

# IZOBRAŽEVANJE IN IZOBRAŽEVALNI SISTEM

(dr. Pavel ZGAGA (vodja), Alojz PLUŠKO, dr. Janez KREK, dr. Mojca KOVAČ-ŠEBART, dr. Ljubica MARJANOVIČ-UMEK, dr. Zdenko MEDVEŠ)

## I. SPLOŠNI DEL

Področje izobraževanja in usposabljanja<sup>1</sup> je predvsem s pojmom »na znanju temelječa družba« kar najbolj neposredno povezano s temeljnimi cilji LS. K opredelitvi tega pojma je prispeval razvoj na področju edukacijskih politik, ki mu v okviru Evropske komisije lahko sledimo v drugo polovico osemdesetih let in je enega od pomembnih etapnih rezultatov dosegel v *White Paper on education and training* (1996). Ob nekaterih drugih novejših dokumentih so za to področje še posebej pomembne konkretizacije LS (2000-2003), ob njih pa ne gre prezreti procesov, ki so bili spodbujeni izven neposrednega konteksta Evropske komisije in med katerimi ima osrednje mesto predvsem t.i. *bolonjski proces* (po 1999; s predzgodovino, razpotegnjeno vse od 1988) na področju visokega šolstva; tudi ti drugi procesi se z intencami LS neposredno povezujejo. Vsi ti procesi in dokumenti so za Slovenijo pomembni tako zaradi vključitve v EU kot zaradi pospeševanja njenega notranjega razvoja. Z današnje točke postaja vse bolj pomembno, da je Slovenija tem trendom in dokumentom v svojih prizadevanjih sledila že vse od začetka devetdesetih let.

LS je med drugim postavila Svetu za izobraževanje [Council of Education] nalogo, da se odzove in zavzame stališče o konkretnih bodočih ciljih izobraževalnih sistemov, pri čemer naj se osredotoči na skupne zadeve in prioritete, upoštevajoč nacionalne razlike (European Council, 2000; 5, 27). Tako je februarja 2002 nastal dokument *Detailed work programme on the follow-up of the objectives of educational and training systems in Europe* (t.i. *Objectives Report*), ki je odslej v središču vseh diskusij o edukacijskih politikah. Vmes je Evropski svet v svojih sklepih (Barcelona, 2002) še podčrtal pomen izobraževanja in usposabljanja v okviru celotne strategije ter pozval k aktivnostim, ki naj pripomorejo k zagotavljanju transparentnosti diplom in kvalifikacij ter tesnejšemu sodelovanju v kontekstu bolonjskega procesa, usmerjenem k oblikovanju skupnega *Evropskega visokošolskega prostora* (EHEA) do leta 2010, obenem pa je poudaril, da je treba podobno aktivnost razviti tudi na področju poklicnega izobraževanja. Te usmeritve ne povezujejo duha LS le z dokaj znanimi procesi v visokem šolstvu; podobne konkretizacije potekajo ob iniciativi Evropske komisije tudi na drugih področjih: *proces Bruges-Kopenhagen* je postala uveljavljena oznaka na področje poklicnega izobraževanja, *Evropskega raziskovalnega prostora* (ERA) v raziskovanju, v številnih primerih pa bi se bilo treba sklicevati na povsem konkretne razvojne projekte, zlasti pri programih *Socrates* in *Leonardo*.

T.i. *Objectives Report* poudarja, da sta izobraževanje in usposabljanje »ključno prednostno področje v lizbonski strategiji«, v osrednjem delu pa predstavi delovni

---

<sup>1</sup> V evropskih dokumentih uporabljeni izraz "izobraževanje in usposabljanje" (education and training) nekoliko odstopa od v slovenščini tradicionalno uveljavljenega izraza "vzgoja in izobraževanje". Ne gre za nikakršno "zapostavljanje vzgoje", pač pa za vzpostavljane odgovornega razmerja med kompleksnima poljema "vzgoje in izobraževanja" ter "zaposljivosti".

program za uresničevanje 13 ciljev. Prvih pet ciljev je usmerjenih k *izboljševanju kakovosti in učinkovitosti* sistemov izobraževanja in usposabljanja v EU, naslednji trije poudarjajo *širitev in olajševanje dostopa* do izobraževanja in usposabljanja, zadnjih pet pa njihovo *odpiranje navzven*. Pri tem dokument zaključuje: »V novi Evropi družbe znanja je treba državljanom omogočiti, da se bodo lahko učili in delali skupaj v vsej Evropi ter da bodo povsod lahko v polni meri uporabljali svoje znanje. Še posebej na področju visokega šolstva so se ovire mobilnosti in priznavanju kvalifikacij že začele odpravljati, tako s pomočjo instrumentov EU (kot so ECTS ali univerzitetna partnerstva v okviru programa Socrates) kot s pomočjo bolonjskega procesa. Vendar pa na mnogih področjih ostaja še veliko dela. Zato je treba visokošolske ustanove in druge izobraževalne oblasti spodbujati k razvijanju bolj kompatibilnih sistemov kvalifikacij po vsej Evropi in k skupnemu razumevanju tega, kaj je minimalna raven zahtevane kakovosti za akreditacijo. Okrepiti je treba politike na področju transparentnosti in priznavanja kvalifikacij. Podpirati je treba razvoj skupnih diplom in kvalifikacij ter akreditacijskih sistemov, če naj bodo evropske izobraževalne ustanove v svetu priznane kot centri odličnosti« (European Commission 2002, str. 42).

Izobraževanje in usposabljanje pa sta v Evropski uniji tudi tisto področje, na katerem si vse članice – ob tem, ko spodbujajo povezovanje med nacionalnimi šolskimi sistemi – močno prizadevajo za ohranjanje njihovih posebnosti. Maastrichtski in Amsterdamski sporazum v dveh členih, ki govorita o izobraževanju in usposabljanju (126. in 127. oziroma 149. in 150. člen), posebej poudarjata, da na tem področju poenotenje (šolskih) sistemov ni predvideno. Tu je določeno, da bo »Skupnost prispevala k razvoju kvalitetnega izobraževanja s spodbujanjem sodelovanja med državami članicami ter po potrebi tudi s podpiranjem ter dopolnjevanjem njihove dejavnosti, obenem pa bo v celoti spoštovala odgovornost držav članic za učne vsebine in organizacijo izobraževalnih sistemov ter njihovo kulturno in jezikovno različnost«. Spodbujevalni ukrepi se na tem področju zato sprejemajo »brez harmoniziranja zakonov in predpisov držav članic«.

Dejavnosti torej niso usmerjene k formalnemu uniformiranju izobraževanja in usposabljanja, članice pa ohranijo polno odgovornost za delovanje izobraževalnega sistema, ki seveda vključuje tako notranjo (nacionalni sistem izobraževanja) kot zunanjo komponento. Vzpostavljanje primerljivosti med sistemi držav članic ter zlasti razvoj t.i. »evropske razsežnosti v izobraževanju« poteka s spodbujanjem učenja in razširjanja vseh jezikov držav članic, s pospeševanjem izmenjave študentov in učiteljev, z olajšanimi postopki priznavanja diplom in študijskih obveznosti, s pospeševanjem neposrednega sodelovanja med izobraževalnimi ustanovami držav članic, ne nazadnje, s sodelovanjem strokovnjakov za posamezna vprašanja in s sodelovanjem v konkretnih razvojnih projektih. Zelo pomemben del teh vzpodbud je namenjen poklicnemu izobraževanju in usposabljanju ter posredno tudi prostemu pretoku delovne sile in hitrejšemu gospodarskemu razvoju. Po drugi strani pa so te spodbude pomembne tudi za sodelovanje in povezovanje v raziskovalnem delu na celotnem področju izobraževanja in usposabljanja.

Vključevanje v Evropsko unijo ne pomeni, da bomo preprosto privzeli že izdelane edukacijske politike, pripravljene na neki »višji« ravni; nasprotno, še naprej bomo odgovorni za spremljanje, preverjanje, pospeševanje in usmerjanje nacionalnega sistema izobraževanja in usposabljanja (nacionalne strategije), ob tem pa bomo iz

skupnega evropskega prostora prejeli tako dodatne spodbude k načrtovanemu vsebinskemu nacionalnemu razvoju kot opozorila na nujne točke strukturnega poenotenja.

V tem kontekstu bo pričakovani razvoj na področju izobraževanja in usposabljanja v EU in v svetu, ki se mu bo morala prilagoditi tudi Slovenija, potekal predvidoma predvsem v naslednjih smereh:

- a) *Predšolska vzgoja in osnovna šola*: nadaljnja širitev deleža predšolskih otrok, zlasti otrok, starih od 3 do 6 let, v vrtece, prenos težišča z varstva na predšolsko vzgojo, zagotavljanje kakovosti predšolske vzgoje v vrtcu; podaljševanje obveznega (osnovnega) šolanja (zgodnejši vstop) in poudarek »kakovostnemu izobraževanju za vse«, npr. z več ravnmi, izbirnimi predmeti ipd.; povečana pozornost šolanju otrok s posebnimi potrebami, otrok migrantov; decentralizacija financiranja in upravljanja ipd.
- b) *Srednje šolstvo*: splošna vključenost populacije (trend k 100%); minimum skupnega trajanja šolanja približati 12 do 13 letom; zagotavljanje kvalitetne fleksibilne temeljne poklicne kvalifikacije (prehod v delo) ter kvalifikacije za nadaljnje izobraževanje (prehod v terciarno izobraževanje); poudarek na strategiji razvoja »knowledge and skills«; pomen splošne izobrazbe in prilagodljivosti za nadaljnje splošno in/ali poklicno izobraževanje (načelo vseživljenskega izobraževanja); zmanjševanje osipa, pozornost skupinam, ki se težje vključijo v izobraževanje, ipd.
- c) *Terciarno izobraževanje*: povečevanje vključenosti deleža generacije v vpisni starosti na 50% in več, med drugim z diferenciranjem terciarnega izobraževanja na različne komponente (v naši terminologiji višja – visoka strokovna – univerzitetna – podiplomska izobrazba); olajševanje prehodov med posameznimi programi terciarnega izobraževanja; spodbujanje mobilnosti (transfera) in uveljavljanje nabirnosti (akumulacija) s pomočjo kreditnega sistema; kontinuiranost izobraževanja (načelo vseživljenskega učenja); temeljita strukturna in kurikularna reforma nacionalnih sistemov, ki naj do leta 2010 zagotovi »enotno Evropsko visokošolsko področje« (EHEA; bolonjski proces z zdaj že 40 podpisnicami); izziv transnacionalnega izobraževanja, socialne in nacionalne dimenzije visokega šolstva v dobi globalizacije (GATS); preprečevanje »bega možganov« ob povečani mobilnosti študentov in profesorjev, ipd.
- d) *Transverzalna področja*: trendi k integraciji in inkluziji (osebe s posebnimi potrebami, marginalne skupine, ipd.); metode ugotavljanja, zagotavljanja in spremljanja kakovosti v izobraževanju; financiranje ob načelu »autonomy and accountability«; razvoj pogojev in pedagoških metod za hitrejše širjenje e-učenja; spodbujanje vzajemnega učenja jezikov), razvoj t.i. »evropske dimenzije« (spoznavanje različnosti kultur, komunikacijske sposobnosti, znanje in zmožnosti za aktivno državljanstvo, multikulturalnost) ipd.

*Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (Krek, 1995), zakonodaja iz sredine oziroma druge polovice devetdesetih let ter uresničevanje v teh dokumentih potrjenih načel je vzpostavilo neposreden kontakt z evropskimi in svetovnimi trendi, potrebno pa je pazljivo spremljanje realizacije ter ugotavljanje potreb po redefiniranju

ciljev oziroma orodij za njihovo doseganje. Statistični kazalci za novejša obdobja kažejo primerljivo zelo ugodne trende glede udeležbe mladih generacij v izobraževanju in tudi glede rezultatov (npr. števila diplom), še vedno pa je opazen precejšen – če ne celo kritičen – zaostanek pri odraslih generacijah. Nedavno pripravljena *Resolucija o nacionalnem programu izobraževanja odraslih v Republiki Sloveniji* (Predlog Resolucije..., 2004) je dokument, ki sistematično analizira večino vprašanj s tega področja in zanje tudi predlaga ustrezne strategije, tako da lahko nanjo tudi s tega mesta neposredno referiramo.

e) Vse to torej terja *temeljito pospešitev in okrepitev projektov v vseživljenjskem učenju* (še zlasti je opazna potencialna vloga poklicnega izobraževanja in višjih strokovnih šol): ne le zaradi izboljšanja izobrazbenega in zaposlitvenega položaja »odraslih« generacij, pač pa tudi zaradi »mladih« generacij v razviti perspektivi vseživljenjskega učenja. Prav koncept vseživljenjskega učenja, ki je bil doslej pretežno uporabljan le kot splošno načelo pri usmerjanju izobraževanja odraslih, bo zahteval v naslednjih letih mnogo bolj temeljito konkretizacijo, ki bo morala izhajati tudi iz specifičnosti našega okolja. Na specifičnem področju izobraževanja odraslih bo tako nekaj naslednjih let osrednja naloga zagotoviti razmere in pogoje za potrditev in učinkovito uresničevanje pravkar pripravljene nacionalnega programa z vsemi njegovimi prednostnimi področji, operativnimi cilji, podpornimi dejavnostmi ter spodbudami in ukrepi (Predlog Resolucije..., 2004). Na nekatere specifičnosti preostalih področij bo v nadaljevanju opozorjeno posebej.

Poleg posameznih točk v siceršnji zgradbi kompleksnega izobraževalnega sistema pa je potrebno poudariti vsaj še dve specifični mesti, na katerih je še mogoče pričakovati temeljne tokove nadaljnega razvoja:

f) *Izobraževanje in populacijski trendi*: glede na ambiciozne splošne strateške načrte Slovenije v okviru EU bo potrebno tudi zagotavljati, da se trend sedanjega visokega deleža vključenosti mladih v izobraževanje na srednji in terciarni stopnji ohranja in še poveča. Glavni izzivi prihodnjih let nas še vedno čakajo predvsem na področju zmanjševanja osipa ter dvigovanja kakovosti izobraževanja, kar moramo znati povezati tudi z demografskimi kazalci: »izgubo« populacije v absolutnem številu bomo morali kompenzirati z večjim deležem vključenih ter z boljšimi rezultati izobraževanja. Svoj sistem izobraževanja in usposabljanja bomo morali razvijati in dopolnjevati tako, da bo v evropskem in mednarodnem kontekstu podpiral siceršnje nacionalne primerjalne prednosti.

g) *Mednarodna usmeritev izobraževanja*: kot relativna novost v naših izobraževalnih strategijah se narekuje odpiranje sistema navzven. Danes ni več najti ambicioznega nacionalnega strateškega načrta, ki ne računa s pritegovanjem kandidatov za izobraževanje iz drugih držav oziroma območij, še zlasti na področju terciarnega izobraževanja. Ta usmeritev nikakor ne temelji le na gospodarskih oziroma zaposlitvenih argumentih, pač pa je pomembna za nacionalne razvojne usmeritve in za okrepitev položaja ključnih izobraževalnih ustanov v vse bolj odprtem in povezanem svetu.

## II. PROGRAMSKI DEL

### II.1 Predšolska vzgoja in obvezno izobraževanje

#### *II.1.1 Opredelitev ključnih razvojnih problemov*

Ključno dejstvo, iz katerega je potrebno izhajati pri koncipiranju rešitev za razvojne probleme *na področju vrtcev*, je, da delež v vrtce vključenih otrok, zlasti tistih, starih od 3 do 6 let, še vedno ni primerljiv z deležem v vrtce vključenih otrok v evropskih državah z visoko razvito predšolsko vzgojo. Razlogov za takšno stanje je več, vsekakor pa je pogojeno tudi s ponudbo različnih programov, organizacijo dela v vrtcu in sledenje potrebam in željam staršev otrok ter kakovostjo predšolske vzgoje v vrtcu, ki se na ravni samoevalvacije vrtcev postopoma že uveljavlja. Med pomembni razvojnimi projekti na tem področju je tudi spremljanje novega Kurikula za vrtce in skladno s tem razvijanje strokovno utemeljenih načinov in pristopov dela s predšolskimi otroki v vrtcu ter uveljavitev novih sistemskih in vsebinskih rešitev za delo z otroki s posebnimi potrebami.

*Na področju obveznega šolanja* je uvajanje nove devetletne osnovne šole najbolj zahteven in kompleksen razvojni projekt, ki bo tak ostal tudi v prihodnjih letih. Poleg tega je potrebno uvajati tudi spremembe, ki izhajajo iz novega zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Razvijanje sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v nekaj preteklih letih ni potekalo dovolj intenzivno, pa tudi znotraj-institucionalni mehanizmi zagotavljanja kakovosti še niso dovolj razviti. Mreža šol je podvržena precejšnjim pritiskom zaradi demografskih gibanj ter drugih, za postindustrijsko družbo značilnih trendov, kar postavlja vprašanje, ali oziroma kako tudi v bodoče zagotavljati dostopnost osnovne šole čim bližje otrokovemu domu.

Zagotavljanje uspešnega napredovanja vseh otrok je sedaj in bo v prihodnje pogojeno tudi z reševanjem socialnih vprašanj, pri čemer ne kaže spregledati dejstva, da pomemben odstotek otrok iz socialno šibkejših družin potrebuje socialno podporo.

Pri vsem tem bo moral poseben poudarek še naprej veljati tudi kakovostnemu usposabljanju vzgojiteljic in vzgojiteljev ter učiteljic in učiteljev. Država je z zakoni zavezana, da uveljavlja načelo strokovne avtonomije učiteljev in poučevanja, ki zagotavlja uveljavljanje načel enakosti, kritičnosti in pluralnosti. Pomembno vlogo pri tem imajo prav spodbude na področju izobraževanja bodočih učiteljev in stalnega strokovnega izpopolnjevanja strokovnih delavcev.

#### *II.1.2 Identificirani ključni razvojni problemi ter cilji, ki jih je potrebno ob učinkovitem soočanju s problemi doseči*

- a) Ob nakazanem se na ravni predšolske vzgoje kot temeljni cilj zastavljajo naslednje naloge:
- ponuditi čimveč različnih predšolskih programov v vrtcih (z vidika organizacije in trajanja programov ter z vidika dejavnosti in vsebin v kurikulu), ki bodo upoštevali želje in interese staršev ter specifičnosti okolja in tako povišati delež v vrtce vključenih otrok, zlasti tistih, starih od 3 do 6 let;

- zagotavljati primerno kakovost predšolske vzgoje v vrtcu, ki se kaže – npr. v povezavi s kakovostjo življenja v družini ali s kakovostjo navezanosti otroka in odrasle osebe v zgodnjem razvojnem obdobju – kot eden ključnih podpornih dejavnikov otrokovega razvoja in učenja v vrtcu;
- zagotoviti sistemske, vsebinske in normativne rešitve za strokovno utemeljeno integracijo otrok s posebnimi potrebami v programe, ki jim v največji meri omogočajo premagovanje njihovih ovir, motenj oz. primanjkljajev.

b) Temeljni cilji obveznega izobraževanja ostajajo:

- ohraniti in izboljšati kakovost in mednarodno primerljivost ter dosegati standarde znanja, ki vsem otrokom ponujajo enake možnosti temeljnega izobraževanja;
- z možnostjo izbire (obveznih izbirnih predmetov, nivojskega pouka) pri pouku in izven pouka (interesne dejavnosti) omogočati vsakemu otroku večjo uveljavitev njegovih želja, interesov in sposobnosti;
- zagotavljati možnosti uspešnega zaključka obveznega izobraževanja in nadaljevanja izobraževanja vsem otrokom na ustrezni stopnji;
- zagotavljati kakovostno vzgojo na osnovi skupnih vrednot, ki nikogar ne izključujejo zaradi njegovega prepričanja, a z jasno težnjo pokazati na pluralnost vrednot v družbi in vzpostavljati strpnega odnosa do te pluralnosti;
- zagotavljanje sistemskih, programskih in normativnih pogojev za uspešno integracijo otrok s posebnimi potrebami; šolanje teh otrok naj poteka v programu in okolju, ki jih bo čim manj omejevalo in jim bo omogočilo napredovanje, vključevanje v družbo ter podporo pri obvladovanju svojega primanjkljaja, motnje ali ovire, in kolikor je mogoče omiljenje njenih posledic;
- odkrivanje nadarjenih (razporejeno skozi daljše obdobje) ter spodbujanje dela z nadarjenimi v devetletni osnovni šoli.

### ***II.1.3 Usmeritve in ukrepi politike glede na identificirane ključne razvojne probleme***

#### *a) Predšolska vzgoja*

Delež v vrtce vključenih otrok v zadnjih petih letih postopoma nekoliko narašča in sicer od 54,2% v šolskem letu 1998/99 na 57,1 % v letu 2002/2003.<sup>2</sup> Ker delež v vrtce vključenih otrok še vedno ni primerljiv z deležem v evropskih državah z visoko razvito predšolsko vzgojo v vrtcih, kar posebej velja za otroke stare od 3 do 6 let,<sup>3</sup> je potrebno – ob intenzivni javni promociji predšolske vzgoje v vrtcu in poudarjanju njene vloge v razvoju in učenju otrok – ponuditi več raznolikih programov. Tako je z vidika trajanja potrebno ponuditi zlasti več poldnevnih in krajših programov, z vidika organizacije je potrebno v vrtčevskem okolju doseči večjo vpetost v ritem življenja staršev (npr. popoldanski ali večerni programi), z vidika izbranih dejavnosti in vsebin

<sup>2</sup> Leta 1998 se je metodologija izračunavanja deleža vključenosti otrok prilagodila mednarodni, kar je v prikazu povzročilo za približno 4 % manjšo vključenost.

<sup>3</sup> Zaradi različnega vstopa v osnovno šolo in nekaterih drugih posebnosti navajamo za primer podatke o vključenosti otrok v starosti 4 let: Avstrija 79,6%, Češka 81,0%, Danska 90,6%, Finska 41,9%, Grčija 57,6%, Nemčija 81,4%, Norveška 78,1%, Poljska 33,3%, Portugalska 72,2%, Velika Britanija 100%. (OECD, 2002a).

v kurikulumu za vrtce pa je potrebno v večji meri zasledovati posebnosti in drugačnosti v okolju, morebitne novosti in izražene interese otrok in staršev.

