NAMENI ZUNANJEGA PREVERJANJA ZNANJA

Zunanje preverjanje znanja je sestavni del večine izobraževalnih sistemov v Evropi. Vpeljevali so ga posamično in postopno, bolj pa se je razširilo po letu 1990 (Ministrstvo za šolstvo in šport 2010, 12–18). Države ga uporabljajo kot instrument za informiranje učencev o njihovem znanju, za primerjavo znanja med vrstniki, primerljivost spričeval pri vpisu na višjo raven izobraževanja, prepoznavanje nadarjenih ... V različnih državah se preverjanja med seboj razlikujejo glede na cilj, namen in način izvajanja ter uporabnost dosežkov (Ministrstvo za šolstvo in šport 2010, 19–20).

V grobem lahko zunanja preverjanja znanja razdelimo po namenu na sumativna in formativna. Koliko zna posamezen učenec, je glavni cilj sumativnega preverjanja. Zelo pogosto je dosežek posameznika pretvorjen v oceno. Sumativno preverjanje ima velik pomen za posameznika, izvaja se ob koncu šolanja, največkrat pa se uporablja za selekcijo pri vpisu na višjo stopnjo izobraževanja (Bečaj 2008). Njegovi prednosti sta objektivnost pri vpisu na višjo raven izobraževanja in visoka motiviranost učencev, vendar pa tako preverjanje poudarja individualnost in tekmovalnost, omejeno je na določene vsebine in cilje učnega načrta ter vključuje preverjanje kompleksnejših miselnih procesov (Bečaj 2007).

Pri formativnem preverjanju se ugotavlja doseganje različnih razsežnosti znanja posameznega učenca, skupine učencev in/ali celotne generacije. Tako preverjanje ne vpliva usodno na nadaljnje izobraževanje posameznika, zato je manj stresno za učence in logistično manj zapleteno za šole. Toda žal je manj zanimivo za učence, zato so slabše motivirani (Bečaj 2007). Zaradi informacij, ki jih pridobimo, pa je to preverjanje izrednega pomena za spremljanje šol in šolskega sistema ter za zagotavljanje kakovosti učenja in poučevanja (Bečaj 2008).

Strokovnjaki opozarjajo, da je oba namena (sumativnega in formativnega) pri enem preverjanju, torej z istim preizkusom znanja, zelo težko doseči (Ministrstvo za šolstvo in šport 2010, 58). Evropske države so najpogosteje najprej uvajale sumativno preverjanje, pozneje pa zaradi vedno večje decentralizacije šolskih sistemov in uvajanja avtonomije šol še/ali samo formativno. Kljub delitvi na dve vrsti zunanjega preverjanja znotraj posamezne vrste najdemo zelo različne izvedbe v posameznih državah glede na pogostost in čas izvajanja, izbor predmetov, način preverjanja, posredovanja in uporabe podatkov ter spremljajoče analize.

Čeprav je zunanje preverjanje znanja v večini evropskih držav uveljavljeni del šolskih sistemov, podrobnejši pregled pokaže, da bo treba vlogo preverjanja določiti še natančneje, poiskati kompromise med različnimi nameni in izvedbami ter pogostostjo izvajanja, ter tako doseči ravnotežje med pridobivanjem nujno potrebnih podatkov in mogočimi negativnimi vplivi preverjanj (Ministrstvo za šolstvo in šport 2010, 57–60).

## ZUNANJE PREVERJANJE V OSNOVNI ŠOLI V SLOVENIJI

Pri uvedbi zunanjega preverjanja znanja v osnovni šoli je Slovenija sledila evropskim trendom in potrebam svojega šolskega sistema. To preverjanje pri nas izvajamo že **od leta 1992**, njegov namen in način pa sta se v tem času večkrat spremenila (slika 3).

### Zunanje preverjanje znanja v osemletni osnovni šoli

V Sloveniji je bilo prvič uvedeno zunanje preverjanje v osemletni osnovni šoli po ukinitvi usmerjenega izobraževanja in uvedbi sprememb srednješolskega izobraževanega sistema. Tako imenovano **skupinsko preverjanje znanja** v osemletni osnovni šoli je bilo eden od instrumentov za razvrščanje učencev ob vpisovanju v srednje šole, ki so v posameznem letu omejile vpis (ZRSŠ in RIC 2004, 8). Nadomestilo je sprejemne izpite za srednješolski vpis. Bilo je prostovoljno, morali pa so se ga udeležiti tisti učenci, ki so se vpisali na gimnazije oziroma srednje šole z omejenim vpisom. V posameznem letu tudi do dve tretjini učencev 8. razreda dosežkov skupinskega preverjanja za vpis nista potrebovali, a so se ga kljub temu udeležili (ZRSŠ in RIC 1999, 8). Preverjanje je bilo iz maternega jezika in matematike ter je imelo sumativni in selekcijski namen. Pri tem ni bil pomemben povprečni dosežek vseh učencev. Primerjali so se samo dosežki vpisanih kandidatov na določeno srednjo šolo. Prav tako ni bila vnaprej določena spodnja meja doseženih točk za vpis. Dosežki pri preverjanju tudi niso vplivali na ocene, dosežene pri pouku, in na zaključna spričevala osnovne šole (ZRSŠ in RIC 2004, 8).

## Zunanje preverjanje znanja v devetletni osnovni šoli

V želji, da bi omilili slabosti uporabe samo notranjega (učiteljevega) ocenjevanja in na drugi strani zunanjega ocenjevanja z enkratnimi preizkusi znanja ob prehodu na višjo stopnjo izobraževanja (s sprejemni izpiti), smo v Sloveniji z uvedbo devetletne osnovne šole v **šolskem letu 2001/2002** vpeljali novo zunanje preverjanje znanja ob koncu vsakega vzgojno-izobraževalnega obdobja. Vpis v srednje izobraževanje pa smo izpeljali s kombinacijo zunanjega ocenjevanja in zaključnih ocen, pridobljenih z notranjim ocenjevanjem (Krek 1999, 107).

Cilj preverjanja **ob koncu 1. in 2. vzgojno-izobraževalnega obdobja** je bil pridobiti dodatne informacije o doseženem znanju, namenjene pa so bile učencem in staršem, učiteljem in šolam. Z informacijami o znanju naj bi pri učencih razvijali sposobnost ocenjevanja lastnih dosežkov in njihovo primerjavo z dosežki vrstnikov, prispevali naj bi k bolj enakim možnostim za vse učence, k poenotenju meril učiteljevega ocenjevanja ter dolgoročno vplivali na kakovost znanja in poučevanja, z njimi pa naj bi tudi ovrednotili učne načrte (Ministrstvo za šolstvo in šport 2000). Preverjanje je imelo torej **formativni namen**. Znanje se je ugotavljalo iz maternega jezika, matematike in ob koncu 2. obdobja še iz prvega tujega jezika. Preverjanje je bilo sestavljeno iz pisnega (zunanjega) in ustnega (notranjega) dela. S preizkusi znanja so se preverjali cilji ter minimalni in temeljni standardi znanja, zapisani v učnih načrtih. Učenci so prejeli obvestilo o doseženem številu točk. Dosežki preverjanja niso vplivali na ocene notranjega ocenjevanja ali zaključne ocene iz predmetov.

**Ob koncu 3. obdobja** je imelo zunanje preverjanje **sumativni namen**. Znanje učencev se je preverjalo in ocenjevalo iz maternega jezika, matematike in enega izmed obveznih predmetov 9. razreda, ki si ga je učenec izbral sam. Na podlagi doseženih točk in ocenjevalne lestvice je vsak dobil oceno, ki se je združila z oceno učitelja posameznega predmeta in tako oblikovala zaključno oceno 9. razreda. Tako imenovano **zaključno preverjanje in ocenjevanje znanja** je imelo torej izreden vpliv na zaključno spričevalo in uspešnost učenca ob koncu devetletne osnovne šole. Pomembnost je povečevalo še to, da so se učenci z dosežkom z zunanjega preverjanja in ocenjevanja vpisovali na višjo stopnjo izobraževanja oziroma ob morebitni neuspešnosti posameznik ni uspešno končal osnovne šole. Struktura preizkusov znanja<sup>2</sup>, zasnova vrednotenja in točkovanja ter ocenjevalna lestvica so bile v celoti podrejene cilju in namenu preverjanja (slika 1). Sestavljavce nalog je zanimalo predvsem, ali vsi učenci dosegajo minimalne in temeljne standarde znanja ter osnovne miselne koncepte pri najpomembnejših vsebinah in učnih ciljih. Pomembnost zunanjega preverjanja je zahtevala natančno izvedbo številnih postopkov (tudi ustnega in praktičnega internega/notranjega preverjanja), kar je bilo organizacijsko zapleteno in moteče pri izvedbi pouka (RIC 2002, 7).

---

<sup>2</sup> V strukturi so zapisane osnovne informacije o preizkusu znanja (cilji in standardi znanja, ki se bodo preverjali, tipi nalog, deleži taksonomskih stopenj ...).

Slika 1: Primer strukture preizkusov znanja ob koncu 9. razreda za zaključno preverjanje in ocenjevanje znanja 2005 iz geografije

#### 4. Shema preizkusa

Opis		Predvideni čas	Delež pri oceni	Ocenjevanje
Pisni del	Pisni preizkus	45 min	80 %	Zunanje
Praktični del	Ekskurzija s terenskim delom	Poteka v okviru pouka (enodnevna ekskurzija)	20 %	Učitelji po navodilih PK za geografijo

#### 6. Sestava preizkusa glede na taksonomske ravni

Ravni zahtevanega znanja	Delež pri pisnem delu
1. znanje in poznavanje	50 %
2. razumevanje in uporaba	30 %
3. samostojno reševanje novih problemov, samostojna interpretacija, vrednotenje	20 %

(Vir: Arhiv Državnega izpitnega centra)

Razlogov za spremembo zunanjega preverjanja znanja v devetletni osnovni šoli **v šolskem letu 2005/2006** je bilo več. Eden od njih je morda preveč velikopotezno načrtovanje organizacije in izvedbe predhodnega zunanjega preverjanja in ocenjevanja (postopki in izvedba po vzoru mature –trije izpiti iz obveznih in izbirnih premetov, eksterni/zunanji in interni/notranji del preverjanja, zunanje ocenjevanje, trije roki izvedbe, vpliv na zaključevanje šole in vpis na naslednjo stopnjo izobraževanja), pa tudi previsoka pričakovanja glede doseženega znanja devetošolcev (RIC 2004, 83–88). Omenjene pomanjkljivosti predhodnega preverjanja bi zagotovo lahko odpravili, vendar so v tem obdobju pomembne še druge politične in družbene spremembe. Z vstopom v Evropsko unijo se je Slovenija zavezala k spoštovanju skupnih smernic, ciljev in strategij. Decentralizacija šolskih sistemov v Evropi in večanje avtonomij sta vplivala na slovenski šolski prostor (Bečaj 2008, 2). Že bela knjiga leta 1995, pozneje pa zakonodaja med drugim poudarita načelo enakih možnosti ob upoštevanju individualnih razlik, načelo pravice do izbire in do drugačnosti, načelo omogočanja uspešnega zaključka osnovne šole in nadaljevanja izobraževanja, načelo avtonomnosti in strokovnosti učitelja (Krek in Mertljak 2011, 112). Šole z uvedbo devetletne osnovne šole pridobijo večjo strokovno avtonomnost (izbira metod in oblik dela, izbirnih vsebin znotraj učnega načrta pri posameznih predmetih, možnost izbire učnega gradiva, različna ponudba izbirnih predmetov, projektov, nadstandardnih programov ...) ter organizacijsko in finančno avtonomnost (odločanje o vrsti diferenciacije – oblikovanju učnih skupin, izvedbi predmetnika, začetku poka ...). Logična in razumna je zato odločitev države, da vzpostavi zunanje preverjanje znanja, s katerim želi pridobiti čim več povratnih informacij o znanju učencev, poučevanju ter delovanju šole in celotnega šolskega sistema (Bečaj 2008, 2). Država potrebuje informacije za zagotavljanje splošne izobrazbe, trajnega in kakovostnega znanja generacijam, za vzdrževanje kakovosti javnega šolskega sistema in hkrati za načrtovanje sprememb (Krek in Mertljak 2011, 110).

Uvedba **formativnega preverjanja znanja ob koncu 6. in 9. razreda** vpliva na spremembo struktur preizkusov znanja posameznih predmetov in način preverjanja znanja (slika 2) (RIC 2005b). Poenostavijo se postopki izvedbe in zunanega ocenjevanja. Preverjanje je obvezno za vse učence, kar omogoča pridobivanje več in celovitejših podatkov. V postopke izvedbe so vključene vse osnovne šole, vrednotenje in analize dosežkov pa so redna delovna obveza učiteljev in ravnateljev (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport 2011). Analiza dosežkov učencev z zunanjega preverjanja znanja je eden od elementov sistema zagotavljanja kakovosti in samoevalvacije učenja, poučevanja in organizacije šol ter priložnost za razvoj šole kot učeče se skupnosti (Krek in Mertljak 2011, 168). Razširi se nabor predmetov, ki so poleg materinščine in matematike vključeni v preverjanje ob koncu 9. razreda. Predmetom iz predmetnika 9. razreda se pridružita dva predmeta iz predmetnika 8. razreda. Tako se v zunanje preverjanje znanja vključita tehnika in tehnologija ter **domovinska in državljanska kultura in etika**<sup>3</sup>.

Slika 2: Primer strukture preizkusa znanja ob koncu 3. obdobja za zunanje preverjanje 2015 iz geografije

#### 4. Shema preizkusa

	Opis	Predvideni čas	Delež v skupnem številu točk
Preizkus	Preizkus z nalogami različnih tipov. Za učence obeh narodnih manjšin je preizkus vsebinsko prilagojen.	60 min	100 %

#### 6. Sestava preizkusa glede na taksonomske stopnje

Taksonomske stopnje	Delež v preizkusu
1. Znanje in prepoznavanje: <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ naštevanje, prepoznavanje, reprodukcija (obnavljanje) geografskih vsebin, podatkov, dejstev, pojmov, pojavov, dejavnikov, procesov, načel in posplošitev;</li> <li>➤ osnovno topografsko znanje in branje zemljevidov;</li> <li>➤ temeljne prostorske predstave;</li> <li>➤ branje preprostih grafičnih, tabelarnih in slikovnih prikazov.</li> </ul>	30 %
2. Razumevanje in uporaba: <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ interpretacija geografskih podatkov v različnih grafičnih prikazih, zemljevidih in drugem slikovnem gradivu;</li> <li>➤ primerjava, razlikovanje geografskih dejavnikov, pojavov in procesov.</li> </ul>	35 %
3. Analiza in sinteza: <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ samostojno reševanje problemov;</li> <li>➤ načrtovanje rešitev, ukrepov, razvoja;</li> <li>➤ interpretacija vzročno-posledičnih povezav;</li> <li>➤ vrednotenje geografskih dejavnikov, pojavov in procesov.</li> </ul>	35 %

(Vir: [http://www.ric.si/preverjanje\\_znanja/predmeti/ostali\\_predmeti/2011120911063751/](http://www.ric.si/preverjanje_znanja/predmeti/ostali_predmeti/2011120911063751/). Pridobljeno: 23. 1. 2016.)

<sup>3</sup> Predmet leta 2005 nosi ime državljanska vzgoja in etika, pozneje se preimenuje v državljansko in domovinsko vzgojo ter etiko, leta 2013 pa se uveljavi današnje poimenovanje – domovinska in državljanska kultura in etika.

Slika 3: Primerjava med značilnostmi zunanjih preverjanj in ocenjevanj znanja, ki smo jih izvajali v Sloveniji ob koncu osnovne šole od leta 1992 do leta 2015

KAJ PREVERJAMO	Zunanje preverjanje ob koncu 8. razreda (1992–2005) <sup>4</sup>	Zunanje preverjanje ob koncu 9. razreda (2002–2005)	Zunanje preverjanje ob koncu 9. razreda (2006–2015)
Namen	Selekcijski namen (za vpis v srednjo šolo)	Sumativni namen (za ocene)	Formativni namen (za povratne informacije)
Vsebine	Zahtevnejše vsebine učnega načrta	Ključne vsebine učnega načrta <sup>5</sup>	Vsebine celotnega učnega načrta
Standardi znanja	/ <sup>6</sup>	Preverjamo minimalne in temeljne standarde znanja.	Vsi standardi znanja, zapisani v učnem načrtu
Miselni procesi	Zahtevnejše ravni miselnih procesov	Poudarek na osnovnih miselnih procesih (znanje, razumevanje/uporaba) <sup>7</sup>	Preverjamo vse ravni miselnih procesov v enakem deležu (znanje, razumevanje/uporaba, analiza/sinteza, vrednotenje).
Predmeti	SLJ in MAT	SLJ, MAT in 3. predmet po izbiri učenca	SLJ, MAT, 3. predmet po izbiri države (vzorčenje)
Vrednotenje	Zunanji ocenjevalci	Zunanji ocenjevalci na centrih za vrednotenje	Zunanji ocenjevalci – elektronsko vrednotenje
Vpliv	Na vpis v srednje šole	Na zaključne ocene OŠ in na vpis v SŠ	Ne vpliva na zaključne ocene; na vpis v srednje šole samo za majhno skupino učencev
Pomembnost	Za učenca (prostovoljno opravljanje)	Za učenca, državo, sistem, šole, učitelje (obvezno opravljanje)	Za državo, sistem, šole, učitelje, učence (obvezno opravljanje)
Izvedba za šole	Zapletena (pisni del, več rokov)	Zelo zapletena (pisni, ustni/praktični del, več rokov)	Poenostavljena (pisni del, en rok)
Preverjanje znanja iz domovinske in državljanske kulture in etike	/ <sup>8</sup>	/ <sup>9</sup>	DA <sup>10</sup> (kot 3. predmet na NPZ 2009, 2012 in 2015)

(Viri: ZRSS in RIC 1999; RIC 2002; RIC 2005b)

<sup>4</sup> V prehodnem obdobju uvajanja devetletke v letih 2001 do 2005 je potekalo sočasno zunanje preverjanje v osemletni in devetletni osnovni šoli.

<sup>5</sup> Glede na preverjanje samo minimalnih in temeljnih standardov znanja.

<sup>6</sup> Ni podatkov kateri standardi znanja so se preverjali.

<sup>7</sup> Glede na zapis deleža taksonomskih stopenj v strukturah preizkusov znanja.

<sup>8</sup> Učenci so opravljali preverjanje znanja samo iz slovenščine in matematike.

<sup>9</sup> Učenci so lahko kot 3. predmet pri preverjanju izbirali le predmet, ki je bil na predmetniku 9. razreda.

<sup>10</sup> Od 2006 je nabor predmetov, ki se preverjajo zunanje kot 3. predmeti, razširjen na predmete s predmetnika 8. in 9. razreda.

## PRIPRAVA NALOG IN PREIZKUSOV ZNANJA FORMATIVNEGA ZUNANJEGA PREVERJANJA ZNANJA

Da bi lahko uporabili dosežke učencev pri NPZ za najrazličnejše evalvacije in jih preoblikovali v povratne informacije, je Državna komisija za vodenje nacionalnega preverjanja znanja zapisala osnovna načela formativnega preverjanja, po katerih:

- so namen in pogoji preverjanja znanja vselej jasno izraženi;
- mora biti preverjanje vselej v korist učencev,
- preverjamo standarde in učne cilje, zapisane v učnih načrtih,
- mora biti preverjanje znanja veljavno, zanesljivo, objektivno in občutljivo,
- mora biti preverjanje znanja nepristransko do vseh učencev,
- mora preverjanje učencem omogočati, da pokažejo različne vrste in ravni znanja,
- je treba učitelje čim bolj vključiti v proces preverjanja,
- mora preverjanje dati uporabne informacije,
- je dovoljeno uporabiti dosežke preverjanja samo za namene, za katere jih je mogoče veljavno uporabiti,
- je potrebno nenehno evalvacija preverjanja znanja (RIC 2005b, 5).

### Sestavljanje nalog in preizkusov znanja

Predmetno komisijo, ki je odgovorna za pripravo nalog in preizkusov znanja, imenuje minister za štiri leta. Sestavljajo jo najmanj štiri člani: predsednik iz vrst visokošolskih učiteljev, predmetni svetovalec z Zavoda RS za šolstvo in učitelji praktiki. Eden od slednjih prevzame v komisiji vlogo glavnega ocenjevalca, ki vodi vse postopke vrednotenja preizkusov znanja in usklajuje delo učiteljev pomočnikov glavnega ocenjevalca, ti pa delo učiteljev ocenjevalcev (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport 2011).

Osrednja naloga komisije je priprava strukture preizkusov znanja, nalog s prilogami, navodil za vrednotenje in specifikacijskih tabel<sup>11</sup> ter analiz dosežkov.

Pri izbiri vsebin in učnih ciljev, ki jih preverjajo naloge, mora komisija izhajati iz učnega načrta, s čimer zagotovi **vsebinsko veljavnost** nalog in preizkusa znanja. Število nalog, ki preverjajo posamezne vsebine oziroma učne cilje, komisija izbere glede na pomembnost in obseg le-teh znotraj učnega načrta (pri DKE je večji poudarek na vsebinskem sklopu Demokracija od blizu) (Žagar 2002, 12). Komisija se lahko odloči za preverjanje posamezne vsebine tudi iz posebnega razloga (pri DKE glede na aktualnost te vsebine: npr. medvrstniško nasilje, vloga institucij Evropske unije) ali slabše izkazanega znanja učencev na preteklih preverjanjih. Pri izbiri torej ne daje prednosti vsebinam, pri katerih učenci običajno izkazujejo višje znanje, ker so jim prostorsko in časovno blizu ali so pri njih bolj motivirani za učenje.

Primerjava izbora nalog za NPZ 2009, 2012 in 2015 iz DKE pokaže velike razlike. Vzrok za vsebinsko različnost preizkusov znanja je vsebinsko spremenjen učni načrt predmeta. Pri NPZ 2009 in 2012 so se preverjali učni cilji

---

<sup>11</sup> Opis specifikacijske tabele.



učnega načrta iz leta 2000. V preizkusu znanja je bil vsebinski poudarek na dveh jedrnih temah: družini in urejanju skupnih zadev (vprašanja demokracije). V naloge preizkusa znanja pri NPZ 2009 niso bili vključeni avtentični viri, z uporabo katerih bi jih učenci reševali. Za prvo preverjanje znanja s predmetnega področja je bila večina virov prirejenih in so izhajali iz šolskih situacij in/ali družinskega življenja (slika 4). V posameznih nalogah preizkusa znanja pri NPZ 2012 so se vsebine učnega načrta prepletale, znanje pa je bilo preverjeno ob opisih stvarnih življenjskih situacijah iz avtentičnih virov (slika 5). Večji poudarek pa je že bil na nalogah, ki so preverjale znanje s področja aktivnega/sodobnega državljanstva in demokracije. Izbor nalog za preizkus znanja pri NPZ 2015 je vsebinsko usklajen s posodobljenim učnim načrtom iz leta 2011 (slika 6).

*Slika 4: Primer naloge iz preizkusa znanja za NPZ 2009 iz DKE*

5. naloga

Preberi besedilo in reši nalogo.

Gašper je nenamerno s kolesom poškodoval očetov avto. Oče je nanj vpil in ga žalil ter ga oklofotal. Iz užaljenosti je Gašper sklenil, da z očetom ne bo govoril.

(Vir: Milena Fekonja.)

a) Zakaj je bil Gašper upravičeno prizadet?

Odgovor napiši na črto.

---

b) Na črto napiši predlog za ureditev odnosov med očetom in Gašperjem.

---

*Slika 5: Primer naloge iz preizkusa znanja za NPZ 2012 iz DKE*

12. Preberi besedilo in reši nalogo.

Odgovorni urednik je nadaljeval pregled vsebine: »Rešiti moramo problem druge strani, ki ne bo objavljen.« Na vprašanje, kako lahko to prepove, je odvrnil: »Enostavno: jaz sem rekel, da to ne bo objavljeno. Jaz lahko prepovem objavo kateregakoli članka, če to hočem.«

(Vir: [http://sindikat.novinar.com/?m=6&id\\_clanek=68](http://sindikat.novinar.com/?m=6&id_clanek=68))

a) Obkroži črko pred načelom, po katerem je ravnal urednik v gornjem primeru.

A Argument moči.

B Moč argumenta.

b) V čem je razlika med argumentom moči in močjo argumenta?

Odgovor napiši na črti.

---

---

Slika 6: Primer naloge iz preizkusa znanja za NPZ 2015 iz DKE

1. Preberi besedilo in odgovori na vprašanje.

**Besedilo 1**

**42. člen Ustave Republike Slovenije  
(pravica do zbiranja in združevanja)**

Zagotovljena je pravica do mirnega zbiranja in do javnih zborovanj. Vsakdo ima pravico, da se svobodno združuje z drugimi. Zakonske omejitve teh pravic so dopustne, če to zahteva varnost države ali javna varnost ter varstvo pred širjenjem nalezljivih bolezni. /.../

**Besedilo 2**

Protestni shod se je ob koncu sprevrgel v nasilno divjanje manjših skupin protestnikov po mestu. Ko se je del njih odpravil proti stavbi občine, je posredovala policija.

Razloži, zakaj je pri protestnem shodu, opisanem v besedilu 2, prišlo do posredovanja policije, čeprav Ustava Republike Slovenije zagotavlja pravico do zbiranja in združevanja. Odgovor napiši na črti.

---

---

(Vir besedila 1: <http://www.us-rs.si/o-sodiscu/pravna-podlaga/ustava/>.)

Besedilo 2 prirejeno po: [http://www.siol.net/novice/slovenija/2012/11/maribor\\_franc\\_kangler\\_protest.aspx](http://www.siol.net/novice/slovenija/2012/11/maribor_franc_kangler_protest.aspx).)

(Vir slik 4, 5 in 6: [http://www.ric.si/preverjanje\\_znanja/predmeti/ostali\\_predmeti/2011120911094976/](http://www.ric.si/preverjanje_znanja/predmeti/ostali_predmeti/2011120911094976/). Pridobljeno: 11. 7. 2016.)

Pri sestavljanju preizkusov upoštevamo priporočila<sup>12</sup> glede deležev posameznih taksonomskih stopenj<sup>13</sup>: znanje in prepoznavanje 30 % točk, razumevanje in uporaba 35 % točk in samostojno reševanje novih problemov, samostojna interpretacija, vrednotenje 35 % točk preizkusa znanja (RIC 2005b, 8). Taka razporeditev vpliva na težavnost preizkusa znanja. Komisija se tako že ob pripravi nalog zaveda, da bo nekatere od njih rešilo le nekaj učencev v populaciji. Vendar le s takim razponom od zelo lahkih do zelo težkih nalog lahko izmerimo znanje celotne populacije oziroma dosežemo primerno **občutljivost preizkusa znanja**. Preizkusi so sestavljeni tako, da večina učencev doseže rezultat okoli 50 % točk (pomembna razlika med zunanjim in notranjim preverjanjem znanja) (slika 7). Zato preizkusi vsebujejo naloge, ki jih rešijo skoraj vsi učenci (lahke naloge), naloge, ki jih rešijo po znanju povprečni učenci, in naloge, ki jih reši samo nekaj učencev v populaciji (težke naloge). Izbrane so tudi tako, **da učenci lahko izkažejo raznovrstnost znanja** (Žagar 2002, 2).

<sup>12</sup> Priporočila so zapisana v lzhodiščih za pripravo in izvedbo NPZ v osnovni šoli, ki jih je napisala Državna komisija za vodenje NPZ.

<sup>13</sup> Pri NPZ uporabljamo za določanje taksonomskih stopenj poenostavljeno Bloomovo taksonomijo.

Slika 7: Primerjava značilnosti zunanjega in notranjega preverjanja ter ocenjevanje znanja v osnovni šoli

	Notranje preverjanje in ocenjevanje znanja	Zunanje preverjanje znanja
Čas pisanja	45 minut	60 minut
Število nalog/točk	Manjše število nalog/točk	Večje število nalog, ob znanju katerih učenc doseže 50–60 točk
Vsebine	Manjši del učnega načrta (učni cilji posameznih poglavij)	Celotni učni načrt
Standardi znanja	50 % minimalnih standardov	Ni določeno, kolikšen del katerih standardov znanja preverjamo
Miselni procesi	Poudarek na znanju, razumevanju in uporabi; manjši delež višjih ravni miselnih procesov	Vse ravni miselnih procesov v enakem deležu
Ocene	Učenec doseže pozitivno oceno ob doseganju minimalnih standardov znanja.	Ker nimamo določenega deleža minimalnih standardov, ocene ne moremo določiti. <sup>14</sup>
Dosežki	Povprečni dosežki učencev med 70 in 80 % točk	Povprečni dosežki učencev okoli 50 % točk

(Vir: UL RS 2013 in RIC 2005b)

V preizkusu znanja za DKE pri NPZ 2015 je predmetna komisija ocenila težavnost nalog in tako določila, da 13 točk desetih nalog preverja vsebinsko zahtevnejše znanje in višje taksonomske procese. Te naloge je rešilo od 6 do 15 % učencev. V preizkusu torej ni bilo naloge, ki je ne bi rešilo vsaj nekaj učencev. Frekvenčna porazdelitev dosežkov pa pokaže, da nobeden od učencev ni dosegel najvišjega možnega števila točk oziroma 5 učencev ni doseglo nobene točke v preizkusu znanja. Iz tega sklepamo, da je v preizkusu primanjkovalo nekaj zelo lahkih nalog oziroma vprašanj. Za pridobitev najvišjega možnega števila točk v preizkusu znanja pa bo treba zagotoviti tudi bolj uravnoteženo znanje na vseh vsebinskih področjih najuspešnejših učencev. Učenci so pri preizkusu dosegli povprečno 45,93 % točk (RIC 2015b, 377–391).

Tip nalog za preizkus znanja (npr. izbirne naloge, naloge s krajšim odgovorom ali naloge z daljšim odgovorom) izberemo glede na učne cilje in standarde, ki jih bomo preverjali. Za nekatere cilje oziroma standarde je primernejši en tip nalog, za druge pa drugi. Pri preizkusu znanja so trije ali največ štirje različni tipi nalog (RIC 2005a, 2). Z nalogami zaprtega tipa je znanje mogoče preverjati bolj objektivno (hitrejše vrednotenje z manj napakami), vendar z njimi težje preverjati celovito večstopenjsko znanje na višjih taksonomskih stopnjah. To pa omogočajo polodprte in odprte naloge, pri katerih učenci dajejo celovitejše odgovore v več stavkih. Pri tem pa morajo izkazati predmetno znanje in spretnosti pisnega izražanja (RIC 2005b, 16). Pri izbiri tipov nalog upoštevamo tudi splošne, posebne in didaktične cilje predmeta. Tako je izbor polodprtih tipov nalog pri DKE najprimernejši za doseganje omenjenih ciljev in preverjanje doseganja kompetenc, kot so primerjanje, analiziranje, argumentiranje, razpravljanje, kritično razmišljanje, načrtovanje, razlaganje s primeri ... (Ministrstvo za šolstvo in šport 2011, 20). Pri tem nas seveda zanima, ali znajo učenci pridobljeno znanje, spretnosti in veščine

<sup>14</sup> Iz te značilnosti in namena izhaja tudi poimenovanje – zunanje preverjanje in ne ocenjevanje znanja.

izkazati ter uporabiti v stvarnih problemskih situacijah, ki jih pri nalogah prikazujemo z dodanimi besedili in drugim slikovnim gradivom.

Pri povezovanju nalog v preizkus znanja morajo biti sestavljavci pozorni, da z njihovim izborom dosežejo napovedano in želeno strukturo celotnega preizkusa. Pri tem jim je v pomoč tako imenovana **specifikacijska tabela** (slika 8). To je preglednica, v kateri so za vsako vprašanje oziroma najmanjši del naloge zapisane njene lastnosti (kateri cilj učnega načrta in standard znanja preverja vprašanje oziroma naloga, koliko točk bo dosegel učenec in kateri miselni procesi bodo sproženi pri reševanju, v kateri tip nalog spada vprašanje ...). Opišejo se tiste lastnosti, ki so opredeljene v strukturi preizkusa znanja, lahko pa še druge, ki se ugotavljajo pozneje pri analizi dosežkov. V ta namen Državni izpitni center javno objavi specifikacijske preglednice za vsak odpisan preizkus znanja.

**Slika 8: Primer specifikacijske tabele za preizkus znanja NPZ 2015 iz DKE**

OZNAKA NALOGE V PREIZKUSU	OZNAKA ODGOVORA V NAVODILIH	TOČKE	SNOVNA			UČNI CILJI	STANDARD ZNANJA			tip naloge	KOGNITIVNA STOPNJA			OPIS KOGNITIVNE DEJAVNOSTI			DODATKI K NALOGAM							
			POKRITOST				Učenc:				Učenc:			(po Bloomu)			(po Bloomu)			1.	2.	3.	4.	5.
			1.	2.	3.		M	T	Z		I.	II.	III.	I.	II.	III.								
1	1.1	1		1		Učenci razumejo, da se skupnost državljanov z uslavo dogovori za osnovna načela, po katerih urejam o skupne zadeve.	1			Zape kratkega odgovora		1		Razumevanje	1									
2	2.1	1		1		Učenci prepoznajo naloge, ki jih opravljajo posamezne veje oblasti, in razmerja med njimi. Prepoznavaj o dolžnosti in odgovornosti teh nosilcev.		1		Povezovanje		1		Razumevanje										
	2.2	1		1		Učenci prepoznajo naloge, ki jih opravljajo posamezne veje oblasti, in razmerja med njimi. Prepoznavaj o dolžnosti in odgovornosti teh nosilcev.		1		Povezovanje		1		Razumevanje										
	2.3	1		1		Učenci pridobijo spoznanja o demokratičnem postopku pred volitvami, na njih in po njih.		1		Kratek odgovor		1		Uporaba										
3	3.1	1		1		Učenci spoznajo postopke, po katerih so izvoljeni nosilci oblasti.		1		Zape kratkega odgovora		1		Razumevanje	1									
	3.2	1		1		Učenci spoznajo politične pravice državljana.		1		Zapis kratkega odgovora			1	Analiza										
4	4.1	1		1		Učenci spoznajo, zakaj je pomembno, da oblast deluje javno. Znajo povezati pojme demokracija, javnost in odgovornost.		1		Obkroževanje			1	Analiza										
	4.2	1		1		Učenci spoznajo, zakaj je pomembno, da oblast deluje javno. Znajo povezati pojme demokracija, javnost in odgovornost.		1		Zape kratkega odgovora			1	Analiza	1									

(Vir: Arhiv Državnega izpitnega centra)

## VREDNOTENJE PREIZKUSOV ZNANJA

Med izvajanjem formativnega zunanega preverjanja v 6. in 9. razredu smo vpeljali največje spremembe pri postopku vrednotenja preizkusov znanja.

Do leta 2012/2013 so preizkus znanja učencev 6. razreda vrednotili njihovi učitelji na šoli. Preizkus znanja učencev 9. razreda pa se je vrednotil zunanje, s pomočjo učiteljev na centrih za vrednotenje. Na določen dan so se v 17 centrih po Sloveniji zbrali učitelji posameznega predmeta in ovrednotili preizkuse pod vodstvom pomočnikov glavnega ocenjevalca. Zaradi odsotnosti učiteljev na matični šoli je bila motena izvedba rednega pouka, učitelji ocenjevalci pa so morali celotno delo opraviti v nekaj urah. Pri tem so se pojavljale vsebinske (npr. pravilen odgovor ovrednoten kot nepravilen) in tehnične napake (npr. nepravilen prenos točk s preizkusa znanja na obrazec za točkovanje, ki je bil optično odčitano in pozneje uporabljen kot glavni vir informacij o doseženih točkah učencev). Del napak je bilo odpravljenih v postopku poizvedb, ko so pomočniki glavnega ocenjevalca ovrednotili preizkuse znanja ponovno. Dodatne analize vrednotenja so pokazale, da kljub poizvedbam vsi preizkusi niso bili ovrednoteni v skladu z moderiranimi navodili, kar je zmanjševalo zanesljivost informacij o

znanju učencev. Želeli smo zagotoviti večjo kakovost vrednotenja, tako pa objektivnejše, zanesljivejše in veljavnejše informacije o dosežkih učencev. V šolskem letu 2012/2013 je prvič potekalo elektronsko vrednotenje preizkusov znanja učencev 9. razreda, leto pozneje pa tudi učencev 6. razreda.

Z elektronskim vrednotenjem je podaljšan čas vrednotenja. Učitelji ocenjevalci lahko vrednotijo preizkuse kjer koli in imajo dostop do računalnika z internetno povezavo. Pouk v dnevih vrednotenja prav tako ni več moten in poenostavili so se postopki izmenjave gradiva. Vpogled v izdelke in dosežke je učencem, staršem in učiteljem mogoč v elektronski obliki. Program za elektronsko vrednotenje ne dovoljuje tehničnih napak, še pomembnejše pa je, da zagotavlja boljši pregled nad delom učiteljev ocenjevalcev, nenehno pomoč pri vrednotenju ter sprotno reševanje težav in odpravljanje napak.

Učitelji ocenjevalci so sprejeli elektronsko vrednotenje in ga ocenjujejo kot boljši način v primerjavi s predhodnim vrednotenjem na centrih. Kot prednosti navajajo lažjo organizacijo svojega dela (vrednotenje poteka v daljšem obdobju) ter avtomatizem beleženja in seštevanja točk (manj tehničnih napak). Pač pa je po njihovem mnenju največja pomanjkljivost tega vrednotenja individualno delo. Pogrešajo stik s kolegi in možnost strokovne razprave o nalogah, rešitvah in problemih vrednotenja (RIC 2015a). V moderirana navodila za vrednotenje namreč ni mogoče zapisati vseh pravilnih in še sprejemljivih rešitev, zlasti pri polodprtih tipih nalog. Zahtevnejše za vrednotenje so tudi naloge, ki pri reševanju potrebujejo vključitev celovitejših, višjih miselnih procesov. Priznavanje delno pravilnih odgovorov kot pravilnih niža taksonomsko zahtevnost naloge in vpliva na strukturo preizkusa. Pri vrednotenju pisnih izdelkov ne smemo predvidevati, kaj je učenec verjetno mislil ali hotel povedati, temveč le tisto, kar je res zapisal.

Med vrednotenjem spremlja delo učiteljev glavni ocenjevalec in njegovi pomočniki. Namen vodenja učiteljev ocenjevalcev je odprava strokovnih napak. Z doslednim upoštevanjem moderiranih navodil pri vrednotenju preizkusov znanja uresničujemo enega od najpomembnejših načel zunanjega preverjanja, in sicer zagotavljanje nepristranskosti. Pomembna je povratna informacija, ki jo z vrednotenjem posredujemo posamezniku. Dodeljevanje točk za nepravilne ali delno pravilne odgovore lahko zavaja učenca in ne prispeva h kakovostnejšemu znanju. Z natančnim in strokovnim vrednotenjem pripomoremo k pridobivanju objektivnih podatkov o znanju, s katerimi opravljamo številne analize in načrtujemo spremembe.

## ANALIZA DOSEŽKOV PREVERJANJA

Povratna informacija in analiza dosežkov sta glavni cilj formativnega zunanjega preverjanja znanja. Analizo uporabljamo kot orodje za ugotavljanje kakovosti znanja, poučevanja in delovanja sistema (Bečaj 2008, 3) ter jo pripravljamo na ravni:

- države,
- šole/razreda in
- posameznika.

Analize na državni ravni na podlagi edukometričnih kazalcev pripravijo državna in predmetne komisije v sodelovanju z Državnim izpitnim centrom ter jih objavijo v letnem poročilu. Vsebujejo podatke o državnih povprečjih, najnižjih in najvišjih dosežkih v populaciji ter razlikah med spoloma in regijami, opis dosežkov po vsebinskih področjih ter vrstah standardov znanja in taksonomskih stopnjah. Analiziramo dosežke izbranih posameznih nalog in ugotavljamo napredek ali odstopanja v znanju glede na pretekla preverjanja (RIC 2015b, 377–391).

Analize dosežkov učencev na šoli pripravijo učitelji in ravnatelji šol na podlagi numeričnih in grafičnih podatkov, ki jih pošlje šolam Državni izpitni center. Podatki o dosežkih dajejo učiteljem dodatno informacijo o znanju učencev, saj so jo sicer že pridobili z notranjim preverjanjem in ocenjevanjem znanja. Če strokovni delavci na šoli povežejo podatke o dosežkih učencev pri NPZ s podatki o pripravi, izvedbi in organizaciji pouka (npr. izboru učnega gradiva, uporabi učnih oblik in metod dela, načinom notranjega preverjanja in ocenjevanja znanja, izvedbi projektov ...) ter delovnimi razmerami, lahko pridobijo povratno informacijo o kakovosti učenja v razredu, na šoli oziroma kakovosti poučevanja posameznega učitelja ali skupine učiteljev (Bečaj 2008, 2).

