

Dr. Janez Bečaj

Filozofska fakulteta v Ljubljani

Z A D O M O V I N O Z M A T U R O - N A P R E J A L I N A Z A J ?

UVOD

V strokovni literaturi, ki se ukvarja s problemom kakovosti vzgoje in izobraževanja, lahko vse pogosteje naletimo na opozorilo, da utegne biti eden ključnih dejavnikov pri doseganju dobrih rezultatov ustrezna šolska kultura. Tako npr. Solomon s sod. (2000) dokazuje, da je učna učinkovitost pomembno odvisna tudi od kakovosti medsebojnih odnosov na šoli ter da je za doseganje najboljših rezultatov potrebno poleg intelektualne dimenzije upoštevati vsaj enakovredno tudi socialno in etično. Podobne ugotovitve se kar vrstijo in pri nas na to, da višji cilji in zahtevnejše metode v vzgojno-izobraževalnem procesu zahtevajo tesno in celostno povezanost intelektualne, čustvene in socialne sfere, že nekaj časa opozarja Marentič Požarnikova (1998). Skratka, očitno postaja to, kar je sicer stroka vedela že zdavnaj, da so namreč specifični cilji vzgojno-izobraževalnih sistemov dosegljivi le v specifičnih pogojih in da kakršnekoli kombinacije niso mogoče. To spoznanje postaja toliko pomembnejše, ker nas opozarja, da vsaj nekaterih ciljev, ki smo si jih postavili s kurikularno prenovo, kot tudi ciljev, ki jih pred nas postavlja sodobno življenje, ne bo mogoče doseči, če ne bomo namenili več pozornosti kakovosti šolske kulture. Naša sedanja šolska kultura je po različnih podatkih predvsem tradicionalna in naravnana storilnostno, s čemer seveda ni naklonjena avtonomnim in kritičnim učencem, kakršne bi radi imeli.

Tudi cilji, na katere opozarja Delorsova komisija in ki izhajajo iz predvidenega razvoja zahodne družbe, niso dosegljivi brez ustreznega šolskega okolja. Po mnenju te komisije se tradicionalno razumevanje osnovnega dela vzgojno-izobraževalnega sistema postavlja na glavo, saj postaja njegova bistvena funkcija priprava mladega človeka na dokaj neznano prihodnost, v kateri se bo najbolje znašel, če bo dovolj plastičen, kritičen, avtonomen in motiviran za sprotno, to je vseživljenjsko učenje. S tem se poudarek s pridobivanja znanja in spretnosti prenaša na ohranjanje sposobnosti za trajno pridobivanje obojega in predvsem tu je razlog, zakaj se je tako pomembno naučiti učiti se. Zgovorno je tudi poročilo OECD-ja, ki se nanaša na problem slabe šolske uspešnosti (1998). Eden bistvenih elementov, ki mladim ljudem ob njihovi prvi zaposlitvi omogoča učinkovito integracijo v socialne in ekonomske tokove,

je kakovost najzgodnejšega izobraževalnega sistema, skupaj s predšolsko vzgojo. To je obdobje, v katerem naj bi se pri otroku razvijale aspiracije, motivacija in samospoštovanje (self-esteem).

Uresničevanje ciljev naše kurikularne prenove kot tudi priporočil Delorsove komisije in OECD-ja je mogoče le v specifični šolski kulturi, ki predvsem ni tradicionalna in storilnostno naravnana. Po Prosserju (1999), ki se drži Hargreavesove delitve šolskih kultur, bi bilo potrebno narediti premik od tradicionalne šolske kulture h kulturi dobre skupnosti, v kateri so poleg intelektualne odličnosti poudarjeni tudi dobri medsebojni odnosi, strpnost, medsebojno spoštovanje, pravičnost in sodelovanje. Samo po sebi se razume, da tovrstna prizadevanja zgolj na deklarativni ravni niso dovolj in da so pomembnejši premiki v šolski kulturi, ki bi jih bilo potrebno narediti, izredno težki. To je toliko bolj res, kolikor bolj je zasidrana tradicionalna šolska kultura. S tega vidika se je zanimivo vprašati, kakšna je pravzaprav naša šolska kultura in kako vpliva nanjo ponovna uvedba mature kot oblika zunanega preverjanja. To je bilo eno od vprašanj v okviru raziskovalnega projekta »Vpliv mature na faktografsko in storilnostno naravnost pouka«, ki ga je na Zavodu RS za šolstvo koordinirala Zora Rutar Ilc. Nanj smo poskušali odgovoriti v enem od podprojektov. Na žalost nimamo ustreznega posnetka stanja pred uvedbo mature, ki bi omogočal ustrezno primerjavo, tako da je bilo potrebno problem nekoliko preoblikovati. Zanimalo nas je predvsem, kako učitelji in dijaki zaznavajo maturo. Na podlagi tega in podatkov, ki jih navaja strokovna literatura, smo nato poskušali oceniti, koliko je mogoče obstoječo šolsko kulturo na gimnazijah označiti kot storilnostno oz. v kakšnem odnosu sta matura in šolska kultura. Analiza ima torej dva tesno povezana ključna pojma: šolska kultura in storilnost.

Šolska kultura in storilnostna naravnost

Organizacijsko kulturo razumemo skladno z deli avtorjev, kot so npr. Rutter in sod. (1980), Morgan (1986), Schein (1988, 1992), Sergiovanni, Starratt (1993), Trice, Beyer (1993) in Prosser (1999). Skladno z naštetimi avtorji razumemo organizacijsko ali v našem primeru šolsko kulturo kot vsoto splošno sprejetih prepričanj in vrednot ter drugih iz tega izpeljanih socialno oblikovanih kategorij (npr. norme, stališča, pričakovanja, predsodki, stereotipi), s pomočjo katerih člani sistema

osmislijo okolje in svoje ravnanje v njem. Navzven se kultura socialnega sistema kaže kot vrsta značilnih, tako formalno kot neformalno predpisanih oz. kako drugače obvezujočih načinov ravnanja, mišljenja, govorjenja, čustvovanja, prostorskega urejanja, uporabljanja simbolov ipd. Osnovna funkcija kulture je strukturiranje okolja (in socialnega sistema), tako da to postane članom sistema dovolj predvidljivo in s tem tudi obvladljivo. To pomeni, da šolska kultura zlasti s svojim osrednjim delom, to je z ideologijo, ki združuje najpomembnejša in najznačilnejša prepričanja, določa ne le ravnanje članov socialnega sistema, pač pa tudi njihovo zaznavanje celotnega okolja. Iz značilnega zaznavanja je zato mogoče vzvratno sklepati na prevladujočo kulturo. Med najpomembnejše lastnosti organizacijske oz. šolske kulture, še zlasti njene ideologije, štejemo njeno stabilnost (podrobneje v Bečaj, 2000).