Pri pripravi poldnevnih in krajših programov je treba doseči ustrezno nižjo ceno programa, kar posledično pomeni tudi nižji delež plačila staršev. Dosledno je treba udejanjiti načela metodologije,<sup>4</sup> ki – upoštevajoč ključne parametre – določa način izračunavanja cene vrtčevskega programa in financiranje le-tega. Stalno je treba spremljati merila, ki določajo plačila staršev, in zagotavljati ustrezna zajetja deležev staršev v posamezne plačilne razrede, pri čemer je treba biti posebej pozoren na deleže staršev v nižjih plačilnih razredih.

Pri reorganiziranju vrtcev (skladno z Zakonom o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja ter Zakonom o vrtcih)<sup>5</sup> je smiselno, da se na osnovi strokovnih utemeljitev in v dogovorih ministrstva, obeh združenj in občin oblikuje taka mreža javnih vrtcev, ki prevladujejo vključuje samostojne vrtce, glede na strokovno utemeljenost pa tudi vrtce pri šolah.

V vrtcih je potrebno še nekaj naslednjih let spremljati izvajanje novega Kurikula za vrtce ter se na osnovi spremljave in rezultatov evalvacijskih študij s tega področja odločiti, ali je na ravni sistemskih ali vsebinskih rešitev treba poiskati morebitne dopolnitve ali drugačne rešitve oz. opredeliti smer razvoja vrtcev v prihodnje. Vrtcem je treba omogočiti (npr. z računalniško podporo, strokovno pomočjo oziroma s svetovanjem, strokovnim izpopolnjevanjem) stalni proces samoevalvacije ter s tem notranje razvijanje kakovosti, povezano tako s strukturnimi kot procesnimi kazalci kakovosti (Marjanovič-Umek et al., 2002).

Načelo strokovne avtonomije in z njim povezan odprti kurikulum v vrtcih zahtevata stalno strokovno izpopolnjevanje vzgojiteljic, pomočnic vzgojiteljic, vodstvenih in drugih strokovnih delavk, zato je pomembno, da se tako na ravni javnih zavodov na področju vzgoje in izobraževanja kot na ravni univerzitetnih in raziskovalnih ustanov ponudi kakovostne programe izpopolnjevanja.

#### *b) Obvezno šolanje*

V naslednjih nekaj letih bo za razvoj na tem področju najpomembnejše strokovno uvajanje nove devetletne osnovne šole in ob tem tudi skrb za posodabljanje osemletne osnovne šole, dokler se bo njen program še izvajal (t.j. do šolskega leta 2008/2009).

Šole potrebujejo kakovostno strokovno pomoč pri uvajanju novega programa devetletne osnovne šole, uvajanje programa pa ustrezno spremljavo in evalvacijo, ki omogoča pravočasno dograjevanje rešitev, ki so tudi po prvih ocenah in rezultatih, pridobljenih z nekaterimi evalvacijskimi študijami oziroma spremljavo uvajanja, ki jo izvaja Zavod za šolstvo Republike Slovenije, ustrezne.

---

<sup>4</sup> Pravilnik o metodologiji za oblikovanje cen programov v vrtcih, ki izvajajo javno službo (Ur. l. RS, št. 97/03).

<sup>5</sup> Ur. l. RS, št. 12/96, 44/00, 78/00.

Poudarek bo treba dati kakovostnemu ocenjevanju znanja (tako učiteljevemu kot zunanjemu ocenjevanju), še zlasti v povezavi s pripravo novih učnih načrtov ter z njimi povezano strokovno avtonomijo in odgovornostjo učiteljev.

Šolam je treba omogočiti (npr. z računalniško podporo, strokovno pomočjo oz. svetovanjem, strokovnim izpopolnjevanjem) stalni proces samoevalvacije ter s tem notranje ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti, povezano tako s strukturnimi kot procesnimi kazalci kakovosti.

Potrebno je razviti in šolam ponuditi različne – zlasti preventivne – programe, ki posegajo na področje spoprijemanja z nasiljem in podobnimi pojavi v šoli.

Potrebno je ohranjati in postopoma dvigovati doseženo raven podpore socialno šibkejšim učencem, in sicer na področjih kot so učbeniki oz. učbeniški skladi, subvencioniranje prehrane, posameznih dejavnosti znotraj razširjenega programa (npr. šola v naravi). Dodatno je potrebno zagotoviti vsaj en topli obrok dnevno in v prvi triadi subvencionirati delovne zvezke in učbenike za najbolj ogrožene.

Razvita mreža osnovnih šol, vključno s podružnicami, je med temeljnimi interesi naše države. Slovenija mora, čeprav za ceno večjih stroškov, tudi v bodoče zagotavljati dostopnost osnovne šole čim bližje otrokovemu domu in pri tem nadaljevati z uspešno organizacijsko prakso (organizacije), ki ob matični šoli omogoča delovanje podružnic. Na to je že leta 1999 opozorila tudi študija OECD (OECD, 1999, str. 45).

Sprejeti zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, kurikularne in izvedbene dokumente je treba v sedanjem obdobju kakovostno udejanjati. Potrebno je nadaljevati z že doseženo ravno podporo socialno šibkejšim učencem, in sicer na področjih kot so učbeniki oz. učbeniški skladi, subvencioniranje prehrane, posameznih dejavnosti znotraj razširjenega programa (npr. šola v naravi). Prav tako so sprejeti zakon o glasbenih šolah in ustrezni kurikularni dokumenti, ki se pretežno navezuje na osnovnošolsko populacijo, dobra podlaga in izhodišče, da v naslednjih letih še dvignemo raven splošne glasbene in plesne kulture.

Načelo strokovne avtonomije in z njim povezana učno ciljna naravnost učnih načrtov zahtevata stalno strokovno izpopolnjevanje učiteljic in učiteljev ter drugih strokovnih delavk in delavcev, zato je pomembno, da se, tako na ravni javnih zavodov na področju vzgoje in izobraževanja kot na ravni univerzitetnih in raziskovalnih ustanov oblikuje in ponudi kakovostne programe začetnega usposabljanja ter stalnega strokovnega izpopolnjevanja.

## **II.2 Splošno srednješolsko izobraževanje**

Splošno srednješolsko izobrazbo v Sloveniji tradicionalno zagotavljajo gimnazije. Po krajšem obdobju v osemdesetih letih, ko so bile ukinjene, že od konca osemdesetih let doživljajo nenehen vzpon, a tudi posodabljanje in številne programske spremembe. V zadnjih desetih letih so bile zagotovljene razmere, v katerih praktično celotna generacija po obvezni šoli nadaljuje izobraževanje v srednjem izobraževanju. V gimnazijah danes nadaljuje svoje izobraževanje 38% mladih, in sicer 30% v splošnih gimnazijah, 8% pa v strokovnih (t.j., tehniške, ekonomske in umetniške gimnazije). S



tem deležem se uvrščamo med razvite evropske države, podobno kot še marsikje v svetu pa se zanimanje za to vrsto izobraževanja še vedno povečuje. V šolskem letu 1999/2000 je bilo v Angliji 31% vseh dijakov vključenih v splošne srednje šole, na Nizozemskem 32%, v Nemčiji 37%, v Franciji in na Norveškem 43%, na Finskem 44%, Danska je imela 45%, Švedska pa celo 51% (Eurydice, 2002b, str. 219).

Gimnazijski programi so bili (re)konceptualizirani v začetku devetdesetih let. Sistemske in vsebinske spremembe na področju osnovnega in tudi terciarnega izobraževanja danes terjajo širšo razpravo in ponoven premislek o temeljnih razsežnostih splošnega srednješolskega izobraževanja. Posebej skrben premislek in prenavo terjajo zasnova in izvedba gimnazijskih programov, ki so namenjeni pridobivanju splošne izobrazbe kot temelja vsega nadaljnjega izobraževanja, zato je zlasti treba analizirati in ponovno definirati pojmovanje splošne izobrazbe ter na ta način postaviti konceptualna izhodišča za nadaljnje spremembe gimnazijskih programov.

### ***II.2.1 Opredelitev ključnih razvojnih problemov***

Delež populacije, ki se vpisuje v gimnazijske programe se vsako leto povečuje, dilema pa je, do katere ravni je ob obstoječi strukturi srednješolskih programov smiselno povečevati ta delež. Postavlja se tudi dilema, ali ohraniti obstoječo relativno togo strukturo različnih gimnazijskih programov (razvrščenih v splošne in strokovne gimnazije), ali pa jo v funkciji razvoja celotnega šolskega sistema – predvsem pa terciarnega, saj splošno-izobraževalni srednješolski programi pripravljajo za vstop vanj – prestrukturirati v relativno enotni jedrni del z visoko stopnjo izbirnosti znotraj posameznih predmetov in med predmeti.

### ***II.2.2 Identificirani ključni razvojni problemi ter cilji, ki jih je potrebno ob učinkovitem soočanju s problemi doseči***

Ob nakazanih trendih in dilemah ter za preseganje razvojnih problemov se nakazujejo naslednji bistveni cilji:

- ohraniti in izboljšati kakovost in mednarodno primerljivost ter dosegati standarde znanja, ki vsem dijakom in dijakinjam omogočajo kvalitetno nadaljevanje šolanja na terciarni ravni;
- z možnostjo izbire različnih maturitetnih predmetov, z različnimi ravnmi obveznih in izbirnih maturitetnih predmetov, z večjo ponudbo drugih izbirnih predmetov omogočiti vsakemu dijaku in dijakinji večjo uveljavitev njegovih oz. njenih želja, interesov in sposobnosti, obenem pa doseči mednarodno primerljivost na ravni obveznih maturitetnih predmetov;
- zagotoviti dovolj široko splošno izobrazbo in vzpostaviti vednost, ki je skupni temelj za vse usmeritve univerzitetnega študija;
- spodbujati interes za teoretična znanja, seznanjati s sodobnimi tehnologijami in razvijati inovativnost;
- spodbujati skladnost v posameznikovem razvoju ter razvoj osebnosti na osnovi skupnih vrednot, ki nikogar ne izključujejo zaradi njegovega ali njenega prepričanja, a z jasno težnjo pokazati na pluralnost vrednot v družbi in vzpostavljajte strpnega odnosa do te pluralnosti.

### ***II.2.3 Usmeritve in ukrepi politike glede na identificirane ključne razvojne probleme***

V naslednjih nekaj letih bo za razvoj na tem področju najpomembnejša nadgradnja obstoječih gimnazijskih programov.

Do pomladi 2005 bodo pripravljena nova izhodišča za nadaljnji razvoj splošno-izobraževalnih šol v naši državi. Na osnovi tega bo treba pripraviti konkretno nadgradnjo obstoječih programov, modernizirati in dopolniti sedanje učne načrte in pripraviti pilotske projekte novih gimnazijskih programov.

Sočasno s temi postopki bo treba razvijati tudi koncept mature. Še zlasti bo potreben dvig kakovostne ravni priprave maturitetnih katalogov in maturitetnih nalog ter usmerjenost k razvoju sposobnosti samostojnega, ustvarjalnega in kritičnega mišljenja ter presojanja, pa tudi usposabljanja za srečevanje z življenjskimi problemi in za njihovo reševanje.

Šole bodo potrebovale kakovostno strokovno pomoč pri izvajanju različnih novosti na področju gimnazijskega programa. Uvajanje novosti na področju gimnazijskega programa zahteva ustrezno spremljanje in evalvacijo.

Šolam je treba omogočiti (npr. z računalniško podporo, strokovno pomočjo oz. svetovanjem, strokovnim izpopolnjevanjem) stalni proces samevalvacije ter s tem notranje ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti, povezano tako s strukturnimi kot procesnimi kazalci kakovosti.