Dosežke, pridobljene s preverjanjem znanja pri istem preizkusu, lahko primerjamo. Tako lahko učitelji in učenci pridobijo objektivno informacijo o vrednosti znanja primerjalno z vrstniki na šoli in v državi (slika 9). Odstopanja dosežkov učencev v 6. razredu od povprečja lahko primerjajo z odstopanji dosežkov od povprečja istih učencev v 9. razredu. Enako lahko pri obveznih predmetih primerjamo dosežke med leti. Šola lahko združuje in primerja tudi dosežke posameznih skupin učencev (npr. dečkov in deklic, učencev v različnih učnih skupinah, nadarjenih učencev, učencev s posebnimi potrebami, učencev, vključenih v različne projekte ...).

**Slika 9: Primerjava dosežkov učencev po učnih skupinah s povprečnimi dosežki v državi in na šoli (Jagodnik in Masterl 2015)**


SPECIFIKACIJSKA TABELA						DOSEŽKI PO UČNIH SKUPINAH			DOSEŽKI PO NALOGAH		
Naloga	Točke	Področje	Standard triletja	Taksonomska stopnja	Razred	Območje	Povprečje 1. skupine	Povprečje 2. skupine	Povprečje 3. skupine	Povprečje šole	Povprečje SLO
1.a.1	6	Računske operacije in njihove lastnosti	Zanesljivo uporablja računske operacije in računske zakone v množici naravnih števil s številom	II	5 in 6	zeleno	0,75	0,86	1,00	0,86	0,90
1.a.2		Naravna števila	Smiselno zaokroži število.	I		modro	0,63	0,43	0,55	0,52	0,52
1.b.1		Računske operacije in njihove lastnosti	Zanesljivo uporablja računske operacije s števili v decimalnem zapisu.	II		modro	0,13	0,29	0,75	0,43	0,48
1.b.2		Racionalna števila	Smiselno zaokroži število.	I		modro	0,00	0,43	0,55	0,39	0,40
1.c.1		Računske operacije in njihove lastnosti	Zanesljivo uporablja računske operacije s števili v decimalnem zapisu.	III		zeleno	0,75	1,00	0,95	0,89	0,93
1.c.2		Računske operacije in njihove lastnosti	Zanesljivo uporablja računske operacije s števili v decimalnem zapisu.	II		rumeno	0,38	0,79	0,85	0,67	0,74

Samo branje statističnih podatkov in njihova primerjava ne zadoščata. Natančna analiza vključuje tudi vsebinsko analizo, ki jo opravimo z opazovanjem napačnih odgovorov učencev pri slabše rešenih nalogah. Tako konkretiziramo napake in pomanjkljivosti v znanju učencev ali skupine učencev (slika 10).

**Slika 10: Primer vsebinske analize slabše rešene naloge v preizkusu znanja iz domovinske in državljanske kulture in etike pri NPZ 2015**

Naloga	Točke	Področje	Cilj – učenec	Standard znanja	Taksonomska stopnja	Območje
24.b	1	Etika in življenje v skupnosti	Seznanja se z ustanovami, ki skrbijo za varovanje človekovih pravic.	T	I	rumeno
24.b	24.2	1	Eden od: • Policija. • CSD. • Tom telefon (ZPM). • Varna točka (pod okriljem Unicefa). • Šola. • Društvo/zavod za nenasilno komunikacijo. • Socialna služba.	Eden od: • Krizni/socialni center. • Varuh človekovih pravic. • Bolnišnica.	Eden od: • Varna hiša. • Psihologinja. • Socialna delavka. • Socialna (pomanjkljivo).	Ne priznavam odgovorov, ki se nanašajo na osebe, družino.  <b>Pozor:</b> upoštevamo vse identificirane lokalne institucije (npr. Kresnička). Preverite na spletu ali gre za ustrezno institucijo.

24. b) Navedi eno institucijo, na katero se lahko mladostnik obrne ob nasilju vrstnikov. Odgovor zapiši na črto.

Starši, učitelji 

- **Učenci ne poznajo in ne razumejo pojma institucija.**
- **Učenci slabo berejo navodila.**

(Vir slik 9 in 10: Jagodnik in Masterl 2015)

Dosežke lahko uspešno interpretiramo samo, če vemo, da na znanje vplivajo številni dejavniki, med katerimi jih je nekaj, na katere šola/učitelj ne more ali pa lahko le delno vpliva. Omenimo lahko socialno-ekonomski status, motivacijo, domače delo, vzdušje in kulturo ožjega okolja. Prav tako je pomembno, da s preizkusi znanja lahko ugotovljamo, kakšno je tisto znanje, ki ga je mogoče meriti pisno. Z njimi preverjamo samo del znanja, spretnosti in veščin, ki jih morajo usvojiti učenci pri posameznih predmetih. Dosežki učencev torej prikažejo samo del znanja in jih ni mogoče pretvarjati v oceno, saj preizkusi temu niso namenjeni in njihova struktura tega ne omogoča (Bečaj 2008, 3).

Dosežki NPZ niso namenjeni razvrščanju šol ali učiteljev, pač pa omogočajo objektivno povratno informacijo, s katero šole lahko spremljajo kakovost dela, si zastavljajo nove cilje, postavljajo razvojne načrte in se krepijo kot učeče skupnosti.

## SLABOSTI FORMATIVNEGA ZUNANJEGA PREVERJANJA ZNANJA

Formativno preverjanje znanja prinaša opisane prednosti in priložnosti za raziskovanje doseženega znanja posameznika ali skupine učencev ter poteka in uspešnosti učnega procesa, delovanja posameznega učitelja ali skupine učiteljev, šole ali šolskega sistema. Podatki omogočajo primerjave in ugotavljanje trendov. Načrtovanje sprememb in razvoja lahko podpremo s podatki.

Žal se je pri izvedbi nacionalnega preverjanja znanja prepogosto pozabilo na eno izmed načel preverjanja, in sicer na nenehno evalvacijo tega preverjanja. Tako se ni odpravljalo težav ali omililo pomanjkljivosti, ki jih prinaša formativno preverjanje znanja in na katere so opozarjali nekateri izvajalci.

Učitelji najpogosteje navajajo težave z motiviranostjo učencev. Trdijo, da ti preverjanja ne jemljejo resno in zato njihovi dosežki ne razkrivajo stvarnega znanja – čeprav statistični podatki ne potrjujejo, da bi bil pomemben del populacije nemotiviran, saj se je na primer za preverjanje v 6. razredu, ko je bilo prostovoljno, odločalo 80 % populacije (Bečaj 2011). Menimo, da nemotiviranost nekaterih učencev ne vpliva bistveno na objektivnost podatkov. Primerjalno je bila uspešnost tistih učencev na skupinskem preverjanju znanja v osemletki, ki so zapisali, da dosežek potrebujejo za vpis na srednjo šolo, pogosto samo nekaj odstotkov večja od uspešnosti učencev, ki so zapisali, da dosežka s preverjanja ne potrebujejo za vpis v srednjo šolo (RIC 2000).

V anketah, ki jih pripravi Državni izpitni center po preverjanju znanja, učitelji pogosto izrazijo mnenje, da ne vedo, zakaj je nacionalno preverjanje znanja potrebno, in ne vidijo koristi v zbiranju podatkov o znanju učencev (RIC 2015a). Taka mnenja nas opozarjajo, da na izobraževanjih učiteljem niso bili dovolj dobro predstavljeni namen in prednosti formativnega preverjanja. Učiteljem je bilo ponujena množica podatkov v obliki nalog, navodil in poročil na več spletnih mestih, vendar ni bila predstavljena konkretizacija uporabe podatkov in njihov prenos v načrtovanje učnega procesa. V prihodnje bo torej treba poenostaviti dostopnost podatkov ter racionalizirati in spremeniti obliko nekaterih poročil. Izboljšati bo treba dodatno informacijo o znanju posameznega učenca in njeno uporabnost približati staršem.

Pomembne razlike nastajajo tudi pri branju in razumevanju učnih načrtov. Sestavljavci s specifikacijskimi tabelami zagotovijo vsebinsko veljavnost nalog in preizkusov znanja. Pogosti očitki učiteljev, da naloge ne preverjajo ciljev, zapisanih v učnem načrtu, nakazujejo omenjene razlike. Prav tako se zdijo naloge učiteljem prezahtevne in neustrezno sestavljene (RIC 2015a). Sestavljavci z izbranimi nalogami postavljajo zglede, kakšno predmetno znanje, veščine ter splošne in prečne spretnosti se pričakujejo od učencev ob zaključku posameznega razreda oziroma osnovne šole. V prihodnje bo treba pripraviti učitelje na prepoznavanje sporočilnosti izbranih nalog za NPZ.



## ZAKLJUČEK

Večina evropskih držav priznava zunanje preverjanje znanja kot pomemben del ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti šolskega sistema. Kot takega smo ga prepoznali tudi v Sloveniji, kjer že od leta 1992 izvajamo zunanje preverjanje v osnovni šoli z različnimi nameni in cilji. V osemletni osnovni šoli je bilo t. i. skupinsko preverjanje znanja uporabljeno kot instrument za razvrščanje učencev pri vpisu v srednje šole, ki so v posameznem letu omejile vpis. Z uvedbo devetletne osnovne šole pa smo vpeljali zunanje preverjanje znanja ob koncu vzgojno-izobraževalnih obdobj. Na koncu 1. in 2. obdobja smo izvajali zunanje preverjanje znanja s formativnim namenom, ob koncu 3. obdobja pa t. i. zaključno preverjanje in ocenjevanje znanja s sumativnim namenom. Od leta 2006 pa v devetletni šoli ob koncu 6. in 9. razreda izvajamo t. i. nacionalno preverjanje znanja s formativnim namenom. Namen, cilji in načela preverjanja so določili tudi sedanjo strukturo preizkusov znanja in nalog pri posameznih predmetih ter postopke izvedbe in uporabnost podatkov.

S preizkusi preverjamo cilje in standarde, zapisane v učnih načrtih, ter tako skrbimo za vsebinsko veljavnost preizkusov. Vključevanje nalog, ki preverjajo osnovne in zahtevnejše miselne procese v enakih deležih, močno vpliva na težavnost in občutljivost preizkusov in nalog ter na različnost v primerjavi s preizkusi znanja, ki jih učitelji uporabljajo za notranje preverjanje in ocenjevanje. Na izbor vsebin in ciljev, ki jih preverjajo naloge, ter izbor tipov nalog in dodatkov, z uporabo katerih učenci rešujejo naloge, vplivajo tudi posebnosti posameznih učnih predmetov in poudarki v njihovih učnih načrtih.

Po preverjanju znanja pripravimo številne analize dosežkov učencev na ravni države, učitelji in ravnatelj pa tudi na ravni šole, razreda, določenih skupin učencev in posameznika. V želji, da bi bile informacije o doseženem znanju učencev čim bolj objektivne, zanesljive in veljavne, smo v šolskem letu 2012/2013 uvedli elektronsko vrednotenje preizkusov znanja, ki zagotavlja večjo kakovost vrednotenja.

Bolj poglobljene analize vključujejo poleg branja statističnih podatkov tudi vsebinske analize boljše in slabše rešenih nalog ter povezovanje informacij o dosežkih učencev s podatki o poteku učnega procesa, organizaciji pouka in drugih dejavnikih, ki vplivajo na doseženo znanje. Objektivna povratna informacija o znanju učencev, pridobljena z NPZ, ponuja priložnost za ugotavljanje kakovosti doseženega znanja in opravljenega dela na različnih ravneh ter s podatki podprto načrtovanje novih ciljev.

Vsako zunanje preverjanje znanja prinaša v šolski sistem poleg koristi in prednosti nekatere negativne vplive oziroma ima pomanjkljivosti. V prihodnje bo treba ob ohranitvi formativnega zunanjega preverjanja znanja v osnovni šoli nameniti več pozornosti poenostavitvi nekaterih postopkov izvedbe in analiz ter kakovostnemu izobraževanju učiteljev, ravnateljev in drugih strokovnih delavcev, ki z opravljenimi analizami dosežkov lahko uresničijo namen in dosežejo temeljni cilj formativnega zunanjega preverjanja znanja.

DKE se je v NPZ kot eden izmed treh predmetov preverjanja znanja ob koncu 9. razreda vključila po letu 2006. Znanje učencev iz tega predmeta je bilo preverjeno v letih 2009, 2012 in 2015. Vsebinsko preizkusi znanja, s katerimi smo preverjali znanje učencev v različnih letih, niso primerljivi. Razlogov za neskladje je več. Leta 2009 smo pri nalogah izhajali iz konkretnih šolskih in življenjskih situacij, ki so bili učencem blizu. Leta 2012 smo jim

dodali avtentične vire, s katerimi so učenci reševali naloge. Leta 2015 pa smo znanje preverjali po učnih ciljih posodobljenega učnega načrta, ki je večinoma na novo določil namen in cilje domovinske in državljske kulture in etike kot učnega predmeta. Preizkus znanja pri nacionalnem preverjanju znanja 2015 je bil vsebinsko zahtevnejši za reševanje, prav tako pa za vrednotenje. Nekatere podprte naloge z velikim številom še sprejemljivih pravih odgovorov so bile trd oreh za učitelje ocenjevalce.

## VIRI

Bečaj, Janez. 2007. *Cilji nacionalnega preverjanja znanja, Srečanje predmetnih učiteljic in učiteljev osnovnih šol v Koloseju*. Ljubljana: Državni izpitni center.

Bečaj, Janez. 2008. *Gradivo za pomoč pri analizi dosežkov nacionalnega preverjanja znanja*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Bečaj, Janez. 2011. *Kaj je nacionalno preverjanje znanja in kaj smo v Sloveniji do sedaj naredili. Interno gradivo*. Ljubljana: Državni izpitni center.

Jagodnik, Alije in Saša Masterl. 2015. *Analiza dosežkov NPZ*. Ljubljana: Državni izpitni center.

Krek, Janez in Mira Metljak. 2011. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Krek, Janez. 1995. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Ministrstvo za šolstvo in šport. 2000. *Strokovna posvetovalna skupina za pripravo nacionalnih preizkusov znanja v programu devetletne osnovne šole, Izhodišča za pripravo nacionalnih preizkusov znanja v devetletni osnovni šoli*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Ministrstvo za šolstvo in šport. 2010. *Nacionalno preverjanje znanja učencev v Evropi: namen, organiziranje in uporaba rezultatov*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Ministrstvo za šolstvo in šport. 2011. *Program osnovna šola: Državljska in domovinska vzgoja ter etika. Učni načrt*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. 2011. *Pravilnik o nacionalnem preverjanju znanja v osnovni šoli*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.

RIC. 2000. *Statistična analiza rezultatov skupinskega preverjanja znanja učencev 8. razreda iz maternega jezika in matematike*. Ljubljana: Državni izpitni center.

RIC. 2002. *Vodnik po nacionalnih preizkusih znanja ob koncu prvega, drugega in tretjega obdobja devetletne osnovne šole*. Ljubljana: Državni izpitni center.

RIC. 2004. *Nacionalni preizkusi znanja. Letno poročilo o izvedbi v šolskem letu 2003/2004*. Ljubljana: Državni izpitni center.

RIC. 2005a. *Državna komisija za vodenje nacionalnega preverjanja znanja v osnovni šoli. Napotki za pripravo preizkusov znanja*. Ljubljana: Državni izpitni center.

RIC. 2005b. *Temeljna izhodišča nacionalnega preverjanja znanja, Državna komisija za vodenje nacionalnega preverjanja znanja*. Ljubljana: Državni izpitni center.

RIC. 2015a. *Domovinska in državljska kultura in etika. Analiza anketnega vprašalnika za učitelje ocenjevalce o e-vrednotenju in preizkusih NPZ za 9. razred*. Ljubljana: Državni izpitni center.

RIC. 2015b. *Nacionalno preverjanje znanja. Letno poročilo o izvedbi v šolskem letu 2014/2015*. Ljubljana: Državni izpitni center.

UL RS. 2013. *Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli, Uradni list RS, št. 52/2013*. Ljubljana: Uradni List.

ZRSŠ in RIC. 1999. *Skupinsko preverjanje znanja učencev 8. razreda osemletne osnovne šole. Navodila za izvedbo poskusnega in zaključnega skupinskega preverjanja znanja učencev 8. razreda osemletne osnovne šole v šolskem letu 1999/2000*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, Državni izpitni center.

ZRSŠ in RIC. 2004. *Skupinsko preverjanje znanja učencev 8. razreda osemletne osnovne šole. Navodila za izvedbo poskusnega in zaključnega skupinskega preverjanja znanja učencev 8. razreda osemletne osnovne šole v šolskem letu 2004/05*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, Državni izpitni center.

Žagar, Drago. 2002. "Napotki za pripravo pisnih preizkusov znanja v devetletni osnovni šoli." *Vzgoja in izobraževanje* 23:18–21.

# POGLED NA NACIONALNO PREVERJANJE ZNANJA IZ DOMOVINSKE IN DRŽAVLJANSKE KULTURE IN ETIKE Z VIDIKA POSODOBLJENEGA UČNEGA NAČRTA<sup>15</sup>

PAVLA KARBA<sup>16</sup>

## UVOD

V prispevku predstavljam stičišča med izhodišči nacionalnega preverjanja znanja v osnovni šoli (RIC 2005) in Nacionalnim preverjanjem znanja iz predmeta leta 2015 (RIC 2015); osredotočam se na cilje in standarde učnega načrta (Ministrstvo za šolstvo in šport 2011), ki jih preizkus preverja; analiziram spoznanja o znanju učencev glede na uvrstitev v posamezna območja; utemeljujem razloge za poudarek na ciljih in standardih, povezanih z razvijanjem demokratičnega državljanstva, in spodbujam k razmisleku o ukrepih za dvig ravni znanja, določenega z učnim načrtom predmeta.

---

<sup>15</sup> Zakon o osnovni šoli je 19. oktobra 2011 predmet državljanska in domovinska vzgoja ter etika (katerega učni načrt je bil potrjen na Strokovnem svetu RS za splošno izobraževanje 17. februarja 2011) preimenoval v predmet domovinska in državljanska kultura in etika. Strokovni svet RS za splošno izobraževanje je za preimenovani predmet 13. decembra 2012 s sklepom potrdil obstoječi učni načrt. Novo ime je začelo veljati s 1. septembrom 2013.

<sup>16</sup> Mag. Pavla Karba je svetovalka za domovinsko in državljansko kulturo in etiko na Zavodu RS za šolstvo. Je dolgoletna članica Predmetne komisije za domovinsko in državljansko kulturo in etiko pri Državnem izpitnem centru (RIC). Na Zavodu RS je bila predsednica Predmetne komisije za posodabljanje učnega načrta predmeta.

## STIČIŠČA MED IZHODIŠČI 2005 IN NACIONALNIM PREVERJANJEM ZNANJA IZ PREDMETA LETA 2015

### *Kaj je skupno Izhodiščem in odpisanemu nacionalnemu preizkusu znanja iz predmeta?*

Kot nam je poznano, so v Izhodiščih opredeljeni cilji in načela nacionalnega preverjanja znanja v osnovni šoli v Sloveniji, vsebujejo pa tudi dodatek z napotki za pripravo nacionalnega preizkusa znanja. V njem nas avtorji ozaveščajo, da je pri opredelitvi znanja treba misliti o znanju v ožjem in širšem (splošnem) pomenu besede. Kot vemo, znanje ni nekaj enotnega, ampak so njegove sestavine oziroma vrste različne. Dodatek v izhodiščih določa tudi preizkus znanja z vidika vsebinsko-formativne strukture opredelitve znanja, ki jo predstavlja predvsem specifikacijska tabela preizkusa. Na podlagi Izhodišč in učnega načrta za predmet smo v Predmetni komisiji za domovinsko in državljansko kulturo in etiko pripravili strukturo preizkusa (shema preizkusa; tipi nalog; sestava preizkusa glede na taksonomske stopnje in opis preizkusa: vsebina in pripomočki). Objavili smo jo na spletnih straneh Državnega izpitnega centra.

Kakor poudarjajo Izhodišča v načelih, mora NPZ učencem omogočiti, da izkažejo različne vrste in ravni znanja. To načelo smo uresničili s pripravo različnih tipov nalog (v preizkusu so naloge polodprtega tipa – 37 postavk in zaprtega tipa – 13 postavk) na različnih taksonomskih stopnjah (in sicer znanje in poznavanje 30 %, razumevanje in uporaba 40 % ter samostojno reševanje novih problemov, samostojna interpretacija in vrednotenje 30 %). Teorija ozavešča in praksa potrjuje, da so naloge polodprtega tipa zahtevnejše za učence pri reševanju in za učitelje pri vrednotenju. Vendar so prav te naloge za preverjanje učnega načrta predmeta v praksi neprecenljive vrednosti, saj z njimi učenci potrjujejo razumevanje in uporabo naučenega v življenjskih položajih (vseživljenjsko znanje). Prav tako z reševanjem tovrstnih nalog kažejo sposobnost izražanja mnenj o različnih socialnih kontekstih z upoštevanjem raznovrstnih pogledov. Pri tem pa je pravilen odgovor le tisti, ki je v skladu z ugotovitvami znanosti, veljavnimi etičnimi načeli, sprejetimi konvencijami, deklaracijami, Ustavo RS in zakonskimi okviri. Zapis takih odgovorov je mogoč le v nekaj stavkih (v njih učenec kaže sposobnost interpretiranja dogodkov in pojavov v ožji/širši skupnosti oziroma v družbi). Učitelj mora pri vrednotenju tovrstnih odgovorov presojati njihovo pravilnost po tem, ali je zapis strokovno točen oziroma še sprejemljiv.

Učni načrt predmeta vključuje veliko splošnega znanja (znanje v širšem pomenu besede, ki zahteva poznavanje in razumevanje družbenih konceptov, kot so: identitete, etična načela, vrednote, človekove pravice, delovanje v demokratični skupnosti, sobivanje različnih, pravna država, vprašanja globalizacije ...). To znanje je uporabno vse življenje v različnih položajih in vlogah posameznika, v vsakdanjem zasebnem in javnem življenju, ter zrcali poznavanje in ponotrnanje deklarativnih, proceduralnih in odnosnih ciljev učnega načrta. V skladu s tem razumevanjem učnega načrta smo v vsebinski strukturi preizkusa zapisali: »V preizkusu preverjamo obvezna znanja vseh vsebinskih sklopov, standarde znanja in cilje učnega načrta Državlanske in domovinske vzgoje ter etike. Znanje preverjamo z nalogami, ki se nanašajo na vse sklope učnega načrta s prepletanjem vsebin, tako da lahko učenec pri reševanju izkazuje državljansko pismenost, kritično mišljenje in dejavno vključevanje v družbeno življenje. S preizkusom znanja preverjamo temeljno družboslovno znanje in zrelost etične presoje, katerih osrednja tematika so ustanove in delovanje demokracije (posameznik in življenje v skupnosti, aktivno

državljanstvo, etika in družbeno življenje v prihodnosti). Naloge so oblikovane tako, da vire črpajo iz realnih življenjskih situacij (mediji, javne razprave, strokovna in druga relevantna literatura itd.)«

Toliko o stičiščih med Izhodišči in odpisanim Nacionalnim preizkusom znanja. V nadaljevanju bom zapisano konkretizirala z nalogami iz preizkusa in komentarjem.

## CILJI IN STANDARDI UČNEGA NAČRTA, KI JIH PREIZKUS PREVERJA

### V čem je bistvo vsebinske in didaktične posodobitve učnega načrta predmeta in kako se to kaže v preizkusu?

Vsebinska in didaktična zasnova posodabljanja učnega načrta predmeta je sledila celovitemu konceptu državljanske vzgoje v 21. stoletju v evropski in svetovni skupnosti, tako da je upoštevala politično in kulturno tradicijo našega prostora. V skladu s tem se vsebine učnega načrta nanašajo na štiri vidike državljanstva:

- *politična pismenost*, ki se kaže v procesih demokratičnega odločanja (v učnem načrtu jo pretežno obravnavata tematska sklopa *Demokracija od blizu in Slovenija, Evropska unija in svet*);
- *pravna razsežnost*, ki se kaže v poznavanju in uresničevanju državljskih pravic in odgovornosti (v učnem načrtu pretežno zaobjeta v tematskem sklopu *Slovenija je utemeljena na človekovih pravicah*, pa tudi v tematskem sklopu *Demokracija od blizu*);
- *družbeno-kulturna pismenost*, ki se kaže v spoštovanju temeljnih demokratičnih vrednot, nacionalne zgodovine, jezika in kulturne dediščine (v učnem načrtu vključena v več tematskih sklopov, na primer: *Posameznik, skupnost, država; Skupnost državljanov Republike Slovenije in Verovanje, verstva in država*);
- *socialno-ekonomska pismenost*, ki vključuje boj proti socialni izključenosti, marginalizaciji, upoštevanje novih oblik dela in tehnologij ter razumevanje znanja za blaginjo družbe (v učnem načrtu jo zajemata predvsem tematska sklopa *Finance, delo in gospodarstvo in Svetovna skupnost*) (Eurydice 2005).

Predstavljeno zasnovo državljanske vzgoje v učnem načrtu predmeta iz 2011 izražajo strukturni elementi, in sicer: opredelitev predmeta, splošni cilji, operativni cilji in vsebine, standardi znanja in didaktična priporočila. Vsebine predmeta so po svoji naravi interdisciplinarne. Pri poučevanju zahtevajo od učiteljev usmerjenost v medpredmetno povezovanje po vertikali in horizontali osnovne šole (poznavanje učnih načrtov drugih predmetov).

Didaktična priporočila v učnem načrtu spodbujajo učitelje, da v učnem procesu z učenci ozaveščajo ter odkrivajo prepletenost in soodvisnost zgoraj navedenih državljskih oziroma vsebinskih konceptov, načel, vrednot in razmerij znotraj skupnosti, v kateri živijo, in v širših skupnostih (lokalni, državni ...). Na primer z razumevanjem in prakticiranjem demokratičnega delovanja znotraj oddelčne in šolske skupnosti bodo učenci globlje dojemali, osmislili in zaznali kompleksnost reševanja in upravljanja na ravni lokalne, državne, evropske in svetovne skupnosti (delovanje parlamenta, vlade ...). Gre za poučevanje z upoštevanjem didaktičnih načel, kakršna so: od znanega k neznanemu, od bližnjega k daljnemu, od konkretnega k abstraktnemu, pri čemer se razvija državljanska odgovornost z delovanjem v bivalnem okolju in širjenjem le na življenje na planetu ali,

povedano v strokovnem jeziku, gre za učenje aktivnega demokratičnega državljanstva kot globalne razsežnosti izobraževanja (misli globalno in deluj lokalno).

Vsebinska in didaktična zasnova posodobljenega učnega načrta iz leta 2011 je predstavljena v priročniku za učitelje iz leta 2013 (Karba et al. 2013). Ključni namen slednjega je ponuditi učiteljem strokovno pomoč pri razumevanju vsebinskih in didaktičnih posodobitev ter pomoč pri vpeljevanju le-teh v pedagoško prakso. V ta namen ima priročnik tri poglavja. V prvem z naslovom *Novosti v posodobljenem učnem načrtu* analitično predstavi vsebinsko zasnovo učnega načrta (ta sledi pojmovanju državljanske vzgoje v 21. stoletju v evropski in svetovni skupnosti) in didaktično zasnovo (ta spodbuja razvoj socialnih in državljskih kompetenc). V drugem poglavju z naslovom *Primeri vpeljevanja novosti v prakso* ozavešča didaktični razmislek, kako načrtovati letno in sprotno pripravo na pouk, ter prinaša dragocene primere učne prakse učiteljev, ki so sodelovali v predmetnorazvojni skupini za vpeljavo posodobitev učnega načrta v osnovnošolsko prakso. V tretjem poglavju priročnika *Aktualne teme v posodobljenem učnem načrtu* avtorji – doktorji znanosti, opozarjajo na novosti z vidika znanstvenih strok. Avtorji priročnika smo uresničevali cilj s teoretičnimi prispevki in prispevki dobrih praks osvetliti učiteljem bistvo vsebinskih in didaktičnih posodobitev v učnem načrtu predmeta. Njegov ključni namen pa je ponuditi jim strokovno podporo pri poučevanju vključno s pripravo učencev na nacionalno preverjanje znanja.

Poučevanje po posodobljenem učnem načrtu predmeta se je začelo v šolskem letu 2011/2012 v 7. razredu in v šolskem letu 2012/2013 v 8. razredu. Nacionalno preverjanje znanja iz predmeta po posodobljenem učnem načrtu je prvič potekalo v šolskem letu 2014/15. Pri sestavi preizkusa je komisije izhajala iz strokovnega načela čim kakovostnejše pokritosti reprezentativnih ciljev in standardov učnega načrta, katerih kakovost lahko preverjamo s pisnim preizkusom, tako z vidika narave ključnih vsebin učnega načrta (predvsem razvoja politične pismenosti – posebno predmetno znanje) kot razvoja veščin in odnosov učencev (razvoj kritičnega mišljenja in dejavnega vključevanja v družbeno življenje). Cilji in standardi učnega načrta, vključeni v preizkus, so prikazani v zadnjem delu zbornika pod naslovom Priloge.

Iz specifikacijske preglednice, ki ji je v zadnji stolpec dodana uvrstitev naloge v posamezno območje glede na uspešnost reševanja in ki je pomembna za nazornejšo predstavitev tretje točke prispevka je razvidno, katere cilje iz učnega načrta je predmetna komisija za pripravo preizkusa prepoznala kot reprezentativne in s katerimi merskimi značilnostmi nalog jih je zasnovala za pisno preverjanje, ki je trajalo 60 minut. Oziroma kolikšen delež pozornosti je namenila posameznim vsebinskim sklopom učnega načrta; na kateri vidik v posameznem cilju se je osredotočila (38 raznovrstnih ciljev učnega načrta, ki so od učencev zahtevali izkazovanje različnih vrst znanja v prepletanju tem in vsebinskih sklopov); kateri standard znanja je prepoznala kot ključen; na kateri taksonomski stopnji in s katerimi kognitivnimi dejavnostmi so učenci pokazali znanje. Ker se s tem preizkusom posodobljeni učni načrt prvič preverja pri NPZ, naj bo zapisano razumljeno tudi kot strokovno dragocena povratna informacija: o pogledu raznovrstnih deležnikov pedagoškega procesa na učni načrt; o odkrivanju stičišč in vrzeli med dokumentom – učnim načrtom in njegovo vpeljavo v pedagoško prakso; o videnju, ki ga imajo glede učnega načrta člani komisije in učitelji predmeta, pa tudi učenci, starši in sistem. Kratke povzetke o potrjevanju poznavanja ciljev in standardov s strani učencev bom predstavila v nadaljevanju.

## SPOZNAVANJA O ZNANJU UČENCEV GLEDE NA UVRSTITEV V POSAMEZNA OBMOČJA

### *Katera spoznanja razberemo iz dosežkov učencev in v čem je njihov pomen?*

Analizo preizkusa znanja z vidika uspešnosti rešitve nalog učencev razkriva uvrstitev naloge v posamezno območje. S to uvrstitvijo se kažeta kakovost in količina znanja preverjenih ciljev in standardov učnega načrta. Glede na uspešnost reševanja nalog v preizkusu se te po metodologiji RIC-a uvrščajo v območja: zeleno, rumeno, rdeče, modro in nad modrim območjem. Da bi za posamezno območje analizirali in sintetizirali spoznanja o znanju učencev, si postavimo ta vprašanja: Katero predmetno in splošno znanje, glede na učni načrt, učenci v nalogah izkazujejo? S čim in kako ga izkazujejo? Katere skupne značilnosti imajo naloge določenega območja? Kaj nam te ugotovitve sporočajo za naše nadaljnje delo?

Glede na rešitve so se v **zeleno območje** uvrstile naslednje naloge v preizkusu: 1, 4. a, 6. b, 9. b, 13. b, 16. a, 18. a, 21. a, 24. a in 25. a.

Ugotovitev: učenci znajo in razumejo temeljna predmetna dejstva, na primer: ustavna omejitev pravic – naloga 1; trajanje mandata Državnega zbora – naloga 9. b, himna EU – naloga 13. b; kršitve človekovih pravic – naloga 18. a. Znajo rešiti naloge z uporabo virov: slikovnih in besedilnih – razumejo njihov kontekst in sporočila – nalogi: 18. a, 24. a; izkazujejo odgovore na vprašanja, ki so povezana z dogajanjem v njihovi življenjski bližini in z znanjem iz drugih predmetov – naloga 25. a. Naloge so zahtevale od učencev zapis odgovora v besedah in enostavnih besednih zvezah oziroma so jih učenci izbrali med več danimi možnostmi (obkroževanje).

**V rumeno območje** so se uvrstile naloge: 2.a.1, 2.a.2, 12. a, 19. b, 20. a, 23. a in 24. b.

Ugotovitev: učenci izkazujejo poznavanje predmetnih pojmov, ki so jim časovno blizu, na primer: nosilci vej oblasti – nalogi 2.a in 2.b; razumevanje družbenih problemov in razvijanje stališč, na primer: naloge 12. a, 19. b in 20. a; izkazujejo splošno izkušensko znanje, na primer: naloga 24. b.

Razen dveh nalog so učenci oblikovali odgovore samostojno brez virov pomoči (brez besedil, slik, grafov ipd.) v obliki kratkega odgovora.

**V rdeče območje** so se uvrstile naloge: 5. a, 11. a, 16. b, 19. a in 23. b.

Ugotovitev: učenci izkazujejo uporabo zahtevnejših predmetnih vsebin in miselnih procesov, na primer: znajo opredeliti cilj politične stranke – naloga 5. a; navajajo primer demokracije v ožjem okolju – naloga 11. a, izkazujejo uporabo nadpomenskih pojmov – naloga 19. a, izkazujejo razumevanje vzročno-posledičnih povezav – naloga 23. b in znajo utemeljiti sprejemanje družbeno-političnih odločitev – naloga 16. b.

Razen ene naloge (naloga obkroževanja) so učenci oblikovali odgovore samostojno v obliki kratkega oziroma daljšega zapisa.

**V modro območje** so se uvrstile naloge: 3. a, 4. b, 8. a, 11. b, 13. a, 15. b, 17, 20. b, 20. c, 21. b in 22. a.

Ugotovitev: učenci znajo povezati pojme demokracija, javnost in odgovornost – naloga 4. b; s primerom dokazujejo razumevanje pojma aktivno demokratično državljanstvo – naloga 11. b; izkazujejo razumevanje vrednot v življenju posameznika – naloga 17; razvijajo stališča v zvezi z ekonomskimi pravicami v globalnem okviru – naloga 22. a. V nalogah tega območja učenci izkazujejo celovitejše znanje o družbeno-političnih procesih (poznavanje širših predmetnih in splošnih kontekstov in konceptov), ki ne izhajajo iz njihovih konkretnih življenjskih izkušenj. Naloge zahtevajo etično presojo, abstrakcijo in kritično razmišljanje o družbenih pojavih, ki jih učenci navedejo v obliki zapisa daljšega odgovora.

**V območje nad modrim** so se uvrstile naloge: 2. b, 3. b, 5. b, 6. a, 7, 8. b, 8. c, 9. a, 10, 12. b, 14. a, 14. b, 15. a, 15. c, 18. b, 22. b in 25. b.

Ugotovitev: naloge v tem območju so preverjale znanja o: izbranih konceptih, kot so volilni postopki – naloga 2. b in 9. a, volilna pravica – 3. b, civilna družba – 5. b; o poznavanju temeljnih dokumentov, npr. zapis pravice avtohtonih narodnih skupnosti v Ustavi RS – naloga 7, mednarodni dokumenti o človekovih pravicah – naloga 25. b, in o evropskih integracijskih procesih – naloge 14. a in b ter 15. a in c. Od učencev so zahtevale uporabo zahtevnejših miselnih procesov, in sicer: sintezo, analizo in vrednotenje ter odgovore v obliki daljšega zapisa.

Na podlagi analize preizkusa ugotavljamo, da bo v nadaljnjem pedagoškem procesu treba nameniti več strokovne pozornosti prav ciljem in standardom učnega načrta, povezanim z razumevanjem sistema demokracije, kot ga opredeljuje Ustava RS (vidik načel, pravic, sistemskih postopkov, participacije, odgovornosti ...) in evropskim povezovalnim procesom. Hkrati pa menimo, da je za utemeljeno razlago dosežkov učencev treba upoštevati več strokovno objektivnih, pa tudi subjektivnih dejavnikov.

## **RAZLOGI ZA Poudarek NA CILJIH IN STANDARDIH, POVEZANIH Z RAZVIJANJEM DEMOKRATIČNEGA DRŽAVLJANSTVA, V PREIZKUSU ZNANJA**

*V čem so razlogi za poudarek na preverjanju znanja povezanim z demokratičnim državljanstvom?*

Prvi ključni razlog izhaja iz učnega načrta predmeta. Ta členi splošne cilje v tri skupine: a) razvoj politične pismenosti, b) razvoj kritičnega mišljenja in c) dejavno vključevanje učencev v družbeno življenje. Drugi razlog izhaja iz koncepta mednarodne raziskave znanja državljske vzgoje in izobraževanja – ICCS (prvič je naša država sodelovala v njej leta 1999, drugič v letu 2009 in bo tudi v letu 2016), ki jo izvaja Mednarodna organizacija za vrednotenje vzgojno-izobraževalnih učinkov – IEA. V preglednici 2 (IEA 2016) prikazujem koncept mednarodne raziskave ICCS za leto 2016.



*Preglednica 2: Vsebinski koncept mednarodne raziskave znanja IEA ICCS, 2016*

<b>Civilna družba in politični sistem</b>	<b>Državljska načela</b>	<b>Državljska udeležba</b>	<b>Državljska identiteta</b>
Državljsani: – dodeljene vloge, pravice in odgovornosti, – civilna družba	ENAKOST, SVOBODA	Odločanje: – odločanje/upravljanje v organizacijah, – volilna pravica in pravica glasovanja	Državljska samopodoba: videnje in razumevanje državljskih vlog in vrednot
Državne institucije: – sistem volitev, – parlament, vlada, sodišča, – državni in javni servis	VLADAVINA PRAVA	Vplivanje na: – javno razpravo, – razvoj politike, – ukrepe vlade, – etiko potrošnje, – odnos do korupcije	Državljska povezanost: toleranca, sobivanje, patriotizem
Civilne institucije: – nevladne organizacije, društva – sindikati, – gospodarski subjekti – verske institucije	OBČUTEK ZA SKUPNOST	Sodelovanje v skupnosti: – participacija v politiki, – prostovoljstvo/ – humanitarnost, – skrb za informacije	Državljsanstvo EU in globalno državljsanstvo

Primerjava dokumentov, kot so: učni načrt predmeta, vsebinski koncept IEA ICCS in odpisani preizkus NPZ iz predmeta, pove, da je med njimi precejšnja stopnja vsebinske skladnosti, kar je pomembna referenca za potrditev našega dosedanjega razumevanja ciljev glede sodobne državljske vzgoje in izobraževanja.

Tretji razlog je priporočilo Unesca (2015) v publikaciji *Ponovni premislek o izobraževanju – Na poti h globalnemu skupnemu dobremu* (Rethinking Education Towards a Global Common Good?), ki nas spodbuja k vnovičnemu premisleku o izobraževanju državljsanov za življenje v raznovrstnem in povezanem svetu (poudarek na vzgoji za sobivanje, za zmanjševanje neenakosti in povečanje solidarnosti med ljudmi, za odgovorno udejstvovanje v družbi ...).

Ugotovimo lahko, da je učni načrt našega predmeta vsebinsko večinoma usklajen z usmeritvami in prizadevanji mednarodnih organizacij in institucij na področju državljskega izobraževanja. Dosežki pri nacionalnem preverjanju znanja leta 2015 nam sporočajo, da se učni načrt v pedagoški praksi udejanja, da pa bo potrebno za kakovostno poučevanje in učenje v skladu z njim, tudi v šolskem sistemu, še precej postoriti.

## RAZMISLEK O UKREPIH ZA DVIG RAVNI ZNANJA, DOLOČENEGA Z UČNIM NAČRTOM PREDMETA

### *Kako naprej?*

Predmetna komisija za pripravo nacionalnega preizkusa znanja je s postopki priprave in izvedbe nacionalnega preizkusa pridobila dragocene strokovne povratne informacije od vseh deležnikov, ki so bili vključeni v ta proces (predvsem pa od učiteljev, ki so preizkuse vrednotili, in učiteljev – pomočnikov glavnega ocenjevalca, pa tudi od učencev). Nekatere strokovne dileme in vprašanja učiteljev (prevladujoč izbor polodprtega tipa nalog, vsebinski poudarki na političnem opismenjevanju in aktivnem demokratičnem državljanstvu) sem v tem prispevku poskušala strokovno osvetliti z utemeljitvijo razumevanja učnega načrta. Nekatere izpostavljene dileme učiteljev smo v komisiji strokovno pretehtali in jih bomo upoštevali pri našem nadaljnjem delu (v naslednjem preizkusu bo več nalog zaprtega tipa, naloge minimalnega standarda ...).

