

**Univerza v Ljubljani
Fakulteta za socialno delo**

Simona Rantaša

**PRAVICE IN DOLŽNOSTI NAJSTNIKOV
V OSNOVNI ŠOLI**

Diplomsko delo

Mentor: doc. dr. Milko Poštrak

Ljubljana, 2016

Zahvala

Najprej se želim zahvaliti mentorju moje diplomske naloge doc. dr. Milku Poštraku za strokovno pomoč, nasvete in podporo.

Posebna zahvala gre mojim staršem, za vso ljubezen in žrtvovanje. Hvala, da sta me kot otroka s posebnimi potrebami obravnavala in vzgajala v smeri najboljšega možnega napredka. Vama posvečam svojo diplomsko nalogo, ob pisanju katere sta bila v mislih vedno z mano.

Iskrena hvala moji sestri Mojci. Hvala za vso podporo in pravo sestrsko ljubezen. Z veseljem se imenujem tvoja prva učenka. Srčna hvala za lektoriranje diplomske naloge.

Hvala tudi svaku Gorazdu za vso razumevanje, podporo in vse vožnje. Tvoj smisel za humor je vedno dobrodošlo zdravilo in razvedrilo.

Iz srca se zahvaljujem svoji botri in botru za varno zavetje njunega doma v času študija. Hvala tudi za vso vzpodbudo in za vse izkazane pozornosti.

Zelo posebna zahvala gre tudi mojemu zaročencu Davidu. Hvala ti za iskreno ljubezen. Ne da se opisati vseh oblik podpore, ki si mi jih izkazal v času pisanja diplomske naloge.

PODATKI O DIPLOMSKI NALOGI

Ime in priimek: Simona Rantaša

Naslov: Pravice in dolžnosti najstnikov v osnovni šoli

Kraj: Ljubljana

Leto: 2016

Število strani: 113

Število grafov: 29

Število prilog: 2

Število tabel: 6

Mentor: doc. dr. Milko Poštrak

Povzetek

Z diplomsko nalogo sem želela ugotoviti, kako otroci oz. učenci razumejo svoje pravice in dolžnosti. Zanimalo me je tudi, kako dojemajo vzgojni stil svojih staršev ter kakšen vzgojni pristop pripisujejo svojim učiteljem in svetovalnemu delavcu na šoli. Dom, šola, vrstniki, družba in mediji imajo zelo pomemben vpliv na življenje najstnika in tudi na njegovo razumevanje pravic in dolžnosti. V družbi prevladuje splošno mnenje, da so današnji otroci razvajeni in da se je ta razvajenost prenesla tudi v šole. Zato sem tudi v svojih hipotezah izhajala iz tega, da doma, v šoli in pri svetovalnem delavcu prevladuje permissivni pristop. Izvedla sem kvantitativno in empirično raziskavo v dveh osnovnih šolah pri učencih od 6. do 9. razreda. Uporabljeni merski instrument je bil anketni vprašalnik s 23-imi vprašanji zaprtega tipa. Učenci so nanje odgovarjali preko spletne učilnice v času razrednih ur. Prejela sem 134 izpolnjenih anketnih vprašalnikov. Zaradi osipa sem jih lahko na koncu uporabila 87; 53 vprašalnikov so rešile učenke in 34 vprašalnikov so rešili učenci. Podatke sem obdelala kvantitativno in kvalitativno. Pri vseh vprašanjih, razen demografskih, sem uporabila Likertovo lestvico s petimi stopnjami: *se sploh ne strinjam*, *se ne strinjam*, *niti ja niti ne*, *se strinjam*, *se zelo strinjam*. Moje prve tri hipoteze so bile zavrnjene. Izkazalo se je, da v družini prevladuje dogovorni vzgojni stil. Prav tako se je pokazalo, da dogovorni pristop uporablja tudi svetovalni delavec. Za vzgojni stil v šoli je večina učencev določila avtoritarni vzgojni stil. Potrdila se je moja zadnja hipoteza. Učenci pravico dojemajo v največji meri kot nekaj, kar jim pripada, in dolžnost kot nekaj, kar morajo storiti. Svoja domača opravila in šolske naloge jemljejo bolj kot svoje dolžnosti, kot pa pravice. Njihovo izvajanje se jim v precejšnji meri zdi smiselno oz. koristno.

Ključne besede: vzgoja, avtoriteta, vzgojni stili, pravice, dolžnosti, vrednote, najstnik, družina, šola

Abstract:

In my thesis I wanted to find out, how pupils understand their rights and duties. I was also interested in how they comprehend parenting styles of their parents and what kind of approach they attribute to their teachers and their counsellor at school. Home, school, peers, society and the media have very important impact on life of teenagers and also on their way of understanding their rights and duties. Society in general think, that today's children are spoiled and that they are also being spoiled at schools. Because of that I assumed in my hypotheses that the permissive approach prevails at home, in school and at counsellor. I did a quantitative and empirical research in two primary schools with the pupils from 6th to 9th grade. For measuring instrument I used a questionnaire with 23 questions of closed type. The pupils were filling it in online classrooms during class hours. I have received 134 filled questionnaires. Because some questionnaires were not filled properly, I was only able to use 87 questionnaires, 53 of these were from female pupils, and 34 from male pupils. Data was processed quantitatively and qualitatively. For all questions, except the demographic ones, I used the Likert scale with five levels: *I strongly disagree*, *I disagree*, *neither yes nor no*, *I agree*, *I very much agree*. My first three hypotheses were rejected. It turned out that the authoritative parenting style dominates in family. It was revealed that the authoritative approach is also most frequently used by counsellor at the school. Most pupils have confirmed, that authoritarian approach prevails at school. My last hypothesis was confirmed. Pupils comprehend the rights mostly as something that belongs to them, and duties as something that they must do. Pupils take their housework and schoolwork more as their duties than rights. They also think of doing them as sensible and useful.

Keywords: upbringing, authority, parental styles, rights, duties, values, teenager, family, school

Kazalo

1	TEORETIČNI UVOD	1
1.1	MLADOST	1
1.2	DEJAVNIKI ODRAŠČANJA.....	5
1.2.1	Spol	5
1.2.2	Družina	7
1.2.2.1	Opredelitev vzgoje	10
1.2.2.2	Vzgojni stili.....	16
1.2.3	Vrstniki in družba	24
1.2.3.1	Vrstniki.....	24
1.2.3.2	Družba in mediji.....	24
1.2.4	Šola.....	27
1.2.4.1	Pomen šole in izobraževanja	27
1.2.4.2	Izobraževanje in vzgoja	29
1.2.4.3	Biti učenec v današnji šoli	30
1.2.4.4	Avtoriteta učiteljev	33
1.2.4.5	Delovni odnos v šoli	37
1.2.4.6	Pomembnost odnosa med učitelji in starši.....	39
1.2.5	Vrednote	40
1.2.6	Pravice in dolžnosti mladostnika v OŠ.....	45
1.2.7	Načini in metode dela z mladimi v OŠ.....	51
2	PROBLEM.....	61
3	METODOLOGIJA.....	62
3.1	VRSTA RAZISKAVE IN SPREMENLJIVKE.....	62
3.2	MERSKI INŠTRUMENTI IN VIRI PODATKOV	62
3.3	POPULACIJA IN VZORČENJE	63
3.4	ZBIRANJE PODATKOV	63
3.5	OBDELAVA IN ANALIZA PODATKOV	64
4	REZULTATI IN RAZPRAVA.....	66
4.1	PREVERJANJE HIPOTEZ.....	66
4.2	SPLOŠNI PREGLED REZULTATOV RAZISKAVE	79
5	SKLEP	92
6	PREDLOGI	93
7	LITERATURA IN VIRI	95
8	PRILOGE	98
8.1	ANKETNI VPRAŠALNIK.....	98
8.2	PODATKI RAZISKAVE	103

Kazalo tabel

Tabela 1: Vzgojni stili staršev.	66
Tabela 2: Vzgojni stili učiteljev.	69
Tabela 3: Vzgojni stili svetovalnih delavcev.	71
Tabela 4: Vrsta avtoritete.	73
Tabela 5: Pojemovanje pravice.	75
Tabela 6: Pojemovanje dolžnosti.	77
Tabela 7: Povprečna vrednost in standardna deviacija odgovorov od 7. do 20. vprašanja.	89

Kazalo grafov

Graf 1: Vzgojni stili staršev.	66
Graf 2: Starši so tisti.	67
Graf 3: Vzgojni stili učiteljev.	69
Graf 4: Učitelji/učiteljice so tisti.	69
Graf 5: Vzgojni stili svetovalnih delavcev.	71
Graf 6: Svetovalni delavec/ka je tisti/a.	72
Graf 7: Dojemanje avtoritete.	73
Graf 8: Avtoriteta je	74
Graf 9: Razumevanje pravice.	75
Graf 10: Pravica je nekaj	76
Graf 11: Razumevanje dolžnosti.	77
Graf 12: Dolžnost je nekaj	78
Graf 13: Obiskovanje šole je	79
Graf 14: Upoštevanje hišnega reda v šoli je	80
Graf 15: Učenje je	80
Graf 16: Domače naloge so	81
Graf 17: Obiskovanje dopolnilnega in/ali dodatnega pouka je	82
Graf 18: Pisati test ali biti vprašan/a za oceno je	83
Graf 19: Obiskovanje interesnih dejavnosti je	83
Graf 20: Sledenje navodilom učitelja/učiteljice je	84
Graf 21: Uboganje staršev je	85
Graf 22: Povedati staršem, kaj me muči, je	85
Graf 23: Sodelovanje pri gospodinjskih oz. hišnih opravilih je	86
Graf 24: Paziti na mlajšega brata ali sestro je	87
Graf 25: Prositi svetovalnega delavca/ko za nasvet ali pomoč je	87
Graf 26: Upoštevanje želja drugih ljudi je	88
Graf 27: Razred.	90
Graf 28: Starost.	90
Graf 29: Spol.	91

1 TEORETIČNI UVOD

1.1 MLADOST

Otroka se je šele v 50-ih letih 20. stoletja pričelo obravnavati s spoštovanjem in kot polnopravno človeško bitje, poudarja Juul (2008 a: 108). Meni, da še dandanes ni povsem ozaveščeno dejstvo, da so otroci »edinstveni in dragoceni preprosto zato, ker so«. Juul in Jensen (2009: 24–25) poudarjata, da so nekoč otroka dojemali kot material staršev in učiteljev, ki ga morajo oblikovati glede na družbene vrednote in norme. Tako se sploh niso ukvarjali s spoznavanjem otroka, ampak zgolj s tem, kaj narediti iz njega in kako. Kot največjo razliko med otroki kakšnih petdeset let nazaj in danes vidita v tem, »da stopajo po svetu z občutkom, da imajo pravico biti tu«. Njihovo samozavedanje je bistveno večje. Nimajo več strahospoštovanja do odraslih. Brez zadržkov izražajo to, kar so in kar mislijo. Ule (2003: 59) navaja, da je današnje otroštvo dejansko projekt. Tako kot to velja za projekte, se tudi pri otroštvu nadzirajo posamezne stopnje razvoja in je ves čas prisotno vodenje.

Gillis (1999: 13) razlaga, da v predindustrijski Evropi ni bilo očitne meje med otroštvom in preostalimi obdobji odraščanja. Predvsem ni bilo jasne meje med otroštvom in adolescenco. Mladost je takrat pomenila to, kar danes pomeni polnoletnost. O adolescenci Ule (v Gillis 1999: 241) meni sledeče: »Adolescenca v svojem pomenu zajema obdobje, ko mlad človek ni več otrok, ni pa še prepoznan za odraslega.« Gillis (1999: 17–19) med značilnosti današnje adolescence šteje razvijanje osebnosti posameznika in spolno dozorevanje. Tudi puberteta in vse fizične spremembe so se nekoč začele precej pozneje. Danes npr. deklice dobijo menstruacijo okrog 13. leta starosti, nekoč pa so jo dobile okrog 18. leta. Prav tako se pričetek pubertete ni odražal v spremembi zunanosti pubertetnika, kot se v današnjih časih. Juul (2010: 33) vidi najstništvo predvsem kot obdobje eksperimentiranja in obdobje, v katerem je pomembno, da je najstniku omogočeno, da skupaj z družino predela tako vzpore kot padce. Staršem odsvetuje kritiziranje, pretirano poučevanje in kaznovanje, saj to najstnika ovira pri spoznavanju samega sebe. Tudi Mrgole & Mrgole (2013: 114–115) opozarjata, kako pomembno je eksperimentiranje za najstnika. Razlagata, da najstnik eksperimentira z vsemi področji življenja – z videzom, družbo, nazori, glasbo, interesnimi dejavnostmi ... Prav tako delita mnenje z Juulom, da naj starši svojemu najstniku nudijo veliko razumevanja in so z njim ob vsem preizkušanju kar se da potrpežljivi. Verjameta, da »le, če starši nudijo dovolj trdno oporo, lahko odraščajoči varno eksperimentira in preizkuša

meje svojih novih razvojnih vzgibov in tako razvija lastno avtonomnost« (Ibid: 130). Avtonomnost zanju (Ibid: 130) pomeni, da najstnik postane neodvisen posameznik, ki pozna samega sebe in v skladu s tem tudi ravna ter zna sprejemati odločitve. Žorž (2010: 11) kot lastnost vseh mladih ne glede na generacijo vidi »uporništvo do napak odraslih«. Poudarja, da so prejšnje generacije imele očitne ideale, ki so jim sledile, današnji mladini pa prav to manjka. Ule (v Gillis 1999: 290) pa o mladini pravi, da je »v procesu modernizacije presegla in delno odpravila samo sebe«. Meni, da je za to v največji meri zaslužna individualizacija.

Eden izmed pomembnih dejavnikov posameznega razvoja je dednost, ki je genetskega izvora, pojasnjujeta Peček - Čuk in Lesar (2009: 72–75). »Z dednostjo mislimo na individualne razlike med posamezniki, ki jih v določenem času in za določeno skupino ljudi lahko pripišemo genetskemu izvoru.« Nekoč so verjeli, da se dedujejo tudi nagoni, refleksi, biološke in primarne potrebe, fizične in psihične lastnosti. Danes velja, da se dedujejo le geni. »Dedujejo se geni, ki omogočajo biološki razvoj in predstavljajo dispozicije za razvoj.« Peček - Čuk in Lesar prav tako razlagata, da so vse lastnosti kombinacija vplivov okolja in genov. Prav tako se vpliv genov spreminja v različnih obdobjih in prostorih. Določene lastnosti so posledica delovanja mnogih genov. Geldard K. in Geldard D. (1999: 23) poudarjata, da je tudi pri svetovalnem delu z najstniki treba upoštevati, v kolikšni meri so življenjske izkušnje posledica genske predispozicije pri psiholoških in vedenjskih težavah najstnikov. Okolje je naslednji dejavnik posameznikovega razvoja. Otrok sprejema in ponotranja tista pravila in norme, ki veljajo v okolju oz. družbi, v kateri odrašča, menita Peček - Čuk in Lesar (2009: 76–79). Obenem pojasnjujeta, da je poleg okolja, v katerega se otrok rodi, treba upoštevati tudi dejstvo, da na otroka delujejo vplivi okolja že v času nosečnosti, vendar je največ raziskav in pozornosti namenjeno okolju po rojstvu otroka. Vzgojno okolje otroka je skupina ljudi, ki zavestno ali nezavedno vplivajo nanj. Okolje spodbuja in oblikuje dejavnike razvoja otroka. Po eni strani omogoča realizacijo dispozicij posameznika, po drugi strani pa ga omejuje, saj posameznik v okolju ne more realizirati vseh dispozicij. Avtorici sta za ponazoritev uporabili jezik, ki ga posameznik govori. Vsi imamo dispozicijo, da se lahko naučimo kateregakoli jezika. Naučimo pa se tistega, ki ga govori družba, v kateri odraščamo. Ko se posameznik kasneje v življenju odloči, da se bo učil nekega tujega jezika, pa ima lahko pri tem težave, sploh z določenimi zlogi. Posameznik je torej v primeru tujega jezika omejen, čeprav je imel ob rojstvu zanj enake dispozicije kot za materni jezik. Od okolja je lahko odvisno, ali se bo neka, z genom določena, dispozicija udejanjila ali ne. Menita, da ni možno, da bi lahko posamezniku ustvarili idealno okolje, v

katerem bi lahko le-ta razvil vse genetske potenciale. Če bi namreč bilo otroku omogočeno komuniciranje v mnogih jezikih, bi to povzročilo, da na koncu otrok ne bi dovolj dobro obvladal nobenega jezika. Tretji dejavnik posameznikovega razvoja je lastna aktivnost, ki je sopomenka za samostojnost. Peček - Čuk in Lesar (2009: 80–82) pojasnjujeta, da jo sproži vzgoja. Na kakšen način se bo lastna aktivnost pri posamezniku razvijala, je odvisno od okolja. Torej je tudi lastna aktivnost družbeno pogojena. Vsaka družba postavlja lastni aktivnosti določene ovire, posameznik pa jih ni sposoben popolnoma premagati. Prav tako lastno aktivnost pogojujejo geni.

Različne vedenjske teorije nudijo različne razlage posameznikovega razvoja. Peček - Čuk in Lesar (2009: 83–85) navajata, da behavioristični pristop verjame, da se z vzgojo lahko naredi vse. »Vzgojitelj se odloči, kakšno osebo želi oblikovati; uporablja metode, ki jih je določila behavioristična teorija, in doseže rezultat, ki si ga je zadal.« Vzgojitelj mora točno določiti zaželeno in nezaželeno vedenje; dati mora jasna pravila, pohvale in kazni. Namen tega je, da se zagotovi primerno vedenje in ravnanje otroka. Za dosego vzgojiteljevega cilja pa mora biti otrok zdrav in v ustreznem okolju. V primeru neželenega vedenja vzgojitelj uporablja kaznovalne metode tako dolgo, dokler se neprimerno vedenje ne odpravi. Slaba stran tega pristopa je, da le-ta sploh ne upošteva otrokovih sposobnosti odločanja in njegove lastne motivacije. Otrok je v pasivni vlogi; narediti mora pač tisto, kar se od njega zahteva. Problematične so tudi negativne podkrepite v vzgoji. Stoletja nazaj, kolikor je star ta pristop, so bile take podkrepite sprejemljive, danes pa temu ni več tako. Po teoriji socialnega učenja sta za razvoj otroka najbolj ključna opazovanje in posnemanje otroka odraslih. Zagovorniki te teorije verjamejo, da se otroci že s tem, ko posnemajo odrasle, vzgajajo. Toda ne da se zanašati zgolj na zgled, opozarjata Peček - Čuk in Lesar (Ibid: 86–87). Če je namreč le-ta ključni način vzgajanja, potem zahteva nadzorovanje okolice do popolnosti. Ravno tako se ne da predvideti vseh situacij vnaprej. Kot zelo pomemben del vzgajanja z zgledom pa je tudi razlaga, zakaj je nekaj prav in vredno posnemanja ter obratno. Brez le-te ni nobenega zagotovila, da bo otrok posnemal le tisto, kar bi si vzgojitelj želel, kajti le na tak način bo otrok kasneje znal naučeno primerno uporabiti v podobnih situacijah. Peček - Čuk in Lesar pojasnjujeta, da je za teorijo objektivnih odnosov značilno (Ibid: 88–91), da se osredotoča na to, kako otrok skozi odnose s pomembnimi drugimi razvija svojo osebnost. Pomemben drugi je poleg staršev, vzgojiteljev in učiteljev lahko tudi igrača ali namišljen lik otroka. Največkrat je otrokov pomembni drugi otrokova mati. V otrokovem razvoju sta namreč očitni in nasprotni dve težnji – težnja po odvisnosti in težnja po

samostojnosti. Po teoriji objektnih odnosov je otrok prva dva meseca v obdobju primarnega narcisizma. Dojenčkov telesni in psihični svet sta zlita v eno. Otrok je psihično zlit z materjo. Dojema, kot da sta mati in on eno. V tej fazi je pomembno, da se mati uglesi z otrokom. Nato nastopi faza simbioze. V tej fazi je mati otroku ključna vez in prevajalec med njim in okoljem. Otrok se razveseli vsakega človeka, vendar še ni sposoben razločevati oseb med sabo. Mater začenja zaznavati kot ločeno osebo od sebe, vendar le po delih. Kot celoto jo začne dojemati okrog osmega meseca. Po šestem mesecu starosti začne otrok simbiozo postopoma presegati. Poleg matere se naveže še na očeta, sorojence, babice in dedke ... Še vedno pa je mati tista, ki mu nudi občutek varnosti ter mu omogoča navezovanje stikov z drugimi in raziskovanje okolja. Otroku mati predstavlja zrcalo, saj »otrok začenja graditi prve predstave o sebi skozi materine oči«. Otrok mater dojema kot nekoga, ki zadovoljuje njegove potrebe in določa pravila. Ko mati ne zmore zadovoljiti kakšne potrebe, to otrok razume, kot da je noče izpolniti. Takrat se ji je pripravljen podrediti tako, da bo spet dobil njeno ljubezen in zadovoljil svoje potrebe. Kroflič (1997: 271–272) opozarja, da prihaja tudi do fiksacije te faze. To se lahko zgodi, kadar je mati tesnobna, ker ne ve, ali pravilno skrbi za otroka, ali pa ima občutek krivde, ker je z otrokom premalo časa. Nekatere matere pa skušajo fazo simbioze na silo obdržati zaradi strahu pred izgubo otroka. Peček - Čuk in Lesar (2009: 91–92) navajata, da za tem pride do prve oblike identifikacije, in sicer je to imaginarna identifikacija. Otrok posnema mater in živi preko nje in njenih želja. Sprejema idealno podobo samega sebe, s katero ji želi ugajati in si tako zagotoviti njeno naklonjenost, od katere je odvisen. Kroflič (1997: 273) spet izpostavlja fiksacijo te faze. Otrok se namreč ves čas trudi najti idealno podobo, s katero bi vedno ugajal, in je ne najde, ker ne obstaja. V nedogled se s tem zavlačuje tudi skrita avtoriteta matere, kar pomeni, da mati od njega ne zahteva nič konkretnega. »Vse, kar se otroku nalaga v spomin, je njena vedno prisotna čustvena bližina, ki implicitno izraža zgolj ljubeča pričakovanja.« Peček - Čuk in Lesar (2009: 92–93) razlagata, da okrog četrtega leta starosti nastopi Ojdipov kompleks. V tej fazi je otrok v trikotniku z materjo in očetom. Oče zmoti otrokovo zlitje z materjo. To otrok občuti, kot da mora za materino ljubezen tekmovati z očetom. Boji se, da bo zmagal oče in nato njega kaznoval za njegova čustva do matere. Po drugi strani pa je oče, kadar so odnosi dobri, otroku vzor. Otrok ga hoče zase, čeprav z njim tekmuje za materino ljubezen. Otrok se poistoveti s pravili, z načeli, merili ter s simbolnim Zakonom, ki ga oče predstavlja, in se z njim simbolno identificira. V tej fazi razvoja je pomembno je, da je otrok na očeta čustveno navezan in da se ob njem počuti varno. S simbolno identifikacijo se otrok nauči, kako biti

zvest samemu sebi in se ravnati po svojem notranjem Zakonu, s čimer postane samostojen in neodvisen posameznik. Kroflič (1997: 274) poudarja, da je posledica fiksacije te faze patološki narcis. Otrok odraste v posameznika, ki je pretirano odvisen od potrditve pomembnega drugega ter od hvale in priznaj drugih. Njegovi občutki nihajo od depresije do grandioznosti. Peček - Čuk in Lesar (2009: 106) omenjata tudi humanistične teorije, ki verjamejo, da vsak otrok stremlji k izboljšanju svoje notranjosti in da vedenje odraža to notranjost. Naloga vzgojitelja je, da ustvari tako okolje, ki bo otroku omogočalo sproščeno izražanje občutkov in potreb. Prav tako se mora le-ta biti sposoben živeti v otrokovo doživljanje in mu pomagati pri razvoju njegovih potencialov. Velik vpliv humanističnih teorij se odraža v pedagogiki Montessori. Kritike teh teorij so, da tako dobimo posameznika, ki je močno odvisen od potrjevanja drugih.

1.2 DEJAVNIKI ODRAŠČANJA

1.2.1 Spol

Godina (1990: 80–81) poudarja, da »pri človeku nimamo nikoli opraviti s »čisto« biološko naravo, niti pri rojstvu ne«. Zaradi tega se v zvezi s tem pojavlja vprašanje, katere lastnosti so biološkega izvora in katere od le-teh so kulturnega izvora. Fausto - Sterling (2014: 22–23) razlaga, da je že novorojeni otrok »večplastno spolno bitje«. Takoj po rojstvu namreč začne nastajati njegova telesna podoba, prav tako pa se prične družbeno utrjevanje spola. Večinoma razumemo, da med biološke lastnosti spadajo fizične lastnosti, biološko določene potrebe in instinkti. Fausto - Sterling (2014: 19) navaja sledeče biološke spole: »moški, ženski, nedoločen, drugo«. Obenem pojasnjuje, da posameznik razvije »lastno prezentacijo spola«. Money (1950 v Fausto - Sterling 2014: 23) meni, da se v najstniškem obdobju razvije »pubertetni hormonski spol«, ko se v puberteti začnejo razvijati erotična občutja in želje. Štular (1998: 442) izpostavlja, da sta s strani družbe sprejeta moški in ženski spol in vsak spada v enega od njiju. Ob tem navaja Devora (1989 v Štular 1998: 442), ki opozarja, da obstajajo ženske, za katere rečemo, da niso preveč »ženstvene«, da bi ustrezale kriteriju vloge ženske. Prav tako obstajajo moški, za katere rečemo, da niso »dovolj moški«. Potem so hermafroditi, za katere se ne more očitno reči, ali so moški ali ženska. »Transseksualci so rojeni s primarnimi biološkimi znaki enega spola, vendar je njihova spolna identiteta drugega spola«. Tudi transvestiti se rodijo biološko kot moški ali ženska; socialno se tako tudi vedejo, v določenih obdobjih pa živijo »skladno s spolno identiteto drugega spola«. Nekateri se rodijo in identificirajo kot moški ali ženska, istočasno pa imajo karakteristike obeh spolov.

Slednje Devor (1989 v Štular 1998: 442) poimenuje »gender blenders«. Štularjeva (1998: 442) navaja, da so medkulturne raziskave ovrgle biološko določenost spolne identitete. Mnoge lastnosti, ki jih mi označimo za moške ali ženske, se namreč v drugih kulturah klasificirajo drugače. Medova (v Godina 1990: 80–81) o tem meni sledeče: »Razlike med posamezniki, ki so pripadniki različnih kultur, kot tudi razlike med pripadniki iste kulture gre tako rekoč v celoti pripisati razlikam v pogojevanju, posebej v zgodnjem otroštvu; način te pogojenosti pa je kulturno določen«. Tudi Godina (1990: 97–101) posebej poudarja družbo. Kot dejstvo navaja, da je posameznik odvisen od družbe in da je družba tista, »ki iz posameznika šele »naredi« človeka«. Po njenem mnenju je tudi telo »pravzaprav edini nedvoumni izraz njegove biološke narave«. Godina med drugim razlaga, da je tudi odnos človeka do svojega telesa družbeno pogojen. Prav tako pojasnjuje, da se vpliv družbe in kulture na posameznika dogaja skozi nivelizacijo (ljudje, ki so odraščali v istem kulturnem okolju, so si zelo podobni), individualizacijo (kljub vsemu ima vsak posameznik neke značilnosti, v katerih je drugačen od drugih), realizacijo (da se lahko posameznik realizira, »mora torej sprejeti standardne skupine«, znotraj katerih realizacija poteka) in omejevanje (razvijejo se le nekateri potenciali posameznika). Fausto - Sterling (2014: 57–58) spolno identiteto opisuje kot mešanico »bioloških in družbenih sil«. Omenja, da nekateri strokovnjaki verjamejo, da se primerna spolna identiteta razvije, če se je že pred rojstvom oblikoval »pravilni možganski spol«, čeprav za to ni dokazov. Prav tako poudarja (Ibid: 69 – 70), da razvijanje spolne identitete traja več let, in poudarja, da tudi na razvoj spolnih vlog vpliva okolje; pomemben je tudi vpliv lastnosti staršev. Pojasnjuje, da »otroci sproti povezujejo svojo porajajočo se individualnost s kulturno pogojenimi spolnimi vzorci, ki jih pridobivajo bolj ali manj istočasno«. Razlaga, da se spolne vloge otroci naučijo tako, da npr. deklica postaja vedno bolj dekliška s tem, da počne več dekliških stvari in manj fantovskih ter da jih počne vedno znova. Enako velja za fante, da vedno znova počno več fantovskih stvari kot dekliških.

V obdobju najstništva so drugim ljudem najbolj očitne spremembe pri najstnikih spremembe videza (Geldard K. in Geldard D. 1999: 3–4). Poleg zunanje podobe se najstnik in najstnica soočata še z drugimi spremembami telesa. Najstnice dobijo menstruacijo in jim zrastejo prsi, najstnikom pa se začne spreminjati glas; pri obojih pa se pojavijo rast dlak in spremembe v spolnih organih. Po njunem mnenju imajo v najstniškem obdobju tako pri fantih kot puncah pomembno vlogo spolni hormoni. Poleg prej omenjenih telesnih sprememb povzročajo spolno vznemirjenje in vplivajo tudi na čustveno področje, percepcijo samega sebe in

nasprotnega spola. Juul (2010: 17–18) kot biološko dejstvo navaja trditev nevrobiologov, da za približno 85 % najstnikov velja, da jim ne delujejo povezave v možganih, ki so potrebne za to, da je najstnik sposoben razmišljati o odgovornosti za posledice svojih dejanj in o tem, kakšne so posledice zanj ali za druge. Zaradi tega odraslim priporoča, da naj neodgovornega ravnanja najstnika ne jemljejo osebno, ampak kot biološko dejstvo. Najstniki veliko časa preživijo pred ogledalom in se opazujejo, izpostavljata Geldard K. in Geldard D. (1999: 28–29). Velikokrat imajo občutek, da to, kar vidijo, ne izgleda dobro. To še posebej velja za dekleta. Avtorjem se zdi pomembno, da starši svojim najstnicam pomagajo, da se pomirijo s svojim videzom in se dobro počutijo v svojem telesu. Tudi Mrgole & Mrgole (2013: 171) se strinjata, da imajo starši in vsi pomembni odrasli v življenju najstnika pomembno vlogo pri tem, kako se najstnik spopada s svojimi telesnimi spremembami. Bistveno je, da jim dajo vedeti, da so vse telesne spremembe del normalnega razvoja. Sporočiti jim je torej treba, da je z njimi vse v redu.

1.2.2 Družina

Za predindustrijsko dobo je bila značilna patriarhalna družina. V njej je imel glavno vlogo in tudi avtoriteto moški oz. oče, ženska pa je bila v podrejeni vlogi gospodinje in matere. Otroci so predstavljali predvsem dodatno delovno silo, dediče imetja; od njih se je pričakovalo, da bodo skrbeli za svoje starše v njihovi starosti. Do danes sta se oblika družine in namen ustvarjanja družine korenito spremenila (Ule 2003: 49, 57). Danes smatramo za nekaj povsem normalnega tudi pare brez otrok, enostarševsko družino, razširjeno družino in družino, kjer oče in mati nista poročena. Nekoč ni bilo tako, saj bi okolica le-te obsojala ali se nad njimi celo zgražala (Dremelj in Nagode 2005: 283–284; Ule 2003: 56). Nekoč se je bilo »prav« najprej poročiti in nato imeti otroke, danes pa je veliko bolj pogosto, da pari najprej nekaj časa živijo v zunajzakonski skupnosti, nato se rodi otrok in potem sledi poroka. Zunajzakonsko skupnost jemljejo kot nekakšno poskusno obdobje pred poroko. Večina se jih poroči, a se jih potem veliko tudi loči. Prav tako ima večina družin »zgolj« dva otroka, veliko je tudi edincev (Šircelj in Žnidaršič 2005: 46, 48). Zaviršek in Sobočan poudarjata, da je v naši slovenski družbi še vedno veliko predsodkov do mavričnih družin, v katerih otroka vzgajata istospolno usmerjena partnerja ali partnerki (Zaviršek in Sobočan 2012: 40). Za družine z istospolnima partnerjema se trdi, da je pomanjkanje nasprotnega spola za odraščanje otroka škodljivo. Navajata (Ibid: 44–45), da je bilo o tem opravljenih veliko raziskav, ki tega ne potrjujejo in v bistvu to trditev zavračajo ter razlagata, da mavrične

družine svojo družino označujejo za povsem »normalno«. V Sloveniji so zaradi nestrpnosti do njih le-te še vedno pravno in simbolno nevidne. Posebna oblika družine, ki tesno sodeluje s centri za socialno delo, je rejniška družina, o kateri Čačinovič Vogrinčič (2006: 104) piše takole: »Rejniški sistem je ustvarjen za otroka, da mu zagotovi dobre življenjske pogoje, ko jih matična družina ne more.« Otrok v rejništvu »živi med dvema družinama, v vmesnem prostoru« (Ibid: 106). Potem so tu še posvojene družine.

Ule piše o tem, da »tržni model postmodernega življenja predpostavlja družbo brez družine in otrok«. Današnja družba namreč trži na opominjanju ljudi, kako pomembna je skrb zase in da je treba vedno najprej poskrbeti zase, saj se pogosto reklamira, kako pomembno je živeti izpolnjeno življenje in kako pomembno je, da zato delamo na sebi na vseh področjih, kot so: zdravo telo in skrb zanj, meditacije in nešteto drugih oblik sproščanja, potovanja ... Torej se promovira posameznika, »ki ga ne »ovirajo« medosebni odnosi, zakon ali družina« (Ule 2003: 27). Danes družine nenehno usklajujejo ambicije svojih družinskih članov, ki so si pa velikokrat nasprotne, poudarja Ule (2003: 26, 52). Prav tako meni, da je večini družin težko imeti neki red oz. organizacijo, saj to možnost onemogoča predvsem fleksibilen delovni čas staršev in razne dejavnosti otrok izven šole. »Družina tako postaja malo podjetje, ki zahteva vedno več načrtovanja, organiziranja, delegiranja.« Juul (2010: 14) navaja: »Družina je odnos.« Po njegovem mnenju je namreč odnos tisto, kar povezuje družinske člane. Poudarja, da so odrasli tisti, ki so odgovorni, da je družinska skupnost taka, da bodo vsi člani v njej z veseljem sodelovali (Ibid: 14, 108).

Po mnenju Poljančeve je »starševstvo način življenja in nikoli dokončana osebostna rast« (Poljanec v Chapman in Pellicane 2015: 9). Ule (2003: 50, 57) pojasnjuje, da večina današnjih parov, preden se le-ti odločijo za starševstvo, to odločitev skrbno pretehta. Odločitev za starševstvo zanje namreč ni več nekaj obveznega. Prav tako želijo pari doseči neki standard, preden imajo otroke, saj jim želijo nuditi vse, kar potrebujejo, in jih dobro preskrbeti. Prav tako odločitvi za otroka botrujejo drugačni razlogi kot nekoč. Na otroka gledajo kot na nekaj, kar jim bo še dodatno osmislilo življenje. Družina tako »vse bolj postaja socialno-emotivna skupnost (Ule 2003: 49, 58). Vse bolj se uveljavlja t. i. odgovorno starševstvo, »ki starše spodbuja k ustvarjanju čim bolj optimalnih pogojev za otrokovo rast« (Kuhar 2015: 32). Starši se tako po nasvete zatekajo k sorodnikom, prijateljem, raznim strokovnjakom, v največji meri pa k priročnikom o vzgoji, v katerih je malo morje nasvetov, še dodaja Juul (2009: 92). Starši se nato trudijo te nasvete vključevati v svojo vzgojo in jih

prilagajati svojim otrokom. Po njegovem mnenju so starši zaradi tega »pravi pionirji in strokovnjaki pogosto ne morejo držati koraka z njimi«. Kroflič (1997: 268–269) je mnenja, da se zaradi vse te »poplave priročniške medicinske in vzgojne literature« matere nekako bojijo vzgajati otroke po lastni intuiciji, saj ti priročniki pošiljajo staršem dvojno sporočilo: Otrokove potrebe naj se maksimalno upoštevajo, hkrati pa naj bodo starši avtentični do svojih otrok. To je staršem težko oz. nemogoče izvedljivo. Strokovnjaki v teh priročnikih vzgojo prikažejo kot zelo veliko in odgovorno nalogo, pri kateri so lahko starši še boljši (skoraj nikoli pa niso dovolj dobri). Staršem vlivajo neko grožnjo, kako bo za otroka škodljivo, če bo zamujen kakšen pravi trenutek. »Potencialni starši nosijo v svojih glavah seznam predpostavk in pogojev, pri čemer ti naraščajo v nedogled, in sicer od zanesljivega delovnega mesta in urejenega stanovanja do zanesljivega varstva, mesta v vrtcu, izbire šole in izbire dodatnih dejavnosti za otroka.« Iz otroštva so naredili projekt, ki potrebuje stalen nadzor, skrb, vodenje in upravljanje z njihovimi potrebami (Ule 2003: 59). Tako Ule kot Kroflič sta mnenja, da vsi ti nasveti v starših vzbujajo strah pred tem, da bodo ravnali narobe ali naredili premalo za otroka, kar v njih rojeva občutek krivde in jih ponovno pripelje do tega, da posežejo po še več priročnikih (Ule 2003: 59; Kroflič 1997: 268–269). Podobno mnenje si delita Žorž in Novković. Strinjata se, da so starši z vsem tem dodatnim izobraževanjem zmedeni in se počutijo, kot da ne znajo sami vzgajati ter zaradi marsikje nasprotujočih si sporočil doživljajo stisko. Posledično pride do tega, da bolj ko se starši učijo o vzgoji, večje vzgojne napake delajo. Prav tako se sodobni starši bojijo zakonodaje, zaradi česar ne morejo oz. si ne upajo delovati zares spontano ali zaščitniško. So namreč v strahu, saj jih otrok lahko prijavi (Žorž 2010: 233; Novković 2011: 67, 146). »Nič nenavadnega ni, pa tudi ne škodljivo, če se tu in tam počutimo nemočni.« (Juul 2009: 153). Prav tako ni nič narobe, če se starša v vsem ne strinjata. »Načeloma se morajo strinjati samo o enem: namreč o tem, da je sprejemljivo, če se ne strinjajo.« (Juul 2008 a: 27). Do razlik med starši prihaja že zaradi spola in njunih osebnosti, kar pomeni, da se teh razlik dejansko ne da izbrisati (Juul 2009: 129). Sicer pa Juhant in Levc (2013: 142) kot glavno dolžnost staršev navajata, da so stalnica v življenju svojih otrok. Juul (2008 a: 27) je mnenja, da starši zares pokažejo, kaj pomeni starševsko vodstvo, ko znajo otroku soglasno reči *ne* in ko so sposobni imeti z otrokom odprt dialog, v katerem se upoštevajo potrebe tako otroka kot odraslih. Juul in Jensen (2009: 109–110) poudarjata, da je za otroke starševsko vodstvo zelo pomembno, saj je od kakovosti vodenja in odgovornosti tako staršev kot učiteljev odvisno, kako se bo otrok sam naučil lastne osebne odgovornosti. Skynner in Graham (Skynner 1994: 279; Graham

1999: 20) poudarjata, da v času najstništva otroci najbolj potrebujejo starše, ki bodo njihova orientacijska točka, ki jim bo pomagala, da bodo lahko spoznali, kaj zanje deluje in kaj ne. Pomembno je, da najstniki vedo, kje je v resnici ta orientacijska točka. Prav tako potrebujejo starše, ki bodo na nek način nevidni in jim bodo na voljo, ko jih bodo potrebovali. V tem pomembnem obdobju njihovega življenja, razlagajo (Faber in Mazlish 1996: 178; Juul 2010: 22), bodo velikokrat slišali, kaj vse je narobe z njimi, zato je zanje zelo koristno, če jim, še posebej starši, povedo, kaj je z njimi prav. Zelo pomembno za otroke v njihovem najstniškem obdobju je, da imajo vsaj enega človeka, ki verjame vanje. »Otroci od zdaj pa vse do konca življenja potrebujejo starše, ki z vsem srcem podpirajo njihove poskuse odkriti kdo so, in prizadevanja, da ostanejo zvesti samim sebi.« (Juul 2008 a: 182).

Po Juulu in Jensenovi (2009: 34) obstajajo sledeče vrste staršev:

- starši, ki so samozavestni in si upajo oz. dovolijo postavljati zahteve tudi učiteljem;
- starši, ki so vedno za vse pametni in zato radi drugim »solijo« pamet;
- starši, ki so pripravljeni in tudi sposobni dobro sodelovati ter so zelo prilagodljivi.

Drugačno opredelitev nam podata Juhant in Levč (2013: 13–18), ki starše delita na:

- služabnike, ki so za otroke pripravljeni narediti in dati vse (Obvladajo tudi njihovo učno snov. Njihovi otroci se lahko ves čas na novo lotevajo stvari in jih opuščajo.);
- sponzorje, pri katerih največ štejejo dosežki oz. rezultati otrok (Ko otroci dosegajo uspehe, so pohvaljeni in nagrajeni; ko dosežejo poraz oz. izgubo, so grajani in kaznovani. Otroci tako postanejo preračunljivi in počno tisto, kar se jim splača.);
- samaritane, ki so se pripravljeni odpovedati vsemu, samo da otrokom ne bi nič manjkalo (Starši od otroka zahtevajo predvsem, da v nekaj vложи čim več svojega truda.);
- mecene, ki jim je pomembno, da so otroci nadarjeni (Ti starši otrokom dajejo svobodo. Njihova značilnost je, da pri slabih rezultatih njihovih otrok krivijo vse okrog sebe, od učiteljev do šolskega sistema.).

1.2.2.1 Opredelitev vzgoje

Glede nato, kaj je namen vzgoje, Čuk in Lesar (2009: 31–32) vzgojo delita na intencionalno in funkcionalno vzgojo. Pri intencionalni vzgoji skuša vzgojitelj na otroka vplivati »zavestno, namerno, načrtno in sistematično, da bi dosegel zastavljene vzgojne cilje«. Pri

funkcionalni vzgoji pa skušajo »slučajne, občasne, pogosto tudi nekonstruktivne vplive spremeniti v učinkovite, namerne in zavestne«. Pantley (2009: 159) poudarja, da ni dobro, da si starši že vnaprej ustvarijo predstavo, kakšen naj bi bil njihov otrok. To jih lahko namreč ovira pri tem, da bi otroka sprejeli takšnega, kakršen je, in da bi ob njem in njegovi družbi tudi uživali. S tem se strinja tudi Žorž (2010: 127), ki še dodaja, da je naloga vzgoje »omogočiti, da se razvijejo otrokove zmogljivosti, ga pri odraščanju usmerjati in naučiti prevzeti odgovornost zase in svoje početje«. Enako menita tudi Mrgole & Mrgole (2013: 53). Faber in Mazlish (1996: 133, 153–154) poudarjata, da je zelo pomembno, da otrok sam rešuje svoje probleme in da mu je treba dovoliti, da se kdaj česa nauči tudi iz svojih napak. Staršem svetujeta, naj otrok sam sprejema odločitve glede svojega telesa oz. videza; naj se ne vmešavajo v vsako otrokovo zadevo; naj ne govorijo o otroku poleg njega, kot da ga ni; naj otrok govori sam zase v svojih zadevah in naj se spoštuje že dosežena otrokova zrelost. Priporočata jim tudi, naj se naučijo uživati ob otrokovih odločitvah. V podobnem duhu svetujeta staršem tudi Bayard in Bayard (1992: 52), ki le-te opozarjata, da je v najstniškem obdobju potrebno, da starši spremenijo določene poglede na svojega najstnika oz. najstnico. Prav tako menita, da je koristno oz. potrebno, da imajo otroci možnost izbirati, da starši cenijo trud svojih otrok, da jim ne vzamejo upanja in jih ne zasipavajo s vprašanji. »Vaša radovednost bo ubila vsaj pogovor; če boste napako ponavljali, pa tudi odnos, ki ga ni mogoče zamenjati z ničemer« (Juhant 2012: 45). Tudi Juul (2008 a: 115–116) navaja, da je pomembno, da je otrok sam odgovoren za svoje stvari, kot so šola, prosti čas, videz, izbira vere. Staršem priporoča, da se zanimajo za svojega otroka, ga poznajo, razumejo njegova dejanja, mu priznavajo njegove potrebe, želje in občutke ter mu dovolijo, da jih izraža na svoj lasten način, brez njihovih vrednostnih sodb. Po Kantu (v Kroflič 1997: 181) je vzgoja umetnost, saj naj bi otroka vzgajali tako, kot je primerno ideji boljšega človeštva. Kant od vzgojiteljev oz. staršev tako zahteva, da vzgojo jemljejo resno.