Razvita mreža gimnazij je ob še vedno naraščajočem deležu gimnazijcev med temeljnimi interesi naše države.

Vse omenjene spremembe, visoka stopnja strokovne avtonomije učiteljev in z njo povezana učno ciljna naravnost učnih načrtov zahtevajo stalno strokovno izpopolnjevanje učiteljev ter drugih strokovnih delavcev, zato je pomembno, da se, tako na ravni javnih zavodov na področju vzgoje in izobraževanja kot na ravni univerzitetnih in raziskovalnih ustanov oblikuje in ponudi kakovostne programe začetnega usposabljanja ter stalnega strokovnega izpopolnjevanja.

## **II.3 Strokovno in poklicno srednješolsko izobraževanje**

### ***II.3.1 Opredelitev ključnih razvojnih problemov***

Na področju strokovnega in poklicnega srednješolskega izobraževanja je mogoče ugotoviti naslednja problemska področja in opredeliti osrednje razvojne usmeritve:

- ohranitev in izboljšanje kakovosti ter mednarodne primerljivosti poklicnega in strokovnega izobraževanja; zahtevnost cilja, da si vsakdo pridobi poklicno oziroma strokovno izobrazbo, ki mora večini generacije omogočiti tudi stalno dograjevanje poklicne usposobljenosti, stalno poklicno rast ter graditev kariere v vseživljenjskem učenju in v večjem vključevanju v terciarno izobraževanje;

- zagotavljanje kakovostnih pogojev za osebni razvoj in vzpostavljanje vzgojnega delovanja šol na temelju skupnih vrednot, zlasti strpnosti in spoštovanja različnosti, uveljavljanje načel družbene pravičnosti in aktivnega državljanstva ter spoštovanje pluralnosti vrednot v družbi;
- preseganje predsodkov glede kakovosti praktičnega izobraževanja v neposrednem delovnem procesu, spodbujanje partnerstva med šolami in podjetji tako v načrtovanju kot izvajanju izobraževanja ter razvijanje pogojev za uvajanje različnih oblik alternacije na vseh ravneh in v vseh poklicih oziroma strokovnih področjih poklicnega in srednjega strokovnega izobraževanja;
- v načrtovanju izobraževanja in tudi v izvedbi še ni doseženo ustrezno povezovanje splošnega, strokovno-teoretičnega in praktičnega izobraževanja, zato je treba z razvojem izobraževalnih programov spodbujati preusmeritev od faktografije in nepovezanega teoretičnega ter praktičnega znanja k razvijanju splošnih in specifičnih kompetenc;
- decentralizacija in deregulacija poklicnega ter strokovnega izobraževanja: pomemben korak k temu je lahko zlasti zmanjšanje državne regulative ter okrepitev partnerskih odnosov, ki bi zagotovili, da bi se vloga in skrb delodajalcev (neposredno in prek njihovih združenj) ter sindikatov povečala do ravni, ki je pri načrtovanju, financiranju in izvajanju izobraževanja primerljiva z drugimi državami Evropske unije;
- zagotavljanje sistemskih, programskih in normativnih pogojev ter posebne skrbi uspešnemu poklicnemu in strokovnemu izobraževanju socialno deprivilegiranih skupin, še zlasti pa skrb za takšno integracijo otrok s posebnimi potrebami v pridobivanju poklicnih kvalifikacij, ki jim omogoča uspešno zaposlovanje;
- zagotavljanje večje fleksibilnosti programov srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja tako, da se z večjo izbirnostjo, odprtim kurikulum in modularno zgradbo programov ponudi več možnosti za uveljavljanje individualnih želja, interesov in sposobnosti ter odpira možnosti, da si vsak posameznik smiselno načrtuje svojo poklicno pot in kariero;
- preseganje funkcionalnega omejevanja strategije razvoja poklicnega in strokovnega izobraževanja le na sistem formalnega izobraževanja ter načrtno uveljavljanje poti za verifikacijo znanja, pridobljenega z neformalnim izobraževanjem in po načelih vseživljenjskega učenja, tako da sistem omogoča stalno širjenje splošne izobrazbe in razgledanosti ter pridobivanje poklicnih kvalifikacij, poklicne usposobljenosti ter razvoj poklicnih veščin v raznovrstnih oblikah formalnega in neformalnega izobraževanja;
- različne oblike pridobivanja formalne poklicne oz. strokovne usposobljenosti med seboj niso povezane dovolj učinkovito, kar terja, da se na načelih vseživljenjskega učenja poveže izobraževalni in certifikatni sistem ter širi možnosti za postopno doseganje poklicne ali strokovne izobrazbe na vedno višji ravni;
- zagotovitev sistema in organizacije poklicnega ter strokovnega izobraževanja na načelih vseživljenjskega učenja, ki s poglobljanjem splošne izobrazbe in razvijanjem poklicnih ter strokovnih kompetenc omogoča stalno osebno in poklicno rast ter širjenje možnosti za zaposlovanje (pri tem se je treba nasloniti tako na formalno izobraževanje kot na zagotavljanje postopkov družbene verifikacije in formalnega priznavanja znanja, ki je bilo pridobljeno v neformalnem izobraževanju in priložnostnem učenju);

- razvijanje novih oblik in metod poučevanja in učenja ter zagotavljanje drugih pogojev tako v izobraževanju v srednjih šolah kot v podjetjih, kar naj bi v čim večji meri zmanjšalo osip v poklicnem in strokovnem izobraževanju;
- v skladu z načeli vseživljenjskega učenja zahteva posebna pozornost populacija mlajših odraslih do enaindvajsetega leta, ki niso dosegli poklicne oziroma strokovne izobrazbe v rednem šolanju; z ustreznimi programi je treba zagotoviti njihovo brezplačno izobraževanje do prvega poklica;
- vse bolj nujen postaja poseben poudarek sodobnemu splošnemu znanju in kompetencam, še posebej na informacijsko-komunikacijskem področju, v podjetništvu, aktivnem zaposlovanju, vodenju, ipd.;
- vse bolj nujno je tudi zagotavljati, da se bo v praksi bolj dosledno uresničevala sistemska možnost prehajanja med različnimi vrstami šol; z razvojem ustrezne programske ponudbe je treba bolj načrtno odpirati gimnazijskim maturantom poti za pridobitev kvalifikacije v različnih poklicih, ki terjajo višjo raven splošne izobrazbe (poklicni tečajji), oziroma širiti izobraževanje v maturitetnem tečaju, kar omogoča absolventom poklicnega in strokovnega izobraževanja dvig kakovostne splošne izobrazbe, opravljanje splošne mature ter nadaljevanje izobraževanje v visokem šolstvu.

### ***II.3.2 Identificirani ključni razvojni problemi ter cilji, ki jih je potrebno ob učinkovitem soočanju s problemi doseči***

1. Slovenija je v zadnjih desetih letih zagotovila razmere, v katerih *skoraj celotna generacija po obvezni šoli nadaljuje izobraževanje v srednjem izobraževanju* (1994/95 je bil delež vpisanih 92,9 %, od šolskega leta 1998/99 pa se giblje okoli 98 %). Po obveznem šolanju nadaljuje s poklicnim in strokovnim izobraževanjem 62% mladih, od tega 33,4% v štiriletnih srednjih strokovnih šolah, ki poleg priprave na delo omogočajo tudi vstop v terciarno izobraževanje. V generaciji, ki je stara 22 let, ima zdaj v Sloveniji srednjo izobrazbo 89,5% prebivalstva; glede na evropsko povprečje, ki znaša 75,5% (Eurydice, 2002b, str. 93), se v tem pogledu torej uvrščamo med razvitejše evropske države. Precej slabši pa so rezultati pri starejših generacijah; še zlasti je treba krepiti skrb za poklicno izobraževanje oseb brez kvalifikacije v srednji generaciji (30 – 45 let) ter intenzivirati dokvalifikacije in prekvalifikacije zlasti med brezposelnimi.

2. Sedanja *struktura poklicnega in strokovnega izobraževanja je zelo fleksibilna*, v formalnem smislu celo bolj kot v drugih evropskih državah. Možnosti izobraževanja so torej na ravni sistema morda celo preširoke: veliko je alternativnih poti, ki vodijo k istim ali ekvivalentnim ciljem, t.j. do poklica ali nadaljnjega študija. To na formalni ravni vsekakor spodbuja tudi izobraževanje odraslih. Vendar pa te poti v praksi niso ustrezno izkoriščene, nekatere med njimi so že na ravni programske ponudbe (poklicni tečaj) tudi slabo razvite in zato nepoznane. Posledice tega se kažejo z ene strani v nerazviti programski ponudbi in z druge deloma tudi v neracionalni mreži šol. Zato je treba v prihodnje dograjevati programsko ponudbo in razvijati nove izobraževalne programe znotraj obstoječih sistemskih rešitev.

3. Kljub visoki fleksibilnosti srednješolskega sistema, ki naj bi zagotavljal velike možnosti prehajanja med različnimi potmi in programi, omogočal hitrejšo prekvalifikacije, dokvalifikacije in specializacije brez vračanja na začetek izobraževanja, je *dejanskega prehajanja med izobraževalnimi potmi in šolami malo*.

Sklepamo, da sedanji sistem kljub fleksibilnosti bistveno ne prispeva k večji učinkovitosti izobraževanja oziroma k zmanjšanju osipa in k doseganju cilja, da vsak mlad človek zapusti izobraževalni sistem s primerno poklicno kvalifikacijo. Na tej razvojni točki je potreben dodaten razmislek na sistemski ravni. Kot izhod se lahko ponujajo nekatere rešitve, utemeljene na načelih integrirane srednje (splošne, poklicne in strokovne) šole, ki so se razvile predvsem v skandinavskih državah.