Hkrati pa v komisiji zaznavamo potrebo po globlji ozaveščenosti šolskega sistema o pomenu stalnega strokovnega izobraževanja o državljskih in etičnih tematikah učiteljev, ki predmet poučujejo (nekateri učitelji, ki so vrednotili preizkuse, so to potrebo zapisali), in celotnih šolskih kolektivov, saj je skrb za državljsko pismenost in etično presojo po zakonodaji (Zakon o osnovni šoli – 2. in 60. d člen – vzgojni načrt šole) in strateških dokumentih (Krek in Metljak 2011, 17) skrb vseh zaposlenih na šoli (na ta vidik opozarjajo tudi učitelji v študijskih skupinah). Učni načrt predmeta z vidika vsebin in strategij ozavešča potrebo po kroskurikularnem in medpredmetnem pristopu (treba je ozaveščati, da je izkazano znanje učencev z NPZ pri tem predmetu tudi izraz prizadevanj celotnega šolskega kolektiva, ne le učitelja, ki je ta predmet učil). Naj ozavestim še vlogo skupnosti učencev šole, ki je predpisana z Zakonom o osnovni šoli. Njen ključni cilj je razvijati in vzgajati učence za demokratično participacijo (naloga 11. a v preizkusu je preverjala poznavanje demokracije v šoli).

Pri razvijanju državljske pismenosti in etične presoje je pomembno zavedanje (v tem potrošniško hitečem času) o kakovosti učnih pripomočkov, ki jih učitelj uporablja in iz katerih se učenci učijo, da so torej strokovno, humanistično, kritično in sodobno zasnovani (učbeniki, delovni zvezki, priročniki, drugo gradivo, predvsem spletno).

### ZAKLJUČEK

Dosežki nacionalnega preverjanja znanja nam sporočajo, da je treba pri predmetu in v širšem pedagoškem procesu, pa tudi na celotnem pedagoškem in izobraževalnem polju storiti več pri razvijanju učenčevih socialnih in državljskih kompetenc. Pri učencih je treba v učnem procesu učinkoviteje ozaveščati in prakticirati spoštovanje – temeljno etično-moralno načelo, ki je osnovni pogoj za razvijanje medkulturnosti in preraščanje kulture poslušnosti (poslušnega državljana) v kulturo odgovornosti (odgovornega državljana), ali povedano z Juulovimi besedami: »Ustvariti moramo kulturo, v kateri bo spoštovan vsak posameznik, pa naj gre za učitelja, učenca, ravnatelja ali hišnika, in v kateri ne bo nihče prisiljen, da bi se počutil krivega, le na ta način lahko staro kulturo poslušnosti spremenimo v novo kulturo odgovornosti« (Juul 2014, 115).

## VIRI

- Krek, Janez in Mira Metljak. 2011. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- RIC. 2005. *Državna komisija za vodenje nacionalnega preverjanja znanja v osnovni šoli. Napotki za pripravo preizkusov znanja*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- RIC. 2015. *Nacionalno preverjanje znanja. Letno poročilo o izvedbi v šolskem letu 2014/2015*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Eurydice. 2005. *Državljska vzgoja v Evropi*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Eurydice. 2012. *Državljska vzgoja v Evropi*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- IEA. 2016. *International Civic and Citizenship Education Study, Assessment Framework Draft. Interno delovno gradivo*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Juul, Jesper. 2014. *Šolski infarkt*. Celje: Mohorjeva družba.
- Karba, Pavla, et al. 2013. *Posodobitev pouka v osnovnošolski praksi Domovinska in državljanska kultura in etika*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- UNESCO. 2015. *Rethinking Education*. Unesco: Pariz.
- Ministrstvo za šolstvo in šport. 2011. *Program osnovna šola: Državljska in domovinska vzgoja ter etika. Učni načrt*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Zakon o osnovni šoli (Uradni list RS, št. 81/06 – uradno prečiščeno besedilo, 102/07, 107/10, 87/11, 40/12 – ZUJF in 63/13)*.

# AKTIVNO DRŽAVLJANSTVO, DEMOKRATIČNO SODELOVANJE IN MLADI

MARINKO BANJAC<sup>17</sup>

## POVZETEK

Prispevek se osredotoča na koncept (politične) participacije kot enega od bistvenih elementov demokratičnega in aktivnega državljanstva. Participacija in angažirana drža državljanov, posebej mladih posameznikov in posameznikov sta tudi v okviru državljske vzgoje pomembni vsebini, saj zasedata eno od osrednjih mest v sodobnih demokratičnih ureditvah. Pri tem najprej naslovim participacijo kot koncept skozi njegove raznolike vidike in pomene, na tej podlagi nato reflektiramo participacijo mladih kot posebno dilemo, ki v znanstvenih razpravah ni bila vedno enako osmišljena. Zato je smiselno pokazati, kako se je spreminjala interpretacija participacije mladih in kako je dobila trenutni, sodobni pomen, sploh v evropskem okolju. V zaključku se osredotočim še na vlogo državljske vzgoje kot okvira spodbujanja participacije mladih in prenosa kompetenc za aktivno državljanstvo kot predpogoja angažirane vloge posameznikov in posameznic v demokratičnih okoljih.

KLJUČNE BESEDE: aktivno državljanstvo, sodelovanje, demokracija, mladi

## UVOD

Aktivno državljanstvo in demokratična participacija sta tako na mednarodni ravni kot na ravni nacionalnih držav že razmeroma dolgo pomembna koncepta izobraževanja in bolj specifično državljske vzgoje. Na ravni formalnega izobraževanja so oblikovane številne strategije in konkretni predlogi, kako naj šole izobražujejo se mladini zagotovijo kompetence, ki jim bodo omogočile angažiranost v družbi, in kakšne naj bodo spodbude za njihovo dejavnejše vključevanje v politične procese. Gre za poskus ustvarjanja šolskega okolja in učnih načrtov, ki prispevajo k

---

<sup>17</sup> Doc. dr. Marinko Banjac je politolog, predavatelj in raziskovalec na Fakulteti za družbene vede Univerze v Ljubljani. Njegova raziskovalna področja so politične teorije, teorije državljanstva, izobraževalne politike in državljska vzgoja.

spodbujanju mladih, da prevzamejo dejavno vlogo v svojih lokalnih in širših družbenopolitičnih okoljih, pri čemer je bistvenega pomena okrepitev njihovega zavedanja, da je posameznikovo sodelovanje osrednji element demokratičnih okolij. Tudi na evropski ravni pobud h krepitvi vloge (formalnih) izobraževalnih institucij pri posredovanju znanja in kompetenc, povezanih s političnim angažmajem in aktivnim državljanstvom, ne manjka. Tako na primer Evropska komisija izrecno poudarja ključno vlogo mladih in njihove soudeležbe v demokratičnih procesih.

Opolnomočenje mladih in ustvarjanje ugodnih možnosti za razvoj njihovih spretnosti, za delo in dejavno sodelovanje v družbi je bistvenega pomena za gospodarski in socialni razvoj Evropske unije, zlasti v povezavi z globalizacijskimi procesi, na znanju temelječim gospodarstvom in starajočimi se družbami, pri čemer je ključno, da je vsem mladim dana možnost v celoti razviti lastne zmogljivosti. [...] Soudeležba mladih v demokratičnih institucijah in v stalnem dialogu z oblikovalci politike je ključnega pomena za stabilno delovanje naših demokracij in trajnost politik, ki vplivajo na življenje mladih (Evropska komisija 2007).

Tudi na nacionalnih ravneh je poudarjanje vsebin, povezanih s participacijo, posebno pri državljanski vzgoji izjemno prisotno. Prenos znanja in veščin, ki se navezujejo na demokracijo in demokratično (so)odločanje, je pri državljanski vzgoji (kot specifičnem predmetu oz. medpredmetni vsebini) postal eden osrednjih elementov in tako temeljen, da je eden od teoretikov državljanske vzgoje Gert Biesta (2011) poimenoval prevlado teh vsebin kar obrat od državljanske vzgoje k učenju za demokracijo.

Razlogov za tak premik je veliko in so obenem raznovrstni, med njimi pa velja opozoriti na okoliščino krize zaupanja v tradicionalne oblike reprezentativne demokracije. To se v mnogih državah kaže v nizki volilni udeležbi med mladimi in premiku od konvencionalnih oblik sodelovanja k alternativnim oblikam. Še pogostejše je opuščanje aktivne države oziroma povečana nezainteresiranost mladih glede politične ali nasploh družbene angažiranosti. Tudi vse večja individualizacija, fluidne identitete (redefinicije in spremembe prakticiranja državljanstva) in s tem nevezanost na nacionalne in/ali lokalne skupnosti dodatno prispevajo k temu, da se oblasti in politični odločevalci usmerjajo k mladim in k vlogi izobraževanja pri obravnavi teh izzivov in vprašanj. Državljanska vzgoja je v tej luči, to velja tudi za Slovenijo, še posebno pomemben okvir posredovanja vsebin demokratične participacije in kompetenc družbenopolitične angažiranosti. V predmet domovinska in državljanska kultura in etika so vključene številne tematike, med katerimi je kot temeljno navedeno znanje o politični ureditvi, družbenih načelih in pravilih javnega in političnega življenja v demokratični, pravni in socialni državi (Ministrstvo za šolstvo in šport 2011, 6). Te tematike so povezane še s posebnima ciljema predmeta, in sicer »državljsko pismenostjo« in »dejavnim vključevanjem učencev v družbeno življenje« (Ministrstvo za šolstvo in šport 2011, 6-7). Očitno je v Sloveniji pri državljanski vzgoji velik poudarek prav na spodbujanju aktivnega sodelovanja in učenju za demokratično življenje učencev se posameznikov in posameznikov.

Prispevek se osredotoča na participacijo kot ključni element demokratičnega in aktivnega državljanstva, s čimer zaseda eno od osrednjih mest sodobnih demokratičnih ureditev. Pri tem jo najprej celovito obravnavamo kot koncept skozi njene raznovrstne vidike in pomene, na tej podlagi pa nato pokažemo na participacijo mladih kot posebno dilemo, ki v znanstvenih razpravah ni bila vedno enako osmišljena. Zato je smiselno pokazati, kako se je

spreminjala interpretacija participacije mladih in kako je dobila trenutni, sodobni pomen, sploh v evropskem okolju. V zaključku se osredotočim še na vlogo državljske vzgoje kot okvira spodbujanja sodelovanja mladih in prenosa kompetenc za aktivno državljanstvo kot osnovnega pogoja angažirane vloge posameznikov in posameznic v demokratičnih okoljih.

## DEMOKRATIČNA PARTICIPACIJA, AKTIVNO DRŽAVLJANSTVO IN MLADI

V sodobnih družbenopolitičnih okvirih je participacijo mogoče razumeti kot ključni koncept za razumevanje družbene vključitve posameznika v ožjo in širšo skupnost, v kateri so njegova dejanja, vpetost in aktivna vloga bistvena za delovanje demokracije. Evropska komisija denimo ugotavlja, da si »mladi želijo pravico izraziti svoje mnenje o vseh vidikih svojega vsakdanjega življenja, kot so družina, šola, delo, skupinske dejavnosti, na svojem lokalnem območju itd. Vendar so pri tem vključeni tudi v širša gospodarska, socialna in politična vprašanja.« (Evropska komisija 2001) Ne le institucije EU, temveč tudi drugi odločevalci na različnih ravneh (lokalna, nacionalna) se zavedajo, da je participacija družbenopovezovalni element, ki je postal politično institucionaliziran, in da morajo posamezniki kot aktivni državljani posedovati ne le podeljene pravice in dolžnosti, temveč na različne načine sodelovati v družbenopolitičnih procesih ter nanje po lastni presoji in zmožnostih tudi vplivati. Prav zato je ključno pokazati, kaj je participacija, v kakšnih oblikah obstaja in kaj so njeni bistveni elementi, predvsem v smislu sodelovanja v procesih, ki vplivajo na posameznikovo vsakdanje življenje. Demokracija je namreč bistveno zaznamovana z dejavno vključenostjo državljanov v procese vladanja in oblikovanja politik, ki strukturirajo in uokvirjajo njihove možnosti ter priložnosti v življenju.

Pomembna teoretika politične participacije Verba in Nie (1972) sta že pred več kot štirimi desetletji ugotavljala, da je povezava med njo in delovanjem demokratičnega sistema tesna in nujna. Tako pravita, da če je demokracija označena kot oblast ljudstva, je temeljno vprašanje demokratične družbe, kdo je soudeležen pri političnih odločitvah. Na tej podlagi sta prišla do razmeroma 'samoumevnega' sklepa: tam, kjer le malo posameznikov sodeluje pri političnem odločanju, je demokracije malo, kjer pa jih je veliko, je demokracije več. Ob tem velja poudariti, da je v sodobnih predstavniških demokracijah bistvena tudi odgovornost odločevalcev in oblastnih elit nasploh, pri čemer se njihova legitimnost, vsaj formalno, preverja občasno na volitvah predstavniških teles oziroma institucij. Hkrati je posameznikom v predstavniških sistemih s posebnimi instrumenti omogočeno, da vplivajo na vladne odločitve. Ne glede na obliko sodelovanja, naj gre za institucionalizirano predstavništvo ali mehanizme neposredne participacije, je v demokracijah pomembno, da ima posameznik možnost sodelovati pri izvajanju oblasti.

V demokratičnih sistemih obstaja nemalo možnosti, ki jih posameznik lahko izkoristi za udejanjanje svoje politične volje in dejavno sodelovanje v procesih, ki zadevajo skupnost, v kateri živi. V bistvu vsak sam izbira, katere institucionalne ali manj institucionalizirane možnosti sodelovanja bo izkoristil, v katere tematike ali družbene vsebine se bo vključeval in kako pogosto bo sodeloval. Prav zaradi slednjega obstajajo razlike v aktivnosti državljanov v smislu njihovih političnih praks in pogostosti sodelovanja v javno-političnih in drugih družbeno pomembnih zadevah.

Čeprav se morda zdi, da je bistvo politične participacije razmeroma jasno in hitro določljivo, namreč sodelovanje pri oblikovanju, sprejemanju in izvajanju javnih politik (prim. Parry, Moyser in Day 1992), pa ravno zaradi različnih demokratičnih sistemov obstajajo različni pogledi na to, kaj je participacija je oziroma kakšne oblike sodelovanja lahko zajema. Tako nekateri poudarjajo, da mora biti participacija učinkovita (torej mora imeti posamezne učinke) in prostovoljna. V tem pogledu se sem ne bi štelo sodelovanje na volitvah, na katerih je udeležba obvezna, ali v procesih, ki ne bi vodili v politične ukrepe. Eden takih avtorjev, ki trdijo, da volivci pravzaprav niso posamezniki, ki se politično udeležujejo, je Samuel E. Finer (1972). Pravi, da volivci zgolj nadzirajo, kdo bo sodeloval pri političnih odločitvah, sami pa neposredno ne morejo vplivati na končne odločitve glede konkretnih politik. Taki pogledi, kot je Finerjev (1972), so uporabni, ker kažejo, da mora biti politična participacija vsaj do neke mere učinkovita. Toda po drugi strani je stvar razprave, ali je res zgolj delovanje, ki je učinkovito, saj je lahko posameznik denimo tudi zavestno in namerno politično pasiven, pa vendar lahko njegovo oziroma njeno ravnanje prav tako označimo kot obliko sodelovanja. Della Porta (2003) zastavi definicijo politične participacije kot vključenost posameznika v politični sistem na različnih ravneh dejavnosti, od popolnega nezanimanja do zasedanja politične funkcije.

Vidimo lahko, da je pravkar navedena definicija precej drugačna od Finerjeve (1972), saj upošteva tudi tisto delovanje, ki bi mu sicer težko rekli dejavna oblika sodelovanja v družbenopolitičnih procesih. Poleg teh dveh opredelitev politične participacije poznamo seveda še druge, denimo Carole Pateman (1970), ki poudarja pomembnost sodelovanja posameznikov pri odločanju v nevladnem sektorju. Samuel H. Barnes in Max Kaase (1979) pa ugotavljata, da je sodelovanje v političnih protestih in nasploh v družbenih gibanjih postalo pomemben del državljskega političnega delovanja v sodobnih demokratičnih družbah.

Sprva so se razprave in analize politične participacije večinoma osredotočale na volilno udeležbo državljanov, zato je bila razumljena predvsem kot sodelovanje na volitvah (Lazarsfeld 1944). To niti ni presenetljivo, saj so volitve v predstavnih demokracijah eden od osrednjih načinov sodelovanja državljanov v političnem procesu in so zato tudi označene kot najbolj konvencionalna oblika politične participacije. Lester Milbrath (1965) se je v svojih raziskavah usmerjal v proučevanje volilnega obnašanja oziroma načinov v povezavi s konvencionalno politično participacijo in odkril, da državljani v njej zelo različno sodelujejo. Tako je navedel, da je posameznik lahko izpostavljen političnim izzivom in je dejaven zgolj na volitvah, med njegove najdejavnije politične drže pa je uvrstil zbiranje denarja za politične namene, kandidiranje za politično funkcijo ter prevzemanje političnih in strankarskih funkcij.

Podobno kakor Milbrath sta tudi Sidney Verba in Norman H. Nie (1972) v svoji študiji z naslovom *Participation in America: political democracy and social equality* ugotavljala, da obstajajo različne politične drže posameznikov, ki so povezane s politično participacijo. Njuna formulacija participacijskih oblik kot alternativnih sistemov, s katerimi državljani vplivajo na vlado, je postala zelo vplivna tudi na nadaljnje proučevanje politične participacije. Tako je analiza raziskovalcev Verbe in Nieja (1972) vključevala merjenje volitev, ki sta ga prepoznavala kot najbolj razširjeno in sistematizirano obliko politične participacije, ki je po njunem mnenju hkrati najpomembnejša v smislu vpliva na delovanje oblasti. Toda poleg volitev sta v svojo analizo vključila še druge dejavnosti, ki so

povezane z volilno kampanjo, kot je na primer posameznikovo sodelovanje v dejavnostih politične stranke, kandidiranje za posamezno funkcijo, mobilizacija volilnega telesa ipd. V svojem delu sta ugotovila, da je politična participacija nekaj, kar ni povezano zgolj in samo z udeležbo na volitvah, temveč proces, ki poteka tudi v času, ko volitev ni na vidiku. To pomeni, da sta slika in proučevanje politične participacije postala celovitejša, saj na podlagi omenjenih raziskav ni bilo več mogoče govoriti o enodimenzionalnosti tega sodelovanja (udeležba na volitvah).

Pravzaprav sočasno z analizami, ki so se osredotočale na konvencionalne oblike politične participacije, so na koncu 60. in v 70. letih postajale vse tehtnejše tudi raziskave, v katerih so avtorji ugotavljali, da je njena pomembna sestavina v demokracijah tudi sodelovanje posameznikov v političnih procesih, ki niso vezani na idejo predstavnštva in z njo povezanih volitev. To pomeni, da so opazovali rast novih in nekonvencionalnih oblik politične participacije. Samuel H. Barnes in Max Kaase (1979) sta odkrila, da obstajajo izjemno raznovrstne oblike neposrednega sodelovanja, ki vključujejo na primer 'blage' dejavnosti, kot je podpisovanje peticij, pa tudi 'ostrejša' načine, kakršni so protesti, bojkoti ali ulične blokade. Vse te oblike sodelovanja v političnih procesih so po mnenju raziskovalcev Barnes in Kaase (1979) postale oblike političnega angažmaja, ki gredo onkraj konvencionalnih oblik politične participacije, s kakršnimi sta se ukvarjala Verba in Nie (1972). Vendar so nekonvencionalne oblike ravno tako pomembne in stalni repertoar državljanov, s katerimi lahko izrazijo svojo politično voljo, prepričanje in želje. Tudi Dalton (1988) podobno ugotavlja, da v zahodnih demokracijah, ki jih je proučeval (ZDA, Velika Britanija, Zahodna Nemčija in Francija), obstajajo številne oblike nekonvencionalne politične participacije, med katere je uvrstil pisma bralcev, sodelovanje v bojkotu, samozmanjševanje davkov ali najemnin, zasedbo poslopij, cestne zapore, podpisovanje peticij, sedeče proteste, udeležbo v divjih stankah, udeležbo v mirnih sprevodih, povzročanje škode na gmotnih dobrinah, nasilje zoper ljudi. Vidimo lahko, da je nabor izjemno pester, in med njimi so tudi take oblike, ki so sicer v demokratičnih ureditvah manj zaželeni ali označene celo kot nelegitimne in nelegalne. Kot pravi Della Porta (2003, 69), nas to pripelje k vprašanju o različnih participacijskih slogih, ki so lastni različnim družbenim skupinam, generacijam ali narodom, ter k vprašanju o pogojih za razvoj novih participacijskih oblik.

V sodobnih demokratičnih okoljih je treba politično participacijo misliti v zelo širokem pomenu. Nikakor ne zajema zgolj volitev in vključenosti posameznikov v smislu predstavniškega elementa demokratičnih sistemov, temveč so ravno tako pomembni tudi drugi načini izražanja politične volje in interesov. Hkrati je treba ves čas imeti v mislih, da se razlikovanje med konvencionalnimi in nekonvencionalnimi oblikami participacije ne sme jemati v strogem smislu, saj je njun preplet večji, kot se morda zdi na prvi pogled. Konvencionalna participacija je pogosto v medsebojni odvisnosti z nekonvencionalno, saj tisti, ki se zanimajo za politiko in želijo biti aktivni državljani, pogosto posegajo po raznovrstnem orodju sodelovanja in hkrati iščejo različne poti do načinov, kako vplivati na družbenopolitične procese, ki zadevajo njihovo življenje. Della Porta (2003, 70) nam ponudi pregleden seznam različnih državljskih 'drž', ki upoštevajo vključenost posameznika v konvencionalne in nekonvencionalne oblike participacije. Avtorica ločuje med tistimi, ki so nedejavni, ki v najboljšem primeru preberejo kaj o politiki ali podpišejo peticijo. Sledijo konformisti, ki se nekoliko bolj vključujejo v konvencionalno delovanje, še dejavnejši pa so reformisti, ki sodelujejo konvencionalno, vendar posegajo tudi po širšem



političnem repertoarju, vključno z zakonitimi oblikami protesta, demonstracijami ali celo bojkotom. Sledijo aktivisti, ki širijo seznam do njegove najvišje ravni, tako da vanj včasih vključijo tudi nezakonite oblike protesta. Zadnja politična drža opisuje protestnike, ki uporabljajo nekonvencionalne in ob tem zavračajo konvencionalne oblike politične participacije.

Osvetlimo zdaj, kako je s participacijo in angažirano držo mladih. Vsekakor je participacija eden od ključnih konceptov, ki so povezani z mladimi in je tako pomembno izpostavljen tudi pri proučevanju segmenta mladine/mladih (Chisholm in Kovacheva 2002).

Pomemben formativni element proučevanja participacije mladih so analize, osredotočene na vprašanje socializacije in z njimi povezane teoretizacije socializacije, ki poskušajo postaviti participacijo v okvir razvoja osebe ter njenega razumevanja in delovanja v različnih okoljih, v katerih je oziroma živi (Eisenstadt 1956). V istem desetletju je svoje delo objavil tudi Talcott Parsons (1954), ki je glede teoretizacije mladinskih subkultur konceptualiziral participacijo mladih v smislu njihovega povezovanja v strukturo družbe s ponotranjenjem prevladujočih družbenih norm in vrednot. Družbeni položaj mladih in oblikovanje njihove kulture, kot ju je utemeljil Parsons (1954), nista povezana s starostjo osebe, temveč tudi z napetostjo v odnosu med mladimi in odraslimi ter z vpetostjo v obstoječe institucionalne ureditve in procese. Participacija mladih je v tem smislu zasnovana predvsem v zvezi s sodelovanjem v širši družbi kot delom procesa njihove socializacije ter 'pasti' in problemov, s katerimi se srečujejo, ko prehajajo v svet odraslih. Z vprašanjem sodelovanja mladih v družbenopolitičnem okolju je povezano preverjanje mladih v smislu pravilne vzgoje, ne pa toliko z njihovo avtonomijo in samoizpolnitvijo. Seveda so na tako obravnavo in razumevanje mladih pozneje letele kritike, ki so poudarjale, da so mladi v takih razpravah razumljeni ne kot aktivni, temveč kot pasivni subjekti, ki zgolj sprejemajo vrednote, norme in prakse odraslih.

Pomemben prispevek k razumevanju participacije mladih je podal izjemno relevanten teoretik državljanstva T. H. Marshall (1950), ki je ponudil konceptualni okvir, v katerem je sodelovanje mladih v družbenopolitičnih procesih povezano z njihovim dostopom ter zagotovitvijo državljanskih, političnih in socialnih pravic, ki so oblikovane oziroma sprejete v neki (demokratični) družbi. S tem je sodelovanje mladih povezal z uresničevanjem nekaterih pravic, ki posamezniku omogočajo, da je produktiven in pripaden člen družbe, kar je povezano z državljanstvom kot identitetno politiko. Vendar državljanstvo tudi med mladimi ni le povezovalno jedro, saj v družbah obstajajo socialna stratifikacija in druge razsežnosti hierarhičnosti (spol, etnična pripadnost, rasna pripadnost), ki so enako pomembne, ko govorimo o (ne)možnosti sodelovanja mladih. Pomen družbene participacije mladih posameznikov in skupin ponuja okvir proučevanja tudi drugih procesov, ki so povezani z družbenim izključevanjem.

Teorije državljanstva imajo pomembne posledice za razumevanje politične participacije mladih. Novo razumevanje državljanstva, predvsem v povezavi z idejo aktivnega državljanstva, se odmika od preteklih idej o pasivnem sprejemanju pravic in dolžnosti, ki jih imajo vsi člani družbe, vključno z mladimi. Državljanstvo je v sodobnih demokratičnih okoljih več kot le pravnoformalni okvir, ki nam zagotavlja pravice, saj je povezano z

motivom ljudi in njihovo sposobnostjo/kompetentnostjo, da dejavno sodelujejo v družbi. Ob tem velja poudariti, da se je aktivno državljanstvo, sploh v okviru Evropske unije, močno povezal z idejo vseživljenjskega učenja, ki predvsem od mladih zahteva, da so ves čas podvrženi učenju, in to ne le v okviru formalnega izobraževanja, temveč tudi v drugih sferah družbenega življenja, na katerih pridobivajo kompetence, ki jim bodo prišle prav pozneje v življenju, predvsem ko bodo iskali zaposlitev. Tako razumevanje aktivnega državljanstva je zelo omejeno, saj je skorajda izključno povezano z vprašanjem gospodarstva in trga dela, hkrati pa prenaša odgovornost za kakovostno življenje in zaposljivost zgolj na mlade (Marinetta 2003).

Zato je smiselno poudariti, da je aktivno državljanstvo treba razumeti precej širše, zajeti mora tudi delovanje v demokratičnih procesih, ki niso vezani zgolj na sodelovanje na volitvah, temveč v različnih segmentih družbe in skupnostnega življenja. To razumevanje je povezano z idejo Karen Eden in Debi Roker (2002), ki govorita o konstruktivni družbeni participaciji. Ta obsega različna družbena dejanja in dejavnosti, vse od prostovoljskega dela, neformalne oziroma nekonvencionalne politične akcije pa do dobrodelnosti in ozaveščanja. Vse te dejavnosti prispevajo k vključenosti posameznikov v družbo, hkrati pa posredno ali neposredno vplivajo na politike in prakse, ki vplivajo na njihovo življenje in (družbenopolitični) svet okoli njih.

Kot ugotavljata Lynne Chisholm in Siyka Kovaceva (2002, 35), ki sta za Svet Evrope opravili analizo socialnih razmer mladih v Evropi, se raziskave o participaciji mladih osredotočajo na tri ključne vidike sodelovanja v političnih procesih, in sicer sodelovanje v institucionaliziranih oblikah političnih procesov (volitve, kampanje in članstvo v političnih strankah), sodelovanje v protestih (demonstracije in nova družbena gibanja) ter državljansko aktivnost v smislu dobrodelnosti, dela v skupnosti ipd. V vseh treh razsežnostih politične participacije so mladi močno vpeti v raznovrstne procese, pri čemer je pomembno, da svojo vpetost vidijo kot del delovanja demokracije. Glede slednje se strinjajo, da je v splošnem nekaj pozitivnega in jo zato tudi pretežno podpirajo.

Toda ob tem je treba opozoriti na prevladujoče prepričanje med mladimi, da demokracija v praksi ne deluje. Prav zato posegajo po različnih alternativnih oblikah participacije, s katerimi želijo vplivati na družbo, politiko in neposredno na okolje, v katerem živijo. V tem smislu je tretja kategorija, ki jo prepoznavata Chisholm in Kovaceva (2002), bistvena za razumevanje novih oblik državljanske participacije kot splošnega družbenopolitičnega angažiranja, s čimer se razširja politična participacija, ki v hitro spreminjajočem se globaliziranem svetu vključuje širše izzive (npr. okoljevarstvo) in obenem multiple arene sodelovanja. Lasse Siurala (2000) denimo opredeli tovrstne nove oblike kot postmoderne participacijske oblike, ki med drugim vključujejo ekspresivno, emocionalno, estetsko in digitalno udeležbo. V povezavi z omenjenimi spremembami življenjskega sloga mladih in njihovega načina angažiranja ter iskanjem novih oblik njihove participacije so tudi raziskave ugotovljale različne načine opredeljevanja mladih. Ti torej niso zgolj skupina v posebnem življenjskem obdobju, temveč skupina s posebnim položajem v širši družbi in njenih strukturah, ki na različne načine oblikuje svoje norme in vrednote, obenem pa so, če se navežemo na participacijo, aktivni člen družbe, ki svoje interese in prepričanja ter uveljavljanje svojih pogledov išče v raznovrstnih družbenih praksah in delovanju.

## ZAKLJUČEK

V prispevku smo pokazali, da je politična participacija nekaj, česar ni mogoče preprosto ali enopomensko opredeliti. Če so jo zgodnje razprave v demokratičnih sistemih osmišljale predvsem v povezavi z volitvami, so se pozneje osredotočale tudi na manj konvencionalne oblike participacije, s katerimi posamezniki prav tako lahko, morda pa še učinkoviteje in bolj neposredno, izrazijo svojo (politično) voljo ter vplivajo na oblast in konkretne politike. Čeprav se je demokracija, kot ugotavlja eden najvidnejših sodobnih sociologov Anthony Giddens (2003), v času globalizacije še jasneje vzpostavila kot najboljši družbenopolitični sistem, je po drugi strani vse bolj očitno, da so tradicionalne oblike političnega sodelovanja v krizi – tudi zaradi okornosti in pogoste neučinkovitosti predstavnškega modela demokracije in obstoječih načinov vladanja. Torej smo priča posebnemu paradoksu, ki zaznamuje sodobne demokracije: medtem ko demokracija še vedno prevladujoče velja za najboljši možni sistem, kar večinoma trdijo tudi mladi, je politične apatije med posamezniki vedno več, kar pomeni, da je zanimanja za sodelovanje v družbenopolitičnih zadevah malo in da ljudje večkrat zavestno sprejmejo pasivno vlogo, ki smo jo tudi v prispevku označili za eno od mogočih oblik participacije oziroma prakticiranj državljanstva.

Čeprav je v eri globalizacije mogoče govoriti o raznovrstnem pojmovanju in praksah državljanstev (Isin in Turner 2002), ki opredeljujejo ne le identitete skupnosti, temveč tudi njihovo delovanje, je ne glede na pristope in modele državljanstev eno od pomembnih vprašanj, ki se ga lotevajo znanstveni premisleki, vprašanje vloge in položaja mladih, ki so večkrat označeni kot skupina, še posebno nezadovoljna z obstoječim delovanjem demokracije (Chisholm in Kovacheva 2002). Gert Biesta (2011) je poudaril, da so pretekle raziskave ugotovile in opozorile, da med mladimi kot posebni družbeni skupini ni velikega političnega interesa, znanja in védenja. Tudi v primerjavi s starejšimi generacijami imajo mladi nižjo raven tega trojega, kar naj bi bil razmeroma normalen proces v življenjskem ciklu. V njem se namreč politični interes pri posamezniku povečuje s starostjo. Toda obenem velja za sklep še enkrat navesti, da politična participacija in zavzetost mladih v sodobnih demokratičnih okoljih upadata v primerjavi s prejšnjimi generacijami. Prav zaradi tega problema je postala državljska vzgoja ponovno predmet ne le številnih premislekov in politik na evropski (EU) ravni (Eurydice 2012), temveč tudi v številnih nacionalnih kontekstih, kjer se vse več pozornosti namenja vprašanju, kako lahko državljska vzgoja prispeva k večjemu zanimanju mladih za sodelovanje v demokratičnih procesih in praksah.

V tem smislu je eno od izjemno pomembnih področij državljske vzgoje prav izobraževanje za demokratično državljanstvo, katerega cilj je zagotoviti vsem posameznicam in posameznikom kar največ znanja in veščin za dejavno sodelovanje v demokratični družbi (Kerr et al. 2010). Izobraževanje za demokratično državljanstvo naj bi obsegalo (glej na primer Audigier 2000) posredovanje znanja o demokraciji (kognitivna raven), demokratičnih načelih, demokratični tradiciji in procesih. Hkrati učeče se posameznice in posamezniki pridobivajo demokratično držo (afektivna razsežnost) ter etična in moralna prepričanja, usvajajo (razsežnost demokratičnega delovanja) pa tudi veščine dejavne participacije, delovanja in (so)odločanja. Gre za to, da se znotraj izobraževanja za demokratično državljanstvo poučuje o demokraciji, za demokracijo in v demokratičnem okolju. Kognitivna

razsežnost je temelj za demokratično obnašanje in demokratično držo, politična pismenost pa zagotavlja oziroma podpira posameznike, da postanejo informirani in kritični državljani, ki so sposobni ovrednotiti razmerja in razumejo demokratične politične procese.

## VIRI

- Barnes, Samuel H. in Max Kaase. 1979. *Political action: mass participation in five Western democracies*. Beverly Hills, Calif.: Sage Publications.
- Biesta, Gert. 2011. *Learning Democracy in School and Society: Education, Lifelong Learning, and the Politics of Citizenship*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Chisholm, Lynne in Siyka Kovacheva. 2002. *Exploring the European youth mosaic: The social situation of young people in Europe*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Dalton, Russell J. 1988. *Citizen politics in western democracies: public opinion and political parties in the United States, Great Britain, West Germany, and France*. Chatham, N. J.: Chatham House Publishers.
- Della Porta, Donatella. 2003. *Temelji politične znanosti*. Ljubljana: Sophia.
- Eden, Karen in Debi Roker. 2002. *'... doing something': young people as social actors*. Leicester: National Youth Agency.
- Eisenstadt, Shmuel Noah. 1956. *From generation to generation: age groups and social structure*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Eurydice. 2012. *Citizenship education in Europe*. Brussels: Publications Office of the European Union.
- Evropska komisija. 2001. *White Paper - A New Impetus for Youth. COM(2001) 681 final*. Brussels: Commission of the European Communities.
- Evropska komisija. 2007. »Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions Promoting young people's full participation in education, employment and society«. Dostop 20. 3. 2016. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52007DC0498>.
- Finer, Samuel E. 1972. »Groups and Political Participation«. V: *Participation in politics*, ur. Geraint Parry in Bryce Anderson, 41–58. Manchester: Manchester University Press.
- Giddens, Anthony. 2003. *Runaway World: How Globalization is Reshaping Our Lives*. New York: Routledge.
- Inin, Engin F. in Bryan S. Turner. 2002. »Citizenship Studies: An Introduction.« V *Handbook of Citizenship Studies*, ur. Engin F. Inin in Bryan S. Turner, 1–10. London: Sage.
- Lazarsfeld, Paul Felix. 1944. *The people's choice: how the voter makes up his mind in a presidential campaign*. New York: Columbia University Press.
- Marinetto, Michael. 2003. »Who Wants to be an Active Citizen?: The Politics and Practice of Community Involvement«. *Sociology* 37 (1): 103–120.
- Marshall, T. H. 1950. *Citizenship and social class: and other essays*. Cambridge: University Press.
- Milbrath, Lester W. 1965. *Political participation: how and why do people get involved in politics?* Chicago: Rand McNally.
- Ministrstvo za šolstvo in šport. 2011. *Program osnovna šola: Državljska in domovinska vzgoja ter etika. Učni načrt*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Parry, Geraint, George Moyser in Neil Day. 1992. *Political participation and democracy in Britain*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Parsons, Talcott. 1954. *Essays in sociological theory*. Glencoe, Ill.: Free Press.
- Pateman, Carole. 1970. *Participation and democratic theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Siurala, Lasse. 2000. »Changing Forms of Participation«. Dostop 20. 3. 2016. [https://www.coe.int/t/dg4/youth/Source/Resources/Documents/2000\\_forms\\_participation\\_en.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/youth/Source/Resources/Documents/2000_forms_participation_en.pdf).
- Verba, Sidney in Norman H. Nie. 1972. *Participation in America: political democracy and social equality*. New York: Harper & Row.

# EVROPSKA UNIJA, VREDNOTA ČESA TER NJENO MESTO V NACIONALNEM KURIKULU ZA DOMOVINSKO IN DRŽAVLJANSKO KULTURO IN ETIKO

DAMJAN MANDELIC<sup>18</sup>

## POVZETEK

Prispevek izhaja iz dosežkov Nacionalnega preverjanja znanja (NPZ) 2015 pri predmetu domovinska in državljanska kultura in etika (DKE) s področja evropskega integracijskega procesa. Kot pokaže poročilo o izvedbi NPZ 2015, so bila najslabše rešena prav vprašanja, ki so obravnavala poznavanje tega procesa. Zastavljena je hipoteza, da so slabi dosežki na tem področju neposredna posledica deficita, ki ga evropskim vsebinam namenja slovenski izobraževalni sistem. V prispevku zajamemo izpostavljene razsežnosti evropskih povezav in ponudimo nekatere strategije, s katerimi bi učitelji in učiteljice DKE učencem in učenkam na podlagi obstoječega ali dopoljenega učnega načrta približali Evropsko unijo, umestili vlogo Slovenije pri evropeizaciji in na praktičnih primerih pokazali, kako evropeizacijski procesi vplivajo na vsakdanje življenje. V zaključku ponudimo nastavke za izboljšave v pedagoški praksi in učnem načrtu.

**KLJUČNE BESEDE:** nacionalno preverjanje znanja, Evropska unija, domovinska in državljanska kultura in etika, izobraževanje, demokratično državljanstvo

---

<sup>18</sup> Doc. dr. Damjan Mandelic je sociolog, predavatelj in raziskovalec na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. Predsednik predmetne komisije za domovinsko in državljansko kulturo in etiko pri Državnem izpitnem centru (RIC).

## I.

Evropska unija je posledica idealov in interesov, ki so jih gojili Evropejke in Evropejci v preteklosti, še posebno močno po kataklizmi druge svetovne vojne. Evropska integracija je na svojem začetku temeljila predvsem na gospodarskem povezovanju, ki so ga razumeli kot pogoj, da se najmočnejše države v Evropi ne bi ponovno zapletle v konflikte. Eden od očetov evropske ideje, tedanji francoski zunanji minister Robert Schuman, je leta 1963 opisal evropsko povezovanje kot novo stopnjo v človeškem razvoju, kot nasprotje uničevalnim nacionalizmom 19. in 20. stoletja, ki so končali v krvavih konfliktih in vojnah (Schuman 2005). Prvi koraki sodelovanja na gospodarskem področju so v naslednjih desetletjih preraščali v politično povezavo, ki je vse jasneje oblikovala svoje institucije in mehanizme delovanja, leta 1979 pa je bilo povezovanje okronano s prvimi nadnacionalnimi volitvami v zgodovini človeštva, volitvami v Evropski parlament.

Evropski ideali presejanja nacionalizma so postali zgled tudi drugim svetovnim regijam, ki so ubrale podobne korake povezovanja (denimo ASEAN v Jugovzhodni Aziji ali Mercosur-UnaSur v Latinski Ameriki). Evropski projekt je postal prvi politični subjekt v zgodovini, katerega glavni razlog obstoja je bila »izgradnja miru« (Shore 2000: 15). V očeh pomembnega dela prebivalcev Evropske unije (tudi tistih, ki to šele želijo postati) je EU skupnost vrednot, projekt miru in blaginje ter visokih standardov demokracije in varovanja človekovih pravic. V eni od preteklih raziskav Evropske komisije je približno dve tretjini anketirancev izrazilo mnenje, da se počutijo Evropejci, 60 % jih je dejalo, da se čutijo povezane z Evropo, tretjina mladih med 20. in 30. letom pa se je izrekla, da se počutijo bolj Evropejci kakor državljani lastnih držav (Evropska komisija 2001; Ratnesar 2001).

Evropska unija je svoje povezovanje nadgrajevala s pogodbami med državami članicami, nazadnje z Lizbonsko pogodbo, ki je zamenjala propadli poskus Ustavne pogodbe za Evropo. Ena najpomembnejših pogodb doslej je bila Maastrichtska pogodba iz leta 1993, ki je tlakovala pot evropskemu državljanstvu ter omogočila državljanom in državljanom EU, da prosto prehajajo državne meje, da se lažje preselijo v druge države članice, da volijo in so voljeni na lokalnih in evropskih volitvah zunaj svoje matične države ter da zahtevajo diplomatsko pomoč na katerem koli od diplomatskih predstavništva članic Evropske unije po svetu.