Kot zelo pomembno komponento vzgoje več avtorjev navaja doslednost pri vzgoji. »Z doslednostjo otroku sporočamo, da se bomo na določeno situacijo vedno enako odzvali« (Mrgole & Mrgole 2013: 107). Za Žorža (2009: 92) doslednost pomeni, da starša presojata vzgojne situacije, se podpirata in »drug drugemu ne rušita vzgojnih prijemov«. Prav tako pa sporoča, da so spodrsaljaji staršev za otroke koristni, dokler se jih starša zavedata in jih priznata tudi svojim otrokom. Juul (2013: 53) pa na tem mestu opozarja na lene starše, ki se s pomanjkljivostjo svoje doslednosti skušajo otroku »/.../ na hitro prikupiti.« Pri vzgoji imajo zelo pomembno vlogo tudi meje. V najstniškem obdobju pride to dejstvo še posebej

do izraza, saj se pojavi potreba po širjenju teh meja. Takrat se je na to potrebno odzvati ter meje prilagajati okoliščinam in starosti najstnika. To pa ne pomeni, da meja več ni. Starši in učitelji postavljajo meje različno in imajo večkrat na to tudi različne poglede. Meje so namreč lahko »rigidne, lahko so prožne, lahko pa jih sploh ni« (Mrgole & Mrgole 2013: 84). Meje omogočajo otroku neko varnost, saj znotraj njih ve, kje je kaj. Brez meja tega ne ve, kar pa v otroku povzroča negotovost oz. strah. Kako doseči, da bo najstnik meje tudi spoštoval? To najlepše dosežemo s posledicami, ki jih otrok občuti, če teh meja ne upošteva (Mrgole & Mrgole 2013: 85, 87–89). Pri postavljanju in uveljavljanju meja pa ne gre brez pravil. Pravila bi morala biti predvidljiva in določena vnaprej, ne pa postavljena šele takrat, ko otrok mejo prestopi. Biti bi morala takšna, da jih otrok razume, da so mu torej jasna. Pravila bi morala biti namenjena povezovanju družine in vzdrževanju nekega reda znotraj le-te. Najstniku je treba dati jasno vedeti, katera pravila so odprta za pogajanje in o katerih pravilih pogajanje ni možno. Nato pa je pomembno, da starši ne popuščajo in dosledno zahtevajo, da se pravila upoštevajo. Prav tako je dobro, da pravil ni preveč in da niso preveč stroga. To namreč slabo vpliva na odnose v družini, starši pa sami sebi s tem naložijo preveč dela in so kot nekakšni policisti, ki morajo ves čas uporabljati radarje za zaznavanje kršitev (Mrgole & Mrgole 2013: 91, 97; Pantley 2002: 71). Ob tem seveda ne smemo pozabiti tudi na to, da najstniki med odraščanjem potrebujejo več zasebnosti in da imajo tudi oni svoje meje, ki jih postavljajo staršem. Potrebno je, da starši in drugi odrasli te meje spoštujejo. S takim odnosom bodo najstniki raje in bolje poslušali ter tudi upoštevali svoje starše. Čutili bodo, da jih starši spoštujejo in razumejo njihova čustva, potrebe, želje. To pa zelo zmanjša najstnikovo potrebo po uporabi in jim daje občutek ljubljenosti (Juul 2013: 77; Pantley 2002: 42). Srčika odnosov med starši in otroki pa je ljubezen. »Zavedanje, da je ljubljen, daje otroku občutek varnosti, pripadnosti in svobode hkrati« (Juhant in Levc 2013: 192). Pri vzgoji z ljubeznijo se otrok namreč počuti dovolj varnega in se zato lahko nauči spoznavati in izražati svoja čustva na način, ki ne bo prizadel drugih. Otroku potrebuje, da mu starši povedo, da ga imajo radi. Najstniki namreč nasvetov in opozoril staršev večinoma ne dojemajo kot izraz ljubezni (Juhant in Levc 2013: 191; Žorž 2012: 215). K ljubezni pa spada tudi zaupanje. »Če bo mladostnik zaupal nam in mi njemu, mu bomo s tem odvzeli skoraj vse možnosti za uporabo« (Mrgole & Mrgole 2013: 39). Pri sodobnih starših prevladuje velika želja, da bi bili prijatelji svojim otrokom in se jim ne bi kakorkoli zamerili. Toda v tej želji se pogosto zgodi, da se starši ustrašijo konflikta z otrokom in se bojijo, kako stvar izpostaviti ali celo ukrepati, ko bi to bilo potrebno. Torej ima lahko otrok kdaj zaradi tega več škode

kot koristi, saj ga starši na tak način ne bodo naučili odgovornega ravnanja v življenju (Chapman in Pellicane 2015: 174; Ščuka 2012: 222). K temu Pantley (2009: 101) dodaja, da si starši, pri katerih otrok ves čas ve, pri čem je, prislužijo ljubezen in spoštovanje svojega otroka, saj mu privzgojijo »trdne nauke in vrednote, ki bodo določali njegovo prihodnost«. Poljanec (v Chapman in Pellicane 2015: 9) odnose med starši in otroki opisuje takole: »Otroci se odnosov najbolj, najhitreje, trajno in najnaravneje naučijo v odnosih s starši. Kakršni odnosi so med njimi, take obvladajo. Od tod naprej pa bodo sočutje v odnosih razvijali sami.« Zato je potrebno (Juul 2008 a: 127, 152; Žorž 2010: 233), da starši razumejo, da so oni tisti, ki so odgovorni za odnos z otrokom in ne obratno. Bistvo vzgoje je namreč ravno odnos med starši in otrokom. Današnjim staršem je to precej jasno in se zavestno trudijo, da bi imeli s svojim otrokom dober odnos, ki bo boljši ali celo popolnoma nasproten od tistega, ki so ga imeli s svojimi starši, ko se tej vrsti odnosa ni pripisovalo bistvenega pomena. Prav tako pa ni dobro pretiravanje v skrbi za odnos (v smislu, da je treba vedno ravnati po nekih predpisanih pravilih), saj to tako staršem kot otrokom bistveno zmanjšuje stik s samim sabo. Za odnos med starši in otrokom pa ima pomembno vlogo tudi odzivnost (Mrgole & Mrgole 2013: 48, 79, 157). Pomembno je, da se starši odzivajo na otrokovo potrebo po komunikaciji. Z odzivnostjo sporočajo otroku, da se zanimajo zanj. Tako gradijo stik z otrokom, kar povzroči, da se otrok odziva, jim zaupa. Na tak način starši spoznajo otroka, njegove želje in cilje. Bolj bodo otroka zares poznali, manj skrbi bodo posledično imeli z njim. Če starši prej ugotovijo in izvejo, kaj otroka muči, lahko prej ukrepajo in tako delujejo preventivno. Neodzivnost prikrajša odnos za bližino in pristen stik, zato je bolje, da se odzovejo »napačno« ali si vzamejo čas, da o zadevi premislijo, kot da se sploh ne odzovejo.

Kot je že bilo omenjeno, si strokovnjaki glede vzgoje in vzgojnih prijemov niso vedno enotni. V nečem pa so vendarle enotni, in sicer v poudarjanju dejstva, da je glavni oz. najbolj učinkovit vzgojni prijem, ki se ga starši (in drugi pomembni odrasli, ki so veliko z otrokom) premalokrat zavedajo, zgled. »Vsakdo, pa čeprav prebije z otrokom samo pet minut svojega časa, vzgaja s svojo navzočnostjo in svojim zgledom, zato je vseeno, ali pri tem uporablja besede ali ne« (Juul 2014: 28). Še redkeje pa se odrasli zavedajo, da se otroci zgledujejo tudi po njihovih slabih navadah. Za te pa se zdi, da se jih kot zanalašč primejo še hitreje kot dobri zgledi (Juhant in Levč 2013: 151).

Peček – Čuk in Lesar (2009: 94) po Praperju (1995: 154–160) navajata, kako se kaže napačna vzgoja. »Napačna vzgoja je tista, ki je usmerjena na potrebe staršev.« Takšna vzgoja je:

- »čezmerno zahtevna«;
- tista, ki jo obvladuje pretirana ambicioznost staršev;
- tista, v kateri prevladuje pretirano discipliniranje;
- tista, ki je hiperprotektivna (čezmerno zaščitniška);
- tista, ki je variabilna (to je vzgoja tistih, ki sami ne premorejo notranje trdnosti in tako otroku ne morejo nuditi niti trdne opore niti trdnih meja);
- nestimulativna vzgoja (zanemarjanje, če z otrokom nihče ne stopa v intenziven čustveni kontakt)«.

Neločljivi del vzgoje je tudi avtoriteta. Po Krofliču (1997: 14–15) je avtoriteta poseben, neenakovreden odnos, v katerem nadrejeni v odnosu skuša doseči, da bi podrejeni v odnosu vzel neka pravila, določila in norme za svoja. Ko podrejena oseba to bolj ali manj prostovoljno stori, dobi avtoriteta pravi pomen. Po Autorju (1989: 346 v Krofliču 1997: 16) lahko prepoznamo sledeča načina avtoritete: »paradigmatičnost opredeljuje vlogo vzgojitelja v vzgoji, ki je v tem, da z lastnim likom, delovanjem, mišljenjem itn. nudi gojencu zgled, s katerim se bo slednji identificiral; agogičnost pa opredeljuje vzgojitelja kot osebo, ki vodi gojenca k določenemu, bolj ali manj zavestno opredeljenemu cilju«. Juhant in Levč (2013: 22) imata glede avtoritete sledeče prepričanje: »Avtoriteta ne prosi. Avtoriteta ukaže. Otrok uboga.« Poudarjata (Ibid: 22, 44), da so starši dolžni biti otroku povsod »odgovorna avtoriteta«. Prav tako opozarjata, da so otroci dolžni upoštevati starše kot njim »najvišjo avtoriteto«. Peček - Čuk in Lesar (2009: 53) pa menita, da avtoriteta »ni le nekaj omejujočega, zapovedujočega in grozečega« ter pod avtoriteto pojmujeta tudi nekoga, ki ima ugled, vpliv in je družbeno priznan. Mrgole & Mrgole (2013: 103) v avtoriteti vidita »strukturo in varnost«. Verjameta, da jo potrebujemo za razvoj naše notranje discipline, da lahko živimo v hierarhiji, po kateri je urejen svet, da razvijemo samodisciplino. Chapman in Pellicane (2015: 76) opozarjata starše, da bodo otroci brez njihove avtoritete iskali odgovore na svoja vprašanja na internetu, namesto da bi se zatekli k njim. Žorž (2010: 303) opaža, da so dandanes mladostniki velikokrat v stiski prav zaradi pomanjkanja oz. odsotnosti avtoritete. Le-ti doživljajo pomanjkanje varnosti, zmedenosti, ne prenašajo dobro naporov, odrekanj ... Ule (2003: 39) pa poleg zmanjševanja starševske avtoritete navaja tudi večanje avtoritete otrok v družini.

Kroflič (1997: 131–136) opisuje sledeče opredelitve avtoritete, ki so nastale ob proučevanju »oblike fenomena avtoritete v političnih procesih, povezanih z zagotavljanjem oblasti, v raznih oblikah socialne komunikacije in stilih vodenja, pa tudi v vzgoji in psihološki zasnovi moralne osebnosti«. Po Frommu poznamo racionalno in iracionalno avtoriteto. Za racionalno avtoriteto je značilno spoštovanje nadrejenega oz. tistega, ki ima avtoriteto, ki temelji na njegovih sposobnostih. Njeno nasprotje je iracionalna avtoriteta, ki stremi h gospodstvenemu razmerju med nadrejenimi in podrejenimi. Do podrejenih je oblastna in ima veliko sankcij. Fromm je prav tako opredelil anonimno in javno avtoriteto. Pri anonimni avtoriteti se podrejeni avtoritete ne zaveda in se ji zato ne more upreti. Omogoča pa jo »fiksacija gospodstvene funkcije«. Pri javni avtoriteti se ve, kdo je nosilec avtoritete, zato ni tako nevarna; podrejeni se lahko od nje postopoma osvobodijo. Po Webbru ločimo med pozicijsko in karizmatično avtoriteto. Pri pozicijski avtoriteti le-ta izvira iz položaja nadrejenega v odnosu in ne temelji na njegovih kvalitetah. Karizmatična avtoriteta pa izvira iz karizme nadrejenega. Karizma oz. njegove osebnostne lastnosti je tisto, kar mu omogoča, da lahko vpliva na ljudi, saj podrejeni avtoriteto prostovoljno upoštevajo. Freud je uvedel zunanjo in notranjo avtoriteto. Pri zunanji avtoriteti le-ta prihaja iz okolice podrejenega; podreja se avtoriteti zunaj sebe. Tako zahteva kot tisti, ki zahtevo izreka, sta tukaj znana, zato se ji je mogoče upreti. Notranja avtoriteta pa je ponotranjena avtoriteta. Zahteva tako prihaja iz nadjaza posameznika. Tukaj gre za nevidno zahtevo in nevidnega zahtevodajalca. Notranji avtoriteti se tako ni mogoče upreti. Kant (v Ibid: 169–172, 175–176) je razvil simbolno avtoriteto uma. Kantov moralni zakon je »kriterij, s katerim naj bi razum ocenjeval človekova dejanja kot dobra ali slaba, človečna ali nečlovečna, svobodna (avtonomna) ali (nad)določena (zunanje, heteronomno določena)«. Otrokova volja je še povsem svobodna, ni ničemur podrejena in je po mnenju Kanta sposobna le slabih dejanj. Ne zmore še delovati s svojim razumom; njegov razum je potrebno šele prebuditi. Otrok naj bi se s prisilo osvobodil »pretiranih čutnih/nagonskih vzgibov«. Tako pridemo do čiste oz. dobre volje. Nato se lahko začne urjenje »otrokovih duhovnih sil« ter razumevanje dolžnosti in Zakona. Kant je »dolžnost do zakona« razglasil »za edini razlog moralnosti«. /.../ Kot najvišji cilj moralne popolnosti predstavi ljubezen do zakona«. Moralnost je zanj stvar uma in odločitve »za dobro«, kar pomeni, da »bomo poslušni Zakonu«, do katerega smo prišli s »svobodnim razmišljanjem«. Človek je dejansko svoboden, ko se sam ali s pomočjo odloči za slabo ali dobro – »moralni Zakon«.

Peček – Čuk in Lesar (2009: 134) poudarjata, da moramo ločiti izraza avtoritaren in avtoritativen.

- avtoritaren (fr. Autoritaire, lat. auctoritas) – oblasten, nasilen, samovoljen, sloneč na načelu brezpogojne pokorščine, terjajoč brezpogojno pokorščino;
- avtoritativen (lat. auctoritas) – veljaven, ugleden, z avtoriteto; oblasten, terjajoč pokorščino; pristojen, odločilen v čem; splošno priznan (strokovnjak).

Povezanost avtoritete z vzgojo se najbolje pokaže v opredelitvi vzgojnih stilov.

1.2.2.2 Vzgojni stili

Vzgojni stil je »/.../ sistem metod, sredstev in postopkov, s katerimi skušamo vzgojiti posameznika z določenimi lastnostmi (Peček – Čuk in Lesar 2009: 130). Po mnenju Kuharjeve (2015: 32) je vzgojni stil staršev največkrat skupek avtoritarnega, permisivnega oz. vsedopuščajočega in demokratičnega oz. dogovornega stila.

Avtoritarni oz. ukazovalni vzgojni stil

Ta tip vzgoje je bil v času patriarha glavni stil vzgoje. Posluževali so se ga tako starši kot šola, skratka vsi, ki so bili prepričani, da je glavni cilj vzgoje na otroka prenesti pravila primernega vedenja ter »prave« vrednote in norme, ki so takrat veljali v družbi (Peček – Čuk in Lesar 2009: 130). V Sloveniji je prevladoval krščanski tip patriarhalne vzgoje. »Patriarhalna vladavina v vseh svojih oblikah je bila nujna za vzdrževanje dolgega obdobja delne odvisnosti, ki je zaznamovala »mladost« v predindustrijskem življenjskem obdobju« (Gillis 1999: 33). Kroflič (1997: 146) navaja, da so krščansko patriarhalno vzgojo zaznamovale sledeče ideje: »krščansko pojmovanje morale in predpostavljenih vrednot; značilna delitev očetovske in materinske vloge pri vzgoji otrok; poseben pogled na otrokovo naravo, ki jo zaznamuje »nepopolnost« (»nedoraslost«) in obremenjenost z izvirnim grehom (»pokvarjenost«); izbira vzgojnih sredstev, ki zagotavljajo ohranjanje očetovske apostolske avtoritete kot ene od najvišjih moralnih vrednot in osnovnega vzgojnega sredstva.« Za avtoritarni vzgojni stil je značilna apostolska avtoriteta. Avtor (Ibid: 141–144) navaja, da je zanjo značilno, da izvira od pooblastila Boga. Nosilec avtoritete verjame v svoje poslanstvo, kar ga naredi še prepričljivejšega. Prav tako mu njegovih zahtev ni potrebno razlagati ali jih utemeljevati. To bi naj otroku namreč bolj škodilo kot pa koristilo. Podrejeni tako o njegovi avtoriteti ne morejo dvomiti; v bistvu so nadrejenemu prostovoljno poslušni in vanj

verjamejo. Vera podrejenega v nosilca avtoritete je tisto, kar apostolsko avtoriteto sploh omogoča. Avtoriteta je torej nekdo zgolj zato, ker je na poziciji, ki pomeni avtoriteto in na katero je bil postavljen po božji volji. Peček - Čuk in Lesar (2009: 137) izpostavljata, da si nosilec apostolske avtoritete na vsak način prizadeva to pozicijo tudi ohraniti. Kroflič (1997: 149–154) opisuje, da so otroka obravnavali kot z izvirnim grehom popačeno osebo, ki je po naravi nagnjena h »grehu«, zato je bil pomemben del vzgoje nadzorovanje otroka in ob kršitvi ukazov »grehu primerna« kazen. Poleg tega, da so bili otroci največkrat dobrodošla dodatna delovna sila in dediči posestva oz. imetja, se je od njih pričakovala skrb za starše do konca njihovega življenja. Pričakovalo se je, da bodo za svoje starše pripravljeni naredili vse, tudi umreti, ter da jim bodo stregli in skrbeli zanje v bolezni in jih ves čas spoštovali. Otroci so bili v tem obdobju najnižje na lestvici hierarhije, v brezpravnem položaju, če jih primerjamo z odraslimi. Skoraj povsod, kjer današnji otroci pridejo prvi na vrsto, so bili takrat zadnji v vrsti. Zadnji so sedli za mizo k obroku; zadnji so dobili kak nov kos garderobe; večinoma so vsi otroci spali v isti postelji; v času obiskov niso smeli biti prisotni pri pogovorih odraslih. Prav tako jih ni nobeden spraševal za njihovo mnenje, tudi če je šlo pri odločanju zanje. Otroci so se morali naučiti obnašanja, ki se je takrat pričakovalo tudi od njihovih mater – da so poslušni in bogaboječi. Od otrok se je zahtevalo, da brezpogojno ubogajo očetove ukaze, v katere pa niso smeli dvomiti oz. se o njih spraševati. V patriarhalni ureditvi je bila mati prva odgovorna za vzgojo. Ker je bila takrat glavna vloga ženske skrb za gospodinjstvo in dom, je otrok največ časa preživel prav z njo. Od matere se je pričakovalo, da bo otroka naučila ponižnosti in potrpežljivosti, predvsem pa poslušnosti. Kot najboljša mati je veljala dobra in pobožna mati, ki je to pobožnost (predvsem pokorščino in bogaboječnost) privzogila svojim otrokom. Oče je imel nalogo naučiti otroka upoštevati avtoriteto. Prav tako je bil on tisti, ki je popravljaj materine vzgojne napake. V avtoritarnem stilu vzgoje so za poslušnost in pokorščino otrok poskrbeli s kaznijo, razlaga Kroflič (1997: 156), ki je bila najpogostejše šiba. To metodo kaznovanja so imeli za »zdravilno« in potrebno, ko druge oblike kaznovanja niso dale pravega učinka ali pa je bil prekršek zelo velik. Pomembno je bilo, da je bila kazen takšna, da je »zalegla«, da je otrok ustrezno dojel lekcijo. Peček – Čuk in Lesar (2009: 138) dodajata, da so v avtoritarni vzgoji poleg tepeža izvajali še druge oblike kaznovanja, kot npr. žaljenje, poniževanje in zaničevanje ter da so bili večkrat kaznovani revnejši otroci. Kroflič (1997: 193) pojasnjuje, da so otroku pripisovali divjost, saj še ni bil izoblikovan, discipliniran in še ni bil sposoben razumnosti. Verjeli so, da nediscipliniran otrok ostane »divji«. Disciplino so zato razumeli kot način odprave te

divjosti otroka, preslabo disciplino pa so smatrali za nepopravljivo. Kant je pri kaznovanju poudarjal, da je treba paziti, da kazen ne zlomi otrokove volje (Ibid: 193). Za Juula (2008 a: 13–14) je obravnavanje otrok, kot da niso »pravi« ljudje že od rojstva naprej, velika napaka. To staršem namreč omogoča, da lahko z otroki manipulirajo, dokler ne dosežejo starosti, ko se jih lahko začne jemati resno. Kot veliko škodljivost tepeža Faber in Mazlish (1996: 116) navajata, da otroku omogoča izogibanje občutkom krivde, saj kazen »zbriše zločin« in se mu zato ni potrebno poglobiti vase in razmisliti o tem, kaj je storil narobe. Ni mu potrebno doživeti občutka krivde. S tem se strinja tudi Pantleyeva (2002: 81–82) in dodaja, da je ravno občutek krivde »največja spodbuda za spremembo«. Prav tako izpostavlja, da so otroci, ki so bili pretepeni, bolj nagnjeni k pretepanju, da slabo mislijo o sebi in v sebi nosijo veliko jeze. Odrasle, ki se radi poslužujejo tepeža, pa opozarja, da se jim lahko zgodi, da začnejo tepež uporabljati kot rešitev za vse težave.

Peček – Čuk in Lesar (2009: 140) izpostavljata, da se otroke, vzgojene na tak način, želi narediti predvsem poslušne, ubogljive. Otroci se trudijo, da bi ugodili zahtevam vzgojitelja in so od njega odvisni. Vendar pa ta stil vzgoje otrok ne nauči odločanja in odgovornosti za svoje besede in dejanja. Prav tako se otroci ne naučijo sodelovati z drugimi in upoštevati njihovih želja. S tem načinom vzgoje se jih dejansko spodbuja k upornosti. Pantleyeva (2009: 202) k temu še dodaja, da otrok s takšno vzgojo ne razvije samodiscipline, saj počne stvari zato, da ne bi razjezil svojih staršev. Pojasnjuje, da se lahko otroke na tak način le pahne v goljufijo, zahrbtnost in ključovalnost. Ker nekje v sebi vseeno vedo, da se jim velikokrat dogaja krivica, so se pač prisiljeni znajti tako, da kršijo pravila na tak način, da poleg tega še vseeno ustrezajo svojim staršem. Prav tako navaja, da otroci, katerih starši se poslužujejo trde vzgoje, tudi ko odrastejo, s težavo izražajo svoje misli in čustva, saj jim doma to ni bilo dovoljeno. Žorž (2009: 115) to razlaga s tem, da se otrok zaradi hladnosti avtoritarne vzgoje ne nauči spoznavati svojih čustev. Opozarja, da lahko pride celo do tega, da otrok svoja čustva omejuje in zavira. Ker je vloga čustev, da nas motivirajo, otrok ostane brez prave motivacije, posebnih interesov ali celo »brez volje do življenja«. Skynner (1994: 185–187) navaja, da pri svojem delu opaza, da so otroci večkrat hvaležni strogim staršem kot staršem, ki popuščajo. Trdi, da stroga vzgoja ni problematična, saj »učinki velike strogosti in discipline sčasoma zbledijo; človek, ki jih je prenašal, pa se normalizira«. Seveda pod pogojem, da je dobil tudi veliko ljubezni in ga starši ne zadržujejo za zadostitev svojih potreb. Kot pozitivno stran bolj stroge vzgoje prav tako navaja, da bo otrok, ko bo odrasel, bolje sprejemal hierarhijo in avtoriteto v službi in bo tudi bolj prilagodljiv. Razlaga tudi, da

starši, ki so preveč strogi, v bistvu ne vzgajajo s strogostjo, ampak tako, da v otroku vzbujajo občutke krivde. Tako pa po navadi pridemo do preveč boječih in preplašenih ljudi. Žorž (2010: 222) meni, da je vso ugotavljanje in razpravljanje o škodljivosti avtoritarne vzgoje privedlo do tega, da se ni razmišljalo o tem, kaj je v tem stilu vzgoje takega, kar je dobro. Tako se je kot alternativni stil vzgoje pojavila vzgoja, ki je pretirano popustljiva in povzroča ravno tako slabe, če ne celo slabše posledice kot avtoritarna vzgoja. Tudi Juul in Jensen (2009: 41) delita to mnenje in dodajata, da so si generacije, ki so bile vzgojene avtoritarno, prizadevale storiti vse, da bi njihovi otroci imeli povsem drugačno izkušnjo od njih. Tako se velikokrat zgodi, da želja, storiti vse, da bi njihovim otrokom bilo bolje, prepreči, da bi pomislili, ali to kar počnejo, njihov otrok dejansko potrebuje oz. ali je to zanj koristno.

Permisivni oz. vsedopuščajoči vzgojni stil

Za ta vzgojni stil je značilno, da ima otrok veliko svobode in se ga tudi povsod zelo upošteva. Poudarek je na tem, da je moč in kontrola vzgojitelja minimalna (Peček - Čuk in Lesar 2009: 141). Utemeljitelj tega vzgojnega stila je Rousseau, ki je zagovarjal »naravno vzgojo«. Zagovarjal je potrebo po tem, da je /.../ ustrezen nadzor nad vzgojnim okoljem in da so vzgojne metode v skladu z otrokovo naravo. Kot najbolj pomembni vzgojni komponenti je navajal ljubezen in svobodo otroka. Verjel je, da je osnovna naloga vzgoje, da zaščiti otrokovo prirojeno dobro naravo. Prav tako je trdil, da discipliniranje pri takšni vzgoji ni potrebno, saj pri otroku ne pride do samovolje in muhavosti. Posledično otrok ne potrebuje zahtev. »Otrok bo mejo svojih dejanj občutil kot posledico odpora narave, naravna pa je tudi njegova odvisnost od naše ljubezni in pomoči« (Kroflič 1997: 220–222, 233). Po Žoržu (2009: 20) permisivno vzgojo njeni zagovorniki dojemajo kot idealen razvoj otroka, če bo otrok ob odraščanju doživljal čim manj frustracij, konfliktov. Smatrajo namreč, da se bo otrok tako najbolj spontano in (kot pravi Rousseau) »naravno« razvijal. Otroka v permisivni vzgoji starše največkrat dojemajo, kot sporoča sledeči citat: »Lahko vas doživlja na primer kot bencinsko črpalko, kot koristno napravo, pri kateri se oskrbuje, ki pa nima čustev in ni vredna posebne pozornosti, kaj šele hvaležnosti« (Bayard in Bayard 1992: 91). Za permisivni model vzgoje je značilna skrita avtoriteta oz. Rousseaujeva skrita avtoriteta vzgojnega okolja. Nastala je v želji, da bi se avtoriteta iz vzgoje odstranila. Izkazalo se je, da se avtoriteta v bistvu ni odpravila, ampak se je zgolj skrila in s tem le še pridobila na moči. »Že v klasični grški filozofiji se srečamo z ugotovitvijo, da skrivanje avtoritete povečuje njeno moč, s tem pa tudi njene nevarne stranske učinke« (Kroflič 1997: 18). Izkazalo se je, da avtoritete ni

tako enostavno odstraniti. Slediti navodilom avtoritete predstavlja ugodje, ki se mu ni tako lahko odreči. Predvsem pa otrok v zgodnjem otroštvu avtoriteto potrebuje že zaradi varnosti, ki mu jo daje. Prav tako ima otrok potrebo po tem, da se z nekom identificira. Če ustreznega objekta identifikacije ne dobi, si ga izmisli sam in se tako identificira z imaginarnimi podobami. »Rezultat takšne vzgoje pa bo zelo hitro oseba, ki je tako močno odvisna od iracionalnih zahtev lastnega nadjaza, da se v realnem življenju preprosto ne znajde« (Ibid: 134, 245). Po Rousseauju je vest tista, ki človeku omogoča svobodo, in je tisto, kar naredi človeka duhovnega, moralnega. Vest vsebuje ljubezen do sebe in drugih. Rousseau je trdil, da otrok ne potrebuje sledenja zunanjim avtoritetam, ampak se mora naučiti ravnati po svoji vesti in lastnem razumu. Slednja pa bo najbolje razvil v primeru, da je vzgoja zastavljena tako, da bo otrok občutil posledice kot »odpor (nadzorovane) narave« in ne avtoritete. Verjel je tudi, da bo otrok na tak način najbolje občutil lastno omejenost (Ibid: 231–233, 237). Največ avtorjev kot najbolj škodljivo lastnost permissivne vzgoje (tako za otroke kot tudi za starše) poudarja razvajenost. »Vzgoja v prostosti, brez obveznosti, brez omejitev je razvajanje!« nas opozarja Žorž (2009: 104). Juul (2008 b: 77) razvajenost opiše takole: »Razvajenost ne pomeni, da otroci dobivajo preveč tega, kar želijo, ampak da dobivajo premalo tistega, kar potrebujejo.« V tem potrošniškem svetu je najbolj očitno materialno razvajanje. Ta vrsta razvajanja dejansko ohranja potrošništvo pri življenju, saj so otroci prav zaradi permissivne vzgoje najboljši potrošniki. Tega se trgovci in ponudniki storitev zelo dobro zavedajo in to dejstvo tudi zelo dobro izkoriščajo. Starši otroku kupijo, kar si zaželi. To v bistvu povzroča, da otrok nima nikdar dovolj igrač, igrice ... Zaradi obilne založenosti z vsemi stvarmi do njih nima odnosa, poleg tega pa se dobljenega hitro naveliča (Žorž 2009: 6, 68). Žorž v knjigi Razvajenost, rak sodobne vzgoje, (2009: 82–83) s primerom matere samohranilke opisuje, da je možno tudi razvajanje v pomanjkanju. Ta mati je morala zelo veliko delati, da je lahko preživela sebe in sina. Imela je slabo vest, ker ga je velikokrat pustila samega doma, zato je ustregla vsaki njegovi želji, čeprav sta bila na pragu revščine. Bolj ko je odraščal, bolj so rasle tudi njegove zahteve. Ko je prišlo do točke, da mati ni več zmogla slediti vsem njegovim zahtevam, njenega sina to ni zanimalo in se je obrnil proti njej. Permissivno vzgojenim otrokom namreč primanjkuje sočutja. Tudi Novkovičeva (2011: 38) nas opozarja: »Ko se bo v otroku, vzgojenem po mehkih vzgojnih modelih, vse zlomilo, popačilo in potisnilo, bo sledil bumerang. Otrok bo vrnil udarec s konkretnim, dejanskim udarcem. Nesrečnim staršem, nedolžnemu prijatelju, bratu, znancu, samemu sebi.« Pojasnjuje (Ibid: 56), da bo do tega pa bo prišlo zaradi dalj časa potlačene jeze. Pri mehkih

vzgojnih modelih starši namreč otroka za neizpolnjenost neke naloge in pričakovanja največkrat kaznujejo tako, da mu ne dajo nagrade, ki so mu jo obljubili. Otrok tako tlači jezo pred starši, saj si želi zagotoviti nagrado. Enkrat pa pride do točke, ko otrok tega ne zmore več in takrat vsa potlačena čustva privrejo na plano. Novkovičeva (2011: 26, 28) kot največjo kritiko nagrajevanju otrok za pričakovana vedenja in ravnanja poudarja dejstvo, da tak način pogojevanja dejansko spremeni naravo otroka. Trdi, da se tako starši kot otrok na tak način odpovedo samemu sebi. »Starši se odrečejo nagonu pozitivnega starševstva« /.../ in otroku /.../ »izkrivljajo prvinske nagone.« Otrokove potrebe postanejo želje. Posledično otrok ne more spoznati samega sebe in postane nekdo drug, kot bi sicer postal brez vsega pogojevanja. Avtorica opisuje, da s pogojevanjem dobimo dva tipa otrok: otroka »zvezdo« in preveč zaščitene otroka. Otrok »zvezda« naredi vse, da ohrani ta »status zvezdnika«. Zaveda se, da bo tako dobil od staršev vse, kar bo želel. Zato je tak otrok zelo priden tako v šoli kot pri udejstvovanju v dejavnostih izven šole. Preveč zaščitene otroka omenja poleg Novkovičeve (2011: 31) tudi Žorž (2009: 6). Oba se strinjata, da je razvajanje tudi pretirano ščitenje otroka, zato kritizirata starše, ki želijo otroka zaščititi pred kakšno večjo oz. težjo preizkušnjo, pred življenjem. Novkovičeva opominja: »Starši pogosto zaščitijo otroka pred delom, redom, življenjem in pred Resnico in to vidijo kot obliko žrtvovanja, ljubezni in nežnosti do otroka.« Žorž opozarja tudi na pretiran odziv staršev ob najmanjših bolečinah otrok. Prav tako opominja na to, da se bodo otroci zaradi vsega tega kasneje v življenju težje prilagajali raznovrstnim spremembam. Skynner (1994: 185) je mnenja, da otroci običajno v kasnejših letih spoznajo, da so bili starši preveč popustljivi in jim tega nikoli ne odpustijo. Pravi, da ugotovijo, da so bili njihovi starši leni starši ali preveč popustljivi starši, ker so si pretirano želeli ljubezni svojih otrok. Žorž (2009: 39–40) poleg razvajenca govori še o narcisu ter primerja razvajenca in narcisa med sabo. Narcis nase gleda samopoveličevalno, o sebi ima najvišje mnenje. Razvajenec pa nima izoblikovanega mnenja o sebi, temveč izoblikovano pričakovanje, da bo vse, kar si želi, dobil brez vloženega napora. Narcis ni zmožen pristne ljubezni, zna jo zgolj dobro zaigrati; tega pa razvajenec ne zna. Za narcisa je značilno, da živi, kot da ni meja (delovanje na dveh skrajnostih). Po eni strani živi, kot da je zlit z okoljem, po drugi strani pa deluje, kot da je popolnoma izoliran od okolja. Razvajenec deluje, kot da ima jasne meje, vendar so te meje tako razširjene, kot da mu pripada vse, kar je znotraj teh meja, in je vse namenjeno temu, da služi njegovim potrebam in željam. Za oba tipa osebnosti pravi, da imata veliko življenjske energije, za katero razvajenec ne ve, kam bi jo usmerjal, narcis pa jo troši vsepovprek in lahko pri tem izgleda kot zelo delaven. Narcis

svoje starše ves čas vidi kot idealne, razvijenec pa jih dojema kot nekoga, ki sta dolžna zadovoljevati vse njegove potrebe. Permisivna vzgoja spodbuja potrebo otroka po tem, da ga drugi vrednotijo. Sam tega namreč ne zmore, saj ta vzgojni stil v otroku vzbuja negotovost in povzroča neodločnost ter ne prispeva k učenju odgovornosti in ga ne nauči »upravljanja samega sebe«. Otrok se tudi ne nauči pomembnih spretnosti, kot so sodelovanje, sklepanje kompromisov in pogajanje, z upoštevanjem potreb drugih (Peček – Čuk in Lesar 2009: 148).

Dogovorni oz. avtoritativni vzgojni stil

Nekateri ga imenujejo tudi demokratični ali interakcijski vzgojni stil. Peček - Čuk in Lesar pojasnjujeta (2009: 150, 156), da se je ta vzgojni stil razvil z namenom, da preseže prejšnja dva vzgojna stila. Kljub temu pa ne velja za zlato sredino med njima. Za ta stil vzgoje je značilen namen, da se otroka vzgoji v samostojno osebo, ki se zna odločati in zagovarjati svoja ravnanja ter je odgovorna in osebno močna oseba. Pomembno je tudi, da postane oseba, ki zna sodelovati z drugimi in se pogajati ter spoštovati želje in potrebe tudi drugih ljudi. Otrok tako potrebuje razumevajočega, doslednega in prijaznega, pa vendar zahtevnega in strogega vzgojitelja, ki mora otroku na njemu razumljiv način pojasnjevati, kakšno vedenje in ravnanje je sprejemljivo ter kakšno ne in zakaj ne. Zaželeno je, da otrok sodeluje pri postavljanju pravil in pri iskanju rešitev ob konfliktih. Ta vzgojni stil spodbuja odgovorno, notranje motivirano sodelovanje, zmanjšuje odvisnost od vzgojitelja in potrebo po zunanjem vrednotenju, razvija osebno moč, izboljšuje posameznikovo samozavest, razvija možnost odločanja, odgovorno vedenje in spretnost upravljanja samega sebe, zmožnost sklepanja kompromisov, pogajanja, sodelovanja in spoštovanja potreb drugih. Juul (2008 b: 58–59) o demokratični družini pravi, da zanjo velja, da otrok sam zase najboljše ve, kaj potrebuje, zato je v družini najpomembnejše, da otrok to tudi dobi. Meni pa, da se demokratična družina sčasoma »razvije v neposredno otroško diktaturo, v kateri se nelagodno počutijo tako otroci kot odrasli«. Pantleyeva (2002: 25, 29) piše še o tem, da je potrebno, da starši otroka obravnavajo kot sebi enakovredno osebo, do katere so pravični. Za uravnoteženo družino po njeni oceni veljajo sledeča temeljna pravila: »Starši, prevzemite nadzor! Starši, mislite! Ko nekaj rečete, morate to tudi resno misliti! Uporabljajte znanje!« Izjavlja torej, da je to zdrav slog vzgajanja. Juul (2008 b: 59) razmišlja podobno kot Pantleyeva, s tem da izpostavlja enakovredno obravnavanje potreb vseh družinskih članov in tako družino imenuje enakovredna družina. Prav tako ugotavlja, da se redkokatero družino da uvrstiti v zgolj en vzgojni stil. Pomembno je, da vsem družinskim članom ustreza njihova

ureditev. Novkovičeva (2011: 9) pa je razvila vzgojni stil, ki ga imenuje ustvarjalna vzgoja, za katero je značilno, da se otroke vzgaja »brez uporabe naslednjih petih avtoritarnih vzgojnih modelov: brez prisile, brez kazni kot zunanjega motivacijskega sredstva; brez pozitivnega pogojevanja, brez nagrade kot zunanjega motivacijskega sredstva; brez pretiranega zaščitništva človeka pred delom, redom in življenjem; brez verbalizma, svojevrstne oblike prisile, ko od človeka zahteva, da je človeški v nečloveških, avtoritarnih pogojih življenja, v katerih prevladujeta realna in mehka prisila; brez zlorabe oblike učenja s posnemanjem, ki je danes najmočnejše zaradi virtualnih in avditivnih vsebin. Ustvarjalna vzgoja izhaja iz resnice, da je človek božansko bitje, ki se rodi s klicami Dobrote, Ljubezni, s klicami čustvene, socialne, razumske in duhovne inteligence, s pozitivnim potencialom, s potrebami, ki razvijajo duha in telo, kar pa se lahko v celoti uresniči samo v odsotnosti petih zunanjih vzgojnih modelov«. Avtorica (Ibid: 172, 246) vzgajanje v skladu z ustvarjalno vzgojo imenuje ustvarjalna zavest. Vsakega otroka obravnava kot zgodbo zase, kar tudi je vsak otrok. Zaradi tega je mnenja, da je potrebno, da se starši poslužujejo izvirnosti pri vzgajanju. Prav tako je prepričan, da je skrivnost uspeha ustvarjalne vzgoje v tem, da se zavedamo, da so pri vsem, kar počnemo, prisotna prvinska čustva in da je pomembno, da vse dejavnosti »opravljamo v pozitivnih pogojih, pogojih brez kakršnekoli prisile.« Po njenem prepričanju ostanejo prvinska čustva brez uporabe avtoritarnih vzgojnih modelov neokrnjena in ni potrebe za njihovo potlačevanje v podzavest. To pa so po njenem mnenju pogoji, ki so potrebni, da se razvije čustvena inteligenca.

Peček - Čuk in Lesar (2009: 55–56) opisujeta, da je disciplina lahko tako sredstvo kot tudi cilj. Disciplina je sredstvo, s katerim se želi doseči, da bi se otrok discipliniral in primerno vedel. Disciplina je cilj takrat, ko je oseba že disciplinirana in se samoiniciativno vede primerno, tj. »v skladu z normami in s pravili«. Disciplina pa zanju ni le upoštevanje pravil, primerno vedenje in usvajanje delovnih navad, ampak prispevek k osamosvajanju otroka in pridobivanju njegovih vrednot. Pantleyeva (2002: 90–94) si discipliniranje predstavlja tako, da otrok doživi primerne posledice glede na njegovo dejanje. Izkušnjo imenuje »naravna« posledica. Otrok na svoji koži doživi, občuti posledice svojega dejanja in je zato najboljši učitelj. Prav tako navaja, da bi bilo včasih treba malo počakati, da otrok izkušnjo dojame v celoti. Tako bi bilo privarčevanega veliko časa in besed. Izpostavlja, da otroka jeza staršev preveč okupira in da takrat nima priložnosti predelovati izkušnje. Ko »naravnih« posledic ni, staršem priporoča logične posledice. To pomeni, da uporabijo nek ukrep oz. posledico, ki ima logično povezavo z neprimernim vedenjem ali dejanjem. Svetuje tudi skupno

reševanje težav z otrokom. Tako je bolj verjetno, da bodo otroci upoštevali nek disciplinski ukrep.

1.2.3 Vrstniki in družba

Žorž (2005: 7) meni, da dandanes levji delež vzgoje več ne pripada družini, kot je to bilo nekoč. »Sledenje vrednostnemu sistemu staršev danes ni več nekaj samoumevnega.« Na razpolago so nam razne vzgojne ustanove, kot sta vrtec in šola. Na mladostnike vplivajo razni mediji (še posebej internet in televizija, reklame) in seveda vrstniki. Poleg vsega pa je na voljo celo morje raznih ideologij in kultur, med katerimi lahko izbirajo mladostniki.

1.2.3.1 Vrstniki

Več avtorjev izpostavlja, kako pomembna je za najstnika pripadnost. V obdobju najstništva se zmanjša vpliv staršev ter se poveča vpliv vrstnikov in drugih odraslih, poudarjata Geldard K. in Geldard D. (1999: 33). Najstniki se učijo eden od drugega, še dodaja (Graham 1999: 18). Najstniki pomagajo drug drugemu pri eksperimentiranju.

Mrgole & Mrgole (2013: 229) poudarjata, da poleg vrstnikov na najstnike vplivajo tudi vzorniki oz. idoli. Najstniki namreč kopirajo njihov videz ter posnemajo njihovo govorico, gibe in razmišljanja. Nekateri pa ustvarijo zase edinstveno podobo oz. stil. Poudarjata tudi, da je na te poskuse s podobo potrebno gledati kot zgolj na eksperimentiranje, ki ga skozi najstništvo prerastejo.

Žorž (2010: 106) je mnenja, da so skupinske oblike druženja lahko za najstnike najbolj ogrožujoče. Prav tako opozarja, da znotraj njih ni jasnih pravil in vrednot, po katerih bi se ravnali. Meni, da jim lahko takšno druženje daje »lažen občutek varnosti, svobode, samostojnosti« ter da jih odtuja od njih samih in od »že privzetih vrednot in ciljev«. Z njim se strinja Ule (v Gillis 1999: 92), ki meni, da smo priča odsotnosti takih avtonomnih vrstniških skupin, v katerih bi mladi lahko pridobili samozavest in specifično subkulturno identiteto.

1.2.3.2 Družba in mediji

Nove tehnologije in mediji so močno spremenili življenje najstnikov. Bolj kot delo in družina vplivajo na oblikovanje njihove identitete s potrošniškimi trendi, z modnimi zapovedmi, s popularno glasbo in skomercializirano kulturo. Mladi se bolj kot s tem, »kdo

so«, ukvarjajo s tem, kako se predstaviti drugim. Prav tako jim narašča kupna moč; postali so namreč glavna ciljna skupina številnih tržnih niš (Ule 2003: 39–40). Še posebej ženske so velikokrat nezadovoljne s svojim telesom in z izgledom nasploh. Mediji to negotovost s pridom prenašajo na najstnice »ter povezujejo privlačno zunanjo podobo z uspešnostjo, s priljubljenostjo, z ljubeznijo, zdravjem in s samoobvladovanjem« (Kuhar v Leskošek 2005: 90). Polni so nasvetov, kako doseči idealen izgled. Vse prikažejo kot zelo enostavno, čeprav je za »popoln« videz potrebno veliko časa in energije, če bi uporabljali vse priporočene preparate, pa tudi veliko denarja.

»Elektronski mediji so glavni vzgojitelji sodobnega otroka« (Novković 2011: 31). Seveda so tudi od elektronskih medijev koristi, meni Ule (v Gillis 1999: 293). Prispevajo k večji informiranosti in lažji dostopnosti informacij, krepijo vizualno-motorične spretnosti, kreativnost in periferni vid, pomagajo k oblikovanju osebnega stila, podpirajo kreativnost ... Mrgole & Mrgole (2013: 344) poudarjata, da je računalniška pismenost danes del splošne izobraženosti in da brez te tehnologije ne gre.

Nadvse priljubljena so umetna družabna omrežja, kot so Facebook, Instagram, twitter idr., kjer najstniki preživijo verjetno največ svojega prostega časa. Juhant (2012: 64) opaža, da je vse manj druženja z vrstniki in vse več druženja z računalnikom. »V središču pozornosti povprečne evropske družine niso več ljudje, ampak »piksli«« (Chapman in Pellicane 2015: 16). Menita (Ibid: 14, 121, 127), da družabna omrežja ne morejo nadomestiti odnosov z ljudmi. Trdita, da so odnosi človekova osnovna potreba in da se le skozi njih lahko naučimo občevarja z drugimi ljudmi. Prepričana sta, da je druženje za zaslone še posebej v škodo plahim mladostnikom, ki se jim na tak način ni potrebno soočiti s svojo plahostjo.

Skorajda ni najstnika, ki ne bi imel tabličnega računalnika in/ali pametnega telefona, ki omogočajo dostop do informacij kjerkoli in kadarkoli. Chapman in Pellicane (2015: 32) opozarjata, da informacijska doba zavira umski in duhovni razvoj, kar lahko pripelje do trajne pubertete.

Če program na televiziji ni zanimiv, se pač prestavi program; če internetna stran ni zanimiva, se klikne na drugo, opisujeta (Ibid: 29,103–104). Tako se najstniki navajajo na to, da vedno dobijo tisto, kar si želijo takoj, brez čakanja, zadovoljstvo je takojšnje. V resničnem življenju pa stvari ne delujejo tako. Ni neskončnega menija izbir, na marsikaj je treba počakati in vse ne prinaša zadovoljstva. Tega se s pretiranim posedanjem pred zaslonom ne da naučiti.

Podobnega mnenja je Juhant (2012: 64–65), ki meni, da se najstniki preko elektronskih medijev naučijo veliko premalo veščin; prav tako gre preveč časa za nekoristno ždenje pred zasloni in zgolj za zabavo. Pravi, da »težava ni v tem, da so »priključeni«, ampak, da so izključeni iz življenja«.

Chapman in Pellicane (2015: 82–83, 158) še opozarjata, da internet omogoča tudi spletno nadlegovanje in ustrahovanje. To je nevarnost, ki ji podleže veliko najstnikov. Spletni nadlegovalci objavljajo lažne in sovražne podatke, ki najstnike spravljajo v depresivnost in anksioznost.

V veliki meri je na internetu, televiziji in predvsem v igrinah prisotno tudi nasilje. Tu in tam kakšna nasilna igrina ne škoduje. Ob prepogostem igranju takšnih igrin pa bo to zagotovo škodljivo vplivalo na otroka. Mnogo znanstvenih študij prihaja do ugotovitev, da prevelika izpostavljenost nasilnim temam dela otroke manj občutljive za nasilje »in jim ustvarja vtis, da je svet bolj hudoben in strašen, kot je v resnici«.

Nastal je nov pojav, sporočata (Ibid: 50), imenovan »depresija Facebooka«. Razvijejo jo mladostniki, ki preveč »visijo« na družabnih omrežjih in katerih simptomi so enaki klasični depresiji. Klinika Mayo, ki jo navajata, (Ibid: 188 – 189), je na podlagi raziskav prišla do naslednjih posledic pretiranega posedanja pred zasloni: debelost (telesna nedejavnost, prigrizki), moteno spanje (slaba koncentracija v šoli, utrujenost ...), vedenjske težave (bolj so podvrženi čustvenim težavam), doseganje slabšega šolskega uspeha, manjša občutljivost za nasilje, ki zanje postane normalen način reševanja težav, manj časa za ustvarjalno igranje.

Ker je mogoče tako hitro in preprosto priti mladostnikom do neprimernih in slabih informacij in vsebin, je še posebej pomembno, da jih starši obvarujejo pred njimi. Nadzorovanje in preverjanje tega, kaj otrok počne na spletu, je po mnenju Chapmana in Pellicane (2015: 28, 167) naloga staršev in nekaj, česar starši ne bi smeli prepustiti nikomur drugemu. Juhant in Levc (2013: 151) pa trdita, da je dolžnost otroka, da informacije, ki jih pridobi od koga drugega ali na internetu, preveri pri starših ali drugih poznanih odraslih.