4. *Ključni razvojni problem poklicnega in strokovnega izobraževanja je še vedno velik osip, čeprav se uspešnost izboljšuje in znaša leta 2003 ob koncu pouka 79%, po opravljenih popravniških izpitih pa 93% (Kranjc, 2003a). Delež dijakov, ki so neuspešni ali izstopijo iz izobraževalnega sistema, je v Sloveniji nižji kot v drugih članicah Evropske Unije. Ob teh relativno ugodnih podatkih pa je treba videti težo problema v tem, da je osip še vedno visok: 5,6% na stopnji nižjega ter 9,7% na stopnji srednjega poklicnega izobraževanja, v gimnazijah pa naša 4,0% (Kranjc, 2003b). Posledica tega je, da določen delež mladih, zlasti tistih iz depriviligiranih delov populacije, v šolskem sistemu ne doseže kvalificiranega zaključka za vstop v svet dela.*

5. *K nizki uspešnosti poklicnega in strokovnega izobraževanja prispeva tudi dejstvo, da ni dovolj programske ponudbe, ki bi ustrezala specifičnemu delu populacije z zmanjšanimi sposobnostmi. Razloge za visok osip v poklicnem in strokovnem izobraževanju pa moramo iskati tudi v samem izvajanju učnega procesa. V tem pogledu poklicno in strokovno izobraževanje zaostaja za splošnim izobraževanjem tako po razvitosti in uporabi modernih metod poučevanja in učenja kot tudi po pedagoškem znanju, ki je potrebno za delo z zelo zahtevno populacijo, ki je močno heterogena po predhodni šolski uspešnosti, sposobnostih in zmožnostih. Dejstvo je, da je srednja šola izgubila značaj elitnosti in postala množična; posledic tega procesa pa marsikdaj še ni sprejela, tako da poučevanje in učenje v srednjih šolah ne doživlja potrebnih sprememb, ki iz tega izhajajo.*

6. *Najtežje posledice osipa v poklicnem in strokovnem izobraževanju se utegnejo že kmalu pokazati tudi v deformaciji izobrazbene strukture prebivalstva. K temu prispeva stanje, v katerem se zdaj že več kot 90% absolventov poklicnega in zlasti strokovnega izobraževanja odloča za nadaljnje izobraževanje, ki pretežno vodi v terciarno izobraževanje. To je pozitiven izraz visokih izobrazbenih aspiracij; uspešni absolventi z izobraževanjem nadaljujejo, pri tem pa se zaenkrat kljub rasti števila študentov uspešnost terciarnega izobraževanja potrjuje, osip pa v povprečju znižuje. Domnevno je to tudi rezultat ustreznih standardov srednjega izobraževanja, ustrezne pripravljenosti absolventov te stopnje izobraževanja ali pa bolj fleksibilne programske ponudbe. Ob tem, ko bi v prihodnje morali ohranjati visoke standarde, bi bilo treba še bolj razviti pestro programsko ponudbo in dodatne organizacijske rešitve za okoli 15% srednješolcev, ki teh standardov ne dosegajo in ki posledično zapuščajo sistem brez vsake poklicne kvalifikacije (Medveš, 1998). Na eni strani namreč ostaja visok delež nekvalificiranih, na drugi se pričakuje nadaljnji porast deleža populacije s terciarno izobrazbo, vmes pa utegne ostati praznina, ki ji je treba čimprej nameniti ustrezne ukrepe, saj bodo prvi učinki zaznavni šele po nekaj letih.*

Rešitve za takšno stanje je treba iskati v naslednjih smereh:

- v sistemskem razvijanju *možnosti za izobraževanje v desetem letu osnovnega izobraževanja*, ki ga zakon o osnovni šoli že pozna, vendar v zelo omejeni

funkciji; to leto bi bilo v programskem, kadrovskem in izvedbenem pogledu lahko bolj ugodno mesto za poglobljanje in širjenje osnovne ter splošne izobrazbe kot je nižja ali srednja poklicna šola;

- v krepitvi *krajših programskih segmentov*, zlasti z *modularizacijo* poklicnega izobraževanja, ki bi bili usmerjeni na bolj kratkoročne, vendar konkretne kvalifikacijske cilje; ob načelu vseživljenjskega učenja bi sistem moral omogočati postopno dopolnjevanje izobraževanja do postavljenih standardov srednje poklicne in srednje strokovne izobrazbe;
- programska zgradba srednjega poklicnega in tudi srednjega strokovnega izobraževanja naj bi bila strukturirana po načelih *kreditnega sistema*, ki se v Bruges-Kopenhagenskem procesu (The Copenhagen Declaration, 2002; Le Mouillour, 2003) uveljavlja tako, da bi bila v primeru neuspešnosti izobraževanja na standardih določene stopnje omogočena pridobitev kvalificirane izobrazbe na nižji stopnji (npr. končan drugi letnik srednjega poklicnega izobraževanja bi omogočal pridobitev nižje poklicne izobrazbe, končan tretji letnik srednjega strokovnega izobraževanja pa pridobitev srednje poklicne izobrazbe v istem oz. sorodnem poklicnem področju).

7. Ključni cilj teh in sorodnih ukrepov je, da do leta 2010 praktično *odpravimo osip v poklicnem izobraževanju* in s tem omogočimo mladim, da si do devetnajstega leta, to je v času rednega šolanja, pridobijo poklicno kvalifikacijo oziroma poklicno ali strokovno izobrazbo. Opredelitev takšnih ciljev je vzporedna strateškim usmeritvam na ravni Evropske unije (European Commission, 2002).

8. Pri tem pa ne gre zanemariti, da obstajajo tudi zunajšolski dejavniki, ki pospešujejo negativne procese v srednjem izobraževanju: splošni gospodarski položaj, trendi v zaposlovanju, položaj določenih specifičnih poklicnih področij in strok, fiksirani predsodki do določenih poklicev ipd., kar vse se še posebej izraža v *zmanjšanih možnosti poklicnega izobraževanja za dekleta*.

9. *Za srednje šolstvo sta značilni dve strukturni nasprotji*: na eni strani se povečuje vpis v štiriletne šole, zlasti v gimnazije, na drugi strani pa opažamo *neravnotežje med ponudbo in povpraševanjem* po posameznih študijskih programih. Vse to vodi do strukturnih neravnotežij, še najbolj znotraj poklicnega in strokovnega izobraževanja. Ti pojavi se kažejo predvsem kot posledice tranzicijskih procesov in jih lahko v določeni meri pripisujemo povpraševanju na trgu dela. Konkretno se kažejo v močnem zniževanju vpisa v šole za določene poklice, kar je pripeljalo tudi do tega, da se razpisi za vpis v nekatere od njih ne objavljajo več: nekatere šole so spontano prenehale z delom (v določenih programih). To se je žal pogosteje dogajalo na področju tehniških poklicev oz. strok, manj pa je značilno za ekonomske, zdravstvene, vzgojiteljske ipd. poklice. Tu bi že lahko govorili o hiperprodukciji, če te šole ne bi omogočale tudi nadaljevanja v različnih smereh terciarnega izobraževanja. Ti procesi so v srednjem izobraževanju še bolj izraziti kot v visokem, čeprav je na drugi strani nedvomno, da so nekatera tehniška področja izobraževanja – še zlasti tista, ki so naslonjena na uspešno gospodarsko ozadje – še vedno dominantna po številu dijakov in presegajo krizo vpisnih trendov.

10. Ugotavljamo pa lahko tudi, da med strokovnimi srednjimi šolami še vedno delujejo tudi takšne, po katerih absolventom ni na voljo nobene neposredne zaposlitve več. To se je dogodilo *na področjih, kjer so se za zaposlitev oz. delo izobrazbeni*

*standardi in zahteve povišali.* Takšne strokovne šole torej pripravljajo samo za nadaljevanje izobraževanja in ne več za zaposlitev v poklicu, za katerega šolajo. Vprašanje ob tem je, kakšne bodo v teh primerih posledice vključevanja v EU in kaj se bo dogodilo v sistemu priznavanja izobrazbe za zaposlitev, še zlasti pri imigraciji tujih diplomantov sorodnih usmeritev v Slovenijo.

11. Poseben problem v strukturi ponudbe poklicnega in strokovnega izobraževanja je, da sedanja *programska ponudba temelji na preseženi poklicni strukturi*, ki v preveliki meri izraža tradicionalno industrijsko oziroma obrtno strukturo poklicev in strok. Kljub programski prenovi, ki je potekala zadnjih osem let, se v sistemu poklicnega in strokovnega izobraževanja le s težavo in prepočasi pojavlja izobraževanje za poklice, ki jih terja nov čas, še zlasti na področjih kot so informatika, komunikacije, različna področja finančnega prometa, zavarovalništvo in druge (osebne) storitve.

### ***II.3.3 Usmeritve in ukrepi politike glede na identificirane ključne razvojne probleme***

1. Poklicno in strokovno izobraževanje potrebuje *programsko in didaktično prenavo*. Okrepiti pa je treba tudi strokovno in raziskovalno dejavnost za razvoj poklicnega in strokovnega šolstva. V programski prenovi je treba zagotoviti jasnejšo orientacijo na povezovanje teorije in prakse ter orientacijo na razvoj kompetenc. To programsko orientacijo je treba izpeljati tudi na izvedbeni ravni pouka, to je pri uvajanju metod povezovanja ter hkratnega osvajanja praktičnega in teoretičnega znanja, splošnih in specifičnih kompetenc. Vse to terja tudi *tehnološko prenavo šol ter povezovanje izobraževanja v šolah z izobraževanjem v podjetjih*.

2. *Demografsko upadanje* prinaša specifične izzive tudi na tem področju izobraževanja. Vsakoletni razpis za vpis sicer zagotavlja možnost vpisa v srednje šole celotni generaciji učencev, ki končajo obvezno šolanje, ob tem pa se zmanjšuje število dijakov v poklicnih šolah. Te okoliščine ne smejo voditi do linearnega zmanjševanja števila oddelkov, temveč je treba selektivno zagotoviti, da se v manjših oddelkih *uvaja sodobne oblike in metode dela ter zagotavlja višjo kakovost pouka* in znanja ter višjo učno uspešnost.

3. Razvijati je treba *poklicno informiranje in svetovanje*, zlasti pa že na ravni obveznega šolanja zagotoviti več konkretnih informacij in drugih oblik *približevanja poklicnega sveta mladim*, vse z namenom, da bi se presegli predsodki in shematični vzorci v vrednotenju poklicev, še zlasti vzorci, ki izhajajo iz klasičnih pogledov na delitev poklicev in poklicnega dela. Na drugi strani pa se kot nujna naloga, tudi zaradi vključevanja v evropske strategije na tem področju, zastavlja temeljita posodobitev usposabljanja učiteljic in učiteljev za to specifično področje, ki v tem pogledu žal ostaja nezapolnjeno področje med skrbjo za osnovnošolske in skrbjo za gimnazijske učiteljice in učitelje.

4. Potrebna je *nova analiza trga dela in razvoj nove poklicne strukture*, zlasti poklicev s področja modernih tehnologij in modernih storitvenih dejavnosti v finančnem prometu, zavarovalništvu ipd.

5. *Uveljavljanje novih poklicnih in strokovnih področij v srednjem izobraževanju* bo terjalo tudi premislek o sedanji strukturi srednjega šolstva. Novi poklici terjajo višjo

raven splošnih znanj ter tudi takšnih *generičnih kompetenc* (Eurydice, 2002a), kot so komunikativnost, sposobnost odločanja v zapletenih tehnoloških situacijah, delo z ljudmi ipd. Nekatere evropske države so kot pogoj za izobraževanje teh poklicev že postavile *predhodno široko izobrazbo*, ki jo nudijo ustrezne splošne srednje šole. V kvalifikacijskih stopnjah, ki jih nekatere evropske države pospešeno oblikujejo, se že pojavlja nova izobrazbena stopnja, *postsekundarno neterciarno izobraževanje*. Nekatera poklicna področja tudi pri nas nakazujejo takšne potrebe. Seveda pa se bo ob tem postavilo sistemsko vprašanje o razmerju te vrste izobraževanja do tehniških in drugih strokovnih šol na eni ter višjih strokovnih šol na drugi strani. V prihodnjih petih letih bo treba na ta sistemsko vprašanja najti zadovoljive odgovore.