Kar je pri evropskem povezovanju ključno, je ugotovitev, da Evropska unija ni nekakšna nova (nad)država, zato demokratičnih standardov EU ne gre soditi po ustroju nacionalnih parlamentarnih demokracij (Eilstrup-Sangiovanni 2006, 336). EU namreč nima, tako kot nacionalne države, nekakšnega evropskega ljudstva, nima skupne kulture, zgodovine in simbolike, na podlagi katerih nacionalne države legitimirajo svoj obstoj. Evropska unija je sestavljena iz 28 članic, ki morajo trudoma iskati načine za dosego soglasja. Primerjava nacionalne države in Evropske unije ni ustrezna; evropsko povezovanje je treba razumeti samo po sebi, prepoznavati mehanizme in ustvarjati možnosti za ustvarjalno zamišljanje njenega prihodnjega razvoja. Kot zapiše Hix (2006, 352), je treba rekonstruirati demokracijo, da bo ustrezala nadnacionalni, evropski stvarnosti.

Evropski uniji pogosto očitajo demokratični primanjkljaj, pri čemer merijo na to, da je od vseh evropskih institucij neposredno izvoljen zgolj Evropski parlament; očitki letijo na egoizem posameznih držav, na odtujenost evropskih institucij, na politične in ekonomske elite, na vse večjo moč kapitala, ki ruši socialno državo, družbeno

kohezijo in demokratične standarde. Na mizi so predlogi za vseevropski referendum in neposredne volitve predsednika Evropske komisije po vzoru nacionalnih volitev, kar bi vsaj deloma odgovorilo na kritike evroskeptikov. Doslej evropski voditelji o takih predlogih še niso dosegli soglasja, zagotovo pa bi tovrstni demokratični postopki okrepili evropsko demokracijo ter pripadnost državljanek in državljanov evropskemu projektu (Hix 2006, 353).

Unijo, če hoče preživeti turbulentne čase, če hoče ustaviti vzpon radikalnih nacionalizmov in evroskepticizma, če želi odgovoriti na zahteve državljanov po več preglednosti in več demokratičnosti, moramo premišljati vsi, začeni s šolarji, ki naj o evropskem projektu in evropskih vsebinah pridobivajo ustrezne informacije in pomembno znanje, ki jim bo koristilo, da rastejo v odgovorne, kritične in aktivne oblikovalce skupne evropske prihodnosti.

Kot zapisuje Rifkin (2006, 433), so oči sveta uprte v veličastni novi eksperiment nadnacionalnega povezovanja, v katerem je bil doslej poudarek na vključevanju, raznovrstnosti, kakovosti življenja, trajnostnem razvoju in temeljnih človekovih pravicah.

## II.

Evropski parlament je leta 2006 sprejel Resolucijo o pobudah za dopolnitev nacionalnih šolskih programov z ustreznimi ukrepi podpore za vključitev evropske dimenzije in v njej poudaril, da se »pedagogi, učitelji in učiteljice, ki želijo pri svojih urah upoštevati evropsko razsežnost, soočajo s številnimi ovirami in težavami, vključno s pomanjkanjem najnovejšega in visokokakovostnega informacijskega ter izobraževalnega gradiva o EU v vseh uradnih jezikih EU« (Evropski parlament 2006). Težave, na katere meri ta resolucija, niso toliko povezane s pomanjkanjem evropskih vsebin v učnih načrtih posameznih držav članic kakor s pomanjkanjem vizije in modelov, kako take učne vsebine primerno predstaviti učenkam in učencem. Ker je izobraževanje v izključni pristojnosti nacionalnih držav, imajo evropske institucije pri tem zgolj podporno vlogo (Klemenčič 2009, 187).

Dokument, ki so ga glede evropskih vsebin v izobraževanju sprejele evropske institucije, je resolucija UL C 177<sup>19</sup>, ki poziva k »utrjevanju občutka evropske identitete pri mladih; pripravi mladih na dejavno sodelovanju na gospodarskem in družbenem razvoju, ozaveščanju mladih glede prednosti evropske integracije, izboljšanju poznavanja evropskih integracij ter poudarjanju pomembnosti sodelovanja med državami članicami in z državami nečlanicami«. Nekoliko novejši dokument, ki obravnava izobraževanje o evropskih vsebinah, je Pogodba o ustanovitvi Evropske skupnosti, dopolnjena s Pogodbo o Evropski uniji. V 126. členu dokument določa, da »skupnost prispeva k razvoju kakovostnega izobraževanja s spodbujanjem sodelovanja med državami članicami ter po potrebi s podpiranjem in dopolnjevanjem njihovih dejavnosti, pri čemer v celoti upošteva odgovornost držav članic za vsebino poučevanja in organizacijo izobraževalnih sistemov, pa tudi njihovo kulturno in jezikovno raznolikost«.

---

<sup>19</sup> Resolucija Sveta in ministrov za izobraževanje na sestanku Evropskega sveta za izobraževanje, 24. 5. 1988.

Na taki podlagi je Evropska unija v sodelovanju s članicami omogočila vrsto izobraževalnih projektov, programov in procesov (denimo *Pomladni dan v Evropi*, *Evropa v šoli*, *Evropska vas*, program *Comenius* itd.), ki so del strategije, kako Evropo in njene povezave približati najmlajšim državljanom, tako pa okrepi državljsko vzgojo in evropsko zavest. Slaba stran tovrstnih pobud je njen format, gre namreč za dopolnilne projekte, ki ne posegajo v uradne kurikule. Dokler države ne bodo same prepoznale potrebe, da v učne načrte umestijo več evropskih vsebin, dotlej tudi evropske ustanove ne bodo mogle ustrezno prispevati k temu. Kot poziva vrsta raziskovalcev (Lukas 1991, 20), velja iskati poti za sinhron razvoj šolskih sistemov, ki bodo v skladu z novo družbeno in politično stvarnostjo, pri čemer morajo mladi dovolj zgodaj in ustrezno, sistematično pridobiti informacije, kompetence in znanje o posledicah članstva v Evropski uniji (Sardoč 2005, 60), o svojih priložnostih in odgovornostih v skupni evropski prihodnosti.

### III.

Kot je zapisano v 64. členu Zakona o osnovni šoli, se v 6. in 9. razredu znanje učencev preverja z nacionalnim preverjanjem, pri čemer se preverjajo standardi znanja, določeni z učnim načrtom. Nacionalno preverjanje znanja (NPZ) je splošna oblika zunanjega preverjanja, ki med drugim skrbi za izboljševanje ravni znanja in procesov poučevanja na slovenskih osnovnih šolah. Sistem je primerljiv s podobnimi preverjanji v veliki večini preostalih držav članic Evropske unije (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport 2016).

NPZ je znanje pri predmetu DKE preverjalo 10. maja 2015. Skupaj je pisalo preizkus 4252 učenk in učencev, ki so reševali 25 nalog s skupaj 50 vprašanji. Največje mogoče število točk je bilo 50, učenke in učenci pa so imeli za reševanje na voljo 60 minut. Vprašanja in sestava preizkusa so bili zastavljeni ob upoštevanju taksonomskih stopenj (po Bloomu: znanje, razumevanje, uporaba, analiza, sinteza, ovrednotenje) in učnega načrta (RIC 2015).

Evropske vsebine so bile v Sloveniji uvedene v učni načrt na podlagi Bele knjige o izobraževanju (Ministrstvo za šolstvo in šport 2011). Učni načrt predvideva, da se evropske vsebine poučujejo v 8. razredu osnovnošolskega izobraževanja pri sklopu *Slovenija, Evropska unija in svet*. V tem vsebinskem delu naj bi se učenci spoznali s pomembnostjo slovenskega članstva v EU in s tem, kako članstvo vpliva na vsakodnevno življenje državljanek in državljanov Slovenije. Ob tem naj bi učenci in učenke pridobili znanje o delovanju EU in njenih institucij ter o demokratičnih praksah povezovanja (Ministrstvo za šolstvo in šport 2011).

Med 25 nalogami so tri (skupaj 7 vprašanj) preverjale znanje o Evropski uniji. Bile so logično sestavljene glede na cilje, ki jih predvideva učni načrt pri predmetu DKE. Prva tovrstna naloga (pod zaporedno številko 13) je preverjala znanje o pomenu simbolov Evropske unije. Namen druge naloge (pod zaporedno številko 14) je bil preveriti znanje o odločevalskih procesih na evropski ravni in v institucijah Evropske unije, medtem ko je slednja v tem naboru (pod zaporedno številko 15) preverjala, koliko so šolarji in šolarke seznanjeni z evropskim povezovanjem in njegovimi vplivi na vsakodnevno življenje evropskih državljanek in državljanov.



Študija ICCS iz leta 2009 sicer pokaže, da je znanje slovenskih osnovnošolk in osnovnošolcev dobro, vendarle pa je nacionalno preverjanje znanja pri predmetu DKE o evropskih integracijskih procesih izrazito pomanjkljivo. Učenke in učenci slabo prepoznavajo simbole EU, prav tako slabo poznajo delovanje njenih institucij. Zgolj devet odstotkov jih je znalo navesti vsaj eno kompetenco Evropskega parlamenta. Pokazalo se je, da učenci slabo poznajo demokratično odločanje v EU in ne prepoznajo Evropskega parlamenta kot najbolj demokratične (edine neposredno voljene) institucije Evropske unije. Enako pomanjkanje znanja se pokaže pri zgodovini evropskega povezovanja, denimo glede pomena, ki ga imajo za evropski proces in vpliv na nacionalne zadeve evropske pogodbe – za Maastrichtsko pogodbo je vedelo zgolj 37 % učenk in učencev, ki so reševali preizkus iz predmeta DKE pri zadnjem NPZ. Učenci ne razumejo vloge, ki jo ima Slovenija v EU niti razmerja med slovenskim in evropskim političnim okoljem.

V navezavi na pravkar povedano omenimo še študijo o poučevanju evropskih vsebin, ki jo je med 276 osnovnimi in srednjimi šolami izvedel Vladni urad za komuniciranje (Štremfel, Lajh in Klemenčič 2013, 22-23) in iz katere izhaja prevladujoče prepričanje učiteljev, da bi morale biti evropske vsebine bolj vključene v učni načrt ne le pri domovinski in državljanski kulturi in etiki, ampak tudi pri drugih bistvenih predmetih, denimo geografiji in zgodovini.

Priznati velja, da je študija ICCS vključila precej manj celovitih vprašanj, kot je bilo to pri vprašanjih z nacionalnega preverjanja znanja pri predmetu domovinska in državljanska kultura in etika. To je tudi razlog, da so rezultati te študije precej boljši od dosežkov NPZ. Ugotovimo lahko, da je znanje slovenskih osnovnošolk in osnovnošolcev na temo *Evropske vsebine* omejeno in pomanjkljivo. Z drugimi besedami, učenci in učenke so seznanjeni s temeljnimi dejstvi, vendar se ob vprašanjih, ki zahtevajo celovitejše znanje, zdi, da je njihovo poznavanje evropskega povezovanja precej površno.

Še en pomemben razlog, zakaj je znanje o EU (in drugih povezanih temah, s katerimi se v tem prispevku ne ukvarjamo) v slovenskih šolah šibko, je v sestavi in organizaciji predmeta. Njegov kurikulum je zasnovan s po 35 urami v 7. in 8. razredu osnovne šole. Ob tem učni načrt predvideva obsežen nabor tematik, ki jih je treba obravnavati in kjer imajo posledično vsebine EU, s katerimi se učenke in učenci srečajo šele v 8. razredu, zgolj omejen prostor ter niso uvrščene med osrednjo topiko (Ministrstvo za šolstvo in šport 2011).

Theiler (1999, 313) utemeljuje, da če bi želele nacionalne in evropske politike med mlajšimi, šoloobveznimi otroki utrditi pripadnost in vednost, tudi kritičnost in razmišljanje o evropski razsežnosti njihovega življenja, bi se moral šolski sistem lotiti naloge mnogo bolj globinsko, sistematično in interdisciplinarno. Le tako bi mladini omogočili poglobljeno zavedanje, da je EU nujna komponenta politične, gospodarske in družbene stvarnosti ter zato vitalnega pomena za demokracijo, da seže čez nacionalno državo, da daje polno moč in vlogo mladim državljanom in državljanom, da bodo razumeli in obvladovali socio-politično delovanje, da bodo dejavni in vključeni v soodločanje in izkoriščanje prednosti, ki jih prinaša življenje v EU. Tak namig ne velja le za slovensko osnovno šolo, ampak za vse stopnje formalnega in neformalnega izobraževanja v Sloveniji.

#### IV.

Učitelje in učiteljice, ki imajo ustrezno usposobljenost za poučevanje predmeta domovinska in državljanska kultura in etika – gre za sociologe, filozofe, geografe, politologe, zgodovinarje in teologe (Vlada RS 2007) – bi morali država in Unija spodbuditi, da se udeležijo dodatnega izobraževanja, ki jim bo v pomoč, da ustrezno, prepričljivo in sodobno ponudijo evropske vsebine svojim učenkam in učencem (Schratz 2005, 1).

Poleg uradnega gradiva za poučevanje predmeta domovinska in državljanska kultura in etika (učbeniki, delovni zvezki) učitelji in učiteljice pogosto posegajo po raznovrstnem spletnem in tiskanem gradivu, poglobijo svoje znanje in ponudijo šolarjem pestrejši nabor informacij o posamezni vsebini. V tem pogledu velja preveriti, ali šole s predstavništvi evropskih institucij (Evropske komisije, Evropskega parlamenta, Sveta Evrope idr.) prejemajo tovrstne tiskovine in informacije dovolj redno in dovolj sistematično. Eno takih gradiv, na katero želimo na tem mestu posebej opozoriti, je nastalo v sodelovanju med Uradom za komuniciranje (UKOM), Predstavništvom Evropske komisije v Sloveniji in Zavodom za šolstvo. Gre za multimedijški pripomoček *Spoznajmo EU!*, ki je namenjen osnovnošolcem in srednješolcem, ponuja pa ustrezno orodje za poučevanje evropskih vsebin. Druge podobne publikacije vključujejo *Odkrivamo Evropo* iz leta 2006, *V Evropi smo doma* iz leta 2007 itd. Med njimi opozarjamo na projekte Jean Monnet, v okviru katerih je bila v preteklem obdobju pripravljena vrsta gradiv. Žal dodatnega izobraževanja in objavljenega gradiva ne uporabljajo vsi učitelji DKE, pri čemer nekateri ne kažejo zanimanja zanj, drugim pa ni omogočena udeležba na seminarjih. Tovrstno gradivo prispeva k pluralizaciji in aktualizaciji vsebin, vendar je neustrezno in premalo sistematično razdeljeno med pedagoge. Veljalo bi vzpostaviti osrednjo spletno mesto, kjer bi učitelji in učiteljice dostopali do tovrstnih informacij in vsebin.

#### V.

Najpomembnejši, če ne ključni vidik uspešnega izvajanja evropskih vsebin, so usposobljeni učiteljice in učitelji, ki jih poučujejo (Židan 2007, 27). Njihovo znanje je pogoj, da bodo šolarji in šolarke razvili pluralna stališča, ponotranjili skupne vrednote, se priučili konstruktivne razprave ter sprejemali proaktivna, reflektirana stališča o evropskih in drugih družbenih procesih sodobnega časa. Ker evropske vsebine v šolskem sistemu niso ločene od drugih predmetov, temveč prečijo posamezne predmetnike, je ključ do uspešnega prenosa znanja v interdisciplinarni naravnosti in medpredmetnosti pedagogov in učnih načrtov, vse zato, da so učenci in učenke spodbujeni h kritični presoji, samostojnemu razmišljanju in konstruktivni razpravi (Philippou 2005, 358). Tovrstna kritična presoja je naravnana na preseganje razumevanja zgolj osnovnih značilnosti evropskih procesov povezovanja – odpira prostor otroški domišljiji, upošteva pedagoško načelo kooperativnega učenja, tj. učenja s sodelovanjem namesto tekmovanja.

Učni načrt pri predmetu DKE v vsebinskem sklopu, ki obravnava evropske teme, ni ravno velikopotezen. Učenci naj bi prepoznavali osnovne značilnosti slovenskega članstva v EU in delovanje ključnih institucij Evropske unije. Standardi znanja, ki jih tak učni načrt predvideva, se omejijo na poznavanje interesa Slovenije za članstvo v Evropski uniji, na razmerje med Slovenijo in EU, učenec mora znati navesti glavne ustanove in njihove naloge ter

razumeti, v katerih telesih EU ima Slovenija svoje predstavnike (Ministrstvo za šolstvo in šport 2011). Od iznajdljivosti in samoiniciativnosti vsakega učitelja oziroma učiteljice je odvisno, kako mu bo ob ozko odmerjenem času za DKE in še posebno omejenih vsebinah na temo evropskega povezovanja uspelo dovolj slikovito, inovativno pokazati evropsko družbeno-politično stvarnost, da bodo učenci pridobili vsaj osnovno znanje o tej za Slovenijo močno pomembni povezavi.

Ob tem, da velja pozvati vse ključne institucije, da DKE namenijo več ur in v učni načrt vnesejo več evropskih vsebin, je visokega pomena tudi podpora in spodbuda pedagoškemu osebju, da evropskim vsebinam nameni dovolj pozornosti in krepí učenčeve kompetence na tem področju. Zagotovo bi veljalo za učitelje in učiteljice DKE pripraviti poseben evropski izobraževalni modul, ki bi potekal v lokalnih in regionalnih sredinah ter bi ga spremljala priročna publikacija z ustreznimi besedili kot pomoč pri pripravi učnih ur. Tovrsten izobraževalni modul bi bil v imenu krepitve medpredmetnosti in interdisciplinarnosti odprt tudi za učitelje zgodovine, geografije, družboslovja, slovenskega in tujih jezikov, glasbene in likovne umetnosti.

Če bodo nacionalne in evropske institucije hotele okrepiti znanje učencev o evropskih vsebinah, če bodo želele vzgojiti informirane mladostnike, ki bodo bolj kakor doslej dejavno sodelovali v skupnih evropskih zadevah, velja premisliti o sistematični krepitvi tistih predmetov, ki obravnavajo evropske vsebine, premakniti poučevanje o slednjih v vse triade osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanje, pomembne strokovne institucije, kot so Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport ter Državni izpitni center, pa bi morale v sodelovanju s predstavništví evropskih institucij v Sloveniji pripraviti ustrezno učno gradivo, ki bo vir znanja o evropskih zadevah za učitelje in učence. Krepitev medkulturnosti, zavesti o (evropskem) sobivanju in ravnanje za mir so med ključnimi vrednotami, ki jih vključuje tudi učni načrt pri predmetu domovinska in državljanska kultura in etika.

## VIRI

- Eilstrup-Sangiovanni, Mette, ur. 2006. *Debates on European Integration*. London: Palgrave.
- Evropska komisija. 2001. *How Europeans see themselves: looking through the mirror with public opinion surveys*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Evropski parlament. 2006. *Resolucija EP o pobudah za dopolnitev nacionalnih šolskih programov z ustreznimi ukrepi podpore za vključitev evropske dimenzije (2006/2041 (INI))*. Dostop 25. 11. 2015. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ.do?uri=OJ.C.2006.306E.0100.0102>.
- Hix, Simon. 2006. »The Study of the European Union II: The »New Governance« Agenda and its Rival«. V: *Debates on European Integration*, ur. Mette Eilstrup-Sangiovanni, 342–356. London: Palgrave.
- Kerr, David, et al. 2010. *ICCS 2009 European Report. Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower secondary students in 24 European countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievements (IEA).
- Klemenčič, Manja. 2009. »Izobraževanje in usposabljanje«. V *Evropska unija od A do Ž*, ur. Sabina Kajnič in Damjan Lajh, 187–189. Ljubljana: Uradni list.
- Lukas, Viljana in Jelka Arh. 1991. »Evropska dimenzija izobraževanja«. *Vzgoja in izobraževanje: revija za teoretična in praktična vprašanja izobraževalnega dela* 22 (6): 20–23.
- Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. 2016. »Nacionalno preverjanje znanja«. Dostop 15. 11. 2015. [http://www.mizs.gov.si/si/delovna\\_podrocja/direktorat\\_za\\_pedsolsko\\_vzgojo\\_in\\_osnovno\\_solstvo/osnovno\\_solstvo/nacionalno\\_preverjanje\\_znanja/](http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/direktorat_za_pedsolsko_vzgojo_in_osnovno_solstvo/osnovno_solstvo/nacionalno_preverjanje_znanja/).
- Ministrstvo za šolstvo in šport. 2011. *Program osnovna šola: Državljska in domovinska vzgoja ter etika. Učni načrt*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Philippou, Stravroula. 2005. »The problem of the European dimension in education: a principled reconstructions of the Greek Cypriot curriculum«. *European Educational Research Journal* 4 (4): 343–367.
- Ratnesar, Romesh. 2001. Generation Europe. Dostop 5. 11. 2015. <http://content.time.com/time/magazine/article/0,9171,1968463,00.html>.
- RIC. 2015. »National Assessment of Knowledge in 9-year Primary Education - Activities.« Dostop 10. 11. 2015. [http://www.ric.si/national\\_assessment\\_of\\_knowledge/activities/](http://www.ric.si/national_assessment_of_knowledge/activities/).
- Rifkin, Jeremy. 2006. *Evropski san. Kako evropska vizija budućnosti polako zasjenjuje ameriški san*. Zagreb: Školska knjiga.
- Sardoč, Mitja. 2005. *Državljska vzgoja v Evropi: izzivi, vprašanja in dileme*. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport.
- Schratz, Michael. 2005. *What is a »European teacher«?* A discussion paper. Dostop: 4. 12. 2015. <http://entep.bildung.hessen.de/ETFinalJune2005.pdf>.
- Schuman, Robert. 2005. *Pour l'Europe*. Ženeva: Nagel.
- Shore, Chris. 2000. *Building Europe: The Cultural Politics of European Integration*. London: Routledge.
- Štremfel, Urška, Damjan Lajh in Eva Klemenčič. 2013. *Učenje evropskih vsebin v podeželskem lokalnem okolju*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Theiler, Tobias. 1999. »The European union and the 'European dimension' in schools: Theory and evidence«. *Journal of European Integration* 21 (4): 307–341.
- Vlada RS. 2007. *Odredba o smeri izobrazbe strokovnih delavcev v devetletni osnovni šoli* (Ur. l. RS, št. 57/1999, 8/2001, 64/2001, 73/2003 in 72/2007). Dostop 5. 12. 2015. [Http://zakonodaja.gov.si/rpsi+r07/predpis\\_ODRE497.html](http://zakonodaja.gov.si/rpsi+r07/predpis_ODRE497.html).
- Židan, Alojzija. 2007. *Vzgoja za evropsko demokracijo*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

# DELOVANJE V JAVNEM: POMEN CIVILNE DRUŽBE IN NOVIH DRUŽBENIH GIBANJ

MOJCA PAJNIK<sup>20</sup>

## POVZETEK

V prispevku tematiziramo pojmovanja civilne družbe v različnih obdobjih v zgodovini, pri čemer se osredotočamo na idejo o aktivaciji državljanstva v javni sferi. Razprave o civilni družbi razumemo v navezavi na tip državne/družbene ureditve, ki predpostavlja relevantnost delovanja državljanov in državljanek, ki intervenirajo v javni prostor, oblikujejo in izražajo mnenja ter razpravljajo o zadevah skupnega. Pokažemo, kako je pojem civilna družba obravnavala zahodna politična in filozofska misel. Poudarek namenimo tudi obravnavi novih družbenih gibanj, ki so se pojavila v drugi polovici 20. stoletja, in ponudimo razmislek o aktualnih gibanjih za globalno pravičnost, ki izražajo kritiko neoliberalizma in premišljajo alternativne modele družbenega razvoja.

KLJUČNI POJMI: civilna družba, družbena gibanja, državljanstvo, javno, država, oblast

---

<sup>20</sup> Predavateljica na Fakulteti za družbene vede Univerze v Ljubljani in znanstvena svetnica na Mirovnem inštitutu.

V prispevku tematiziramo pojmovanja civilne družbe in (novih) družbenih gibanj kot delovanje državljanov in državljanek v javni sferi. Razprave o civilni družbi se nanašajo na razumevanje državne/družbene ureditve, ki predpostavlja relevantnost aktivacije državljanek in državljanov, ki intervenirajo v javni prostor, oblikujejo in izražajo mnenja, razpravljajo o zadevah skupnega, o zadevah življenja, ki so javnega pomena. Pokažemo, kaj pojem civilna družba pomeni v zgodovini, kako ga razumeti in kako o njem razmišljati v sedanosti, skozi preteklost in z mislijo na prihodnost.

V stari Grčiji, kjer življenja (še) niso pojmovali s pojmom družbe niti države, je bil *polis* prostor skupnega, prostor, kjer se razpravlja in se skupaj sprejemajo odločitve. Polis posebej idejo javnega udejstvovanja človeka kot politične živali (*zoon politikon*), domneva javno angažiranje prebivalcev v javni sferi (v deliberacijo so vključeni moški, ženske so bile potisnjene v zasebnost *oikos*). Aristotelova *pôlitiké homonia*, politična skupnost iz antike, se v zahodni misli kmalu začne prevajati v kontekstu družbe: postane *societas civilis*, civilna družba. Politična konotacija pojma iz antike začne bledeti in postopoma pridobivati alegorijsko-mistični pomen, denimo v delih Avguščina v 4. stoletju. Z Akvinskim se v 13. in 14. stoletju poglobi delitev med razumom in razodetjem, med božanskim in meščanskim, med biblijsko-krščanskim in politično-pravnim; civilna družba se giblje med meščansko družbo (*communitas civilis*) in transcendentno božansko skupnostjo (*communitas divina*).

V kontekstu razvoja zahodne filozofije se civilna družba, zlasti v delih Hobbesa, Locka in Rousseauja v 17. in 18. stoletju, začne tematizirati v skladu z idejo o družbeni pogodbi. Pogodba je tista, ki preprečuje naravno stanje »boja vseh proti vsem«, pogodba je zagotovilo za »civiliziranje« človeka, ki je sicer v naravnem stanju, kot pravi Hobbes, drugemu človeku volk. Pogodba posameznike poveže v družbeni sistem tako, da povzdigne oblast vladajočih, ki pridobijo absolutno oblast nad državljani, ki jim vladajo. Biti član civilne družbe je v tem obdobju pomenilo biti član politične skupnosti (*société politique*) in ne naravne skupnosti (*société naturelle*); pomenilo je biti državljan, ki ravna v skladu z zakonom. V ideji družbene pogodbe lahko rečemo, da je civilna družba objektivirana v državnem aparatu kot aparatu oblasti. Antična ideja o politiki kot delovanju državljanov je v zatonu, politika postane tehnika, ki se je vladar uči za obvladovanje množic.

*Societas civilis* je sprva zamišljena kot povezovalni element med državo in posamezniki, država in civilna družba pa se pozneje vzpostavita kot ločeni entiteti. Znani teoretik civilne družbe John Keane (1990) nas opomni, da smo konec 18. in v 19. stoletju priča pluralizaciji pojma, kot se pojavlja v zahodni politični misli. Civilno družbo lahko razumemo a) nerazločevalno od države, ko sta civilna družba in država zamenljiva pojma, b) lahko jo razumemo ločeno, a povezano z državo ter c) ločeno in usmerjeno proti državi oziroma politični oblasti. Zlasti slednje pojmovanje poudarja pomen varovanja vrednot svobode in enakosti, vključno s človekovimi pravicami, ki se udeležujejo v pluralistični, samoorganizirajoči se civilni družbi, pogosto nasproti interesom in represiji oblasti.

Kant (1788/2003) je idejo publicitete, ki jo lahko posredno povežemo z idejo civilne družbe, razumel kot javno prakticanje razuma, kot razsojanje v javnem v pogojih enakosti. Kantova publiciteta, ki ima politični naboj, podobno kakor Aristotelova *polis*, nastaja s svobodnim komuniciranjem državljanov, ki razsojajo o zadevah skupnega. V tem smislu je Kant zasnoval zanimivo idejo o posamezniku kot »državljanu sveta« (*Mann von Welt*).

Hannah Arendt (1958/1996) je pozneje delovanje državljanov in državljanek povezala z idejo o nastajanju sveta – v svojem delu *Vita activa* (dejavno življenje) pokaže, kako se »svetnost« sveta in ljudi oblikuje s skupnim delovanjem.

Kant se sicer neposredno s pojmovanjem civilne družbe ni ukvarjal, dialektiko odnosov med državo in civilno družbo pa je neposredno obravnaval Hegel, in sicer kot dejansko nasprotje med državo (sfero občosti) in posamezniki (sfero civilne družbe kot sfero posebnosti). V tem smislu je mogoče reči, da je Hegel prvi opredelil civilno družbo kot antidržavo. Civilna družba pa je zanj polna partikularnih interesov in notranjih konfliktov, ki jih lahko pomiri le država. Drugače od Hegla je Tocqueville kritičen do države, ki despotsko vlada civilni družbi in si jo poskuša podrediti, v imenu občega interesa. Avtor pojmovanje civilne družbe postavi v okvir demokracije; nasploh se v 19. stoletju krepi pojmovanje civilne družbe kot temelja demokracije, kot prostora svobode, v katerem je mogoče delovanje brez nadzora oblasti. Okrepi se povezovanje civilne družbe s področjem pravic in svoboščin, s pravico do komuniciranja, državljanskega delovanja in združevanja. Civilna družba posameznika, tj. moškega, ženske so namreč brez volilne pravice še vedno izključene iz javnega življenja, varuje pred vmešavanjem države oziroma, kot je v svojih delih, zlasti v *Zapiskih iz ječe*, analiziral Gramsci (1947/1995) – pred državno hegemonijo oziroma nadvlado države. Civilna družba je osrednji pojem tudi za Marxa, ki mu v širšem smislu pomeni materialno občevanje posameznikov v nekem zgodovinskem obdobju razvoja proizvodnih sil, v ožjem pa meščansko buržuazijo; proletarijat, kar poudarja v materialistični kritiki Heglove teorije države, pa je za Marxa tista osvobodilna entiteta, ki je sposobna udejanjiti sintezo posebnega in splošnega interesa.

Razprave o civilni družbi v drugi polovici 20. stoletja se osredotočajo na demokratizacijo, transformacijo v političnem, socialnem, kulturnem in ekonomskem sistemu v nacionalnih miljejih, vključno z družbami Srednje, Vzhodne in Južne Evrope ter nekaterimi njihovimi modeli socialističnega samoupravljanja (primer Jugoslavije in Slovenije), in v globalnem smislu. Povezane so s kritiko totalitarizmov in vzpostavljanjem pluralne, večstrankarske demokracije in tržnega gospodarstva v povojnem obdobju, kar je prineslo konflikt med civilno-družbenimi pobudami in vladajočo politiko. Od konca 50. let do 80. let prejšnjega stoletja, v obdobju povojnega rekonstrukcionizma, se zgodi preporod civilne družbe, ko se namnožijo združenja, gibanja, (nevladne) organizacije in njihove dejavnosti, ki opozarjajo na potrebne demokratizacijske procese, med drugim na pomen človekovih pravic in enakopravnost, na nesprejemljivost rasizma, segregacije, hierarhizacije, diskriminacije po barvi kože, etničnosti, veri, spolni usmerjenosti, oblikujejo se mirovniške zahteve po končanju vojn, po trdni ekološki zavesti idr. V tem obdobju so civilnodružbene zahteve stremele k ustvarjanju avtonomije pred državno represijo. Leto 1968 se v zgodovino zapiše kot leto globalnih protestov, ki združuje »državljanke in državljane sveta« (v Kantovem pomenu) na ulicah Ljubljane, Zagreba, Beograda, Londona, Madrida, Budimpešte, Buenos Airesa, New Yorka itn. proti militarizmu oblasti.

Civilnodružbeni akterji so udejanjali pluralno delovanje, niso bili enotni, niso se oblikovali okrog iste ideologije ali vizije družbenega razvoja, se je pa veliko enotnosti v tem obdobju (lokalno in globalno) vzpostavilo ravno pri zahtevah, da je treba obstoječi politični sistem preoblikovati v smeri večje demokratizacije. Če je civilna družba

na eni strani pomenila delovanje nasproti državi, je na drugi strani soustvarjala določen sistem demokracije ter obenem prispevala k nastajanju novih političnih in ekonomskih elit. V tem obdobju torej lahko razumemo civilno družbo kot delovanje akterjev, ki je ločeno od države, izraža zahtevo po avtonomiji od države in represije njenih elit, ter je hkrati povezano z državo v pomenu oblikovanja zahtev po državni/družbeni transformaciji za demokratizacijo.

Pojem družbeno gibanje, tudi novo družbeno gibanje, se je uveljavil vzporedno s pojmom civilna družba, v 70. in 80. letih prejšnjega stoletja, razločevalno se je začel uporabljati v zvezi z izražanjem zahtev po avtonomiji, samoiniciativi, tudi alternativni. Ekološka, feministična, mirovniška idr. gibanja so bila na eni strani poskus obnove države ter izboljšanje vsakdanjega in javnega življenja, na drugi strani pa so avtonomno izražala alternativo birokratski državi in njeni antipolitiki, ki se oddaljuje od ljudi. S pojmom družbeno gibanje, če ga primerjamo s pojmovanjem civilne družbe, se predvsem poudari nekonformizem delovanja, ki sloni na samoartikulaciji, avtonomnem delovanju, ki ni pragmatično in kompromisarsko, ki se ne ozira na prevladujoča razmerja sil oziroma se oblikuje v neodvisnosti od volje drugih. Pogosto se oblikuje celo v ostrem nasprotju do oblasti, ključno pa je, da v nasprotovanju avtonomno izraža alternativo (Mastnak 1985).

Gibanja obenem širijo prostor političnega. Politika ni več ozko razumljena kot delovanje reprezentativne oblasti (politične in ekonomske elite), kar je pogled »od zgoraj navzdol« (*top-down*), ampak kot gonilo državljske aktivnosti; gibanja spodbujajo participativno politično zavest državljanov in državljanek ter dajejo poudarek pristopu »od spodaj navzgor« (*bottom-up*). Pluralnost gibanj prinese tudi pluralnost njihovega organiziranja in izražanja. Njihove zahteve in alternative se manifestirajo različno, z demonstracijami, javno besedo, seminarji, s knjigo, teatrom, glasbo (v 80. letih velja opozoriti na vlogo punka), (alternativnimi) mediji, od radia in časopisov (v slovenskem okviru Radio študent, Radio Marš in Mladina) do fanzin kulture, grafitov itn.

90. leta so prinesla oživetev civilne družbe oziroma novih družbenih gibanj, predvsem se je okreplil globalni aktivizem, za katerega se je, bolj ali manj (ne)upravičeno, uveljavil pojem protiglobalizacijska gibanja oziroma – če v poimenovanju namesto nasprotovanja poudarimo oblikovanje alternativ – globalna gibanja za socialno pravičnost. Kot vselej tudi za aktualna gibanja velja, da so pluralna, da v različnih kontekstih izražajo različne alternative, ki jih ne vežejo nujno neke skupne ideologije. Če smo za gibanja iz obdobja od 60. do 80. let prejšnjega stoletja rekli, da jim je skupna kritika sistema, zahtevanje demokratizacije in oblikovanje alternativ, potem za gibanja od 90. let do danes lahko rečemo, da, podobno, boj proti zavezništvom akterjev globalnega kapitalizma in neoliberalizma združujejo z izražanjem alternativnih modelov družbenega razvoja lokalno in globalno, z modeli pravičnosti in politične enakosti, proti diskriminaciji in hierarhizaciji, z alternativnimi modeli ekonomije in okoljske vzdržnosti.

Mnoga gibanja danes kritično obravnavajo vzpon neoliberalizma, ki ga poseblja antipolitika R. Reagana v ZDA in Thatcherjeve v Veliki Britaniji v 70. in 80. letih, pomeni pa uveljavitev ekonomskega modela razvoja *laissez-faire*, ki postavlja v ospredje neovirano delovanje trga, utemeljuje pa se na ekstenzivni ekonomski liberalizaciji, privatizaciji in deregulaciji. Taka antipolitika, kot pokaže na primer Wallersteinova (2006) teorija svetovnih



sistemov, povečuje moč globalnega korporativnega kapitala, v katerem se politična elita staplja z ekonomsko elito, hierarhizacija (pre)moči pa poteka tudi na ravni center–periferija, ko močni akterji in države centra kolonizirajo šibke na obrobju (nazorna primera neenakih razmerij moči sta t. i. »grška kriza« in aktualna »begunska kriza«). Neoliberalna antipolitika, ki je proizvedla »finančno krizo« leta 2008, je povezana tudi s strogimi varčevalnimi ukrepi, slabljenjem socialne države in demontažo javnega sektorja.

Mnoga družbena gibanja danes izražajo kritiko neoliberalizma in njegovih posledic. Kot »mejnik« se v literaturi pogosto omenja množični, globalni protest proti Svetovni trgovinski organizaciji leta 1999 v Seattlu, znani kot »*the Battle of Seattle*«. Gibanja so se podobno združila v Genovi, leta 2001 v boju proti korporativni in politični premoči elit, združenih v G-8 (*group of 8* ali skupino osmih najvplivnejših držav), in se odtlej redno združujejo tudi na zasedanjih Svetovnega gospodarskega foruma, oblikujejo kritiko Svetovne banke ipd. Med zadnjimi odmevnejšimi globalnimi gibanji velja omeniti gibanje 15o (15. oktober 2011) – opozarja na nepravilnost politike, ki omogoča plenjenje javnega, siromašenje 99 odstotkov prebivalcev in bogatenje 1 odstotka elite. V lokalnem smislu je intenzivno aktivacijo državljanstva prineslo vstajniško obdobje, ko so po Sloveniji v letih 2012–2013 stotisoči protestirali proti nevzdržnim varčevalnim ukrepom, ideološkimi spopadom, kulturnemu siromašenju prebivalcev in prebivalcev idr. (Zavratnik in Kurnik 2013). Aktualna gibanja se tako pojavljajo v zvezi z devalvacijo zahodnih modelov demokracije, depolitizacijo in naraščanjem neoliberalizma – gibanja tem procesom kritično nastavljajo ogledalo ter obenem premišljajo in oblikujejo alternative.

Posebna značilnost delovanja gibanj v zadnjih 25 letih oziroma od pojava interneta v 80. letih, drugače od preteklega delovanja, je »medijalizacija gibanj«, njihova prežetost z uporabo (novih) medijev ter novih informacijskih in komunikacijskih tehnologij. Te so vse bolj dostopne, omogočajo hitro organiziranje in komuniciranje, pa tudi ustvarjanje lastnih reprezentacij, ki niso več prepuščene okvirom produkcije množičnih medijev. Gibanja in protesti so v smislu razvoja medijev in tehnologij tako ponekod poimenovani za »facebook revolucije«, kar je denimo pogosta oznaka za arabsko pomlad, upore proti avtoritarnosti elit v letih 2011–2012 v Tuniziji, Egiptu, Libiji in drugod v severni Afriki.

Politična in pogosto tudi medijska elita dominantno razume družbena gibanja kot utopična, nerealna ali radikalna – ob pomanjkanju uvida, da aktualne družbene razmere razkrajanja javnega potrebujejo kritično mišljenje in delovanje, ki se oblikuje ravno z utopistiko, tj. uresničljivo utopijo. Polje civilne družbe in novih družbenih gibanj, ki je prepogosto zapostavljeno v raziskovanju in poučevanju, nedvomno zahteva pozornost, več pozornosti, za kritični premislek sedanosti ter za mišljenje in delovanje za prihodnost.

## VIRI

Arendt, Hannah. 1958/1996. *Vita activa*. Ljubljana: Krtina.

Gramsci, Antonio. 1947/1995. *Pisma iz ječe*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Kant, Immanuel. 1788/2003. *Kritika praktičnega uma*. Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo.

Keane, John. 2000. *Civilna družba: Stare podobe, nova videnja*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Mastnak, Tomaž, ur. 1985. *Socialistična civilna družba?* Ljubljana: ZSMS.

Zavratnik, Simona, Andrej Kurnik, ur. 2013. *Nesimo jih vun! Premisleki vstajništva*, *Časopis za kritiko znanosti, domišljijo in novo antropologijo* 40(254).

Wallerstein, Immanuel. 2006. *Uvod v analizo svetovnih sistemov*. Ljubljana: \*cf.

# MLADI DRŽAVLJANI SVETA KOT NOSILCI LASTNEGA RAZVOJA IN PRIHODNJEGA DELOVANJA POLITIČNIH SKUPNOSTI V GLOBALNI DRUŽBI

ANA BOJINOVIĆ FENKO<sup>21</sup>

## POVZETEK

Prispevek se osredotoča na razmislek o tem, kako učencem pri predmetu domovinska in državljanska kultura in etika sistematično zagotoviti temeljno poznavanje mednarodnega političnega prostora in okrepiti njihovo razumevanje lastne vloge v njem. Poglavlje prikaže temeljne značilnosti sodobne mednarodne skupnosti, opredeljene kot globalne, nato pa ponudi primere delovanja akterjev te družbe in načine, ki jih učitelji lahko uporabijo pri pouku. V zaključku se avtorica nasloni na doseganje učnih ciljev na omenjenem področju ter opozori na način oblikovanja mladih proaktivnih in odgovornih državljanov sveta.