Chapman in Pellicane (2015: 200–201) opozarjata na dejstvo, da niso vedno le otroci tisti, ki imajo probleme s pretirano uporabo sodobne tehnologije, ampak imajo isti problem pogosto tudi starši. Tako morajo otroci marsikje tekmovati z zasloni za pozornost svojih staršev, česar pa po njunem mnenju ne bi smel početi noben otrok. To povzroča slabšo komunikacijo v družini in posledično tudi slabše odnose. Poudarjata še, da se bodo

mladostniki zdravega odnosa do sodobne tehnologije najbolj naučili z zdravim odnosov staršev do sodobnih naprav.

Prav tako izražata (Ibid: 154) dejstvo, da starši mnogokrat dovolijo svojim otrokom vso tehnologije in naprave iz želje, da njihovi otroci ne bi zaostajali za svojimi sošolci in prijatelji, pri čemer pozabljajo, da ima lahko vse to resne posledice za razvoj njihovih otrok.

1.2.4 Šola

1.2.4.1 Pomen šole in izobraževanja

Šola je prva in najbolj univerzalna institucija, ki jo mora otrok obvezno obiskovati in v kateri preživi večino časa (Grebenc *et al.* 2010: 9).

Ščuka (2012: 43) razmišlja, da bi morala biti temeljna naloga šolskega sistema sledeča: »oblikovanje osebnosti šolarjev, da bi mislili s svojimi glavami in se upirali pranju možganov s strani vseh tistih, ki z denarjem obvladujejo sistem«. Musek (1999: 58) je mnenja, da bi šolski sistem moral delovati »samostojno, svobodno in odgovorno«. Učitelji bi morali imeti svobodo, da stojijo za svojimi prepričanji, saj bodo tako kos vzgojnim situacijam, na katere bodo naleteli pri svojem delu. O slovenski šoli Juul (2014: 24, 53) zapiše, da so nove smernice našega šolstva takšne kot v Nemčiji, z več omejitvami in posledicami. Nasploh pa vsem evropskim šolam očita preveč birokracije, kar ovira profesionalno delo učiteljev, saj se morajo le-ti preveč časa ukvarjati z raznimi formularji.

Galla (v Grebenc *et al.* 2010: 37) o šolski skupnosti meni, da bi to morala biti skupnost, kjer bi bili vsi njeni člani enakopravni in spoštovani; kjer je šola povezana s šiško skupnostjo. V šoli se naj odražata zgodovina in kultura članov šolske skupnosti. Učenci bi morali pridobiti znanje o »zgodovinskih, gospodarskih, političnih in družbenih koreninah skupnosti, iz katere je zrasla šolska skupnost«. Razlike med njimi so predstavljene kot vrednote in so tako tudi obravnavane. Grebenc *et al.* (2010: 148) pišejo o »celoviti šoli«, kjer je poudarek na interaktivnem poučevanju, sodelovanju, komunikaciji, dialogu ter vključenosti staršev in širše skupnosti. Pomembna sta zaupanje in varnost, ki učencem omogočata, da »spregovorijo o svojih stališčih in izkušnjah«. Glasser (1994 b: 18) pa kot pogoj za dobro šolo navaja, da »se mora ravnatelj odločiti za nov sistem neprisilnega vodenja in prepričati učitelje, da je to njihova odločitev«. Čačinovič Vogrinčič (2013: 11–12) poudarja, da mora biti šola od vseh; učence in učenke mora opremiti za življenje; verjeti mora v vsakega izmed njih; njihova uspešnost mora biti vizija šole. Meni, da se ni lahko odločiti za drugačno šolo, saj to zahteva,

da se spremeni odnos med otrokom in odraslim. Bolj bi se moral slišati glas otroka, za kar pa meni, da pri nas še nismo pripravljeni. Še manj pa smo pripravljeni gledati na otroka kot na nam enakovrednega »strokovnjaka iz izkušenj«. Tudi Juul (2010: 39) je mnenja, da so potrebni plodni dialogi z otroki in da učitelji za to niso dovolj usposobljeni. Zanj je šola še vedno preveč podobna tradicionalnemu modelu, kjer učitelj govori in učenec posluša. Trdi celo, da je »šola še vedno močno podobna tovarni iz (gospodarsko) zlate dobe industrializacije«. Žorž (2009: 142) pa našemu šolskemu sistemu očita, da učence dejansko razvaja, saj jim preveč olajšuje delo. Ščuka (2012: 101, 176) trdi, da slovenska javna šola še ni zmožna tega, da bi učencem poleg nabiranja znanja omogočila učenje iz izkušenj. Šolo smatra kot edini kraj, kjer se otrok lahko nauči lastnega odzivanja, odločanja, družabnosti, odgovornosti do sebe in drugih ter motivacije samega sebe.

Drugi člen Zakona o osnovni šoli navaja: »Cilji osnovnošolskega izobraževanja so: zagotavljanje kakovostne splošne izobrazbe vsemu prebivalstvu; spodbujanje skladnega telesnega, spoznavnega, čustvenega, moralnega, duhovnega in socialnega razvoja posameznika z upoštevanjem razvojnih zakonitosti; omogočanje osebne razvoja učenca v skladu z njegovimi sposobnostmi in interesi, vključno z razvojem njegove pozitivne samopodobe; pridobivanje zmožnosti za nadaljnjo izobraževalno in poklicno pot, s poudarkom na usposobljenosti za vseživljenjsko učenje; razvijanje zavesti o državni pripadnosti in narodni identiteti, vedenja o zgodovini Slovencev, njihovi kulturni in naravni dediščini ter spodbujanje državljanske odgovornosti; razvijanje pismenosti ter sposobnosti za razumevanje in sporočanje v slovenskem jeziku, na območjih, ki so opredeljena kot narodnostno mešana, pa tudi v italijanskem in madžarskem jeziku; razvijanje sposobnosti sporazumevanja v tujih jezikih; razvijanje zavedanja kompleksnosti in soodvisnosti pojavov ter kritične moči presojanja; doseganje mednarodno primerljivih standardov znanja; razvijanje nadarjenosti in usposabljanja za razumevanje in doživljanje umetniških del ter za izražanje na različnih umetniških področjih; razvijanje podjetnosti kot osebne naravnosti v učinkovito akcijo, inovativnosti in ustvarjalnosti učenca.«

<http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO6680>

Tudi Konvencija o otrokovih pravicah (OZN), k spoštovanju katere je zavezana tudi Slovenija, ima zapisano, k čemu bi naj stremelo izobraževanje otrok. V 29. členu navaja, da bi moralo biti usmerjeno: »k popolnemu razvoju otrokove osebnosti, nadarjenosti ter umskih in telesnih sposobnosti; h krepitvi spoštovanja človekovih pravic in temeljnih svoboščin ter

načel, določenih z Ustanovno listino Združenih narodov; h krepitvi spoštovanja do otrokovih staršev, njegove kulturne identitete, jezika in vrednot, nacionalnih vrednot države, v kateri otrok prebiva, države, iz katere morda izhaja, in do civilizacij, različnih od njegove; k pripravi otroka na odgovorno življenje v svobodni družbi, v duhu razumevanja, miru, strpnosti, enakosti med spoloma in prijateljstva med vsemi narodi, etničnimi, narodnimi in verskimi skupinami in osebami staroselskega porekla; h krepitvi spoštovanja do naravnega okolja.« <http://www.varuh-rs.si/pravni-okvir-in-pristojnosti/mednarodni-pravni-akti-s-podrocja-clovekovih-pravic/organizacija-zdruzenih-narodov/konvencija-o-otrokovih-pravicah-ozn/>

Spencer (v Egan 2009: 25–28, 42) je zastavil sedem načel izobraževanja. Ta načela so postala del (tudi sodobnega) izobraževanja. Njegovo šesto načelo velja za »temeljni kamen nove pedagogike«. Prvo načelo navaja, da od preprostega napredujemo h kompleksnemu; drugo načelo pravi, da um od nedoločenega napreduje k določenemu; po tretjem načelu je treba lekcije naprej učiti konkretno in jih nato predstaviti abstraktno; v četrtem načelu razlaga, da mora biti izobraževanje zastavljeno tako, da se sklada »z izobraževanjem človeštva, gledanega v zgodovinski perspektivi.« Peto načelo govori, da je treba najprej učiti empirično in nato predstaviti snov še racionalno; v šestem načelu poudarja, da mora biti glavni cilj izobraževanje vzpodbujanje samorazvoja; učence mora naučiti, kako pridejo do lastnih zaključkov in odkritij. Sedmo načelo se sprašuje, »ali (učenje) pri učencih vzbuja prijetno vznemirjenje.« Prav tako je trdil, da je učni program, ki ne doseže pravega interesa pri učencih, treba opustiti.

Egan (2009: 150) ugotavlja, da sta Spencer in Dewey imela prav, ko sta kot glavni problem izobraževanja navedla, da so učenci velikokrat nezmožni uporabiti v šoli pridobljeno znanje v svojih izkušnjah.

1.2.4.2 Izobraževanje in vzgoja

Povezanost izobraževanja in vzgoje zasledimo tudi v 2. členu Zakona o osnovni šoli, ki navaja, da so cilji izobraževanja tudi: »vzgajanje in izobraževanje za trajnostni razvoj in za dejavno vključevanje v demokratično družbo, kar vključuje globlje poznavanje in odgovoren odnos do sebe, svojega zdravja, do drugih ljudi, svoje kulture in drugih kultur, naravnega in družbenega okolja, prihodnjih generacij; vzgajanje za obče kulturne in civilizacijske vrednote, ki izvirajo iz evropske tradicije; vzgajanje za spoštovanje in sodelovanje, za

sprejemanje drugačnosti in medsebojno strpnost, za spoštovanje človekovih pravic in temeljnih svoboščin.« (<http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO6680>)

Peček - Čuk in Lesar (2009: 168) navajata, da so najpogostejše kritike šol njihova pretirana storilna usmerjenost in preveč pozabljen vzgojna vloga šole. Tudi *et al.* (2010: 40) menijo, da je v šolstvu še vedno preveč razširjeno mnenje, da vzgoja pripada družini in ni stvar šole. Po drugi strani pa je vedno več takih, ki so mnenja, da je naloga šole privzgojiti učencem spretnosti, ki so preventivnega pomena pred tveganimi vedenji. Prav tako opozarjajo (Ibid: 10), da je šola zaradi zapletenosti vzgoje in izobraževanja velikokrat v nasprotujočih si situacijah, zaradi česar zanjo velja, da je »zelo kompleksna oblika ustanove.« Peček - Čuk in Lesar (2009: 167) zatrjujeta, da je vzgoja neločljivi del izobraževanja in da je zato potrebno, da se učitelji tega zavedajo ter si izdelajo svoje vzgojne zamisli in načrt za njihovo izvedbo. Gogala (v Ibid: 51) poudarja, da vzgojni vpliv učitelja omogoča »ljubezen oz. pedagoški eros kot potreben most med učiteljem oz. vzgojiteljem in otrokom«. Učitelj mora imeti rad učence, biti mu morajo pomembni. Ravno tako mora imeti rad tisto, kar poučuje, saj tako najlažje navduši tudi učence. Pedagoško delo mu mora pomeniti poslanstvo in ne zgolj dolžnost.

Kot razlike med izobraževanjem in vzgojo navajata (Ibid: 39 – 40), da izobraževanje sloni na znanstvenih spoznanjih, pri vzgoji pa so pomembne vrednote; pri izobraževanju gre za spoznavno sfero, pri vzgoji pa za emocionalno; izobražujemo se preko učnih vsebin, vzgoja pa poteka predvsem skozi medsebojne odnose; izobraževanju je najbolj pomemben vpliv na um, pri vzgoji pa so najbolj pomembna čustva ter odnos do sebe in drugih; uspeh izobraževanja je merljiv in očiten, uspeh vzgoje pa je težje opazen.

1.2.4.3 Biti učenec v današnji šoli

Grebenc *et al.* (2010: 40) menijo: »Biti učenec je formalna vloga, povezana z določenimi zahtevami in pravili«. Juul (2009: 13) pa je kritičen do predalčkanja učencev. Izjavlja, da jih učitelji obravnavajo kot gospodinjske aparate, ki so bolj ali manj kakovostno ustrezni, boljši ali slabši.

Glasser ve, da učencem to, kar morajo v šoli vedeti, vedno ne prinaša zadovoljstva. Učitelji bi jim zato morali povedati, kdaj in kje bodo to kasnejše zadovoljstvo doživeli (Glasser 1994 a: 44). Ščuka (2007: 132, 170) razlaga, da je nekoč bilo učenje mirno in tiho poslušanje

učiteljevega monologa in da danes temu ni več tako. Učenje je zanj »razpravljanje, posredovanje mnenj, izmenjava izkušenj, praktično preverjanje in vživljanje v dogajanje, spreminjanje vedenja, načel in vzorcev. Je nekaj, kar traja naše celo življenje. Razlaga tudi, kako to, na kakšen način in s katerimi čutili je učenec prejel neko znanje, vpliva na količino pomnjenja. »Šolar si zapomni 20 % tega, kar prebere, 30 % tega, kar sliši, 40 % tega, kar vidi, 50 % tega, kar pove, 60 % tega, kar preskusi, in 90 % tega, kar vidi, sliši, pove in preizkusi (Ščuka 2007: 132, 170).« Za učenje pa so potrebne učne veščine, za katere Mrgole & Mrgole (2013: 267) pojasnjujeta, da jih učenec začne razvijati od vstopa v šolo naprej. Učne veščine otrok pridobiva ob izvenšolskih opravilih, ob katerih se uči veščin, kot so: »natančnost, organizacija, postopnost pristopa, samozavest pri prehajanju ovir, načrtovanje, zamišljanje rešitev, osredotočenost, sposobnost poslušanja in slišanja, upoštevanje navodil, upoštevanje avtoritete, uporaba in zaupanje v lastne potenciale, zavedanje lastnih intelektualnih in praktičnih spretnosti ...«. Ob učnih težavah gre za pomanjkanje določenih veščin, zato je potrebno ugotoviti, katere izmed njih je treba še bolj razviti in učencu temu primerno pomagati.

Glasser meni, da če učenci niso najbolj zagreti za šolo, to še ne pomeni, da jim manjka motivacije, saj so vsa živa bitja motivirana za zadovoljevanje svojih potreb. Glasser je kontrolno teorijo W.T. Powersa in W.E. Deminga prenesel v šolo. Po kontrolni teoriji za vsa živa bitja velja, da so zelo motivirana za zadovoljevanje svojih osnovnih potreb. Poleg osnovnih potreb pa imamo specifične potrebe, ki se razlikujejo od posameznika do posameznika. To Glasser imenuje »svet kvalitet«, ki je sestavljen iz naših dožemanj »ljudi, stvari in situacij«. Če šola in učitelj nista v svetu kvalitet učenca, potem učitelji menijo, da le-ta ni motiviran za šolo. Učitelj mora najti način, da postane del tega sveta. Ko mu to uspe, bo z učencem dobro sodeloval in se bo le-ta posledično bolje odrezal pri šolskem delu (Glasser 1994 a: 38–39, 54–55). S tem se strinjata tudi Mrgole & Mrgole (2013: 272): »Učijo se, ko jim je mar za odnos z učiteljem /.../«

Glasser pripisuje »krivdo« za to, da se šolsko delo pri učencih ne uvrsti v njihov svet kvalitet, predvsem domačim nalogam. Misli, da so domače naloge pogosto zoprne tudi uspešnim učencem. Trdi, da je problem v prisili, da mora učenec domačo nalogo narediti, pa če želi ali pa ne. Čeprav namen domačih nalog ni slab, zagovarja zmanjšanje domačih nalog. Predlaga, da se naj raje učence spodbuja s takimi domačimi nalogami, ki bodo spodbujale ustvarjalnost in bodo poglobile tisto, kar so počeli pri pouku (Glasser 1994 a: 107–109). Da

se domačim nalogam pripisuje prevelik pomen, soglaša tudi Blum, ki učiteljem priporoča znižanje pričakovanj glede domačih nalog in jim sporoča, naj si štejejo za uspeh, če bo domačo nalogo opravilo 65 odstotkov vseh učencev. Svetuje jim tudi, da kdaj opravljeno domačo nalogo pohvalijo; da kdaj izpostavijo kakega učenca, ki jo je še posebej dobro opravil; da vključijo tekmovalnost in dobre domače naloge obesijo na tablo. Prav tako se mu ne zdi potrebno dati domače naloge vsako šolsko uro (Blum 1999: 58–59). Ščuka je kritičen glede pomoči odraslih, največkrat staršev, ki otroku pomagajo pri pisanju domačih nalog. Prepričan je, da je to lahko učencu le v škodo, saj je potem preveč odvisen od njih, kar slabo vpliva na njegovo samostojnost. Pomagajo mu lahko le pri pojasnilu, sicer pa se zavzema za to, da se učenec uči sam ali s sošolci (Ščuka 2007: 176). Blum pa učitelje opozarja, naj v preverjanje opravljanja domačih nalog ne vpletajo staršev, saj to lahko stvari samo še poslabša. Učenci jih znajo prepričati v svojo zgodbo in potem se velikokrat učitelj, učenec in starši znajdejo v valjenju krivde drug na drugega zaradi neopravljene domače naloge (Blum 1999: 56–57). Glasser glede kurikulumu pravi, da se dogaja enaka zgodba kot pri domačih nalogah. Učenca se sili, da se uči nečesa, kar ga ne zanima, nato pa dobi nizko oceno, če tega ne zna. Tudi to je način, da učenec šole ne uvrsti v svoj svet kvalitete. Kontrolna teorija med drugim poudarja tudi dejstvo, da želimo vsaj »nekaj kontrole nad tem, kar počnemo«. Ko nas nekdo sili v nekaj, se upremo, ne glede na to, da je stvar za nas koristna in se mi tega zavedamo (Glasser 1994 a: 110, 112).

Chapman in Pellicane (2015: 104) izjavljata, da zasvojenost z računalniki in drugo moderno tehnologijo prav tako igra pomembno vlogo pri učenju in učnih navadah učencev. Učenci, ki so preveč odvisni od zaslonov, so namreč pri računalniških igrich navajeni na takojšnje zadovoljstvo in se zato ne znajo spoprijeti z neuspehi ali z »dolgočasnimi opravili«. Prav tako trdita (Ibid: 109–111), da se ravno učenci z učnimi težavami bolj zatekajo k računalniškim igrich, saj tam doživijo uspeh in dobijo potrditev, kar jim v šoli primanjkuje. Z računalniških igrich ni po njunem mnenju nič narobe, če so le občasno na sporedu. Prevelika količina igranja pa zmanjšuje otrokovo koncentracijo. Virtualni svet učence (kot tudi nas vse) navaja na večopravilnost, kar pomeni, da lahko npr. ob gledanju televizije igramo igrico, vmes še odgovarjamo na sms sporočila in preletimo kako internetno stran. To pa spreminja učne navade, saj so poleg tega, da so zaradi tega slabše zbrani, tudi manj sposobni ločiti bolj pomembne informacije od manj pomembnih. Svarita tudi (Ibid: 134), da ima virtualni svet slab vpliv na branje, ki je nepogrešljiv del učenja. Promovira namreč

hitro in bežno branje, saj učenci večinoma internetno stran preletijo in preberejo poljubni del strani. To povzroča, da se preslabo poglobljajo v besedila, kar seveda pomeni tudi slabšo povezovanje snovi med sabo. Juhant in Levč (2013: 61) pa učenje z zasloni zasvojenih učencev opisujeta tako: »Težko začnejo z učnim delom, delajo prevelike odmore in se znova in znova ukvarjajo z vsem, kar ni učenje. Nazadnje so utrujeni, naveličani, brez naloge in znanja«. Ščuka (2007: 118) opozarja tudi na posledice, ki se odražajo na zdravstvenem področju učencev. Ti so v slabši fizični kondiciji, predolgo posedanje slabi njihovo držo in mišice, kar povzroča tudi več poškodb, ko se dejansko lotijo kakšne fizične aktivnosti. Vedno več je tudi zahtev po opravičilih zdravnikov za športno vzgojo.

Današnji učenci so s šolskim delom marsikdaj preobremenjeni, opozarja Ščuka (2012: 91) in navaja: »Šolar je povprečno 6 ur v šoli, 1,5 ure pri učenju doma in 1,5 ure pri zunajšolski dejavnostih.« Dodaja, da biološki in šolski ritmi niso dovolj usklajeni in da je že to dovolj stresno za učence, kar se odraža na njihovem telesnem, čustvenem in vedenjskem področju. Dodaten stres povzročajo še pritiski, ki jih učenci doživljajo zaradi točkovanj, učenja na pamet in prevelike količine informacij, ki jih prejemajo. Del stresa pa pripisuje tudi večinoma permisivnem vzgajanju učencev, ki jim ne privzgoji dovolj učnih navad. Ščuka zatrjuje, da je odziv učenca na stres odvisen od osebnosti učenca, njegovih izkušenj, odnosov, ki jih ima z drugimi, vzorcev vedenja, stališč, potreb in želja in tudi od njegovega zdravja. Kot pomemben del spoprijemanja s stresom navaja socialno okolje učenca, da se ima na koga obrniti in mu lahko zaupa. Tako ni osamljen in se počuti bolj varnega (Ščuka 2007: 127–128).

1.2.4.4 Avtoriteta učiteljev

V preteklosti, ko je ne samo v družinah, ampak tudi v šoli vladala avtoritarnost, se v avtoriteto učiteljev ni smelo dvomiti, pravita Peček - Čuk in Lesar (2009: 138–140). Učitelji so učili učence z drilom, nadzorom in predvsem kaznimi. Učenci so bili veliko kaznovani, največkrat s kakšno klofuto, udarcem. Kaznovani so bili zaradi neznanja, klepetanja, zamude, kakršnegakoli upora, pa tudi zaradi kakšne s šolo čisto nepovezane stvari, kot npr. nepravilna drža. Kaznovali pa niso samo učitelji, ampak tudi uspešni učenci, ki so jih učitelji kdaj pooblastili, da so jim pomagali kot pomočniki. Poleg tega pa so imeli dolžnost, da učitelje obveščajo o vseh »grehih« svojih sošolcev, ki so jih učitelji spregledali. Nekateri so v tej vlogi tako uživali, da so kaznovali še huje od učiteljev. Učenci so na učitelje gledali kot

na svoje sovražnike, učitelji pa na učence kot nesposobne in poredne. Juul in Jensen (2009: 296–297) poudarjata, da so hoteli učence na tak način naučiti spoštovati odrasle, a kar so s tem v bistvu dosegli, je strah učencev pred odraslimi, tudi učitelji. Poudarjata tudi, da se je strahospoštovanje učiteljev v zadnjih desetletjih spremenilo. Sedaj se dela na vzajemnem spoštovanju med učitelji in učenci. Tudi učitelji morajo spoštovati učence oz. odrasli mlajše.

Kroflič (1997: 265–269) piše o težavah učiteljev z avtoriteto, kar se pripisuje permissivni vzgoji. Razlaga, da v družini prihaja do zatona avtoritete zaradi permissivne vzgoje. Posledica tega je zaton avtoritete tudi v institucijah, ki so jo nekoč brezpogojno imele, kot npr. v šoli. Nekoč so starši otroku ob vstopu v šolo rekli naj sedaj uboga učitelje tako kot njih in so tako avtoriteto prenesli na učitelje, danes pa si morajo učitelji sami znati pridobiti to avtoriteto. Kroflič izjavlja, da danes velikokrat zgleda, kot da si učitelji ne zmorejo pridobiti niti osnovne avtoritete. Kritičen je (Ibid: 275–276) do rešitev, ki se jih šole poslužujejo za pridobitev avtoritete. Meni, da »prijazna šola« ne more vplivati »na radikalne spremembe prevladujočega tipa družinske socializacije« in materinski tip učiteljice »ne more nadomestiti družinskega vzdušja«. Tesno sodelovanje s starši učencev pa po njegovem prepričanju ne koristijo otrokovemu zdravemu razvoju, čeprav ima lahko pozitiven učinek na uspeh otroka v šoli. Navaja (Ibid: 160), da je učiteljeva osebnost tisto, kar mu pomaga ohranjati avtoriteto. Učitelj mora imeti trden značaj; biti mora moralen, pošten in mora imeti pristen odnos z učenci. Prav tako mora biti tudi strokovno usposobljen in mora imeti veselje do svojega poklica. Najhitrejšo pot do vzpostavitve učiteljeve avtoritete Steiner (v Kroflič 1997: 252) vidi v tem, da učitelj ne nastopa s prepovedmi in z izrecnimi zahtevami, ampak je sam zgled tega, kar zahteva od otrok glede vedenja in discipline. Juul in Jensen (2009: 161, 164–165) ugotavljata, da se otrok najbolje razvija, če se do njega odrasli obnašajo, kot da je samostojna oseba. To se pravi, da se ga tudi v šoli v odnosu z učiteljem obravnava na relaciji osebek – osebek. Torej je tudi on tisti, ki sodeluje pri skrbi za odnos z učiteljem. Nekoč so bili v odnosu z učitelji (in odraslimi nasploh) učenci obravnavani na ravni osebek – predmet; seveda ni potrebno posebej poudarjati, da je vloga predmeta pripadla učencu. Ko danes kakšen učitelj želi vzpostavljati odnos z učenci na ta »stari« način, se učenci uprejo. Poudarjata, da je resnično konec kulture poslušnosti, ki je veljala nekoč. Glasserju (1994 a: 113–114) je pomembno, da učitelji ne žalijo, ne sramotijo ali kakorkoli ne razvrednotijo učencev, ne glede na to, kako težavni ali moteči so. »Učenci ne marajo in ne spoštujejo prostaških učiteljev«, še dodaja Glasser.

Za zagotavljanje discipline Peček - Čuk in Lesar (2009: 217) razlagata, da mora šola določiti ukrepe ob kršitvah in kdo od učiteljev je odgovoren za reševanje konfliktov z učenci in med učenci. Če noben vzgojni ukrep ne da pravega rezultata in učenec še vedno noče sodelovati pri rešitvi problemov, se lahko pri hujših kršitvah izrečejo ostrejši ukrepi, ki so določeni z Zakonom o šolstvu. Šola lahko izreče opomin razrednika in opomin učiteljskega zbora; v skrajnem primeru se lahko učenca premesti v drug razred ali drugo šolo. Pojasnujeta (Ibid: 211–212), da v šoli ne gre brez kazni in nagrad. Pravita, da se kazen uporabi takrat, ko vsi drugi vzgojni ukrepi niso delovali, z nagradami pa se spodbuja zaželeno vedenje. Ob tem poudarjata, da način discipline, ki ga učitelj uporablja, vpliva na moralni razvoj učenca. Vpliva na to, kako se bo učenec usposobil za sprejemanje odgovornosti za svoje vedenje in dejanja; ali bo znal najti ravnotežje med svojimi pravicami in dolžnostmi ter spoštovati pravice drugih. Disciplino delita (Ibid: 56–57) na preventivno, podporno in korektivno disciplino. Preventivna disciplina je namenjena preprečitvi problemov. Pod preventivno štejeta dobre odnose med učenci in učitelji, dobro razredno klimo, metode dela, ki motivirajo učence. Prav tako mednje prištevata skupno postavljanje pravil in sodelovanje učencev tudi ob ukrepanju, ko pride do kakšnega disciplinskega problema. Podporna disciplina se uporabi ob prvih znakih neustreznega obnašanja in je namenjena temu, da učence ponovno usmeri nazaj k ustreznemu obnašanju, ravnanju. Korektivna disciplina pa služi za popraviljanje »asocialnega in odklonskega vedenja, pri čemer so pomembni tudi preostali vzgajanci, ki pomagajo, da se oceni in popravi neproduktivno vedenje.

Glasser (1994 a: 114–116) razlikuje med »prisilnim« in »neprisilnim« oz. demokratičnim učiteljem. Od tega, kakšen je učitelj, je potem odvisno, na kakšen način se loteva reševanja disciplinskih problemov. Učitelji, ki prisiljujejo, imajo preveč pravil, saj verjamejo, da učenci sicer ne bi delali. Dejansko pa učenci želijo delo, ki zadovoljuje njihove potrebe. Zaradi vseh pravil se učenci bolj trudijo izogibati pravilom, kot da bi v delo vložili trud. »Neprisilni« oz. demokratični učitelj ni brez pravil, vendar se trudi, da so pravila preprosta in jih je karseda malo. Ravno tako se z učenci že na začetku šolskega leta pogovori o pravilih, ki jih bodo imeli. Nato se skupaj dogovorijo o sankcijah, ki sledijo ob kršitvi pravil. Glasser v zvezi s tem priporoča, da učitelj privede učence do razmišljanja o učinkovitosti predlaganih kazni in kako bi se določena kazen obnesla pri njih. Učenci naj razmišljajo tudi o tem, ali je problem morda rešljiv brez kazni in o smiselnosti takega reševanja problemov. Nato učitelj predlaga še to, da se vsa dogovorjena pravila zapišejo in jih vsi podpišejo.

Učencem se naj da vedeti, da se pravila lahko po potrebi tudi spremenijo. Glasser verjame, da bodo učitelji, ki se bodo postavljanja pravil in kazni lotevali na takšen način, skupaj z učenci, imeli veliko manj disciplinskih problemov z njimi. Demokratični učitelj (Ibid: 127–129) naj vse probleme rešuje na podoben način, saj s tem učencem pokaže, da ve, kaj dela in da problem zanj ni nič neobičajnega. Učitelju svetuje, naj ne dela iz muhe slona, naj se nikakor ne prepira z učencem in naj se ne trudi za vsako ceno dokazati učencu, da se moti. Kot dobrodošel del načina reševanja problema navaja tudi humor, ki lahko hitro umiri napeto ozračje. Pomembno pa je, da se šala uporabi v primernem trenutku in da ne žali vpletenih v nek problem.

Peček - Čuk in Lesar priporočata sledeče tehnike, s katerimi učenci dobijo priložnost, da spremenijo lastno vedenje. Učitelj lahko uporabi neverbalne signale. Z gesto ali mimiko naj učenca opozori na neprimerno vedenje, ravnanje. Tako se učenec lahko sam odloči, kako bo spremenil svoje početje. Učitelj naj uporablja povedi, ki niso velelne. Učenca naj opozori na njegovo vedenje na tak način, ki ni velelen, vendar mu bo omogočil, da bo spoznal, kako s svojim vedenjem vpliva na druge. Tako ima učenec spet možnost, da sam izbere, kako bo rešil problem. Učitelj naj učencu postavlja taka vprašanja, da se bo le-ta zamislil nad situacijo, ki jo je ustvaril. Spet je na učencu, da razmisli o tem, kako ravnati v smeri rešitve. Včasih mora učitelj uporabiti tudi velelne povedi, s katerimi učencu da jasno vedeti, da naj preneha, in mu hkrati jasno pove, kakšno je zaželeno obnašanje. Učenca se še opozori na posledice, ki sledijo, če ne bo spremenil vedenja. Zgodi se pa tudi, da mora učitelj fizično posredovati, ko je potrebno npr. učenca odstraniti iz pretepa (Peček - Čuk in Lesar 2009: 58–59).

Blum (1999: 34–35) misli, da so najbolj učinkovite kazni, ki se jih izvede takoj, ko nastopi neka problematična situacija. Kazni so po njegovem mnenju naj enostavno izvedljive in poštene. Pomembno je, da kazen doseže zaželeni efekt pri učencu. Prav tako posebej poudarja, da naj učitelj nikar ne kaznuje celega razreda, ampak tistega, ki je zadolžen za nemir. Meni tudi, da bi bilo dobro, da bi vsi učitelji kaznovali učence na podoben način. Pravi (Ibid: 39–41) da je zelo učinkovito tudi to, da kdaj učitelji kazen umaknejo, če se učenec po podani kazni do konca ure zares izkaže. »To je najboljši način kaznovanja.« Sicer pa pravi, da mora učitelj izpeljati kazen, ki jo je dal učencu. Včasih lahko kazni le še poslabšajo konflikt in takrat jih odsvetuje. Izpostavlja tudi pohvale, ki so zanj še posebej pomembne v bolj težavnih razredih. Za pohvale se mu zdi, da jih ni nikdar preveč. Tudi

starši bi morali izvedeti za pohvale njihovih otrok. Po njegovem mnenju bi naj učitelji imeli tudi pri pohvalah podoben sistem in jim svetuje doslednost. Učiteljem daje na znanje (Ibid: 66–68), da naj težave rešujejo tako, da učenec sam dojamе, kaj je prav in kaj ne. Učiteljem predlaga, naj se izogibajo konfliktnim situacijam in naj nikakor ne zapadejo v paniko, ne glede na to, kako brezupen zgleda problem. Poudarja, da je že v prvih desetih minutah ure treba doseči zainteresiranost učencev in zastaviti uro tako, da je dejavnih čim več učencev. Dobrodošla je tudi vsaka popestritev učnih ur.

1.2.4.5 Delovni odnos v šoli

Glasser (1994 b: 18–20) trdi, da je treba učence prepričati, da je to, kar se v šoli učijo, zanje koristno. Ko bodo to verjeli, se bodo v šoli trudili. Verjame tudi, da bi morala šola še bolj kot družina učencem predstaviti pomembnost truda. Nato je še potrebno, da sem jim uspejo približati še učitelji in učenci bodo šolo vzeli za svojo.

Žorž, Kroflič in Novkovičeva svari pred permisivnostjo v današnji šoli. Žorž (2009: 141–142) očita učiteljem, da se preveč trudijo z vsemi možnimi pripomočki olajšati delo učencem. Zdi se mu, da učitelji kar tekmujejo med sabo, kdo bo učence bolj razbremenil. To pa se mu ne zdi zmeraj potrebno, čeprav pritrjuje, da je šolske snovi res precej. Tudi Kroflič (1997: 269) v tem kontekstu omenja metode poučevanja. Kot permisivne metode označuje opisno ocenjevanje, lažje napredovanje učencev v višji razred tudi z negativno oceno ter celo bolj demokratične odnose med učitelji in učenci. Novkovičeva (2011: 49) je kritična do najavljanja testov in obveščanja učencev, kaj bodo vprašani. Staršem očita, da otrokom pišejo lažna opravičila za izostanek od pouka in da so od premehke šole in vzgoje učenci dejansko utrujeni. Prav tako navaja (Ibid: 260), da morajo učitelji »biti kot živi televizorji, dovolj živahni in čim bolj domiselni, da animirajo otroka – vzamejo mu animo – dušo«. Ravno tako poudarja (Ibid: 212), da ni dobra niti zgolj mehka pedagogika niti mehka pedagogika s palico. Zanj je oboje dresura, pa naj se izvaja s korenčkom ali palico.

Kot temelj za dober delovni odnos med učitelji in učenci Glasser (1994 b: 35–37) postavlja razredno klimo. Ta mora biti spodbudna. Dobro delovno klimo pa se lahko doseže z zaupanjem med učiteljem in učenci v razredu. V razredu bi morale vladati sproščeno vzdušje, ki bi omogočalo odkrit pogovor med učitelji in učenci. Šole bi morale biti kvalitetne. To zanj pomeni, da se v njej učijo kvalitetne in uporabne vsebine in da učitelji učencem pojasnijo, zakaj morajo to snov znati. Prav tako v kvalitetni šoli učitelji spodbujajo

učence, da dajo vse od sebe. Kvaliteta bi morala imeti prednost pred kvantiteto. Meni, da večina učencev na to niti ne pomisli. Učenci bi morali spoznati, kakšen užitek je lahko doseči uspeh, narediti nekaj koristnega, zaradi česar so zadovoljni tako oni kot učitelj. Trdi, da se mladi, ki so vključeni v kvalitetno izobraževanje, ne zatekajo k destruktivnemu ali samodestruktivnemu vedenju. Potrebno se mu zdi, da tudi učenci ocenjujejo svoje delo. Naučiti bi jih bilo treba, da ugotovijo, če in kako lahko svoje delo še izboljšajo. Tudi Šugman - Bohinc (2013: 69) meni, da se šole izogibajo temu, da bi učenci sodelovali pri ocenjevanju, niti niso najbolje sprejete njihove interpretacije učnih pripomočkov.

Za še en temelj dobrega delovnega odnosa Glasser navaja odnos med učenci in učiteljem, ki pa je toliko boljši, kolikor bolj učenci poznajo učitelja. Učenci želijo vedeti, za koga delajo. Kontrolna teorija razlaga, da se rodimo s petimi osnovnimi potrebi, ki so »preživetje, ljubezen, moč, zabava in svoboda«. Ves čas se trudimo zadovoljiti te potrebe. Poskušamo izbirati take dejavnosti, ki nam to omogočajo. Prav tako poskušamo kontrolirati tudi druge, čeprav lahko v resnici kontroliramo le sebe. Bolj uspešno učitelj zadovoljuje te potrebe oz. več teh potreb pri učencu zadovoljuje, bolj se bo učenec pripravljen potruditi pri tem učitelju. Zaradi tega je zanj odnos med učencem in učiteljem bolj pomemben od vseh učnih priprav. Bolj bo učitelj dovolil, da ga učenci spoznajo, bolj se bodo tudi oni odprli njemu, kar bo delovni odnos le še poglobilo. Učence o učitelju zanimajo sledeče stvari: Je učitelj samski ali poročen? Koliko otrok ima? Kakšen avto vozi? Kakšni so učiteljevi hobiji? Najljubša hrana ... Pomembno se mu zdi tudi, da učitelj pove učencem, kakšna so njegova mnenja o aktualnih zadevah. Učenci se namreč predvsem od učiteljev učijo, kako si izoblikovati mnenje, stališča in kako to potem braniti pred drugimi. Učence bi morali v šoli naučiti uporabljati pridobljeno znanje in jim pokazati, da verjamejo vanje, da so sposobni opraviti, kar se v šoli od njih pričakuje. Povedati jim je treba tudi to, kar se ne bo pričakovalo od njih, in sicer neuporabno znanje, kaznovanje z dodatnimi nalogami in grožnje. Učitelj naj učencem da vedeti, da jim bo pomagal, ko bo potrebno, da je na njihovi strani. Pove jim naj tudi, da se lahko nanj obrnejo tudi v osebnih težavah. Učitelje poziva k temu, da učencem pojasnijo, da ne bodo delali njihovega dela in reševali njihovih problemov brez njihovega sodelovanja. Tako se naučijo, da se v življenju ne da zanašati na druge (Glasser 1994 b: 41–51). Blum se strinja z Glasserjem, da je zelo pomembno zaupanje med učiteljem in učenci. Meni, da je to največ, kar učitelj lahko doseže. Posebej izpostavlja, da se morajo za zaupen odnos z učenci še bolj potruditi njihovi razredniki. Poudarja, da razumevanje problemov

učencev lahko pojasni marsikakšno dogajanje v razredu in tako so lahko učitelji z določenimi učenci bolj potrpežljivi (Blum 1999: 84).

Učenci so Glasserju (1994 a: 60) dobrega učitelja opisali kot nekoga, ki ima rad, kar poučuje, se zanima za svoje učence, se zna spustiti na njihov nivo, ne grozi, zna biti tudi zabaven. Ob dobrem učitelju so lahko sproščeni.

1.2.4.6 Pomembnost odnosa med učitelji in starši

Juul in Jensen (2009: 239) navajata, da je cilj večine šol (in drugih institucij) imeti obojestransko, iskreno, spoštljivo, enakovredno in kvalitetno sodelovanje s starši. Menita (Ibid: 228–230), da je treba na novo opredeliti odnos med učitelji in starši. Še vedno se na ta odnos prevečkrat gleda kot na odnos med strokovnjakom in laikom. Preveč pogovorov s starši se konča brez izboljšanja stika, brez neke konkretne spremembe. Za povrh vsega pa so tako starši kot učitelji na koncu pogovora še vedno prepogosto nesrečni in se razidejo kot nasprotniki. Grebenc *et al.* (2010: 33) prav tako opažajo, da prihaja v odnosu med starši in učitelji do pogostih nesporazumov. Velikokrat gre zgolj za domnevanja, ki jih ne preverijo. Tako na eni strani učitelji domnevajo, da jih starši ne razumejo in jih imajo za slabe, na drugi strani pa starši enako domnevajo o učiteljih in se počutijo, kot da jih v šoli ne upoštevajo dovolj. Juul (2014: 29–30) daje staršem na znanje, da se v bistvu ne zavedajo, da imajo učitelji strah pred njimi. Še posebej to velja, ko gre za kakšen večji problem z njihovim otrokom. Misli, da se to preprosto reši tako, da starši učiteljem povedo, da niso prišli obtoževati, ampak se konstruktivno pogovoriti. Za tak pogovor pa bi starši morali vedeti, kako je dejansko z njihovim otrokom, tega vedenja pa največkrat nimajo. Juul in Jensen (2009: 234) ter Grebenc *et al.* (2010: 146) poudarjajo, da so starši prav tako strokovnjaki, saj imajo posebno znanje o otroku, zato lahko učiteljem informacije staršev zelo pomagajo pri njihovem delu. Seveda tudi informacije učiteljev lahko koristijo staršem. Velikokrat je tako, da so starši slepi za določene stvari pri otroku, učitelji pa so slepi za druge stvari. Če torej učitelji in starši dobro sodelujejo med sabo, imajo lahko vsi, še posebej otrok, od tega veliko korist. Tudi Juul (2010: 39) izpostavlja, da je za optimalno uspešnost učenca v šoli izjemno pomembna kvalitetna komunikacija med učitelji, starši in otrokom. Prav tako je pomembno, da ta komunikacija poteka skozi celo šolsko leto.

Juul (2014: 40–43) ocenjuje, da šolam pri sodelovanju s starši še vedno ne uspeva dovolj dobro. Očita jim, da še vedno niso v celoti prevzele svoje odgovornosti, da še vedno ne dajo

dovolj pomoči staršem. Očita jim celo pomanjkanje odgovornosti do učencev. Meni, da bi učitelji morali imeti večjo odnosno kompetenco, kar zanj pomeni, da svojega sogovornika jemljejo resno. Pogovori med učitelji, starši in otrokom bi morali biti zares enakovredni. Tako učitelje kot starše opozarja, da je važno, da so oni tisti, ki nosijo odgovornost za kakovost odnosov. Opaža, da se odrasli tega še vedno v celoti ne zavedajo. Razlaga, da otroci zato velikokrat sami prevzamejo to odgovornost, ki pa je dejansko ne zmorejo. To pa največkrat zgleda, kot da so otroci prevzeli oblast. Juul in Jensen (2009: 266) učiteljem predlagata, da se naj na pogovor s starši pripravijo. Tako bodo imeli več možnosti, da bo sodelovanje s starši uspešno. Svetuje jim, da si pred srečanjem s starši učitelj odgovori na sledeča vprašanja: »Ali naj govorim s starši na samem ali naj še koga povabim na pogovor? Bi bilo po mojem mnenju dobro, da je otrok zraven? O čem bi se rad pogovoril s starši? Kakšno pomoč potrebujem od staršev? Kako se počutim pred pogovorom?«

Novkovičeva in Žorž pa posebej izpostavljata napake staršev pri sodelovanju s šolo. Novkovičeva (2011: 32) kritizira težnjo staršev, da bi radi otroku preveč olajšali šolske napore. Ne podpira tega, da starši hodijo v šolo zahtevati, da naj njihovim otrokom zmanjšajo obveznosti. Očitke namenja tudi staršem, ki delajo domače naloge namesto otrok, jim pišejo lažna opravičila za izostanek od pouka in se celo hodijo v šolo prepirati z učitelji. Taki starši verjamejo, da s tem svojemu otroku dejansko pomagajo in jim pokažejo, kako jih imajo radi. V resnici imajo otroci od tega več škode kot koristi. Žorž (2010: 31) pa sporoča, da je danes »moderno« kritizirati šolo in učitelje«. Trdi, da se preveč govori in piše o njihovih napakah, »kar zmanjšuje zaupanje v šole in učitelje.« Juhant in Levč (2013: 108) pa staršem sporočata, naj ob kakršnemkoli nezadovoljstvu v zvezi s šolo najprej raziščejo stvari pri sebi. Vprašajo se naj, ali so doma res storili vse potrebno, da to nezaželene situacije sploh ne bi prišlo. Pošteno se mu zdi, da starši najprej raziščejo svoje napake, preden gredo obtoževati nekoga drugega.

1.2.5 Vrednote

Vrednote so pomembne tako pri vzgoji otroka doma kot v šoli. Trenutno lahko dobimo tak vtis, da se bolj kot o vrednotah samih govori o krizi vrednot. Ule (2000: 71) navaja, da nekateri celo menijo, da gre za propad morale. Kot razlog za krizo vrednot nekateri navajajo permissivno vzgojo in celo krizo družine. Krivdo pripisujejo tudi materializmu, potrošništvu, pop kulturi in medijem. Kot velik razlog omenjajo tudi individualizem. Avtorica izpostavlja

tudi dejstvo, da so mnogi, ki odgovornost za krizo vrednot pripisujejo mladim. Očitajo jim egoizem in da jim je, zaradi prej omenjenih razlogov, treba upoštevati premalo pravil, kar je po mnenju nekaterih privedlo do kaosa. Uletova se s temi očitki mladim ne strinja. Meni namreč, da se mlade napačno razume. Pri njih ne gre za zavračanje tradicionalne morale, ampak za odklon do zahteve, da so dolžni to tradicionalno moralo brez vprašanj upoštevati. Mladi se obračajo k individualni morali, kar pomeni, da hočejo sooblikovati moralo. Razlaga (Ibid: 75–76), da so tradicionalne vrednote bile zelo jasne norme, individualne vrednote pa so spremenljive narave, zato jih je težko določiti. Ta potreba mladih po individualni morali se lahko po njenem videnju (Ibid: 79) konča tako, da se lahko »izteče v prazno« ali pa bo dejansko »nastala kultura pravičnosti, kjer svoboda in red nista v nasprotju«. Musek (1993: 247–253) poudarja, da imata vsako zgodovinsko obdobje in vsaka družba svoje vrednote in hierarhijo vrednot. Krizo vrednot zato pojasnjuje kot spopad med zahodnim in vzhodnim vrednostnim sistemom. Pojasnjuje tudi, da ne samo, da se človek prilagaja vrednotam družbe, ampak se tudi vrednote prilagajajo človeku. Bolj kot je nek vrednostni sistem prilagojen posamezniku in bolj kot zadovoljuje njegove potrebe ter se sklada z njegovimi individualnimi vrednotami, več možnosti ima, da se ohrani. Prav tako kot razlog za krizo vrednot vidi tudi slabljenje »prepričanosti v religiozno in metafizično zasnovanost kozmosa«. V veljavo vedno bolj prihaja znanstvena razlaga sveta, kar vpliva tudi na vrednote. Avtor kot najvišji potencial posameznika navaja osebnostno izpolnitev. Tako se današnji posameznik pogloblja v svoje poslanstvo in osmišljanje življenja. Zanj je kriza vrednot »predvsem kriza osebnosti, njene integracije in njenega samorazvoja«. Za izhod iz krize vrednot pa navaja (Ibid: 258), da bo potrebno, da se neha terjati od ljudi, »da moramo dati enemu izmed samobitnih in temeljnih vidikov osebnosti ter njenega delovanja prednostni rang in prioriteto«. Žorž (2012: 17) je mnenja, da vrednote ne razpadajo, pač pa se spreminja človek in njegov odnos do vrednot. Nasploh je kritičen do vseh, ki napeljujejo na to, da so vrednote nekaj preživelega. Potrošništvu pa očita, da promovira vrednote užitka in ugodja kot najbolj pomembne vrednote in mu celo pripisuje, da »vodi proti propadu civilizacije«. Trdi, da se temu lahko upremo tako, da se obrnemo prav nazaj k vrednotam.