6. Nedvomno je odprto vprašanje *izobraževanja učiteljev za poklicne in strokovne šole*. Razvijanje izobraževanja posebnih profilov učiteljev za poklicne šole (tako za splošnoizobraževalne kot strokovne predmete) v dodiplomskem izobraževanju ne bi bilo le neracionalno temveč tudi konceptualno sporno, saj bi bilo za razvoj poklicnega in strokovnega izobraževanja pomembno razviti večjo mobilnost pedagoškega kadra med šolami in podjetji oz. zavodi, za potrebe katerih izobražujejo. Zato pa bi bilo treba izkoristiti vse nove možnosti, ki jih v terciarno izobraževanje prinaša bolonjski proces, tako na ravni programov za izpopolnjevanje pedagoškega izobraževanja kot novih magistrskih programov. Strokovno bi bilo treba razviti sistem mentorstva za nove kadre, hkrati pa bolj načrtno usmerjati izpopolnjevanje in usposabljanje za pouk in opravljanje drugih pedagoških funkcij v poklicnem in strokovnem izobraževanju. Veliko bi dosegli, če bi sedanje oblike izpopolnjevanja, ki so v kvantitativnem pogledu že dokaj bogate, vsebinsko in programsko bolj načrtno usmerjali v pripravo učiteljic in učiteljev za soočanje s posebnimi in ključnimi pedagoškimi problemi in nalogami v poklicnem in strokovnem izobraževanju

6. Prioritetna strateška naloga v razvoju poklicnega in strokovnega izobraževanja je vpeljati *sistem ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti*, s katerim bi povečali odgovornost poklicnih in strokovnih šol za dvig kakovosti dela in za večjo učinkovitost šolanja, vendar ne ob zniževanju standardov. Cilj mora ostati dosledno vztrajanje na doseganju standardov. Pri tem kot merilo ohranjamo tudi elemente eksternosti pri preverjanju uspešnosti dela poklicnih in strokovnih šol. V razvoju koncepta in praks ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti bomo sledili evropskemu prostoru in tudi z notranjo merljivostjo ter mednarodno primerljivostjo odgovarjali na vprašanje, kje smo v Evropi (Pluško et al., 2001).

7. Nujno bo treba *razviti dokument o nacionalnih okvirnih izobrazbenih standardih ter opredeliti splošne ter specifične kompetence, ki označujejo posamezno izobrazbeno stopnjo* (sistem poklicnih in izobrazbenih kvalifikacij). To je ena od bistvenih prioritetenih nalog, ki jih trenutno pripravljajo v številnih evropskih državah. Prav tu se naloge na področju *sekundarnega* (še zlasti poklicnega in strokovnega) izobraževanja neposredno *povezujejo s terciarnim izobraževanjem*.



## **II.4 Terciarno izobraževanje**

### ***II.4.1 Opredelitev ključnih razvojnih problemov***

Tudi na področju terciarnega izobraževanja (višjega strokovnega in celotnega visokega šolstva) je obdobje po osamosvojitvi prineslo hitre spremembe, predvsem veliko ekspanzijo študentov, programov in ustanov ter povečano mednarodno sodelovanje. Hitre spremembe prinašajo nove razvojne probleme. Ob siceršnjih posebnostih, ki izhajajo iz našega okolja in tradicij, je večina razvojnih izzivov zelo podobnih tistim v drugih evropskih okoljih. Ključne razvojne probleme bomo ob tem poskušali zapopasti v naslednjih opredelitvah:

- obstaja potreba po nadaljnjem povečevanju števila študentov in diplomantov ter izboljšanju deleža oseb z eno od terciarnih stopenj izobrazbe v izobrazbeni strukturi populacije oziroma aktivnega prebivalstva;
- obstaja potreba po bistvenem povečanju študentov podiplomskega (magistrskega in doktorskega) študija ob sočasni posodobitvi študijskih struktur in programov po smernicah bolonjskega procesa; nujno je pospeševanje vključevanja diplomantov podiplomskega študija v gospodarstvo in javne službe;
- obstaja strukturno neravnotežje med institucionalno ponudbo študijskih programov in povpraševanjem po vpisnih mestih, pa tudi med povpraševanjem po študijskih programih in zahtevami trga dela;
- obstaja potreba po odpravljanju tradicionalne zaprtosti univerzitetnih študijskih struktur in po spodbujanju večje fleksibilnosti (npr. odpravljanje ovir pri notranji in zunanji mobilnosti, vključno z vključevanjem oz. zaposlovanjem novih visokošolskih učiteljev, pri priznavanju predhodnega študija, pri prehajanju med študijskimi programi oziroma visokošolskimi zavodi; uvajanje oziroma povečevanje izbirnega deleža študija; skrajšanje trajanja študija ipd.) ob hkratnem spremljanju in zagotavljanju kakovosti študija;
- obstaja naraščajoča potreba po uvajanju z evropskim in mednarodnim prostorom primerljivih in kompatibilnih študijskih struktur in programov, po vključevanju in sodelovanju v evropskih in mednarodnih akademskih mrežah ter delitvi dela, po opredelitvi in hitrejšem razvoju študijskih področij, pri katerih lahko Slovenija računa tudi na mednarodni pritek študentov;
- strukturne spremembe spremlja povečana skrb za socialno dimenzijo visokošolskega študija (socialna in prostorska dostopnost študija, materialni pogoji študija; položaj študentov iz posebnih družbenih skupin; štipendijska politika; kreditiranje študija ipd.);
- odpirajo se različna vprašanja o dostopu do visokošolskega študija in v tej zvezi še posebej o pravičnosti, ki z ene strani argumentirajo nujnost temeljite spremembe dosedanjega sistema »brezplačnega rednega študija« in uvedbo šolnin, npr. s sistemom t.i. odložene šolnine, po drugi strani pa nujnost utrjevanja visokošolskega študija kot javnega dobra in javne odgovornosti zanj.

#### **II.4.2 Identificirani ključni razvojni problemi ter cilji, ki jih je potrebno ob učinkovitem soočanju s problemi doseči**

1. Slovenija je v zadnjih desetih letih skoraj potrojila število študentov ter dosegla približno 50% vključenost generacije (v starostni skupini devetnajstletnikov) v terciarno izobraževanje. S tem deležem se uvršča med razvite evropske države, iz mednarodnih študij pa je videti, da se trend tega povečevanja v najbolj razvitih državah še zdaleč ni končal. Več kot očitno je, da ena – vsaj prva – izmed stopenj terciarne izobrazbe zdaj postaja civilizacijski standard razvitih držav. Ob vtisu o pomanjkanju vpisnih mest, ki prevladuje v javnosti, je na prvi pogled videti, kot da temu razvojnemu trendu ne bo težko slediti. Dejanski procesi opozarjajo na spornost takšnega razumevanja ter na to, da je treba odgovoriti na nekaj dodatnih vprašanj, da bi lahko formulirali ustrezne razvojne cilje (Nacionalni program, 2002; Eurydice, 2000; Eurydice, 2002b).

*Demografsko upadanje* prihaja na to področje izobraževanja »z zamudo«. Generacija devetnajstletnikov, ki se bo vpisovala v terciarno izobraževanje v študijskem letu 2004/2005, je za slabih 15 % manjša od generacije, ki je dosegla vpisno starost v študijskem letu 1990/1991, toda večja generacijska oseka se univerzam šele bliža (Svet za visoko šolstvo RS, 1997, str. 90). Vpisnim gibanjem je potrebno slediti v relativnem (delež generacije) in v absolutnem (vsi vpisani) številu. Delež vključene generacije se večja tako zaradi upadanja populacije kot zaradi splošnega trenda, da se izobraževanje ne konča več na srednji stopnji. To po eni strani postavlja zahteve po spreminjanju visokošolskega prostora, po drugi strani pa zahteva tudi širitev dostopa do srednjega izobraževanja in njegovo uspešno zaključevanje. Elitni izobraževalni sistemi preteklosti so delovali po povsem drugačni logiki, kot je značilna za masovne izobraževalne sisteme sedanjosti in prihodnosti.

*Nadaljnje povečevanje števila študentov in predvsem diplomantov* je zato po eni strani odvisno od kakovosti in učinkovitosti srednješolskega podsistema, na drugi strani pa od odprtosti, fleksibilnosti, kakovosti in učinkovitosti višje in visokošolskega podsistema. *Uvedba dvostopenjskega študija* ko eden izmed ključnih ciljev bolonjskega procesa (The Bologna Declaration, 1999) je usmerjen k istim razvojnim problemom: t.i. dolge (npr. petletne) študijske programe enega samega cikla naj zamenjajo krajši programi dveh ciklov, prehodi med posameznimi stopnjami pa bi morali omogočati bodisi vstop v delo, bodisi takojšnje ali kasnejše vertikalno napredovanje na višji stopnji študija ali pa interdisciplinarne prehode. V novejšem času se ob tem vse bolj opozarja na potrebo po povezovanju višjega strokovnega šolstva (t.i. *short cycle degrees*) z visokim šolstvom oziroma po omogočanju prehoda med obema segmentoma. Široka paleta kratkih oziroma krajših študijskih programov ter možnost prehoda in napredovanja na vse bolj zahtevnih stopnjah je ključni cilj na tem področju.

Ne gre zanemariti, da obstajajo tudi ne-izobraževalni dejavniki, ki pospešujejo ali zavirajo vstop v študij na terciarni ravni: splošni gospodarski položaj, trendi v zaposlovanju, zaščita študentskega statusa, statusni položaj določenih strok, kulturna percepcija izobraževanja nasploh ipd. Ti dejavniki bodo pri povečevanju deleža študentov nad 50% generacije verjetno delovali bolj zaviralno kot doslej (posebna skrb bi morala veljati analizi fiktivnega vpisa), zato pa bi morali kot dodatni cilj

zastaviti večje vključevanje (nekoliko) starejših kandidatov, kar je tudi razpoznavni trend v razvitih državah.

2. Če primerjamo visokošolska vpisna gibanja pri nas in v svetu, postane hitro opazno, da v dodiplomskem študiju kar dobro sledimo vodilnim trendom, ne pa tudi na področju podiplomskega študija. Od druge polovice devetdesetih let se sicer tudi vpis v podiplomski študij hitro povečuje, povečuje se tudi število tistih, ki študij končajo, vendar pa *delež magistrantov dosega pri nas le 7.7% števila diplomantov* (brez višjih strokovnih šol). Podatek je zlasti v primerjavi z državami s tradicijo t.i. BA-MA študija izredno slab, a ob tem je obenem treba poudariti, da izhaja iz v marsičem neprimerljivih sistemov (magistri nekaterih tujih univerz so prej primerljivi z diplomanti našega dosedanjega petletnega dodiplomskega študija kot z dosedanjimi magistri znanosti pri nas). K takšnemu položaju torej znatno prispeva zastarela (»predbolonjska«) struktura tega študija.

*Ključni cilj na tem področju je, da do leta 2010 povečamo število diplomantov podiplomskega študija na 20-25% števila diplomantov dodiplomskega študija, nato pa povečujemo k polovičnemu deležu (50%).* Ta cilj bo dosežen toliko prej, kolikor hitreje in bolj učinkovito bodo v slovenskem visokošolskem sistemu uveljavljena načela bolonjskega procesa. Prve programe te vrste ne moremo pričakovati pred študijskim letom 2005/2006, bolj realistično pa v študijskem letu 2006/2007, kar daje realne osnove za to, da omenjeni cilj do leta 2010 dosežemo. V to smer je cilje opredelil že Nacionalni program visokega šolstva RS (Nacionalni program, 2002); ker pa je ta dokument pričel nastajati še pred začetkom bolonjskega procesa (Svet za visoko šolstvo RS, 1997), se kot ena izmed normativnih nalog naslednjih let kaže tudi nujnost njegove posodobitve.