KLJUČNE BESEDE: državljan sveta, globalna družba, politična skupnost

---

<sup>21</sup> Izr. prof. dr. Ana Bojinović Fenko je visokošolska učiteljica na Katedri za mednarodne odnose na Fakulteti za družbene vede Univerze v Ljubljani in raziskovalka na Centru za mednarodne odnose. Njena ekspertna področja so mednarodni regionalizem in regionalizacija, zunanje delovanje Evropske unije, širitev Evropske unije in zunanja politika (malih držav).

## UVOD: MEDNARODNO V OSNOVNI ŠOLI

Osrednji namen osnovnošolskega izobraževanja je zagotoviti vsem mladim državljanom temeljno znanje, s katerim bodo po dokončanju šolanja sposobni (pre)živeti kot člani države. Vse države na svetu v tem smislu prepoznavajo pomen osnovnošolskega izobraževanja kot javno dobro, ker zagotavlja preživetje nacionalne politične skupnosti. Zato ga večina držav organizira kot obvezno in to javno politiko financira iz javnih sredstev. S tem država zagotavlja tudi državljanskovzgojni profil mladih državljanov ter krepi nacionalno identiteto in vrednote svoje politične skupnosti. Na drugi strani učenec kot posameznik v izobraževanju teh istih ciljev ne dojema kot ključnih, saj z njegovega zornega kota šola pomeni razvoj njegovih lastnih interesov in sposobnosti, pridobivanje znanja in izkušenj ter oblikovanje motivacije za nadaljnje izobraževanje in delo. Tako je treba pri učencih omenjeni namen izobraževalnega programa jasno poudarjati in skrbno gojiti. Eden takih prispevkov je v slovenskem osnovnem šolstvu gotovo predmet domovinska in državljanska kultura in etika (DKE). Ker so programi javnega osnovnošolskega izobraževanja financirani iz državnih javnih sredstev, lahko kar najbolj krepijo *nacionalne* politične vrednote. Nacionalni politični prostor je ne nazadnje politično urejen z enotnimi institucijami in prav predmet DKE ponudi učencem dožemanje države z razlaganjem organizacije organov političnega sistema države in njihovih nalog, mogoče celo z obiskom teh institucij v Ljubljani. Seveda učenci v osnovi obsežno spoznavajo tudi druge države v prostoru in času ter mednarodne organizacije, kot so Združeni narodi, Organizacija za ekonomsko sodelovanje in razvoj (*Organization for Economic Cooperation and Development* – OECD) ali Evropska unija in Nato, toda neposredne izkušnje s politično organizacijo v mednarodnem prostoru so vseeno osredotočene na dožemanje držav kot osrednjih subjektov in še bolj na lastno državo. Tako se lahko vsaj v izhodišču strinjamo, da so učenci v osnovni šoli po učnem programu in z njim pridobljenih lastnih izkušnjah prednostno in najbolj socializirani v svojem nacionalnem družbeno-političnem prostoru.

Vendar pa je treba hkrati opozoriti, da lahko učenci tu in tam tudi v osnovni šoli občutijo prisotnost in vpliv drugih političnih skupnosti z neposredno izkušnjo 'mednarodnosti'. Gre za primere mednarodnega sodelovanja pobratenih šol ali drugih oblik izmenjave učiteljev in učencev, ki potekajo predvsem v evropskem prostoru s sofinanciranjem programov Evropske unije. Po tovrstnih programih (Socrates, Leonardo da Vinci, Mladina, Comenius) se učenci in učitelji v izobraževalnem prostoru neposredno srečajo z državljani drugih držav ter tako izmenjujejo znanje in izkušnje. Te lahko vzpostavljajo in krepijo tudi z uporabo informacijske tehnologije, ki omogoča nedrago sporazumevanje na daljavo. Slednje seveda ne more zamenjati pristnega spoznanja z lastnim doživetjem, lahko pa je uporabljeno kot dopolnilno didaktično sredstvo. Taki načini mednarodnega delovanja učencem med drugim omogočajo pridobivanje kompetenc medkulturnega komuniciranja in spoštovanja, premagovanje negativnih predsodkov pred neznanim in tujim ter osmišljanje lastnega življenja ob primerjavi z drugim družbeno-političnim in kulturnim okoljem. Zelo pomemben učinek mednarodne izmenjave za mlade državljane je tudi spoznavanje in dejavno soustvarjanje globalne družbe.

V tem poglavju se osredotočam na razmislek o tem, kako učencem pri DKE bolj sistematično zagotoviti temeljno poznavanje 'mednarodnega' političnega prostora in okrepiti njihovo razumevanje lastne vloge v njem. Pri tem

ne posegam v razpravo, kako bi moralo biti to področje družboslovnega znanja standardizirano (Židan 2015, 51), saj ne izhajam iz mednarodne primerjave učnih načrtov. Prispevek je pripravljen na podlagi sociološkega pristopa k znanosti o mednarodnih odnosih, značilnega za slovenski znanstveni prostor (Benko 2000; Bojinović Fenko 2008), in razvijajoče se globalne družbene teorije (Hettne in Söderbaum 1999). Ob tem se naslanjam na rezultate in izkušnje štiriletnega vodenja mednarodnih projektov poučevanja o Evropski uniji v osnovnih in srednjih šolah (Center za proučevanje mednarodnih odnosov 2014), v katerem je bilo oblikovanih kar nekaj predlogov za izboljšanje učnega načrta tudi DKE in priprav za izvedbo učnih ur pri tem predmetu (Bačlija in drugi 2015).

## GLOBALIZACIJA MEDDRŽAVNIH ODNOSOV IN NASTAJANJE GLOBALNE DRUŽBE

Z globalizacijo nacionalnih trgov v svetovni kapitalistični trg je vse od kolonializma, ožje gledano pa od tehnološkega razvoja in družbenih sprememb v svetovnem sistemu konec 80. let 20. stoletja, z globalnim delovanjem množičnih medijev ter transportnih in komunikacijskih tokov začela nastajati globalna (politična) družba. To je nov način razumevanja mednarodnih odnosov, ki pomeni obstoj in delovanje povsem druge oblike akterjev, (so)delovanja med njimi in procesov upravljanja, kot smo jih do takrat poznali v državah. Slednje so od ustanovitve pravnega načela suverenosti kot temeljnega vodila meddržavnih odnosov v mednarodnem sistemu namreč predstavljale osrednje akterje, ki so vzpostavljale stike glede na voljo suverena in z medsebojnim priznavanjem določale, kdo so novi akterji te skupnosti. Suverenost je od vestfalske mirovne konference 1648 pomenila, da je na nekem območju, opredeljenem z državno mejo in poseljenim s stalnim prebivalstvom, prisotna vlada, ki je legitimna avtoriteta te države in jo druge države mednarodno priznavajo. Najprej so države zaradi potreb, ki so presegale državne meje ter so nastale zaradi tehnološkega razvoja in omenjenega razmaha mednarodnega delovanja podjetij, ustanovile mednarodne vladne organizacije in jim omejile pristojnosti na mandat, podeljen v ustanovitveni pogodbi. Ti novi akterji so obstajali od 2. polovice 19. stoletja na t. i. funkcionalnih področjih delovanja (npr. Mednarodna poštna unija, organizacije na področju rečne plovbe, komuniciranja in proizvodov). Po prvi in še bolj po drugi svetovni vojni pa so države ustanovile tudi univerzalno (z neomejenim članstvom) mednarodno vladno organizacijo, najprej Društvo narodov in leta 1945 Organizacijo združenih narodov, ki je prvič v zgodovini skrbela za zagotavljanje kolektivne varnosti, in sicer z vseobsežnim mednarodnim sodelovanjem in kolektivnimi akcijami (nevojaškimi in vojaškimi sredstvi) ob ogrožanju mednarodnega miru in varnosti (Ustanovna listina Združenih narodov, preambula in 1. člen).<sup>22</sup>

Akterji danes obstoječe in še vedno nastajajoče globalne družbe pa niso več le države in njihovo sodelovanje v mednarodnih vladnih organizacijah, temveč so to tudi globalna družbena gibanja, podjetja, nelegitimne uporniške skupine, na primer mednarodne teroristične skupine, predvsem pa mednarodne nevladne organizacije in celo posamezniki. Gre na primer za zgodovinski dogovor na konferenci Združenih narodov o podnebnih spremembah 12. decembra 2015 v Parizu, za teroristične napade skupine Al Kaida in skupine Islamske države v tem tisočletju, povečevanje razlik med razvitimi državami in državami v razvoju ali pa za krizo

---

<sup>22</sup> Ustanovna listina Združenih narodov, podpisana 26. 6. 1945 v San Franciscu, v veljavi od 24. 10. 1945.

evrskega območja, oziroma zadnje dosežke mednarodnih skupin znanstvenikov, ki proučujejo vesolje, človeški genom ali pa reinterpreterajo zgodovino. Prav tako so akterji globalne družbe mednarodne nevladne organizacije, ki vodijo svetovni boj za varstvo človekovih pravic v različnih državah, za obstoj živalskih vrst, proti širjenju revščine v subsaharski Afriki ali nalezljivim boleznim v jugovzhodni Aziji, pa tudi mednarodna protestna gibanja, kot so Okupirajmo Wall Street, protiglobalizacijske skupine ob srečanjih G-8 in G-20 ter t. i. Arabska pomlad, ali pa selitveni tokovi, ki so močno zaznavni v državah v razvoju in med njimi, v manjšem obsegu pa v razvitih državah. Nazadnje smo bili priča večjemu pretresu delovanja schengenskega sistema ob nepredvidenem številu ljudi, ki se v Evropo selijo (iz legitimnih in legalnih, a tudi ilegalnih razlogov) z Bližnjega in Daljnega vzhoda in iz Afrike. Vse te informacije nas dosežejo takoj, vsakodnevno, in opozarjajo na bistvo globalne družbe, to je odmik od dojemanja sveta kot prostora območij držav in spreminjanje tega dojemanja v svet kot globalni prostor tokov (Castells 1996/2004, 406–409). Kot že nakazano zgoraj, gre za tokove, ki prehajajo državne meje, na primer tokove kapitala, idej v obliki znanja, odkritij, medijskih informacij in ideologij, selitvene tokove ljudi ali uporniške in protestne pobude proti ureditvi svetovne trgovine ali političnih institucij. Države same te tokove brez mednarodnega sodelovanja in tudi z njim le s težavo nadzorujejo, kaj šele, da bi se jim uspele izogniti. Zato je nujno spoznanje, da zapiranje državnih meja kot prostora območja za ta pretok v razmerah globalnega prostora tokov ne more imeti ugodnih dolgoročnih učinkov.

Globalna družba je od tradicionalnega pojmovanja mednarodnih odnosov drugačna v tem, da ne krepi pojmovanja na načelu suverenosti temelječih meddržavnih odnosov, ampak ga celo krha. Njeni akterji so združenja posameznikov, zbranih okoli skupnega interesa ali vrednote, in slednje zagovarjajo velikokrat celo proti državam. Po eni strani zato mednarodne nevladne organizacije in skupine strokovnjakov, znanstvenikov zmorejo vplivati na države, da na nekaterih področjih z njimi enakovredno sodelujejo v dobro celotne mednarodne skupnosti; tako je na primer pri upravljanju podnebnih sprememb. V nekaterih primerih pa države sploh ne zmorejo nadzorovati zelo pomembnih področij globalne družbe (na primer upravljanje interneta, športnega prava glede dopinga, računovodskih ter nekaterih visokotehnoloških in industrijskih standardov, mednarodnega merjenja kakovosti visokega šolstva ali pa bonitetnega ocenjevanja posojilne sposobnosti držav); ta področja so podvržena samoregulaciji s strani stroke, znanosti ali zasebnih akterjev (podjetij).

Žal pa globalizacija na drugi strani omogoča tudi delovanje družbeno-političnih gibanj in akterjev, kot so že omenjene teroristične skupine, ki za uresničevanje svojih idej uporabljajo nasilna sredstva, naključne civilne žrtve in množično ustrahovanje z globalno medijsko propagando. Tako delovanje je za vse človeštvo nesprejemljivo, še posebno pa za države, saj imajo po mednarodnem pravu edine avtonomijo nad prisilnimi sredstvi za delovanje na svojem ozemlju ali pa se morajo v Združenih narodih dogovoriti, kako bodo ob ogrožanju mednarodnega miru in varnosti uporabile vojaška sredstva. Države oziroma vlade, ki ne zmorejo ali ne želijo nadzorovati svojega ozemlja in prebivalcev (torej tudi nelegitimnih skupin), so šibki člani v sistemu kolektivne varnosti, tako imenovane 'propadle države'. Zanje mednarodna skupnost išče konsenz, kako ukrepati – včasih hitro (npr. v Libiji leta 2011), včasih pa zelo počasi (npr. v Siriji, kjer se rešitve državljanske vojne išče že od leta 2011). V mednarodni sistem vnašajo nestabilnost tudi entitete, ki kot deli držav želijo doseči neodvisnost, pri

čemer nemalokrat uporabljajo vojaška sredstva; obstaja kar nekaj takih 'skoraj' držav, na primer *de facto* države, ki potrebujejo kritično maso mednarodnih priznanj (na primer Kosovo), in sporna ozemlja (kar nekaj jih je nastalo na območju držav nekdanjih republik Sovjetske zveze). Tudi odstopanje posameznih držav od pravil mednarodnega prava glede uporabe vojaške sile (na primer napad ZDA in koalicije držav na Afganistan leta 2001 in Irak leta 2003) ali nelegalen razvoj jedrskega orožja potencialno za vojaške namene vnašata dodatno nestabilnost v mednarodni sistem in vzpostavljata občutek neenakosti med državami.

## SVET KOT GLOBALNA VAS

Taka razdrobljenost mednarodne politične avtoritete je aksiom mednarodne skupnosti, in sicer da na svetu ni osrednje vlade, ki bi usmerjala delovanje držav in drugih akterjev, ampak so procesi in pravila delovanja odvisni od volje držav. Temeljni cilj držav je, da v odsotnosti svetovne vlade oblikujejo takšna pravila, ki bodo mednarodno skupnost 'držala skupaj' in bodo torej vzpostavljala red. Na drugi strani pa so se v razmerah zgoraj opisane globalne družbe državam pridružili še drugi akterji, predvsem na podlagi znanja in interesa utemeljene mednarodne nevladne organizacije, katerih pomembni prispevek je prizadevanje za pravičnost. To, da je svet postal globalna vas, ne pomeni, da se kar naenkrat vsi na svetu poznamo, ker smo lahko dnevno v stiku po internetnem videoklicu. Globalna vas pomeni predvsem, da ni pravzaprav več nobenega geografskega prostora, ki bi se lahko izoliral od globalnih tokov informacij in vplivov mednarodnih dogodkov, ki prehajajo državne meje, torej od zgoraj omenjenega globalnega prostora tokov. To opredelimo kot t. i. mednarodno soodvisnost, ki deluje v dveh komponentah: ena je materialna in ena idejna. V materialnem smislu se mednarodna soodvisnost globalne družbe kaže v omenjenih področjih upravljanja narave in naravnih virov oziroma zagotavljanja fizične varnosti (hrana, preživetje, mir); gre za ureditev (ali 'režim') varstva okolja, trajnostni razvoj, energetska učinkovitost, ekonomsko neenakost med razvitimi in državami v razvoju, nenadzorovano oboroževanje, širjenje nalezljivih bolezni. V idejnem pogledu na medsebojno odvisnost pa je treba privzeti spoznanje, da so vrednote globalno delujoče. To pomeni, da akterji globalne družbe enakovredno opozarjamo na primere nepravilnosti in jih poskušamo odpravljati. Ker države vrednotijo red, so ob ogrožanju reda – nekatere bolj, druge manj – pripravljene zapostaviti družbene vrednote, celo poteptati jih zavoľjo doseganja državne varnosti. Tako so na primer ZDA zapostavile pravice domnevnih domačih in tujih teroristov kljub mednarodnim pravilom o pravicah zapornikov. O temeljnih pravicah potrošnikov se ne uspeta poenotiti Evropska unija in ZDA niti v skoraj triletnih pogajanjih o Transatlantskem sporazumu o investicijah in trgovini. Se pa kdaj tudi pokaže, da zainteresirani posamezniki lahko premagajo države, kot se je zgodilo v sodnem primeru Kurić in drugi proti Republiki Sloveniji na Sodišču za človekove pravice Sveta Evrope junija 2012 (primer izbrisanih). Podobno je bilo v mednarodno odmevnem sodnem primeru Kadi proti Sodišču Evropske unije (leta 2008 in 2010) – zaradi pritožbe državljana Savdske Arabije do proti njemu neupravičeno določenih protiterorističnih sankcij Varnostnega sveta Združenih narodov in Evropske unije je prišlo celo do sprememb delovanja Združenih narodov in njegovega Odbora za sankcije (Kokott in Sobott 2012).

## ZAKLJUČEK: UČITELJEV CILJ JE DOSEŽEN, KO ZNANJE SOUSTVARJA Z UČENCI

Če se na koncu vrnem na začetek, bi osmislila vlogo osnovnošolskih učiteljev v tu in tam internacionaliziranem, a prevladujoče v državni prostor usmerjenem šolstvu. Ključno spoznanje, ki ga lahko vzgojimo pri učencih, je, da smo slovenski državljani prav tako državljani sveta. Mi smo tisti, ki z mehanizmom političnega predstavništva ustvarjamo lokalne, državne, evropske in širše tokove globalne družbe ter zahteve do globalnega upravljanja mednarodnih zadev. Aktivna politična pravica kandidirati na lokalnih volitvah bo v tem kontekstu sicer še vedno osredotočena na infrastrukturni načrt kraja, pogoje za javno izobraževanje, prostočasne športne in kulturne dejavnosti, zaposljivost krajanov in podobno. Vendar pa bodo vsi ti cilji hkrati prežeti s temeljnimi vrednotami medkulturnega spoštovanja, samozavesti poslovanja in potrošništva na podlagi mednarodne solidarnosti in lastne delovne uspešnosti ter ustvarjanja lokalne samozadostnosti z vidika globalnega trajnostnega razvoja in podobno. Tako lahko pri učencih dosežemo učni cilj ne le prepoznavanja kompleksnosti globalne družbe in vloge posameznika v njej, temveč se spoprimemo tudi z zahtevnejšimi učnimi cilji, kot so razumevanje možnosti za delovanje in analiza pogojev za mednarodno pogojeno lokalno, državno, evropsko ali globalno delovanje.

Učitelji imamo ključno vlogo, da učence naučimo prepoznati ne le kakovost informacij, ki prihajajo iz globalne družbe, temveč tudi legitimnost njihovih avtorjev. To lahko dosežemo s poznavanjem subjektov globalne družbe ter njihovih vrednot in interesov. Tak pristop bo onemogočil, da bi mladi državljani delali napake iz nepoučenosti, neizkušenosti ali arogance do znanja, ki ga ni na internetu in ga tam ne z druženjem v socialnem omrežju ne s prebiranjem spletne enciklopedije ni mogoče pridobiti. Gre za temeljne vrednote globalnega državljana, in sicer vrednotenje znanja in ne ideologije, kolektivnega dobrega namesto izključno dobička posameznika, vrednote solidarnosti namesto izkoriščanja, medkulturno strpnost namesto spodbujanja strahu pred neznanim ter, ne nazadnje, sposobnost lastnega avtonomnega in proaktivnega delovanja v globalni družbi namesto pasivnega spremljanja dogajanja in izogibanja osebni odgovornosti. Učitelji lahko z opozarjanjem mladih državljanov na nepretrgani obstoj vrednot skozi čas in prostor podamo izhodiščne točke za dojetanje hitro spreminjajočih se razmer delovanja in akterjev globalne družbe. Tako bodo učenci nekoč kot strojniki in genetiki razumeli družbeno in moralno komponento svojih tehnoloških odkritij ter kot podjetniki ali politiki ne bodo prepoznali interesa lokalne ali nacionalne politične družbe po lastnem kratkoročnem dobičku, temveč ga bodo znali osmisliti s kolektivnimi vrednotami, trajnostnim razvojem in skupnim dobrim globalne družbe.



## VIRI

- Bačlija, Irena, Ana Bojinović Fenko, Danijel Crnčec, Marko Lovec in Jure Požgan, ur. 2015. *Evropska unija v osnovni šoli: učne priprave za predmete: družba, spoznavanje okolja, glasbena vzgoja, zgodovina, geografija, domovinska in državljanska kultura in etika*. Ljubljana: Založba FDV. Dostop 10. 12. 2015. [http://www.fdv.uni-lj.si/docs/default-source/zalozba/knjigaučne\\_priprave\\_popravljena-verzija.pdf?sfvrsn=2](http://www.fdv.uni-lj.si/docs/default-source/zalozba/knjigaučne_priprave_popravljena-verzija.pdf?sfvrsn=2).
- Benko, Vladimir. 2000. *Sociologija mednarodnih odnosov*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Bojinović Fenko, Ana. 2008. *Predgovor: sociologija mednarodnih odnosov v slovenskem, francoskem in globalnem prostoru znanosti o mednarodnih odnosih*. V, *Sociologija mednarodnih odnosov*, ur. Guillaume Devin, 5–11. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Castells, Manuel. 1996/2004. *The Rise of the Network Society. The Information Age, Economy, Society and Culture*. Malden, Oxford in Carlton: Blackwell Publishing.
- Center za proučevanje mednarodnih odnosov. 2014. Učne ure za različne predmete v osnovni šoli na temo Evropske unije. Gradivo za učitelje, pripravljeno v okviru projekta Problemsko učenje in medpredmetno poučevanje o Evropski uniji v šoli. Dostop 10. 12. 2015. [http://www.mednarodni-odnosi.si/cmo/problem\\_based\\_learning/index.php](http://www.mednarodni-odnosi.si/cmo/problem_based_learning/index.php).
- Hettne, Björn in Fredrik Söderbaum. 1999. »Towards Global Social Theory«. *Journal of International Relations and Development* 2 (4): 358–68.
- Kokott, Juliane in Christoph Sobott. 2012. »The Kadi Case – Constitutional Core Values and International Law – Finding the Balance?«. *The European Journal of International Law* 23 (4): 1015–1024.
- Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport Republike Slovenije. Služba za mednarodno sodelovanje in evropske zadeve. 2015. Mednarodno sodelovanje. Dostop 10. 12. 2015. [http://www.mizs.gov.si/si/delovna\\_podrocja/sluzba\\_za\\_mednarodno\\_sodelovanje\\_in\\_evropske\\_zadeve/mednarodno\\_sodelovanje/#c767](http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/sluzba_za_mednarodno_sodelovanje_in_evropske_zadeve/mednarodno_sodelovanje/#c767).
- Ustanovna listina Združenih narodov, podpisana 26. 6. 1945 v San Franciscu, v veljavi od 24. 10. 1945. Dostop 5. 11. 2015. [http://www.uradni-list.si/\\_pdf/2014/Mp/m2014002.pdf#!/m2014002-pdf](http://www.uradni-list.si/_pdf/2014/Mp/m2014002.pdf#!/m2014002-pdf).
- Židan, Alojzija. 2015. *Temeljne značilnosti postmoderne didaktike družboslovja*. Ljubljana: Založba FDV. Dostop 10. 12. 2015. [http://www.fdv.uni-lj.si/docs/default-source/zalozba/knjigadidaktikazidan\\_final.pdf?sfvrsn=2](http://www.fdv.uni-lj.si/docs/default-source/zalozba/knjigadidaktikazidan_final.pdf?sfvrsn=2).

# KRITIČNO RAZMIŠLJUJOČ DRŽAVLJAN – LAHKO SE ZAČNE ŽE V OSNOVNI ŠOLI

NATALIJA PANIĆ<sup>23</sup>

## KAJ PRAVIJO ČRKE NA PAPIRJU?

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji, krovni dokument za šolstvo, v katerem so začrtane smernice našega izobraževalnega sistema, že v splošnih ciljih opredeljuje razvijanje odgovornega, avtonomnega in kritičnega posameznika kot enega izmed zelo pomembnih elementov pri razvijanju socialnih in državljskih kompetenc učencev (Ministrstvo za šolstvo in šport 2011).

Temu sledi tudi učni načrt predmeta domovinska in državljska kultura in etika, ki (poleg razvoja politične pismenosti in dejavnega vključevanja učencev v družbeno življenje) opozarja na razvoj kritičnega mišljenja kot enega od najpomembnejših splošnih ciljev učnega predmeta. Pomembno didaktično priporočilo za uresničevanje ciljev predmeta je, naj »učitelj usmerja učence v kritično samostojno raziskovalno delo« (Karba et al. 2011, 20).

Kritičnega razmišljanja učence in učitelje, če je predstavljeno korektno, uči tudi nacionalno preverjanje znanja oz. interpretacija dosežkov s tega preverjanja. Izhodišča nacionalnega preverjanja znanja v osnovni šoli namreč v svojih ciljih med drugim opredeljujejo, da učenci »skozi nacionalno preverjanje znanja pridobijo dodatno informacijo o svojem doseženem znanju v nekem obdobju oziroma ob koncu osnovne šole. Tisto, kar so dosegli pod enakimi pogoji kakor njihovi vrstniki, jim omogoča kritično ovrednotenje lastnega dela.« (Državna komisija za vodenje nacionalnega preverjanja znanja 2005, 4).

---

<sup>23</sup> Natalija Panić, univ. dipl. ped. in prof. soc., poučuje domovinsko in državljsko kulturo in etiko (DKE) ter izvaja dodatno strokovno pomoč za učence s posebnimi potrebami na Osnovni šoli Sostro. Je članica predmetne komisije za DKE pri Državnem izpitnem centru (RIC) in članica predmetne razvojne skupine za DKE, v kateri sodeluje z Zavodom Republike Slovenije za šolstvo kot mentorska učiteljica.

S poglobljeno strokovno analizo dosežkov učencev pri nacionalnem preverjanju znanja učitelji lahko pridobijo dodatne informacije o znanju svojih učencev in informacije o tem, katere standarde znanja ti dosežajo. Tako lahko »učitelji kritično ovrednotijo svoje poučevanje in usklajujejo svoje kriterije vrednotenja znanja s kriteriji drugih učiteljev« (Državna komisija za vodenje nacionalnega preverjanja znanja 2005, 4).

Zgoraj zapisano lahko ostaja le mrtva črka na papirju, če učitelj pri pouku tega sam ne uresničuje. Ali povedano drugače: le če učitelj dopušča, omogoča, spodbuja in podpira razvoj kritičnega razmišljanja učencev, bo kritične in samostojne mislece lahko tudi vzgajal.

## **POUK, KI SPODBUJA RAZMIŠLJANJE**

Kritično mišljenje je v šoli smiselno spodbujati čim prej, saj se le tako lahko razvije v značajsko lastnost. Da bi demokracija resnično lahko živela, potrebuje državljane, ki so sposobni kritično razmišljati in posledično sprejemati dobre odločitve oziroma, še bolje, odločitve, ki so dobre za vse.

Vključevanje metode zastavljanja vprašanj učencev v pouk in diskusija, ki lahko izide iz tovrstnih vprašanj, ponujata možnost za skupinsko premišljevanje, zaznavanje večperspektivnosti in večplastnosti družbenih pojavov in procesov, iskanje in tehtanje pozitivnih in negativnih strani predlaganih rešitev, omogočata pa tudi izmenjavo idej in argumentiranih stališč ter spodbujata ustvarjalnost in neukalupljeno razmišljanje, premišljevanje o mnenjih, stališčih, prepričanjih in vrednotah, ki jih imajo drugi, razvijanje lastnih stališč ali njihovo preoblikovanje. Vse to so nastavki, ki učencem odpirajo vrata do kritičnega mišljenja kot načina pogleda in delovanja v globalni družbi.

## **UČNA METODA, KI SPODBUJA RAZMIŠLJANJE**

Spodbujanje učencev k zastavljanju vprašanj ni edini, je pa eden izmed zelo pomembnih elementov poučevanja kritičnega razmišljanja. Učitelj je tisti, ki lahko s skrbnim načrtovanjem ustvarja možnosti in prostor za pridobivanje te spretnosti. Večina učencev brez sistematičnega razvijanja veščine spraševanja najpogosteje zastavlja vprašanja na nižji ravni, ki kot odgovor zahtevajo le priklic zahtevanih dejstev (znanje) in reproduciranje splošnih razlag (razumevanje). Da bi učence pripeljali do višjih ravni znanja, na katerih bi znali uporabiti podatke in načela tako, da bi z njihovim poznavanjem rešili kak problem (uporaba), pri čemer bi probleme razčlenili in prepoznali medsebojno vplivanje teh delov (analiza), ali pa našli izvirno rešitev (sinteza), pri čemer bi trditve ovrednotili v skladu z vnaprej postavljenimi merili (vrednotenje), jih moramo načrtno voditi k zastavljanju vprašanj na višjih ravneh.

Eden preprostejših načinov za vajo v zastavljanju vprašanj, ki ga lahko izvajamo pri pouku in ne zahteva veliko časa, je pa, glede na moje izkušnje pri poučevanju, za otroke zanimiv in razmeroma preprost ter daje vprašanja, s katerimi učenci vsakokrat presenetijo tako učitelja kot sami sebe, je poučevanje po listi vzorčnih vprašanj, ki učence usmerja in jim omogoča, da lažje pridejo do kakovostnih vprašanj, na katera še nimajo odgovorov.

Seznam namigov za postavljanje kakovostnih vprašanj najdete v shemi sprotne priprave na vzgojno-izobraževalno delo in prilogi 2 v nadaljevanju.

## UČNA URA, KI SPODBUJA RAZMIŠLJANJE

Medpredmetno povezovanje na horizontalni in vertikalni ravni je eden od načinov, s katerim lahko učenci svoje znanje in veščine poglobljajo, aktualizirajo in povezujejo z vsebinami drugih predmetov. Dnevi dejavnosti so ena od možnosti za razširjanje in nadgradnjo pouka domovinske in državljanske kulture in etike ter razvijanje kritičnega mišljenja.

V nadaljevanju predstavljam primer izvedbe učne ure, v kateri sta kot vodilni uporabljeni metoda zastavljanja vprašanj učencev in metoda diskusije. Učna ura je nastala kot sestavni del dneva dejavnosti z naslovom Manipulacija ljudskih množic, ki ga izvajamo ob mednarodnem dnevu spomina na žrtve holokavsta z učenci 9. razreda. Pri načrtovanju in izvedbi smo sodelovali učitelji predmetnih področij zgodovina, geografija, domovinska in državljanska kultura in etika ter matematika, pa tudi šolska svetovalna delavka. Dan dejavnosti je sestavljen iz štirih sklopov (Holokavst – kdo so bili ljudje, ki so lahko počeli takšna grozodejstva?, Propaganda, Pozor! Razprodaja!, Evalvacija), ki se smiselno, tako časovno kot vsebinsko, nadgrajujejo.

V shemi sprotne priprave na vzgojno-izobraževalno delo navajam bistvena vprašanja učne enote Propaganda, opredeljujem operativne cilje in standarde znanja, ki jih s predlagano učno uro lahko dosežemo, predstavljam didaktične strategije, ki jih lahko uporabimo za aktiviranje učencev in spodbujanje kritičnega razmišljanja, določam časovni okvir izvedbe celotne dejavnosti, nakazujem medpredmetne povezave in predlagam shemo poteka dejavnosti znotraj učne ure. Shemi osnovnega načrtovanja sledita še prilogi (bralni list za učence – priloga 1 in pomoč učitelju – priloga 3).

Predlagani prikaz učne ure lahko ponudi učitelju zamisel za izvedbo konkretne učne ure ali izhodišče za razvijanje lastnih idej. V predlogu učne priprave je na levi strani prikazano slikovno gradivo na elektronskih prosojnicah, ki je poleg tega, da podkrepi govorjeno besedo ter poudari ključne misli in vprašanja dela učne ure, odličen učni pripomoček učencem vizualnega učnega tipa. Besedilo, ki je v poteku učne ure zapisano poševno, se nanaša na sprotno komunikacijo med učenci in učiteljem.

## MANIPULACIJA LJUDSKIH MNOŽIC – PROPAGANDA

Učna ura

Razred: 9.

**Tematski sklop:** MANIPULACIJA LJUDSKIH MNOŽIC – dan dejavnosti

**Učna enota:** EDWARD BERNAYS – PROPAGANDA / KAPITAL IN KAPITALIZEM / POTROŠNIŠTVO (DKE)

**Bistvena vprašanja:** Ali oglaševanje vpliva na nas? Kako oglaševalci pritegnejo pozornost in nas prepričajo?

**Čas izpeljave:** 1 ura (60 minut)

**Operativni cilji:**

**Vsebinski:**

Učenci:

- Razumejo značilnost oglaševanja in presojujejo možnost sporne uporabe psiholoških spoznanj pri oglaševanju.
- Pridobijo osnovne informacije o kapitalističnem gospodarstvu. (UN DKE, str. 13)

**Procesni:**

Učenci:

- Razvijajo samorefleksijo in samoregulacijo.
- Uporabljajo kompleksno in kritično mišljenje.
- Bogatijo in izpopolnjujejo veščine sodelovanja v diskusiji.

**Odnosni:**

Učenci:

- Razvijajo kritičen pogled na oglaševanje, potrošništvo.

**Standardi znanja:**

Učenec:

- Opredeli pojem dobiček. (UN DKE, str. 18)

**Pojmi:** propaganda, potrošnik, potrošništvo, dobiček, podzavest, psihologija, odnosi z javnostjo, oglasi, oglaševanje.

**Kompetence:** socialne in državljanske kompetence, sporazumevanje v maternem jeziku, učenje učenja, samoiniciativnost in podjetnost, kulturna zavest in izražanje.

**Učne metode:** razlaga, diskusija, delo z besedilom, metoda zastavljanja vprašanj učencev.

**Učne oblike:** netradicionalni frontalni pouk, individualno delo, delo v dvojicah.

**Individualizacija, diferenciacija:** pouk, ki spodbuja razmišljanje!

**Medpredmetne povezave:** zgodovina, slovenščina, filozofija za otroke – kritično mišljenje.

## Potek učne ure:

### 1. Motivacijska dejavnost, ugotavljanje predznanja:



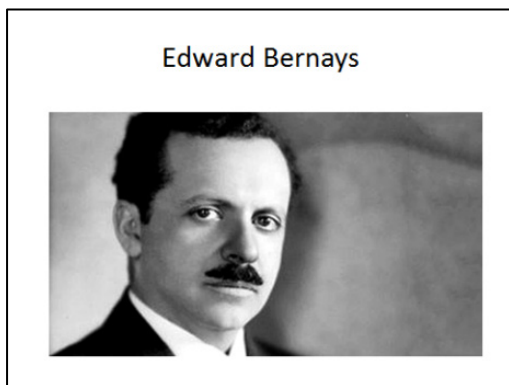
Opreделите se do zapisane trditve.

Zakaj tako mislite?

Kje najdete potrditve, utemeljitve za svoje trditve?

### 2. Usvajanje nove učne snovi:

#### 2.1 Delo z besedilom (priloga 1):



#### Individualno delo:

Tiho preberite članek.

#### Diskusija:

Kakšno je sporočilo članka?

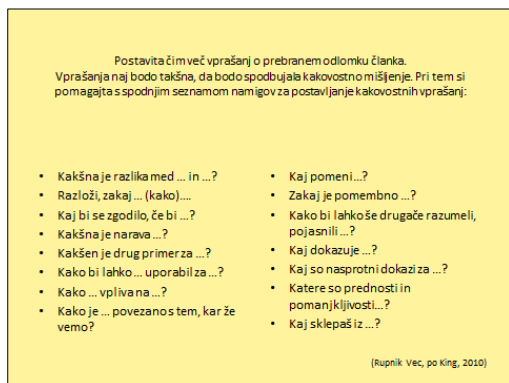
Je spoznanje, da obstaja znanost, ki proučuje vedenje ljudi, za vas novost?

Kaj vas je v članku presenetilo?

Se vam zdi članek aktualen?

S kakšnim dnevnim družbenim dogajanjem bi ga lahko povezali?

#### 2.2 Metoda zastavljanja vprašanj (priloga 2):



#### Delo v parih:

Postavite čim več vprašanj v zvezi s prebranim odlomkom članka. Naj bodo takšna, da bodo spodbujala kakovostno mišljenje. Pri tem si pomagajte z namigi za zastavljanje kakovostnih vprašanj.

Izmed vprašanj, ki sta jih oblikovala/-li, izločita eno, tisto, ki se vama zdi še posebno pomembno ali zanimivo, ga zapišite na list in pritrdita na tablo.

2.3 Vodena diskusija:



*Poznate te znamke?*

*Poznate te ljudi?*

*Ali oglaševanje vpliva na nas?*

*Kako oglaševalci pritegnejo pozornost?*

*Kateri dejavniki vplivajo na to, da nekatere oglase hitro opazimo?*

*Naštejte oglase, ki ste jih v zadnjem času opazili in si jih zapomnili. Povejte tudi, zakaj ste si jih zapomnili.*



2.4 Frontalna razlaga, diskusija (priloga 3):

Učitelj v kombinaciji frontalne razlage in diskusije z učenci pojasni oglaševalska načela in načine sporne uporabe psiholoških spoznanj pri oglaševanju, lahko pa tudi problematizira rabo tujejezičnih reklam v slovenskem prostoru.

**Cilj oglaševanja**



**Načela oglaševanja**

Opaznost!

Razumljivost in prilagodljivost potrošniku!




**Načela oglaševanja**

Privlačnost!

Načelo potrebe ali sklicevanja na nekaj!




**Spornost uporabe psiholoških spoznanj v oglaševanju**

Izkoriščanje zaznavnih značilnosti.



**Spornost uporabe psiholoških spoznanj v oglaševanju**

Izkoriščanje kognitivnih značilnosti.

<del>\$3.99</del> \$1.99 PER MONTH	<b>FREE!</b>	12 DVDs \$179.40 value* \$79.99 PER YEAR
--	--------------	---

**Totally FREE\***

\* not actually free



**Spornost uporabe psiholoških spoznanj v oglaševanju**

Izkoriščanje motivacijskih in čustvenih značilnosti.




**Spornost uporabe psiholoških spoznanj v oglaševanju**

Izkoriščanje vedenjskih značilnosti.





### 3. Utrjevanje znanja, preverjanje razumevanja, uporabnost za življenje:

*Skupaj poskušajmo najti odgovore na nekatera vprašanja, na katera ste predhodno v dvojicah opozorili in ki visijo na tabli.*

## REZULTATI SPODBUJENEGA RAZMIŠLJANJA

V prispevku sem poskušala prikazati enega od načinov, na katerega lahko učence učimo kritično razmišljati. Kot je omenjeno že uvodoma, je odgovoren, avtonomen in kritičen posameznik eden izmed pomembnih splošnih ciljev izobraževanja. Tega cilja pa ni mogoče uresničiti čez noč in menim, da ga bomo težko dosegli, če se bomo lotevali problematike nesistematično in priložnostno. Zavedati se moramo, da gre za dolgotrajen in zahteven proces, ki bo uspešen le z večpredmetnim kroskurikularnim povezovanjem znotraj osnovnošolskega izobraževalnega sistema, še več, menim, da je treba razmišljati o resnejšem in odgovornejšem povezovanju na vseh ravneh izobraževanja.

Dober korak k približevanju temu cilju je več dejanske rabe aktivnih metod pouka v razredu. Pouka, pri katerem je učitelj moderator – tisti, ki načrtuje vzgojno-izobraževalno delo, ga spremlja, usmerja in vodi, vendar tako, da na prvo mesto postavlja dejavno vlogo učenca. Tak način dela zahteva veliko učiteljeve zavzetosti med načrtovanjem pouka in pripravo nanj ter vrednotenjem učnega procesa, med učno uro pa postavlja pred učenca izzive in zahteve tako, da je v središču aktivnega delovanja on in ne več učitelj.

Ne smemo spregledati, da dobro učiteljevo načrtovanje aktivnih metod pouka omogoča doseganje znanja na višjih taksonomskih stopnjah. Ena takih metod je metoda zastavljanja vprašanj učencev. Zastavljanja kakovostnih vprašanj jih je treba sistematično učiti, predvsem pa jim je treba ponuditi okolje, v katerem se jih ne bodo bali zastavljati. Že Sokrat je trdil, da znanje ni posledica poučevanja, temveč spraševanja. Tudi samega sebe.

V podporo zapisanemu navajam v prilogi 4 zbir vprašanj, ki so nastala po metodi zastavljanja vprašanj učencev med predstavljeno učno uro. Glede na zapisano v prilogi bi težko trdili, kar prepogosto slišimo: da učencev nič ne zanima, da se jim ne ljubi razmišljati in da niso sposobni razumeti globalnih problemov družbe. Nastala vprašanja pričajo, da ustrezno motivirani in vodeni učenci lahko razmišljajo poglobljeno in široko ter da lahko že pri tej starosti veliko prispevajo k razmisleku o stanju v družbi.