V literaturi lahko najdemo različno poimenovanje tipov šolske kulture, med njimi tudi Hargreavesovo klasifikacijo. Če zanemarimo različne kombinacije, po tem avtorju poleg tradicionalne šolske kulture obstajajo še tri: kultura tople grede, anomična kultura in kultura dobre skupnosti (Prosser, 1999). V tradicionalni šolski kulturi so poudarjene vrednote učna učinkovitost, dobre delovne navade, discipliniranost in vzgojenost. Ta kultura se rada povezuje z birokratsko organiziranostjo, administrativnim nadzorom in seveda učiteljevo avtoriteto. Storilnost je pomembna tudi v kulturi tople grede, s tem da je tu poudarjeno tudi dobro počutje. Filozofija take šole je, da je samo najboljše dovolj dobro, da pa je pri doseganju tega cilja potrebno tudi uživati. Zato nekateri avtorji pred to kulturo svarijo, ker lahko povzroči tako pri učiteljih kot učencih visoko anksioznost. Zelo težko je namreč biti najboljši in se obenem še zabavati. To naj bi bila prikrito tiranska kultura. Za anomično kulturo je značilna filozofija preživetja. Šola nima več potrebnega nadzora nad dogajanjem, stvari so učiteljem ušle iz rok in pomembno se je s čim manj škode pretolči do konca šolskega leta. Izgorelost je visoka, morala nizka in učitelji pod različnimi pritiski pogosto odstopajo od svojih zahtev – da bi se s tem ognili neprijetnostim. Kultura dobre skupnosti tako kot tradicionalna sicer ceni učinkovitost, toda enako so pomembni tudi dobri medsebojni odnosi in dobro počutje vseh sodelujočih. Sodelovanje, skrb za drugega, medsebojno spoštovanje in strpnost so vrednote, ki jih ta kultura še posebej poudarja.

Kar zadeva storilnost, je bilo pri nas prelitega že kar nekaj črnih in vtis je, da se razpravljanje rado zreducira na vprašanje, ali naj bo šola storilnostna ali ne. Zaradi tega bi radi že v uvodu poudarili, da to seveda ne more biti dilema. Nobenega dvoma ne more biti, da je eden od pomembnih ciljev vzgojno-izobraževalnega sistema podajanje znanja in različnih spretnosti in da v je v tem

pogledu vsak šolski sistem tudi storilnosten. Pač pa nastanejo lahko težave, kadar je ta pritisk prehud in ni ustrežno uravnotežen s socialno-čustveno dimenzijo. Preveč storilnostno naravnano šolo bomo zato razumeli kot specifično obliko šolske kulture, ki je navadno opisana kot tradicionalna šolska kultura. V njej so pretirano poudarjena visoka pričakovanja, delovne navade, disciplina in učna učinkovitost, ni pa potrebnih varovalnih dejavnikov, ki učencem lahko zagotovijo optimalno delovno okolje. To je obenem tip šolske kulture, ki ne omogoča doseganje zgoraj naštetih ciljev sodobnega vzgojno-izobraževalnega procesa.

Mehanizem delovanja pretirane storilnosti je v strokovni literaturi dovolj dobro opisan in na podlagi ugotovitev zelo različnih avtorjev v strokovni literaturi ugotavljamo, da stopnjevana intenzivnost brez ustreznih kompenzatornih dejavnikov tako pri učiteljih kot dijakih povzroča različne težave. Porter (1988) izhaja iz ugotovitve, da so za dogajanje v šoli izrednega pomena prepričanja, ki jih imajo učitelji o učencih in njihovem učenju o vlogi šole v širšem socialnem okolju, o svojih kolegih, kurikulumu in vzgoji (gre torej za šolsko kulturo) ter na tej osnovi ugotavlja, da storilnostno naravnani učitelji znižujejo otrokovo samozavest in notranjo motivacijo. Do podobne ugotovitve je s svojim raziskovanjem prišel tudi R. C. Shouse (1996). Ugotovil je namreč, da bolj kot se učitelji čutijo odgovorne za učenje in učni uspeh svojih učencev, večja je verjetnost, da bodo s tem zmanjšali njihov občutek odgovornosti za uspeh, s tem pa seveda tudi njihovo samopodobo. Prav tako so za nas lahko zanimivi rezultati, do katerih sta z analizo različnih empiričnih raziskav mnogih drugih avtorjev prišla Pryor in Torrance (1998). Po njunih podatkih je učence mogoče razdeliti na dve veliki skupini: za prve je pomemben cilj biti uspešen (performance goals), za druge pa naučiti se (learning goals). Prvi, ki so značilni zlasti za storilnostno kulturo, bolj dvomijo vase in svoje sposobnosti, bolj jih je strah nalog, za katere menijo da so težke, težave hitro povežejo s svojimi slabšimi sposobnostmi in razloge za neuspehe iščejo predvsem pri sebi. Betsch, Fiedler in Brinkmann (1998) pa npr. ugotavljajo, da časovni pritisk močno poveča verjetnost rutinskega dela, s čemer se zmanjša ustvarjalnost tako učiteljev kot tudi učencev. Neprestane časovne stiske oz. pomanjkanje časa je spet ena od značilnosti storilnostne kulture.

Nasploh se v strokovni literaturi vse bolj uveljavlja ugotovitev, da je za učinkovito šolsko okolje potrebno ustrežno ravnovesje med storilnostjo in socialno-emocionalnimi cilji (npr. Strivenes, 1985). Preveč poudarjena storilnost z izpostavljeno formalno uspešnostjo, ki nima ustreznega ravnotežja v socialno-čustvenih dejavnikih, prenaša aktivnost zlasti na učitelja in pasivizira učenca ter mu posledično zmanjšuje

potrebno samozavest. Tradicionalna in storilnostno naravnana šolska kultura je problematična zato, ker v njej ni potrebnega ravnotežja med kognitivno in čustveno ter socialno dimenzijo. Ker je učna uspešnost močno prevladujoče merilo osebnih uspešnosti, so zlasti učno manj uspešni učenci izpostavljeni različnim oblikam nestrpnosti oz. negativnemu vrednotenju z vsemi negativnimi posledicami (npr. slaba samopodoba, pasivizacija ipd.). Ta kultura tudi spodbuja tekmovanje, zaradi česar je že vnaprej jasno, da bo pomemben del učencev ostal brez potrebne potrditve. Prav tako se rada povezuje z različnimi tehnikami »objektivnega« preverjanja znanja, različnimi oblikami zunanega preverjanja in oteženega prehajanja z ene ravni izobraževanja na drugo: npr. z osnovne šole na srednjo in s te na univerzo. Zaradi vseh teh značilnosti se zelo dobro ujema tudi s tržnim pristopom, ki poskuša šolsko kakovost dvigniti po analogiji profitnih organizacij, ki se morajo za obstoj boriti na trgu, s čemer naj bi bila prisiljena k dvigovanju kakovosti. Kot vemo, sta tak pristop spodbujala zlasti Velika Britanija in Nova Zelandija. Da je zadeva lahko problematična, dokazujejo rezultati, ki jih za Novo Zelandijo navajata Edward B. Fiske in Helen F. Ladd (2000). V dobrih desetih letih, odkar so v tej državi uveljavili večjo decentralizacijo šolskega sistema in načelo tržnih zakonitosti, so prej problematične šole postale le še bolj take, in to kljub izdatni pomoči vodstvenim delavcem na teh šolah pri razvijanju menedžerskih spretnosti.