3. Slovenija se z resnejšimi nihanji oziroma *neravnotežjem med ponudbo študijskih programov in povpraševanjem po vpisnih mestih* srečuje že od vstopa v tranzicijo. To neravnotežje je seveda povezano s povpraševanjem na trgu dela, vendar na specifičen način. Na začetku tranzicije je bil visokošolski študij pogosto predvsem zavarovanje pred nezaposlenostjo, ki je tako zaradi ekonomskih razmer kot zaradi tehnološke preobrazbe grozila mnogim med tistimi, ki so zaključili samo srednjo šolo. Na drugi strani je tranzicija s krizo številnih nekdanjih vodilnih podjetij neposredno vplivala na podobo določenih tradicionalno visoko vrednotenih – zlasti tehniških – strok. Odločitve maturantov o izbiri študija v precejšnji meri določajo razmere v letu, ko maturirajo, njihove odločitve pa se realno merijo na trgu dela več let kasneje. Nihanje zanimanja za posamezne smeri študija je bilo največje sredi in v drugi polovici devetdesetih let, vendar ostaja rezistentno.

Očitno ne gre le za fenomen, ki je povezan s tranzicijo; s podobnimi problemi se srečujejo tudi razvite države, ki v devetdesetih letih niso šle skozi njo. Evropski Svet za izobraževanje [Education Council] je v povezavi z LS in t.i. *Objectives Process* maja lani (2003) definiral *pet konkretnih ciljev*, med katerimi je na drugem mestu tudi ta, da se mora skupno število diplomantov v matematiki, naravoslovju in tehnologiji v Evropski uniji do leta 2010 povečati za najmanj 15%, ob tem pa se mora zmanjšati raven neuravnoteženosti med spoloma; cilje je pol leta kasneje preveril (European Commission, 2004).

Ta cilj povsem ustreza tudi sedanjemu slovenskemu položaju; glede na vstopanje v Evropsko unijo pa postaja tudi v drugih pogledih vse bolj smiselno, da upoštevamo in se vključujemo v skupne strategije. Ker pa je ta cilj dokaj splošen, bo zahteval zlasti na nacionalni ravni bolj podrobne opredelitve. Še vedno je treba skrbeti za boljšo informiranost in svetovanje, kajti nekaterih študijskih področij se trdovratno držijo »vraže« o težavnosti, neatraktivnosti, poklicni pasivnosti ipd. Vedeti je tudi treba, da se v splošnem izrazu »matematika, naravoslovje in tehnologija« nahajajo področja, ki so glede teh vprašanj v dokaj različnem položaju, pa tudi, da so v krizi še nekatera druga študijska področja, ki pa v tem izrazu sploh niso zajeta. Pomemben vzvod je tudi štipendijska politika oziroma druge politike, ki spodbujajo zaposlovanje na specifičnih področjih. Precejšen del sredstev za realizacijo ciljev pa bi morala iskati ta študijska področja tudi pri sebi: še zlasti z modernizacijo programov, fleksibilnostjo (npr. programskih) struktur in atraktivnim pristopom k potencialnim študentom.

4. S tem smo pri *ciljih, ki so najbolj neposredno povezani s prizadevanji, znanimi pod imenom bolonjski proces*; nanje smo naleteli že pri prejšnjih točkah. Naše študijske strukture so v znatni meri še podedovane iz časov, ko študij še ni bil masoven, zato se pogosto kažejo kot ključne ovire pri posodabljanju študijskega procesa. S povečevanjem študentske mobilnosti se pojavlja tudi zavest o ovirah, ki mobilnost preprečujejo. V naših razmerah se pri *zunani, t.j. mednarodni mobilnosti* ne srečujemo z bistveno drugačnimi ovirami kot druge države, zato bi tu morali slediti ciljem, ki so mednarodno potrjeni: predvsem uveljavljanje kreditnega sistema ter enostavnejših postopkov priznavanja predhodno opravljenih študijskih obveznosti. Pač pa bi si morali zastaviti poseben cilj na področju *notranje mobilnosti*: pretoka študentov med posameznimi univerzami oziroma fakultetami pri nas praktično ni. Kot kratkoročen cilj bi lahko postavili, da mora število notranje mobilnih študentov doseči število naših študentov, ki v okviru mobilnostnih programov EU odhajajo v tujino.

Tega cilja pa skoraj zanesljivo ni mogoče doseči, ne da bi *temeljiteje posodobili strukturo in vsebino študijskih programov*. Naši dodiplomski študenti imajo izjemno majhne možnosti za *izbirne predmete*; če pa se ti v programih že nahajajo, so njihovi formati (npr. cilji oz. kompetence, kreditna vrednost, trajanje ipd.) tako različni ali tako specifični, da so medsebojno nekompatibilni. Precej veliki problemi še vedno nastajajo tudi pri *prehodih med posameznimi programi ali posameznimi stopnjami študija*. Univerze danes vedo, da bolonjski proces s seboj prinaša obsežno kurikularno reformo; ta je tudi glavni cilj, ki lahko odgovori na tovrstne razvojne izzive.

Najbolj razviti visokošolski sistemi v svetu ponujajo vse večje možnosti za t.im *vseživljensko učenje*. Poleg tradicionalnega izrednega (»part-time«) študija, ki je namenjen specifičnim segmentom populacije, ki se iz različnih razlogov ne odločajo za redni (»full-time«) študij, se zdaj vse več pozornosti namenja različnim *krajšim oblikam študija za izpopolnjevanje, posodabljanje, dopolnjevanje in poglobljanje znanja*. Poleg teh oblik, ki so pogosto ponujene v posebnih programih formalnega izobraževanja, visokošolski zavodi ponujajo tudi različne oblike neformalnega in priložnostnega učenja (tečajji, poletne šole, programi usposabljanja ipd.). Te oblike bi se morale pri nas ob spremembah, ki vnašajo v sistem več fleksibilnosti, hitreje razviti. Pomembne so tako v *zaposlitvenem in gospodarskem pogledu* kot tudi v pogledu *dvigovanja splošne kulturne ravni*. Visokošolski zavodi lahko uporabijo tudi načela kreditnega ovrednotenja tako pridobljenega znanja, kar bi kandidat lahko kasneje »vnovčil« v primeru vključitve v študijski program za pridobitev formalne

stopnje oziroma smeri izobrazbe. Smiselno bi bilo tudi izkoristiti pobude, ki jih na tem področju ponuja Evropska komisija v svojih programih. Kot realistični cilj si moramo zastaviti za cilj, da v te oblike kratkoročno pritegnemo vsako leto po 10% diplomantov več glede na sedanjo raven vseživljenskega učenja.

5. *Uvajanje primerljivih in kompatibilnih študijskih struktur in programov* je torej najprej potreba in *nuja nacionalnega visokošolskega prostora*, obenem pa je tudi eden izmed *najpomembnejših ciljev za naše mednarodno sodelovanje v visokem šolstvu* ter za vključevanja Slovenije v t.i. skupni evropski visokošolski prostor (EHEA), ki naj bi po dogovorih v bolonjskem procesu pričel delovati leta 2010. Ta cilj predpostavlja, da se reforme visokošolskega študija ne lotevamo samo iz domačih perspektiv, pač pa pri tem upoštevamo evropsko in mednarodno dimenzijo. Po maju 2004 bodo možnosti za to, da študij ali vsaj njegov del opravimo v drugi državi EU, precej večje. Če bodo pri tem nastajali problemi na ravni primerljivosti študija, lahko to med negativnimi posledicami prinaša tako povečan pojav odliva možganov kot tudi s tem povezano osek o interesa za študij na naših visokošolskih zavodih. Zato je ta cilj še zlasti v interesu visokošolskih zavodov in ti ga tudi najlažje realizirajo.

S tem ciljem pa se povezujejo še nekateri drugi, ki lahko bistveno pripomorejo k *prepoznavnosti našega študijskega in raziskovalnega dela, preko tega pa tudi gospodarskega in kulturnega sodelovanja*. Evropa je pričela povezovati svoja raziskovalna prizadevanja v *European Research Area*, podobno kot povezuje svoja visokošolska prizadevanja v *European Higher Education Area*. Berlinski kongres evropskih ministrov za izobraževanje si je septembra 2003 (*The Berlin Communiqué, 2003*) zastavil za cilj povezovanje med obema programoma. Tudi ta cilj je torej za nas pomemben dvakrat: na nacionalni in na mednarodni ravni.

Glede na kritične mase, s katerimi razpolagamo na posameznih področjih, in dejstvo, da ponekod dosegamo vrhunske dosežke, bi si morali med ključne cilje zastaviti tudi nalogo, da se *vključujemo in sodelujemo v evropskih in mednarodnih akademskih mrežah ter delitvi dela, kadar je to možno in perspektivno*. Sedanje odpiranje in povezovanje evropskega prostora je razvojna priložnost; zamujanje bi lahko pomenilo, da svoj visokošolski prostor prepuščamo predvsem študiju na prvi stopnji, bolj poglobljena in specializirana prizadevanja pa bi prehajala v širši prostor.

Takšen scenarij ni dopusten. Glede na izkušnje in trende v drugih državah je pozitivne razvojne trende na tem področju mogoče okrepiti še zlasti s tem, da nacionalni visokošolski prostor promoviramo in naredimo atraktivnega za študente (in profesorje) iz drugih držav. Ta cilj ima za nas vsaj dvojen pomen. Po eni strani je nujno, da zaustavimo in izboljšamo negativen trend med odhajajočimi in prihajajočimi Erasmus študenti ter ga zaobrremo k povečanemu številu t.i. stacioniranih tujih študentov. Na drugi strani pa moramo glede na naše možnosti pristopiti tudi k uresničevanju cilja bolonjskega procesa, po katerem naj postane evropski visokošolski prostor – tudi v tekmovanju s severnoameriškim in še nekaterimi – bolj atraktiven za študente z drugih kontinentov. Ta cilj lahko Slovenija celo lažje doseže v sodelovanju z drugimi državami kot sama.

*Povzetek: prenavo študijskih programov, ki je usmerjena k evropski primerljivosti in kompatibilnosti, je treba načrtovati do študijskega leta 2006/2007, nato pa nove programe uvesti do polnega obsega do študijskega leta 2009/2010. Udeleženos t skupnih programih in projektih Evropske unije je potrebno do leta 2010 vsaj*

*podvojiti. Število prihajajočih Erasmus študentov se mora pričeti približevati številu odhajajočih; število tujih študentov pa je treba potrojiti* (deloma v sodelovanju s tujimi univerzami, npr. v t.i. *integrated curricula* oziroma *joint degree courses*).

6. Strukturne spremembe oziroma razsežnosti so neposredno povezane s socialnimi učinki oziroma razsežnostmi v visokem šolstvu (Zgaga, 2003, str. 41-49). Smisel strukturnih sprememb je prav v ugodnejših socialnih učinkih (boljši izobrazbeni deleži v populaciji, zaposljivost, znižanje osipa, možnosti dostopa ipd.), obenem pa uresničljivost strukturnih sprememb tudi zavisi od socialnih predpostavk (socialna sprejemljivost reform, vpliv in zakoreninjenost določenih praks oz. tradicij ipd.). Med ključne razvojne probleme sodijo tudi nekatera resna vprašanja s tega področja, še zlasti tista, povezana s šolninami in vzdrževanjem v času študija.