Analiza dosežkov zadnjega nacionalnega preverjanja znanja pri učnem predmetu domovinska in državljanska kultura in etika je pokazala, da imajo učenci (pričakovano) več težav z reševanjem nalog, ki pri oblikovanju ustreznih odgovorov zahtevajo višje miselne procese. Poučevanje kritičnega razmišljanja je eden od načinov, s katerim lahko učence vodimo, da naredijo in zaznajo preskoke v lastnem razmišljanju. S sistematičnim uvajanjem elementov kritičnega mišljenja od začetka do konca šolanja in učenjem vpogleda v lastno učenje lahko gradimo in opazujemo, kako se prepoznavi in zapomnitvi dejstev, pojmov, simbolov, pravil in postopkov pridružujejo razumevanje ter zmožnost sklepanja, navajanja lastnih primerov, napovedovanja izidov in posledic ipd.

Poleg naštetega sem s prispevkom želela pokazati na dodatno možnost, ki se neposredno dotika izziva,

postavljenega pred učitelje domovinske in državljske kulture in etike, to je precej obsežen in odprt učni načrt ter razmeroma majhno število učnih ur (35 v 7. in 35 v 8. razredu), ki jih predmetnik predpisuje za pouk tega predmeta. Dnevi dejavnosti ponujajo možnost za dopolnitev in poglobljanje znanja, ki ga učenci pridobijo pri rednem pouku domovinske in državljske kulture in etike (v prikazanem primeru znanja o podjetništvu in potrošništvu), prav tako pa možnost medpredmetnega povezovanja, sintetiziranja in osmišljanja znanja, ki ga ponujajo različna predmetna področja.

Veliko je možnosti in veliko je priložnosti. Mi učitelji pa smo tisti, ki bomo (ali ne) našli voljo in pot, da opravimo svoje pedagoško poslanstvo. V Slovarju slovenskega knjižnega jezika pod besedo poslanstvo najdemo navedbo: »kar je komu zaupano, da naredi, opravi v korist določene širše skupnosti« (SSKJ 2016). Naloga, ki smo si jo naložili, ko smo izbrali poklic učitelja, ni lahka niti enostavna. Zahteva pa zelo odgovornega človeka. Človeka, ki ve, da to, kar dela danes, dela za boljši jutri. Sebe, učencev in vseh ljudi. In ravno zato ni vseeno, kaj in kako delamo. Prav je, da vsake toliko časa, ne glede na pedagoške in življenjske izkušnje, ki jih imamo, kritično pogledamo na svoje pedagoško delo, prevetrimo in preizprašamo svoja prepričanja ter jih nadgradimo z novimi spoznanji o tem, kako se ljudje lahko kakovostneje učimo in katera so tista znanja, ki jih bodo naši učenci v prihodnje nujno potrebovali. Kritično razmišljanje je v poplavi informacij, ki smo jim vsak dan priča, odločilno in nujno potrebno za sprejemanje odgovornih odločitev, ki so dobre za vse.

## EDWARD BERNAYS – mojster propagande

»V podzavest potlačena energija lahko posameznika in množico vodi do izbruha kaosa in uničenja.«  
Sigmund Freud

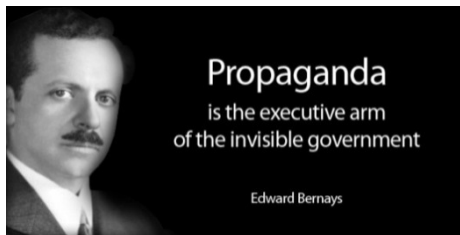
Ko je izbruhnila 2. svetovna vojna, je bil Freud že mrtev, a zdelo se je, da je imel prav. Frustracije, ki so se v Nemcih nabirale dve desetletji po izgubljeni prvi svetovni vojni, so se pred izbruhom druge na eni strani kazale kot oboževanje novega vodje Hitlerja, na drugi pa izbruhnile v intenzivno sovraštvo in pogrom nad Judi.

A to ni zgodba o Hitlerju in njegovem propagandistu Goebbelsu. To je zgodba o tem, kako so nekateri, ki so se v 20. stoletju znašli na položajih moči političnih in gospodarskih elit, Freudove teorije v kombinaciji s teorijami psihologije množic uporabili za to, da so se v masovni industrijski proizvodnji in naraščajoči potrošniški družbi dokopali do psiholoških vzvodov obvladovanja impulzov, ki usmerjajo vedenje množic.

V ZDA živeči Edward Bernays je bil eden najvplivnejših ljudi iz ozadja v sodobni zgodovini. Že med študijem so ga začele zanimati zamisli njegovega strica in nekaterih drugih psihologov, ki so raziskovali psihologijo množic. Bil je prepričan, da so potlačene želje in strahovi tisti vzvod, s katerim je ljudi s propagando mogoče usmerjati v želeno smer.

Leta 1917 se je Bernays pridružil vladnemu komiteju za javne informacije, ki je deloval v času takratnega ameriškega predsednika Wilsona. Ena najpomembnejših Bernaysovih nalog je bila s propagandnimi prijemi prepričati politike evropskih držav, da v Evropo prenesejo demokracijo. To ponavljajočo se Bernaysovo politično parolo o izvozu demokracije so ZDA v svoji zunanji politiki v 20. stoletju uporabile tako rekoč v vsakem sporu in vojni, v katere so se vpletle blizu ali daleč zunaj svojih meja. Širjenje demokracije – magična besedna zveza, s katero je bilo mogoče zaigrati na podzavestno željo ljudi po neomejeni svobodi.

»Ljudem obljubi nekaj, kar si vsi želijo, a je nedosegljivo. Nato poveži to z nečim, kar hočeš od njih, in množica ti bo sledila«  
Edward Bernay



Svoje zamisli je najprej iz ozadja uporabljal v vojni, a pozneje jih je želel preizkusiti še v miru. Med masovno industrijsko proizvodnjo v 20. letih prejšnjega stoletja je začel razmišljati, kako bi velike korporacije ljudem lahko prodale izdelke, ki jih niso potrebovali. Po njegovem mnenju bi to lahko dosegle tako, da bi v njih prebudile skrite želje, obenem pa njihovo izpolnitev neopazno povezale z nakupom izdelkov. Pozneje je Bernays v knjigi Propaganda (1928) zapisal: »Če se vzorec ponavlja dovolj dolgo, se vgradi v načine razmišljanja in vedenja posameznikov, ki drug na drugega vplivajo vzajemno.« Tako sčasoma nastanejo večje skupine podobno mislečih in, številčneje ko so, več novih posameznikov pritegnejo. Ko se vrednote, način razmišljanja in življenja širijo, množica začne delovati izrazito sugestivno ter na posameznika v njej deluje kot magnet in prisila hkrati. S tem, ko bi ljudje postali odvisni od želja, ki so jim predlagane od zunaj, samodejno dobiš vpliv nad njimi. Z vplivom pa prideta tudi politična in gospodarska moč.

A Bernays je imel težavo. Beseda propaganda, ki jo je uporabljal za svoje prijeme komuniciranja z množicami, je postala nepriljubljena. Razlog je bil preprost: isto besedo so Nemci uporabljali med prvo svetovno vojno. Svoji zamisli je zato preprosto dal novo ime – odnosi z javnostjo.



**ELITA** - posamezniki, ki izstopajo po družbenem položaju, pomembnosti, kakovosti.

**EMANCIPACIJA** - pridobitev enakopravnega položaj.

**IMPULZ** - spodbuda.

**KORPORACIJA** - organizacija, združenje.

**NERACIONALEN** - nerazumski.

**IDENTIFICIRATI SE** - istovetiti, enačiti se.

**SUGESTIJA** - posredno, prikrito vplivanje na čustva, mišljenje, ravnanje koga.

## BAKLE SVOBODE



Ena od kampanj, ki se je je Bernays lotil po naročilu cigaretne American Tobacco Company, je imela namen Američankam čim bolj približati kajenje. A najprej je bilo treba izzvati tradicionalne predsodke, povezane s kajenjem žensk. V tistem času je namreč veljalo za nespodobno, če je ženska srednjega ali višjega razreda javno prižgala cigareto.

Bernays se je odločil to splošno prepričanje korenito spremeniti. Za začetek se je pri enem vodilnih newyorških psihoanalitikov odločil poizvedeti, kaj pomeni kajenje povprečni Američanki. Odgovor je bil, da se ženska s cigareto simbolično izenači z moškim in se s tem emancipira.

Pred množično velikonočno parado leta 1929 v New Yorku je Bernays zato zbral skupino mladih deklet in jim razdelil zavojčke cigaret. Poučil jih je, naj jih skrijejo pod obleko, ko pa jim bo dal znamenje, naj stopijo pred množico in jih prižgejo. Hkrati je medije obvestil, da je slišal za skupino mladih deklet višjega razreda, ki pripravljajo škandal in bodo v znamenje protesta proti moški nadvladi vpričo tisočev prisotnih na paradi prižgale svoje »bakle svobode« v obliki cigaret.

Besedno zvezo »bakla svobode« je po dolgem premisleku izbral sam, s tem pa želel pri Američanih obeh spolov vzbuditi asociacijo na najpomembnejši ameriški simbol – newyorški Kip svobode z rimsko boginjo, ki v visoko dvignjeni desnici drži baklo.

In res, kateri svobodoljubni Američan, in še posebno Američanka, tega časa ne bi začutil vsaj kančka sočutja ali identifikacije s prikupnimi vitkimi mladenkami, ki se morajo za svojo svobodo v najsvobodnejši deželi na svetu bojevati s prižiganjem osebnih bakel svobode – cigaret?

Povezava med svobodo in kajenjem je bila vzpostavljena, javnosti pa je bila po Bernaysovi zaslugi predstavljena kot spontan protest. Prodaja cigaret American Tobacco Company, ki ga je najela, je v naslednjih tednih, mesecih in letih skokovito rasla ter preseгла vsa pričakovanja. Z enim samim simboličnim posegom je Bernays dosegel popoln uspeh.



Naučil pa se je še nečesa: ljudi je mogoče prepričati, da se začnejo obnašati nerazumno, če se na prvem mestu dotakneš njihovih skritih frustracij, želja in čustev. Torej lahko nepotrebni ali celo zdravju škodljivi izdelki, s katerimi se nekdo identificira, postanejo močna simbolična sporočila. Z njimi posameznik sporoča svoji okolici, kako vidi sebe in kako želi, da nanj gledajo drugi.

Cigaretna kampanja je bila prvi in morda najpomembnejši korak na poti razvoja Amerike v potrošniško družbo. S samim kajenjem Američanka v družbeni stvarnosti takratnega časa ni postala nič bolj svobodna, le počutila se je tako.

**A to tudi ni bil namen kampanje! Namen je bil sprožiti rast prodaje cigaret!**

Povzeto po: Pust, B., *Edward Bernays, zli duh manipulacije množic*. Radar (2012) 401, str. 3–17.

Priloga 2 – namigi za postavljanje kakovostnih vprašanj:

Postavita čim več vprašanj o prebranem odlomku članka.

Vprašanja naj bodo takšna, da bodo spodbujala kakovostno mišljenje. Pri tem si pomagajta s spodnjim seznamom namigov za postavljanje kakovostnih vprašanj:

Kakšna je razlika med ... in ...?

Razloži, zakaj ...

Razloži, kako ...

Kakšna je narava ...?

Kakšen je drug primer za ...?

Kako bi lahko ... uporabil/-a za ...?

Kako ... vpliva na ...?

Kako je ... povezano s tem, kar že vemo?

Kaj pomeni ...?

Zakaj je pomembno ...?

Kako bi lahko še drugače razumeli, pojasnili ...?

Kaj dokazuje ...?

Kaj so nasprotni dokazi za ...?

Katere so prednosti in pomanjkljivosti ...?

Kaj sklepaš iz ...?

(King v Rupnik Vec et al. 2010)

### Priloga 3 – informator za učitelja:

Kako nas oglas pritegne in pregovori za nakup nekega izdelka? (Rupnik Vec idr. 2010)

**Oglaševanje** je ena od oblik prepričevanja. Oglasi nas opozarjajo na obstoj in značilnosti določenega izdelka (dobrine ali storitve), npr. da se je na trgu pojavil nov prenosni telefon, ki ima take in take lastnosti. Toda njihov glavni cilj ni informiranje, ki bi nam omogočilo čim boljši nakup, ampak prodaja čim več izdelkov – ustvarjanje dobička. Oglaševalci nas torej po oglasih prepričujejo o koristnosti in nujnosti določenega izdelka za nas, pripraviti nas hočejo k nakupu.

Kako lahko to dosežejo? Med drugim z upoštevanjem t. i. načel oglaševanja (prir. po Pečjak 1994; Hogg in Vaughan 2002):

- **Opaznost** – oglas mora pritegniti pozornost, biti mora opazen (npr. veleplakati ob cesti, celostranski barvni oglasi v časopisih, ponavljajoči se tv-oglas, gibajoči se oglasi na spletnih straneh, vidne oznake blagovnih znamk na oblačilih ...).
- **Razumljivost in prilagojenost potrošniku** – sporočilo oglasa mora biti jasno in razumljivo veliko ljudem, namen oglaševalca (prodati čim več izdelkov) ne sme biti preočiten; prepričljivejša so sporočila, ki se sklicujejo na čustva, in tista, ki se pogosto ponavljajo (ljudem se zdijo resničnejša, če so večkrat ponovljena, postanejo jim domača in znana, zato jih lažje sprejemajo).
- **Privlačnost** – sporočilo in nosilec sporočila (komunikator) morata biti potrošnikom mikavna. Večji vpliv imajo znani, lepi in karizmatični ljudje, zato v oglasih pogosto nastopajo filmske zvezde, slavni športniki in privlačni posamezniki, s katerimi se radi identificiramo.
- **Načelo potrebe ali sklicevanja na nekaj** – oglas mora potrošnikom obljubljeni, da bo izdelek zadovoljil njihove potrebe; mora se sklicevati na telesno, duševno, socialno ali materialno korist. Npr. duševna korist: če boste kupili ta dezodorant, boste bolj ljubljeni; gmotna korist: pri nakupu te zobne paste dobite tri tube, plačate dve ...

Uporaba psiholoških spoznanj v oglaševanju **postane sporna** takrat, ko oglaševalec pri pregovarjanju za nakup izdelka (dobrine, storitve) izkorišča značilnosti in »šibkosti« potrošnikov, namesto da bi pregovarjal potrošnika v nakup z argumenti, ki mu omogočajo razumno presojo koristi izdelka in zavestno odločitev za nakup« (Hill 2001; Levine 2007):

- **Izkoriščanje zaznavnih značilnosti:** npr. ker ljudje usmerjamo pozornost na dražljaje, ki so intenzivni, so oglaševalski bloki po televiziji ali radiu predvajani glasneje od preostalega programa.
- **Izkoriščanje kognitivnih značilnosti:** npr. ker si bolje zapomnimo tisto, kar večkrat zaznamo, se oglasi ponavljajo; ker se ljudje zaradi pravila vzajemnosti čutimo dolžne, da se človeku, ki nam je nekaj podaril, v enaki meri oddolžimo, oglaševalci in trgovci pogosto dajejo brezplačna darila, posvetijo nam veliko

svojega časa ...; ker si pri pomnjenju cen bolj zapomnimo prvo številko od preostalih, so cene večine izdelkov 19,99 evra (in ne 20,00 evra), zato jih zaznamo kot cenejše in nakup kot ugodnejši.

- **Izkoriščanje motivacijskih in čustvenih značilnosti:** npr. oglasi povežejo izdelek z zadovoljtvijo osnovnih potreb po pripadnosti in ljubezni, po spoštovanju ...; ker je vplivanje na čustva hitrejše, oglasi ustvarjajo prijetne asociacije sreče in zadovoljstva z izdelkom, tako da ga povežejo s slavnimi in privlačnimi ljudmi, humorjem, vabljivimi domišljjskimi situacijami ...
- **Izkoriščanje vedenjskih značilnosti:** npr. ker se kupci dlje zadržujejo v trgovinah, v katerih vrtijo glasbo, je ta postala spremljevalka vseh nakupov (vrsta predvajane glasbe je seveda prilagojena ciljni skupini); ker prodajalci želijo, da se sprehodimo čez vso trgovino in sproti seveda čim več naberemo v košarico, so police z osnovnimi izdelki (npr. kruh v supermarketih), v najbolj oddaljenih prodajnih prostorih; ker se otroci med čakanjem pri blagajni dolgočasijo, so na stojnicah tik ob blagajni ponujani bomboni in čokoladke.

#### Priloga 4 – vprašanja učencev

1. Ali je propaganda lahko koristna za obe strani, ki sta udeleženi?
2. Ali je to, da na človeka vplivamo brez njegove vednosti, etično/moralno?
3. Kaj bi se zgodilo, če bi prenehali prodajati cigarete?
4. Kako bi lahko uporabili propagando za dobre namene?
5. Ali bi bilo kaj drugače, če bi ženske ugotovile, kaj je bilo v ozadju »emancipacije«?
6. Kakšen bi bil odziv žensk, če bi se Bernaysova dejanja in namere razkrile?
7. Kako lahko dokažemo moč propagande?
8. Ali je namen propagande zmeraj dosežen?
9. Zakaj je pomembno, da ljudje ne verjamemo vsemu, kar slišimo?
10. Kako manipuliranje z ljudmi vpliva na svet?
11. Kako je najlažje zmanipulirati ljudi?
12. Kakšna je razlika med Hitlerjem in Bernaysom?
13. Ali se zavedamo, kdaj smo zmanipulirani mi?
14. Kako mediji vplivajo na javnost?
15. Katere so prednosti in slabosti propagande?
16. Kaj bi se zgodilo, če bi se propaganda zalomila?
17. Ali smo trenutno žrtve manipulacije, za katero ne vemo in ki je lahko škodljiva?
18. Kako danes družba gleda na ženske, ki kadijo?
19. Kako je Bernays povezan z ameriško vlado?



## VIRI

- Državna komisija za vodenje nacionalnega preverjanja znanja. 2005. *Izhodišča nacionalnega preverjanja znanja*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Hladnik, Alenka, et al. 2008. *Šola, mišljenje in filozofija: filozofija za otroke in kritično mišljenje*. Ljubljana: Pedagoški institut.
- Karba, Pavla, et al. 2011. *Učni načrt Domovinska in državljanska kultura in etika*. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Zavod za šolstvo RS.
- Krek, Janez in Mira Metljak. 2011. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Pust, Borut. 2012. »Edward Bernays, zli duh manipulacije množic«. *Radar* (2012) 401: 3–17.
- Rupnik Vec, Tanja in Alenka Kompare. 2006. *Kritično mišljenje v šoli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Rupnik Vec, Tanja, et al. 2010. *Posodobitve pouka v gimnazijski praksi – psihologija*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- SSKJ – Slovar slovenskega knjižnega jezika (2016). »Poslanstvo«. Dostop 10. 2. 2016. [http://bos.zrc-sazu.si/cgi/a03.exe?name=sskj\\_testa&expression=poslanstvo&hs=1](http://bos.zrc-sazu.si/cgi/a03.exe?name=sskj_testa&expression=poslanstvo&hs=1).

# UČENJE IZRAŽANJA STALIŠČ IN MNENJ

LORIETA PEČOLER<sup>24</sup>

»Stališča so trajnejše miselne, čustvene in vrednostne naravnosti do različnih predmetov, oseb, dogodkov in pojavov ...« (Požarnik 2003, 108) Že med zgodnjo socializacijo v družini vplivajo na naša stališča različne vrste učenja (pogojevanje, modelno učenje). Oblikujemo jih tudi v različnih prijateljskih skupinah, saj je podobnost v nekaterih pogledih oz. stališčih temelj obstoja prijateljskih skupin. Prav tako jih oblikujemo na podlagi osebnih izkušenj – kakšno bo naše stališče do predmeta, osebe, dogodka ..., je odvisno od lastne pozitivne oz. negativne izkušnje. Na nastanek stališč vplivajo tudi različne informacije in znanje, ki se med drugim pridobijo v šoli. Slednja torej prav tako sooblikuje učenčeva stališča skupaj s šolskimi predmeti.

Razvijanje stališč, mnenj in vrednot poudarja tudi učni načrt za domovinsko in državljansko kulturo in etiko (DKE). Zapisani so v opredelitvi tega predmeta, ki naj pri učencih spodbuja razvoj teh veščin:

- presoja družbenih in etičnih dilem in vprašanj,
- komuniciranje in utemeljevanje v okviru demokratičnega javnega prostora,
- kritično, konstruktivno in angažirano družbeno delovanje na podlagi informacij ...

Prav tako pa so zapisani med standardi znanja in operativnimi cilji.

---

<sup>24</sup> Univerzitetna diplomirana pedagoginja in profesorica zgodovine na OŠ Koseze v Ljubljani in članica predmetne komisije za pripravo in izbor naloga za nacionalno preverjanje znanja iz domovinske in državljanske kulture in etike.

Stališča so za posameznika pomembna, ker:

- usmerjajo pozornost,
- vplivajo na vsebino zapomnjenih informacij,
- vplivajo na naše mišljenje, presojo, ocene,
- vplivajo na učinkovitost učenja,
- z njimi izražamo svoje vrednote,
- uporabljamo jih za ohranjanje samospoštovanja in pozitivne samopodobe.

## KAKO UČENCE NAUČITI RAZLIKOVATI MED STALIŠČI IN DOKAZI – UČENJE Z UPORABO BRALNO UČNIH STRATEGIJ

Kako učence naučiti, da razlikujejo med dokazi in stališči, kako vplivati na njihova stališča, kako doseči, da jih po potrebi tudi spreminjajo, in zakaj so sploh pomembna? S temi dilemami se pri pouku DKE prav gotovo velikokrat srečujemo, še posebno če ga popestrimo z aktualnimi dogodki iz našega vsakdana (poraba različnih medijev, virov ...). Učenci, zlasti če jih na to ne opozarjamo, dostikrat zamenjajo dejstva za stališča oz. ta dva pojma med seboj zamenjujejo ali ju imajo za ista, če jih ne navajamo in opozarjamo na razlikovanje med njima.

Z izbranimi primeri je prikazanih nekaj pristopov, ki jih uporabljam pri različnih temah učnega načrta. Seveda pa je smiselna postopnost – od preprostejših korakov do nekoliko zapletenejših.

Glede na moje izkušnje je priporočljivo, da ko se lotimo učenja razlikovanja stališč od dejstev, pri učencih preverimo, kakšno je njihovo poznavanje tega razlikovanja.

### a) Kako prepoznati dejstva in stališča?

**Korak 1:** Kaj so dejstva, kaj so stališča?

Ali učenci ta dva pojma razlikujejo, lahko preverimo na preprost in učinkovit način, ki je učencem načelno všeč, saj med dejavnostjo ves čas sodelujejo in dobivajo sprotno povratno informacijo o svojem napredku od sošolcev in od učitelja. Ves proces pa poteka z uporabo vodenih vprašanj in izkušenj, ki jih učenci s tem že imajo.

Izbrani primer sem obravnavala v 7. razredu v okviru vsebinskega sklopa Posameznik, skupnosti, država. O različnih skupnostih, v katerih živimo, in naših odnosih v njih smo se med drugim poučili tudi iz članka v besedilu 1.

Po prebranem zapisu učenci na posebne lističe napišejo, kaj so po njihovem mnenju v članku stališča in kaj dejstva.

### **Korak 2**

Njihove zapise skupno pregledamo in ob tem razpravljamo, kaj so stališča in kaj mnenja ter po čem se razlikujejo.

V pomoč so nam lahko ta vprašanja:

Kako so podatki zbrani/ali držijo?

Ali so primeri ustrezni/resnični?

Katere razlage so razširjene in zakaj?

Kakšne so utemeljitve za te razlage?

S tako nalogo se lahko od učencev pridobi izhodiščno spoznanje, ali razlikujejo dejstva in stališča, na podlagi česar lahko naše delo načrtujemo naprej glede učenja stališč in dejstev.

Lahko pa si to nalogo poenostavimo, tako da učenci uporabijo dve različni barvi – z eno podčrtavajo stališča, z drugo pa dejstva.

### **Korak 3**

Po tej razpravi se učencem po potrebi da možnost, da svoje zapise morda prerazporedijo. Za lažje prepoznavanje, kaj so dejstva in kaj stališča, si pri tem lahko pomagajo s preglednico 1.

Za učence s posebnimi učnimi težavami lahko stvar poenostavimo, tako da jim napišemo nekaj pojmov, sami pa po lastni presoji označijo, kaj od zapisanega je dejstvo in kaj stališče. Pri tem jim je lahko v pomoč preglednica 1. V njej imajo zapisane pojme, h katerim morajo pripisati, kaj je dejstvo in kaj stališče. Svojo izbiro utemeljijo. Primer je naveden v preglednici 2.

#### **b) Preverjanje v praksi**

Vsebinski sklop *Slovenija je utemeljena na človekovih pravicah* je več kot primeren za preverjanje, kako učenci prepoznavajo stališča in dejstva v praksi. S takim pristopom jih prav gotovo usmerjamo h kritičnemu presojanju in razvijanju kompetenc za argumentirano razpravljanje.

Področje človekovih pravic je primerna tema za argumentirano razpravljanje o dejstvih in stališčih, še posebno zato, ker se zelo pogosto pojavlja v različnih medijih, prav tako pa človekove pravice uresničujemo pri našem delu. Namen spodaj prikazanega pristopa je, da pri učencih preverimo razumevanje razlikovanja dejstev in stališč ter koliko področje človekovih pravic sploh razumejo. Z različnimi informacijami, ki se pojavljajo v medijih in vsakdanjem življenju ter se morajo argumentirano umestiti med dejstva ali stališča, pri učencih razvijamo tudi večplastno in poglobljeno znanje o človekovih pravicah.

V preglednici 3 je nekaj primerov, s katerimi lahko preverjamo, ali učenci razlikujejo pojma dejstvo/stališče in ali razumejo področje človekovih pravic. Pomembno je, da svojo izbiro tudi utemeljijo; tako se v razredu lahko razvije razprava, na podlagi česa so se odločili za stališča in dejstva. Tudi z razpravo se učenci učijo, kako izražati svoje znanje in poglede na obravnavano temo.

#### **c) Spreminjanje stališč z uporabo dokazov**

Kakšna so posameznikova stališča do posameznih pojavov, je odvisno od zgledov v družini, od vzgoje, pa tudi od vpliva medijev. Nekatere pojave v družbi lahko sprejememo, druge ne, lahko pa se zgodi, da se do njih tudi ne moremo opredeliti. Nekatera stališča zelo močno zagovarjamo, do nekaterih pa smo lahko zelo ravnodušni. Izrazito negativna stališča lahko pripeljejo do predsodkov. Slednje je sicer zelo težko spreminjati, tudi če imamo zelo razumske in strokovne argumente (Požarnik 2003, 108). V takih primerih je smiselno poseči po odprtih vprašanjih, ki pripomorejo k razmisleku in razpravi z učenci o teh predsodkih. Lahko pa se tega lotimo tudi tako, da stališča spremenimo v dejstva z uporabo dokazov, ki so lahko mnenja/stališča priznanih in uveljavljenih avtorjev za nekatera področja, ter uporabo statističnih podatkov, zgodovinskih podatkov, osebnih izkušenj ...

Glede na moje izkušnje je to razmeroma zahtevna metoda, zato je priporočljivo, da se za začetek izbere tema/področje, pri kateri/-em bodo učenci motivirani za delo (ker jih zanima in ker temo/področje poznajo). Literature, virov in primerov iz vsakdanjega življenja na temo predsodkov je veliko, tako da imamo možnost izbire, ki jo lahko prilagajamo trenutnim družbenim razmeram ali pa »stanju« v razredu.

Primer, zapisan v prilogi v besedilu 2, se nanaša na versko nestrpnost do muslimanov.

### **Korak 1**

Učenci najprej povzamejo bistvo besedila. Po potrebi jih pri tem tudi usmerjamo.

### **Korak 2**

Za večjo motiviranost učenci povedo svoja stališča, vezana na vsebino besedila. Ob tem lahko ponovijo, kaj vse vpliva na oblikovanje njihovega stališča. Lastnega stališča nikakor ne vsiljujejo.

Stališča lahko npr. zapišejo v obliki

»Moje stališče do ... je ...«

### **Korak 3**

Učenci vpišejo svoja stališča v preglednico in jih podkrepijo z zapisi iz besedila. Primer preglednice 4 je v prilogi. Pri tem morajo tako oblikovati trditve, da podpirajo ali zavračajo njihovo stališče.

### **Korak 4**

Nalogo lahko dopolnijo tako, da poskušajo ugotoviti tudi stališče avtorja in ga podkrepijo s trditvami iz besedila. Ta korak je sicer dokaj zahteven, a ga učenci ob učiteljevem usmerjanju lahko uspešno končajo. Primer zapisa je oblikovan v preglednici 5 v prilogi.

### **Korak 5**

Na koncu učenci razvrstijo avtorjeva stališča po pomembnosti: začnejo pri tistih, za katera ima avtor dokaze v besedilu/jih navaja, končajo pa s tistimi, za katera niso našli trditev v besedilu in so avtorjevo lastno mnenje. Isti postopek ponovijo za zapis svojih stališč. Primer zapisa je v preglednici 6 v prilogi.

To nalogo lahko dopolnimo z razpravo o pogledih učencev na izbrano temo. Tako lahko poglobljajo in ozaveščajo, pa tudi spreminjajo svoja stališča. Med seboj jih tudi primerjajo in utemeljujejo.

Smiselno je, da se učenci spodbudijo k razpravi o stališčih, ki so jih razvrščali in za katera niso našli trditev v besedilu – ali jih je smiselno spremeniti ali ne. Dobro je, da ta del »razjasni«, s čim se strinjajo in s čim se ne ter kako lahko to vpliva na njihove poglede v prihodnost. Pri taki razpravi je smiselno uporabljati vprašanja odrtega tipa:

- Pojasni, kako ...
- Razloži, zakaj tako misliš ...
- Kako bi to vplivalo na ...
- Zakaj je to pomembno ...
- Kakšni so dokazi za to ...

## Korak 6

Na koncu učenci na podlagi razprave in svojih zapisov oblikujejo zaključke glede na izbrano besedilo in svoja stališča po razpravi:

Moj zaključek na izbrano temo je:

Dokazi za moj zaključek so:

Tako se učenci učijo pisanja zaključkov, ki temeljijo na dokazih in dobro podprtih stališčih.

Po vsej verjetnosti pa lahko s takim pristopom vplivamo na njihove predsodke, jih postopno rahljamo ali spreminjamo.

### č) Moj pogled na ...

Kot eno izmed možnosti razvijanja stališč, ki podpirajo občečloveške vrednote in človekove pravice, predstavljam zamisel, s katero poskušamo učiteljice, ki sodelujemo v našem strokovnem aktivu DKE – geografija in zgodovina, spodbujati učence k večji udeležbi in vključevanju v aktualne dogodke.

Glede na aktualne teme in dogajanja v Sloveniji in po svetu vsak mesec izberemo temo, ob kateri nato učenci od 6. do 9. razreda izražajo svoj pogled, svoje mnenje in kritično analizirajo dogodke. Tako jih spodbudimo, da spremljajo dogodke okoli sebe ter si na podlagi podatkov, ki so jim dostopni, ustvarijo svoje stališče in pogled. S takim pristopom se učijo argumentirati svoja stališča, jih zagovarjati in podpirati z dejstvi.

Tako so učenci v tem šolskem letu med drugim izrazili svoje poglede in stališča, podprta z dejstvi, na temo beguncev, terorističnih napadov, novoletnega obdarovanja, obeležitve holokavsta in varovanja narave. Po vsaki nalogi dobijo povratno informacijo na podlagi vnaprej znanih meril, kje so bili dobri, kaj morajo še izboljšati ... Hkrati pa še sami ocenjujejo svoj napredek in so tako aktivno vključeni v dejavnost.

Ta pristop je pokazal, da sprotno spremljanje učenčevega lastnega dela ob sprotnih učiteljevih povratnih informacijah omogoča, da učenci lažje odpravljajo svoja šibka področja ter kvalitetnejše in hitreje izpopolnjujejo svoje znanje in spretnosti. Povratne informacije tako ne jemljejo kot nekaj, s čimer se išče njihovo neznanje, ampak kot pomoč, da bodo dosegli postavljene zahteve oz. višje ravni znanja.

Kako so zasnovana merila, povratna informacija učitelja in ocenjevalni list lastnega napredka, je prikazano v prilogi.

## ZAKLJUČEK

S tem prispevkom sem prikazala nekaj zamisli, kako razvijati stališča ter kako jih učiti ločevati od dejstev in dokazov. Vsebine in tematski sklopi predmeta DKE učitelju omogočajo, da pri učencih razvija stališča pri vseh temah, ki jih obravnava. Oblikovanja stališč, ki podpirajo zapisane veščine in cilje v učnem načrtu, ni ravno lahko učiti. Je pa učenje učenja ena izmed kompetenc, ki naj bi jo učenci usvojili med šolanjem. Za to nam je na voljo kar nekaj strategij. Nekaj od tistih, ki so se pokazale za učinkovite, je opisanih v tem prispevku zato, da bi se olajšalo poučevanje.

Kako učiti razvijati stališča, kako ta prepoznavati, kako naučiti učence, kaj je stališče, kaj dejstvo in kaj je mnenje, so bile stvari, na katere so učitelji pogosto opozorili v anketi, ki so jo reševali po nacionalnem preverjanju znanja iz DKE v šolskem letu 2014/15.

Stališča so tako za posameznika kot za družbo, v kateri živi, pomembna, saj vplivajo na njegovo mišljenje in presojo, po njih pa izraža tudi svoje vrednote. Čustveno obravnavana in negativna stališča vodijo do predsodkov ter jih je težko spreminjati. Se pa z njimi pri našem delu z učenci prav gotovo srečujemo. Prav je, da jih sproti opozarjamo na stališča, ki niso podkrepljena z dejstvi, jih seznanimo s posledicami in naučimo, kako ozaveščati in razvijati stališča.

Smiselno in glede na moje izkušnje učinkovito je tudi, da učenca pri učenju razvijanja stališč sproti spremljamo in mu sproti damo povratno informacijo, prav tako pa mu omogočimo, da sam spremlja svoj razvoj in napredek. Tako lažje odpravlja svoja šibka področja. Učenje tudi lažje osmišlja in lažje prepoznava svoje napake ter bolje razvije svoje sposobnosti, potem ko uvidi, katerega predznanja ima premalo. S tem ga je lažje voditi k napredku, saj osmišlja tudi svoje znanje. Prav tako se krepi sodelovalno delo med učiteljem in učencem, saj pri poučevanju in učenju neprestano vplivata drug na drugega. Zato se mi zdi smiselno, da je tak pristop v čim večjem obsegu vključen v naše vzgojno-izobraževalno delo.

## Priloge

### Besedilo 1

Za prava prijateljstva bi lahko rekli, da velja zakon privlačnosti. Drug drugega izberemo zaradi tega, kar smo, kako razmišljamo, delujemo in reagiramo. Pravi prijatelji nas ne sodijo in ne obsojajo, prav tako niti mi ne njih /.../

Strokovnjaki pravijo, da si mnogokrat izberemo za prave prijatelje tiste ljudi, ki imajo podobna zanimanja kot mi, enake interese ali podobno gledajo na določene zadeve, ki nam osebno veliko pomenijo /.../

Pri oblikovanju prijateljstva gre tudi za določeno stopnjo tveganja. Ko namreč mi spoznavamo novega znanca in on nas, se moramo počasi osebno razgaljati in se kazati takšne, kakršni pač smo, kar pa morebiti v resnici našemu prijatelju sploh ni več všečno, in seveda obratno /.../.

Pravi prijatelji nas ne sodijo, a nas znajo kritično in konstruktivno opomniti, ko ga polomimo. Enako dovolijo, da tudi mi njih spomnimo, ko ga kje 'pokronajo', ne da bi se pri tem bali, da bomo zaradi iskrene kritike izgubili prijateljstvo.

(Vir: <http://www.aktivni.si/psihologija/kaj-je-pravo-prijateljstvo/>. Pridobljeno: 16. 6. 2016.)

### Besedilo 2

/.../ Verska nestrpnost se pojavi, ko neka skupina, ki je lahko sestavljena iz vernikov druge religije ali pa jo sestavljajo neverujoči posamezniki, noče spoštovati in tolerirati verskih praks, običajev, prepričanj neke druge verske skupnosti. Verski nestrpneži tudi gojijo prepričanje o manjvrednosti, »napačnosti« verskih prepričanj neke religiozne skupine /.../

Po Evropi je v zadnjih letih vročo debato sprožilo nošenje naglavnih rut in burk v javnosti. Pojavljati so se začeli zakoni, ki omejujejo nošenje verskih simbolov. V nekaterih državah (Belgija, Francija) pa so izrecno prepovedali ravno nošnjo tradicionalnih muslimanskih oblačil, kot je burka in naglavna ruta. Za kršitev prepovedi pa so predpisane tudi visoke kazni. Prepovedati zunanje izkazovanje verske pripadnosti samo eni verski skupnosti je diskriminatoren ukrep. Prepoved nošenja burk predlagatelji zakonov utemeljujejo s skrbjo za javno varnost, saj burka prekrije celoten obraz z izjemo oči, kar onemogoča prepoznavnost osebe pod burko. Argument proti takšni prepovedi bi bil, da grožnja varnosti ni tako velika, da bi to utemeljevalo zakonsko prepoved nošenja burke, ampak bi lahko ukrep naredili bolj sorazmeren tako, da bi lahko ob utemeljenem sumu, da bo oseba pod burko ogrozila javno varnost (če je npr. očitno, da se pod burko skriva moški), policija zahtevala npr. osebno izkaznico.

Drugi argument zagovornikov prepovedi nošenja burk je, da tega ne počnejo prostovoljno, ampak jih njihovi možje, očetje silijo v nošenje burk in da se s prepovedjo osvobajajo ženske izpod tiranije svojih mož. Vendar to ne drži v vseh primerih, marsikatera ženska nosi burko zaradi svojega lastnega osebnega prepričanja, da je tako prav in da bi sicer grešila.

(Vir: <https://kaziprav.wordpress.com/diskriminacija/verska-nestrpnost/>. Pridobljeno: 16. 6. 2016.)

### Preglednica 1

Značilnosti dejstev	Značilnosti stališč
Jih lahko preverimo – so resnična (drži – ne drži).	Ne moremo jih do konca preveriti.
Obstajajo načini za njihovo preverjanje.	Pogosto so izraz vrednot, prepričanj ..
Temeljijo na neposrednih dokazih in opazovanju.	Stališča so subjektivna. Velikokrat vpliva nanje socialno okolje.
So stvari, ki so se zgodile.	
Povedi, ki vsebujejo dejstva, se po navadi začenjajo z: Dokazi za .../Statistične dokaze najdemo v raziskavi	Povedi se velikokrat začenjajo z: Verjamem/Že se/Strinjam se, da/Menim, da je res ...
– avtorjeve kvalifikacije: strokovne, raziskovalne, izkušnje, položaj ...	
– vrsta gradiva, v katerem so zapisane trditve (Delo – Nova)	



**Preglednica 2**

	Dejstvo	Stališče
Starši	ločeni	strogi
Šola	prenovljena	zahtevna
Prijatelj		
Sošolci		

**Preglednica 3**

Trditve	Dejstvo	Stališče	Moja utemeljitev
S pravicami imajo ljudje tudi dolžnosti, ki jih morajo izpolnjevati, da bi bili upravičeni do pravic.			
Človekove pravice ne morejo biti nikoli učinkovito zaščitene, če prisila prihaja od zunaj.			
Človekove pravice so pridobljene z rojstvom in pripadajo vsem.			
Samo z razumevanjem pravic, ki vam pripadajo, lahko posameznik odraščča v odgovorno osebo.			
Pri otrocih in mladih je najpomembnejše, da imajo pravico do osebnega izražanja, do katere morajo biti vsi drugi ljudje, mladi in stari, spoštljivi.			
Človekove pravice se najmanj upoštevajo v državah, ki imajo visoko stopnjo kriminala in prostitucije.			
Na svetu ima vsak človek določene pravice.			
Človekove pravice so tiste pravice, ki so praviloma urejene z ustavo ter so po vsebini temelj pravne ureditve družbe in države.			
Naloga varuha človekovih pravic je preiskovanje nezakonitega ali nepravilnega dela državnih organov.			

**Preglednica 4**

Moje stališče	Trditve iz članka/vira, ki podpirajo moje stališče

**Preglednica 5**

Moje stališče	Trditve iz članka/vira, ki podpirajo moje stališče
Avtorjevo stališče	Trditve iz članka/vira, ki podpirajo avtorjevo stališče

## Preglednica 6

Stališče	Trditve iz članka/vira, ki podpirajo moje/avtorjevo stališče
Moje stališče – po pomembnosti 1. 2. 3.	
Avtorjevo stališče – po pomembnosti 1. 2. 3.	