CILJI RAZISKAVE

Na podlagi vseh navedenih ugotovitev lahko ugotoviti, da tradicionalna šolska kultura ne omogoča doseganja takih ciljev, kot so avtonomni, kritični, inovativni in za vseživljensko učenje motivirani ter usposobljeni učenci. Da bi te cilje lahko dosegli, je potrebno tradicionalno šolsko kulturo premakniti v smeri kulture dobre skupnosti, kar z drugimi besedami pomeni, da je treba bolj poudariti vrednote, kot so skrb za posameznika in njegovo individualnost, dobro počutje, strpnost, medsebojno spoštovanje, sodelovanje in pomoč. Ko smo presojali stopnjo storilnostne naravnosti naših gimnazij, torej nismo presojali ustreznosti ali neustreznosti želje po čimboljšem učnem uspehu, pač pa predvsem, kakšna je intenzivnost tovrstnega pritiska in ali lahko v populaciji naših gimnazijcev najdemo tipične posledice pretirane storilnostne naravnosti. V podprojektu »Vpliv mature na storilnostno naravnost pouka« smo si zato med drugim postavili tudi naslednje cilje:

- Ugotoviti, kakšno je zaznavanje mature pri dijakih in učiteljih in kakšna je skladnost te percepcije.
- Oceniti intenzivnost storilnostne naravnosti

prevladujoče šolske kulture.

- Oceniti prisotnost tipičnih posledic storilnostne naravnosti.

METODA

Instrumentarij

Glavni del uporabljenega instrumentarija je dopolnjen vprašalnik, ki ga je za spremljanje mature leta 1997 uporabil B. Slivar z Zavoda RS za šolstvo (Slivar, 1998). Zanj smo se odločili zato, da bi lahko v tej analizi dobljene podatke primerjali s tistimi, ki jih je Slivar dobil leta 1997. Vprašalniku je bilo dodanih nekaj postavk, s katerimi smo poskušali ugotavljati storilnostno naravnost tako profesorjev kot dijakov ter njihovo percepcijo obremenjenosti z maturo. Lestvica je imela dvojno obliko, in sicer za profesorje in dijake. Postavke so bile iste, le smiselno prirejene vsakokratni populaciji. Vprašalnik za učitelje je imel 31 postavk, vprašalnik za dijake pa 28. V obeh primerih so izprašanci odgovarjali s pomočjo petstopenjske lestvice (1 – nikakor se ne strinjami, 2 – težko se strinjam, 3 – nimam mnenja, 4 – delno se strinjam, 5 – zelo se strinjam).

Poleg osnovnega vprašalnika je instrumentarij vseboval še dvakrat po sedem lestvic Likertovega tipa, s pomočjo katerih so profesorji in dijaki izražali svoje mnenje o tem, kaj bi bilo potrebno izboljšati pri dijakih in profesorjih, da bi se povečala učinkovitost učno-vzgojnega procesa. Način odgovarjanja je bil enak kot pri dopolnjenem Slivarjevem vprašalniku za spremljanje mature, torej z enako petstopenjsko lestvico. Na koncu so bili dodani še štirje semantični diferenciali s 13 postavkami, s pomočjo katerih so tako dijaki kot profesorji spet na petmestnih lestvicah označili svoje zaznavanje mature, dijakov, profesorjev in šolske klime.

Vzorec in zbiranje podatkov

Podatki so bili pobrani dvakrat. Prvikrat je bil instrumentarij uporabljen konec maja 1999 (MATURA1), sodelovalo pa je 374 dijakov. Od tega je bilo 85 % dijakov gimnazij ter 15 % dijakov strokovnih šol. Na vprašalnik je odgovorilo tudi 133 učiteljev, od tega jih je bilo 75 % z gimnazij, ostala četrtina pa s strokovnih šol). Ker je bilo prvo snemanje podatkov tik pred maturo, smo izvedli še eno merjenje (MATURA2), in sicer med februarjem in majem 2000. Tokrat je sodelovalo 249 dijakov, ki so bili z izjemo dobrih 2 % vsi z gimnazij ter 71 učiteljev, od tega 97 % z gimnazij. V vzorec je bilo vključenih devet gimnazij, izbranih po regijskem ključu in velikosti. Ker se je pokazalo, da med obema vzorcema ni pomembnih statističnih razlik, smo ju združili (matura2000). Sestavlja ga le gimnazijska populacija, vanj pa je bilo zajetih 540 dijakov in 165 profesorjev.

REZULTATI

V tem prispevku bomo predstavili le del podatkov, ki jih je dala analiza, in sicer tiste, ki nam lahko odgovorijo na postavljena vprašanja: kakšna je percepcija mature, ocena njene storilnostne naravnosti in posledice take naravnosti. Pri ugotavljanju kulture in njene percepcije bomo upoštevali predvsem dve njeni temeljni zakonitosti, to sta soglasje ter stabilnost. Vemo namreč, da socialne vrednote in temeljna prepričanja lahko smatramo za del organizacijske kulture le pod pogojem, da imajo zadostno socialno podporo. Obseg takega soglasja ni natančno določen, se pa po navedbah v strokovni literaturi giblje nekje med dvema tretjinama in tremi četrtinami populacije (prim. Breakwell in sod., 1988). Skladno s tem

merilom nas bo zato zanimalo, katera so tista prepričanja iz uporabljenega vprašalnika, s katerimi se strinjata več kot dve tretjini učiteljev in dijakov. Za sprejeta prepričanja bomo šteli vse odgovore »delno se strinjam« ter »zelo se strinjam« (odgovora 4 in 5 na petmestni lestvici). Zaradi lažje orientacije bomo ob navedenih odstotkih praviloma navedli tudi modalne vrednosti.

Profesorji

Najprej si pogledjmo odgovore gimnazijskih profesorjev. V preglednici 1 so v prvi koloni navedeni podatki iz Slivarjeve analize, ki je bila opravljena leta 1997 (Slivar, 1998), v drugi koloni so podatki združenega vzorca (matura2000).

Preglednica 1: Pregled odstotkov odgovorov gimnazijskih profesorjev »delno se strinjam« in »zelo se strinjam«

	Slivar 97	Matura 2000	Mo matura 2000
Zaradi mature so dijaki čustveno vznemirjeni.	86	83	4
Bojim se neuspeha svojih dijakov na maturi, ki bi lahko zmanjšal moj strokovni ugled v kolektivu.	33	38	4 (2)
Priprave na maturo so za dijake prezahtevne.	38	29	2
Matura za profesorje predstavlja hud časovni pritisk.		71	4
Dijake sem ves čas usmerjal k učinkovitejšemu učenju.	95	93	5
Odkar je uvedena matura, opažam, da se je znanje dijakov izboljšalo.	51	51	4
Matura je pozitivno vplivala na moje načrtovanje dela.	51	52	4
Dijaki so pod pritiskom, da morajo doseči čim boljše matur. izpitne rezultate.	84	89	5
Zaradi mature sem bolj strog pri ocenjevanju.	34	39	4 (2)
Matura je izboljšala moj pouk.	56	30	2 (4)
Z maturo se je pri dijakih povečala pripravljenost za delo.		55	4
Zaradi mature namenjam več časa utrjevanju in ponavljanju.	77	68	4
Pri svojih dijakih opažam strah pred maturo.	71	72	4
Pouk sem v celoti podredil zahtevam predmet. izpitnega kataloga.	60	59	4
Od dijakov zavestno zahtevam veliko.		61	4
Matura spodbuja mojo ustvarjalnost in inovativnost pri pouku.	33	37	4 (2)
Za obravnavanje snovi, ki jo dijaki morajo obvladati za maturo, je časa popolnoma dovolj.		42	2 (4)
Zaradi mature sem izboljšal kvaliteto poučevanja.	28	28	2
Z maturo se je povečalo sodelovanje med profesorji.		39	4
Dijaki so pri mojem predmetu ustrezno pripravljeni na maturo.	89	85	4
Dijake spodbujam k bolj trdemu delu.		85	4
Mislim, da so visoke zahteve do samega sebe temelj učinkovitega dela.		81	4
Matura spodbuja ustvarjalnost dijakov pri pouku.	39	25	2
V predm. izpitnem katalogu je prevelik delež faktografskega znanja.	50	54	5
Maturitetna snov je za dijake prezahtevna in pretežka.	46	46	4
Znanje večine dijakov bi lahko bilo se pomembno boljše.		66	4
Brez visokih ciljev je težko biti uspešen.		79	4
Ocena na maturi iz mojega predmeta ustreza znanju mojih dijakov.	73	78	4
Pri dijakih prevladuje učenje na pamet.	43	43	4 (2)
Izvajanje priprav na maturo me zelo obremenjuje.	59	51	4
Zaradi priprav na maturo se je močno povečala obremenitev dijakov, zlasti v 4. letniku.	78	75	4