Juul (2009: 12) izjavlja, da danes ni nobenega, na koga bi se družina lahko obrnila, da bi ji pomagal uskladiti družinsko življenje. Za šole pravi, da se ukvarjajo predvsem same s sabo oz. s svojimi težavami; tudi Cerkev očita, da ni najbolj spretna v posredovanju svojih vrednot vernikom. V družbi po njegovem prepričanju veljajo »pravila trga«. Podobno razmišlja

Čačinovič Vogrinčič (2008: 68), ki opisuje, da so nekoč tako starši kot učitelji natanko vedeli, po katerih družbenih vrednotah naj vzgajajo in učijo otroke. Otroci pa so jih morali zgolj upoštevati. Danes temu ni več tako. Misli, da je potreben pogovor in tudi nov dogovor med otroki in odraslimi o tem, »kako bomo skupaj živeli«.

Kaj pa sploh so vrednote? Ščuka (2012: 49–51) pravi, da so vrednote prepričanja o tem, kakšno vedenje in ravnanje je zaželeno. So kot smerokaz, ki kažejo k ustreznim odločitvam. Nobena družba si ne predstavlja življenja brez njih. Z njihovo pomočjo se različne skupnosti povezujejo med seboj. »Ker temeljijo na verovanju in prepričanjih, imajo izreden vpliv na voljo, mišljenje in ravnanje«. Žorž (2012: 15–16) opisuje, da so skozi čas povsod veljale »bolj ali manj iste vrednote«. Razlika je v tem, da so določene vrednote v nekaterih kulturah bolj cenjene kot v drugih. Musek (1993: 72) razlaga, da vsak ceni drugačne ljudi, dejavnosti, stvari, zato imajo za določeno osebo drugo vrednost kot za nekoga drugega. Tisto, za kar se posameznik najbolj trudi, kar najbolj spoštuje in ceni, je zanj vrednota. Nadalje avtor (Ibid: 78–79) vrednote opisuje kot presojo človeka, kaj je dobro in kaj slabo, kaj je prav in kaj narobe. Vrednote tako pomembno vplivajo tudi na stališča in interese posameznika. Žorž (2012: 18) pojasnjuje, da je treba ločiti razliko med potrebami in vrednotami. Vrednota je vedno prisotna v posamezniku, do potrebe pa pride, ko se poruši notranje ravnovesje. Potreba je zadovoljena in se »do nadaljnjega« umakne, vrednota pa se, ko jo izrazimo, le še utrdi. Poudarja (Ibid: 34–36), da se v vrednotah vzgajamo od rojstva do smrti. Ker pa so vrednote abstraktne in ne konkretne, jih lahko otrok začne dojemati šele pri devetih ali desetih letih starosti. Do njihovega ponotranjenja pa najbolj konkretno pride ravno v najstniškem obdobju. Žorž poudarja (Ibid: 23), da je potrebno otroke vzgajati za vrednote, zato je potrebno skrbeti za osebno rast. To pa zanj pomeni očistiti sebe vse, od drugih vsiljene, navlake, in zavestno izbirati in ponotranjati svoje lastne vrednote, saj bo nekoč le tako lahko odrasel posameznik samostojno in svobodo ravnal in živel po svojih vrednotah. Pri avtoritarni vzgoji je po njegovem mnenju (Ibid: 33) problem, da starši velikokrat od otroka zahtevajo upoštevanje nekih vrednot, sami pa se jih očitno ne držijo. Odrasel posameznik, ki je bil vzgajan na tak način, bo zelo dobro poznal vrednote in se z njimi tudi strinjal, toda ravno tako kot njegovi starši ne bo zmožen živeti po teh vrednotah. Pri permisivni vzgoji pa pravi, da starši otroke poučijo o vrednotah, vendar od njih ne zahtevajo prakticiranja vrednot. Posamezniki, ki so bili vzgajani s permisivno vzgojo, bodo imeli do vrednot spoštljiv odnos in jim bodo vrednote veliko pomenile, vendar prav tako ne bodo

sposobni živeti v skladu z njimi. Musek (1993: 222) o pomembnosti vrednot za posameznika razmišlja takole: »Vendar se moramo zavedati, da so vrednote in vrednostne usmeritve med najbolj stabilnimi, doslednimi in zanesljivimi osebnostnimi značilnostmi posameznika.« Skladno z odraščanjem in življenjskimi izkušnjami pa se kljub temu opazijo spremembe v razvoju in hierarhiji vrednot. Najstniki imajo drugačne izkušnje in s tem drugačno lestvico vrednot kot v srednjih ali starih letih.

Musek (1993: 103–104) opredeljuje in deli vrednote na apolonske in dionizične. Apolonske vrednote deli naprej še na tri skupine. »Prvo predstavlja ožje jedro moralnih vrednot (poštenost... družinska sreča), ki zajema kot podskupini značajske vrednote (poštenost, dobrotu) in vrednote družinskega življenja (otroci, družinska sreča). Drugo skupino vrednot izpolnitve zastopajo vrednote socialne in osebne harmonije (svoboda, mir, zdravje in ljubezen). Tretjo skupino tvorijo vrednote osebne izpolnitve oziroma uresničenja (podskupini: vrednote samoaktualiziranega življenja – narava in samoizpopolnjevanje ter spoznavne vrednote – modrost, resnica)«.

Dionizične vrednote (Ibid: 104) pa deli na štiri skupine. »Prvo skupino predstavljajo vrednote kompetence in ustvarjalnosti (znanje, enakost; delavnost, ustvarjanje; lepota, varnost). Drugo skupino sestavljajo kulturne vrednote (vera, kultura, red). Tretjo skupino reprezentirajo partnerske in hedonske vrednote (zvestoba, spolnost; vznemirljivo življenje, zabava). Četrto skupino tvorijo slej ko prej vrednote doseganja in uspešnosti (ugled, udobno življenje; denar, privlačnost; patriotizem, politični uspeh)«.

Ščuka (2012: 65–66) pa opredeljuje in deli vrednote na sledeče štiri skupine, in sicer na moralne vrednote, ki zajemajo odnos do družine, vseh drugih ljudi, domovine in vere. »Takšne vrednote so npr. človekoljubnost, dobronamernost, dobrotu, dom in družina, domovina, lepota, ljubezen, mir na svetu, narava, otroci, partnerstvo, poštenost, sočutje, vera (bog), zvestoba.«

Naslednja skupina so vrednote osebne rasti, ki zajemajo vrednote, povezane z vsem, kar prispeva k osebni rasti. »To so npr. delavnost, dostojnost, enakopravnost, izobraženost, kultura, modrost, odgovornost, osebna svoboda, osebna zrelost, ozaveščenost, samoizpolnitev, samopodoba, strpnost, umetnost, ustvarjalnost.«

Tretja skupina so vrednote uspešnosti, ki zajemajo vrednote, povezane z družbenim položajem, delom in s fizičnim zdravjem. »Sem sodijo npr. borbenost, disciplina, dobra služba, dolgo življenje, družbeni ugled, iznajdljivost, nove izkušnje, jasnost, načrtnost, osebna varnost, pogum, politični uspeh, premišljenost, samozavest, zdravje.«

Zadnja skupina so vrednote ugodja, ki zajemajo vrednote, povezane s socialnim in z materialnim ugodjem oz. udobjem. »Takšne vrednote so avanture, denarno bogastvo, družabnost, hrana in pijača, moč, okretnost, potovanja, prijatelji, privlačnost, prosti čas – hobiji, spolnost, sreča, šport, udobno življenje, zabava.«

Juul govori o družinskih vrednotah. Mednje prišteva (2009: 26) enakovrednost, ki po njegovi opredelitvi pomeni, da sta tako odrasel človek kot otrok enakovredna in zato enako upravičena do dostojanstva; avtentičnost (Ibid: 67), ki jo razume kot prizadevanje dveh oseb za pristnost v odnosu; odgovornost (Ibid: 79), ki jo deli na osebno odgovornost (to je odgovornost do svojih čustev in dejanj) in družbeno odgovornost (odgovornost do drugih ljudi, kot npr. do otrok in do danih obljub drugim); skupnost (Ibid: 117–118), za katero pravi, da je treba otroke naučiti, da se zavedajo, kje so omejitve družine in pomembnosti sodelovanja z drugimi; da poznajo razliko med družino in družbo.

Žorž (2012: 5–6) med vrednote prišteva tudi take pojme, ki jih drugi avtorji mednje ne uvrščajo – radovednost, napor, redoljubnost, spodobnost, usmiljenje. Kot »kraljico« vseh vrednot pa (Ibid: 211–212) imenuje ljubezen, za katero pravi, da je pri vrhu vseh lestvic, ki jih je proučeval o vrednotah. Opozarja, da je ljubezen več kot čustvo in vrednota, da je odnos. Prav tako poudarja, da imajo tudi preostale vrednote »čustveni naboj«, zato jih tudi doživljamo tako močno čustveno.

Vrednote mladih, navaja Ule (2000: 72), so »življenjski vzorci, ki jih mladi usvojijo v »trgovanju« z različnimi ponudbami življenjskih stilov. Mladi si svoj vrednotni svet oblikujejo tako, da iščejo ravnovesje med svojimi željami in pričakovanji družbe. Avtorica tudi navaja, da več raziskovalcev ugotavlja, da so vrednote mladih neorganizirane in nimajo neke očitne hierarhije. Prav tako opažajo, da slabi vezanost mladih nanje. V ospredju so vrednote, ki so bližje osebnim izkušnjam posameznika – »materialna in socialna varnost, prijateljstva in odnosi, zdravo okolje, kvaliteta vsakdanjega življenja«.

Vloga šole pri oblikovanju vrednot mladih bi po mnenju Peček - Čuk in Lesar (2009: 165) morala biti, da svoje učence spozna z različnimi vrednotami in jim pomaga pri ustvarjanju njihovega lastnega sistema vrednot in nazora na svet.

Staršem pa Juhant in Levc (2013: 25–26) sporočata, da so vrednote največ, kar lahko dajo svojim otrokom. S tem jim namreč dajo orodje, s pomočjo katerega bodo lahko v vsaki situaciji presojali, kaj je prav in kaj ne.

1.2.6 Pravice in dolžnosti mladostnika v OŠ

Velika mera pozornosti je v zadnjih časih namenjena tudi pravicam in dolžnostim učencev v šoli. Ustvarja se vtis, da starši in njihovi otroci vidijo situacijo tako, da je za učence v šoli več dolžnosti kot pravic, šole in učitelji pa menijo, da imajo učenci več pravic kot dolžnosti.

Peček - Čuk in Lesar (2009: 171) navajata tri skupine osnovnih pravic. To so državljanske, politične in socialno-ekonomske pravice. Poudarjata, da pravice danes izhajajo tudi iz upoštevanja in sprejemanja razlik in ne le iz enakopravnosti. Rener (2000: 117) izpostavlja, da je mladim dostop do nekaterih pravic otežen oz. so iz določenih pravic izključeni, npr. ne morejo voliti do polnoletnosti. Kadarkoli se odgovornost za otrokovo socialno vključenost ali izključenost pripisuje staršem in otrokom, je za Renerjevo to oteževanje dostopa do pravic. Očita tudi »cinično držo do mlade populacije, ki mora biti hkrati »zrela« za življenjsko pomembne odločitve pri dvanajstih, a je »nezrela« v pravicah v globoka trideseta leta«.

Cerar (1996 v Peček - Čuk in Lesar 2009: 172) poudarja, da vrednote niso univerzalne, saj je konsenz o tem, katere vrednote so univerzalne, mogoč le na abstraktni ravni in pod pogojem, da ima vsak človek v sebi isto naravo. Do sedaj pa še ni raziskovalcev, ki bi dokazali obstoj univerzalnih – za vse veljavnih, temeljnih in naravnih človekovih potreb, iz katerih bi se potem lahko določile univerzalne pravice. Poudarja tudi, da pravice niso nevtralne. To pomeni, da so nastale po subjektivni presoji »normodajalcev«, kar pa se lahko razlikuje v posameznih državah. Za ljudi, ki gledajo na določene pravice drugače od preostalih, so tako lahko tudi prisila.

Za pravice tudi velja, da so pomanjkljive, opozarjata Peček - Čuk in Lesar (2009: 173). V šoli tako velikokrat prihaja do nasprotij »med pravicami otrok in staršev, učiteljev in učencev«. Prihaja tudi do nasprotij med individualnimi pravicami in pravicami skupine. Šola

bi morala vsa ta nasprotja učencem pojasniti, da bi jih zares doželi in razvili pravo toleranco, ki »pomeni razumevanje in vrednotenje med sprejemljivimi in nesprejemljivimi oblikami ravnanja«. Prav tako poudarjata (Ibid: 173–174), da se tudi z upoštevanjem človekovih pravic ne da rešiti vseh konfliktov, ki se pojavljajo v šoli. Še vedno je namreč potrebna tudi etična presoja. Pravita, da bo šola dosegla največji vzgojni uspeh, če bo učence učila dialoga, v katerem se bodo konflikti reševali pošteno do vseh udeležениh. Šola bi naj učence učila spoznavanja vrednot sebe in drugih, zakaj so potrebna neka pravila za skupnost - da so tako zagotovljene pravice vsem ter zakaj so potrebni mehanizmi za njihovo postavljanje in spreminjanje. Po njunem mnenju so človekove pravice najvišji konsenz tako na mednarodni ravni kot na ravni odnosa. So cilj in sredstvo vzgoje hkrati. Učenci bi se morali poleg seznanjanja s pravicami naučiti tudi ravnati z njimi, učitelji pa bi jim morali biti vzor s svojimi dejanji. Tako smo zopet pri etični presoji, ki pomeni tako sposobnost moralnega presojanja kot predvidevanja posledic ravnanja in izbire med različnimi vrednotami. Avtorici opozarjata še na dejstvo, da same človekove pravice še niso vrednote, ampak je potrebno le-te izpeljati iz pravic.

Prav tako poudarjata etike, ki se ukvarjajo z moralnimi sodbami in govorijo o praktičnem izvajanju pravic ob upoštevanju vrednot. Najprej predstavljata (Ibid: 175–179) etiko pravičnosti. Ta etika zagovarja, da se družbene dobrine razdelijo tako, da ima vsak enake pravice do temeljnih svoboščin, vendar je šibkejši bolj zaščiten. Po Rawlsu (1999), ki ga navajata avtorici, so v slabšem položaju še vedno tisti, ki prihajajo iz nižjega socialnega sloja ali so manj nadarjeni. Po njegovi teoriji pravičnosti bi morali poznati še dve načeli. Prvo je načelo poštene enakosti možnosti, drugo načelo pa je načelo difference.

Enakost možnosti za šolo pomeni, da ima vsak posameznik enako možnost za šolanje. Avtorici poudarjata, da to dejansko pomeni večje ugodnosti za že privilegirane učence. Enako obravnavanje učencev, ki imajo posebne potrebe, kot tistih, ki jih nimajo, ipd. je v bistvu diskriminacija učencev s posebnimi potrebami. Torej le-ti nimajo enakih pravic. Rawlsova poštena enakost možnosti pa pomeni, da so pravice, npr. pravice otrok s posebnimi potrebami, zastavljene tako, da jih izravnaajo s tistimi, ki posebnih potreb nimajo. To pomeni, da ne moremo vseh otrok obravnavati povsem enako. V primeru otrok s posebnimi potrebami je tem učencem potrebno nuditi dodatno pomoč, ki jo potrebujejo. Načelo difference pa legitimira obravnavo, ki ni enaka, ko je to v korist deprivilegiranim. Prav tako pa je neenaka obravnava upravičena v korist privilegiranim, kadar je v prihodnosti to v korist

deprivilegiranim. Rawls tako pričakuje visoko moralnost, ki je ne moremo pričakovati od otrok, saj jo redko zmorejo tudi odrasli. Učitelj je tako dnevno v vlogi odločanja po načelu difference, ko se so odloča v situacijah, kjer ne gre le za pravično ali nepravično.

Naslednja etika, ki jo avtorici Peček - Čuk in Lesar (2009: 180–181) poudarjata, je etika skrbi, ki izpostavlja odgovornost do sebe in drugih. To pomeni, da šola mora učence naučiti, kako skrbeti za drugega. Šola bi to morala doseči z dejavnostmi, ki bi razvijale empatijo učencev in bi spodbujale njihovo prosocialnost. To pa zahteva skrbne učitelje, pri katerih bi skrbnost pomenila njihovo vrlino in ne zgolj skrb za potrebe učencev.

Opisujeta (Ibid: 182–183) tudi komunitarijansko etiko, ki daje poudarek temu, da je posameznik del skupnosti. Iz tega izhaja, da bi šola morala veliko pozornosti posvečati tudi večji povezanosti v razredni in šolski skupnosti ter večjo skrb do tega, da se vsi čutijo sprejete. Šola bi po njunem mnenju morala razmisliti o tem, kaj pomeni dobro in pošteno skupno življenje, kako so vsi v šolski skupnosti odgovorni za to in zakaj se je včasih potrebno podrediti za skupno dobro.

Navajata (Ibid: 188– 89) tudi multikulturalizem oz. interkulturalizem. Izražata mnenje, da bi šola morala pri predmetih poučevati take vsebine, kjer bi učence seznanili z drugačnimi vrednotami in načini življenja. Šole bi morale to izvajati skozi »vključevanje interkulture dimenzije v koncept izobrazbe, aktivnost v borbi proti diskriminatornim praksam na različnih ravneh, organizacijo čim bolj kakovostne in sistematične pomoči pri učenju jezika okolja, omogočanje učenja kulturno specifičnih vsebin in učenje maternega jezika, prilagajanje pouka kulturnim posebnostim učencev in njihovih staršev, iskanje ravnotežja med diferenciranimi in enotnimi učno-organizacijskimi oblikami, vključevanje staršev in lokalne (etnične) skupnosti v šolo, spodbujanje uporabe demokratičnega in družbenokritičnega diskurza ter zavračanje nedemokratične, rasistične, nacionalistične, seksistične jezikovne prakse (Skubic - Ermenc 2003: 129)«.

Prav tako navajata (Peček - Čuk in Lesar: 190, 196) idejo inkluzije, ki stremi k zmanjševanju vsega, kar učence izključuje iz kateregakoli razloga, kot je npr. rasa, spol, etničnost, religija ipd. Menita, da bi šola za uveljavljanje tega potrebovala: »pozitivno vrednotenje drugačnosti in raznolikosti ljudi v družbi; sistem, ki bo moralno zavezan vključitvi vseh učencev v enoten vzgojno-izobraževalen sistem; sprejemajoče šolsko okolje; učitelje, predane delu z vsemi učenci; kurikulum, odprt za vsebine, ki so vezane na specifiko posameznih kategorij drugačnih

učencev; tako organizirane vzgojno-izobraževalne sisteme, ki bodo deprivilegiranim in marginaliziranim učencem posredovali primerna (strokovna) znanja, s katerimi bodo enakopravno vstopali na trg dela in dosegali ekonomsko neodvisnost« (Oliver 1996).

Opisujeta (Ibid: 200) še holističen pristop, ki pomeni celostni pristop. Šola bi po tem pristopu naj bila skupnost, ki je spoštljiva, pravična, poštena, resnicoljubna, skrbna, sočutna in pripravljena sodelovati. Za dosego tega pa mora imeti jasno določene vrednote, ideale in tudi pravila. Vsi v šolski skupnosti so namreč tudi pravno zavarovani.

Najbolj pomemben dokument o pravicah otrok je mednarodna Konvencija o otrokovih pravicah. Tukaj (Ibid: 171) avtorici poudarjata, da se v konvenciji odražajo: »načelo pravice do preživetja in razvoja; načelo nediskriminacije oz. enakosti; načelo sodelovanja in soodločanja; načelo otrokovega najboljšega interesa«. Konvencija ne ureja le zaščite otrok, ampak le-tem daje tudi nekatere osebne in politične pravice. Staršem ali skrbnikom otroka dodeljuje največjo odgovornost za uresničevanje njegovih pravic. Namen konvencije je, da se vsakemu otroku zagotovijo vse pravice, ki so potrebne, da bi se lahko le-ta popolno razvijal.

Konvencija o otrokovih pravicah v svojem 1. členu za otroka razglaša vsakega človeka, ki je mlajši od 18-ih let.

<http://www.varuh-rs.si/pravni-okvir-in-pristojnosti/mednarodni-pravni-akti-s-podrocja-clovekovih-pravic/organizacija-zdruzenih-narodov/konvencija-o-otrokovih-pravicah-ozn/>

Za šolo oz. izobraževanje sta najbolj pomembna 28. člen in 29. člen konvencije. O priznavanju otrokove pravice do izobraževanja 1. točka 28. člena navaja, da države pogodbenice:

- »a) zagotavljajo obvezno in vsem brezplačno dostopno osnovno šolanje;
- b) spodbujajo razvoj različnih oblik srednjega šolanja, vštevši splošno in poklicno šolanje, skrbijo, da je dosegljivo in dostopno vsakemu otroku, ter sprejemajo ustrezne ukrepe, kot je uvedba brezplačnega šolanja in po potrebi denarna pomoč;
- c) z vsemi razpoložljivimi sredstvi zagotavljajo, da je visoko šolanje na podlagi osebne sposobnosti vsem enako dostopno;
- d) skrbijo, da so obvestila in nasveti o šolanju in poklicu dosegljivi in dostopni vsem otrokom;

e) sprejemajo ukrepe za spodbujanje rednega obiskovanja pouka in zmanjševanja osipa v šolah«.

<http://www.varuh-rs.si/pravni-okvir-in-pristojnosti/mednarodni-pravni-akti-s-podrocja-clovekovih-pravic/organizacija-zdruzenih-narodov/konvencija-o-otrokovih-pravicah-ozn/>

2. točka 28. člena pa države pogodbenice zavezuje k izvajanju discipline v šolah na tak način, ki bo skladen s konvencijo in ne bo kršil človeškega dostojanstva otrok.

O usmerjenosti izobraževanja 1. točka 29. člena navaja, da naj države pogodbenice težijo:

»a) k popolnemu razvoju otrokove osebnosti, nadarjenosti ter umskih in telesnih sposobnosti;

b) h krepitvi spoštovanja človekovih pravic in temeljnih svoboščin ter načel, določenih z Ustanovno listino Združenih narodov;

c) h krepitvi spoštovanja do otrokovih staršev, njegove kulturne identitete, jezika in vrednot, nacionalnih vrednot države, v kateri otrok prebiva, države, iz katere morda izhaja, in do civilizacij, različnih od njegove;

d) k pripravi otroka na odgovorno življenje v svobodni družbi, v duhu razumevanja, miru, strpnosti, enakosti med spoloma in prijateljstva med vsemi narodi, etničnimi, narodnimi in verskimi skupinami in osebami staroselskega porekla;

e) h krepitvi spoštovanja do naravnega okolja«.

<http://www.varuh-rs.si/pravni-okvir-in-pristojnosti/mednarodni-pravni-akti-s-podrocja-clovekovih-pravic/organizacija-zdruzenih-narodov/konvencija-o-otrokovih-pravicah-ozn/>

Magajna *et al.* (2008: 78) poudarjajo, da konvencija od šol zahteva, da se z učenci pogovarjajo bolj odprto, da je otrok resnično viden in slišan ter tudi upoštevan. Pomembno je tudi, da šola že od začetka sodeluje pri reševanju težav skupaj z otrokom in ne brez njega.

Tudi v naši zakonodaji je predpisano, navajata Peček - Čuk in Lesar (2009: 164–165), da mora biti poučevanje in vsebina tega, kar se poučuje, v skladu s človekovimi pravicami. Posebna pozornost je namenjena individualnosti posameznika, tolerantnosti, prepovedi diskriminacije in vsiljevanju prepričanj.

V Zakonu o osnovni šoli je veliko členov, ki govorijo o tem, kakšne pravice imajo učenci. V 11. členu so nadarjeni učenci, ki pokažejo nadpovprečno znanje in sposobnosti, upravičeni do dodatnega pouka in do drugih, zanje primernih, oblik dela. Imajo celo možnost do hitrejšega napredovanja v višje razrede in s tem tudi končanje osnovne šole prej kot v devetih letih po 79. členu. V 12. členu so do prilagojenih programov in dodatne pomoči upravičeni učenci s posebnimi potrebami. Ta pomoč mora biti primerna glede na vrsto in stopnjo njihovega primanjkljaja. Prav tako so v 12. a-členu do prilagojenih metod poučevanja, dopolnilnega pouka in drugih oblik pomoči upravičeni učenci, ki imajo učne težave. Le-ti imajo pravico do ugovora na oceno, ki ga omogoča 68. člen. Ta ugovor lahko v bistvo vložijo starši, če menijo, da je njihov otrok ob koncu leta nepravilno ocenjen. Ravno tako imajo učenci po 70. členu pravico do popravnega izpita, če so ob koncu leta pri kakšnem predmetu negativno ocenjeni. Po 75. členu imajo učenci s posebnimi potrebami pravico do podaljšanja izobraževanja v osnovni šoli.

O odločanju o pravicah in dolžnostih učencev govori 60. a-člen, ki pravi: »Določbe zakona, ki ureja splošni upravni postopek, se uporabljajo v postopkih v zvezi z vpisom, s prestopom, prešolanjem, z odložitvijo šolanja, oprostitvijo sodelovanja pri posameznem predmetu, s prepovedjo obiskovanja osnovne šole po izpolnitvi osnovnošolske obveznosti, statusom učenca, ki se vzporedno izobražuje, oziroma statusom športnika in v zvezi z dodelitvijo sredstev učencem, ki zaradi socialnega položaja ne zmorejo v celoti plačati prispevkov za materialne stroške programa (šola v naravi, prehrana, učbeniki)«.

Način odločanja o zgoraj navedenih pravicah in dolžnostih pa ureja 60. b-člen zakona. Ta določa, da tiste odločitve, za katere ni točno določenega organa, sprejema ravnatelj šole. »O pritožbah v zvezi z uresničevanjem pravic in dolžnosti otroka oziroma učenca odloča pritožbena komisija«.

<http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO6680>

Juhant in Levč (2013: 90–91) v svoji knjigi Varuh otrokovih dolžnosti poudarjata, kako pomembno je, da se otroke nauči predvsem dolžnosti. Trdita, da s privzgojeno odgovornostjo in z izpolnjevanjem dolžnosti otrok zmore vse. To je zanj formula za otrokov uspeh ali, kot pravita, »razlika med herojem in maščevalcem«. Staršem nalagata, da otroke poučijo o posledicah kršenja dolžnosti. Pravita (Ibid: 98), da so »pravočasno in kvalitetno opravljene dolžnosti: pot do razvoja in zorenja otroka, dvignejo kvaliteto življenja, prinesejo

zadovoljstvo, ugled, spoštovanje in samospoštovanje, prinesejo plačilo«. Staršem, ki delajo stvari za otroke, ki so jih po njunem mnenju dolžni narediti otroci sami, pripišeta starševsko lenobo in jim očitata, da iz zdravih otrok delajo invalide.

Otroku določata (Ibid: 194–195) za šolsko področje sledeče dolžnosti: otrok se mora vsak dan pripraviti na šolo, opravljati v šoli dane naloge in brati; svoje prednosti mora izkoristiti v svoj prid; misliti mora s svojo glavo; sam si mora zapomniti zanj važne podatke, ne da zato uporablja starše. Kot otrokovo dolžnost navajata tudi, da se mora od staršev naučiti svoje probleme reševati sam. Dolžan je tudi, da vse podatke, ki jih pridobi na internetu, od neznancev ali vrstnikov preveri pri starših in učiteljih.

Avtorja omenjene knjige dolžnosti določata tudi staršem. Določene dolžnosti se ujemajo z zgoraj navedenimi dolžnostmi otrok. Tako pravita, da so dolžnosti staršev, da otroku pomagajo organizirati delo za šolo in da ga nadzirajo; otroku so dolžni pomagati odkriti, kaj so njegove prednosti, kaj ga žene; otroka morajo naučiti reševati probleme. Prav tako jim kot dolžnost nalagata, da so naj otrokova odgovorna avtoriteta. Otroke naj vzgajajo s pravili, ne glede na to, kako so le-ta všeč otrokom. Pozivata jih, da so se dolžni z otrokom ukvarjati ob vsaki vzgojni priliki.

1.2.7 Načini in metode dela z mladimi v OŠ

Država je dolžna poskrbeti, da ima vsak učenec na voljo svetovalno pomoč, poudarja Resman (1999: 20), zato mora svetovalna služba pomoč razporediti tako, da je vsem učencem omogočena enako kakovostna pomoč.

Poudarja tudi (Ibid: 14), da ima šolska svetovalna služba svojo filozofijo. Nanjo in na organizacijo ter vsebino svetovalne službe pa vplivajo aktualna šolska politika in splošna šolska doktrina. Resman prav tako meni (Ibid: 64), da gre vpliv na svetovalno filozofijo pripisati tudi temu, kako se gleda na učenca, na njegov razvoj, odnos do šole in njegov položaj v šoli. Avtor poudarja (Ibid: 209–210), da mora svetovalni delavec v šoli dobro poznati zakonodajo za svoje delo in jo seveda mora tudi upoštevati. Slediti mora tudi etičnemu kodeksu, ki mu pomaga, da se lahko odloči po svoji vesti, a še vedno strokovno. Resman še navaja (Ibid: 69), da šolsko svetovalno delo v osnovni šoli danes lahko opravljajo šolski psihologi, pedagogi in socialni pedagogi, defektologi in socialni delavci.

O svetovalni službi v šoli pravijo strokovnjaki (Čačinovič Vogrinčič *et al.* 2008: 5) sledeče: »Njena temeljna naloga je, da se na podlagi svojega posebnega strokovnega znanja preko svetovalnega odnosa in na strokovno avtonomni način vključuje v kompleksno reševanje pedagoških, psiholoških in socialnih vprašanj vzgojno-izobraževalnega dela v vrtcu oziroma šoli s tem, da pomaga in sodeluje z vsemi udeleženci v vrtcu oziroma šoli in po potrebi tudi z ustreznimi zunanjimi ustanovami.« Po njihovem mnenju je cilj svetovalne službe v šoli tudi ta, da le-ta podpira otroka oz. mu pomaga, da se optimalno razvija »ne glede na spol, socialno in kulturno poreklo, veroizpoved, narodno pripadnost ter telesno in duševno konstitucijo.« Resman (1999: 139) je mnenja, da bi moral biti cilj svetovalnega dela v šoli učenec, ki se bo zmožl spopasti z vsemi situacijami ter s problemi v šoli in svojem socialnem okolju.

Za svetovalno delo v šoli ni možno narediti seznama nalog, ki bi mu lahko do potankosti sledile vse osnovne šole, še poudarja (Ibid: 195–196). Vsaka šola se v kakšnem aspektu precej razlikuje od drugih šol, zato morajo biti naloge prilagojene potrebam učencev, učiteljev in šole.

Svetovalni delavci morajo pri svojem delu z učenci upoštevati naslednja načela, ki so osnova za njihovo profesionalno delo, razlagajo Čačinovič Vogrinčič *et al.* (2008: 10–14)

Prvo načelo je načelo strokovnosti in strokovnega izpopolnjevanja. To načelo jih zavezuje k strokovnemu opravljanju svojih nalog in k stalnemu strokovnemu izpopolnjevanju. Znotraj tega načela so še načelo dobrobiti, prostovoljnosti in zaupanja. Načelo dobrobiti pomeni, da morajo pri svojem delu delati zgolj v dobro otroka, ki ga ne smejo stigmatizirati ali mu povzročati dodatne stiske. Načelo prostovoljnosti naroča, da morajo vsi, ki sodelujejo v svetovalnem odnosu, vanj vstopiti prostovoljno. Načelo zaupanja pa vključuje varstvo podatkov in zaupnost povedanega s strani učenca ter drugih, ki sodelujejo pri reševanju nekega problema.

Naslednje načelo je načelo strokovne avtonomnosti, ki pomeni, da je svetovalna služba v šoli pri svojem delu avtonomna. Sama namreč določa način svojega dela in sme zavrniti vse naloge, ki niso v skladu z njenimi etičnimi načeli ali presegajo strokovno področje svetovalne službe.

Sledi načelo interdisciplinarnosti, strokovnega sodelovanja in povezovanja. Svetovalna služba se v kompleksnih problemih in ko bi to pomenilo bolj kvalitetno in učinkovito pomoč

učencu poveže tudi z drugimi strokovnjaki in zunanjimi ustanovami, kot so CSD-ji, zdravstveni domovi, Zavodi RS za šolstvo ...

Načelo aktualnosti sporoča, da se mora svetovalna služba prilagajati aktualnim razmeram na šoli, v razredu in potrebam posameznega učenca.

Načelo razvojne usmerjenosti svetovalni šoli naroča, da pri svojem delu upošteva tako optimalni razvoj učenca kot šole. Poseben fokus je namenjen ugotavljanju in spreminjanju življenjskih pogojev učenca, kakor tudi ugotavljanju in spreminjanju vzgojno-izobraževalnega dela v šoli.

Načelo fleksibilnega ravnotežja med osnovnimi vrstami dejavnosti svetovalne službe zahteva, da ne glede na to, kateri strokovnjak to službo opravlja, mora le-ta pri programu svojega dela upoštevati osnovne vrste dejavnosti službe. To pa so »dejavnosti pomoči, razvojne in preventivne dejavnosti ter dejavnosti načrtovanja in evalvacije«.

Načelo celostnega pristopa poudarja, da mora svetovalni delavec pri svojem delu vedno celostno gledati na posameznika – tako na njegovo osebnost oz. individualno raven, kot na njegovo okolico in ljudi, ki vplivajo na njegova ravnanja. Prav tako to načelo zajema vzpostavljane in ohranjanje sodelovanja z drugimi strokovnjaki, še posebej z učitelji.

Načelo sodelovanja v svetovalnem odnosu narekuje, da si mora svetovalna služba v šoli prizadevati za vzpostavljane sodelovalnih odnosov. Prizadevati si mora tudi za to, da je učencem dosegljiva. Prav tako mora svetovalni delavec biti sposoben ustrezno ravnati v konfliktih in jih v sodelovanju tudi preseči na način, ki zagotavlja nadaljnje sodelovanje. Zavedati se mora, da je strokovni sodelavec vseh podsistemov v šoli.

Načelo evalvacije lastnega dela od svetovalnega delavca zahteva, da objektivno in kritično presodi rezultate oz. uspešnost svojega dela. Tako si bo lahko bolje zastavljal svoje prihodnje načrte dela in bo pri svojem delu tudi bolj uspešen.

Geldard K. in Geldard D. (1999: 64–69) poudarjata, da je pri svetovalnem delu z najstniki zelo pomembno, kakšne so osebne kvalitete svetovalca ter kakšen je odnos med svetovalcem in najstnikom oz. učencem. Svetovalnega delavca opisujeta kot razumevajočega do razvoja najstnika in njegovih potreb. Le-ta se mora biti sposoben povezati s svojim »notranjim najstnikom«. To pomeni, da se svetovalni delavec spusti z njim na isto valovno dolžino in se spomni, kakšen najstnik je bil nekoč sam. Prav tako najstniku pokaže svojo

individualnost. Avtorja verjameta, da je za uspešno svetovalno delo z najstnikom pomembno, da se upošteva najstnika in da se je svetovalec zmožen vživeti v njegova čustva. Odnos med svetovalnim delavcem in najstnikom mora biti avtentičen, uravnovešen, razumevajoč, empatičen in topel.

Velika večina najstnikov sama ne poišče pomoči svetovalnih delavcev, še poudarjata (Ibid: 58–59), ampak so k svetovalnemu delavcu napoteni. Še vedno je veliko stigme okrog tega, da posameznik potrebuje pomoč strokovnjaka. Prav tako se najstniki težko odprejo in zaupajo svoja čustva in probleme, kar pa je pri svetovanju potrebno. Tako le-ti pomoč svetovalnega delavca poiščejo šele takrat, ko je problem že zelo resen in so se vsi poskusi reševanja izkazali za neuspešne. Resman (1999: 302) poudarja, da je pomembno, da je svetovalni delavec v pogostih stikih z učenci, da ga le-ti poznajo kot človeka. Tako si bodo pridobili zaupanje, ki je za svetovalno delo ključnega pomena. Zaradi tega (Ibid: 216) je pomembno, da se učencu pove, da lahko iz svetovalnega odnosa vedno izstopi. Nasprotno pa svetovalni delavec ne sme predčasno prekiniti sodelovanja z učencem ali ga celo zavrniti.

Tako učitelji kot učenci imajo velikokrat preslabe informacije o svetovalnem delu, kar privede do tega, da imajo previsoka pričakovanja, opozarja Resman (Ibid: 79). Tako se zgodi, da od svetovalnih delavcev pričakujejo nekaj, kar ni v njihovi pristojnosti.

Juhant in Levc (2013: 58) pa strokovnjakom (oz. strokam), ki lahko opravljajo tudi svetovalno delo v šoli, očitata, da niso sposobni priznati, kadar v nekem primeru ne poznajo pravega vzroka za težave. Moti ju, da nimajo strokovnega izraza za neznan razlog za težave, kot ga ima npr. medicina.

Svetovalna služba, kot razlaga Resman (1999: 72), se v osnovni šoli izvaja na več načinov. Ponekod učitelji oz. razredniki sami opravljajo svetovalno delo, saj na šoli nimajo določenega človeka, zaposlenega za svetovalno delo. Drugje učitelji opravljajo določen del svetovalnih nalog, za katere so usposobljeni. Potem so šole, na katerih svetovalno delo opravlja svetovalni delavec, ki je za to tudi polno zaposlen. V nekaterih šolah pa je svetovalni delavec tisti, ki poleg svojega dela opravlja še naloge učitelja.

Svetovanje je odnos, v katerem svetovalni delavec in svetovanec iščeta rešitve za dileme, pojasnjuje Resman (1999: 110–111). Svetovanec oz. v šoli učenec se s pomočjo svetovalca odloči za najustreznejšo rešitev, za katero tudi odgovarja. Resman poudarja, da je za

uspešnost njunega sodelovanja nujno, da svetovalni delavec pozna učenca, in razlaga, da je svetovanje najbolj neposredna oblika pomoči in da je tudi osrednja dejavnost svetovalne službe.

Resman tudi poudarja (Ibid: 70–71), da svetovalno delo poleg svetovanja vključuje tudi posvetovanje in koordinacijo. Posvetovanje je, ko se svetovalni delavec posvetuje z učitelji, vodilnimi na šoli, s starši ali še s kom drugim. Posvetuje se torej s tistimi, ki vplivajo na učenca. Tega se posluži, kadar je to pomembno za kvalitetno pomoč učencu. Koordinacija pa pomeni, da svetovalni delavec usklajuje oz. koordinira različne aktivnosti, ki so povezane z razvojem, delom in življenjem učencev. Tudi Čačinovič Vogrinčič *et al.* (2008: 186–188) navaja, da je svetovalno delo več kot svetovanje. Je tudi intervencija, kar pomeni, da mora svetovalni delavec poseči v družino brez privoljenja družinskih članov. Je tudi nabava, kar pomeni, da učencu priskrbi kakšno stvar, kot npr. smuči za šolo v naravi. Nato je oskrba oz. »support«, saj svetovalni delavec podpira družino, ko ta ne zmore normalno opravljati svojih nalog. Tu je tudi delo s starši. Svetovalni delavec zastopa učence ali družino, ko potrebujejo pomoč pri uveljavljanju svojih pravic in socialnih stiskah, ki jih pestijo. Pomembna sta tudi »enabling« in »linking« ter kataliziranje. »Enabling« so dejavnosti, s katerimi svetovalni delavec uči družino, da zna uporabljati svoje vire. »Linking« pa je povezovanje družine z drugimi ljudmi s podobnimi težavami, z namenom, da se poveča moč družine. Kataliziranje pa pomeni, da družina potrebuje dodatne vire, da lahko izkoristi svoje moči, ki jih sicer ima.

Svetovalna služba pedagoške, psihološke in socialne težave učencev rešuje z osnovnimi dejavnostmi, ki pa se med seboj prepletajo, pojasnjujejo Čačinovič Vogrinčič *et al.* (2008: 14–15). Te dejavnosti so: dejavnosti pomoči, razvojne in preventivne dejavnosti ter dejavnosti načrtovanja in evalvacije. Dejavnosti pomoči so vse naloge, s katerimi svetovalna služba pomaga komurkoli v šoli. Pomembno je, da so dejavnosti zastavljene tako, da celostno rešujejo probleme. Razvojne in preventivne dejavnosti so namenjene preventivi pred težavami na šoli. Pomembno je, da so usmerjene na odpravljanje ovir in na pogoje, ki so temu ustrezni. Dejavnosti načrtovanja in evalvacije so za svetovalno delo v šoli zelo pomembne. Načrtovano delo zagotovi, da se problem rešuje celostno, evalvacija pa prispeva k izboljševanju pomoči.

Katere so glavne naloge svetovalne službe v šoli, je odvisno od dela in življenja v šoli, trdijo Čačinovič Vogrinčič *et al.* (2008: 18–19). Določajo jih: »učenje in poučevanje; šolska

kultura, vzgoja, klima, red; telesni, osebni (spoznavni in čustveni) ter socialni razvoj; šolanje in poklicna orientacija ter socialno-ekonomske stiske in prej omenjene osnovne dejavnosti svetovalne službe. Pri teh posameznih področjih gre za delo z učenci, učitelji, s starši, z vodstvom in zunanjimi ustanovami.

Čačinovič - Vogrinčič *et al.* (2008: 18) razlagajo, da lahko sodelovanje svetovalnih delavcev z učitelji poteka individualno ali skupinsko. Poudarek njunega sodelovanja je na posvetovanju, skupnem načrtovanju in izvajanju preventivnih dejavnosti ali intervencije. Resman (1999: 148–154) še posebej opominja na to, kako pomembno je sodelovanje svetovalnih delavcev in učiteljev ter kvaliteta tega sodelovanja. Kot pomembno stvar za uspešno sodelovanje učitelja in svetovalnega delavca navaja, da je dobro, če imata oba usklajena pričakovanja. V ta namen mora svetovalni delavec učitelju dobro pojasniti svoj način dela in možnosti pomoči. Tega sodelovanja pa se učitelji najpogosteje učijo šele, ko nastopijo delo in sproti ob problemih. Največkrat se zatekajo k metodam starejših učiteljev, to pa ni vedno najboljša odločitev. Po klasičnem modelu sodelovanja med svetovalnim delavcem in učiteljem je bistveno, da učitelj pošlje k svetovalnemu delavcu učenca s težavami, socialni delavec pa je tisti, ki se nato trudi učencu ustrezno pomagati. Učitelj je namreč tisti, ki je vsak dan v stiku z učenci. To mu omogoča, da dobro spozna njihove sposobnosti, lastnosti in posebnosti. Take informacije so za svetovalno delo velikega pomena. Prav tako je pomembno, da tudi svetovalec deli informacije, ki jih pridobi o učencih skozi sodelovanje z njimi. Informacije o družinski situaciji in drugih okoljih otroka so tiste informacije, ki jih učitelj ne more spoznati med poukom. Učitelju lahko le-te pomagajo bolje razumeti posamezne učence, ki jim lahko nato učitelji ustrezno prilagajajo pouk. Bečaj (1999: 341–342) k temu dodaja, da je učitelj tisti, ki lahko zaradi pogostosti stika najbolje zaščiti in spodbuja otroka v šoli. Spominja pa tudi na dejstvo, da je poleg družinskega življenja in drugih okolij učenca lahko tudi šola tista, ki negativno vpliva nanj in ga frustrira. Tu pa ima največjo vlogo učitelj.

Čačinovič Vogrinčič *et al.* (2008: 21) govorijo tudi o sodelovanju svetovalnega delavca z vodstvom šole, ki skupaj oblikujeta šolsko kulturo in red ter načrtujeta in izvajata dodatno strokovno usposabljanje učiteljev o sodobnih pristopih pomoči učencem. Njihovo sodelovanje je pomembno (Ibid: 26) tudi oz. še posebej takrat, kadar gre za reševanje socialno-ekonomskih stisk učenca. Takrat se dogovarjajo, kako učenca čim bolj podpreti in mu pomagati, če je potrebno, tudi z določenimi finančnimi olajšavami.

Čačinovič Vogrinčič *et al.* (2008: 19–26) pojasnjujejo, da svetovalni delavec nudi pomoč pri integraciji učencev s posebnimi potrebami. Učencem z učnimi težavami pomaga razvijati načine učenja in strategije, ki mu bodo izboljšale učenje. Pomaga tudi nadarjenim učencem. Svetovalni delavec skozi svetovanje ali organizacijo določene pomoči pomaga učencem z vzgojnimi in disciplinskimi problemi. Učencem, ki imajo težave s telesnim, z osebnim in s socialnim razvojem svetovalni delavec nudi ustrezno pomoč s programi, ki spodbujajo razvoj učencev in prispevajo k jačanju njihove samopodobe. Pomagajo jim urediti spretnosti, ki jih potrebujejo za preprečevanje težav ali lažje soočanje z njimi. Na področju šolanja svetovalni delavec ugotavlja, če je otrok pripravljen za vstop v šolo; sodeluje tudi pri prešolanju učencev. Pri poklicni orientaciji učence informira o njihovih nadaljnjih možnostih izobraževanja in poklicih. Najbolje je, da svetovalec učencem te informacije osebno preda preko individualnega ali skupinskega svetovanja o poklicnih možnostih. Izvaja tudi predavanja učencem o njihovih poklicnih usmeritvah in organizira obiske učencev v podjetjih. Kadar je kakšen učenec v socialnih ali ekonomskih stiskah in te ogrožajo njegov razvoj, svetovalni delavec nudi podporo družini in ji pomaga s primernimi programi.

Tudi sodelovanje svetovalnega delavca s starši učencev je pomembno, trdijo Čačinovič Vogrinčič *et al.* (2008: 19–22). S starši se lahko sodeluje tako individualno kot skupinsko. Tudi pri sodelovanju z njimi je potrebno upoštevati načela zaupnosti, celostnega pristopa in sodelovanja v svetovalnem delu. Poudarek sodelovanja je na preventivi pred težavami učencev. Svetovalni delavec se s starši posvetuje o tem, kako prilagoditi učenje ali pouk njihovemu otroku ter kako razviti njegove učne navade in interese. Pogovarjajo se tudi o vzgojno-disciplinskih težavah učenca in kako jih premagati. Skupaj lahko oblikujejo vzgojne smernice zanj. Staršem otroka z razvojnimi težavami lahko pomagajo s svetovanjem ali z organizacijo predavanj in svetujejo staršem o spodbujanju razvoja njihovega otroka.