### Opisna merila – utemeljitev mojega pogleda/stališča na izbrani dogodek

	0 točk	1 točka	3 točke	5 točk
<b>Analiza lastnega pogleda</b>	Naloga ni oddana.	Svoj pogled na dogodke opiše zelo površno/oz. opisuje stanje (splošni opis dogodka) presplošno, zato so potrebna dodatna navodila/napotki in razlage učitelja. Zapisa ne zna oblikovati samostojno.	Iz zapisa je razvidno, da je učenec navedel svoj pogled/razmišljanje – to je deloma presplošno, zato so potrebna dodatna navodila/napotki, učitelja.	Iz zapisa je razvidno, da je učenec navedel svoj pogled/razmišljanje na izbrano temo in ni opisoval splošnega stanja, razmišljanje je tudi analiziral.
<b>Utemeljevanje lastnega pogleda</b>		Učenec opiše le splošno stanje in svojega pogleda/mnenja ne utemelji; zapiše ga le ob podpori/ dodatnih napotkih učitelja – zapisa ne zna oblikovati samostojno.	Učenec deloma utemelji svoj pogled/svoje mnenje na izbrano temo, ni pa podkrepljena s primeri oz. je presplošno napisana, zato so potrebna krajša navodila/napotki učitelja.	Učenec samostojno in prepričljivo utemelji svoj pogled/svoje mnenje na izbrano temo ter ga tudi podkrepi s primeri.
<b>Predstavitve lastnega pogleda</b>		Učenec svojega pogleda/mnenja ne zagovarja jasno in je potrebna velika podpora učitelja pri zagovoru. Pri tem ni prepričljiv oz. je njegovo mnenje presplošno. Svojega mnenja ne zagovarja v celoti v skladu z človekovimi pravicami.	Učenec svoj pogled/mnenje zagovarja jasno ob podpori in dodatnih iztočnicah učitelja. Pri zagovarjanju svojega pogleda v celoti ni prepričljiv/ga deloma ne zagovarja v skladu s človekovimi pravicami.	Učenec svoj pogled/mnenje zagovarja suvereno, jasno in konstruktivno ter zna zagovarjati svoje stališče v skladu s človekovimi pravicami.
<b>Zahtevane točke/postavke naloge</b>		Naloga vsebuje manj od polovice zahtevanih podatkov.	Naloga vsebuje večino zahtevanih podatkov.	Naloga vsebuje vse zahtevane podatke.

## Ocenjevalni list – utemeljevanje mojega pogleda/stališča na izbrani dogodek

Moj pogled na ...

MERILO	0 točk	1 točka	3 točke	5 točk
Pogled na izbrano temo je v skladu z občečloveškimi vrednotami in človekovimi pravicami.	Moj pogled na ... ni oddan.			
Zapis vsebuje analizo lastnega pogleda v primerjavi z drugimi pogledi (mediji ...).				
Utemeljitev je podkrepljena z lastnimi pogledi in mnenji.				
Predstavitev zapisa je konstruktivna in jasna (učinkovito zagovarjanje lastnega pogleda).				
Zapis vsebuje vse zahtevane postavke.				
Skupaj točk:				

Učiteljev komentar:

Moja samoocena, moj pogled na ... (spremljanje napredka učenca)

Dopolni:

Na izdelek sem ponosen/-a, ker ...
Ko sem se pripravljaj/-a ta izdelek, sem se naučil/-a, da ...
Iz izdelka je razvidno, da sem v pripravo vložil/-a veliko truda, ker ...
Izdelek je pomemben, ker ...

Odgovori:

S čim si bil/-a zadovoljen/-na pri takem učenju?
Ali ti je delo dobro uspelo?
Kaj bi lahko izboljšal/-a?
Izdelek je pomemben, ker ...
Kako si boš tako delo zastavil/-a prihodnjič?

## VIRI

- Brodnik, Vilma, et al. 2013. *Posodobitve pouka v osnovnošolski praksi. Zgodovina*. Ljubljana: ZRSS.
- Dumont, Hanna, et al. 2013. *O naravi učenja. Uporaba raziskav za navdih prakse*. Ljubljana: ZRSS.
- Ministrstvo za šolstvo in šport. 2011. *Program osnovna šola: Državljska in domovinska vzgoja ter etika*. Učni načrt. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Pečjak, Sonja in Ana Gradišar. 2012. *Bralne učne strategije*. Ljubljana: ZRSS.
- Požarnik Marentič, Barica, et al. 2009. *Moč učnega pogovora. Poti do znanja z razumevanjem*. Ljubljana: DZS
- Požarnik Marentič, Barica. 2003. *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.

# PRILOGE<sup>25</sup>

## 4.2.9.1 Analiza dosežkov na nacionalnem preverjanju znanja iz domovinske in državljanske kulture in etike v 9. razredu

### Izhodišča in zasnova preizkusa znanja

Podlaga za pripravo preizkusov znanja je bil osnovnošolski učni načrt:

1. Učni načrt. Program osnovna šola. Državljska in domovinska vzgoja ter etika (Elektronski vir)/predmetna komisija Pavla Karba ... (et al.). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo, 2011

Preizkus je obsegal 25 nalog izbirnega tipa (naloge obkroževanja, povezovanja in razvrščanja), naloge kratkih odgovorov in naloge z zapisom kratkih odgovorov, ki so vsebinsko pokrivalo naslednje osrednje tematike: posameznik in življenje v skupnosti, aktivno državljanstvo in demokracija, etika in življenje v skupnosti.

Naloge preizkusa so preverjale vseh šest taksonomskih stopenj Bloomove taksonomije (znanje, razumevanje, uporaba, analiza, sinteza, vrednotenje), ki pa so za potrebe NPZ združene v tri stopnje:

1. naloge prve taksonomske stopnje so preverjale znanje in poznavanje osnovnih družboslovnih pojmov, pojavov in procesov;
2. naloge druge stopnje njihovo razumevanje in uporabo;
3. pri nalogah tretje taksonomske stopnje pa naj bi učenci pokazali razumevanje vzročno-posledične kompleksnosti družbeno-političnih pojavov in procesov ter ga podprli z utemeljenim zapisom vzroka in posledice ali predvidene možnosti.

Ob reševanju nalog 1 taksonomske stopnje je učenec lahko dosegel 15 točk (30 %), nalog 2 taksonomske stopnje 20 točk (40 %) in nalog 3 taksonomske stopnje 15 točk (30 %). Posamezne naloge so bile ovrednotene z eno do tri točk. Maksimalno so učenci lahko dosegli 50 točk. Čas reševanja je bil 60 minut.

### Analiza dosežkov

#### Osnovni statistični podatki

*Preglednica 4.2.9.1.1: Osnovni statistični podatki*

Število učencev	4252
Število postavk	50
Možne točke	50
Povprečno število absolutnih točk	22,97
Povprečno število odstotnih točk	45,93
Standardni odklon odstotnih točk	15,19
Indeks težavnosti	0,46
Indeks zanesljivosti	0,85

Nacionalno preverjanje znanja je opravljalo 4252 učencev. V povprečju so dosegli 22,97 (45,93 %) točk. Nihče ni dosegel maksimalnega števila točk, najboljši dosežek je bil 46 točk ( 92 % vseh točk), ki ga je dosegel en učenec (0,02%). 5 učencev je doseglo 45 (90 %) točk ali več, 103 učencev je doseglo 37 (74 %) točk ali več. Največ učencev (1086 ali 25,54 %) je doseglo od 20 do 24 točk. Pet učencev (0,12%) ni doseglo nobene točke, 108 učencev (2,54%)

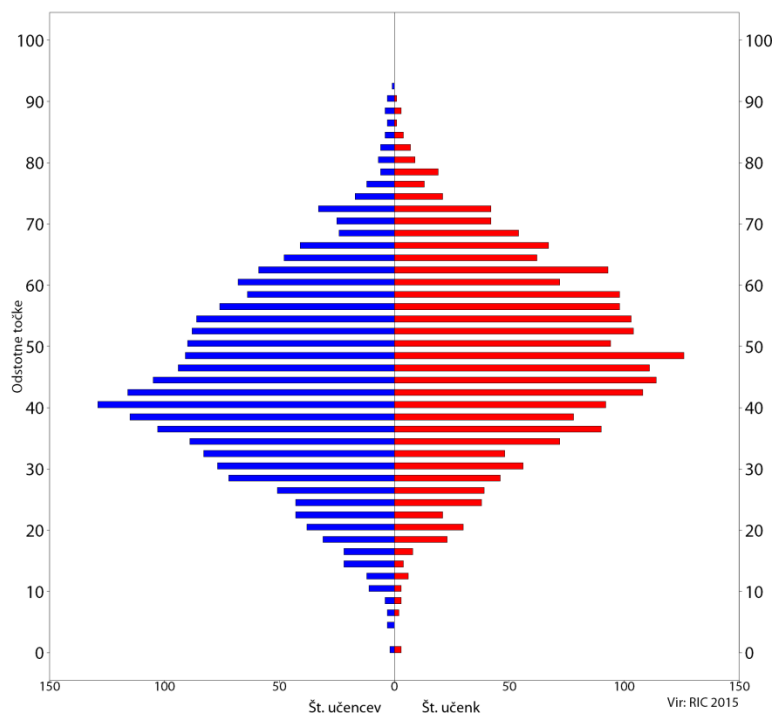
<sup>25</sup> K zborniku prilagamo analizo dosežkov učencev preverjanja iz domovinske in državljanske kulture in etike ter preizkus znanja, ki sta bila objavljena v Letnem poročilu o izvedbi nacionalnega preverjanja znanja v šolskem letu 2014/2015 ([http://www.ric.si/preverjanje\\_znanja/statisticni\\_podatki/](http://www.ric.si/preverjanje_znanja/statisticni_podatki/)).

je doseglo od 0 do 8 (16%) točk. Upoštevali smo prelome v frekvenčni porazdelitvi.

Indeks težavnosti znaša 0,46. Frekvenčna porazdelitev je levo asimetrična in ima en rahlo razpotegnjen vrh. Vrh se nahaja med 20 in 24 točkami (40 % in 48 %).

## Dosežki po spolu in regijah

*Slika 4.2.9.1.1: Primerjava porazdelitve dosežkov učenk in učencev pri domovinski in državljanski kulturi in etiki, 9. razred*



Iz slike 4.2.9.1.1 lahko razberemo, da večina dosežkov vseh učencev spada v območje od 25 do 65% točk. Več učenk ima dosežke okrog 50% točk, medtem ko ima več učencev okrog 40% točk. Nižje dosežke (spodnja petina) je doseglo več učencev kot učenk, najvišji dosežki (gornja petina) pa so enakomerno porazdeljeni po spolu.

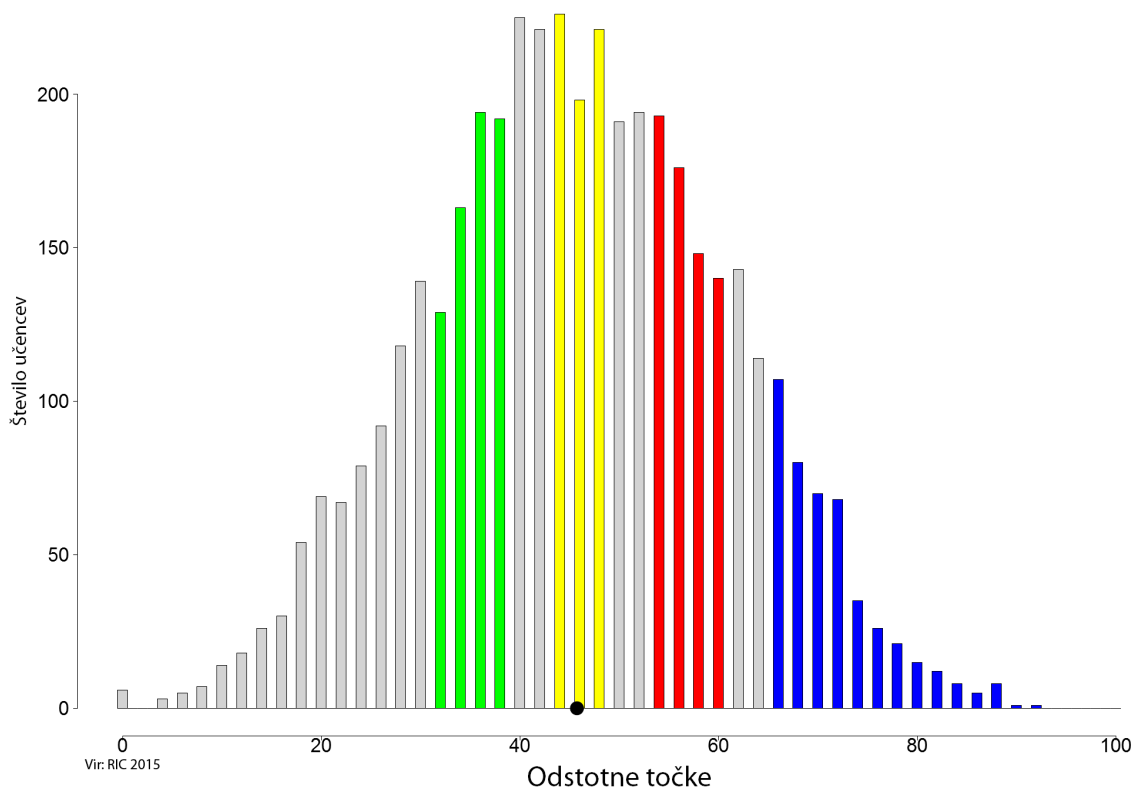
*Preglednica 4.2.9.1.2: Porazdelitev dosežkov pri domovinski in državljanski kulturi in etiki po regijah, 9. razred*

Regija	Povprečje	Standardni odklon	Število učencev v analizi	Število šol v analizi
1 Gorenjska regija	45,14	15,23	431	9
2 Goriška regija	45,84	16,02	278	7
3 Jugovzhodna Slovenija	46,12	15,72	286	9
4 Koroška regija	44,32	13,33	114	4
5 Notranjsko-kraška regija	48,57	13,52	87	4
6 Obalno-kraška regija	46,08	13,70	132	6
7 Osrednjeslovenska regija	46,31	15,83	1283	27
8 Podravska regija	46,52	14,32	637	22
9 Pomurska regija	46,27	15,67	204	9
10 Savinjska regija	46	14,72	554	15
11 Spodnjeposavska regija	43,70	15,10	165	6
12 Zasavska regija	41,70	14,54	81	2

Državnemu povprečju, ki znaša 45,93%, so se najbolj približali v Savinjski, Obalno-kraški in Goriški regiji. Najvišje povprečje (48,57 %) so dosegli v Notranjsko-kraški regiji, najnižje (41,70 %) pa v Zasavski regiji, pri čemer velja upoštevati, da so nekatere regije zastopane z relativno majhnim številom učencev.

## Opisi dosežkov učencev 9. razreda pri NPZ-ju

Slika 4.2.9.1.2: Porazdelitev točk pri domovinski in državljanski kulturi in etiki, 9. razred



### ZELENO OBMOČJE

#### Naloge:

1, 4.a, 6.b, 9.b, 13.b, 16.a, 18.a, 21.a, 24.a, 25.a

#### Vsebine:

Posameznik in življenje v skupnosti, Aktivno državljanstvo in demokracija in Etika in življenje v prihodnosti

#### Učenci (učni cilj – vsebina naloge):

- razumejo, da se skupnost državljanov z ustavo dogovori za osnovna načela, po katerih urejamo skupne zadeve – ustavna omejitev pravice do zbiranja in združevanja (naloga **1**);
- spoznavajo, zakaj je pomembno, da oblast deluje javno. Znajo povezati pojme demokracija, javnost in odgovornost – pravica do svobodnega izražanja mnenj (naloga **4.a**);
- prepoznavajo naloge, ki jih opravljajo posamezne veje oblasti, in razmerja med njimi. Prepoznavajo dolžnosti in odgovornosti teh nosilcev – načelo, da ima oblast ljudstvo (naloga **6.b**);
- spoznajo postopke, po katerih so izvoljeni nosilci oblasti – trajanje mandata Državnega zbora (naloga **9.b**);
- spoznavajo osnovne cilje in simbole EU – himna Evropske unije (naloga **13.b**);
- spoznajo vlogo vrednot v ravnanju posameznika – oznaka, da proizvod ni bil testiran na živalih (naloga **16.a**);
- v *Ustavi Republike Slovenije* prepoznavajo človekove pravice – ustavna prepoved spodbujanja k nasilju (naloga **18.a**);
- spoznavajo aktivnosti in gibanja za rešitev vprašanj (npr. pomoč ljudem, prizadetim v vojnah ali nesrečah, tehnološke rešitve, organizacije, kot je Greenpeace, itd.). Razvijajo motivacijo in stališča do aktivnosti in gibanj – sončna elektrarna (naloga **21.a**);
- razvijajo sposobnost za etični premislek in razumejo vrednostno usmeritev, na kateri temeljijo človekove pravice – osebni pogum in zavarovanje žrtve (naloga **24.a**);
- spoznavajo razvoj ideje človekovih pravic – holokavst (naloga **25.a**).

*Odgovore na naloge zelenega območja so učenci iskali v besedilih in v slikovnem viru, iz življenjske bližine in v povezavi z znanjem iz drugih predmetov. Učenci znajo in razumejo temeljna dejstva. Prevladovali so odgovori v obliki besed in enostavnih besednih zvez oziroma so jih učenci izbrali med več danimi možnostmi.*

Primer: *naloga 4.a*

#### RUMENO OBMOČJE

Naloge:

2.a.1, 2.a.2, 12.a, 19.b, 20.a, 23.a, 24.b

Vsebine:

*Posameznik in življenje v skupnosti, Aktivno državljanstvo in demokracija in Etika in življenje v prihodnosti*

Učenci:

- prepoznavajo naloge, ki jih opravljajo posamezne veje oblasti, in razmerja med njimi. Prepoznavajo dolžnosti in odgovornosti teh nosilcev – članov Vlade in Državnega zbora (nalogi **2.a.1** in **2.a.2**);
- razvijajo sposobnost za preučevanje razlik v skupnosti in med skupnostmi – identifikacija družbenega problema (naloga **12.a**);
- razvijajo stališča v zvezi z globalizacijskimi vprašanji – obnovljivi viri energije in vrsta izkoriščanja (nalogi **19.b** in **20.a**);
- razvijajo motivacijo in stališča do aktivnosti in gibanj – *Tradicionalni slovenski zajtrk* (naloga **23.a**);
- se seznanjajo z ustanovami, ki skrbijo za varovanje človekovih pravic – institucionalna pomoč ob medvrstniškem nasilju (naloga **24.b**).

*Naloge rumenega območja zahtevajo, da učenci razumejo probleme, ki so jim časovno in prostorsko blizu, in izkazujejo splošno izkušensko znanje.*

*Z izjemo dveh nalog so učenci tvorili odgovore samostojno, brez virov pomoči (brez besedil, slik, grafov ipd.).*

Primer: *naloga 19.b*

#### RDEČE OBMOČJE

Naloge:

5.a, 11.a, 16.b, 19.a, 23.b

Vsebine:

*Posameznik in življenje v skupnosti, Aktivno državljanstvo in demokracija in Etika in življenje v prihodnosti*

Učenci:

- spoznavajo razliko med združevanjem državljanov na podlagi skupnih interesov (društva, zveze, organizacije ipd.) in skupnih političnih ciljev (stranke) – politična stranka (naloga **5.a**);
- prepoznavajo demokracijo v svojem ožjem okolju – neposredna demokracija v šoli (naloga **11.a**);
- spoznajo vlogo vrednot v ravnanju posameznika – prepoved testiranja na živalih (naloga **16.b**);
- razvijajo stališča v zvezi v globalizacijskimi vprašanji – obnovljivi viri energije in lakota kot družbeni problem (nalogi **19.a** in **23.b**).

*Reševanje nalog rdečega območja zahteva od učencev uporabo zahtevnejših miselnih procesov. Učenci pri nalogah izkazujejo uporabo temeljnih pojmov v različnih življenjskih situacijah, razumevanje vzročno-posledičnih povezav in znajo argumentirati sprejemanje družbeno političnih odločitev.*

Primer: *naloga 11.a*



## MODRO OBMOČJE

### Naloge:

3.a, 4.b, 8.a, 11.b, 13.a, 15.b, 17, 20.b, 20.c, 21.b, 22.a

### Vsebine:

*Posameznik in življenje v skupnosti, Aktivno državljanstvo in demokracija in Etika in življenje v prihodnosti*

### Učenci:

- spoznajo postopke, po katerih so izvoljeni nosilci oblasti – neposredne volitve (naloga **3.a**);
- spoznavajo, zakaj je pomembno, da oblast deluje javno. Znajo povezati pojme demokracija, javnost in odgovornost – nadzor nad porabo javnih sredstev (naloga **4.b**);
- prepoznavajo dolžnosti in odgovornosti nosilcev oblasti – identifikacija družbenega problema (naloga **8.a**);
- spoznavajo, kako pomembno je za državljansko skupnost, da so njeni člani aktivni – aktivno demokratično državljanstvo (naloga **11.b**);
- spoznavajo osnovne cilje in simbole EU – simboli Evropske unije (naloga **13.a**);
- na primerih spoznajo vpliv članstva Slovenije v EU na vsakdanje življenje – sedež Evropskega parlamenta (naloga **15.b**);
- se seznanijo s pojmom etika oziroma etična načela in vrednote. Spoznajo vlogo vrednot v ravnanju posameznika – pomoč socialno ogroženim (naloga **17**);
- razvijajo stališča v zvezi v globalizacijskimi vprašanji – dolgoročne posledice izkoriščanja in družbena odgovornost za preprečevanje izkoriščanja (nalogi **20.b** in **20.c**);
- spoznavajo aktivnosti in gibanja za rešitev vprašanj (npr. pomoč ljudem, prizadetim v vojnah ali nesrečah, tehnološke rešitve, organizacije, kot je Greenpeace, itd.). Razvijajo motivacijo in stališča do aktivnosti in gibanj – spodbujanje rabe alternativnih virov energije (naloga **21.b**);
- razvijajo stališča v zvezi z ekonomskimi pravicami – ekonomska diskriminacija žensk (naloga **22.a**).

*Naloge v modrem območju preverjajo kompleksnejše znanje o družbeno-političnih procesih, ki ne izhajajo iz konkretnih življenjskih izkušenj učencev. Naloge zahtevajo etično presojo, abstrakcijo in kritično refleksijo družbenih pojavov, ki jih učenci podajajo v obliki zapisa daljšega odgovora.*

Primer: *naloga 4.b*

## NAD MODRIM OBMOČJEM

### Naloge:

2.b, 3.b, 5.b, 6.a, 7, 8.b, 8.c, 9.a, 10, 12.b, 14.a, 14.b, 15.a, 15.c, 18.b, 22.b, 25.b

### Vsebine:

*Posameznik in življenje v skupnosti, Aktivno državljanstvo in demokracija in Etika in življenje v prihodnosti*

### Učenci:

- pridobijo spoznanja o demokratičnem postopku pred volitvami, na njih in po njih – uveljavljanje volilne pravice v tujini (naloga **2.b**);
- spoznavajo politične pravice državljana – aktivna in pasivna volilna pravica (naloga **3.b**);
- spoznavajo razliko med združevanjem državljanov na podlagi skupnih interesov (društva, zveze, organizacije ipd.) in skupnih političnih ciljev (stranke) – civilna družba (naloga **5.b**);
- prepoznavajo naloge, ki jih opravljajo posamezne veje oblasti, in razmerja med njimi. Prepoznavajo dolžnosti in odgovornosti teh nosilcev – delitev oblasti kot načelo demokracije (naloga **6.a**);
- v *Ustavi Republike Slovenije* prepoznajo človekove pravice – pravice avtohtone narodne skupnosti na ozemlju Republike Slovenije (naloga **7**);
- prepoznavajo norme in postopke demokratičnega odločanja – replika (naloga **8.b**);
- razlikujejo med koalicio in opozicijo v državnem zboru – pristojnosti koalicije in opozicije (naloga **8.c**);
- spoznajo postopke, po katerih so izvoljeni nosilci oblasti – volitve v Državni zbor (naloga **9.a**);
- razume pomen državnih simbolov – vloga državnega grba na dokumentih (naloga **10**);

- spoznavajo pomen strpnosti in medsebojnega spoštovanja za kulturo sobivanja – prepoznavanje vrednot (naloga **12.b**);
- spoznajo odločanja v Evropski uniji in njene glavne ustanove – Evropski parlament in demokratičnost institucij EU (nalogi **14.a** in **14.b**);
- na primerih spoznajo vpliv članstva Slovenije v EU na vsakdanje življenje – Maastrichtska pogodba in volitve v Evropski parlament (nalogi **15.a** in **15.c**);
- razvijajo sposobnost za argumentiranje, ki temelji na etičnih načelih vgrajenih v človekove pravice – poznavanje *Ustave Republike Slovenije* (naloga **18.b**);
- razvijajo stališča v zvezi z ekonomskimi pravicami – feminiziran poklic (naloga **22.b**);
- spoznavajo razvoj ideje človekovih pravic – dokumenti o človekovih pravicah (naloga **25.b**).

*V območju nad modrim so naloge, ki preverjajo znanja o izbranih konceptih in poznavanje temeljnih dokumentov (npr. Ustava Republike Slovenije, mednarodni dokumenti o človekovih pravicah) ter evropskih integracijskih procesov.*

*Od učencev zahtevajo uporabo zahtevnejših miselnih procesov – sintezo, analizo in vrednotenje. Manj uspešno so rešene naloge, ki zahtevajo daljšo opisno primerjavo dveh pojmov.*

**Primer: naloga 14.b**

## Specifikacijska tabela preizkusa znanja

Preglednica 4.2.9.1.3: Specifikacijska tabela, domovinska in državljanska kultura in etika, 9. razred

Naloga	Točke	Področje	Cilj – učenc	Standard znanja	Taksonomska stopnja	Območje
1	1	Aktivno državljanstvo in demokracija	Razume, da se skupnost državljanov z ustavo dogovori za osnovna načela, po katerih urejamo skupne zadeve.	T	II	zeleno
	2.a	Aktivno državljanstvo in demokracija	Prepoznava naloge, ki jih opravljajo posamezne veje oblasti, in razmerja med njimi ter dolžnosti in odgovornosti teh nosilcev.	T	II	rumeno
2	1	Aktivno državljanstvo in demokracija	Prepoznava naloge, ki jih opravljajo posamezne veje oblasti, in razmerja med njimi ter dolžnosti in odgovornosti teh nosilcev.	T	II	rumeno
	2.b	Aktivno državljanstvo in demokracija	Pridobi spoznanja o demokratičnem postopku pred volitvami, na njih in po njih.	T	II	nad modrim
3	3.a	Aktivno državljanstvo in demokracija	Spozna postopke, po katerih so izvoljeni nosilci oblasti.	T	II	modro
	3.b	Aktivno državljanstvo in demokracija	Spoznava politične pravice državljana.	T	III	nad modrim
4	4.a	Aktivno državljanstvo in demokracija	Spoznava, zakaj je pomembno, da oblast deluje javno. Znajo povezati pojme demokracija, javnost in odgovornost.	T	III	zeleno
	4.b	Aktivno državljanstvo in demokracija	Spoznava, zakaj je pomembno, da oblast deluje javno. Zna povezati pojme demokracija, javnost in odgovornost.	T	III	modro
5	5.a	Aktivno državljanstvo in demokracija	Spoznava razliko med združevanjem državljanov na podlagi skupnih interesov (društva, zveze, organizacije ...) in skupnih političnih ciljev (stranke).	T	III	rdeče
	5.b	Aktivno državljanstvo in demokracija	Spoznava razliko med združevanjem državljanov na podlagi skupnih interesov (društva, zveze, organizacije ...) in skupnih političnih ciljev (stranke).	T	III	nad modrim
6	6.a	Aktivno državljanstvo in demokracija	Prepoznava naloge, ki jih opravljajo posamezne veje oblasti, in razmerja med njimi ter dolžnosti in odgovornosti teh nosilcev.	T	III	nad modrim
	6.b	Aktivno državljanstvo in demokracija	Prepoznava naloge, ki jih opravljajo posamezne veje oblasti, in razmerja med njimi ter dolžnosti in odgovornosti teh nosilcev.	T	II	zeleno
7	1	Aktivno državljanstvo in demokracija	V <i>Ustavi Republike Slovenije</i> prepoznava človekove pravice.	T	II	nad modrim
	8.a	Aktivno državljanstvo in demokracija	Prepoznava dolžnosti in odgovornosti nosilcev oblasti.	T	I	modro
8	8.b	Aktivno državljanstvo in demokracija	Prepoznava norme in postopke demokratičnega odločanja.	T	II	nad modrim
	8.c	Aktivno državljanstvo in demokracija	Razlikuje med koalicio in opozicijo v državnem zboru.	T	III	nad modrim
9	9.a	Aktivno državljanstvo in demokracija	Spozna postopke, po katerih so izvoljeni nosilci oblasti.	T	I	nad modrim
	9.b	Aktivno državljanstvo in demokracija	Spozna postopke, po katerih so izvoljeni nosilci oblasti.	T	I	zeleno
10	1	Posameznik in življenje v skupnosti	Razume pomen državnih simbolov.	T	III	nad modrim
	11.a	Aktivno državljanstvo in demokracija	Prepoznava demokracijo v svojem ožjem okolju.	T	II	rdeče
11	11.b	Aktivno državljanstvo in demokracija	Spoznava, kako pomembno je za državljansko skupnost, da so njeni člani aktivni.	T	II	modro

Naloga	Točke	Področje	Cilj – učenek	Standard znanja	Taksonomska stopnja	Območje	
12	12.a	1	Posameznik in življenje v skupnosti	Razvija sposobnost za proučevanje razlik v skupnosti in med skupnostmi.	T	II	rumeno
	12.b	1	Posameznik in življenje v skupnosti	Spoznava pomen strpnosti in medsebojnega spoštovanja za kulturo sobivanja.	T	II	nad modrim
13	13.a	1	Aktivno državljanstvo in demokracija	Spoznava osnovne cilje in simbole EU.	T	I	modro
	13.b	1	Aktivno državljanstvo in demokracija	Spoznava osnovne cilje in simbole EU.	T	I	zeleno
14	14.a	1	Aktivno državljanstvo in demokracija	Spozna odločanja v Evropski uniji in njene glavne ustanove.	T	I	nad modrim
	14.b	1	Aktivno državljanstvo in demokracija	Spozna odločanja v Evropski uniji in njene glavne ustanove.	T	III	nad modrim
15	15.a	1	Aktivno državljanstvo in demokracija	Na primerih spozna vpliv članstva Slovenije v EU na vsakdanje življenje.	T	I	nad modrim
	15.b	1	Aktivno državljanstvo in demokracija	Na primerih spozna vpliv članstva Slovenije v EU na vsakdanje življenje.	T	I	modro
	15.c	1	Aktivno državljanstvo in demokracija	Na primerih spozna vpliv članstva Slovenije v EU na vsakdanje življenje.	T	II	nad modrim
16	16.a	1	Posameznik in življenje v skupnosti	Spozna vlogo vrednot v ravnanju posameznika.	T	I	zeleno
	16.b	1	Posameznik in življenje v skupnosti	Spozna vlogo vrednot v ravnanju posameznika.	T	III	rdeče
17		1	Posameznik in življenje v skupnosti	Se seznanj s pojmom etika oziroma etična načela in vrednote. Spozna vlogo vrednot v ravnanju posameznika.	T	III	modro
18	18.a	1	Posameznik in življenje v skupnosti	<i>V Ustavi Republike Slovenije</i> prepoznava človekove pravice.	T	I	zeleno
	18.b	1	Posameznik in življenje v skupnosti	Razvija sposobnost za argumentiranje, ki temelji na etičnih načelih, vgrajenih v človekove pravice.	T	I	nad modrim
19	19.a	1	Etika in življenja v skupnosti	Razvija stališča v zvezi v globalizacijskimi vprašanji.	T	III	rdeče
	19.b	1	Etika in življenja v skupnosti	Razvija stališča v zvezi v globalizacijskimi vprašanji.	T	II	rumeno
20	20.a	1	Etika in življenja v skupnosti	Razvija stališča v zvezi v globalizacijskimi vprašanji.	T	I	rumeno
	20.b	1	Etika in življenja v skupnosti	Razvija stališča v zvezi v globalizacijskimi vprašanji.	T	III	modro
	20.c	1	Etika in življenja v skupnosti	Razvija stališča v zvezi v globalizacijskimi vprašanji.	T	III	modro
21	21.a	1	Etika in življenja v skupnosti	Spoznava aktivnosti in gibanja za rešitev vprašanj (npr. pomoč ljudem, prizadetim v vojnah ali nesrečah, tehnološke rešitve, organizacije, kot je Greenpeace, itd.). Razvija motivacijo in stališča do aktivnosti in gibanj.	T	I	zeleno
	21.b	1	Etika in življenja v skupnosti	Spoznava aktivnosti in gibanja za rešitev vprašanj (npr. pomoč ljudem, prizadetim v vojnah ali nesrečah, tehnološke rešitve, organizacije, kot je Greenpeace, itd.). Razvija motivacijo in stališča do aktivnosti in gibanj.	T	III	modro
22	22.a	1	Etika in življenja v skupnosti	Razvija stališča v zvezi z ekonomskimi pravicami.	T	II	modro
	22.b	1	Etika in življenja v skupnosti	Razvija stališča v zvezi z ekonomskimi pravicami.	T	II	nad modrim
23	23.a	1	Etika in življenja v skupnosti	Razvija motivacijo in stališča do aktivnosti in gibanj.	T	II	rumeno
	23.b	1	Etika in življenja v skupnosti	Razvija stališča v zvezi v globalizacijskimi vprašanji.	T	II	rdeče
24	24.a	1	Etika in življenja v skupnosti	Razvija sposobnost za etični premislek in razume vrednostno usmeritev, na kateri temeljijo človekove pravice.	T	II	zeleno
	24.b	1	Etika in življenja v skupnosti	Seznaj se z ustanovami, ki skrbijo za varovanje človekovih pravic.	T	I	rumeno

<b>Naloga</b>	<b>Točke</b>	<b>Področje</b>	<b>Cilj – učenec</b>	<b>Standard znanja</b>	<b>Taksonomska stopnja</b>	<b>Območje</b>
<b>25</b> 25.a	1	Etika in življenje v skupnosti	Spoznavna razvoj ideje človekovih pravic.	T	I	zeleno
25.b	1	Etika in življenje v skupnosti	Spoznavna razvoj ideje človekovih pravic.	T	II	nad modrim

#### LEGENDA:

**Naloga:** zapisana oznaka vsakega vprašanja/dela naloge/naloge; povzeto po preizkusu znanja, *Navodilih za vrednotenje* in programu za e-vrednotenje

**Točke:** zapisano maksimalno število točk vprašanja/dela naloge/naloge

**Vsebine/Cilji – učenec:** zapisana vsebina/cilj, ki ga preverja vprašanje/del naloge/naloga; povzeto po *Učnem načrtu*

**Standardi znanja:** zapisan standard znanja, ki ga preverja vprašanje/del naloge/naloga; M – minimalni, T – temeljni; povzeto po *Učnem načrtu*

**Taksonomske stopnje (po Bloomu):** zapisana taksonomska stopnja vprašanja/dela naloge/naloge; I – znanje in prepoznavanje, II – razumevanje in uporaba, III – analiza in sinteza ter vrednotenje

**Območje:** zapisno območje, v katerega se je uvrstilo vprašanje/del naloge/naloga; povzeto po *Opisih dosežkov učencev 9. razreda pri NPZ-ju iz domovinske in državljanske kulture in etika*

## Analiza dosežkov po postavkah v specifikacijski tabeli

### Analiza dosežkov po vsebinskih področjih glede na indeks težavnosti

V vsebinskem sklopu **Aktivno državljanstvo in demokracija** so bile najbolj rešene naloge **13.2, 4.1** in **1.1**. Gre za naloge različnih tipov (naloga obkroževanje, kratkega odgovora in naloga z zapisom kratkega odgovora) in vseh taksonomskih stopenj (naloga 13.2 je prve taksonomske stopnje, naloga 4.1 tretje taksonomske stopnje in naloga 1.1 druge taksonomske stopnje). Pri nalogi 4.1 je komisija pričakovala visok delež pravih odgovorov, ker gre za nalogo obkroževanja, čeprav je naloga tretje taksonomske stopnje. Prav tako je komisija pričakovala visok delež pravih odgovorov pri nalogi 13.2., ker so morali učenci izkazati temeljno poznavanje simbolov Evropske unije.

Najslabše rešene naloge tega vsebinskega področja so **5.2, 8.3** in **3.2**. Komisija je predvidevala slabši rezultat pri nalogi 3.2 (tretja taksonomska stopnja), kjer so morali učenci opisati razliko med pojmom aktivna in pasivna volilna pravica. Preseneča pa slab rezultat pri nalogah 5.2 in 8.3, kjer je komisija predvidevala, da je pri učencih pričakovati boljše poznavanje ključnih institucij in elementov demokratične družbe (kot so to denimo vloga koalicija in opozicije ter vloga civilne družbe; pogosto je prihajalo do zamenjevanja pojmov civilna družba s pojmi civilizacija, civilisti, civilna zaščita in s splošnim pojmom družba) navkljub temu, da gre pri vseh treh nalogah za tretjo taksonomsko stopnjo. Nadalje je pomembna ugotovitev tudi, da imajo učenci več težav pri nalogah, kjer morajo pokazati razliko med dvema pojmom oziroma konceptoma (pri nalogah 3.2 in 8.3). Ob tem velja omeniti, da so tako pomočniki glavnega ocenjevalca kot učitelji ocenjevalci izpostavili nalogo 3.2 kot najtežjo, najmanj primerno v letošnjem preizkusu znanja. Naloga je bila prepodrobna, učni načrt obeh izbranih pojmov ne izpostavlja.

Prav tako so učenci izkazali precej slabo poznavanje evropskih procesov in institucij, saj sta bili izjemno slabo rešeni nalogi 14.1 in 14.2, pri čemer je bila naloga 14.1 prve in 14.2 tretje taksonomije. Skromen dosežek kaže na to, da medtem ko učenci sicer dobro poznajo najbolj osnovne vsebine Evropske unije (glej nalogo 13.2), je znanje o bolj kompleksnih, vendar močno relevantnih vsebinah s tega področja, deficitarno. Na tem mestu ni prostora za razpravo o tem, v koliki meri so deficiiti o evropskih integracijah v učnem načrtu in učbenikih, zagotovo pa velja priporočilo, da evropskih institucijam, evropskim politikam, ki v pomembni meri krojijo tudi procese v Sloveniji, učitelji namenijo v učnem procesu nekaj več prostora.

V vsebinskem sklopu **Posameznik in življenje v skupnosti** je bila dobro rešena naloga **16.1**, kjer so učenci prepoznali simbol (1. taksonomija), najslabše rešena naloga v tem vsebinskem sklopu pa je bila naloga **10.1**, ki je merila na razumevanje vloge državnih simbolov. Komisija ocenjuje, da je slab rezultat pri tej nalogi ne zgolj posledica slabega poznavanja vloge državnih simbolov na dokumentih Republike Slovenije, temveč je mogoče del razlogov za rezultat iskati tudi v slabše formuliranem vprašanju. Omeniti velja, da so ocenjevalci pri tem vprašanju opisovali, da državni grb obravnavajo v drugačnem kontekstu kot je bilo to pri nalogi 10.1. Na slabši dosežek je vplivalo tudi neprecizno izražanje učencev, ki pa pri natančnem vrednotenju ne prinese točk. Napačni odgovori v pomembnem delu vsebujejo navedbe o povezanosti grba in državljanstva. Učenci besedo dokument očitno povezujejo le z osebnim dokumentom kot sta osebna izkaznica ali potni list, zato bi veljalo pri nalogi izbrati sliko dokumenta z grbom.

Komisija ugotavlja še eno okoliščino, namreč povezavo med izbranimi vsebinami pri predmetu DKE in časovno oddaljenostjo med časom pisanja testa in časom, ko je bila vsebina obravnavana. Daljša kot je časovna oddaljenost, več znanja skopni.

Pri vsebinskem sklopu **Etika in življenje v skupnosti** med najbolj rešenimi odgovori (21.1, 25.1 in 24.1) izstopa visok delež pravih odgovorov pri nalogi, ki naslavlja ekološke teme. Komisija je predvidela visok delež pravih odgovorov pri 25.1 (naloga obkroževanja) in 24.1 (naloga z dodatnim besedilom), kar se je glede na rezultate tudi izkazalo. Ocenimo lahko, da je uspešno reševanje verjetno rezultat uspešnega medpredmetnega povezovanja. Najbolje rešene naloge tega vsebinskega sklopa so bile uvrščene v prvo (21.1 in 25.1) ter drugo taksonomsko stopnjo (24.1). Najslabše rešene naloge tega vsebinskega sklopa so naloge **25.2, 22.2** in **20.3**, kar sledi pričakovanjem komisije; višje taksonomske ravni (2. in 3.), anticipirajo višje miselne procese, naloge so vsebovale kompleksnejše koncepte (denimo termin feminiziran, koncept družbene odgovornosti, poznavanje mednarodnih listin in dokumentov). Pri nalogi 25.2 je smiselno dodati, da je komisija zahtevala natančno poimenovanje mednarodnega dokumenta, izkazalo pa se je, da ga učenci bodisi sploh ne poznajo bodisi so pomanjkljivo navedli točno ime dokumenta. Precizno poimenovanje mednarodnega dokumenta je komisija zahtevala zato, ker gre za eno temeljnih mednarodnih listin s področja varstva človekovih pravic in svoboščin in kot tako za vsebino, ki jo morajo učenci v poznem osnovnošolskem izobraževanju dovolj dobro poznati.