LEGENDA:

Slivar 97 – odstotek odgovorov »delno se strinjam« in »zelo se strinjam« v Slivarjevi raziskavi 1997

Matura 2000 – odstotek odgovorov »delno se strinjam« in »zelo se strinjam« v združenem vzorcu »matura1« in »matura2«

Mo matura 2000 – modalne vrednosti za združen vzorec (v oklepajih so navedeni še odgovori z naslednjimi najpogostejšimi frekvencami, če gre za izrazito bimodalne distribucije)

Kot je videti iz opisa zbiranja podatkov, vzorci med seboj niso usklajeni, tako da lahko napravimo le grobe primerjave na podlagi poznavanja zakonitosti organizacijske kulture. Vemo namreč, da gre za dokaj stabilno kategorijo in da lahko na tej podlagi pričakujemo, da se bodo splošno sprejeta prepričanja, ki sestavljajo ideologijo tipične šolske kulture pokazala praviloma vedno in razmeroma neodvisno od tega, kdaj so bili podatki zbrani. Z drugimi besedami, če je neko prepričanje sprejeto v vseh vzorcih z vsaj dvetretjinsko večino, lahko po teoriji upravičeno sklepamo, da gre za prepričanje, ki je del obstoječe šolske kulture. Do tega sklepa smo upravičeni še posebno tedaj, kadar je visok odstotek strinjanja podprt tudi z ustrezno modalno vrednostjo.

Skladno s postavljenimi merili nas torej zanimajo predvsem tiste trditve iz dopolnjenega Slivarjevega vprašalnika, ki jih je sprejelo več kot dve tretjini profesorjev, zlasti še, če so enako podporo dobila v vseh treh merjenjih. Na podlagi tega merila lahko izločimo osem postavk:

- Zaradi mature so dijaki čustveno vznemirjeni.
- Dijake sem ves čas usmerjal k učinkovitejšemu učenju.
- Dijaki so pod pritiskom, da morajo doseči čim boljše maturitetne izpitne rezultate.
- Zaradi mature namenjam več časa utrjevanju in ponavljanju.
- Pri svojih dijakih opažam strah pred maturo.
- Dijaki so pri mojem predmetu ustrezno pripravljeni na maturo.
- Ocena na maturi iz mojega predmeta ustreza znanju mojih dijakov.
- Zaradi priprav na maturo se je močno povečala obremenitev dijakov, zlasti v 4. letniku.

V ospredju sta gotovo trditvi, da so profesorji dijake ves čas usmerjali k učinkovitejšemu učenju ter da so dijaki pod pritiskom, da morajo doseči čim boljše maturitetne izpitne rezultate. V obeh primerih je namreč modalna vrednost pet, kar pomeni, da se z obema trditvama največ profesorjev »zelo strinja«.

Navedenim trditvam je mogoče dodati še tiste, ki jih v prvotni Slivarjevi raziskavi ni bilo, bile pa so dodane pri matura 2000 in so tudi dobile več kot dvetretjinsko podporo. Te so:

- Matura je za profesorje hud časovni pritisk.
- Dijake spodbujam k tršemu delu.
- Mislim, da so visoke zahteve do samega sebe temelj učinkovitega dela.
- Brez visokih ciljev je težko biti uspešen.

Na robu dveh tretjin (66 %) je še trditev, da bi znanje večine dijakov lahko bilo še pomembno boljše.

Podatki kažejo, da je storilnostna naravnost profesorjev, ki sodelujejo v maturitetnem programu,

dokaj visoka. Večina jih sprejema filozofijo, da brez visokih ciljev, zahtevnosti do samega sebe in trdega dela ni pravega uspeha. Da utegne biti ta pritisk prevelik, lahko sklepamo iz tega, da enaka večina profesorjev ugotavlja, da so dijaki pod pritiskom, da dosežejo čim boljše rezultate ter da jih je mature strah. Nekoliko presenetljivo pa je dokaj visoko sprejemanje trditve, da bi lahko bilo znanje večine dijakov še pomembno boljše, kar je še posebej nenavadno, če to trditev primerjamo s prav tako splošno sprejetima prepričanjema, da so dijaki na maturo pripravljeni ustrezno ter da ocene na maturi ustrezajo njihovemu znanju. Zdi se, da ima prepričanje, da bi znanje večine dijakov lahko bilo še pomembno boljše, svojo utemeljitev lahko le v klasični storilnosti, kjer nobena stvar ni tako dobra, da ne bi mogla biti še boljša.

Navedeni podatki nam pa kažejo še nekaj zanimivega. Nekateri distribucije odgovorov so namreč izrazito bimodalne, kar je razvidno iz zadnje kolone, v kateri so navedene modalne vrednosti. To so zlasti postavke, kjer je frekvenca odgovorov 2 (težko se strinjam) ter odgovorov 4 (delno se strinjam) približno enaka. To lahko pomeni, da obstajata dve skupini profesorjev s precej drugačnim pogledom. En del profesorjev v maturi ne vidi težav. Zdi se jim, da so z maturo izboljšali svoj pouk in postali bolj ustvarjalni, da je časa dovolj in da pri dijakih ne prevladuje učenje na pamet. Za drugo skupino profesorjev se zdi resnica prej obratna. Vendar pa se, kot kažejo prejšnji podatki, obe skupini vendarle strinjata, da brez visokih ciljev, zahtev in trdega dela ni uspeha.