Najbolj pogoste težave učenca v šoli so učne težave.

Magajna *et al.* (2008: 16) navajajo, da je treba pri definiranju učnih težav učenca, z namenom oblikovati najbolj optimalno pomoč učencu, imeti sledeče cilje:

- »odkrivanje učenčevih splošnih področij kompetentnosti (splošnih šibkih in močnih področij);
- ugotavljanje učenčeve aktualne ravni izvajanja in dosežkov;

- razlago glede pomanjkanja napredovanja pri učenju oziroma pri pomoči; odkrivanje učenčevih posebnih področij kompetentnosti (šibkih in močnih posebnih področij);
- razumevanje učenčevega stila učenja;
- ugotavljanje raznih področij in vidikov kurikula (učnih vsebin, oblik in metod dela, sedežnega reda, organizacije pouka, načinov preverjanja in ocenjevanja znanja ipd.), pri katerih je učenec dejaven in zainteresiran, ter tistih področij kurikula in prikrita kurikula, pri katerih postane/je pasiven, nezainteresiran ali moteč«.

Čačinovič - Vogrinčič (2008: 38–39) posebej poudarja, da se učenci z učnimi težavami s problemom sploh ne upajo soočiti, saj ne vidijo možnosti, ki bi problem lahko odpravile. Zaradi tega potrebujejo varnost in podporo odraslih, da se lahko spoprimejo s strahom in z ovirami. Treba jim je dati vedeti, da se lahko zmotijo oz. naredijo napako. Poleg varnosti tako potrebujejo še dovolj časa. Prav tako se ji zdi pomembno (Ibid: 41), da se učenca usmerja v prihodnost. Pomagati mu je treba, da se nauči načrtovati prihodnost oz. prihodnje šolske naloge, zato mu je potrebno pomagati pri krepitvi občutka lastne vrednosti.

Avtorica (Ibid: 20–34) opisuje delovni odnos in elemente odnosa svetovalnega delavca in učenca, v katerem je najbolj pomembno, da se učenec v njem počuti dovolj varnega za pogovor. Svetovalni delavec mu mora dati vedeti, da bo ves čas njunega sodelovanja skrbel zanj in ga podpiral.

Prvi element odnosa je dogovor o sodelovanju, ki ga skleneta svetovalni delavec in učenec. Najprej v uvodnem ritualu privolita v sodelovanje in se dogovorita za to, kdaj, kje in kako bosta sodelovala.

Nato sledi instrumentalna definicija problema, kjer skupaj ugotovita, kaj je problem. Tako si naredita temelje za iskanje potrebnih rešitev. Tu je poudarek na zavedanju, da opredeljevanje problema ni diagnosticiranje, ki bi ga opravil svetovalni delavec sam. Je njuno soraziskovanje.

To je pomembno tudi v zadnjem elementu delovnega odnosa, ki je osebno vodenje. Le-to je namenjeno komunikaciji, ki je usmerjena v iskanje zaželenih izidov, v njihovo soustvarjanje. Svetovalni delavec in učenec določita prve možne korake, ki pa morajo biti postopni in tako veliki, da jih zmore opraviti učenec. Te korake vedno znova preverjata in se dogovorita za

naslednji korak. Za uspešno vzdrževanje in vodenje delovnega odnosa pa mora svetovalni delavec upoštevati naslednje koncepte socialnega dela, kot so:

1. Etika udeležnosti, ki pomeni, da mora svetovalni delavec skrbeti za to, da posluša učenca in da je le-ta tudi slišan. Svetovalni delavec mora stremeti k temu, da ves čas ves, kje sta v napredku reševanja problema.
2. Perspektiva moči, ki je osredotočanje na želene izide in sanje. Svetovalni delavec mora iskati podporo učencu na podlagi njegovih preteklih dobrih izkušenj. Prav tako le-temu pomaga najti podporo v družini, razredu ...

V perspektivo moči spadajo še temeljna načela, ki so namenjena dodajanju moči učencu. Ta načela so:

- socialna krepitev (ki poleg svetovalnega delavca vključuje še učitelje ter druge morebitne strokovnjake in od njih zahteva, da prepoznajo socialno prikrajšanost učenca in njegovo nemoč ter storijo vse, da se ga okrepi);
 - včlanjenost (ki zahteva, da se upoštevajo potrebe in pravice učenca, ki mu kot državljanu pripadajo; tukaj je potrebno raziskati, kakšno socialno mrežo ima učenec in kako mu lahko, tisti, ki vanjo spadajo, pomagajo; tu se lahko izkaže, da je otrok socialno izoliran in da je to velik del njegovih stisk in težav);
 - moč okrevanja (ki zagovarja, da lahko vsak okreva, ne glede na težo situacije; ko se zagotovi, da bo učenec okreval, se lahko nadaljnje delo posveča iskanju rešitev);
 - celjenje in celostnost (ki pomeni, da je potrebno spoznati, kakšno pomoč potrebuje učenec, da se lahko potem začne celjenje);
 - dialog in sodelovanje (v katerem je potrebno razumevanje in dogovarjanje, da lahko pride do novih, dobrih izkušenj, rezultatov);
 - odpovedati se temu, da ne verjamemo, pomeni, da svetovalni delavec mora verjeti sporočilu učenca (svetovalnemu delavcu se lahko zgodi, da je prepričan, da on ve bolje od učenca; to mu je še posebej enostavno verjeti v osnovni šoli, kjer so učenci mladoletni; svetovalni delavec se mora zavedati, da je učenec strokovnjak iz izkušenj, sam pa mu mora biti spoštljiv in odgovorni zaveznik).
3. Ravnanje s sedanjostjo usmerja svetovalnega delavca v sedanjost. To je čas, v katerem dejansko poteka delovni odnos. Pomeni tudi, da si mora svetovalni delavec

vzeti čas, da prisluhne učencu, da se pogovor razvija in tudi konča tako, da se lahko nato spet nadaljuje.

4. Znanje za ravnanje je zadnji, četrti koncept socialnega dela, ki govori o posebnem znanju, ki ga ima socialni delavec kot strokovnjak. To znanje je potrebno spraviti v prakso. Socialni delavec ne bi smel ostati brez besed. Znati mora vzpostaviti ter vzdrževati delovni odnos in kontekst socialno delavskega razgovora.

V delovnem odnosu se oblikuje edinstveni delovni projekt pomoči, v katerem se zapišejo vse podrobnosti. Edinstveni je zato, ker se oblikuje za vsakega učenca posebej, delovni pa prav zaradi posameznih korakov in rokov njihovih udeležanj ter zelenih razpletov, ki se določijo v projektu pomoči. Neuspeli korak se ne jemlje kot poraz, ampak pomeni, da ga je treba bolje raziskati in zastaviti.

Koraki znotraj edinstvenega delovnega projekta pomoči pa so: pridruževanje (pomeni pridružiti se učencu z namenom vzpostavitve odnosa, odkrivanja problemov in iskanja rešitev), odkrivanje (načrtovanje korakov, zastavljanje dobrih izidov), spreminjanje (ravnanje s specifičnimi problemi, kjer se lahko pridružijo še morebitni drugi udeleženi v problemu), proslavljanje (vsak najmanjši napredek je potrebno proslaviti in se ga veseliti), ločitev (se zgodi, ko učenec pride do kompetentnosti, da zmore sam oz. s pomočjo družine naprej), refleksija (na koncu sodelovanja svetovalni delavec priskrbi povratne informacije sodelujočih, kar mu pomaga pri strokovni rasti).

2 PROBLEM

V diplomski nalogi sem raziskovala pravice in dolžnosti otrok v šoli. Zanimalo me je njihovo dožemanje avtoritete staršev, učiteljev in svetovalnih delavcev v šoli. Želela sem tudi izvedeti, kako razumejo pojem pravice in dolžnosti ter katera šolska in tudi nekatera domača opravila dojemajo kot dolžnosti in katera kot obveznosti. Ta tema me je že dolgo zanimala, ob tem je tudi vedno bolj aktualna, še posebej v zvezi z osnovnimi šolami. Večina ljudi je mnenja, da se otroci doma razvadijo, kar se odraža v njihovi slabi disciplini v šoli in pomanjkanju motivacije za šolo. Prav tako se očita šoli, da vedno bolj razvaja učence z napovedovanjem ocenjevanj in olajševanjem šolskih obveznosti. Ravno tako imam občutek, da je splošno mnenje v družbi, da današnji učenci vidijo le svoje pravice, za dolžnosti pa jim je malo mar. Pred raziskovanjem sem si zastavila sledeča raziskovalna vprašanja oz. trditve.

Učenci avtoriteto razumejo v avtoritarnem smislu. Otroci staršev ne dojemajo kot avtoriteto. V družini prevladuje permissivni vzgojni stil. Učenci učiteljev ne dojemajo kot avtoriteto. V šoli prevladuje permissivni stil poučevanja. Učenci svetovalnega delavca ne dojemajo kot avtoriteto. Največ učencev se strinja, da so avtoriteta učitelji. Najmanj se jih strinja, da je avtoriteta mati. Največ učencev razume, da je pravica – nekaj, kar mi pripada. Največ učencev razume, da je dolžnost – nekaj, kar moram storiti. Najmanj učencev se strinja, da je dolžnost – nekaj, kar rad storim. Največ učencev se strinja, da so obveznosti za šolo, dolžnost. Najmanj učencev se strinja s tem, da so te obveznosti smiselne/koristne. Največ učencev se strinja, da so obveznosti, povezane z domom, pravica. Največ učencev se zelo strinja, da so te obveznosti smiselne/koristne.

Iz teh raziskovalnih vprašanj oz. trditev sem izpeljala sledeče hipoteze.

H1: V družini prevladuje permissivna vzgoja.

H2: V šoli prevladuje permissivni pristop.

H3: V svetovalni službi v šoli prevladuje permissivni pristop.

H4: Učenci pojmujejo pravico kot nekaj, kar jim pripada, dolžnost pa kot nekaj, kar morajo storiti.

3 METODOLOGIJA

3.1 VRSTA RAZISKAVE IN SPREMENLJIVKE

Moja raziskava je kvantitativna. Za analizo in grafično predstavitev sem podatke obdelala kvantitativno, za dokazovanje hipotez pa je bilo treba podatke kvalitativno obdelati. Raziskava je empirična, saj zbiram novo izkustveno gradivo s spraševanjem v obliki anketnega vprašalnika. Raziskava je tudi deskriptivna. Hipoteze so jasno formulirane. So postavljene kot trditve, ki se nanašajo na stopnjo nekega pojava (permisivni vzgojni pristop, dojemanje pravic in dolžnosti).

Zaradi obsežnosti spremenljivk jih bom opisala po sklopih.

V prvem, drugem in tretjem sklopu so spremenljivke, katerih namen je izvedeti prevladujoči vzgojni pristop pri starših, učiteljih in svetovalnih delavkah.

V četrtem sklopu so spremenljivke, s katerimi želim ugotoviti, kako učenci razumejo avtoriteto.

V petem in šestem sklopu so spremenljivke, katerih namen je ugotoviti, kako učenci razumejo pravice in dolžnosti.

V sedmem sklopu, ki je sestavljen iz posameznih vprašanj o šolskih in domačih opravilih, so spremenljivke, s katerimi želim izvedeti, v kolikšni meri učenci ta opravila dojemajo kot pravice, v kolikšni meri kot dolžnosti in v kolikšni meri kot smiselne oz. koristne.

V zadnjem sklopu so spremenljivke demografski podatki, kot so spol, starost in razred, ki ga učenec/učenka obiskuje.

3.2 MERSKI INŠTRUMENTI IN VIRI PODATKOV

Merski instrument, ki sem ga uporabila, je bil anonimni anketni vprašalnik. Vseboval je 23 vprašanj zaprtega tipa. Odgovori so bili podani že vnaprej. Anketa je zahtevala odgovore na vsa vprašanja. Tako ni moglo priti do manjkajočih podatkov.

Pri vseh sklopih in vprašanjih, z izjemo demografskih, sem uporabila 5-stopenjsko Likertovo lestvico. Prva stopnja je »*Se sploh ne strinjam*«, druga stopnja »*Se ne strinjam*«, tretja stopnja »*Niti ja niti ne*«, četrta stopnja »*Se strinjam*« in peta stopnja je »*Se zelo strinjam*«.

Učenci so pri posameznih vprašanjih z izbranim odgovorom podali svojo stopnjo strinjanja ali nestrinjanja s posameznimi vprašanji oz. trditvami.

3.3 POPULACIJA IN VZORČENJE

Anketiranje celotne populacije, vseh najstnikov, ni smiselno, zato sem se odločila za vzorec zadnjih razredov osnovne šole, od šestega do devetega razreda, kot najbolj reprezentativen vzorec najstnikov. To so učenci, ki so, po mnenju strokovnjakov, že najstniki. V anketi je sodelovalo 134 učencev. Od tega je 65 deklet in 59 fantov. Prišlo je tudi do osipa. Izločila sem namreč tiste učence ali učenke, ki so na vse trditve znotraj določenega vprašanja v celoti odgovorili z enakim odgovorom (npr. na vse trditve znotraj vprašanja je odgovoril/a – *se zelo strinjam*). Moj osip je 47 anket. Tako sem v nadaljnji obdelavi uporabila 87 anket. Od tega je 53 učenk in 34 učencev. Več osipa je bilo med fanti. Prvotno je bilo le 6 fantov manj kot deklet. Ker so posamezna vprašanja imela kar nekaj trditev, je možno, da je razlog za osip, da so se vmes morda naveličali reševati. Razlog pa je lahko tudi to, da kakšnega vprašanja dejansko niso razumeli oz. dovolj poznali, da bi lahko nanj odgovarjali (ali pa se jim je kakšno vprašanje zdelo »brezveze« – nesmiselno).

3.4 ZBIRANJE PODATKOV

Anketa je bila narejena in izvedena v elektronski obliki, kot je to danes najbolj običajno za raziskave. Šole imajo takšno obliko anketiranja učencev najraje, saj se tako ni treba dogovarjati za časovno usklajevanje z izvajalcem ankete. To je težko zaradi velikega povpraševanja po sodelovanju osnovnih šol v anketah in precejšnje obremenjenosti šol z drugimi projekti. Učenci so jo izpolnjevali v šolah v računalniški učilnici v okviru razrednih ur od 8. do 14. 6. 2016.

Anketo so izpolnjevali osnovnošolci dveh osnovnih šol. Zbiranje odgovorov ni bilo tako enostavno; nekateri razlogi za to so omenjeni zgoraj. Še en razlog pa je, da so nekaj časa nazaj v šolah uvedli novo pravilo. Učenci morajo namreč za sodelovanje v anketah in drugih raziskavah v šolo prinesiti podpisana soglasja staršev. To pridobivanje soglasij je bilo na prvi šoli precej dolgotrajno in težavno, potem pa bilo treba še čakati na izvedbo anketiranja. Sprva sem bila dogovorjena z eno šolo, kjer naj bi pridobila dovolj rezultatov. Ves čas sem bila v kontaktu z eno izmed učiteljic na šoli. V tej šoli po približno dveh mesecih še vedno ni bilo izvedbe anketiranja, zato sem v anketiranje uspela vključiti še eno šolo, kjer sem

presenetljivo hitro dobila 61 anketirancev oz. anket. Tako so ostali rezultati (73) iz šole, s katero sem se najprej dogovarjala. Ker sem iz te šole dobila približno polovico obljubljenih odgovorov in v drugi šoli sedmošolci niso mogli sodelovati v anketi, se je na koncu izkazalo, da ankete ni rešil noben sedmošolec.

Skupaj sem tako dobila 134 odgovorov. Vseh 134 odgovorov je bilo direktno uporabnih, saj je bila elektronska anketa sestavljena tako, da je zahtevala odgovore na vsa anketna vprašanja.

Na reprezentativnost vzorca bi morda lahko vplivalo dejstvo, da ankete ni rešil noben sedmošolec, a le minimalno, ker se hipoteze ne nanašajo na razred oz. starost. Sprašujem se tudi, koliko na reprezentativnost vpliva zahteva, da morajo sodelovanje v anketi odobriti starši, ampak to je vprašanje za drugo raziskavo.

3.5 OBDELAVA IN ANALIZA PODATKOV

Učenci so anketo izpolnjevali preko spletne aplikacije Google Obrazci. Rezultate anket sem iz Google Obrazcev izvozila v MS Excel za oblikovanje grafov in PSPP za statistično obdelavo.

Podatki, zbrani preko ankete, so popolnoma kvantitativni. Obdelava podatkov je bila kvantitativna in kvalitativna.

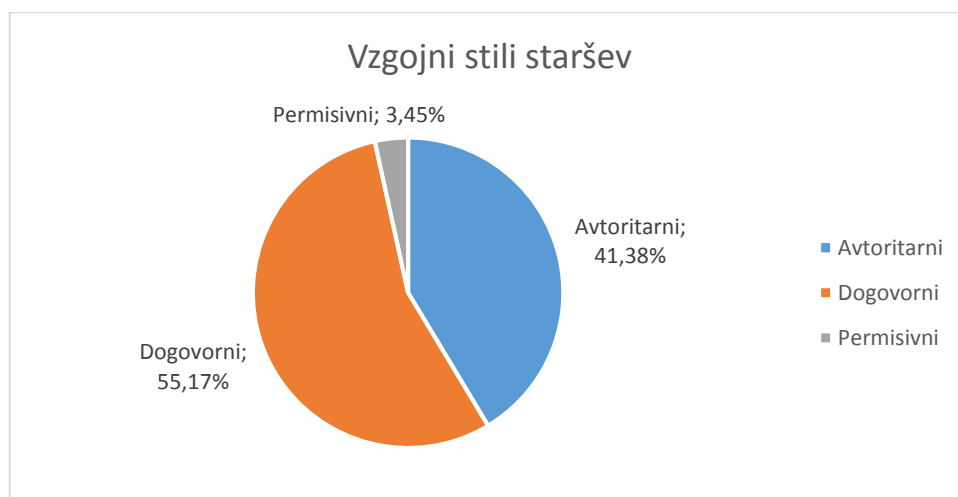
Za dokazovanje hipotez je najbolj uporabnih prvih šest vprašanj ankete, odgovori nanje pa niso neposredno uporabni za ta namen, zato sem morala za vsako od prvih šestih vprašanj najprej kvalitativno določiti novo spremenljivko. Vrednosti teh novih spremenljivk so bile določene ročno. Za vsakega posameznika posebej sem preučila njegovo stopnjo strinjanja s trditvami znotraj vprašanja in določila, kateri vzgojni stil (v primeru prvih treh hipotez) prevladuje. Pri četrtem vprašanju sem na tak način določala, kako učenci dojemajo pojem avtoriteta. Pri petem vprašanju sem s tem načinom določala, ali pojmujejo pravico kot nekaj, kar jim pripada, pri šestem vprašanju pa, ali pojmujejo dolžnost kot nekaj, kar morajo storiti. Zavedam se, da sem lahko kak primer napačno presodila. Na kakšen način sem se odločala, podrobneje pojasnujem v naslednjem poglavju, kjer v grafih (za vsako od prvih šestih vprašanj) prikažem, koliko odstotkov učencev je odgovorilo na posamezno trditev znotraj vprašanja.

Odgovore na preostala vprašanja (od sedmega naprej) sem prikazala v predstavitvi podatkov analize. Pri tem sem uporabila grafe in osnovne statistične izračune. Za vsako od teh vprašanj sem oblikovala graf in pod njim opisno komentirala najbolj izstopajoče ugotovitve. Za tem sem podala še pregledno tabelo posameznih vprašanj in njihovih trditev s povprečno vrednostjo in standardno deviacijo. Čisto na koncu so predstavljeni še demografski podatki. Pri tem sem si pomagala z zgoraj omenjenimi računalniškimi programi.

4 REZULTATI IN RAZPRAVA

4.1 PREVERJANJE HIPOTEZ

H1: V družini prevladuje permisivna vzgoja.



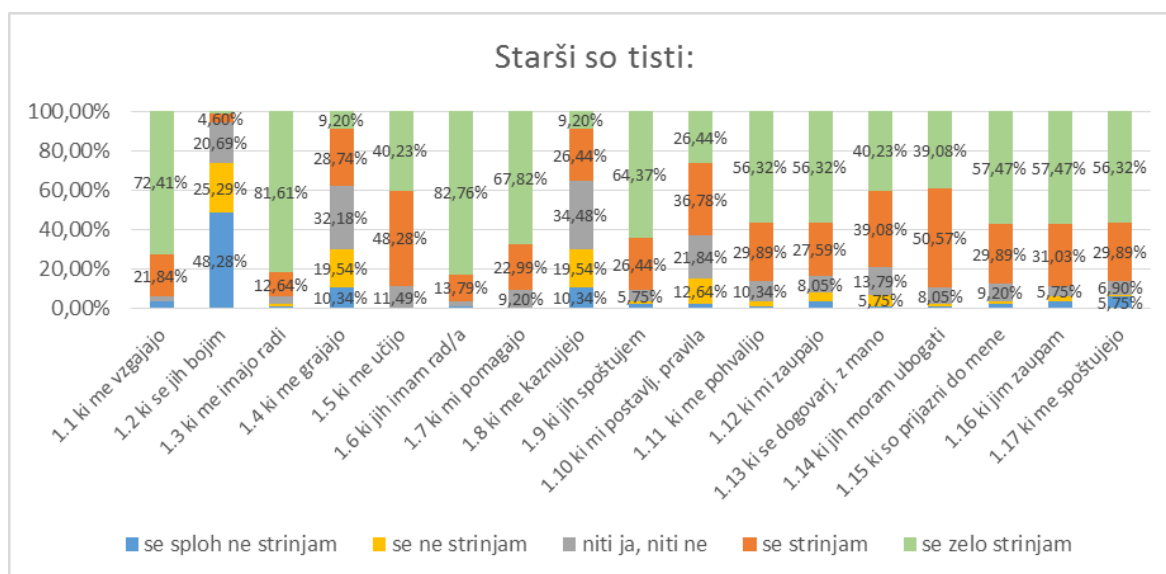
Graf 1: Vzgojni stili staršev.

Starši:	Avtoritarni	Dogovorni	Permisivni
	41,38 %	55,17 %	3,45 %
	36	48	3

Tabela 1: Vzgojni stili staršev.

Večina, 55,17 % otrok, je s svojimi odgovorili potrdila, da v družini prevladuje dogovorni vzgojni stil. Za avtoritarni stil staršev se je opredelilo 41,38 % otrok, za permisivni vzgojni stil pa zgolj 3,45 % otrok. S tem je moja hipoteza zavrnjena.

1. vprašanje je: **Starši so tisti: ...** Rezultati so prikazani v Grafu 2.



Graf 2: Starši so tisti.

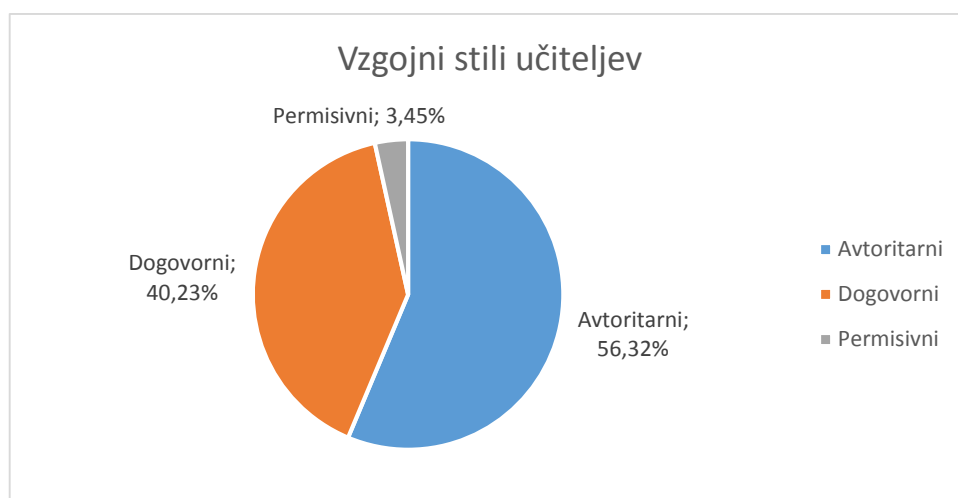
Graf 2 prikazuje posamezne trditve znotraj vprašanja o vzgojnem stilu staršev in kako so učenci nanje odgovarjali. S pomočjo grafa bom lažje pojasnila, kako sem se pri vsakem posameznem učencu odločila za določen vzgojni stil. Enako sem storila za naslednjih pet vprašanj.

Velika večina otrok, kar 82 %, *se zelo strinja*, da imajo radi svoje starše, 81,61 % otrok pa *se zelo strinja*, da imajo starši radi njih. To govori v prid predvsem dogovornemu in permisivnemu vzgojnemu stilu. Otroci imajo svoje starše že po naravi radi in čeprav je to bolj redko, lahko tudi avtoritarni starši kdaj izrečejo kakšno pohvalo in otrokom izkažejo kakšno bolj prijazno oz. ljubečo gesto. Zelo visok odstotek otrok *se zelo strinja*, da starši vzgajajo svoje otroke. To lahko pomeni tudi to, da se otrokom zdi vzgoja logična vloga staršev. Tukaj lahko naredimo večjo povezavo z avtoritarnim in dogovornim stilom. Pri permisivnem vzgojnemu stilu otroci (zaradi pomanjkanja oz. minimalnosti pravil in zahteve po uboganju) največkrat nimajo občutka, da jih starši vzgajajo. S tem, da lahko računajo na pomoč staršev, ko jo potrebujejo, *se zelo strinja* 67,82 % otrok. Pomoč staršev je v obdobju najstništva zelo pomembna in dobrodošla zaradi eksperimentiranja najstnikov (med katerimi se lahko veliko zalomi). To je še en podatek, ki potrjuje dogovorni stil, saj otrok dobi pomoč v pravem pomenu besede – tam, kjer je potrebno, in v tolikšni meri, kot je potrebno. Pri permisivni vzgoji otroci dobijo pomoč v stilu, da starši v celoti rešijo zadevo namesto njih, čeprav bi otrok lahko prispeval vsaj kak delež k rešitvi. Pri avtoritarni vzgoji pa je otrok najprej grajan in/ali kaznovan, ker je nekaj zagodel, potem pa mora sam rešiti zadevo. Starši

zares pomagajo, ko gre za stvar, ki zahteva posredovanje odraslega. V prid temu, da se otroci v stiski obrnejo na svoje starše, govori tudi podatek, da se več kot polovica otrok *zelo strinja*, da zaupajo staršem in da starši zaupajo njim. To spet potrjuje dogovorni stil vzgoje. Ta namreč v največji meri omogoča, da se otroci in starši lahko pogovorijo o težavah in problemih otrok, in sicer na način, ki je razumevajoč. Upoštevani so tako mnjenja in ideje staršev kot otrok. Več kot polovica otrok, 64,37 %, se *zelo strinja*, da spoštujejo svoje starše. Da starši spoštujejo njih, se *zelo strinja* 56,32 % otrok. Ti odgovori so bolj v prid dogovornemu in avtoritarnemu vzgojnemu stilu. Permisivni otroci svoje starše dojemajo bolj kot servis, ki zadovoljuje ali celo mora zadovoljevati njihove potrebe. Da pa nekoga spoštujemo, pomeni namreč tudi to, da cenimo, kar ta oseba stori za nas. Pri avtoritarnem vzgojnem stilu lahko govorimo tudi o strahospoštovanju, ko nekoga spoštujemo iz strahu pred njegovo avtoriteto. S trditvijo, da se bojijo staršev, se *sploh ne strinja* in *ne strinja* skupno 73, 57 % otrok, kar potrjuje dogovorni stil in seveda tudi permisivnega. 20,69 % otrok je bilo neopredeljenih. To si lahko razlagamo tako, da se staršev včasih bojijo, včasih pa ne. Morda pa se jim je zdelo čudno, da jih po tem sploh nekdo sprašuje. Pri trditvi, da morajo ubogati svoje starše, se je za najvišji stopnji strinjanja (*se zelo strinjam* in *se strinjam* skupno) opredelilo skoraj 90 % otrok. Pri avtoritarni vzgoji absolutno velja, da morajo otroci ubogati. Pri dogovorni vzgoji morajo otroci prav tako ubogati, vendar so bila prvotna pravila in meje v večini skupno določena. Pri permisivni vzgoji pa načeloma starši veliko bolj ubogajo otroke, kot otroci njih. Za najvišji stopnji strinjanja so se otroci v večini opredelili ravno tako pri trditvi, da jih starši učijo. To spet najbolj potrjuje dogovorni stil. Pri avtoritarnem stilu pa gre bolj za upoštevanje pravil in meja, ki pa so namenjena tudi temu, da otroka nekaj naučijo. Skoraj 80 % otrok se je odločilo za najvišji stopnji strinjanja pri trditvi, da se starši z njimi dogovarjajo. S tem se spet potrdi dogovorni stil.

Morda so otroci na trditve, ki bolj veljajo za avtoritarni in dogovorni stil vzgoje, odgovorili z višjo stopnjo strinjanja, ker je splošno znano, da so te trditve lahko del vzgoje. Kljub temu, da to zanje ne velja. Predvidevam, da je to glavni razlog, da je odstotek permisivnega stila vzgoje tako nizek. Včasih pa lahko starši, za katere je nek vzgojni stil očiten, občasno zdrснеjo v drug vzgojni stil. Tako je lahko npr. permisivno vzgojen otrok kdaj doživel, da je starš izgubil kontrolo in kričal nanj, zato se je npr. *strinjal* s trditvijo, da ga starši grajajo. Zavedam se tudi tega, da bi nekatera moja vprašanja lahko bila postavljena drugače in bi se zato lahko pokazala nekoliko drugačna slika ali pa sem katerega učenca napačno opredelila. Ta moja predvidevanja veljajo tudi za naslednji dve vprašanji in hipotezi.

H2: V šoli prevladuje permissivni pristop.



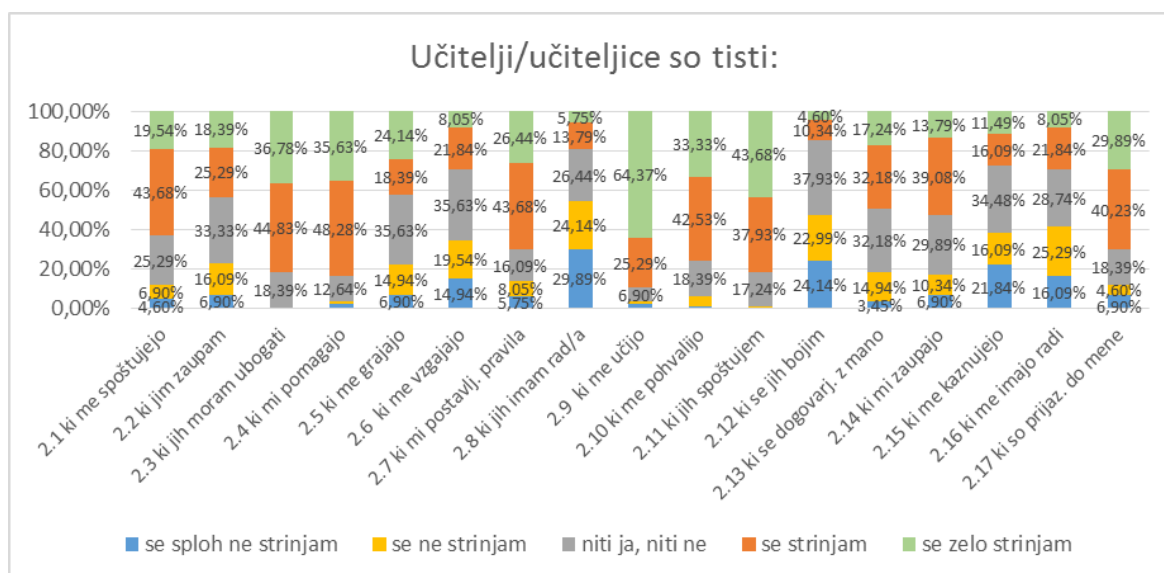
Graf 3: Vzgojni stili učiteljev.

Učitelji:	Avtoritarni	Dogovorni	Permisivni
	56,32 %	40,23 %	3,45 %
	49	35	3

Tabela 2: Vzgojni stili učiteljev.

Večina, 56,32 % učencev in učenk (v nadaljevanju učencev), so s svojimi odgovorili potrdili, da v šoli prevladuje avtoritarni vzgojni pristop. Za dogovornega se je opredelilo 40,23 % učencev, za permissivni vzgojni pristop pa le 3,45 % učencev. S tem je moja hipoteza zavrnjena.

2. vprašanje je: **Učitelji/učiteljice so tisti:** Rezultati so prikazani v Grafu 4.

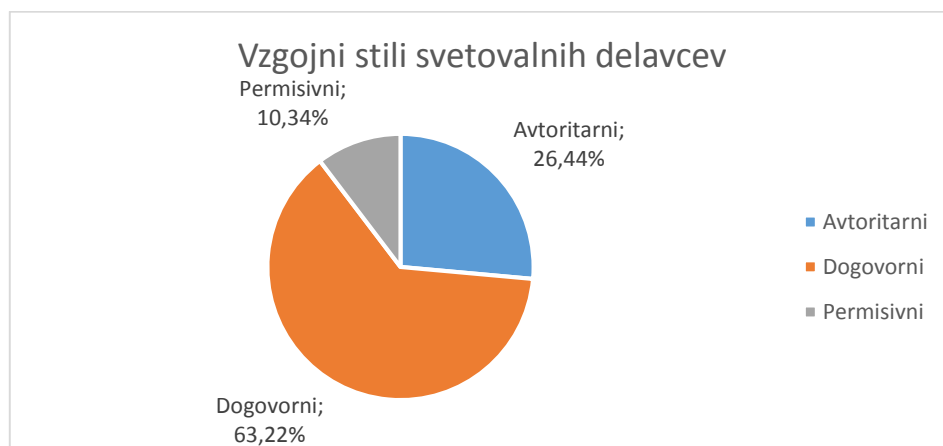


Graf 4: Učitelji/učiteljice so tisti.

64,37 % učencev se *zelo strinja*, da so učitelji tisti, ki jih učijo. Že beseda učitelj pove, da je to njihova glavna naloga, vendar je 3,44 % učencev, ki se *ne strinja* ali *sploh ne strinja* s tem. Nekateri od teh učencev so lahko tisti, ki ne marajo šole, se težko učijo, so označeni kot disciplinsko problematični ali pa šola ne uči na tak način, ki bi njim ustrezal. Za najvišji stopnji strinjanja se je velika večina učencev opredelila tudi pri trditvi, da morajo ubogati učitelje. To nam pove, da se zavedajo njihove avtoritete. Učitelj je tisti, ki pove, kako bo ura potekala, kdo bo kaj počel, kaj je za domačo nalogo ... To najbolj kaže na avtoritarni stil vzgoje. Večina učencev se je opredelila za najvišji stopnji strinjanja še pri trditvi, da so učitelji tisti, ki jim postavljajo pravila. Že na začetku šolskega leta učitelji učence seznanijo s hišnim redom oz. hišnimi pravili. Prav tako jim učitelji pojasnijo, kakšna pravila veljajo pri njihovih urah. Ta pravila in njihova številčnost se lahko od učitelja do učitelja precej razlikujejo. Nekateri imajo bolj stroga pravila kot drugi. Nekateri imajo dvojna merila, kar v večini pomeni, da si lahko, po njihovih merilih, pridni učenci, dovolijo več. So pa tudi takšni učitelji, pri katerih izgleda, da si pravila sproti izmišljujejo, kar po navadi pomeni, da enkrat velja tako, drugič pa tako – za isto stvar. Ti odgovori govorijo v prid avtoritarnemu in dogovornemu vzgojnemu stilu (če učitelji glede svojih ur pravila postavljajo skupaj z učenci). Več kot 30 % učencev več se *strinja* ali *zelo strinja* s tem, da jih učitelji večkrat pohvalijo kot grajajo. To lahko pomeni, da učenci kar ubogajo učitelje in upoštevajo njihova pravila. Morda si nekateri učitelji ne upajo preveč grajati učencev ali pa se poslužujejo pohval iz razloga motivacije učencev. Pohvale se značilne za dogovorni in predvsem permissivni vzgojni stil. Pri trditvi, da so učitelji tisti, ki se jih bojijo, se je za najvišji stopnji strinjanja opredelilo 14,94 % učencev. Za te učence bi lahko rekli, da dojemajo avtoriteto učiteljev v bolj avtoritarnem smislu. Do njih čutijo neko strahospoštovanje. Še vedno pa se najde kak učitelj, ki svoje ure vodi precej avtoritarno. Neopredeljenih je bilo 37,39 %. To si lahko razlagamo tudi tako, da se jih včasih bojijo včasih ne. Npr. takrat ko učitelji izvajajo ustno ocenjevanje, ko pišejo test ... Slaba polovica učencev se svojih učiteljev ne boji. Večina učencev se učiteljev torej ne boji, kar je seveda zaželeno. Namen učiteljev (razen morda kakih redkih izjem) ni, da se jih učenci bojijo. Strah med drugim ovira učence pri dojetju snovi ter ovira komunikacijo med učenci in učitelji. Več kot polovica učencev se *ne strinja* ali *sploh ne strinja* s trditvijo, da imajo radi svoje učitelje. Le slabih 20 % je odgovorilo, da se s to trditvijo *strinjajo* ali *zelo strinjajo*. Nekaterim se je morda ta trditev zdela čudna, saj je šola resna zadeva in se jim zdi, da tukaj ne more priti do nekega posebnega odnosa z učitelji. Nekateri učiteljev ne marajo iz istih razlogov, kot ne marajo šole in učenci, označeni

kot disciplinsko problematični; nekateri pa bi verjetno rekli, da so učitelji do njih krivični. Ti odstotki spet govorijo bolj v prid avtoritarnemu pristopu v šoli. Pri trditvi, da imajo učitelji radi njih, se je tako za najvišji stopnji nestrinjanja kot za najvišji stopnji strinjanja opredelilo približno 10 % učencev več kot pri prejšnji trditvi. Predvidevam, da so učenci tu imeli v mislih učitelje, ki se po njihovem mnenju trudijo za dobro klimo v razredu in za to, da bi učenci imeli zanimivo uro in da bi razumeli učno snov. Verjetno jih dojemajo kot učitelje, ki radi opravljajo svoje delo. Več kot 80 % učencev se *strinja* ali *zelo strinja* s trditvijo, da jim učitelji pomagajo. Predvidevam, da je večina učencev imela tukaj v mislih pomoč učiteljev pri razumevanju snovi in izvajanju raznih projektov, dejavnosti. Nekateri pa so verjetno imeli v mislih tudi pomoč v osebnih stiskah, v katerih so se zatekli h kateremu izmed učiteljev.

H3: V svetovalni službi v šoli prevladuje permissivni pristop.



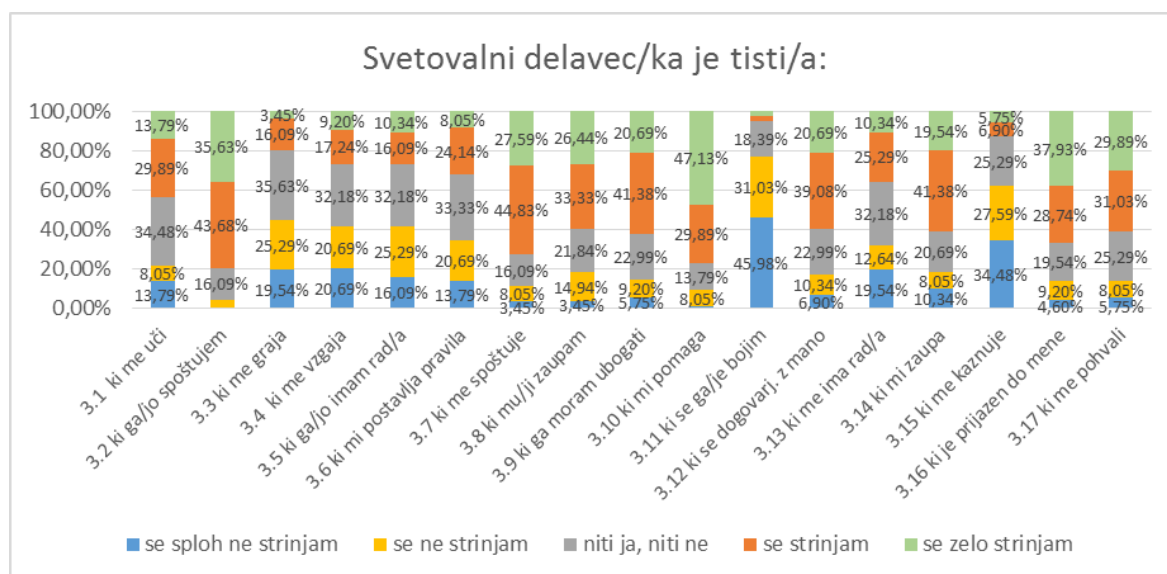
Graf 5: Vzgojni stili svetovalnih delavcev.

Svetovalni delavci:	Avtoritarni	Dogovorni	Permisivni
	26,44 %	63,22 %	10,34 %
	23	55	9

Tabela 3: Vzgojni stili svetovalnih delavcev.

Večina, 63,22 % učencev, je s svojimi odgovorili potrdila, da pri svetovalnem delu na šoli prevladuje dogovorni pristop svetovalnega delavca. Za avtoritarni pristop se je opredelilo 26,44 % učencev, za permissivnega pa 10,34 % učencev. S tem je moja hipoteza zavrnjena.

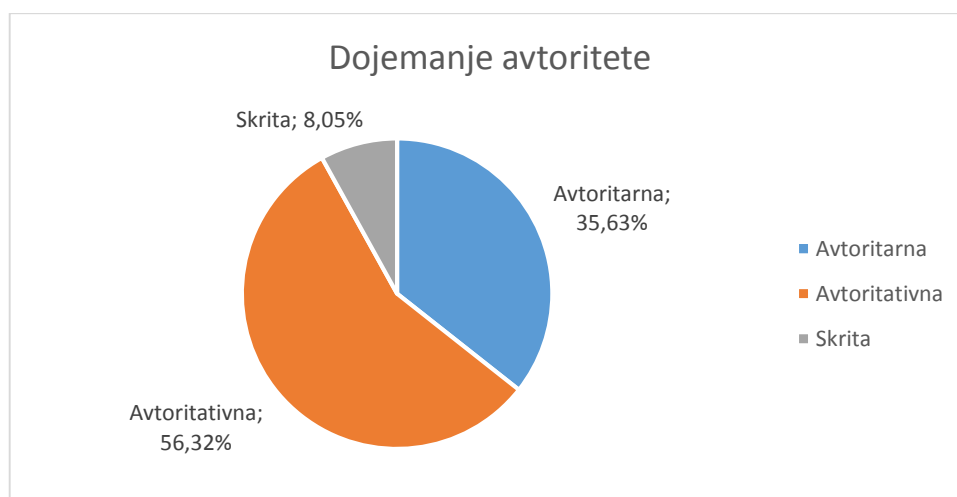
3. vprašanje: **Svetovalni delavec/ka je tisti/a: ...** Rezultati so prikazani v Grafu 6.



Graf 6: Svetovalni delavec/ka je tisti/a.

Največ učencev, 47,13 %, se *zelo strinja* s trditvijo, da je svetovalni delavec tisti, ki jim pomaga. Tudi če morda kateri učenec ni imel nekega bolj pristnega kontakta s svetovalnim delavcem, je splošno znano, da je to bistvo svetovalnega dela. Vsekakor je zaželeno, da se učenci dejansko zavedajo, da je na šoli nekdo, ki je tam predvsem zato, da jim pomaga. Slabih 10 % učencev je odgovorilo, da se s to trditvijo *ne strinja* ali *sploh ne strinja*. V teh odstotkih so lahko učenci, ki morda niso imeli izkušnje, da bi jim svetovalni delavec pomagal, ali pa so bili razočarani nad izkušnjo z njim. Pri trditvi, da jih svetovalni delavec spoštuje, se je 71,97 % učencev opredelilo za najvišji stopnji strinjanja; pri trditvi, da učenci spoštujejo svetovalnega delavca, pa se je zanj opredelilo 79,31% učencev. Lahko torej trdimo da imajo učenci občutek, da jih svetovalni delavec spoštuje. To je zelo pomembno, saj posamezniku povečuje vero v dober izid njunega sodelovanja. Vsi do zdaj navedeni odstotki potrjujejo dogovorni stil. Dobrih 7 % učencev je ocenilo, da so oni tisti, ki bolj spoštujejo svetovalnega delavca kot obratno. Morda so tako ocenili učenci, pri katerih se je izkazalo, da ocenjujejo pristop svetovalnega delavca kot avtoritaren ali pa niso imeli neke konkretne izkušnje s svetovalnim delavcem. Pri trditvi, da zaupajo svetovalnemu delavcu, se je za najvišji stopnji strinjanja opredelilo 59,77 %. To ocenjujem kot kar visok odstotek zaupanja, glede na dejstvo, da otroci v obdobju najstništva dajejo največjo veljavo vrstnikom in številni med njimi tudi svojim vzornikom. Da svetovalni delavec zaupa njim, se je *strinjalo* in *zelo strinjalo* 60,92 %. Učenci so torej ocenili, da je zaupanje med njimi in svetovalnim delavcem obojestransko. Tudi to kaže na dogovorni pristop. S trditvijo, da

morajo ubogati svetovalnega delavca, *se strinja* in *zelo strinja* 62,07 % učencev. Iz tega bi lahko sklepali, da ga dojemajo kot avtoriteto. Verjetno zato, ker svetovalni delavec lahko z njimi sodeluje na več področjih in na nekaterih ga dejansko morajo ubogati. Na marsikateri šoli svetovalni delavci tudi poučujejo kakšen predmet ali pa kdaj nadomeščajo katerega učitelja v njegovi odsotnosti. Slabih 60 % se je opredelilo za najvišji stopnji strinjanja pri trditvi, da se svetovalni delavec z njimi dogovarja. To kaže na dogovorni pristop svetovalnega delavca. Lahko bi trdili, da se učenci čutijo slišane in upoštevane s strani svetovalnega delavca. S trditvijo, da se bojijo svetovalnega delavca, se *sploh ne strinja* slaba polovica učencev. Le slabih 5 % se s to trditvijo strinja. To, da se večina učencev ne boji svetovalnega delavca, je vsekakor dobrodošlo, saj strah ovira njihovo sodelovanje in kakovost odnosa.



Graf 7: Dojemanje avtoritete.