Analiza dosežkov po vsebinskih področjih glede na indeks težavnosti kaže, da so učenci v povprečju najbolj reševali vsebinski sklop Etika in življenje v skupnosti, nekoliko slabše vsebinski sklop Posameznik in življenje v skupnosti, najslabše pa vsebinski sklop Aktivno državljanstvo in demokracija. Med posameznimi sklopi razlike niso

pretirane, zaključimo lahko, da so najbolj rešene naloge znotraj posameznih vsebinskih sklopov tiste, ki ponujajo možnost izbire pravih odgovorov in tiste, ki imajo kakšen dodatek (besedilo, slika).

Obenem komisija ugotavlja, da so slabše rešene naloge, ki predvidevajo zapis kratkega odgovora, primerjavo ali razliko med koncepti in pojmi ali enoznačne odgovore.

### Analiza dosežkov po taksonomskih stopnjah glede na indeks težavnosti

Iz specifikacijske preglednice je razvidno, da s 15. točkami preverjamo miselne procese prve taksonomske stopnje, z 20. točkami druge in s 15. točkami procese tretje taksonomske stopnje. Komisija izpostavlja pomen razvoja miselnih procesov na vseh treh stopnjah, zato je v približno enakem deležu zastavila naloge na vseh treh taksonomskih stopnjah.

Znotraj nalog **prve taksonomske stopnje** je najbolj rešena naloga **21.1**, za katero je tudi komisija presodila, da spada med lažje naloge. Uspešno reševanje pripisujemo tipu naloge, ki je bila opremljena s fotografijo. Podobno dobro rešena naloga je tudi naloga 25.1 in tudi tukaj je kot mogoč vzrok dobrega reševanja tip naloge (obkroževanje, pri čemer gre za precej dobro poznano vsebino medpredmetnega povezovanja).

Najslabše rešene naloge prve taksonomske stopnje so naloge **14.1**, **18.2** in **9.1**, kjer gre v vseh treh primerih za osnovno poznavanje pravno-formalnih oblik delovanja družbenih institucij (uradni simboli EU, Ustava RS, volitve v DZ) in kjer očitno obstaja precejšnji deficit pri znanju učencev in učenk. Kot kaže, učenci v primeru poznavanja ključnih vsebin Ustave Republike Slovenije niso bili pozorni na ključno razliko med Ustavo (ki določa) in zakonodajo, ki predvideva izvajanje določil pravnega reda. Učenci so tako v mnogih primerih navajali, da Ustava kaznuje (to je funkcija področne zakonodaje), ali pa so razmišljali o enakopravnosti in ne o nasilju, čeprav je slika ob nalogi to precej jasno sugerirala.

V povprečju so naloge **druge taksonomije** rešene nekoliko slabše kot naloge prve taksonomske stopnje. Nadalje so naloge tretje taksonomske stopnje rešene v povprečju slabše kot naloge druge taksonomske stopnje. Najbolje rešeni nalogi na drugi taksonomski stopnji sta nalogi s različnih vsebinskih področij (24.1 in 1.1). Učenci, tako prepozna komisija, se dobro znajdejo pri nalogah, pri katerih se lahko živijo v situacijo in so torej manj abstraktne kot naloge, ki zahtevajo eksaktna znanja (imena dokumentov, pristojnosti institucij ipd.). Najslabše rešene naloge takšno domnevo najjasneje izkazujejo. Najslabše rešena naloga druge taksonomske stopnje (**25.2**) je zahtevala natančno poimenovanje mednarodnega dokumenta na temo enakosti pred zakonom, druga najslabše rešena naloga je zahtevala prepoznavanje pravice, ki jo slovenska Ustava zagotavlja z javnimi dvojezičnimi napisi. Na drugi taksonomski stopnji so obenem najboljše in najslabše rešene naloge zahtevale zapis kratkega odgovora. Najbolje in najslabše rešeni nalogi imata sicer obe dodano besedilo, a se med seboj močno razlikujeta. Čeprav gre torej za razumevanje besedila, je težavnost vprašanj močno različna, izbor besedil v pomembni meri vpliva na težavnost nalog.

Na **tretji taksonomski stopnji** so bile naloge najslabše rešene. Takšni rezultati so v skladu s pričakovanji predmetne komisije, saj naloge predvidevajo kompleksnejše miselne procese na nivoju analize, razlikovanja, sinteze in vrednotenja. V večini primerov gre za zapis kratkega odgovora. Najbolje rešene naloge so se izkazale kot tiste, kjer je šlo za nalogo obkroževanja. Od štirih najbolj rešenih nalog tretje taksonomske stopnje so bile kar tri tipa obkroževanje (**4.1**, **19.1** in **5.1**). Povprečni rezultat pri nalogah tretje taksonomske stopnje,  $IT = 0,35$ , je glede na zahtevnost nalog, pričakovano. Ob tem izstopa, da so bile najbolj rešene naloge, ki so zahtevale vrednotenje in analizo. Najslabše pa so bile rešene naloge (3.2, 8.3 in 5.2), ki so predvidevale razlikovanje in sintezo. Takšni rezultati sugerirajo, da bi morali okrepiti tiste pristope v poučevanju pri predmetu Domovinska in državljanska kultura in etika, ki krepijo veščine abstrahiranja, sintetiziranja, razlikovanja in pojasnjevanja oziroma utemeljevanja in argumentiranja na nivoju, primernem osnovnošolcem. Evidentni deficit je zaznat pri odgovorih, kjer je zahtevan zapis kratkega odgovora (takšnih je bilo večino nalog na tretji taksonomski stopnji).

### Analiza dosežkov po tipu nalog glede na indeks težavnosti

Preizkus so sestavljali štiri tipi nalog, in sicer naloge zapisa kratkega odgovora, odgovor v več povedih, naloge povezovanja, naloge obkroževanja in naloge kratkega odgovora (beseda ali besedna zveza). Daleč največ je bilo nalog zapisa kratkega odgovora (odgovor v več povedih). Takih vprašanj je bilo 23. Sledile so naloge kratkega odgovora – takih vprašanj je bilo 14, sledile so naloge tipa obkroževanja (11 vprašanj). Najmanj je bilo nalog povezovanja, taki vprašanji sta bili zgolj dve. Preizkus je tako vseboval precejšnje število raznolikih nalog po tipu, pri čemer so bile, kar je v povsem v skladu s pričakovanji komisije, najbolj rešene naloge tipa povezovanja in obkroževanja.

Tako kot je pričakovala komisija, so bile najbolj rešene naloge **povezovanja**, ki jih je v povprečju rešilo 68 % učencev. Šlo je za nalogo, kjer so morali učenci smiselno povezati pojme med obema stolpcema, pri čemer so morali učenci prepoznati veje oblasti in nosilce funkcij v specifičnih političnih institucijah. Obe vprašanji sta imeli podoben indeks težavnosti, in sicer 0,69 (**2.1**) oziroma 0,67 (**2.2**), hkrati pa sta obe vprašanji II. taksonomske stopnje.

Podobno kot pri nalogah povezovanja so bili učenci uspešni pri nalogah **obkroževanja**, saj so jih v povprečju 61% pravilno rešili. Med temi nalogami so učenci daleč najboljše rešili nalogo **25.1**, in sicer 86 %. Gre za nalogo, kjer so učenci morali izkazati poznavanje specifičnega izraza za genocid, ki je bil storjen nad evropskimi Judi med drugo svetovno vojno. Visok odstotek pravih odgovorov pri tem vprašanju gre najbrž pripisati med drugim tudi izpostavljenosti tematike pri drugih predmetih (npr. zgodovina). Najslabše med nalogami obkroževanja so učenci rešili nalogi **15.1** (37 %) in **9.1** (32 %), obe nalogi sodita v I. taksonomsko stopnjo. Pri prvi izmed omenjenih nalog (15.1) je šlo za poznavanje procesov v okviru evropskih integracij. Tako kot pri večini nalog s tega področja, je tudi na podlagi rezultatov te naloge mogoče oceniti, da je znanje učencev glede Evropske unije in (zgodovinskih) procesov v njenem okviru izrazito pomanjkljivo. Najslabše rešena naloga tipa obkroževanja pa je bila 9.1, ki je preverjala znanje učencev glede demokratičnih procesov (volitev v Državni zbor) v Republiki Sloveniji. Morda gre razlog za relativno slab odstotek pravih rešenega vprašanja iskati tudi v podanih možnostih, ki so si bile med seboj na prvi pogled podobne, kar je zahtevalo od učenca/učenke veliko mero pozornosti in zbranosti ter medsebojno natančno primerjanje danih možnosti.

Naloge **kratkega odgovora** so bile v povprečju pravilno rešene v 46 %. Kot najboljše rešena naloga pri tem tipu nalog je izstopala naloga **21.1**, ki jo je rešilo kar 88 % učencev. Šlo je za nalogo, kjer so morali učenci prepoznati in poimenovati objekt na dodani sliki (sončni kolektorji). Takšen rezultat je komisija povsem pričakovala, saj tovrsten tip nalog učenci praviloma najboljše rešujejo. Najslabše rešeni nalogi v okviru tega tipa nalog pa sta bili nalogi **7.1** (14 %) in **14.1** (9 %). Razlog za slabo reševanje prve izmed predhodno omenjenih nalog gre morebiti med drugim iskati tudi v slabši formulaciji vprašanja, ki je sicer od učencev zahtevala natančno poznavanje vsebin, povezanih z zagotavljanjem pravic avtohtonih narodnih skupnosti v Sloveniji. Ocenjevalci so v anketi po zaključenem NPZ ocenjevali, da je bila slika, ki je bila dodana nalogi 7.1, zavajajoča, kar seveda ni bila intenca sestavljalcev nalog. Komisija je želela s sliko (javni dvojezični napis v slovenskem in madžarskem jeziku) učence usmeriti v razmislek o rabi dvojezičnosti, ki velja le za italijansko in madžarsko manjšino (in ne denimo za romsko ali t.i. nove manjšine) in tako pomagati učencem pri iskanju odgovora.

Po pričakovanjih komisije so bile najslabše rešene **naloge zapisa kratkega odgovora** (več povedi). V povprečju je naloge tega tipa pravilno rešilo le 34 % učencev. Gre za sklop nalog, ki je bil najbolj številčen, zaradi česar je v tem tipu nalog tudi največ takšnih, ki so II. in III. taksonomske stopnje. Sicer sta bili med tem tipom nalog najboljše rešeni nalogi **24.1** (79 %) in **1.1** (76 %). Naloga 24.1. je od učencev zahtevala rešitev na podlagi dodanega besedila, prav tako je imela dodano besedilo tudi naloga 1.1. Daleč najslabše znanje pa so učenci izkazali pri nalogah **5.2** (7%), **8.3** (7%) in **3.2** (6%). Za vse omenjene naloge velja, da so III. taksonomske stopnje in torej zahtevajo višje miselne procese. Sicer pa je šlo pri dveh nalogah 8.3 in 3.2 za pojasnitev razlik, kar učencem očitno predstavlja precejšnjo težavo, medtem ko je bila naloga 5.2. povezana s pojasnjevanjem vloge civilne družbe.

### Analiza dosežkov po dodatnem gradivu glede na indeks težavnosti

Naloge z dodatnim gradivom so tiste naloge, pri katerih učenec v različnem učnem gradivu išče pravilne odgovore oziroma si pri iskanju pravih odgovorov lahko z njim pomaga.

V preizkusu je bilo 22 nalog, pri katerih so učenci iskali odgovor z uporabo dodatnega gradiva: slika (8 vprašanj), spremno besedilo (9 vprašanj), pesem (2 vprašanja). Nalog z dodatnim gradivom je bilo v primerjavi s prejšnjim NPZ pri predmetu DKE več, saj je predmetna komisija mnenja, da je pri predmetu Domovinska in državljanska kultura in etika nujna uporaba raznovrstnega gradiva za priklic relevantnih vsebin, divergentnega mišljenja, kompleksnega razmišljanja ter bralne in funkcionalne pismenosti.

Iz rezultatov je mogoče sklepati, da so učencem naloge z dodatnim gradivom sprejemljivejše in da jim je dodatno gradivo v večini primerov v pomoč, da poiščejo ustrezen/pravilen odgovor. Kot najboljše rešene naloge z dodatnim gradivom so se izkazale naloge 21.1, 24.1., 16.1, 1.1 in 18.1. Omenjene naloge so bile prve ali druge taksonomske stopnje, medtem ko so učenci naloge tretje taksonomske stopnje, ki so imele dodatna gradiva, reševali slabše (prim. 4.2, 6.1, 17.1, 20.2 in 20.3). Po mnenju predmetne komisije so učenci v največji meri znali izkoristiti dodatna besedila ali slike pri iskanju ustrezne utemeljitve ali razlage.

Po pričakovanjih so bile zelo dobro rešene naloge s slikami, med njimi še posebej izstopa naloga 21.1, ki je bila najboljše rešena naloga v celotnem testu.

Predmetna komisija stoji na stališču, da sta slikovno in dodatno tekstovno besedilo (dokumenti, teksti, zgodovinsko relevantne podobe itd.) neobhoden in nepogrešljiv pripomoček tako pri podajanju učne snovi kakor tudi pri predstavljanju in usvajanju predmetnih vsebin.

Analiza je pokazala, da so pri nalogah z dodatnim gradivom učenci načeloma uspešnejši, vendar v odvisnosti od tipa naloge in taksonomske stopnje.

Predmetna komisija meni, da je vključevanje raznolikega dodatnega gradiva smotno oziroma celo nujno, saj povečuje možnosti uspeha pri učencih z različnimi učnimi stili ter jih sistematično in dosledno navaja na različne



vire, s čimer prispeva k višji stopnji bralne in funkcionalne pismenosti. Predmetna komisija si bo zato prizadevala, da bo v preizkuse v prihodnje vključevala še več različnega dodatnega gradiva.

## Sklepne ugotovitve

V sklepnih ugotovitvah želimo izpostaviti ključne okoliščine, ki so določale letošnje preverjanje znanja pri predmetu Domovinska in državljanska kultura in etika. Predmetna komisija ugotavlja, ob upoštevanju in zavedanju, da so bile zastavljene naloge v povprečju relativno zahtevne, da splošni rezultat NPZ pri predmetu DKE dosega pričakovanja in je z dosežki načeloma zadovoljna.

Analiza dosežkov po vsebinskih področjih glede na indeks težavnosti je pokazala, da so učenci v povprečju najslabše reševali vsebinski sklop Aktivno državljanstvo in demokracija, čeprav je obenem potrebno dodati, da razlike med posameznimi vsebinskimi sklopi niso velike. Ne glede na to pa velja poudariti, da je komisija pričakovala boljše poznavanje ključnih institucij in elementov demokratične družbe navkljub temu, da gre pri vseh treh nalogah za tretjo taksonomsko stopnjo. Komisija poudarja, da je znanje s področja demokracije in sodelovanja posameznika v političnih procesih temeljno in ga je zato tudi v okviru predmeta potrebno še nadalje krepiti. To še posebej velja za demokratične procese in institucije na evropski (EU) ravni, saj je analiza pokazala, da so bile naloge, ki so zahtevale tovrstno znanje, izjemno slabo rešene. Dodatna ugotovitev v okviru analize dosežkov po vsebinskih področjih glede na indeks težavnosti je, da so najbolj rešene naloge znotraj posameznih vsebinskih sklopov tiste, ki ponujajo možnost izbire pravih odgovorov in tiste, ki imajo kakšen dodatek (besedilo, slika), kar je v skladu s pričakovanji komisije, saj predstavljajo dodatki k nalogam oporo, ki jo učenci največkrat suvereno izkoristijo.

Po pričakovanjih komisije so bile tudi tokrat v povprečju naloge prve in druge taksonomske stopnje rešene bolje od nalog, zastavljenih na tretji taksonomski stopnji. Razlike v uspehu reševanja nalog prve in druge taksonomske stopnje so relativno majhne, komisija ugotavlja, da bolj kot relativna zahtevnost naloge k uspehu pri reševanju prispeva tip naloge, denimo naloge obkroževanja so v povprečju rešene bolje od drugih tipov nalog. Enako pri boljšem rezultatu prispeva dodatno gradivo, ki učenke in učence ustrezno usmerja in tako pomaga pri reševanju naloge.

Dodatno gradivo je pogosto opora pri iskanju pravih odgovorov. Nalog z dodatnim gradivom je bilo v primerjavi z letom 2011 za četrtno več, saj je komisija že pri sestavljanju preizkusa izhajala iz predpostavke, da je pri predmetu zelo pomembna uporaba raznovrstnega gradiva za priklic relevantnih vsebin, divergentnega mišljenja, kompleksnega razmišljanja ter bralne in funkcionalne pismenosti. Zanimivo je, da so bile naloge prve ali druge taksonomske stopnje najbolj rešene, medtem ko so učenci naloge tretje taksonomske stopnje, ki so imele dodatna gradiva, reševali slabše. V skladu s pričakovanji komisije so bile zelo dobro rešene naloge s slikami, med njimi še posebej velja omeniti nalogo 21.1, ki je bila najbolj rešena naloga v celotnem testu. Čeprav so učenci naloge z dodatnim gradivom reševali dobro, pa velja v okviru predmeta vztrajati tudi pri podajanju vsebin z uporabo različnih gradiv, saj se na ta način med učenci razvija in krepi, med drugim, tudi funkcionalna pismenost. Za slednjo sicer velja, da je med učečo se populacijo slaba, v okviru izobraževalnih procesov pa je na to dan premajhen poudarek.

Analiza dosežkov po tipu nalog izkazuje, da so med štirimi tipi nalog najbolj rešene naloge tipa povezovanja in obkroževanja. Nekoliko slabše, a še vedno nadpovprečno uspešno so bile rešene naloge obkroževanja. Najslabše rešene naloge so bile naloge zapisa kratkega odgovora, med njimi je bilo obenem največ nalog druge in tretje taksonomije.

### Če povzamemo, analiza dosežkov 2014/15 kaže, da učenci:

- uspešneje rešujejo naloge, katerih obravnava je časovno manj oddaljena od preverjanja;
- bolje rešujejo naloge, ki preverjajo cilje, ki so dobro utrjeni in preverjeni ter se ponavljajo pri različnih učnih temah ter predmetih;
- slabše rešujejo naloge, ki preverjajo bolj podrobne vsebine/teme oziroma učne cilje, ki se le redko pojavijo v učnem načrtu;
- znajo rešitve poiskati s pomočjo slik, vendar le, če slika zelo očitno sugerira pravi odgovor. Gradivo slabše uporabljajo, ko gre za posredni vsebinski namig oziroma takrat, ko dodatno gradivo zahteva abstrahiranje ali sintezo;
- učenci so uspešni pri nalogah zaprtega tipa (denimo obkroževanje ali povezovanje stolpcev)
- imajo težave pri zapisu samostojnih kratkih ali nekoliko daljših odgovorov;
- imajo težave z razumevanjem kompleksnejših vsebin in pojmov, kot izrazito deficitarno velja izpostaviti znanje s področja evropskih integracijskih procesov, ki jim niti učni načrt, niti učbeniki, očitno tudi učitelji – upoštevajo majhno število šolskih ur, namenjenih predmetu DKE – ne namenjajo dovolj prostora.

Predmetna komisija ugotavlja, da so učenci glede na zahtevnost preskus reševali v skladu s pričakovanji

**Na osnovi vsega zapisanega komisija podaja naslednja priporočila učiteljem:**

- paziti je potrebno na izbor tipov nalog pri preverjanju in ocenjevanju znanja – s tem močno vplivamo na dosežke učencev in kvaliteto informacije o njihovem znanju;
- v preverjanje in ocenjevanje znanja je potrebno vključevati več nalog, kjer se mora učenec samostojno kratko ali daljše pisno izražati;
- razvijati je potrebno vzročno posledično mišljenje učencev in pri tem zahtevati več raznolikih odgovorov;
- zaradi slabega pisnega (in ustnega) izražanja je potrebno več naporov vložiti v natančnost izražanja, ki je seveda med drugim tudi posledica dobrega poznavanja terminologije pri predmetu DKE;
- ponovno ugotavljamo, da so učenci pogosto premalo pozorni na navodila za reševanje nalog, zato priporočamo, da se pri vzgojno izobraževalnem procesu temu namenja večja pozornost .

Komisija želi, da bi učitelji ugotovitve z letošnjega NPZ razumeli predvsem kot smernice za še bolj kvalitetno delo vseh udeležencev v izobraževalnem procesu.

V zaključek poročila dodajamo še nekatere najbolj izpostavljene ugotovitve, ki jih je zajela Analiza poročil pomočnikov glavnega ocenjevalca o izobraževanju ter postopki moderacije, vrednotenja in poizvedb NPZ 2015 na eni strani ter Analiza anketnega vprašalnika za učitelje ocenjevalce o e-vrednotenju in preizkusih NPZ za 9.razred:

Pomočniki glavnega ocenjevalca so izpostavili naslednje ugotovitve:

- med najmanj primerne naloge NPZ 2015 pri DKE so PGO uvrstili naloge 8.1, 8.2 in 14.2. pomočniki glavnega ocenjevalca ocenjujejo, da gre za slabše zastavljena ali preveč zahtevna vprašanja
- med najzahtevnejše naloge so pomočniki uvrstili naloge 3.2, 14.1 in 14.2. Izbrane tematike so učencem očitno slabše poznane, jih manj zanimajo ali pa, kot trdijo nekateri odgovori v anketi, pojmi v učbeniku niso dovolj podrobno predstavljeni in razloženi. Izpostavljen je tudi odgovor, da imajo slovenski otroci razmeroma velike težave z bralno pismenostjo.
- izpostavljene pripombe, ki se v anketnih odgovorih najpogosteje pojavljajo in jih mora predmetna komisija ustrezno nasloviti za prihodnja NPZ, so tako vsebinske kot tehnične narave. Pomočniki pogosto ocenjujejo, da je bilo preveč vprašanj s področja demokracije in vprašanj, ki se navezujejo na politiko, obenem pa izražajo, da je bilo premalo nalog, ki bi preverjale vsebine 7. razreda. V splošnem je prevladala tudi ocena, da je bil celoten preizkus pretežaven, da bi morala biti vprašanja manj podrobna oziroma bolj splošna.

Iz Analize anketnega vprašalnika za učitelje ocenjevalce o e-vrednotenju in preizkusih NPZ za 9. razred sledijo dokaj podobne ugotovitve:

- kot najmanj primerne naloge so tudi učitelji ocenjevalci uvrstili naloge 8.1, 8.2 in 8.3 ter naloge 14.1 in 14.2.
- kot najbolj zahtevne naloge so ocenili naloge 8.2 in 8.3 ter nalogi 14.2 in 3.2.
- navodila za vrednotenje bi spremenili pri nalogah 8.2 in 7.1
- nekatere naloge (denimo 3.2, 8.2, 14.1 itd.) so se zdele učiteljem ocenjevalcem prezahtevne ali premalo jasno koncipirane

Dodatna branja in gradiva:

*Writing Objectives Using Bloom's Taxonomy*

*O naravi učenja*

*Nacionalna strategija za razvoj pismenosti*

*Izhodišča merjenja bralne pismenosti v raziskavi PISA 2006*

*OECD PISA 2009*

*Bralna pismenost v Sloveniji in Evropi*

*Smernice za globalno izobraževanje*

*Vrednotenje in ocenjevanje v vzgoji in izobraževanju. Sodobna pedagogika.*



Šifra učenca:

**Državni izpitni center**

**9.  
razred**



**Ponedeljek, 11. maj 2015 / 60 minut**

*Dovoljeno gradivo in pripomočki: Učenec prinese modro/črno nalivno pero  
ali moder/črn kemični svinčnik.*

**NACIONALNO PREVERJANJE ZNANJA**

**v 9. razredu**

### NAVODILA UČENCU

Natančno preberi ta navodila.

Prilepi kodo oziroma vpiši svojo šifro v okvirček desno zgoraj na tej strani.

Pri vsaki nalogi svoj odgovor napiši v predvideni prostor znotraj okvirja.

Piši čitljivo. Če se zmotiš, napačni odgovor prečrtaj in pravega napiši na novo.

Nečitljivi zapisi in nejasni popravki se ovrednotijo z nič točkami.

Če se ti zdi naloga pretežka, se ne zadržuj predolgo pri njej, temveč začni reševati naslednjo.

K nerešeni nalogi se vrni pozneje.

Na koncu svoje odgovore ponovno preveri.

Zaupaj vase in v svoje zmožnosti. Želimo ti veliko uspeha.

*Preizkus ima 20 strani, od tega 1 prazno.*

© RIC 2015

1. Preberi besedili in odgovori na vprašanje.

**Besedilo 1**

**42. člen Ustave Republike Slovenije  
(pravica do zbiranja in združevanja)**

Zagotovljena je pravica do mirnega zbiranja in do javnih zborovanj.  
Vsakdo ima pravico, da se svobodno združuje z drugimi.  
Zakonske omejitve teh pravic so dopustne, če to zahteva varnost države ali javna  
varnost ter varstvo pred širjenjem nalezljivih bolezni. /.../

**Besedilo 2**

Protestni shod se je ob koncu sprevrgel v nasilno divjanje manjših skupin protestnikov  
po mestu. Ko se je del njih odpravil proti stavbi občine, je posredovala policija.

Razloži, zakaj je pri protestnem shodu, opisanem v besedilu 2, prišlo do posredovanja  
policije, čeprav Ustava Republike Slovenije zagotavlja pravico do zbiranja in  
združevanja. Odgovor napiši na črti.

---

---

(1 točka)

(Vir besedila 1: <http://www.us-rs.si/o-sodiscu/pravna-podlaga/ustava/>.)

Besedilo 2 prirejeno po: [http://www.siol.net/novice/slovenija/2012/11/maribor\\_franc\\_kangler\\_protest.aspx](http://www.siol.net/novice/slovenija/2012/11/maribor_franc_kangler_protest.aspx).)

2. a) Smiselno poveži pojme med obema stolpcema. Na črto pred pojem v levem stolpcu napiši ustrezno črko iz desnega stolpca.

_____ Vlada	A sodnik
_____ Državni zbor	B minister
	C svetnik
	D poslanec
	E ravnatelj

(2 točki)

2. b) Mateja je slovenska državljanica. Trenutno živi in dela v tujini. Želi voliti na državnoborskih volitvah v Sloveniji, vendar se ne more pravočasno vrniti v domovino. Na črti zapiši, kako lahko svojo volilno pravico kljub temu uveljavi v tujini.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

(1 točka)

3. a) Preberi besedilo in odgovori na vprašanje.

Župan občino predstavlja in zastopa. Sklicuje in vodi seje, na katerih deluje občinski svet, nima pa pravice glasovanja. Tudi župana volijo volivci neposredno, in sicer hkrati z rednimi volitvami v občinski svet.

Razloži, kaj pomeni, da župana volijo volivci neposredno. Odgovor zapiši na črti.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

(1 točka)

3. b) Opiši razliko med pojmom aktivna in pasivna volilna pravica. Odgovor zapiši na črte.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

(1 točka)

(Vir besedila: [http://www.otroci.gov.si/index.php?option=com\\_content&task=view&id=140&Itemid=291&mlid=404](http://www.otroci.gov.si/index.php?option=com_content&task=view&id=140&Itemid=291&mlid=404).)

4. a) Zakaj ima javnost možnost svobodnega ustvarjanja in izražanja mnenj o ravnanju javnih organov? Obkroži črko pred pravilnim odgovorom.

- A Ker je eno od načel demokracije nadzor nad civilno družbo.
- B Ker je eno od načel demokracije nadzor nad državljani.
- C Ker je eno od načel demokracije nadzor vsakogar nad vsakomer.
- D Ker je eno od načel demokracije javno delovanje oblasti.

(1 točka)

4. b) Preberi besedilo in odgovori na vprašanje.

»Eno od osnovnih načel funkcioniranja zdrave družbe, ko mora zagotovo biti prvi zgled država sama, je poštenost /.../. V demokratičnih družbah mora zato biti javnosti dana možnost, da si sama ustvari mnenje o ravnanju javnih organov, njenih uslužbencev in nosilcev javnih funkcij /.../.«

Utemelji, zakaj je pomembno, da država nadzira porabo javnih sredstev.  
Odgovor napiši na črti.

---

---

(1 točka)

5. a) Obkroži črko pred trditvijo, ki praviloma opredeljuje osnovni cilj politične stranke.

- A Politična stranka je skupina ljudi, ki jo zanimajo politične teme.
- B Politična stranka je organizirana skupina ljudi, ki ima kulturni program.
- C Politična stranka je skupina ljudi, ki si prizadeva za pravice brezposelnih.
- D Politična stranka je organizirana skupina ljudi, ki si prizadeva priti na oblast.

(1 točka)

5. b) Na črti zapiši, zakaj je civilna družba pomembna v demokratičnih družbah.

---

---

(1 točka)

6. Preberi besedilo in reši nalogo.

3. člen Ustave Republike Slovenije  
V Sloveniji ima oblast ljudstvo. Državljanke in državljani jo izvršujejo neposredno in z volitvami, po načelu delitve oblasti na zakonodajno, izvršilno in sodno.

6. a) Pojasni, zakaj je načelo delitve oblasti pomembna sestavina demokracije. Odgovor napiši na črte.

---

---

---

(1 točka)

6. b) Kaj pomeni, da ima v Sloveniji oblast ljudstvo? Obkroži črko pred pravilno trditvijo.

- A Način odločanja, kjer predsednik države vlada v imenu ljudstva.
- B Način odločanja, kjer predsednik vlade odloča v imenu ljudstva.
- C Način odločanja, kjer vsi državljani odločajo o vsakem političnem vprašanju.
- D Način odločanja, v katerem državljani z glasovanjem izrazijo svojo voljo.

(1 točka)

7. Oglej si sliko 1 in odgovori na vprašanje.



Slika 1

Katero pravico Republika Slovenija zagotavlja z javnimi dvojezičnimi napisi? Odgovor napiši na črto.

---

(1 točka)

(Vir besedila: <http://www.us-rs.si/o-sodiscu/pravna-podlaga/ustava/>.)

Vir slike 1: <http://www.google.si/search?q=dvojezi%C4%8Dni+napisi+v+sloveniji&hl=sl&tbo=u&tbn=isch&source=univ&sa=X&ei=3fvqUIPoFIKM0wXQpoDAAw&ved=0CCkQsAQ&biw=1024&bih=482.>)

8. Preberi besedilo in reši nalogo.

Nam vsake tolko kažejo kaj v parlamentu se godi,  
pol pa ure in ure gledamo kup skreganih ljudi.  
Se ne znajo zglihat, vse vrti se le okol replik,  
ko človek jih gleda kolne, križa se, al išče štrik!

8. a) Zapiši en družbeni problem, ki ga izpostavlja besedilo. Odgovor napiši na črto.

\_\_\_\_\_

*(1 točka)*

8. b) Pojasni pojem replika. Odgovor napiši na črte.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

*(1 točka)*

8. c) Razloži delovanje vladne koalicije in opozicije v parlamentu.  
Odgovor napiši na črte.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

*(1 točka)*

(Vir besedila: <http://www.stlyrics.com/songs/a/adismolar5199/ajajajslovenija220214.html>.)



9. a) Kako volimo poslance v Državni zbor? Obkroži črko pred pravilnim odgovorom.

- A S splošnim, enakim, neposrednim in tajnim glasovanjem.
- B S splošnim, enotnim, posrednim in tajnim glasovanjem.
- C S splošnim, enotnim, posrednim in javnim glasovanjem.
- D S splošnim, enakim, neposrednim in javnim glasovanjem.

(1 točka)

9. b) Ustava Republike Slovenije določa mandatno dobo Državnega zbora. Koliko let traja? Obkroži črko pred pravilnim odgovorom.

- A 3 leta.
- B 4 leta.
- C 5 let.
- D 6 let.

(1 točka)

10. Oglej si sliko 2 in odgovori na vprašanje.



*Slika 2: Grb Republike Slovenije*

Pojasni, kaj označuje prisotnost grba Republike Slovenije na dokumentih. Odgovor napiši na črti.

---

---

(1 točka)

11. a) Navedi primer neposredne demokracije v šoli. Odgovor zapiši na črti.

---

---

(1 točka)

11. b) S primerom ponazori pojem aktivnega demokratičnega državljanstva. Odgovor zapiši na črte.

---

---

---

(1 točka)

12. Preberi besedilo in odgovori na vprašanja.

Murat & Jose – Zdej vem  
*... postau sem jezen na folk, za vse druge krivijo,  
sami pa nč ne nardijo,  
postal sem jezen nase, ker sem postal tak kot ostali,  
polna usta besed, kako bi spremenu svet.  
Ne, ne to ni tekmovanje za miss sveta, vsi bi bli srečni, če bi bli bla, bla, bla,  
ne, s tem komadom ne bom spremenu vas,  
spremenu bom svet, če se bom spremenu jaz ...*

12. a) Na črto napiši en problem, ki ga izpostavlja besedilo.

---

(1 točka)

12. b) Na črto napiši eno vrednoto, ki jo izpostavlja pesem.

---

(1 točka)

(Vir besedila: <http://www.youtube.com/watch?v=Suuz-lptrll>.)

13. a) Kateri so štirje uradni simboli Evropske unije? Obkroži črko pred pravilnim odgovorom.

- A Zastava, himna, praznik in geslo.
- B Zastava, grb, himna in parlament.
- C Zastava, himna, geslo in potni list.
- D Zastava, himna, praznik in uniforma.

(1 točka)

13. b) Poimenuj himno Evropske unije. Odgovor napiši na črto.

---

(1 točka)

14. a) Navedi eno pristojnost, ki jo ima Evropski parlament. Odgovor napiši na črto.

---

(1 točka)

14. b) V Evropski uniji delujejo: Evropska komisija, Evropski parlament in Evropska centralna banka. Zakaj trdimo, da je Evropski parlament med naštetimi institucijami najbolj demokratičen? Odgovor napiši na črto.

---

(1 točka)

15. a) Kaj je Maastrichtska pogodba? Obkroži črko pred pravilnim odgovorom.

- A Pogodba, s katero je iz Evropske skupnosti nastala Evropska unija.
- B Pogodba, s katero so razdelili pristojnosti med članice Evropske unije.
- C Pogodba, s katero so vzpostavili Schengensko območje.
- D Pogodba, s katero so določili prosti pretok blaga in ljudi.

*(1 točka)*

15. b) V katerih treh evropskih mestih ima sedeže Evropski parlament? Obkroži črko pred pravilnim odgovorom.

- A Strasbourg, Bruselj in Luksemburg.
- B Haag, Bruselj in Berlin.
- C Maastricht, Pariz in Ženeva.
- D Bruselj, Praga in London.

*(1 točka)*

15. c) Navedi en razlog, zakaj je v Sloveniji udeležba na volitvah v Evropski parlament bistveno nižja od udeležbe na državnozborskih volitvah. Odgovor zapiši na črti.

---

---

*(1 točka)*

16. a) Obkroži črko pod znakom, ki označuje, da proizvod ni bil testiran na živalih.



A



B



C



D

Slike 3–6: Znaki

(1 točka)

16. b) Utemelji, zakaj je testiranje izdelkov na živalih v nekaterih državah Evropske unije prepovedano. Odgovor napiši na črti.

---

---

(1 točka)

17. Preberi besedilo in odgovori na vprašanje.

Preprosta ideja: podariti hrano z daljšim rokom uporabe in jo odnesti naravnost do tistega, ki jo potrebuje. To je vsa filozofija Anine zvezdice, fundacije, ki jo je ustanovila Ana Lukner. Iz majhne pisarne za Bežigradom prerašča v vseslovensko gibanje.

V čem je pomen tovrstnih akcij za položaj socialno ogroženih ljudi? Odgovor napiši na črti.

---

---

(1 točka)

(Vir slike 3: <http://www.cebelji-gradic.com/images/oblikovne>.)

Vir slike 4: <http://www.bio-farmer.si/image/data/Konoplja/hladno-stiskano/konopljino-olje>.

Vir slike 5: <http://www.skinblossom.si/wp-content/uploads/2014/07/LeapingBunny.jpg>.

Vir slike 6: Arhiv RIC.

Vir besedila: <http://www.delo.si/zgodbe/multimedija/ana-lukner-in-fundacija-anina-zvezdica.html>.)

18. Oglej si sliko 7 in odgovori na vprašanji.



Slika 7

18. a) H kakšnim dejanjem s svojimi izjavami spodbujajo dekleta na sliki 7?  
Odgovor zapiši na črto.

(1 točka)

18. b) Kako se glede dejanj, ki jih prikazuje slika 7, opredeljuje Ustava Republike Slovenije? Odgovor zapiši na črto.

(1 točka)

(Vir slike 7: <http://www.dz-rs.si/wps/portal/Home/PoliticniSistem/URS/UstavaVStripu.>)

19. a) Katero področje oskrbovanja najbolj neposredno zadevajo obnovljivi viri energije? Obkroži črko pred pravilnim odgovorom.

- A Ogrevanje in hlajenje.
- B Proizvodnjo električne energije.
- C Urejanje prometa.
- D Preskrbo s hrano.

(1 točka)

19. b) Pojasni, zakaj si vedno več ljudi prizadeva za pridobivanje in uporabo obnovljivih virov energije. Odgovor napiši na črti.

---

---

(1 točka)

20. Preberi besedilo in odgovori na vprašanja.

Ameriški nacionalni odbor za delo, ki skrbi za pravice delavcev v velikih korporacijah, je v svojem poročilu zapisal, da domnevno najstniki, stari 16 in 17 let, v prenatrpanih in neprezračeni prostorih delajo več kot 15 ur dnevno. /.../ Vodilni kader v tovarni na jugu Kitajske so v poročilu obtožili, da nadzoruje in ustrahuje delavce. V majhnih sobah namreč spi 14 ljudi, za higieno pa skrbijo s pomočjo plastičnega vedra.

20. a) O kateri vrsti izkoriščanja govori besedilo? Odgovor napiši na črto.

\_\_\_\_\_

*(1 točka)*

20. b) Zapiši eno dolgoročno posledico v besedilu opisanega izkoriščanja za človeško družbo. Odgovor napiši na črti.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

*(1 točka)*

20. c) Razloži, kdo in zakaj je družbeno odgovoren za preprečevanje tovrstnega izkoriščanja. Odgovor napiši na črti.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

*(1 točka)*



21. Oglej si sliko 8 in odgovori na vprašanja.



Slika 8

21. a) Imenuj naprave na sliki 8. Odgovor napiši na črto.

---

(1 točka)

21. b) S čim država spodbuja uvajanje in uporabo tehnologij za izkoriščanje alternativnih virov energije? Odgovor napiši na črto.

---

(1 točka)

22. a) Navedi en razlog, zakaj so ženske za enako delo v povprečju manj plačane od moških. Odgovor napiši na črti.

---

---

(1 točka)

22. b) Navedi en poklic, ki velja za feminiziran. Odgovor napiši na črto.

---

(1 točka)

---

(Vir slike 8: [http://www.123rf.com/photo\\_13539409](http://www.123rf.com/photo_13539409).)

23. a) Na črti zapiši en razlog za uvedbo akcije Tradicionalni slovenski zajtrk v vrtcih in šolah.

---

---

(1 točka)

23. b) Na črto napiši eno posledico lakote za prebivalstvo, ki jo trpi.

---

(1 točka)

24. Preberi besedilo in odgovori na vprašanji.

V Bangkoku je ulični vogal, kjer se občasno odvijajo ulični boji med skupinami fantov. Nekega dne se je skupina fantov iz šole strojništva spravila na fanta iz druge šole. /.../ Ubogi fant je tekel za življenje. Prišel je do majhne trgovine. /.../ Prodajalec je hitro odprl zadnja vrata svoje prodajalne in spustil fanta, da se je izmuznil skozi njega. Dovolil mu je, da se je skrival v trgovini.

24. a) S čim je prodajalec v navedenem besedilu pokazal osebni pogum? Odgovor napiši na črti.

---

---

(1 točka)

24. b) Navedi eno institucijo, na katero se lahko mladostnik obrne ob nasilju vrstnikov. Odgovor zapiši na črto.

---

(1 točka)

(Vir besedila: <http://www.ehl.icrc.org/images/resources/pdf/otherlanguages/Slovenian/HumanitarnoPravo.pdf>.)

25. a) Kako imenujemo genocid, storjen nad evropskimi Judi med drugo svetovno vojno? Obkroži črko pred pravilnim odgovorom.

- A Katakavst.
- B Kulturocid.
- C Etnocid.
- D Holokavst.

(1 točka)

25. b) Preberi besedilo in odgovori na vprašanje.

Slovenska Ustava v 14. členu zagotavlja enakost pred zakonom z zapisom:  
»... ne glede na narodnost, raso, spol, jezik, vero, politično ali drugo prepričanje, gmotno stanje, rojstvo, izobrazbo, družbeni položaj, invalidnost ali katerokoli drugo osebno okoliščino.«

S katerim mednarodnim dokumentom je v omenjenem členu usklajena slovenska Ustava? Odgovor napiši na črto.

\_\_\_\_\_

(1 točka)

---

(Vir besedila: <http://www.us-rs.si/media/ustava.republike.slovenije.pdf>.)