Zanimalo nas je tudi, kakšna je morebitna zveza med storilnostno naravnostjo profesorjev ter njihovo percepcijo dijakov. Storilnostno naravnost smo ocenjevali na podlagi štirih postavk, ki smo jih izločili s hierarhično klastersko analizo: »Dijake sem ves čas usmerjal-a k učinkovitejšemu učenju«, »Dijake spodbujam k tršemu delu«, »Mislim, da so visoke zahteve do samega sebe temelj učinkovitega dela« in »Brez visokih ciljev je težko biti uspešen«. Navedene postavke smo uporabili kot merilo storilnostne naravnosti profesorjev in jih primerjali z odgovori na vprašanje, kaj bi bilo potrebno spremeniti pri dijakih, da bi izboljšali učno-vzgojni proces. Izračunani Pearsonovi korelacijski koeficienti kažejo, da večja storilnostna naravnost učiteljev pomeni tudi večje poudarjanje zlasti delovnih navad (kor. koef. = 0.33; $p = 0.000$), vzgojenosti (kor. koef. = 0.27; $p = 0.001$) ter discipline (kor. koef. = 0.24, $p = 0.002$). Modalni odgovor je v vseh treh primerih 5 (zelo se strinjam). Pač pa pri profesorjih ni pozitivne zveze med storilnostjo in prepričanjem, da bi morali biti dijaki bolj sproščeni (kor. koef. = 0.11; $p = 0.193$). Te podatke lahko primerjamo s tistimi, ki navaja Pušnikova (2000):

116 razrednikov v srednjih šolah je odgovarjalo na vprašanje, katerim temam se posvetijo v okviru razrednih ur; 47 jih je navedlo izostajanje, 41 učno problematiko, 21 disciplino in 12 zdravstveno problematiko. Vse ostale teme imajo manjšo frekvenco od 10 in medosebnih odnosov ni izbral prav nihče (prav tam, 34).

Dijaki

Šolsko kulturo oblikujejo seveda predvsem učitelji. Ti namreč skladno s svojimi prepričanji in vrednotami ter na podlagi formalne moči, ki jo imajo, določajo način šolskega dela. Pri tem šola navadno ne odstopa bistveno od kulture širšega socialnega okolja, iz katerega prihajajo tako učitelji kot učenci. Zato se oboji v temeljnih prepričanjih glede tega, kako naj poteka šolsko delo, lahko tudi zelo dobro ujemajo. V takem primeru je šolska kultura še posebno trdna.

Da bi ugotovili, kakšna je v okviru šolske kulture skladnost profesorjev in dijakov, smo za dijake uporabili enako lestvico kot za profesorje, s tem da so bile posamezne trditve, kadar je bilo to potrebno, ustrezno preoblikovane. Tako je bila npr. trditev »Zaradi mature so dijaki čustveno vznemirjeni« spremenjena v »Zaradi mature sem čustveno vznemirjen-a«. Tako kot pri profesorjih nas tudi tukaj zanimajo predvsem tiste trditve, ki jih je sprejela večina dijakov.

Vendar pa imamo pri predstavitvi rezultatov dijakov pomembno težavo. Pokazalo se je, da se odgovori dijakinj bistveno razlikujejo od odgovorov dijakov. Zaradi tega podatkov nismo združili in predstavljamo odgovore za vsak spol posebej. Pač pa smo tako kot pri profesorjih in z enako utemeljitvijo tudi tukaj združili vzorca »matura1« in »matura2«. Podatki veljajo le za gimnazije.

Preglednica 2: Pregled odstotkov odgovorov dijakinj in dijakov »delno se strinjam« in »zelo se strinjam« (»matura 2000«)

	% dijakinje	Mo dijakinje	% dijaki	Mo dijaki
Zaradi mature sem čustveno vznemirjen.	87	4	63	4
Bojim se neuspeha na maturi.	86	5	61	4
Priprave na maturo so za dijake prezahtevne.	35	3	33	2
Vidi se, da je matura za profesorje predstavlja hud časovni pritisk.	53	4	46	4
Profesorji nas ves čas usmerjajo k učinkovitejšemu učenju.	57	4	54	4
Matura dobro vpliva na moje načrtovanje dela.	25	2	22	3
Čutim pritisk, da moram doseči čim boljše matur. izpitne rezultate.	84	5	69	4
Zaradi mature so profesorji strožji pri ocenjevanju.	47	4	39	2
Zaradi mature porabimo več časa za utrjevanje in ponavljanje.	53	4	50	4
Učimo se predvsem to, kar pride v poštev za maturo.	60	4	65	4
Profesorji od nas veliko zahtevajo.	82	5	71	4
Matura spodbuja mojo ustvarjalnost.	19	1	18	1
Za obravnavanje snovi, ki jo moramo obvladati za maturo, je časa popolnoma dovolj.	14	1	23	2
Profesorji nas spodbujajo k tršemu učenju.	63	4	65	4
Mislim, da so visoke zahteve do samega sebe temelj učinkovitega dela.	72	4	64	4
Matura spodbuja ustvarjalnost profesorjev.	15	3	13	3
Maturitetna snov je za dijake prezahtevna in pretežka.	58	4	47	3
Znanje večine dijakov bi lahko bilo boljše.	71	4	65	4
Brez visokih ciljev je težko biti uspešen.	75	4	72	4
Pri dijakih prevladuje učenje na pamet.	68	4	56	4
Pretirano se bojim spraševanja.	52	4	27	2
Bojim se preveč težkih nalog.	74	4	52	4
Sošolci mi pri šolskem delu radi pomagajo.	64	4	53	4
Rad bi imel več zaupanja vase.	75	5	52	4
S seboj nisem najbolj zadovoljen.	53	4	34	2
Rad bi bil uspešnejši.	83	4	75	4
Če bi se bolj potrudil, bi bil uspešnejši.	81	5	82	5
V šoli pogosto čutim močno utrujenost.	75	4	61	5

LEGENDA:

% dijakinj – odstotek odgovorov dijakinj »delno se strinjam« in »zelo se strinjam«

Mo dijakinj – modalni odgovor dijakinj

% dijakov – odstotek odgovorov dijakov »delno se strinjam« in »zelo se strinjam«

Mo dijakov – modalni odgovor dijakov

Če pogledamo najprej odgovore dijakinj, vidimo, da je kar 12 trditev sprejetih z dvotretjinsko večino. K tem je potrebno prišteti še dve, ki sta z enako večino zavrneni. Zaradi lažjega razumevanja bomo ti dve trditvi preoblikovali v nikalno obliko. Če upoštevamo še modalni odgovor 5 oz. 1, dobimo naslednji seznam:

- Bojim se neuspeha na maturi.
- Čutim pritisk, da moram doseči čim boljše maturitetne izpitne rezultate.
- Profesorji od nas veliko zahtevajo.
- Rada bi imela več zaupanja vase.
- Če bi se bolj potrudila, bi bila uspešnejša.
- Matura ne spodbuja moje ustvarjalnosti.
- Za obravnavanje snovi, ki jo moramo obvladati za maturo, časa ni dovolj.

Visoko sprejemanje navedenih trditev ne govori neposredno o storilnostni šolski kulturi, prej o njenih posledicah. Pač pa sprejemanje prepričanj, ki neposredno izražajo storilnostno šolsko kulturo, najdemo med ostalimi splošno sprejetimi trditvami z modalno vrednostjo 4:

- Zaradi mature sem čustveno vznemirjena.
- Mislim, da so visoke zahteve do samega sebe temelj učinkovitega dela.
- Znanje večine dijakov bi lahko bilo boljše.
- Brez visokih ciljev je težko biti uspešen.
- Pri dijakih prevladuje učenje na pamet.
- Rada bi bila uspešnejša.
- V šoli pogosto čutim močno utrujenost.

Dijaki z dvotretjinsko večino sprejemajo le pet postavk in z modalnim odgovorom pet le enega. To je prepričanje, da bi lahko bili uspešnejši, če bi se bolj potrudili. Ostale štiri postavke pa so:

- Čutim pritisk, da moram doseči čim boljše maturitetne izpitne rezultate.
- Profesorji od nas veliko zahtevajo.
- Brez visokih ciljev je težko biti uspešen.
- Rad bi bil uspešnejši.