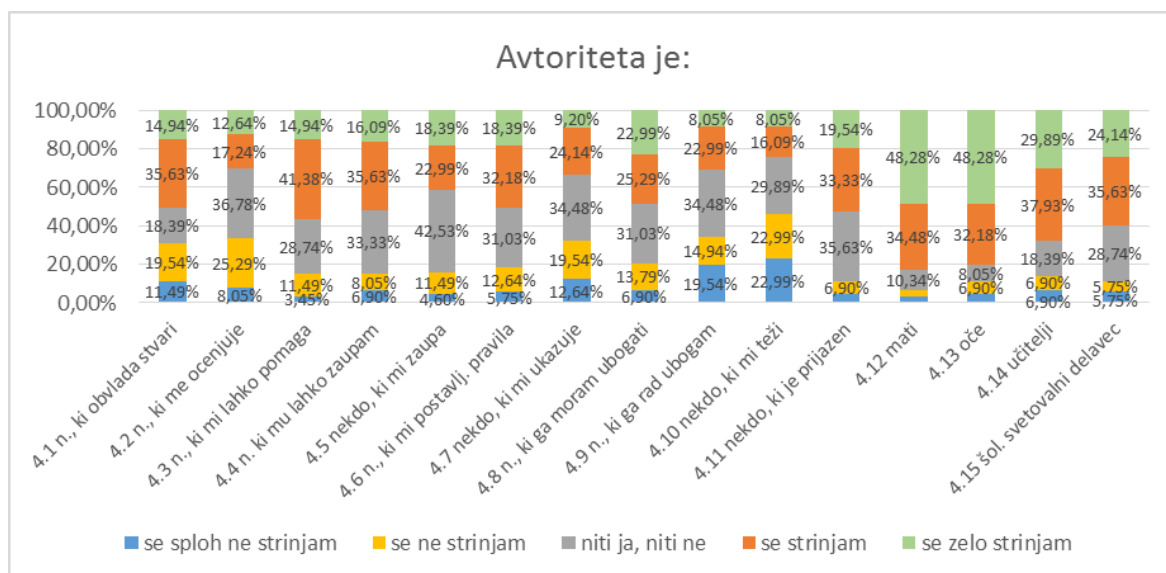
Vrsta avtoritete:	Avtoritarna	Avtoritativna	Skrita
	35,63 %	56,32 %	8,05 %
	31	49	7

Tabela 4: Vrsta avtoritete.

S vprašanjem o avtoriteti sem želela izvedeti, kako pojmujejo sam pojem avtoriteta. Hotela sem videti, če bodo odgovori na ta vprašanja kaj pripomogla k potrditvi rezultatov pri prejšnjih treh hipotezah. Izkazalo se je, da dejansko rezultati o trditvah znotraj vprašanja o avtoriteti dodatno potrdijo rezultate, ki so se pokazali pri prejšnjih treh hipotezah. V celoti potrdijo rezultate H1 in H3. Največ, 56,32 % učencev, se jih je opredelilo za avtoritativno razumevanje avtoritete, ki je značilna za dogovorni vzgojni stil. Ta se je pokazal za najbolj prisotnega pri hipotezah o starših in svetovalnih delavcih. Nato sledi avtoritarna avtoriteta, ki je prisotna v avtoritarnem vzgojnem stilu. Zanj se je opredelilo 35,63 % učencev. Pri

prej omenjenih dveh hipotezah je bil drugi najpogostejši avtoritarni vzgojni stil. Tako kot se je pri vseh prvih treh hipotezah najmanj učencev opredelilo za permisivni vzgojni stil, se je tudi pri vprašanju o avtoriteti najmanj učencev, tj. 8,05 %, opredelilo za avtoriteto, ki temu vzgojnemu stilu ustreza, torej za skrito avtoriteto.

4. vprašanje: **Avtoriteta je: ...** Rezultati so prikazani v Grafu 8.



Graf 8: Avtoriteta je ...

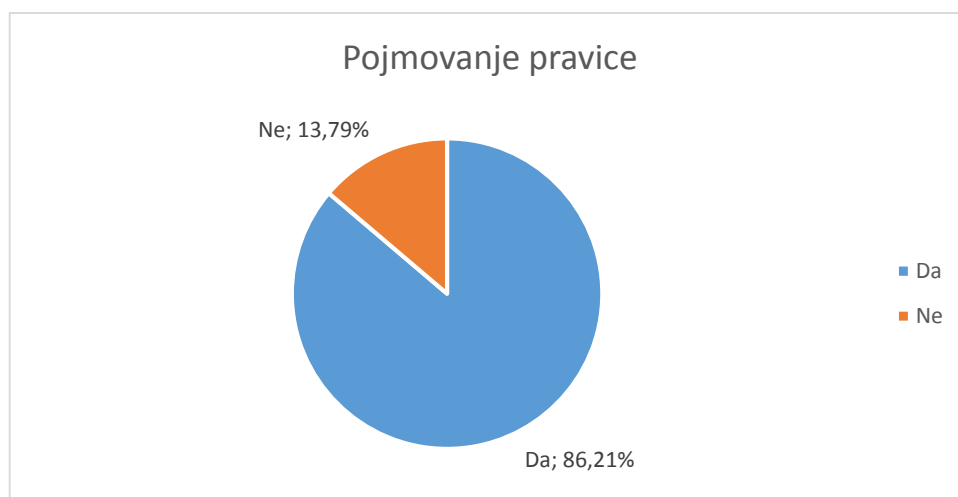
V grafu so se največji odstotki strinjanja pokazali pri nosilcih avtoritete v njihovem življenju. Enak odstotek učencev, tj. 48,28, se *zelo strinja* s trditvijo, da sta avtoriteta mati in oče. To nam lahko pove, da so matere in očetje enako prisotni pri vzgoji svojih otrok. Vzgojo otrok si torej dobro delita. Lahko pa nam ta odstotek pove, da otroci mamo in očeta dojemajo kot celoto, čeprav ne delujeta tako. Ali pa so izhajali iz tega, da imata oba, kot odrasli osebi doma, pravico, da delujeta kot avtoriteta. Da so avtoriteta učitelji, se *zelo strinja* 29,89 % učencev. Predvidevala sem, da se bo več učencev opredelilo za to, da se zelo strinjajo, da so avtoriteta učitelji, kot da so avtoriteta starši. Poglejmo odstotke za mater in učitelje za najvišji stopnji strinjanja skupno. Slabih 15 % več otrok meni, da je avtoriteta mama. To me je presenetilo, saj se je pri H2 *V šoli prevladuje permisivni pristop* največ učencev opredelilo za avtoritarni vzgojni stil. To razliko si razlagam tako, da so pri tem vprašanju imeli bolj v mislih učitelja kot osebo, pri H2 pa način vodenja ure učitelja in ocenjevanja. Da je svetovalni delavec avtoriteta, se je *zelo strinjalo* in *strinjalo* skupno slabih 60 % učencev. To ni presenetljivo, glede na to, da se je za najvišji stopnji strinjanja pri trditvi, da je treba ubogati svetovalnega delavca, opredelilo 62,07 % učencev. Tudi pri tem vprašanju se je s

trditvijo, da je avtoriteta nekdo, ki ga morajo ubogati, *zelo strinjalo* in *strinjalo* 48,28 % učencev. Več kot polovica učencev se je opredelilo za najvišji stopnji strinjanja pri trditvi, da je avtoriteta nekdo, ki jim postavlja pravila. Ti odstotki govorijo bolj v prid avtoritarnemu razumevanju avtoritete. Sledeči odstotki pa so bolj v prid avtoritativne, delno tudi v prid skrite avtoritete. Za najvišji stopnji strinjanja se je pri trditvi, da je avtoriteta nekdo, ki obvlada stvari, opredelilo 50,57 % učencev; pri trditvi, da avtoriteti lahko zaupajo, pa 51,72 % učencev; pri trditvi, da je avtoriteta nekdo, ki jim lahko pomaga, se je opredelilo 56,32 % učencev; pri trditvi, da je nosilec avtoritete prijazen, pa 52,87 % učencev.

H4: Učenci pojmujejo pravico kot nekaj, kar jim pripada, dolžnost pa kot nekaj, kar morajo storiti.

To hipotezo bom dokazovala tako, da bom posebej dokazovala prvi del hipoteze in nato še drugi del hipoteze.

H4.1: Učenci pojmujejo pravico kot nekaj, kar jim pripada.



Graf 9: Razumevanje pravice.

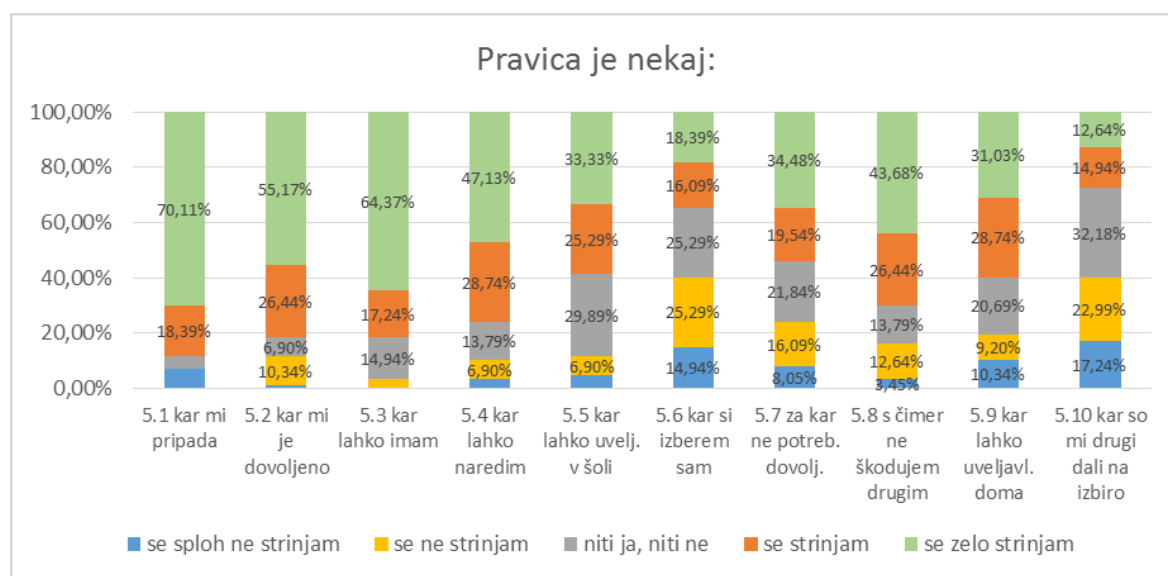
Pravica:	Da	Ne
	86,21 %	13,79 %
	75	12

Tabela 5: Pojmovanje pravice.

Velika večina učencev, kar 86,21%, je pokazala, da razume, kaj je pravica. Prav tako spodnji graf pokaže, da se je največ učencev strinjalo s trditvijo, da je pravica nekaj, kar jim pripada. S tem je prvi del moje hipoteze potrjen. Razumevanja pravice ni pokazalo 13,79 % učencev. Pri slednjih sem se za nerazumevanje pravice odločila, ko sem glede na vse njihove odgovore presodila, da so trditve o tem, kaj je pravica, učenci ocenili tako, da se ni dalo z gotovostjo

reči, da pojem pravica zares razumejo. Morda sem narobe presodila kakšnega učenca (to je seveda možno tudi pri odstotkih, da učenci razumejo, kaj je pravica). To so lahko učenci, ki so vzgajani zelo avtoritarno in se jim zato zdi, da nimajo nekih posebnih pravic. Mogoče so imeli v mislih, kakšnega učitelja, ki je avtoritaren in se jim zato zdi, da v šoli pravic nimajo oz. jih ne morejo uveljavljati. Morda so imeli izkušnjo s svetovalnim delavcem pri kakšni bolj kompleksni zadevi in se jim je zdelo, da niso dosegli svoje pravice. Vsekakor pa je zelo dobrodošlo, da v veliki večini vedo, kaj je pravica.

5. vprašanje: **Pravica je...** Rezultati so prikazani v Grafu 10.

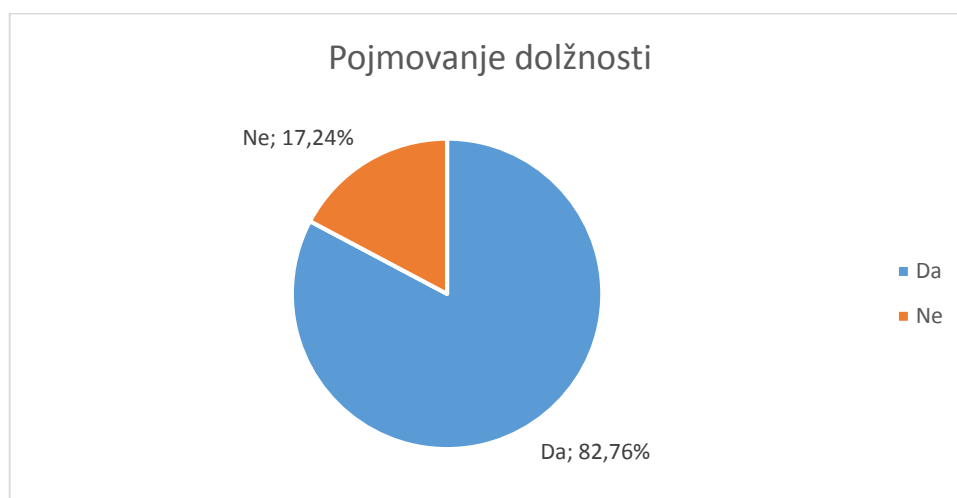


Graf 10: Pravica je nekaj ...

Velika večina učencev, kar 70,11 %, se *zelo strinja* s trditvijo, da je pravica nekaj, kar jim pripada. To je tudi najbolj osnovna definicija pravice. S trditvijo, da je pravica nekaj, kar lahko imajo, se *zelo strinja* 64,37 % učencev. Več kot polovica učencev se *zelo strinja* tudi s trditvijo, da je pravica nekaj, kar jim je dovoljeno; slaba polovica pa se *zelo strinja* s trditvijo, da je pravica nekaj, kar lahko naredijo. Da je pravica nekaj, s čimer ne škodujemo drugim, se *zelo strinja* 43,68 % učencev in *strinja* 26,44 % učencev. Vse te trditve spadajo v definicijo pravice in učenci to, kot kažejo odstotki, zelo dobro razumejo. Tisti učenci, ki so pri teh trditvah izrazili nestrinjanje, so to lahko storili iz že navedenih zgornjih razlogov; možno pa je tudi, da kdo izmed njih katere od teh trditev ni v celoti razumel. Nekateri pa so verjetno razmišljali v sledečem smislu. Pravice ne dosežeš vedno, čeprav ti pripada. Včasih preprosto ne moreš imeti nečesa, kljub temu, da imaš pravico do tega. Vedno ti vse ni ali pa ne more biti dovoljeno. Verjetno so imeli občutek, da se komu ali pa celo njim prepogosto zgodi krivica in se zato niso strinjali. Pri trditvi, da si pravico izberejo sami, so z

nestrinjanjem verjetno hoteli povedati, da so njihove pravice vnaprej določene, še posebej v šoli, in jih zato ne izbirajo sami. Z njimi jih na šoli seznanijo na začetku šolskega leta. Ta trditev je tudi sledila trditvi, da pravico lahko uveljavljajo v šoli. Pri trditvi, da so pravice nekaj, kar so jim drugi dali na izbiro, pa so s svojim nestrinjanjem verjetno hoteli povedati, da jih odrasli ne vprašajo konkretno, ali izbereš »to ali ono«. To vprašanje je tudi sledilo vprašanju, da je pravica nekaj, kar lahko uveljavljajo doma. Dom verjetno dojemajo kot kraj, kjer imajo največ njim samoumevnih pravic.

H4.2: Učenci pojmujejo dolžnost kot nekaj, kar morajo storiti.



Graf 11: Razumevanje dolžnosti.

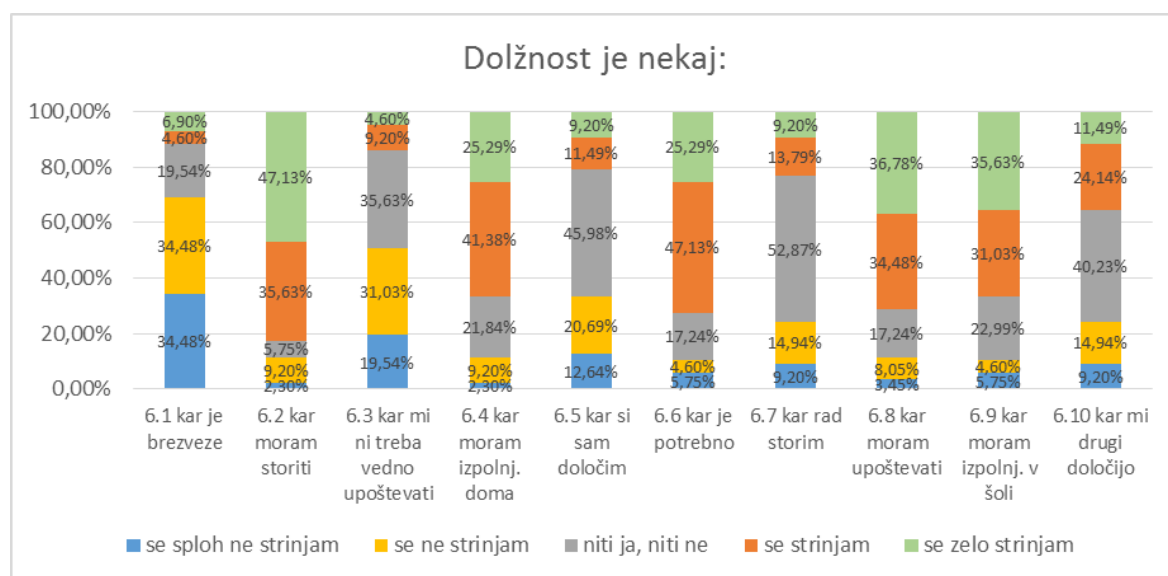
Dolžnost:	Da	Ne
	82,76 %	17,24 %
	72	15

Tabela 6: Pojmovanje dolžnosti.

Tudi pri dolžnosti se je izkazalo, da velika večina učencev, kar 82,76 % razume, kaj je dolžnost. Spodnji graf pa pokaže, da se največ učencev strinja s trditvijo, da je dolžnost nekaj, kar morajo storiti. S tem je drugi del moje hipoteze potrjen. Ker je bil potrjen tudi prvi del moje hipoteze, je s tem potrjena moja celotna hipoteza. Tega razumevanja ni pokazalo 17,24 % učencev. Pri slednjih sem se za nerazumevanje dolžnosti odločila na tistih mestih, kjer se po moji presoji in glede na njihove odgovore ni dalo jasno določiti, da pojem pravica zares razumejo. Tudi tukaj je možno, da sem narobe presodila katerega učenca. Enako velja tudi pri odstotkih, da učenci razumejo dolžnost. Lahko bi trdili, da so učenci, ki niso pokazali razumevanja dolžnosti, vzgajani permissivno in se ne zmenijo kaj dosti za dolžnosti. Morda so to učenci, ki si pri določenih učiteljih lahko dovolijo več ali si lahko

dovolijo več kot drugi učenci. Obstaja tudi možnost, da se nekaterim učencem celo zdi, da imajo premalo dolžnosti oz. je posledica ista, če dolžnosti upoštevajo ali ne.

6. vprašanje: **Dolžnost je...** Rezultati so prikazani v Grafu 12.



Graf 12: Dolžnost je nekaj ...

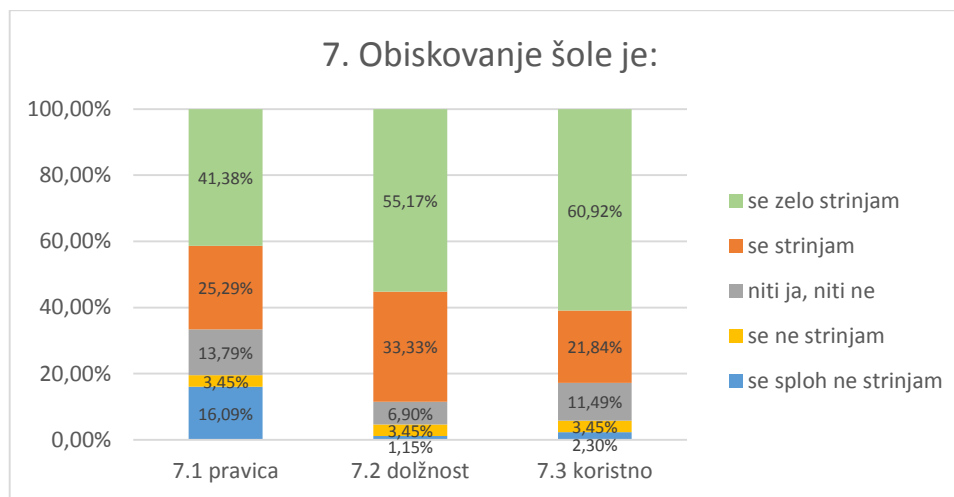
Za trditev, da je dolžnost nekaj, kar morajo storiti, se *zelo strinja* in *strinja* 82,76 % učencev; pri trditvi, da dolžnost radi storijo, pa se je za najvišji stopnji strinjanja opredelilo 22,99 % učencev. Učenci torej vedo, da je dolžnost nekaj, kar morajo storiti, vendar tega ne storijo preveč radi. Pri trditvi, da dolžnost radi storijo, jih je 52,87 % odgovorilo z *niti ja niti ne*. S tem so verjetno hoteli povedati, da so določene dolžnosti, ki jih radi storijo, in določene, ki jih ne, ali pa jih včasih radi storijo, včasih pa ne. Pri trditvi, da so dolžnosti nekaj, kar morajo upoštevati, se je za najvišji stopnji strinjanja odločilo 71,26 % učencev. Malo več kot polovica učencev pa se *ne strinja* in *sploh ne strinja* s tem, da so dolžnosti nekaj, kar ni treba vedno upoštevati. Učenci so s tem izrazili stališče, da je dolžnosti potrebno upoštevati. Za najvišji stopnji strinjanja se je 72,42 % učencev odločilo pri trditvi, da je dolžnost potrebno storiti. Pri trditvi, da je dolžnost nekaj, kar je brezveze, pa se je za najnižji stopnji strinjanja opredelilo 68,96 % učencev. Lahko torej tudi rečemo, da kljub temu, da kdaj katere dolžnosti ne storijo radi, se zavedajo, da so dolžnosti potrebne. Vsaj večina izmed njih. Slabih 15 % učencev več je mnenja, da jim več dolžnosti določijo drugi, kot da si jih določijo sami. Prav tako je pri obeh trditvah več kot 40 % učencev, ki so odgovorili z *niti ja niti ne*. S tem so verjetno želeli povedati, da jim včasih dolžnosti določijo drugi, včasih pa si jih določijo sami.

Skoraj popolnoma enak odstotek učencev se *zelo strinja* in *strinja* s trditvama, da morajo dolžnosti izpolnjevati tako doma kot v šoli.

4.2 SPLOŠNI PREGLED REZULTATOV RAZISKAVE

V tem poglavju bodo predstavljeni rezultati raziskave po sklopih vprašalnika. Sklope sem že opisala v poglavju »Vrsta raziskave in spremenljivke«. Prvih šest sklopov je bilo posebej obdelanih in uporabljenih za dokazovanje hipotez. Tako sledi splošni pregled rezultatov za ostale sklope, kar ustreza anketnim vprašanjem od 7. do zadnjega, 23. vprašanja. Pri naslednjih anketnih vprašanjih, vse do demografskih, sem postavila tri trditve. Zanimalo me je, v kolikšni meri učenci dojemajo neko pravilo oz. dejavnost kot pravico in v kolikšni meri kot dolžnost. Prav tako sem želela izvedeti, ali se jim posamezno opravilo oz. dejavnost zdi smiselna oz. koristna. Opravila oz. dejavnosti, po katerih sem spraševala v sledečih vprašanjih, se navezujejo na šolo in dom.

7. vprašanje: **Obiskovanje šole je:** pravica, dolžnost, koristno. Rezultati so prikazani v Grafu 13., ki prikazuje odstotek odgovorov po stopnjah strinjanja. V prvem stolpcu so odstotki za pravico, v drugem za dolžnost, v tretjem za koristnost.

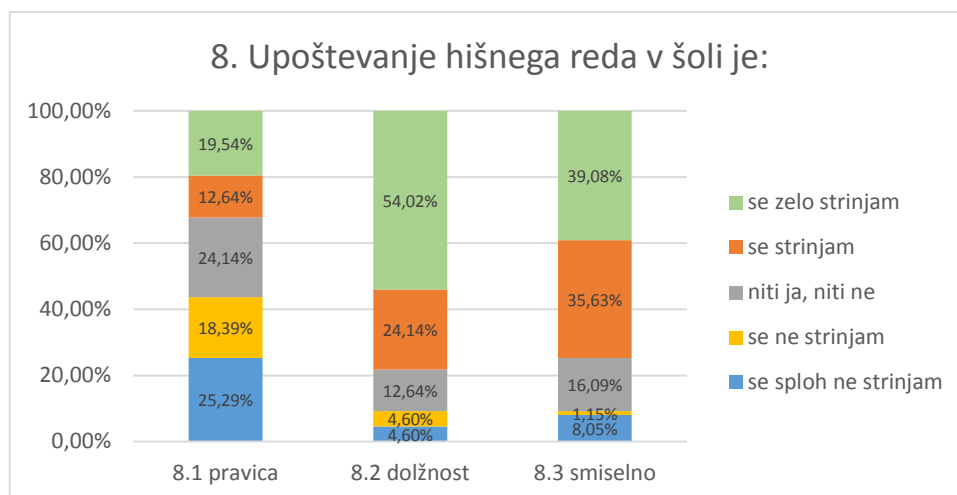


Graf 13: Obiskovanje šole je ...

Na vprašanje, ali je *obiskovanje šole* zanje pravica, je 41,38 % učencev odgovorilo, da se *zelo strinja*; 16,09 % učencev pa se s to trditvijo *sploh ne strinja*. Več kot polovica učencev se *zelo strinja*, da je obiskovanje šole dolžnost, le slabih 5 % se s to trditvijo *ne strinja* ali *sploh ne strinja*. To pove, da so s tem verjetno hoteli povedati, da je šola obvezno obiskati, ampak da se tudi sami odločijo za to, da gredo v šolo. Npr. v primeru bolezni imajo pravico

izostati od pouka. Zanimivo je to, da je kar 60,92 % učencev opredelilo obiskovanje šole kot zelo koristno. Lahko bi trdili, da ocenjujejo, da v šoli pridobivajo koristno znanje.

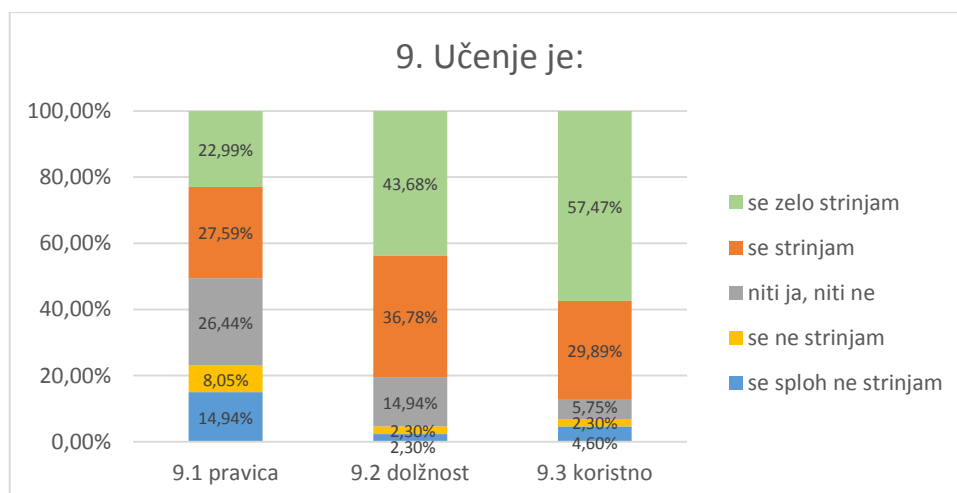
8. vprašanje: **Upoštevanje hišnega reda v šoli je:** pravica, dolžnost, smiselno. Rezultati so predstavljeni v Grafu 14.



Graf 14: Upoštevanje hišnega reda v šoli je ...

Pri trditvi, da je *upoštevanje hišnega reda v šoli* pravica, je odstotek nestrinjanja precej večji od odstotka strinjanja. Verjetno so s tem imeli v mislih dejstvo, da hišni red vnaprej določi šola, učenci pa so ga potem dolžni upoštevati. S to dolžnostjo se *zelo strinja* 54,02 % učencev in *strinja* 24,14 % učencev. Ravno tako se veliki večini učencev hišni red zdi smiselno.

9. vprašanje: **Učenje je:** pravica, dolžnost, koristno. Rezultati so predstavljeni v Grafu 15.

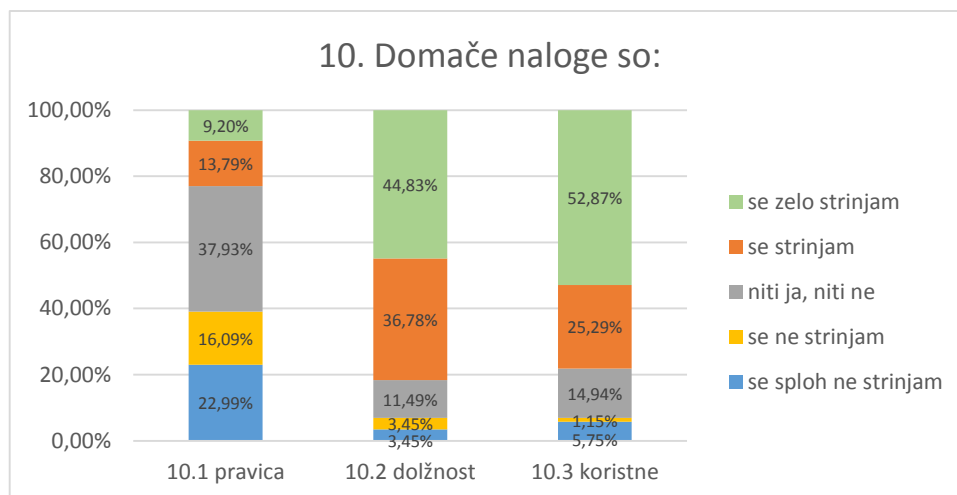


Graf 15: Učenje je ...

Da je *učenje* pravica, se *zelo strinja* 22,99 % in *strinja* 27,59 % učencev. Dobrih 26 % jih je odgovorilo z *niti ja niti ne*. Da je *učenje* dolžnost, se *zelo strinja* 43,68 % učencev in 36,78

% učencev. Da učenje dojemajo kot dolžnost, je bilo za pričakovati, saj niso oni tisti, ki določajo snov. Prav tako si ne morejo sami izbrati, katere snovi se želijo učiti. Večina, 57,47 % učencev, *se zelo strinja* s tem, da je učenje koristno.

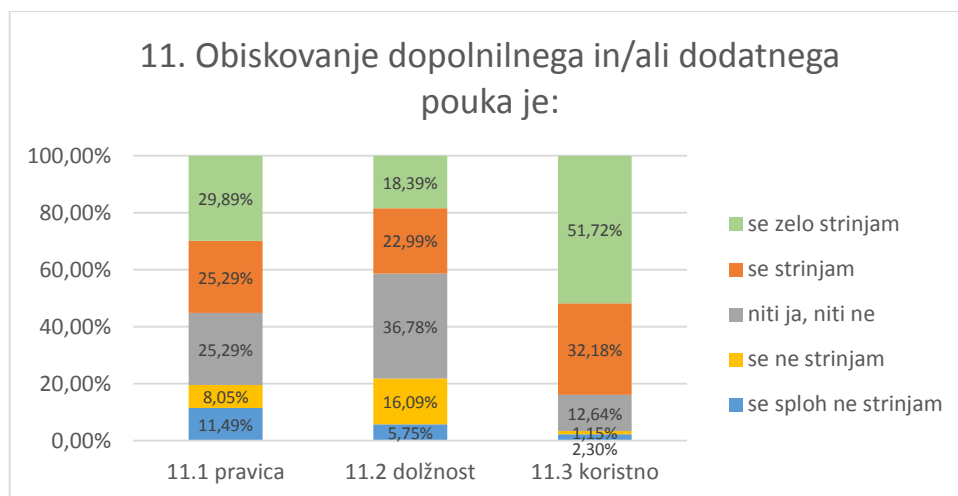
10. vprašanje: **Domače naloge so:** pravica, dolžnost, koristne. Rezultati so predstavljeni v Grafu 16.



Graf 16: Domače naloge so ...

Pri trditvi, da *so domače naloge* pravica, izstopa odgovor *niti ja niti ne* s 37,93 %. S tem *se sploh ne strinja* 22,99 % učencev. Zgleda, da učenci razumejo domače naloge predvsem kot dolžnost, saj se jih s tem *zelo strinja* 44,83 % in *strinja* 36,78 % učencev, kar je skupno več kot 80 % učencev. S tem verjetno želijo povedati, da so učitelji tisti, ki določajo domače naloge in zahtevajo, da jih morajo narediti. Več kot polovica učencev pa se zelo strinja s tem, da so domače naloge smiselne.

11. vprašanje: **Obiskovanje dopolnilnega in/ali dodatnega pouka je:** pravica, dolžnost, koristno. Rezultati so predstavljeni v Grafu 17.

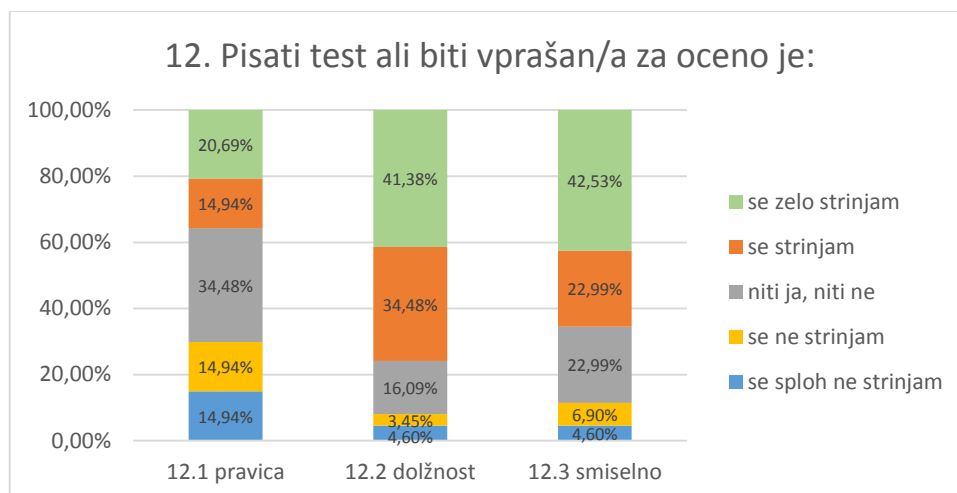


Graf 17: Obiskovanje dopolnilnega in/ali dodatnega pouka je ...

Več kot polovica učencev se *zelo strinja* in *strinja* s tem, da je obiskovanje dopolnilnega in/ali dodatnega pouka pravica; *niti ja niti ne* je odgovorilo 25,29 % učencev. Pri trditvi, da je obiskovanje dopolnilnega oz. dodatnega pouka dolžnost, prevladuje odgovor *niti ja niti ne* s 36,78 % učencev; 18,39 % učencev se s tem *zelo strinja* in 36,78 % se jih *strinja*. Morda bi lahko dejali, da se učencem, ki obiskujejo dodatni pouk, to zdi pravica; tistim, ki obiskujejo dopolnilnega, pa dolžnost. S koristnostjo se jih *zelo strinja* in *strinja* skupno več kot 80 % učencev.

12. vprašanje: **Pisati test ali biti vprašan/a za oceno je:** pravica, dolžnost, smiselno.

Rezultati so predstavljeni v Grafu 18.

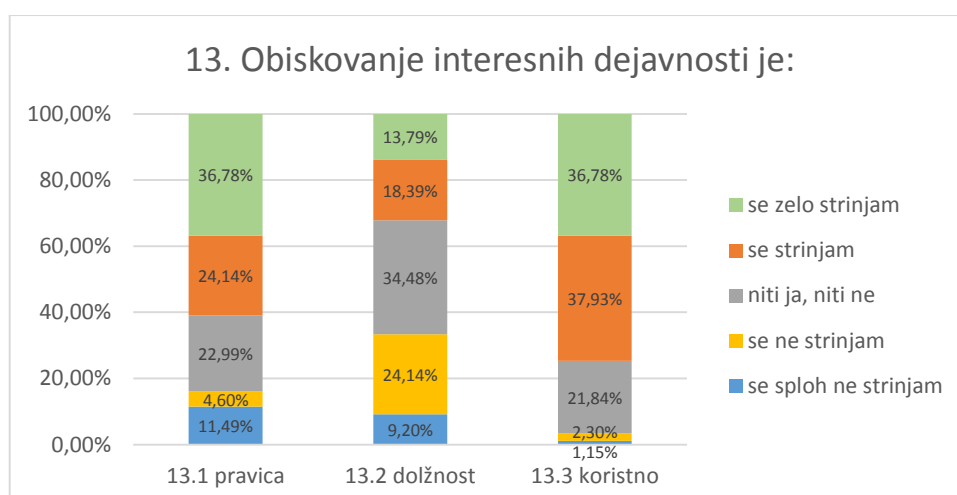


Graf 18: Pisati test ali biti vprašan/a za oceno je ...

Na vprašanje, *ali je pisanje testov in izpraševanje za oceno* pravica, je 34,48 % učencev odgovorilo z *niti ja niti ne*, 20,69 % se jih s tem *zelo strinja*; preostale tri izbire pa so dosegle popolnoma enak odstotek. Da je to njihova dolžnost, se *zelo strinja* in *strinja* skupno 75,86 % učencev. Prav tako se jih kar 42,53 % *zelo strinja* in 22,99 % *strinja*, da je to smiselno. Torej se jim trditev zdi smiselna, čeprav teste in spraševanja dojemajo veliko bolj dolžnost kot pravico.

13. vprašanje: **Obiskovanje interesnih dejavnosti je:** pravica, dolžnost, koristno.

Rezultati so predstavljeni v Grafu 19.

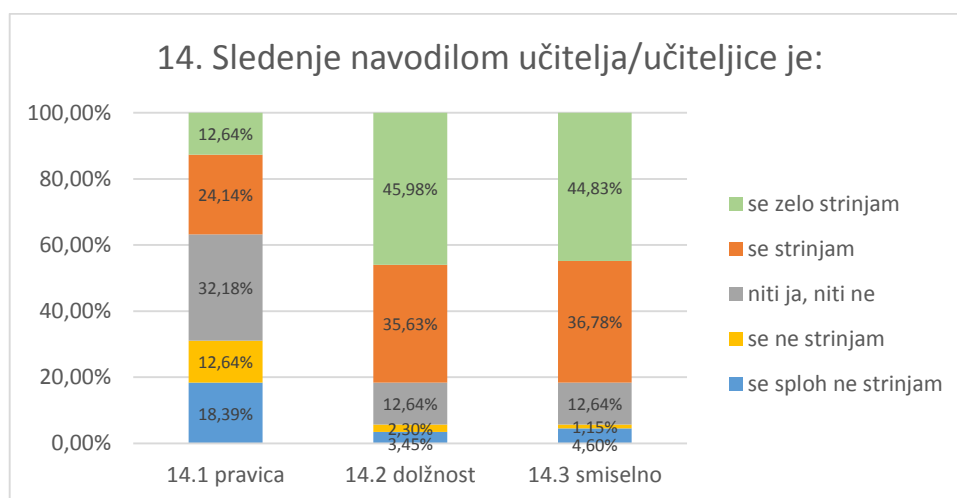


Graf 19: Obiskovanje interesnih dejavnosti je ...

Kar 36,78 % učencev *se zelo strinja* in 24,14 % *le-teh se strinja*, da je *obiskovanje interesnih dejavnosti* pravica. To je skupno 60,92 % učencev, kar je 28,74 % več, kot se jih je odločilo za odgovor, da je to dolžnost. Pri mnenju, ali je to dolžnost, izstopa odgovor *niti ja niti ne* s 34,48 % in odgovor *se ne strinjam* s 24,14 % učencev. Učenci si namreč sami izberejo, katero interesno dejavnost bodo obiskovali, h kakšni pa jih morda potisnejo starši ali kateri izmed učiteljev. Vsekakor pa so jasno izrazili, da se jim to zdi koristno.

14. vprašanje: **Sledenje navodilom učitelja/učiteljice je:** pravica, dolžnost, smiselno.

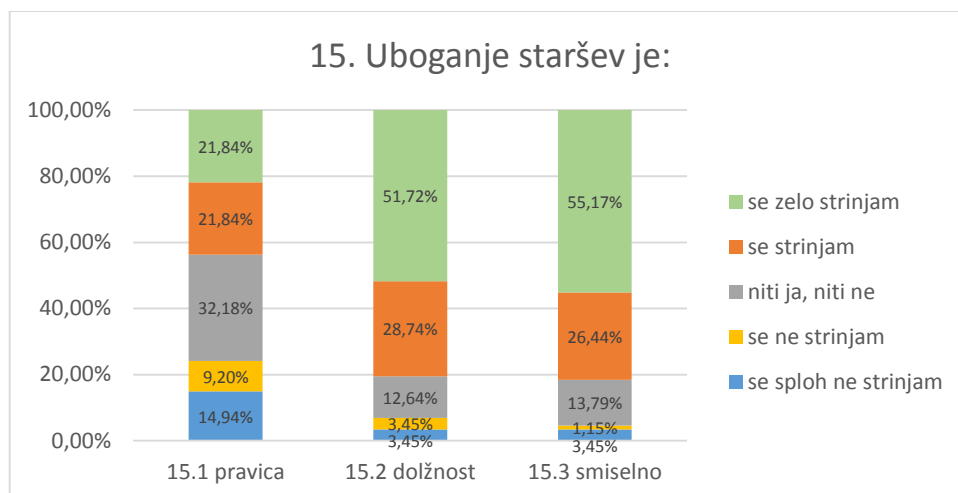
Rezultati so predstavljeni v Grafu 20.



Graf 20: Sledenje navodilom učitelja/učiteljice je ...

Pri trditvi, ali je *sledenje navodilom učitelja/učiteljice* pravica, prevladuje odgovor *niti ja niti ne* s 32,18 % učencev. Strinjanje in nestrinjanje glede tega sta približno enaka. Sledenje navodilom učiteljev je kot dolžnost ocenilo 45,98 % učencev z odgovorom *se zelo strinjam*. *Strinja* se 35,63 % učencev. To je skupno 81,61 % učencev, kar je popolnoma enak odstotek za ti stopnji strinjanja, kot je bil pri trditvi, da so starši tisti, ki jih morajo ubogati. Rezultati o smiselnosti sledenja navodilom so zelo podobni rezultatom o dolžnostih; nobena frekvenca odgovora ni različna za več kot 2 %.

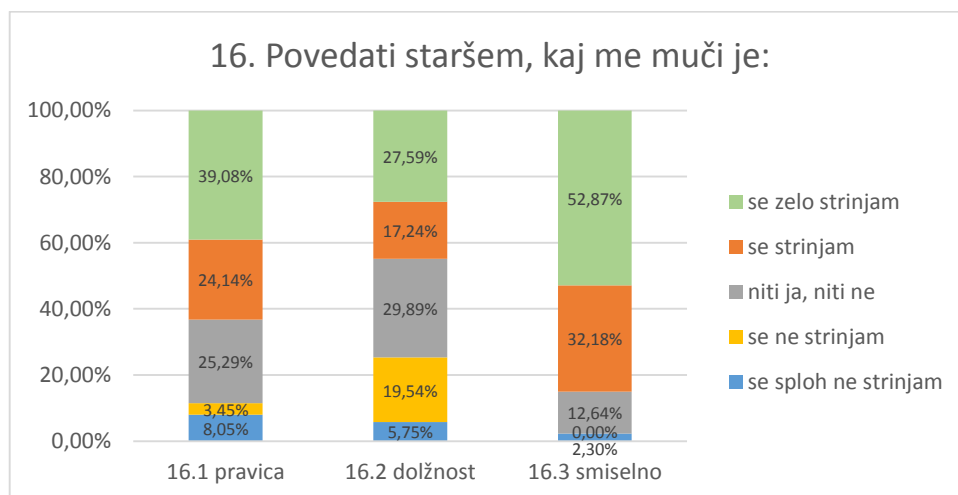
15. vprašanje: **Uboganje staršev je:** pravica, dolžnost, smiselno. Rezultati so predstavljeni v Grafu 21.



Graf 21: Uboganje staršev je ...

Pri trditvi, da je *uboganje staršev* pravica, izstopa dogovor *niti ja niti ne* s 32,18 % učencev. S trditvijo se *zelo strinja* in *strinja* skupno 43,68 % učencev. Uboganje staršev učenci očitno dojemajo kot dolžnost, saj se s tem *zelo strinja* 51,72 % učencev in *strinja* 28,74 % učencev. Precej podobni odstotki so pri smiselnosti uboganja staršev.

16. vprašanje: **Povedati staršem, kaj me muči je:** pravica, dolžnost, smiselno. Rezultati so predstavljeni v Grafu 22.

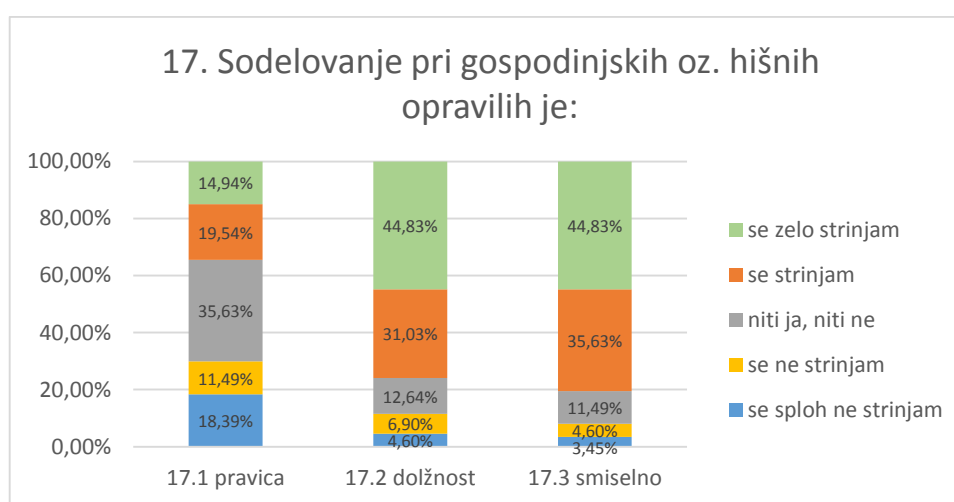


Graf 22: Povedati staršem, kaj me muči, je ...

Povedati staršem, kaj me muči, večina učencev dojema kot pravico, saj se je s tem *zelo strinjalo* 39,08 % učencev in *strinjalo* 24,14 % učencev. Da je povedati staršem, kaj me muči, dolžnost, se *zelo strinja* 27,59 % in *strinja* 17,24 % učencev. S tem se jih *ne strinja*

kar 19,54 %, največ odstotkov 29,89 % pa je prejel odgovor *niti ja niti ne*. To je bilo za pričakovati, glede na to, da je za najstniško obdobje značilno, da prej zaupajo svoje stiske predvsem svojim vrstnikom. Ti gredo skozi podobne težave in jim zato lažje povedo, kaj jih muči. Veliko strinjanje pa so pokazali pri tem, da je povedati staršem, kaj jih muči, smiselno. Tu so verjetno imeli v mislih, da tudi starši znajo razumeti nekatere najstniške težave. Še posebej pa se jim to najbrž zdi smiselno tam, kjer vedo, da se bo najbolje znašla odrasla oseba.