Tako kot dijakinje pa tudi večina dijakov misli, da matura ne spodbuja njihove ustvarjalnosti in da časa, ki je namenjen za obravnavano snov, ni dovolj.

Prepričanja, ki jih sprejemajo dijaki, so obenem tudi postavke, ki jih sprejemajo tudi dijakinje, tako da veljajo za celotno populacijo. Med njimi prevladujejo prepričanja, ki jih strokovna literatura navaja kot posledice pretirane storilnostne naravnosti: to so zlasti znižana samozavest in občutek lastne odgovornosti za slabši uspeh. Največji del tako dijakinj kot dijakov bi rad bil uspešnejši in oboji mislijo, da bi to lahko dosegli, če bi se le bolj potrudili. Tudi tukaj odgovori na prvi pogled niso prav logični. Težko je namreč naenkrat trditi, da bi bil lahko rezultat boljši, da bi ga bilo možno doseči z več napora (če bi se bolj potrudili), obenem pa navajati, da časa ni dovolj in da se ob doživetem pritisku ter čustveni vznemirjenosti pogosto občuti močno utrujenost. Pri tem je ilustrativno, da tako dijakinje kot dijaki ne mislijo, da so priprave na maturo za dijake prezahtevne. Podobne rezultate kot tukaj sta dobili tudi Turnškova (1995) in Pušnikova (1998). Prva navaja, da se osnovnošolci (kljub veliki odvisnosti od šolske uspešnosti) ne pritožujejo nad načinom dela v šoli (npr. predolg urnik, preobremenjenost s snovjo, režim ocenjevanja ali nepravilnost učiteljev). Namesto tega vzroke za svojo neuspešnost vidijo predvsem v lastni nekompetentnosti. Do enake ugotovitve pa je prišla tudi Pušnikova pri preučevanju izostajanja gimnazijcev. Tisti, ki imajo najbolj negativen odnos do učenja krivde za svoj neuspeh »ne zvrčajo na učitelje, starše ali mogoče neprimerne učbenike. Vseeno se dobro zavedajo, da so dovolj sposobni in da bi bili v šoli uspešnejši, če bi se več učili« (prav tam, 49).

Primerjava odgovorov profesorjev in dijakov

Primerjavo rezultatov učiteljev in dijakov nam kaže Preglednica 3. Trditve v poševnem tisku veljajo za dijake.

Preglednica 3: Primerjava odgovorov dijakov in profesorjev. Odstotki odgovorov »delno se strinjam« in »zelo se strinjam« za združen vzorec »matura 2000«

	% prof.	Mo prof.	% dijakinje	Mo dijakinje	% dijaki	Mo dijaki
Zaradi mature so dijaki čustveno vznemirjeni. <i>Zaradi mature sem čustveno vznemirjen-a.</i>	83	4	87	4	63	4
Priprave na maturo so za dijake prezahtevne.	29	2	35	3	33	2
Dijake sem ves čas usmerjal k učinkovitejšemu učenju. <i>Profesorji nas ves čas usmerjajo k učinkovitejšemu učenju.</i>	93	5	57	4	54	4
Dijaki so pod pritiskom, da morajo doseči čim boljše matur. izpitne rezultate. <i>Čutim pritisk, da moram doseči čim boljše matur. izpitne rezultate.</i>	89	5	84	5	69	4
Pri svojih dijakih opažam strah pred maturo. <i>Bojim se neuspeha na maturi.</i>	72	4	86	5	61	4
Od dijakov zavestno zahtevam veliko. <i>Profesorji od nas veliko zahtevajo.</i>	61	4	82	4	71	4
Za obravnavanje snovi, ki jo dijaki morajo obvladati za maturo, je časa popolnoma dovolj. <i>Za obravnavanje snovi, ki jo moramo obvladati za maturo, je časa popolnoma dovolj.</i>	42	2	14	1	23	2
Dijake spodbujam k trdemu delu. <i>Profesorji nas spodbujajo k trdemu delu.</i>	85	4	63	4	65	4
Mislim, da so visoke zahteve do samega sebe temelj učinkovitega dela.	81	4	72	4	64	4
Matura spodbuja ustvarjalnost dijakov pri pouku.	25	2	19	1	18	1
Maturitetna snov je za dijake prezahtevna in pretežka.	46	4	54	4	58	3
Znanje večine dijakov bi lahko bilo še pomembno boljše.	66	4	71	4	65	4
Brez visokih ciljev je težko biti uspešen.	79	4	75	4	72	4
Pri dijakih prevladuje učenje na pamet.	43	4	63	4	68	4
<i>Rad-a bi imel-a več zaupanja vase.</i>			75	5	52	4
<i>S seboj nisem zadovoljen-a.</i>			53	4	34	2
<i>Rad-a bi bil-a bolj uspešen-a.</i>			83	4	75	4
<i>Če bi se bolj potrudil-a, bi bil-a bolj uspešnejši-a.</i>			81	5	82	5
<i>V šoli pogosto čutim močno utrujenost.</i>			75	4	61	5

LEGENDA: glej prejšnji preglednici

Za oceno šolske kulture se zdi zlasti pomembno poudariti dobro ujemanje dijakov in njihovih profesorjev v storilnostni naravnosti: obojim so pomembni visoki cilji in visoke zahteve do sebe. Profesorji skladno s tem dijake usmerjajo in spodbujajo k trdemu in učinkovitejšemu delu, kar dijaki potrjujejo, ko povedo, da profesorji od njih res veliko zahtevajo ter da v šoli pogosto čutijo močno utrujenost. Oboji jasno vidijo, da so dijaki pod velikim pritiskom in čustveno vznemirjeni. Dijaki, posebno še dijakinje, pa ob tem povedo tudi, da bi radi imeli več zaupanja vase, da bi radi bili uspešnejši ter da bi bilo to mogoče, če bi se bolj potrudili. Vsi ti

podatki kažejo tako na značilnosti kot na posledice močno storilnostno naravnane šolske kulture. Trdnost te kulture je toliko večja, ker si jo delijo tako profesorji kot dijaki. Ne gre torej za to, da bi šola dijakom vsiljevala način dela, ki jim je tuj in se zato v njem slabo počutijo. Obratno, dijaki sami mislijo, da je lahko le storilnost tista, ki jim lahko zagotovi uspešnost. V tem je lahko tudi razlog, da vzroke za nezadovoljstvo vidijo predvsem pri sebi: s sistemom ni nič narobe, le oni bi se morali bolj potruditi. Snov se jim ne zdi prezahtevna ali pretežka, le več časa bi morali imeti zanjo. Kaže, da imajo dijaki in profesorji tudi enak pogled na to, kakšen

je najprimernejši način dela. Pušnikova (1997) namreč ugotavlja, da tako eni kot drugi med najustreznejše oblike in metode dela uvrščajo frontalno obliko dela ter razlago in razgovor. Ob tem je zanimivo, da večina dijakov in del profesorjev v maturi ne vidi spodbude za ustvarjalnost, poleg tega pa večina dijakov tudi misli, da v gimnaziji prevladuje učenje na pamet. Frekvenca proforskih odgovorov glede tega prepričanja je, kot smo že navedli, bimodalna. En del se jih s tem strinja, drugi pa ne.

Z dobljenimi rezultati lahko odgovorimo na vprašanja, ki smo si jih zastavili na začetku. Šolska kultura naše gimnazije je močno storilnostno naravnana in ustreza tradicionalni šolski kulturi. Njena temeljna prepričanja, s katerimi je poudarjeno trdo delo, visoki cilji in zahteve do samega sebe, sprejemajo tako profesorji kot dijaki. Posledice, kot predvideva strokovna literatura, se kažejo zlasti v strahu pred neuspehom, občutku obremenjenosti, utrujenosti, slabem samovrednotenju in prevzemanju odgovornosti dijakov za slabši uspeh nase.

RAZPRAVA

Ali matura povzroča storilnostno kulturo?

Ne glede na to, da nimamo ustrezno posnetega stanja pred uvedbo mature, lahko že na podlagi teoretičnega poznavanja šolske oz. organizacijske kulture to možnost zavrnamo. Prikazani rezultati so skladni s tradicionalno šolsko kulturo, saj v ospredje postavljajo delovne navade, disciplino ter znanje. V tej kulturi je motor aktivnosti učitelj, učenec pa predvsem sledi navodilom, kar je še zlasti pomembno, kadar primanjkuje časa in so rezultati na končnem preverjanju znanja pomembni tako za učitelje kot dijake. Za prve pač v tem smislu, ker je od njih odvisen tako njihov osebni ugled kot tudi ugled šole, medtem ko je za dijake uspeh odločilnega pomena za vpis na univerzo. Jasno je, da ta kultura skupaj s posledicami, ki jih prinaša zunanje preverjanje, ni naklonjena razvijanju kritičnosti, avtonomnosti in ustvarjalnosti dijakov. Ker je z njo povezano tudi vodenje z avtoriteto, pa pri učencih tudi zmanjšuje samoiniciativnost, samozavest in notranjo motivacijo. Tako šolsko kulturo smo pa imeli seveda že pred uvedbo mature in vzrokov zanjo prav gotovo ne gre iskati v njenem ponovnem uvajanju. Gotovo pa je lahko matura vprašljiva z nekega drugega vidika. Če njena uvedba ni povzročila prevelikega storilnostnega pritiska, pa ga lahko seveda stopnjuje in s tem neposredno otežuje doseganje takih ciljev, kot so povečevanje samoiniciativnosti, avtonomnosti, kritičnosti in iznajdljivosti ne le dijakov, pač pa tudi njihovih profesorjev.

Kaj se dogaja z dijakinjami?

Po dobljenih podatkih je obremenjenost zlasti huda za dijakinje. Moški del populacije, vsaj glede na njihove odgovore, ni videti tako izpostavljen. Ob tem je potrebno opozoriti, da je ugotovitev popolnoma skladna z rezultati dveh drugih študij, ki sta bili narejeni prav tako v našem prostoru. Tomorijeva s sod. (1998) ugotavlja, da med slovenskimi srednješolci kaže klinično že pomembno stopnjo depresivnosti 20,5 % fantov in 41,5 % deklet. Avtorica nato opozori, da je trend višje depresivnosti pri dekletih nakazan tudi v ugotovitvah raziskav drugod po svetu, »vendar tako izrazite razlike med spoloma, kot se kaže pri nas, v literaturi nismo zasledili« (prav tam, 33). Podobno ugotavlja Uletova s svojimi sodelavci (2000) za učenke in učence osmega razreda osnovne šole, ki kažejo dokaj visoko stopnjo (samo)destruktivnosti, občutkov negotovosti, krivde in demoraliziranega odnosa do sveta in življenja (prav tam, str. 51). Pri tem naj bi dekleta kazala »značilno več nesamozavesti, negotovosti in depresivnega razpoloženja« (prav tam, 52).

Zanimivo vprašanje, na katerega nimamo dobrega odgovora, je, kako je pravzaprav z dijaki. Tu navedeni podatki kažejo, da njihova izpostavljenost ni tako huda, toda na drugi strani Unicefovo poročilo o mladih v državah v prehodu (Unicef 2000) navaja, da se je število samomorov med moškimi, starimi med 15. in 24. leti v Sloveniji med letom 1989 in 1998 še povečalo (s 35 na skoraj 40 samomorov na 100.000 ustrezne populacije), in to kljub temu, da smo bili že pred tem uvrščeni v sam vrh držav v prehodu. Možno je seveda, da fantje v resnici niso toliko na boljšem od deklet, kot kažejo njihovi odgovori. Morda svoje stiske le težje izrazijo. Končno, kot navaja Uletova, se jih 48 % (68,5 % deklet) v njeni raziskavi strinja s trditvijo, da imajo drugi o njih boljše mnenje, kot ga imajo sami o sebi, 23 % (39 % deklet) pa jih navaja, da se jim pogosto zdi, da ni vredno živeti (prav tam, 52). To so podatki, ki so gotovo zadostno opozorilo, da bi se bilo s to problematiko koristno spoprijeti bolj temeljito, kot smo to počeli do sedaj.

Matura da ali ne?

Tako na podlagi teorije kot tudi dobljenih podatkov je mogoče trditi, da se s klasično maturo utrjuje tradicionalna šolska kultura, ki ni naklonjena doseganju ciljev, kakršne pred nas postavlja sodobni čas. Potrebujemo učence in dijake, ki so avtonomni, kritični, socialni, iznajdljivi in motivirani za vseživljenjsko izobraževanje in storilnostna kultura nas pri doseganju tega veliko bolj ovira kot pa pomaga. Pri presojanju koristnosti mature je to ob morebitnih pozitivnih posledicah gotovo pomemben dejavnik, ki govori proti njej ali vsaj proti taki obliki, kot jo imamo danes.

Kaj je pravzaprav njena funkcija? Če je odgovor bolj kakovostno znanje dijakov, potem zelo verjetno ostajamo v okviru tradicionalne šolske kulture, kjer se ceni predvsem trdo delo, znanje kot reprodukcija in kjer je šola »prostor za delo, ne pa za igro«. Tak cilj je lahko sam po sebi vreden, toda s socialno psihološkega vidika je njegovo doseganje problematično, če hoče šola obenem povečati tudi kritičnost in avtonomnost dijakov, spodbuati njihov skladen telesni in duševni razvoj in jih pripraviti za kakovostno življenje ter na vseživljenjsko izobraževanje. Prvo namreč spodbuja tradicionalno storilnostno šolsko kulturo, drugo pa zahteva kulturo dobre skupnosti. Prva je značilnost preteklosti, druga zahteva sodobnega časa in prihodnosti. In v tem je problem: gre za dve zadevi, ki sem med seboj ne dopolnjujeta, pač pa izključujeta:

s cilji gledamo naprej, z maturo pa korakamo nazaj. To protislovje bi bilo potrebno na nek način razrešiti, morda tudi s spremenjeno obliko mature. Zanimivo si je predstavljati, kakšni bi bili maturitetni izpiti, če bi z njimi poleg znanja preverjali tudi kritičnost dijakov, njihovo sposobnost učiti se, avtonomnost in morda tudi različne socialne spretnosti kot npr. strpnost ali sposobnost sodelovanja? Kakorkoli že, vprašanje je, če je matura – taka kot je – res vstopnica za prihodnost. Morda je kot ohranjanje tradicionalnega iniciacijskega obreda le odraz dinamičnega konzervatizma. Izraz pomeni odpor socialnih sistemov do sprememb oz. njihovo težnjo po ohranjanju starega stanja (Everard, Morris, 1990). V miselnem modelu, ki je s tem skladen, se stvari spreminjajo predvsem zato, da bi ostale enake.