17. vprašanje: **Sodelovanje pri gospodinjskih oz. hišnih opravilih je:** pravica, dolžnost, smiselno. Rezultati so predstavljeni v Grafu 23.

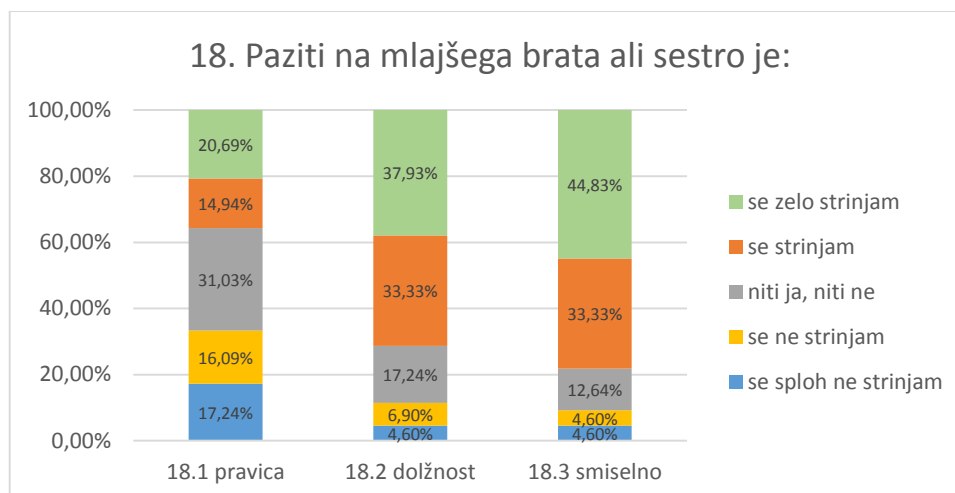


Graf 23: Sodelovanje pri gospodinjskih oz. hišnih opravilih je ...

Glede tega, ali je *sodelovanje pri gospodinjskih oz. hišnih opravilih* pravica, se učenci najbolj nagibajo k odgovoru *niti ja niti ne* s 35,63 %. Ta opravila se jim zdijo očitno dolžnost. S tem se *zelo strinja* 44,83 % in *strinja* 31,03 % učencev. S smiselnostjo gospodinjskih oz. hišnih opravilih se *zelo strinja* 44,83 % in *strinja* 35,63 % učencev. Lahko bi rekli, da jim večino opravil doma določijo starši. Morda bi lahko rekli tudi, da bi v primeru, da bi se lahko povsem sami odločili, kaj bodo doma postorili, opravili precej manj opravil kot jih sedaj.

18. vprašanje: **Varovanje mlajšega brata ali sestre je:** pravica, dolžnost, smiselno.

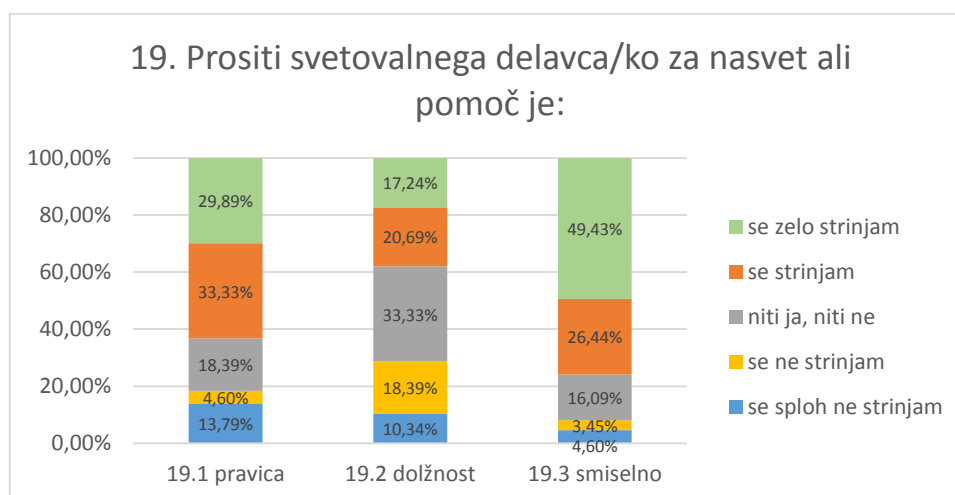
Rezultati so predstavljeni v Grafu 24.



Graf 24: Paziti na mlajšega brata ali sestro je ...

Pri pravici tudi tukaj izstopa odgovor *niti ja niti ne* z 31,03 % učencev. Strinjanje in nestrinjanje s trditvijo je približno enako. Da je paziti na mlajšega brata ali sestro dolžnost, se 37,93 % učencev *zelo strinja*, tretjina učencev pa se s tem *strinja*. Približno enaki odstotki so pri smiselnosti.

19. vprašanje: **Prositi svetovalnega delavca/ko za nasvet ali pomoč je:** pravica, dolžnost, smiselno. Rezultati so predstavljeni v Grafu 25.

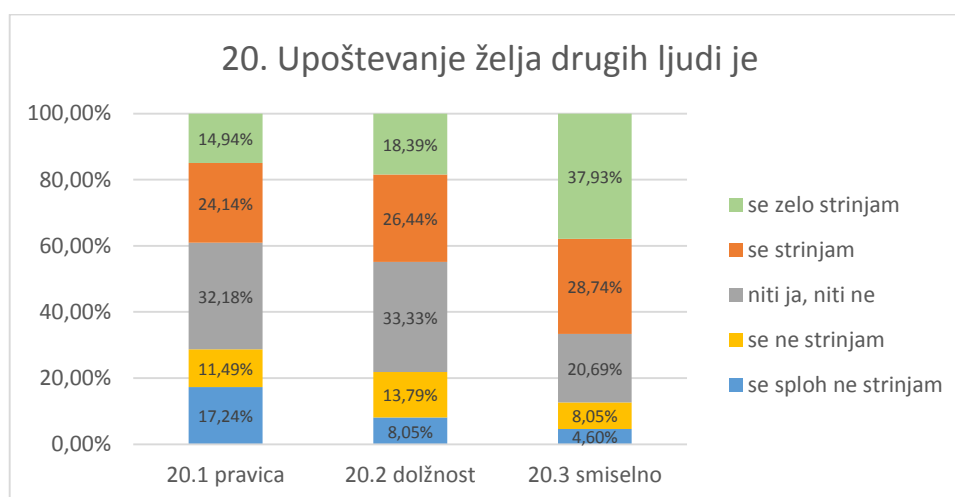


Graf 25: Prositi svetovalnega delavca/ko za nasvet ali pomoč je ...

Glede vprašanja *prositi svetovalnega delavca/ko za nasvet ali pomoč* so se učenci z večino opredelili da je to pravica, 29,89 % učencev se s tem *zelo strinja* in približno tretjina se jih *strinja*. Da je to dolžnost, je tretjina učencev odgovorila z *niti ja niti ne*. Za najvišji stopnji

strinjanja pa se je opredelilo 37,93 % učencev. Da več učencev dojema to kot pravico, pripisujem dejstvu, da se lahko v večini primerov učenec sam odloči, če se bo po pomoč obrnil k svetovalnemu delavcu. S tem, da je to smiselno, pa se je *zelo strinjalo* 49,43 % in *strinjalo* 26,44 % učencev. Prositi svetovalnega delavca za nasvet in pomoč je tako za večino učencev predvsem smiselno.

20. vprašanje: **Upoštevanje želja drugih ljudi je:** pravica, dolžnost, smiselno. Rezultati so predstavljeni v Grafu 26.



Graf 26: Upoštevanje želja drugih ljudi je ...

Največ učencev, 32,18 %, se jih je pri pravici opredelilo za odgovor *niti ja niti ne*. Slabih 6% učencev več se zelo strinja in strinja s tem, da je upoštevanje želja drugih pravica, kot da je dolžnost. Tretjina jih je odgovorilo z *niti ja niti ne*. Le pri tem, da je upoštevanje drugih želja smiselno, sta odgovora strinjanja skupno prejela več kot polovico, in sicer se je zanj opredelilo 66,67 % učencev.

Po komentiranju posameznih vprašanj podajam še skupne ugotovitve. Iz vseh grafov in komentarjev je mogoče ugotoviti, da za posamezne trditve v glavnem izrazito prevladujeta dva tipa odgovorov. Pri prvem tipu prevladujejo odgovori *se zelo strinjam* in *se strinjam*, ki skupaj predstavljajo preko 60 % oziroma do preko 85 % vseh odgovorov. S tem ta tip pomeni veliko stopnjo strinjanja s trditvijo. Znotraj teh 60–85 % je večinoma tudi malo več odgovorov za najvišjo stopnjo strinjanja (*se zelo strinjam*), kar jim daje še večjo težo. Drugi tip odgovorov ima približno tretjino *niti ja niti ne* odgovorov; preostali odgovori pa imajo manjši odstotek, večinoma z manjšim poudarkom na strinjanju. Seveda obstajajo odstopanja

od teh dveh tipov, ni pa izrazito drugačnih odgovorov, v smislu, da bi prevladovala kakšna druga vrsta odgovorov.

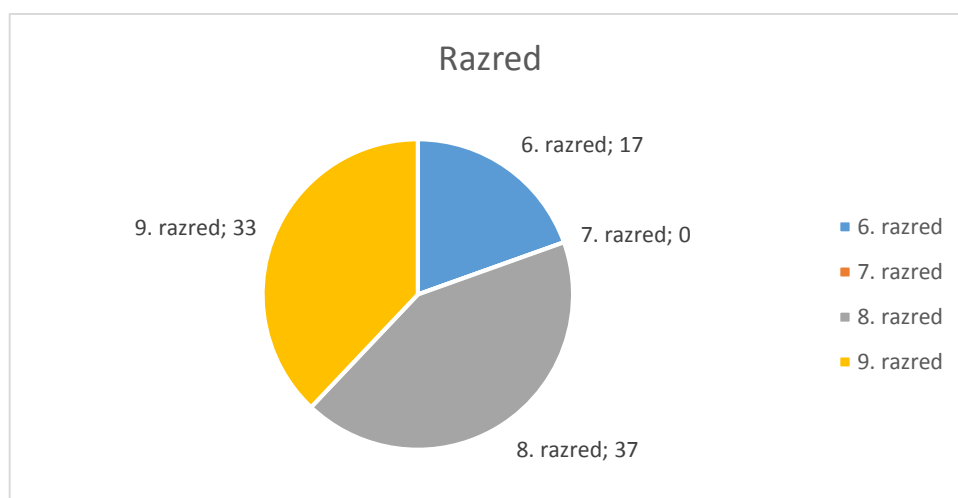
Zanimala me je tudi povprečna vrednost odgovorov in odstopanje od nje po posameznih vprašanjih in trditvah. To si je iz grafov težko predstavljati. Ker Likertova lestvica to dopušča, sem opisne vrednosti lestvice stopenj strinjanja rekodirala v številske vrednosti: 1 = *se sploh ne strinjam*, 2 = *se ne strinjam*, 3 = *niti ja niti ne*, 4 = *se strinjam*, in 5 = *se zelo strinjam*. Te vrednosti sem uporabila za izračun povprečne vrednosti in standardne deviacije, ki so prikazane v Tabeli 1.

Vprašanje je ...	Pravica		Dolžnost		Koristno		Smiselno	
	Povp.	SD	Povp.	SD	Povp.	SD	Povp.	SD
Obiskovanje šole je:	3,72	1,44	4,38	0,85	4,36	0,98		
Upoštevanje hišnega reda v šoli je:	2,83	1,45	4,18	1,12			3,97	1,16
Učenje je:	3,36	1,33	4,17	0,93	4,33	1,02		
Domače naloge so:	2,70	1,23	4,16	1,00	4,18	1,11		
Obiskovanje dopolnilnega/dodatnega pouka je:	3,54	1,31	3,32	1,13	4,30	0,90		
Pisati test ali biti vprašan/a za oceno je:	3,11	1,32	4,05	1,07			3,92	1,16
Obiskovanje interesnih dejavnosti je:	3,70	1,32	3,03	1,17	4,07	0,89		
Sledenje navodilom učitelja/učiteljice je:	3,00	1,28	4,18	0,98			4,16	1,01
Uboganje staršev je:	3,26	1,32	4,22	1,03			4,29	0,99
Povedati staršem, kaj me muči, je:	3,83	1,22	3,41	1,24			4,33	0,87
Sodelovanje pri gospodinjstvih/hišnih opravilih je:	3,01	1,29	4,05	1,13			4,14	1,02
Paziti na mlajšega brata ali sestro je:	3,06	1,36	3,93	1,12			4,09	1,09
Prosit svetovalnega delavca za nasvet/pomoč je:	3,61	1,33	3,16	1,22			4,13	1,10
Upoštevanje želja drugih ljudi je:	3,08	1,29	3,33	1,17			3,87	1,15

Tabela 7: Povprečna vrednost in standardna deviacija odgovorov od 7. do 20. vprašanja.

V Tabeli 1 sem s temnejšim ozadjem celic označila trditve, za katere velja zgoraj identificirani prvi tip odgovorov z veliko stopnjo strinjanja. Izkaže se, da se ta tip odgovorov loči od drugih po večji povprečni vrednosti okrog 4, kar ustreza vrednosti *se strinjam*. Minimalna povprečna vrednost za prvi tip je 3,61, za trditve, ki ne spadajo v ta tip, pa je maksimalna povprečna vrednost 3,54. Ta zaključek je seveda logičen, saj ima visoka stopnja strinjanja večje povprečje od nižjih stopenj strinjanja. S svetlejšim ozadjem celic sem označila trditve, za katere velja identificirani drugi tip s tretjino odgovorov *niti ja niti ne*. Pri odgovoru *koristno/smiselno* imajo vsi odgovori prvega tipa večinsko strinjanje; prvi tip prevladuje tudi pri dolžnostih, medtem ko pri pravicah prevladuje drugi neodločni tip.

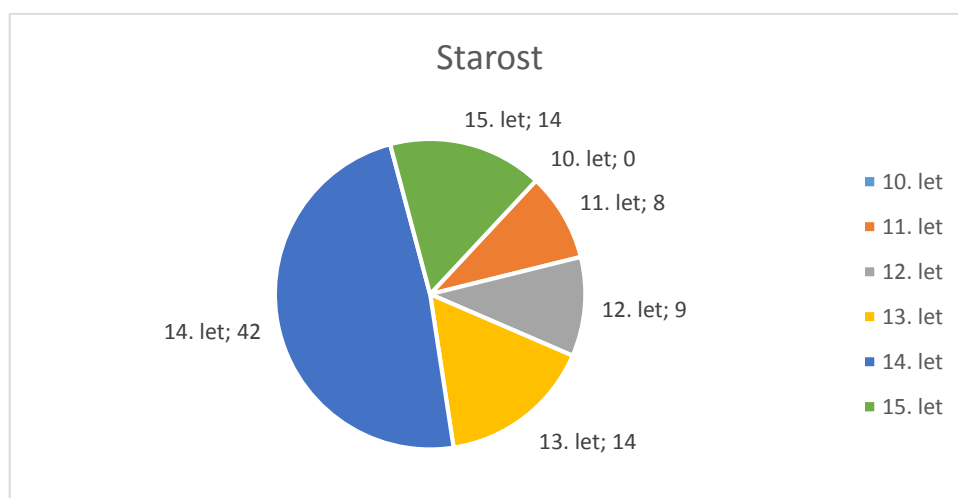
21. vprašanje: **Razred**. Rezultati so predstavljeni v Grafu 27.



Graf 27: Razred.

Anketo je uspešno oz. smiselno izpolnilo 17 učencev 6. razreda, 37 učencev 8. razreda in 33 učencev 9. razreda.

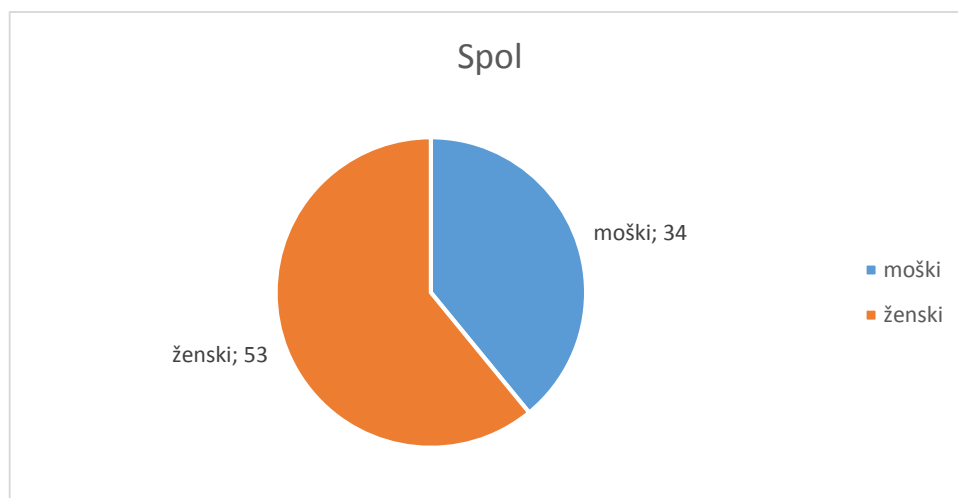
22. vprašanje: **Starost**. Rezultati so predstavljeni v Grafu 28.



Graf 28: Starost.

Na anketo so dogovarjali najstniki stari od 10 do 15 let. Skoraj polovica dijakov je starih 14 let, kar je logično glede na mesec reševanja ankete in na to da je večina odgovorov pridobljena od osmošolcev in devetošolcev.

23. vprašanje: **Spol**. Rezultati so predstavljeni v Grafu 29.



Graf 29: Spol

Anketo je smiselno rešilo 53 deklet in 34 fantov. Velika večina nesmiselno rešenih oz. izločenih anketnih odgovorov je bila pri fantih, kar sem tudi pričakovala.

5 SKLEP

V družini prevladuje dogovorni stil vzgoje.

Ljubezen in spoštovanje med starši in otroki je obojestransko.

Starši se dogovarjajo s svojimi otroki.

Otroci izpolnjujejo dogovorjeno.

V šoli prevladuje avtoritarni pristop.

Učenci morajo ubogati učitelje in upoštevati njihova pravila.

Večina učencev ne mara svojih učiteljev. Kljub temu učenci priznajo, da jim učitelji pomagajo.

Pri delu svetovalnega delavca prevladuje dogovorni pristop.

Zaupanje med učenci in svetovalnim delavcem je obojestransko.

Učenci svetovalnega delavca pojmujejo predvsem kot nekoga, ki jim pomaga.

Učenci upoštevajo dogovore s svetovalnim delavcem.

Učenci razumejo pravico kot nekaj, kar jim pripada.

Učenci pojmujejo dolžnost kot nekaj, kar morajo storiti.

6 PREDLOGI

Prva razredna ura bi bila namenjena temu, da se razrednik in učenci med seboj spoznajo. Učitelj bi učencem predstavil tudi svoje osebne lastnosti, stališča in kaj ga poleg šole še zanima ... Nato bi pozval učence, da storijo enako. Tako bi postavili temelje za boljši odnos z učenci. Ker bi se bolje poznali, bi tudi lažje in bolje sodelovali.

Na začetku leta bi se učenci in učitelji skupaj dogovorili o pravilih ter o pravicah in dolžnostih, ki bi jih tudi skupaj določili. Učenci bi se na tak način počutili bolj slišane in upoštevane. Bolje bi razumeli svoje pravice in dolžnosti ter bi se bili tudi bolj pripravljeni dogovarjati in upoštevati dogovorjeno.

Zaradi tega bi razredna ura morala biti vsaj eno uro tedensko in ne le pol ure tedensko. Ker vse razredne ure niso namenjene reševanju težav in stisk učencev, predlagam tudi, da bi razredniki imeli enkrat na teden še redno govorilno uro za učence, ko bi se lahko le-ti obrnili nanje v svojih stiskah in težavah; še posebej takrat, ko ne morejo dobiti podpore doma. To bi bila nova pravica učencev.

Vsaj enkrat na leto bi učenci z učitelji zamenjali vloge. Učenci bi bili učitelji in obratno. Učenci bi tako vsaj približno dojeli, kako je biti učitelj. Dobili bi tudi manjši vpogled v njihove dolžnosti. Učitelji pa bi se spet spomnili, kako je biti učenec, in bi spoznali kakšno svojo napako, saj bi učenci večinoma posnemali njih.

Učencem bi se dalo na izbiro, katere vrste domačih nalog si želijo, saj bi jih tako veliko raje naredili in bi bili glede njih bolj sproščeni.

Razredniki in starši bi se na prvem sestanku s starši dogovorili o skupnem sodelovanju. Učitelji bi staršem povedali, kakšno podporo in sodelovanje si z njimi želijo in obratno. To bi sprostilo odnos med njimi. Prav tako bi ob morebitnih problemih hitreje prišli do rešitev, ki bi bile tudi bolj učinkovite.

Na vsaki šoli bi moral biti zaposlen posameznik, ki bi opravljal svetovalno delo na osnovni šoli. Svetovalnega dela na šoli ne bi smeli opravljati učitelji, ker za to preprosto niso dovolj usposobljeni. Prav tako bi moral svetovalni delavec biti zaposlen za polni delovni čas. Vsaka šola bi morala imeti zaposlena dva svetovalna delavca. Eden bi moral biti vedno na voljo učencem in učiteljem, drugi pa bi opravljal preostala dela (birokracija, vpis v osnovno šolo in srednje šole ipd.), kajti nemalokrat se zgodi, da se svetovalni delavec ne more dovolj

intenzivno posvetiti učencem; učitelji pa največkrat preprosto sploh ne uspejo priti na vrsto. Velike šole bi tako imele zaposlene več svetovalnih delavcev. Ta ukrep bi zmanjšal mnoge stiske učencev in deloval preventivno pri številnih ovirah in težavah, s katerimi se srečujejo učenci in učitelji.

Katero izmed prvih razrednih ur bi vodil svetovalni delavec. Učencem bi se predstavil in povedal, kaj je njegovo delo, kje in kako bodo skupaj sodelovali ter kako jim lahko pomaga.

Vrata svetovalnega delavca bi bila zmeraj odprta (razen ko iz določenih razlogov to res ne bi bilo možno). Tako bi bil učencem bolj dostopen ter bi se le-ti lažje in bolj pogumno obračali nanj.

Učitelji in svetovalni delavci bi naj učence aktivneje opozarjali na pasti interneta, predvsem internetnih komunikacij, in sicer pri razrednih urah in ko bi bilo to primerno, tudi ob kakšni učni uri, interesni dejavnosti ... Današnji otroci namreč odraščajo v izrazito informacijski dobi in se nevarnosti tehnologij vse premalo zavedajo.

7 LITERATURA IN VIRI

- Bayard, J., Bayard, R. T. (1992), *Na pomoč, najstnika imamo!*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Blum, P. (1999), *Preživeti in uspeti v disciplinsko težavnem razredu*. Radovljica: TOP, Regionalni izobraževalni center.
- Chapman, G. D., Pellicane, A. (2015), *Družabno odraščanje: kako vzgojiti družabne otroke v svetu zaslonov*. Ljubljana: Družina (1. izdaja).
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2006), *Socialno delo z družino*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- (2008), *Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo (1. natis).
- Čačinovič Vogrinčič, G., Nagode, A., Tancig, S., Zorc-Maver, D., Bregar-Golobič, K. (2008), *Programske smernice: svetovalna služba v osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo (1. natis).
- Čačinovič Vogrinčič, G., Bregar-Golobič, K., Šugman Bohinc, L., Akerman, B., Kustec, K., Kvaternik, I., Dogenik, S. (2013), *Otrokov glas v procesu učenja in pomoči: priročnik za vrtce, šole in starše*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo (1. izd., 1. natis).
- Oplotnik, Ž. (2005), *Otroci in mladina v prehodni družbi: analiza položaja v Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad Republike Slovenije za mladino; Maribor: Aristej.
- Egan, K. (2009), *Zgodovina pedagoške zmote: naša progresivistična dediščina od Herberta Spencerja do Johna Deweya in Jeana Piageta*. Ljubljana: Krtina.
- Faber, A., Mazlish, E. (1996), *Kako se pogovarjamo z otroki in kako jih poslušamo*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Fausto-Sterling, A. (2014), *Biološki/družbeni spol: biologija v družbi*. Ljubljana: Krtina.
- Geldard, K., Geldard, D. (1999), *Counselling adolescents: the pro-active approach*. London; Thousand Oaks (1. izdaja).
- Gillis, J. R. (1999), *Mladina in zgodovina: tradicije in spremembe v evropskih starostnih odnosih od 1770 do danes*. Šentilj: Aristej.
- Glasser, W. (1994 a), *Dobra šola: vodenje učencev brez prisile*. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.
- (1994 b), *Učitelj v dobri šoli*. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.
- Godina Vuk, V. (1990), *Antropološki zvezki 1: zbornik socialno antropoloških besedil*. Ljubljana: Sekcija za socialno antropologijo pri Slovenskem sociološkem društvu.
- Graham, L. (1992), *Teenagers: a family survival guide*. London: Chatto & Windus.

Grebenec, V., Kvaternik, I., Kodele, T., Rihter, L. (2010), *Pogovarjajmo se: skupnostni pristop v šoli*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

Juhant, M. (2012), *Pogovori*. Praše: Čmrlj (1. izdaja).

Juhant, M., Levč, S. (2013), *Varuh otrokovih dolžnosti*. Mavčiče: Čmrlj, komuniciranje in ustvarjalnost (druga popravljena in dopolnjena izdaja).

Juul, J. (2008 a), *Kompetentni otrok: družina na poti k novim temeljnim vrednotam*. Radovljica: Didakta.

- (2008 b), *To sem jaz! Kdo si pa ti?: o bližini, spoštovanju in mejah med odraslimi in otroki*. Radovljica: Didakta.

- (2009), *Družinske vrednote: življenje s partnerjem in otroki*. Radovljica: Didakta.

- (2010), *Družine z najstniki: ko vzgoja odpove*. Radovljica: Didakta (1. izdaja).

- (2013), *Reci ne brez slabe vesti*. Radovljica: Didakta (1. izdaja).

- (2014), *Šolski infarkt: kaj lahko storimo, da bo šlo otrokom, staršem in učiteljem bolje*. Celovec: Mohorjeva (1. natis).

Juul, J., Jensen, H. (2009), *Od poslušnosti do odgovornosti: za novo kulturo vzgajanja*. Radovljica: Didakta (1. izdaja).

Konvencija o otrokovih pravicah (OZN) (1989). Dostopno na <http://www.varuh-rs.si/pravni-okvir-in-pristojnosti/mednarodni-pravni-akti-s-podrocja-clovekovih-pravic/organizacija-zdruzenih-narodov/konvencija-o-otrokovi-pravicah-ozn/> (22.2.2016).

Kroflič, R. (1997), *Avtoriteta v vzgoji*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Kuhar, M. (2015), *Demokratično starševanje: preseganje dualnosti avtoritarna – permisivna vzgoja*. Vzgoja in izobraževanje, 46, 4-5 (FDV, Ljubljana): 32-38.

Leskošek, V. (2005), *Ženske in moški v socialnem delu: 1. del - spol*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

Magajna, L., Čačinovič Vogrinčič, G., Kavkler, M., Pečjak, S., Bregar-Golobič, K. (2008), *Učne težave v osnovni šoli: koncept dela*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo (1. natis).

Mrgole, A., Mrgole, L. (2013), *Izštekanji najstniki in starši, ki štekajo: starši - tukaj in zdaj*. Kamnik: Zavod Vežal (1. izdaja).

Musek, J. (1993), *Osebnost in vrednote*. Ljubljana: Educy (1. izdaja).

Novković, M. (2011), *Družinski priročnik: ljubezen, ne vojna v sodobni družini*. Ljubljana: Društvo Center za ustvarjalno vzgojo (predelana in dopolnjena izdaja).

Pantley, E. (2002), *Z otrokom lahko sodelujete*. Radovljica: Didakta.

- (2009), *Skrita sporočila: kaj z besedami in dejanji v resnici sporočamo otrokom*. Ljubljana: Mladinska knjiga (1. izdaja).

Peček Čuk, M., Lesar, I. (2009), *Moč vzgoje: sodobna vprašanja teorije vzgoje*. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije (1. natis).

Resman, M., Bečaj, J., Bezić, T., Čačinovič Vogrinčič, G., Musek, J. (1999), *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo (1. natis).

Skynner, R., Cleese, J. (1994), *Družine in kako v njih preživeti*. Ljubljana: Tangram.

Ščuka, V. (2007), *Šolar na poti do sebe: oblikovanje osebnosti: priročnik za učitelje in starše*. Radovljica: Didakta.

- (2012), *Država v megli: oblikovanje osebnosti šolarjev*. Nova Gorica: Šola osebnosti.

Štular, S. (1998), *Družbena konstrukcije spolne identitete*. Teorija in praksa, 35, 3 (FDV, Ljubljana): 441-454.

Ule, M., Kuhar, M. (2003), *Mladi, družina, starševstvo: spremembe življenjskih potekov v pozni moderni*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

Ule, M., Renar, T., Mencin Čeplak, M., Tivadar, B. (2000), *Socialna ranljivost mladih*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad Republike Slovenije za mladino; Šentilj: Aristej.

Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (2013), *Ur. l. RS* 63/2013 (ZOsn-I). Dostopno na <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO6680> (17.1.2016).

Zaviršek, D., Sobočan, A. M. (ur.) (2012), *Mavrične družine grejo v šolo: perspektive otrok, staršev in učiteljic*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

Žorž, B. (2005), *S pravimi vprašanji do rešitve vzgojnih zadreg*. Koper: Ognjišče.

- (2009), *Razvajenost: rak sodobne vzgoje*. Celje: Društvo Mohorjeva družba: Celjska Mohorjeva družba (ponatis).

- (2010), *Vzgoja za svobodo - vzgoja za odrekanje*. Koper: Ognjišče.

- (2012), *Vzgoja za vrednote*. Koper: Ognjišče.

8 PRILOGE

8.1 ANKETNI VPRAŠALNIK

ANKETA O PRAVICAH IN DOLŽNOSTIH NAJSTNIKOV

Pozdravljeni!

V svoji diplomski nalogi raziskujem, kaj dandanes pomeni biti najstnik/najstnica, učenec/učenka. Še posebej me zanimajo tvoje pravice in dolžnosti, ki jih imaš v šoli in doma. Prosim te, da odgovoriš na vsako vprašanje. Če z določenim vprašanjem nimaš izkušnje, te prosim, da označiš odgovor glede na tvoje mnenje. Tvoji odgovori mi bodo zelo dragoceni in jih z veseljem pričakujem.

Anketa je anonimna.

Za sodelovanje v anketi se ti najlepše zahvaljujem.

Simona Rantaša

Starši so tisti:	se sploh ne strinjam	se ne strinjam	niti ja, niti ne	se strinjam	se zelo strinjam
ki me vzgajajo;	☐	☐	☐	☐	☐
ki se jih bojim;	☐	☐	☐	☐	☐
ki me imajo radi;	☐	☐	☐	☐	☐
ki me grajajo;	☐	☐	☐	☐	☐
ki me učijo;	☐	☐	☐	☐	☐
ki jih imam rad/a;	☐	☐	☐	☐	☐
ki mi pomagajo;	☐	☐	☐	☐	☐
ki me kaznujejo;	☐	☐	☐	☐	☐
ki jih spoštujem;	☐	☐	☐	☐	☐
ki mi postavljajo pravila;	☐	☐	☐	☐	☐
ki me pohvalijo;	☐	☐	☐	☐	☐
ki mi zaupajo;	☐	☐	☐	☐	☐
ki se dogovarjajo z mano;	☐	☐	☐	☐	☐
ki jih moram ubogati;	☐	☐	☐	☐	☐
ki so prijazni do mene;	☐	☐	☐	☐	☐
ki jim zaupam;	☐	☐	☐	☐	☐
ki me spoštujejo.	☐	☐	☐	☐	☐

Učitelji/učiteljice so tisti:	se sploh ne strinjam	se ne strinjam	niti ja, niti ne	se strinjam	se zelo strinjam
ki me spoštujejo;	☐	☐	☐	☐	☐
ki jim zaupam;	☐	☐	☐	☐	☐
ki jih moram ubogati;	☐	☐	☐	☐	☐
ki mi pomagajo;	☐	☐	☐	☐	☐
ki me grajajo;	☐	☐	☐	☐	☐
ki me vzgajajo;	☐	☐	☐	☐	☐
ki mi postavljajo pravila;	☐	☐	☐	☐	☐
ki jih imam rad/a;	☐	☐	☐	☐	☐
ki me učijo;	☐	☐	☐	☐	☐
ki me pohvalijo;	☐	☐	☐	☐	☐
ki jih spoštujem;	☐	☐	☐	☐	☐
ki se jih bojim;	☐	☐	☐	☐	☐
ki se dogovarjajo z mano;	☐	☐	☐	☐	☐
ki mi zaupajo;	☐	☐	☐	☐	☐

ki me kaznujejo;	☐	☐	☐	☐	☐
ki me imajo radi;	☐	☐	☐	☐	☐
ki so prijazni do mene.	☐	☐	☐	☐	☐

Svetovalni delavec/ka je tisti/a:	se sploh ne strinjam	se ne strinjam	niti ja, niti ne	se strinjam	se zelo strinjam
ki me uči;	☐	☐	☐	☐	☐
ki ga/jo spoštujem;	☐	☐	☐	☐	☐
ki me graja;	☐	☐	☐	☐	☐
ki me vzgaja;	☐	☐	☐	☐	☐
ki ga/jo imam rad/a;	☐	☐	☐	☐	☐
ki mi postavlja pravila;	☐	☐	☐	☐	☐
ki me spoštuje;	☐	☐	☐	☐	☐
ki mu/ji zaupam;	☐	☐	☐	☐	☐
ki ga/jo moram ubogati;	☐	☐	☐	☐	☐
ki mi pomaga;	☐	☐	☐	☐	☐
ki se ga/je bojim;	☐	☐	☐	☐	☐
ki se dogovarja z mano;	☐	☐	☐	☐	☐
ki me ima rad/a;	☐	☐	☐	☐	☐
ki mi zaupa;	☐	☐	☐	☐	☐
ki me kaznuje;	☐	☐	☐	☐	☐
ki je prijazen/a do mene;	☐	☐	☐	☐	☐
ki me pohvali.	☐	☐	☐	☐	☐

Avtoriteta je:	se sploh ne strinjam	se ne strinjam	niti ja, niti ne	se strinjam	se zelo strinjam
nekdo, ki obvlada stvari;	☐	☐	☐	☐	☐
nekdo, ki me ocenjuje;	☐	☐	☐	☐	☐
nekdo, ki mi lahko pomaga;	☐	☐	☐	☐	☐
nekdo, ki mu/ji lahko zaupam;	☐	☐	☐	☐	☐
nekdo, ki mi zaupa;	☐	☐	☐	☐	☐
nekdo, ki mi postavlja pravila;	☐	☐	☐	☐	☐
nekdo, ki mi ukazuje;	☐	☐	☐	☐	☐
nekdo, ki ga/jo moram ubogati;	☐	☐	☐	☐	☐
nekdo, ki ga/jo rad ubogam;	☐	☐	☐	☐	☐
nekdo, ki mi teži;	☐	☐	☐	☐	☐
nekdo, ki je prijazen/a;	☐	☐	☐	☐	☐
mati,	☐	☐	☐	☐	☐
oče,	☐	☐	☐	☐	☐
učitelj,	☐	☐	☐	☐	☐
šolski svetovalni delavec/ka.	☐	☐	☐	☐	☐

Pravica je nekaj:	se sploh ne strinjam	se ne strinjam	niti ja, niti ne	se strinjam	se zelo strinjam
kar mi pripada;	☐	☐	☐	☐	☐
kar mi je dovoljeno;	☐	☐	☐	☐	☐
kar lahko imam;	☐	☐	☐	☐	☐
kar lahko naredim;	☐	☐	☐	☐	☐
kar lahko uveljavljam v šoli;	☐	☐	☐	☐	☐
kar si izberem sam;	☐	☐	☐	☐	☐
za kar ne potrebujem dovoljenja;	☐	☐	☐	☐	☐

s čimer ne škodujem drugim;	☐	☐	☐	☐	☐
kar lahko uveljavljam doma;	☐	☐	☐	☐	☐
kar so mi drugi dali na izbiro.	☐	☐	☐	☐	☐

Dolžnost je nekaj:	se sploh ne strinjam	se ne strinjam	niti ja, niti ne	se strinjam	se zelo strinjam
kar je brezveze;	☐	☐	☐	☐	☐
kar moram storiti;	☐	☐	☐	☐	☐
kar mi ni treba vedno upoštevati;	☐	☐	☐	☐	☐
kar moram izpolnjevati doma;	☐	☐	☐	☐	☐
kar si sam določim;	☐	☐	☐	☐	☐
kar je potrebno;	☐	☐	☐	☐	☐
kar rad storim;	☐	☐	☐	☐	☐
kar moram upoštevati;	☐	☐	☐	☐	☐
kar moram izpolnjevati v šoli;	☐	☐	☐	☐	☐
kar mi drugi določijo.	☐	☐	☐	☐	☐

Obiskovanje šole je:	se sploh ne strinjam	se ne strinjam	niti ja, niti ne	se strinjam	se zelo strinjam
pravica,	☐	☐	☐	☐	☐
dolžnost,	☐	☐	☐	☐	☐
koristno.	☐	☐	☐	☐	☐

Upoštevanje hišnega reda v šoli je:	se sploh ne strinjam	se ne strinjam	niti ja, niti ne	se strinjam	se zelo strinjam
pravica,	☐	☐	☐	☐	☐
dolžnost,	☐	☐	☐	☐	☐
smiselno.	☐	☐	☐	☐	☐

Učenje je:	se sploh ne strinjam	se ne strinjam	niti ja, niti ne	se strinjam	se zelo strinjam
pravica,	☐	☐	☐	☐	☐
dolžnost,	☐	☐	☐	☐	☐
koristno.	☐	☐	☐	☐	☐

Domače naloge so:	se sploh ne strinjam	se ne strinjam	niti ja, niti ne	se strinjam	se zelo strinjam
pravica,	☐	☐	☐	☐	☐
dolžnost,	☐	☐	☐	☐	☐
koristne.	☐	☐	☐	☐	☐

Obiskovanje dopolnilnega in/ali dodatnega pouka je:	se sploh ne strinjam	se ne strinjam	niti ja, niti ne	se strinjam	se zelo strinjam
pravica,	☐	☐	☐	☐	☐
dolžnost,	☐	☐	☐	☐	☐
koristno.	☐	☐	☐	☐	☐

Pisati test ali biti vprašan/a za oceno je:	se sploh ne strinjam	se ne strinjam	niti ja, niti ne	se strinjam	se zelo strinjam
pravica,	☐	☐	☐	☐	☐
dolžnost,	☐	☐	☐	☐	☐
smiselno.	☐	☐	☐	☐	☐

Obiskovanje interesnih dejavnosti je:	se sploh ne strinjam	se ne strinjam	niti ja, niti ne	se strinjam	se zelo strinjam
pravica,	☐	☐	☐	☐	☐
dolžnost,	☐	☐	☐	☐	☐
koristno.	☐	☐	☐	☐	☐

Sledenje navodilom učitelja/učiteljice je:	se sploh ne strinjam	se ne strinjam	niti ja, niti ne	se strinjam	se zelo strinjam
pravica,	☐	☐	☐	☐	☐
dolžnost,	☐	☐	☐	☐	☐
smiselno.	☐	☐	☐	☐	☐

Uboganje staršev je:	se sploh ne strinjam	se ne strinjam	niti ja, niti ne	se strinjam	se zelo strinjam
pravica,	☐	☐	☐	☐	☐
dolžnost,	☐	☐	☐	☐	☐
smiselno.	☐	☐	☐	☐	☐

Povedati staršem, kaj me muči je:	se sploh ne strinjam	se ne strinjam	niti ja, niti ne	se strinjam	se zelo strinjam
pravica,	☐	☐	☐	☐	☐
dolžnost,	☐	☐	☐	☐	☐
smiselno.	☐	☐	☐	☐	☐

Sodelovanje pri gospodinjskih oz. hišnih opravilih je:	se sploh ne strinjam	se ne strinjam	niti ja, niti ne	se strinjam	se zelo strinjam
pravica,	☐	☐	☐	☐	☐
dolžnost,	☐	☐	☐	☐	☐
smiselno.	☐	☐	☐	☐	☐

Paziti na mlajšega brata ali sestro je:	se sploh ne strinjam	se ne strinjam	niti ja, niti ne	se strinjam	se zelo strinjam
pravica,	☐	☐	☐	☐	☐
dolžnost,	☐	☐	☐	☐	☐
smiselno.	☐	☐	☐	☐	☐

Prositi svetovalnega delavca/ko za nasvet ali pomoč je:	se sploh ne strinjam	se ne strinjam	niti ja, niti ne	se strinjam	se zelo strinjam
pravica,	☐	☐	☐	☐	☐
dolžnost,	☐	☐	☐	☐	☐
smiselno.	☐	☐	☐	☐	☐

Upoštevanje želja drugih ljudi je:	se sploh ne strinjam	se ne strinjam	niti ja, niti ne	se strinjam	se zelo strinjam
pravica,	☐	☐	☐	☐	☐
dolžnost,	☐	☐	☐	☐	☐
smiselno.	☐	☐	☐	☐	☐

Kateri razred obiskuješ?

6. razred
7. razred
8. razred
9. razred

Starost:

10. let
11. let
12. let
13. let
14. let
15. let

Spol:

moški
ženski

8.2 PODATKI RAZISKAVE

Legenda vrednosti podatkov:

- 1–5 – Likertove stopnje strinjanja
- I – Odgovor izključen iz obdelave
- Vzgojni stili: A – Avtoritarni , D – Dogovorni, P – Permisivni
- Razumevanje avtoritete: A – Avtoritarna, a – Avtoritativna, S – Skrita
- D – Da, N – Ne

[illegible]

43	2	3	3	3	2	3	3	5	4	5	3	2	3	3	3	2	3	I	1	1	3	2	1	1	3	1	3	1	3	1	1	3	1	1	I		
44	5	1	5	1	5	5	5	1	5	4	5	5	4	5	5	5	5	D	3	1	4	3	2	2	4	1	4	4	4	1	4	4	1	1	2	D	
45	5	3	5	4	5	5	5	1	4	4	5	5	5	4	3	3	4	A	3	2	5	5	3	2	4	2	5	4	5	1	5	5	4	4	5	A	
46	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	I	5	3	4	4	3	4	3	5	1	1	1	1	1	1	1	1	I		
47	5	1	5	2	5	5	5	3	5	3	4	5	5	5	5	5	5	I	5	5	4	5	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	I		
48	4	2	5	3	4	5	4	3	5	2	5	5	5	4	5	5	5	I	1	1	1	1	1	1	1	2	2	3	2	1	3	1	1	1	I		
49	5	1	5	3	4	5	5	4	5	4	5	4	4	5	4	5	5	D	4	3	3	5	3	2	1	3	5	5	5	1	4	4	2	4	5	D	
50	5	3	5	5	5	5	5	5	4	3	3	2	2	5	3	2	4	I	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	2	5	5	5	5	I		
51	5	2	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	D	3	3	5	5	5	4	5	3	5	5	5	3	5	3	4	3	4	A	
52	4	1	5	1	4	5	5	1	5	1	5	5	5	5	5	5	5	I	5	5	5	5	1	5	2	5	4	5	5	1	5	5	1	5	5	I	
53	5	1	5	3	4	5	5	3	4	3	4	5	4	4	5	5	5	D	4	3	3	3	3	1	3	1	3	4	3	1	2	3	1	1	4	P	
54	5	3	5	4	4	5	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	A	3	2	4	3	4	3	4	1	4	3	2	3	2	3	1	3	A		
55	5	2	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	I	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	5	2	3	4	4	3	4	I	
56	4	3	5	3	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	I	5	5	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5	1	5	5	2	5	5	I
57	5	1	5	2	4	5	5	4	5	4	5	5	5	4	5	5	5	D	4	4	4	4	2	3	4	2	4	3	4	2	4	3	1	2	4	D	
58	4	2	5	3	4	5	5	3	4	3	4	5	4	4	3	5	4	D	4	3	4	3	3	3	4	2	5	3	3	2	2	2	3	2	3	A	
59	4	3	5	3	4	5	5	4	5	4	4	4	4	5	5	4	4	A	4	3	4	4	3	3	4	2	5	4	4	3	4	4	4	3	4	A	
60	4	1	4	5	1	4	4	5	3	3	4	3	4	3	3	4	3	I	3	4	3	4	3	3	4	4	4	4	4	1	3	4	3	4	4	I	
61	5	1	5	1	4	5	5	2	4	3	4	5	4	4	5	5	5	D	3	4	4	3	3	5	3	4	4	3	2	2	4	2	4	4	A		
62	4	2	5	3	4	4	3	2	4	4	5	3	3	4	4	4	4	A	2	3	5	4	5	2	5	1	5	4	3	4	2	3	4	2	3	A	
63	5	4	5	3	5	5	4	3	5	3	5	4	4	4	5	3	5	A	3	1	3	4	3	4	4	1	5	4	4	3	3	1	3	1	3	A	
64	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	I	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	I		
65	5	2	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	I	3	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	I		
66	5	4	5	3	4	5	5	3	5	5	5	5	3	5	5	5	5	A	5	5	5	5	4	3	4	4	5	5	5	2	3	4	3	4	4	A	
67	4	1	5	4	5	5	5	1	5	4	5	5	5	3	4	5	5	D	3	4	4	4	3	4	3	3	5	5	5	2	3	4	1	3	5	D	
68	5	2	5	2	5	5	5	2	4	5	5	5	5	5	5	5	5	D	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	2	4	5	3	5	5	D	
69	5	2	5	1	5	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	D	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	3	5	5	5	5	5	D	
70	5	1	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	A	4	4	5	4	5	5	3	4	4	4	2	4	4	3	3	4	D		
71	4	4	5	3	4	5	5	3	5	4	5	5	5	4	5	5	5	I	4	5	5	4	3	3	4	4	4	4	4	3	4	4	3	4	4	I	
72	4	3	5	4	4	5	4	4	5	4	4	4	4	4	4	5	5	A	2	3	3	4	5	2	2	1	4	2	4	5	2	1	2	1	2	A	
73	5	2	4	3	4	5	5	3	5	3	4	5	4	3	4	4	4	D	3	3	4	4	4	2	4	2	5	5	5	3	3	4	3	2	4	A	
74	5	1	5	3	4	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	D	4	3	5	4	4	3	4	2	5	5	5	3	3	5	3	5	A		
75	4	2	5	2	4	5	5	2	4	4	5	5	5	3	5	5	5	D	4	4	4	4	2	3	4	4	5	5	5	1	3	4	1	4	4	D	
76	5	3	4	2	4	4	4	3	4	4	4	5	3	4	3	5	5	A	4	4	5	4	3	4	4	3	4	4	4	3	4	3	4	3	4	A	
77	4	1	5	3	5	5	5	3	5	5	4	4	4	4	4	4	4	D	4	3	4	4	4	3	3	3	4	4	4	2	3	2	3	2	4	D	
78	5	3	5	3	5	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	D	5	4	4	4	3	3	3	3	5	5	5	3	4	3	3	3	4	D	
79	5	4	5	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	I	3	2	4	5	3	4	3	2	5	4	4	2	4	1	1	1	4	I	
80	5	2	5	5	5	5	5	4	5	5	5	3	5	5	5	5	5	A	4	4	5	5	4	4	4	4	5	4	5	4	3	2	5	4	5	A	
81	5	2	5	3	4	5	5	3	5	4	5	5	5	5	5	5	5	I	4	4	5	5	2	4	5	4	5	4	5	3	4	5	3	4	5	I	
82	5	1	5	3	3	5	4	4	4	4	4	5	4	4	4	5	4	I	4	3	5	4	4	4	5	2	5	3	5	1	3	3	4	2	4	I	
83	4	2	5	3	4	5	5	2	5	4	4	5	4	5	4	4	4	D	4	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	3	4	4	4	4	4	A	
84	5	1	5	4	4	5	5	4	5	5	4	5	5	5	5	5	5	D	5	5	5	5	4	5	5	5	4	5	5	4	5	5	5	5	5	A	
85	5	1	5	1	5	5	1	5	4	5	5	5	4	5	5	5	5	D	5	5	5	5	2	1	5	3	5	5	3	2	5	1	1	1	5	D	
86	5	2	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	D	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	3	4	4	2	3	4	D	
87	4	3	5	2	4	5	5	3	5	3	5	5	5	5	5	5	5	A	5	3	5	5	2	3	4	1	5	5	5	3	5	5	3	2	5	A	
88	4	1	5	2	4	4	3	2	5	3	5	5	2	4	3	5	4	D	4	4	3	4	2	3	3	3	4	5	4	1	3	4	1	4	5	P	
89	4	3	2	2	3	1	3	3	2	3	4	4	3	3	4	1	3	A	4	3	4	3	2	1	1	3	4	4	4	1	3	3	1	3	4	D	
90	1	3	1	1	4	4	4	3	3	1	1	1	1	1	1	1	1	A	1	1	3	1	2	2	1	1	4	4	2	1	1	1	1	1	1	D	
91	3	1	1	5	1	4	1	4	4	3	1	1	1	1	1	1	1	I	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	I	
92	5	2	5	4	4	5	4	3	4	4	3	4	4	3	4	3	4	I	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	I	
93	5	3	5	3	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	I	3	5	3	5	3	3	2	5	5	5	1	3	5	1	3	5	I		
94	4	1	4	3	4	4	4	3	4	3	3	4	3	4	4	4	4	I	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	I	
95	4	1	5	3	4	5	5	3	4	4	5	2	2	5	4	5	4	D	3	2	4	3	5	3	5	1	2	4	4	2	2	2	5	2	3	A	
96	5	1	5	1	5	5	5	1	5	3	5	5	5	4	5	5	5	P	4	2	3	5	2	1	1	1	5	3	4	2	2	3	1	1	4	D	
97	4	3	5	2	4	4	4	3	5	4	4	4	4	4	4	4	3	I	3	4	5	5	2	3	4	3	4	4	4	3	4	3	4	3	4		

108	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	I	4	4	4	4	4	4	4	2	4	3	2	3	3	2	4	2	I			
109	5	2	4	3	5	4	4	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	D	3	1	4	1	5	3	5	1	3	2	5	4	2	4	1	5	1	1	A	
110	5	2	5	3	3	3	3	4	3	2	4	4	2	4	2	4	3	A	1	2	3	3	3	3	3	2	3	4	3	3	3	4	3	3	3	D		
111	5	3	4	3	4	5	4	3	4	5	4	3	4	4	4	4	5	A	3	4	5	4	3	4	4	3	5	3	4	3	4	3	2	3	3	A		
112	5	1	5	1	5	5	5	2	5	4	5	5	4	5	5	5	5	D	4	3	4	5	2	3	4	2	5	4	5	4	3	5	3	4	4	A		
113	5	1	5	1	5	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	I	5	5	5	5	1	5	5	5	2	2	2	2	2	5	5	4	5	I		
114	1	2	3	4	5	4	3	2	1	2	3	4	5	4	3	2	1	D	1	2	3	4	5	4	3	2	1	2	3	4	5	4	3	2	1	A		
115	1	2	3	4	5	4	3	2	1	2	3	4	5	4	3	2	1	D	1	2	3	4	5	4	3	2	1	2	3	4	5	4	3	2	1	A		
116	5	1	5	3	4	5	5	4	3	4	3	1	3	3	5	4	1	A	3	5	4	5	5	3	5	4	5	5	4	1	3	4	1	1	3	A		
117	1	4	3	5	2	1	3	3	4	5	2	3	2	5	4	3	4	I	3	2	5	3	4	3	4	4	4	3	5	4	3	5	4	3	5	I		
118	5	1	5	2	5	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	A	3	3	5	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	A		
119	5	1	5	3	5	5	5	2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	I	5	2	4	3	2	2	2	1	5	2	2	1	5	2	2	2	5	I		
120	5	1	5	3	2	5	4	1	3	2	4	5	5	3	4	5	3	I	3	5	4	2	4	2	3	5	5	2	3	2	5	3	5	4	2	I		
121	5	1	5	3	5	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	I	3	3	5	5	4	5	4	4	5	5	5	1	5	5	3	5	5	I		
122	5	3	5	3	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	I	3	3	4	4	3	1	1	1	3	4	1	1	1	1	1	1	1	I		
123	5	1	5	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	I	3	3	4	4	3	1	1	1	5	3	5	3	4	2	2	1	1	I		
124	4	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	4	4	I	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	I			
125	5	2	3	5	3	4	3	5	4	4	1	1	1	1	3	3	3	I	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	I		
126	4	1	5	2	5	5	5	1	4	3	5	5	5	5	5	5	3	I	1	5	5	3	5	4	5	1	5	3	5	5	1	4	5	1	4	I		
127	5	5	5	5	3	5	5	5	5	5	3	2	2	4	3	3	2	A	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	3	5	3	2	A		
128	5	1	5	2	5	5	5	2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	I	5	4	5	5	3	5	5	2	5	5	5	3	4	4	2	1	3	I		
129	5	1	5	5	5	5	5	3	5	3	5	5	5	3	5	4	5	D	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	2	5	5	3	5	5	D
130	5	3	5	3	3	5	5	4	5	5	5	4	4	4	4	5	4	5	A	4	3	4	3	3	1	4	1	4	4	4	3	4	3	4	2	4	A	
131	5	1	5	3	1	5	3	4	4	4	3	2	3	4	4	2	4	I	4	1	2	5	1	1	3	1	4	3	4	1	2	1	1	3	4	4	I	
132	5	1	5	4	5	5	5	4	5	4	4	3	4	3	4	5	5	A	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4	A		
133	5	1	5	2	5	5	5	2	1	3	5	5	5	5	5	5	5	I	5	5	3	5	1	1	1	5	5	5	5	5	5	5	3	5	5	5	I	
134	5	1	5	2	5	5	5	1	5	2	4	5	4	4	5	5	5	P	4	3	4	4	5	3	5	3	5	3	4	1	2	4	2	3	4	D		

Številka vzorca:	Svetovalni delavec/ka je tisti/a:																	Avtoriteta je:																
	ki me uči	ki ga/lo spoštujem	ki me graja	ki me vzraja	ki ga/lo imam rad/a	ki mi postavlja pravila	ki me spoštuje	ki mu/i zaupam	ki ga/lo moram ubogati	ki mi pomaga	ki se ga/le bojim	ki se dogovarja z mano	ki ima rad/a	ki mi zaupa	ki me kaznuje	ki je priazen/a do mene	ki me pohvali	Svetovalni delavci - vzgojni stil [A/P/D]	nekdo, ki obvlada stvari	nekdo, ki me ocenjuje	nekdo, ki mi lahko pomaga	nekdo, ki mu/i lahko zaupam	nekdo, ki mi zaupa	nekdo, ki mi postavlja pravila	nekdo, ki mi ukazuje	nekdo, ki ga/lo moram ubogam	nekdo, ki mi teži	nekdo, ki je priazen/a	mati	oče	učitelji	šolski svetovalni delavec/ka	Avtoriteta - razumevanje [A/a/P]	
1	3	4	1	3	3	4	4	3	5	4	1	2	2	4	1	3	3	D	4	2	2	3	2	3	2	2	1	3	3	2	3	4	a	
2	2	4	3	1	3	2	3	4	2	4	3	3	2	3	2	3	4	A	2	2	3	3	3	3	4	4	2	3	5	4	3	1	A	
3	2	5	2	1	1	5	1	4	4	5	2	1	1	1	5	1	4	A	4	3	2	2	2	4	2	4	1	3	1	1	5	5	A	
4	4	4	1	5	3	2	2	2	4	5	2	3	2	2	1	4	3	D	3	3	3	3	3	3	4	2	3	5	5	4	1	2	A	
5	4	4	1	1	2	3	4	4	3	5	2	4	1	5	3	4	4	D	4	3	4	4	3	3	4	3	3	4	5	5	4	4	a	
6	4	5	1	1	4	3	5	5	5	5	1	3	4	4	1	5	5	P	5	5	5	5	5	4	3	5	4	1	5	5	5	5	a	
7	5	5	1	5	3	5	5	5	5	4	1	5	3	5	4	5	5	D	3	5	5	5	5	4	5	2	5	4	1	5	5	3	4	a
8	3	4	2	2	3	2	3	4	3	4	2	2	3	4	3	4	4	D	3	3	4	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	4	a
9	4	4	2	2	2	4	4	4	4	4	1	4	1	4	2	4	4	D	4	1	3	4	3	4	4	4	4	3	3	4	4	3	3	A
10	3	4	3	4	3	5	3	4	4	5	1	4	3	3	5	3	1	A	5	5	4	3	4	5	5	5	3	5	4	5	5	3	3	A
11	5	4	4	4	3	2	4	5	4	5	1	4	4	4	2	5	4	D	2	3	4	3	3	2	1	3	3	2	5	5	5	5	S	
12	5	4	4	3	4	3	3	5	4	5	1	3	3	5	3	5	5	D	2	3	4	3	3	2	1	3	3	4	5	5	5	5	S	
13	3	5	5	3	1	5	1	3	5	2	5	3	1	1	5	1	2	A	5	5	4	5	4	3	2	4	5	1	5	5	4	1	1	a
14	5	4	1	1	5	3	4	4	4	5	1	4	4	4	1	5	4	P	5	4	5	4	5	4	2	5	4	1	5	5	5	5	a	
15	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	2	1	4	3	2	3	I	4	4	3	2	5	5	4	3	4	2	5	4	4	1	I	
16	3	3	2	2	3	2	2	3	3	4	3	1	1	1	3	4	3	A	4	3	4	4	4	1	1	1	1	1	4	3	3	3	S	
17	5	5	1	4	4	3	5	5	5	4	2	5	4	4	1	4	5	D	5	3	4	5	4	3	3	5	4	1	4	5	5	5	a	
18	4	5	1	1	3	3	5	5	5	5	1	5	4	5	1	5	5	P	5	5	5	5	5	3	1	5	5	1	5	5	5	3	4	a
19	3	3	2	1	1	3	4	3	4	5	3	4	3	3	1	3	3	D	2	2	5	5	5	3	1	4	3	1	5	5	5	3	a	
20	3	4	3	3	1	3	5	4	4	5	3	5	3	5	3	5	5	D	4	4	4	4	4	4	4	5	4	5	5	4	4	4	a	
21	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	I	1	1	3	3	3	1	1	1	1	1	1	5	5	1	I	

87	5	5	3	3	1	3	5	3	5	5	2	5	1	1	2	5	5	D	3	4	5	5	5	5	3	4	3	1	5	4	4	4	4	A	
88	4	4	2	3	3	3	4	4	3	5	1	2	4	4	1	5	5	P	2	3	4	4	4	2	2	2	3	1	4	4	4	4	4	S	
89	4	4	1	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	A	3	3	3	3	3	3	4	2	3	3	3	3	4	2	3	a	
90	4	4	4	3	2	2	4	4	2	5	1	1	1	1	1	1	1	D	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	a	
91	1	3	1	1	1	1	3	2	2	3	1	3	1	1	1	3	4	I	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	l	
92	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	I	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	l	
93	1	5	3	4	2	5	5	5	5	5	3	5	2	5	1	5	5	I	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	l	
94	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	I	2	2	3	2	2	3	2	3	2	3	2	4	4	1	1	l	
95	3	3	2	3	4	3	2	2	4	3	2	3	4	1	5	3	2	A	2	2	3	4	2	2	4	3	2	4	3	5	5	2	2	A	
96	3	4	1	1	1	1	5	4	3	5	1	3	2	4	1	5	3	P	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	5	5	5	5	S	
97	3	4	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	I	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	l	
98	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	I	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	l	
99	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	I	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	l	
100	1	4	1	1	1	1	2	5	5	5	1	5	1	4	3	5	5	I	3	3	5	5	5	5	2	3	3	3	2	3	5	5	1	1	l
101	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	I	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	l	
102	3	4	3	3	3	4	4	4	4	5	3	3	3	3	3	4	4	D	4	3	4	3	3	4	3	4	3	3	4	4	4	4	4	a	
103	1	5	3	1	1	1	5	3	2	5	1	4	1	4	1	2	5	D	4	2	2	3	2	4	5	5	1	3	3	5	5	5	5	A	
104	1	4	1	1	2	1	4	3	2	2	1	1	3	3	1	4	3	D	1	4	3	3	3	5	3	4	1	5	1	5	5	5	5	A	
105	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	2	4	4	4	2	5	4	D	2	3	4	4	4	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	a	
106	1	5	2	2	4	2	5	3	1	4	1	3	3	3	1	4	2	P	4	4	3	3	3	4	3	4	3	2	3	5	5	5	4	a	
107	1	3	3	1	1	1	3	1	3	3	1	3	1	3	1	3	3	D	2	3	2	1	3	5	5	5	2	4	2	5	5	5	5	A	
108	1	2	3	4	5	4	3	2	1	2	3	4	5	4	3	2	1	I	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	l	
109	5	5	1	5	5	1	5	5	5	5	1	5	5	5	1	5	5	D	5	5	5	5	5	5	5	3	5	5	2	5	5	1	1	4	a
110	1	2	3	4	3	2	1	2	3	4	5	4	3	2	1	2	3	A	1	2	3	4	5	4	3	2	1	2	3	4	5	4	3	A	
111	2	4	2	2	3	2	4	2	3	3	2	2	3	3	2	3	4	A	2	3	2	2	3	5	4	4	3	4	3	2	2	4	2	A	
112	2	4	2	2	3	3	4	3	4	4	2	4	3	4	2	4	4	D	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	5	5	5	5	a	
113	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	I	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	l	
114	1	2	3	4	5	4	3	2	1	2	3	4	5	4	3	2	1	D	1	2	3	4	5	4	3	2	1	2	3	4	5	4	3	a	
115	1	2	3	4	5	4	3	2	1	2	3	4	5	4	3	2	1	D	1	2	3	4	5	4	3	2	1	2	3	4	5	4	3	a	
116	3	3	4	3	2	1	2	3	4	5	4	3	2	1	2	3	4	A	1	2	3	4	5	4	3	2	1	2	3	4	5	4	3	a	
117	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	I	1	2	3	2	3	5	3	4	3	2	4	3	5	1	3	l	
118	3	3	3	2	2	2	4	4	4	4	1	1	1	4	4	4	2	3	A	1	2	3	4	5	4	3	2	1	2	3	4	5	4	3	a
119	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	I	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	l	
120	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	I	1	3	3	3	3	4	4	2	4	3	4	2	3	3	3	l	
121	1	5	1	5	3	5	5	5	3	3	3	3	3	3	3	3	3	I	4	4	4	3	5	4	4	4	5	5	5	4	4	4	4	l	
122	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	I	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	5	5	1	l	
123	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	I	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	5	5	1	l
124	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	I	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	l	
125	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	I	3	3	4	2	3	2	3	3	3	3	1	2	1	2	1	l	
126	1	2	3	4	5	4	3	2	1	2	3	4	5	4	3	2	1	I	3	2	5	5	3	4	3	3	3	2	2	3	3	2	1	l	
127	5	3	4	2	2	1	3	2	1	2	1	2	1	2	1	2	2	D	1	2	3	4	5	4	3	2	1	2	3	4	5	4	3	a	
128	1	4	1	1	1	1	1	1	1	1	4	1	1	1	1	1	1	I	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	4	4	4	l	
129	3	5	3	3	5	3	5	5	2	5	1	4	5	5	1	5	4	D	3	4	3	3	3	3	1	1	1	1	3	3	3	3	3	S	
130	1	4	3	1	1	3	3	1	3	3	3	3	1	3	1	3	3	A	4	3	3	3	3	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	A	
131	1	5	1	1	3	4	4	2	2	4	1	3	2	2	3	3	4	I	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	l	
132	3	4	3	2	3	4	4	5	4	5	2	4	3	3	2	5	3	D	2	2	4	4	4	5	3	5	3	4	4	5	5	5	5	A	
133	5	5	3	3	5	3	5	5	3	5	3	5	5	5	3	5	5	I	5	3	5	5	5	3	5	3	3	3	5	5	5	4	4	l	
134	4	5	2	4	5	3	5	4	3	5	1	3	3	4	2	5	3	D	4	1	4	4	3	4	2	3	4	3	4	2	2	5	5	a	

Številka vzorca:	Pravica je nekaj:										Dolžnost je nekaj:										Obiskov anje šole je:	Upoštevanje hišnega reda v šoli je:	Učenje je:			Domače naloge so:								
	kar mi pripada	kar mi je dovoljeno	kar lahko imam	kar lahko naredim	kar lahko uveljavljam v šoli	kar si izberem sam	za kar ne potrebujem dovoljenja	s čimer ne škodujem drugim	kar lahko uveljavljam doma	kar so mi drugi dali na izbiro	Pravica - razumevanje (D/N)	kar je brezveze	kar moram storiti	kar mi ni treba vedno upoštevati	kar moram izpolnjevati doma	kar si sam določim	kar je potrebno	kar rad storim	kar moram upoštevati	kar moram izpolnjevati v šoli			kar mi drugi določijo	Dolžnost - razumevanje (D/N)	pravica	dolžnost	koristno	smiselno	dolžnost	pravica	koristno	pravica	dolžnost	koristne
1	1	2	3	4	5	4	3	2	1	3	N	1	2	3	3	3	4	4	5	4	3	D	4	5	5	4	5	1	5	5	3	5	5	
2	3	2	4	4	4	3	2	3	3	3	D	1	4	2	3	1	2	2	5	2	3	N	3	4	5	3	4	5	3	4	5	5		
3	3	5	2	5	2	2	5	5	1	1	D	1	5	1	4	2	4	3	5	5	4	D	1	5	5	1	5	4	1	5	5	1	5	5
4	5	5	5	5	3	3	4	2	3	3	D	4	4	3	3	3	3	2	4	3	2	D	1	5	4	3	3	3	1	4	5	2	5	1
5	5	5	5	5	3	5	2	3	4	2	D	3	4	2	3	2	4	3	4	3	4	D	2	5	5	2	5	4	2	4	5	2	4	4
6	5	5	4	5	3	1	5	3	5	3	D	1	5	1	4	2	5	5	5	5	1	D	4	5	5	1	5	5	4	5	5	4	5	5
7	5	3	5	1	3	1	3	2	5	1	N	3	5	1	5	3	3	3	5	5	5	D	5	4	5	1	5	5	5	5	4	3	5	5
8	4	3	3	4	3	3	3	2	4	4	N	2	4	3	3	3	3	2	4	3	4	D	2	4	5	1	3	4	1	5	5	1	5	4
9	4	4	4	3	3	4	3	4	4	3	D	1	4	1	2	2	3	3	3	4	1	N	1	4	5	1	5	5	2	4	5	1	4	4
10	5	5	5	5	5	5	3	5	5	5	D	4	5	2	4	4	1	1	3	3	3	N	1	1	5	1	1	3	5	5	4	1	1	5
11	3	4	4	3	3	2	2	4	2	2	D	2	4	2	2	4	4	3	3	3	2	N	4	4	5	3	4	4	3	4	4	3	4	5
12	3	4	5	3	3	2	2	4	2	2	D	2	4	2	3	4	4	3	4	3	2	D	3	5	5	3	3	4	3	5	5	4	4	5
13	5	5	5	5	4	5	4	5	3	1	D	1	5	3	5	3	5	4	5	5	5	D	1	4	5	1	4	5	1	4	5	1	4	5
14	5	4	5	4	4	4	4	5	4	4	D	3	4	3	4	2	3	3	3	4	3	D	1	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
15	5	5	5	3	3	1	4	1	3	5	I	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	I	1	5	5	3	5	5	2	5	5	1	5	5
16	5	5	5	5	3	5	5	1	5	1	D	5	1	3	2	5	1	1	2	1	1	N	1	5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
17	5	5	5	3	4	3	2	5	4	3	D	3	5	5	5	1	3	2	5	5	4	D	5	4	5	5	1	5	3	5	5	4	4	5
18	5	5	5	1	1	5	5	5	3	4	D	1	5	1	5	3	5	3	5	5	4	D	5	5	5	1	5	5	1	5	5	1	5	5
19	5	5	5	5	3	1	1	3	1	3	D	1	5	2	4	3	5	3	3	5	3	D	5	5	5	3	5	4	3	5	5	3	5	5
20	5	5	5	4	5	3	5	5	5	3	D	3	4	2	4	3	4	3	4	5	3	D	5	5	5	4	5	5	4	5	5	4	5	5
21	5	5	5	5	5	5	1	3	5	1	I	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	I	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
22	5	5	5	5	5	5	1	2	5	1	I	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	I	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
23	5	5	5	5	4	1	5	4	4	2	D	1	4	1	3	1	5	3	5	5	1	D	4	4	5	1	5	5	3	3	5	1	5	5
24	5	5	5	5	3	3	2	3	3	3	D	2	4	3	4	2	4	4	4	4	4	D	4	4	4	4	4	4	3	3	3	4	4	5
25	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	D	3	4	3	4	4	4	4	4	4	3	D	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
26	5	5	5	5	5	1	5	3	5	1	D	2	5	1	5	3	4	4	5	5	1	D	5	5	5	2	5	5	3	5	5	3	5	5
27	5	5	5	5	5	5	5	3	5	1	D	2	3	2	4	5	5	3	4	5	4	D	5	5	5	5	5	5	5	5	5	2	5	5
28	4	4	2	3	3	1	1	3	2	2	D	1	5	2	5	3	4	5	3	5	3	D	3	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5
29	5	5	5	5	3	4	5	5	3	3	D	1	5	4	4	4	4	3	5	5	4	D	5	5	5	3	5	5	2	5	5	3	5	4
30	5	5	5	2	4	2	4	4	4	2	D	2	5	2	5	2	4	3	4	4	3	D	4	5	5	3	5	5	3	4	4	3	5	4
31	5	5	5	5	5	3	5	5	5	5	D	2	5	2	4	3	4	3	3	3	3	D	5	5	5	2	3	1	4	4	4	3	3	3
32	5	5	5	5	5	5	3	5	5	5	D	2	5	2	4	3	4	3	3	3	3	D	5	5	5	2	3	1	4	4	4	3	3	3
33	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	D	2	5	1	1	1	5	4	5	4	2	D	5	5	5	3	3	4	5	4	5	5	4	1
34	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	I	1	5	1	5	1	5	3	5	5	4	I	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
35	5	5	5	5	5	5	5	5	4	3	D	3	4	4	3	3	3	3	4	4	3	D	4	4	5	3	3	3	3	4	4	3	4	4
36	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	I	5	4	3	3	3	3	3	3	4	1	I	4	4	3	1	5	4	1	5	1	1	5	1
37	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	I	5	5	5	3	1	3	3	4	4	4	I	4	5	5	1	5	3	1	5	3	1	5	3
38	5	5	5	5	2	2	5	5	5	5	D	5	3	4	3	1	1	2	5	2	5	N	3	5	1	3	5	1	3	5	1	1	1	1
39	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	I	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	I	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
40	5	5	4	5	2	2	5	5	5	2	D	2	5	2	5	3	5	2	4	4	3	D	3	5	5	3	4	4	4	5	4	2	4	3
41	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	I	3	5	3	5	1	5	1	4	2	1	I	1	5	3	5	2	2	1	5	3	1	5	1
42	5	5	5	5	3	1	2	3	3	3	I	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	I	1	5	1	1	5	1	1	5	1	1	5	1
43	5	5	5	5	3	1	3	3	3	3	I	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	I	1	5	1	1	5	1	1	5	1	1	5	1
44	5	4	5	4	3	2	4	5	4	3	D	1	5	1	4	3	4	3	4	4	4	D	4	5	4	3	4	4	4	5	5	2	4	3
45	5	4	5	5	5	2	5	5	5	3	D	1	5	1	5	5	5	3	5	5	1	D	5	5	5	2	5	5	2	5	5	2	5	5
46	1	2	3	4	5	4	3	2	1	2	I	2	3	3	4	5	4	3	3	2	2	I	3	2	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3
47	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	I	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	I	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5

48	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	I	1	1	1	1	1	1	1	1	5	1	5	4	4	4	1	1	1	1	1	1		
49	5	5	5	5	5	2	1	5	5	2	D	1	5	3	4	1	5	5	3	3	2	D	5	4	5	5	5	5	4	3	4	2	3	4
50	5	5	5	5	5	3	5	5	2	4	I	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	I	5	5	5	5	5	3	5	2	4	4	4	
51	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	D	2	5	4	5	5	4	4	5	5	5	D	5	5	5	3	5	5	5	5	3	5	5	
52	4	4	4	4	5	4	5	5	4	4	I	4	4	4	4	4	4	4	5	5	I	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
53	5	5	5	5	5	5	2	3	2	2	D	3	3	3	3	3	2	3	2	3	N	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
54	4	2	3	2	3	2	2	4	2	2	N	3	4	2	4	3	3	2	4	4	3	D	3	4	3	3	4	3	3	4	4	2	3	4
55	5	5	5	4	4	2	2	5	5	2	I	2	5	2	4	2	5	2	5	5	3	I	5	5	5	1	5	5	2	3	5	1	5	5
56	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	I	1	4	1	4	4	4	4	4	4	I	3	5	3	3	5	4	3	4	4	3	5	4	
57	5	5	5	5	3	3	3	5	4	1	D	2	5	2	3	3	3	1	1	4	3	D	4	4	4	2	5	4	5	5	5	3	5	5
58	4	3	4	2	2	2	2	4	3	2	N	2	4	3	2	2	4	3	4	3	3	D	3	5	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4
59	4	2	3	4	3	3	3	4	4	3	D	2	4	2	4	3	4	3	4	4	4	D	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4
60	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	I	4	4	4	4	4	4	4	4	4	I	4	4	5	4	4	5	4	4	4	2	5	4	4
61	4	3	5	4	4	3	4	4	4	1	D	2	3	3	3	3	4	4	4	4	2	D	4	4	5	2	4	3	3	3	4	2	4	5
62	5	4	5	5	4	2	3	5	4	4	D	2	5	3	3	3	4	1	5	5	3	D	4	5	4	1	5	1	4	3	5	1	3	1
63	5	4	5	3	4	3	5	4	4	3	D	3	4	3	4	4	4	3	4	4	2	D	4	3	4	4	4	4	2	4	4	4	4	4
64	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	I	3	3	3	3	3	3	3	3	3	I	1	1	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
65	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	I	5	5	5	5	5	5	5	5	5	I	3	5	4	3	5	4	5	4	5	5	3	5	5
66	5	5	5	5	3	3	3	4	4	4	D	5	5	1	5	2	5	5	5	5	5	D	5	5	5	2	5	5	2	5	5	1	5	5
67	5	5	5	5	5	1	4	5	5	1	D	2	5	3	4	2	5	3	5	3	5	D	5	5	5	1	5	4	5	3	5	3	5	5
68	5	5	5	5	5	5	1	5	5	5	D	5	4	5	5	3	3	3	5	3	4	D	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
69	5	5	5	4	3	1	1	5	4	3	D	4	4	3	4	3	4	3	4	4	4	D	1	5	5	1	5	5	1	5	5	5	5	5
70	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	D	1	4	3	4	3	4	2	4	4	3	D	5	4	5	3	5	4	4	4	4	3	4	4
71	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	I	4	4	4	4	4	4	4	4	4	I	3	4	4	5	5	5	3	4	3	3	3	3	3
72	5	5	5	5	5	2	5	5	5	5	D	2	4	4	3	4	4	3	4	3	4	D	3	4	5	5	4	4	5	5	5	3	4	5
73	5	5	5	3	5	1	5	5	3	1	D	1	5	2	4	3	4	3	3	4	3	D	5	3	5	2	5	4	3	4	5	3	4	4
74	5	1	5	1	4	1	5	5	3	5	D	1	5	1	5	3	5	1	5	4	3	D	5	4	5	1	5	4	5	3	5	1	5	3
75	5	4	5	4	4	3	3	4	4	4	D	3	3	3	4	3	4	3	4	4	3	D	5	4	4	3	4	3	4	3	4	3	4	4
76	5	5	5	5	4	4	5	4	4	2	D	3	4	3	4	2	4	4	4	2	4	D	4	4	4	2	4	4	3	4	4	2	4	4
77	4	3	3	2	4	2	4	5	4	2	D	2	4	2	4	3	4	3	4	3	3	D	4	3	4	2	4	4	3	4	4	3	3	4
78	5	5	4	4	4	4	4	4	3	3	D	1	4	2	4	3	3	4	4	4	3	D	5	5	5	4	5	5	4	5	5	3	5	5
79	4	4	4	4	5	1	1	4	1	3	I	3	4	3	4	3	3	3	3	3	I	4	5	5	3	3	3	3	4	5	3	4	4	4
80	4	5	4	4	5	2	2	4	3	2	D	2	5	3	4	2	4	3	2	3	2	D	5	4	4	4	5	5	5	5	5	3	5	5
81	5	4	5	5	4	4	3	3	3	3	I	4	4	4	4	4	4	4	4	4	I	2	5	4	1	4	4	2	4	5	1	2	3	3
82	5	5	5	4	4	2	3	5	4	3	I	5	5	5	5	5	5	5	5	5	I	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
83	4	4	4	3	4	3	3	4	4	3	D	1	5	3	5	3	5	4	5	5	3	D	5	5	5	2	5	4	5	5	2	5	5	5
84	5	5	5	5	5	5	5	1	5	1	D	1	5	4	4	4	5	5	5	5	5	D	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5
85	5	4	5	5	5	5	5	5	5	3	D	1	5	2	2	2	5	5	5	5	5	D	5	5	5	5	5	5	4	4	4	5	5	5
86	4	4	4	4	3	4	4	4	3	3	D	2	4	2	3	4	4	4	4	4	2	D	4	5	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4
87	5	5	5	5	5	3	4	5	5	5	D	1	4	3	5	3	5	5	5	5	3	D	4	4	5	5	5	5	3	4	5	3	4	5
88	4	4	3	4	4	3	4	4	2	2	D	1	2	1	3	2	4	3	4	4	4	D	4	4	4	4	4	4	3	4	4	2	3	3
89	5	4	5	4	4	5	3	3	4	2	D	3	4	3	3	3	3	3	3	3	D	3	4	4	2	3	3	4	4	3	4	4	4	
90	5	5	5	5	5	3	3	5	3	D	2	1	2	1	5	1	5	3	3	3	N	5	5	5	5	3	3	4	4	5	4	5	5	5
91	5	5	5	5	5	2	2	4	2	1	I	1	3	5	3	1	3	3	3	3	I	3	4	5	1	2	1	5	5	5	1	1	1	1
92	5	5	5	5	4	3	3	3	3	3	I	3	4	4	4	3	4	4	3	4	3	I	3	5	3	3	3	3	3	2	3	1	1	4
93	5	5	5	4	5	4	5	5	5	5	I	3	5	4	5	4	5	5	5	5	I	5	5	5	5	4	3	5	3	5	1	3	5	5
94	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	I	5	1	5	2	5	5	5	5	5	I	4	4	3	1	4	1	4	1	3	3	3	4	4
95	5	5	3	3	3	3	3	1	4	3	N	3	2	4	2	2	3	2	3	4	2	N	5	5	5	3	4	4	4	3	4	3	5	4
96	5	5	5	5	5	1	1	5	1	1	D	1	5	3	5	1	4	2	1	5	1	D	5	5	5	1	5	5	1	5	5	1	5	5
97	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	I	4	4	4	4	4	4	4	4	4	I	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
98	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	I	1	1	1	1	1	1	1	1	1	I	5	1	1	1	1	1	1	1	5	2	5	1	1
99	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	I	5	5	5	5	5	5	5	5	5	I	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
100	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	I	3	5	3	4	3	4	3	4	5	5	I	5	5	5	2	5	4	5	5	5	1	5	5
101	5	3	3	3	3	3	3	3	3	3	I	3	3	3	3	3	3	3	3	3	I	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
102	5	4	4	4	4	5	3	4	3	3	D	2	5	2	4	3	4	3	4	4	4	D	5	5	5	4	5	5	4	4	5	4	4	5
103	5	5	5	5	3	2	5	3	5	3	D	1	5	3	5	2	4	3	5	5	3	D	3	5	2	2	4	4	4	4	5	1	5	3
104	5	5	5	5	3	3	5	5	3	3	D	5	5	1	5	3	5	3	5	5	3	D	5	5	3	1	5	4	1	5	5	1	5	2
105	5	5	5	5	4	3	4	4	5	3	2	D	3	5	2	4	2	4	3	4	3	D	4	4	3	5	5	5	4	4	4	4		

30	4	3	4	3	5	5	4	2	4	2	5	5	2	5	5	3	3	5	2	4	4	2	3	4	4	3	5	2	3	4	
31	3	3	4	3	3	2	3	2	3	2	3	3	3	4	4	3	3	4	3	4	4	3	5	4	4	3	2	3	2	3	
32	3	3	4	3	3	2	3	2	3	2	3	3	3	4	4	3	3	4	3	4	4	3	3	3	2	2	3	3	2	4	
33	5	3	5	5	5	4	5	1	4	5	4	5	5	5	5	5	5	2	5	5	2	4	5	2	4	4	1	4	5	1	3
34	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
35	3	3	4	3	4	4	3	3	3	3	4	4	3	4	4	3	4	1	1	1	2	2	2	4	3	4	3	3	4		
36	1	5	2	1	1	1	1	4	1	1	3	2	1	3	1	1	1	1	1	4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
37	1	4	3	3	3	1	5	1	1	4	5	1	1	5	1	1	1	1	3	5	3	1	1	1	5	1	5	1	1	1	
38	3	3	3	5	5	5	3	3	3	1	1	1	1	1	1	5	5	5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
39	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
40	5	1	5	5	2	5	5	4	4	4	5	5	4	5	5	5	2	5	5	4	4	5	4	4	5	3	5	5	4	5	
41	2	2	5	1	5	1	1	5	1	3	5	2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
42	1	1	5	1	5	1	1	1	5	1	1	5	1	5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	1	1	5	1	1	5
43	1	1	5	1	5	1	1	1	5	1	5	1	1	5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	
44	4	3	4	4	2	3	3	3	5	3	4	4	3	5	5	5	3	5	3	5	5	3	5	5	4	2	4	2	3	3	
45	5	5	5	5	5	5	4	2	5	3	5	5	3	5	5	5	2	5	2	5	5	3	5	5	5	2	5	3	3	3	
46	5	5	5	5	1	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
47	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	1	5	5	5	5	5
48	4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	5	5	5	4	2	2	1	2	5	
49	3	4	3	2	3	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	3	3	4	4	5	5	2	2	4	5	5	5	2	2	2	
50	4	4	4	3	3	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
51	5	2	3	4	5	5	3	3	4	4	5	5	3	5	5	5	5	5	4	5	5	2	3	3	5	5	5	1	2	2	
52	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
53	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	
54	3	3	4	4	4	3	4	3	4	3	4	4	3	4	3	4	2	4	3	4	2	3	3	3	4	2	3	3	3	3	
55	4	1	5	5	5	5	5	1	4	1	5	5	1	3	5	5	1	5	2	5	4	1	4	5	5	1	5	5	3	5	
56	3	3	5	3	5	4	3	3	5	3	4	4	3	4	4	3	4	4	3	4	4	3	5	4	3	3	4	3	4	4	
57	4	5	5	2	5	5	5	1	4	3	5	5	4	5	5	4	5	5	4	5	5	4	5	5	4	5	5	4	4	5	
58	4	2	3	3	4	3	4	3	3	4	3	4	4	3	4	4	2	3	3	3	3	3	3	4	4	3	4	3	3	3	
59	3	3	4	3	4	4	4	3	4	3	4	4	3	4	4	3	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4	
60	3	4	4	4	4	4	5	5	5	4	4	4	5	4	3	5	5	5	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	
61	2	2	4	3	4	4	4	3	4	2	4	4	2	3	5	3	2	4	2	3	4	2	3	4	3	2	4	3	3	4	
62	4	2	3	2	5	4	5	2	4	1	5	1	2	4	3	5	2	5	2	3	4	3	4	5	3	3	4	3	2	5	
63	3	3	4	4	4	3	4	2	3	4	4	4	4	4	4	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	4	
64	5	5	5	5	5	5	5	5	5	2	3	4	4	4	3	2	4	3	3	4	3	1	1	2	3	2	3	4	3	2	2
65	5	4	5	5	4	5	5	4	5	5	4	5	5	4	5	5	4	5	5	4	5	5	4	5	5	4	5	4	5	5	
66	1	4	4	1	5	5	3	3	3	3	5	5	3	5	5	3	4	4	3	4	5	3	4	5	3	4	5	4	3	4	
67	5	3	5	3	5	5	5	2	5	3	5	4	1	4	3	5	1	5	1	4	4	1	4	5	5	4	5	1	1	4	
68	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
69	5	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
70	4	3	4	3	4	4	4	3	4	3	4	4	3	4	4	4	3	4	3	5	5	3	4	4	4	3	3	4	4	4	
71	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
72	4	4	4	5	4	4	5	2	4	4	5	3	5	3	4	5	4	3	5	5	4	5	5	4	5	5	5	5	4	3	
73	2	2	4	3	3	5	4	2	3	3	4	4	3	4	4	3	3	3	3	4	4	3	3	3	4	2	3	3	3	3	
74	5	2	5	2	4	3	5	1	5	1	5	4	1	5	3	5	2	5	1	5	4	1	5	4	5	1	5	1	5	5	
75	3	3	3	4	4	4	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
76	3	4	4	2	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	4	4	3	4	4	
77	4	3	4	3	4	2	4	2	4	3	4	4	3	4	4	4	2	3	3	4	4	3	3	4	4	2	3	3	4	4	
78	4	3	5	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	3	4	4	4	3	4	3	4	4	
79	2	3	3	3	5	4	1	1	1	2	4	4	2	3	4	2	3	4	2	3	4	1	3	4	2	2	2	1	1	1	
80	3	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	3	4	4	5	5	4	5	4	4	4	4	5	
81	1	1	3	2	3	2	2	2	4	1	4	5	2	4	5	5	5	5	2	3	5	5	5	5	1	5	5	1	3	4	
82	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	3	2	4	1	3	1	4	2	3	3	5	4	3	2	
83	5	2	5	3	5	4	5	1	3	1	5	4	2	5	4	5	2	4	1	5	5	1	4	4	5	2	5	1	3	3	
84	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4	5	5	5	5	5	4	5	5	4	5	
85	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	
86	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	5	4	5	5	5	4	3	4	4	4	4	
87	2	4	5	3	5	5	3	3	5	4	4	5	4	4	3	5	3	5	5	4	5	5	4	5	4	3	5	4	4	5	
88	2	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	2	3	
89	3	4	4	3	4	4	3	4	4	2	4	4	3	4	3	3	4	4	3	4	4	3	4	4	3	4	4	3	4	4	
90	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	
91	3	5	5	3	3	1	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	
92	1	1	1	2	2	3	1	1	1	2	2	2	4	4	4	5	5	5	3	3	4	5	5	5	3	4	3	4	4	4	
93	2	2	5	5	5	5	2	3	4	5	5	5	5	5	5	3	4	5	3	5	4	3	5	5	5	5	5	3	5	5	
94	4	1	3	5	3	4	3</																								

95	3	2	4	2	5	3	3	2	3	3	4	3	3	3	5	3	2	4	4	2	4	2	2	5	1	1	1	2	2	5
96	1	1	1	3	3	3	1	3	5	1	3	5	5	5	5	5	5	3	3	3	4	4	4	3	3	3	4	4	4	
97	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
98	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
99	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
100	5	5	5	1	5	5	5	5	5	1	5	5	5	5	5	1	5	5	1	5	5	1	5	5	1	1	1	5	5	5
101	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
102	4	4	5	5	5	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	4	5	4	4	4	
103	4	1	5	1	4	1	5	3	4	3	3	5	3	5	5	5	2	4	2	4	5	3	3	4	4	3	5	4	3	5
104	5	3	4	1	5	1	5	2	4	1	5	4	1	5	4	1	1	5	1	5	2	1	5	5	1	1	5	1	1	5
105	4	4	4	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	3	5	5	3	4	4	4	3	5	4	5	5
106	4	2	5	4	5	5	5	1	5	4	5	5	3	5	5	4	3	5	3	5	5	2	3	5	4	2	5	3	3	5
107	4	5	4	3	5	4	5	3	4	3	5	5	3	5	5	5	1	5	2	5	4	2	5	3	5	1	4	2	3	4
108	2	2	2	2	1	2	3	3	3	1	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1
109	4	2	5	5	4	3	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	
110	1	4	2	1	3	3	1	2	3	1	5	3	2	2	3	2	4	4	1	2	2	1	3	2	1	4	2	4	3	2
111	3	2	4	2	3	2	3	3	3	3	4	4	3	5	5	3	3	4	3	3	3	2	3	1	3	3	3	2	2	2
112	1	3	3	1	5	5	1	5	5	1	5	5	1	5	5	5	5	5	1	5	5	5	5	5	1	1	1	1	5	5
113	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
114	5	3	1	1	4	2	1	5	4	2	2	2	4	2	2	4	3	4	2	2	2	1	1	1	4	2	5	2	2	3
115	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
116	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
117	5	5	5	5	5	5	4	4	4	3	4	3	3	3	3	4	5	4	5	4	3	4	5	4	5	4	4	5	4	1
118	5	5	5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
119	2	2	2	1	1	1	1	1	1	2	2	2	3	3	3	4	4	4	5	5	5	5	5	5	4	4	4	3	3	3
120	1	1	1	1	1	1	2	2	2	3	3	3	1	5	4	5	2	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
121	5	5	5	5	5	5	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	1	5	5	4	5	5
122	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
123	5	5	5	5	5	5	5	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
124	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
125	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
126	2	1	1	5	5	5	5	5	5	5	4	4	3	3	5	4	4	5	5	4	5	5	5	5	5	4	4	5	4	5
127	1	3	5	5	4	3	5	4	2	2	3	1	5	4	1	1	2	1	1	2	3	2	2	2	1	3	5	5	3	1
128	5	2	5	2	5	3	5	4	5	2	5	5	5	5	5	3	2	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5	4	4	5
129	4	5	5	4	5	5	5	3	5	5	5	5	3	5	5	4	3	5	4	5	5	4	5	5	5	3	5	5	3	5
130	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
131	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	5	3	3	3	3	3	3	3
132	4	3	4	3	4	3	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
133	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
134	5	3	5	2	4	2	5	3	4	4	5	5	3	5	5	5	3	4	4	5	5	5	5	4	5	2	5	4	3	4

Številka vzorca:	Kateri razred obiskuješ?		Starost:	Spol:
1	6	11	M	
2	6	12	Ž	
3	6	12	M	
4	6	12	M	
5	6	11	Ž	
6	6	11	M	
7	6	12	M	
8	6	12	Ž	
9	6	12	Ž	
10	6	11	Ž	
11	6	12	Ž	
12	6	11	Ž	
13	6	12	M	
14	6	11	Ž	

15	6	11	M
16	6	12	M
17	6	11	M
18	6	11	Ž
19	8	14	Ž
20	8	14	Ž
21	8	14	M
22	8	14	M
23	8	14	Ž
24	8	14	M
25	8	14	Ž
26	8	14	Ž
27	8	13	Ž
28	9	15	Ž
29	9	14	M
30	9	15	M
31	9	15	M
32	9	15	Ž
33	9	14	Ž
34	9	14	M
35	9	15	Ž
36	6	11	M
37	6	12	M

38	9	14	M
39	9	14	M
40	9	15	M
41	9	14	M
42	9	15	Ž
43	9	15	Ž
44	9	15	Ž
45	9	14	Ž
46	9	15	M
47	9	14	M
48	6	10	Ž
49	9	14	Ž
50	9	14	Ž
51	8	14	Ž
52	9	15	M
53	9	14	M
54	9	14	Ž
55	9	15	M
56	9	14	M
57	9	14	Ž
58	9	14	Ž
59	9	14	M
60	9	14	Ž

61	9	14	M
62	9	14	M
63	9	14	M
64	9	14	M
65	9	15	M
66	9	14	Ž
67	9	15	M
68	9	15	Ž
69	9	14	Ž
70	9	14	Ž
71	9	15	M
72	8	14	M
73	9	14	M
74	9	15	Ž
75	9	14	Ž
76	9	14	M
77	9	14	Ž
78	9	15	Ž
79	9	15	M
80	9	14	Ž
81	9	14	M
82	9	15	M
83	9	15	Ž
84	8	14	M
85	8	14	M

86	8	13	M
87	8	13	Ž
88	8	14	Ž
89	8	14	Ž
90	8	15	Ž
91	8	14	Ž
92	8	15	Ž
93	8	14	M
94	8	13	M
95	8	13	M
96	8	13	M
97	8	14	M
98	8	14	M
99	8	13	M
100	8	13	M
101	8	14	M
102	8	14	Ž
103	8	14	M
104	8	13	Ž
105	8	13	Ž
106	8	13	Ž
107	8	14	Ž
108	8	13	Ž
109	8	13	M
110	8	14	M

111	8	15	Ž
112	8	14	Ž
113	8	14	M
114	8	13	Ž
115	8	13	Ž
116	8	13	Ž
117	8	14	M
118	8	14	M
119	8	14	Ž
120	9	15	M
121	8	14	M
122	8	14	Ž
123	8	13	Ž
124	8	13	M
125	7	13	M
126	8	13	M
127	8	14	Ž
128	8	14	Ž
129	8	14	Ž
130	8	13	M
131	8	13	M
132	8	14	M
133	8	14	M
134	8	13	Ž