LITERATURA

- Bečaj, Janez (2000). Šolska kultura – temeljne dimenzije. *Šolsko svetovalno delo*, št. 1, letnik V, 2000, 5–18.
- Betsch, T.; Fiedler, K.; Brinkmann, J. (1998). Behavioral routines in decision making: the effects of novelty in task presentation and time pressure on routine maintenance and deviation. V: *European Journal of Social Psychology*, Volume 28/6.
- Breakwell, G.; Foot, H.; Gilmour, R. (1988). *Doing social psychology, laboratory and field exercises*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Delors, Jacques (1996). Education: The Necessary Utopia (Introduction of the report) <http://www.unesco.org/delors/utopia.htm>
- Everard, Bertie; Morris, Geoffrey (1990). *Effective school management*. London, Paul Chapman Publishing Ltd.
- Fiske, B.; Edward, Ladd, F. Helen (2000). *When Schools Compete: A Cautionary Tale*, Brookings Institution Press.
- Marentič, Požarnik, Barica (1998): Kako pomembna so pojmovanja znanja, učenja, poučevanja za uspeh kurikularne prenove (drugi del). *Sodobna pedagogika*, št. 4, letnik 49, 360–370.
- Morgan, Gareth (1986). *Images of organization*, London, Sage.
- OECD (1998). *Overcoming failure at school. Organisation for economic and development cooperation*, Paris.
- Porter, A. (1988). Understanding Teaching: A Model for Assessment. V: *Occasional Paper No. 124*, The Institut for Research on Teaching, College of Education, Michigan State University.
- Prosser, Jon (1999). *School culture*. London, Paul Chapman Publishing Ltd.
- Pryor, John; Torrance, Harry (1998). Formative assessment in the classroom: where psychological theory meets social practice. *Social psychology of education*, 2: 151–176.
- Pušnik, Mojca (1997). *Obremenjenost gimnazijcev z delom za šolo in drugimi aktivnostmi, poročilo o raziskavi*, Ljubljana, Zavod RS za šolstvo.
- Pušnik, Mojca (1998). Izostajanje gimnazijcev. V: *Vzgoja in izobraževanje*, št. 1, letnik XXIX, 48–50.
- Pušnik, Mojca (2000). Vloga razrednika v našem šolskem sistemu. V: Pušnik, Žarkovič Adlešič, Bizjak: *Razrednik v osnovni in srednji šoli*, Ljubljana, Zavod RS za šolstvo.
- Rutter, Michael; Maughan, Barbara; Mortimore, Peter; Ouston, Janet; Smith, Alan (1980). *Fifteen Thousand Hours, Secondary Schools and Their Effects on Children*, Open Books.
- Schein, H., Edgar (1992). *Organizational culture and leadership*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- Schein, H., Edgar (1988). *Organizational psychology. Englewood Cliffs*. Prentice-Hall International Editions.
- Schneider, Benjamin (ed.) (1990). *Organizational climate and culture*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- Sergiovanni, J., Thomas; Starratt, J., Robert (1993). *Supervision – a redefinition*, Singapore, McGraw Hill Book Co.
- Shouse, R., C. (1996). Academic Press and Sense of Community: Conflict, Congruence, and Implications for Student Achievement. V: *Social Psychology of Education*, Volume 1/1, 47–68.
- Slivar, Branko (1998). *Analiza mnenj ravnateljev, učiteljev in dijakov o maturi 1997*. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo.
- Solomon, D.; Battistich, V.; Watson, M.; Schaps, E.; Lewis, C. (2000). A six-district study of educational change: direct and mediated effects of the child development project. V: *Social Psychology of Education*, Vol. 4/1, pp. 3–51.
- Strivens, Janet (1985). School Climate: A Review of a Problematic Concept V: D. Reynolds (ed.): *Studying School Effectiveness*, The Falmer Press.
- Tomori, Martina; Stergar, Eva; Pinter, Bojana; Rus, Makovec, Maja; Stikovič, Siniša (1998). *Dejavniki tveganja pri slovenskih srednješolcih*. Ljubljana, Psihiatrična klinika.
- Trice, M.; H.; Beyer, J., M. (1993). *The Cultures of Work Organizations*, Prentice Hall.

Turnšek, Nada (1995). Duševno in čustveno zdravje otrok v slovenskih »zdravih šolah«. *Psihološka obzorja*, 4: 61–84.

UNICEF (2000). Young people in changing societies – a summary. *Regional monitoring report*, No. 7. Firenze, UNICEF Innocenti Research Centre.

Ule, Mirjana; Rener, Tanja; Mencin, Čeplak, Metka; Tivadar, Blanka (2000). *Socialna ranljivost mladih*. Ljubljana, Založba Aristej.

P o v z e t e k

V okviru projekta Vpliv mature na faktografsko in storilnostno naravnost pouka je avtorja zanimalo, kako dijaki in profesorji na gimnazijah zaznavajo maturo, v kakšnem odnosu sta si matura in tradicionalna šolska kultura ter ali je v percepciji dijakov in učiteljev mogoče ugotoviti tipične posledice pretirane storilnostne naravnosti. Na podlagi dobljenih podatkov avtor ugotavlja, da je šolska kultura naše gimnazije močno storilnostno naravnana in ustreza tradicionalni šolski kulturi. Njena temeljna prepričanja, s katerimi je poudarjeno trdo delo, visoki cilji in zahteve do samega sebe, sprejemajo tako profesorji kot dijaki. Posledice, kot predvideva strokovna literatura, se kažejo zlasti v strahu pred neuspehom, občutku obremenjenosti, utrujenosti, slabem samovrednotenju in prevzemanju odgovornosti dijakov za slabši uspeh nase. Uvedba matura storilnostne naravnosti oz. tradicionalne šolske kulture sicer ni povzročila, jo pa očitno utrjuje. S tem pa predstavlja oviro za doseganje tistih ciljev kurikularne prenove, ki zahtevajo drugačno šolsko kulturo. Med takimi cilji so npr. povečevanje kritičnosti in avtonomnosti dijakov, spodbujanje njihovega skladnega telesnega in duševnega razvoja in pripravljanje za kakovostno življenje ter na vseživljenjsko izobraževanje.

Abstract

The author has been involved in the project The influence of Baccalaureate on Factual and Productive Orientation of teaching and Learning. Within this project he has been interested in the relationship between baccalaureate and traditional school culture as well as whether it is possible to establish typical consequences of exaggerated productivity orientation among teachers and students. On the basis of the collected data, the author establishes that school culture of our grammar school is still strongly productivity oriented and is complementary with traditional school culture. Its basic beliefs emphasising hard work, high aspirations and demands to oneself are accepted by teachers as well as by students. According to professional literature, the consequences are indicated mainly by fear of failure, sense of overload, tiredness, weak self-valuation and by taking over the responsibility for failure by students. Productivity orientation or traditional school culture has not been introduced by baccalaureate, but it is strongly confirmed by it. However, this is the hindrance for achieving those goals of curricular reform by which a different culture is demanded. Let us list some of these goals: increased students' criticism and autonomy, enhancing their physical and mental development and preparation for quality life and lifelong education.