Med temi vprašanji je bila v minulem desetletju posebej opazna *problematika tistih izrednih študentov, ki so to vrsto študija izbirali zaradi omejenega vpisa na redni študij*. Čeprav se je ta vrsta študija uveljavila le na nekaterih (družboslovnih: pravo, management, ekonomija) področjih, na katerih so na rednem študiju že doseženi mednarodno primerljivo izjemno visoki deleži vpisanih študentov in čeprav s širitvijo vpisnih mest, zaposlovanjem in populacijskimi trendi ta pojav upada, se ga je potrebno lotiti s sistemskimi usmeritvami in ukrepi politike. Izredni študij mora biti prvenstveno namenjen že zaposlenim študentom, predvsem glede na organizacijo in trajanje, študijski standardi in dosežki pa morajo biti povsem enakovredni rednemu študiju.

Ob tem pa je treba celovito *preveriti tudi vse sisteme obstoječih socialnih transferov*, ki so očitno preveč razdrobljeni, nepregledni in konceptualno zastareli (npr. anahronizem t.i. absolventskega staža), *ter pripraviti celovit in sodoben sistem, ki bi zagotavljal tako socialno pomoč kot socialno pravičnost*, pri tem pa bi moral upoštevati tako socialni položaj kot učinkovitost študija. V ta okvir sodi tudi razprava o vrsti in obsegu morebitnih šolnin oziroma participacij v prihodnje, vključno s takšnimi instrumenti, kot so t.im. odložene šolnine, ugodna posojila ali pa davčne olajšave. Ta vprašanja ni mogoče reševati samo s sredstvi izobraževalnih politik, vanjo je potrebno aktivno vključiti tudi socialne politike.

#### ***II.4.3 Usmeritve in ukrepi politike glede na identificirane ključne razvojne probleme***

1. Slovenija potrebuje *takojšnjo prenovitev in dopolnitev visokošolske zakonodaje*, ki bo zagotovila nadaljnji razvoj področja ter odstranila ovire pri vključevanju v evropski visokošolski prostor. Priprava zakonskih sprememb se je pričela ob koncu leta 2003; ob predvidenem sprejemu novele v letu 2004 bo treba v začetku študijskega leta 2004/2005 ustrezno preoblikovati temeljne akte in programske dokumente univerz in samostojnih visokošolskih zavodov ter na tej osnovi pričeti s sprejemanjem in uvajanjem novih študijskih programov.

2. Nacionalni program visokega šolstva Republike Slovenije je bil sprejet leta 2002, pri čemer se velja spomniti, da so bila strokovna izhodišča zanj pripravljena že leta 1997 (prim. Svet za visoko šolstvo RS, 1997), parlamentarni postopek sprejema pa je potekal več let. Obsežne spremembe, do katerih je prišlo na domači in mednarodni

ravni po podpisu Bolonjske deklaracije so tolikšni, da po sprejemu zakonske novele kot prioriteto narekujejo *oblikovanje in sprejem novega nacionalnega programa*.

3. Vlada RS je ob izteku leta 2003 sprejela *uredbo o novem načinu financiranja visokega šolstva*, ki pa je tudi bila že dalj časa pričakovana. Sprememba načina usmerja delovanje slovenskih univerz in samostojnih visokošolskih zavodov k večji racionalnosti, omogoča pa tudi večjo avtonomijo. Sprememba pomeni v naših razmerah veliko novost, pa tudi prilagajanje razmeram, ki so značilne za druge evropske države, zato je *spremljanje učinkov te uredbe vsaj v začetnem obdobju posebej pomembno*. Sprejeta uredba med drugim določa, da bo jeseni 2005 opravljena posebna evalvacija in morebitne dopolnitve sistema. Ta naloga mora biti povezana z analizo drugih razvojnih parametrov ter predpostavlja formuliranje dodatnih tako strokovnih kot normativnih rešitev. Ob nadaljnjem sistemskem urejanju financiranja visokega šolstva, v katerem se odraža javna odgovornost do tega dela izobraževalnega sistema, je potrebno *oblikovati tudi nov sistemski okvir za socialne politike*, ki bodo vzpostavljale potrebno socialno pomoč in promovirale socialno pravičnost.

4. *Predvidene spremembe visokošolske zakonodaje bodo prinesle še nekaj opaznih novosti*. Študij se bo znatno spremenil: programi bodo nekoliko krajši, a razdeljeni na stopnje; na drugi stopnji lahko takoj po prenovi pričakujemo proces »pomasovljenja«, ki je za dodiplomsko stopnjo značilen že od sedemdesetih let; tako prva kot druga – in tudi tretja – stopnja bodo morale *iskati čim večjo povezavo z gibanji na trgu dela*. Vse to zahteva od univerz in samostojnih visokošolskih zavodov, da oblikujejo *pretehtane vpisne strategije*, prav tako pa tudi od Vlade, še zlasti ob vsakoletnem izdajanju soglasja k javnim razpisom za vpis. Pri tem bi morala Vlada na eni strani spodbujati k uravnoteženju vpisne ponudbe s pričakovanji, pa tudi s potrebami delodajalcev oziroma razvojnimi potrebami Slovenije kot celote, na drugi strani pa k oblikovanju čim bolj fleksibilnega, a kvalitetnega študija.

5. V ta okvir sodijo tudi *prizadevanja po racionalni širitvi visokošolske vpisne mreže*: uravnotežiti jih je potrebno med (1) načelom decentralizacije in bližine študijskih mest (ne le zaradi izobraževalnih, pač pa tudi zaradi učinkov, ki jih imajo višješolske in visokošolske ustanove na regionalni razvoj) na eni strani ter (2) načelom visoke (mednarodno primerljive) kakovosti, ki terja zadostno kritično maso tako pri materialnih pogojih kot pri učiteljih, na drugi strani. Širitev kvalitetnih višjih strokovnih šol ter študija na prvi (visokošolski) stopnji se kaže kot ustrezna strategija, ki bi odpirala dostopnost, spodbujala razvoj in krepila možnosti za študijske dosežke najvišje zahtevnosti v tradicionalnih univerzitetnih jedrih. Poleg dostopnosti izobraževanja in aktivnih izobraževalnih politik v ožjem pomenu pa je v tem kontekstu posebej pomembno reševanje socialnih vprašanj, ki nastajajo ob današnji visokošolski dinamiki.

6. Na področju visokega šolstva in znanosti se je Slovenija pričela *povezovati v mreže in projekte Evropske unije* že ob osamosvojitvi. Delež in izkoristek slovenskih univerz v programu Tempus, ki je bil namenjen spodbujanju predpristopnih strategij, je bil primerjalno z drugimi državami izjemno velik, podoben trend pa se je nadaljeval tudi kasneje, ob vstopu v programe kot so Socrates, Leonardo da Vinci, 5. oz. 6. okvirni program. *V prvih letih stalnega članstva v Evropski uniji bo morala Slovenija ta trend ohranjati in še spodbujati*; ne nazadnje, gre za področje, ki lahko bistveno prispeva k realizaciji Lizbonske strategije.

7. Slovenija bo kot vse druge članice bolonjskega procesa *maja 2005 na konferenci v Bergenu* predstavila dosežene *spremembe in stopnjo usklajenosti z načrtovanim skupnim evropskim visokošolskim prostorom*. Priprava poročila za to mednarodno konferenco mora biti tudi priložnost, da se na domači ravni opravi pregled nalog v naslednjem obdobju do leta 2010, ko naj bi bil skupni evropski visokošolski prostor vzpostavljen.



## II.5 Literatura

- Bevc, Milena et al. (2001). *Znanje in izobraževanje v Sloveniji v luči priključitve EU*. Ljubljana: Inštitut za ekonomska raziskovanja, 2001.
- European Commission (1996). *White Paper on education and training. Teaching and learning – Towards the learning society*. Bruxelles, Luxemburg: European Commission.
- European Council (2000). *Presidency Conclusions*. Lisbon European Council, 23 and 24 March 2000.
- European Commission (2000). *A memorandum on lifelong learning*. Commission of European Communities, Brussels, 30 October 2000.
- European Commission (2001). *The concrete future objectives of education systems*. Commission of European Communities, Brussels, 30 January 2001.
- European Commission (2002). *Detailed work programme on the follow-up of the objectives of educational and training systems in Europe*. Commission of European Communities, Brussels, 20 February 2002.
- European Commission (2004). *Progress towards the common objectives in education and training. Indicators and benchmarks*. Commission of European Communities, Brussels, 21 January 2004.
- Eurydice (2000). *Two Decades of Reform in Higher Education in Europe: 1980 Onwards*. Brussels: Eurydice.
- Eurydice (2002a). *Key Competencies. A developing concept in general compulsory education*. Brussels: Eurydice.
- Eurydice (2002b). *Key Data on Education in Europe*. Brussels: Eurydice.
- Eurydice (2002c). *Vseživljensko učenje: prispevek izobraževalnih sistemov v državah članicah Evropske unije*. Ljubljana: MŠZŠ.
- Kovač Šebart Mojca (2002). *Samopodobe šole. Konceptualizacija devetletke*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Kranjc, Tomaž (2003a). *Uspešnost srednješolcev in popravni izpiti v letu 2003*. Poročilo ZRSS, december 2003. Ljubljana: ZRSS.
- Kranjc, Tomaž (2003b). *Uspešnost dijakov v srednjih šolah Slovenije 1995-2002*. V: Šolsko svetovalno delo, letnik VIII, številka 2.
- Krek, Janez (ur.) (1995). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: MŠŠ.
- Le Mouillour, Isabelle et al. (ed.) (2003). *First Report of the Technical Working Group on Credit Transfer in VET. The Copenhagen Process. Enhanced European Co-operation in Vocational Education and Training*, October 2003.
- Marjanovič Umek, Ljubica et al. (ur.) (2002). *Kakovost v vrtcih*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Medveš, Zdenko (1998). *Conception and realisation of the current programme renovation in the sphere of vocational education*. V: Palandačič Mišo (ur.), Assessments of the PHARE vocational education and training reform programme in Slovenia. Ljubljana: CPI - Phare, str. 3-35.

Medveš, Zdenko et al. (2000). *Ocena reforme poklicnega in strokovnega izobraževanja ter predlogi za prihodnji razvoj*. Program Phare MOCCA. Ljubljana: MŠŠ.

Nacionalna komisija za uvajanje in spremljanje novosti in programov v vzgoji in izobraževanju (1999). *Izhodišča za evalvacijo kurikularne prenove vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: MŠŠ.

*Nacionalni program visokega šolstva Republike Slovenije* (2002). Uradni list RS, št. 20/2002.

OECD (1999). *Reviews of National Policies for Education. Slovenia*. Paris: OECD.

OECD (2002a). *Education policy analysis*. Paris: OECD.

OECD (2002b). *Education at a Glance. OECD Indicators*. Paris: OECD.

Pluško, Alojz et al. (2001). *Modro oko. Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

*Predlog Resolucije o nacionalnem programu izobraževanja odraslih v RS* (2004). Vlada Republike Slovenije, april 2004.

Svet za visoko šolstvo RS (1997). *Strokovna izhodišča za nacionalni program visokega šolstva v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: MŠŠ.

[The Berlin Communiqué (2003).] “*Realising the European Higher Education Area*”. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003.

[The Bologna Declaration (1999).] *The European Higher Education Area* (1999). Joint Declaration of the European Ministers of Education, convened in Bologna on the 19<sup>th</sup> of June 1999.

*The Copenhagen Declaration* (2002). Declaration of European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training.

Zgaga, Pavel (ur.) (1998). *Development of Higher Education in Slovenia*. Ljubljana: MŠŠ.

Zgaga, Pavel (2003). Bologna Process between Prague and Berlin. Report to the Ministers of Education of the signatory countries. V: *Realising the European Higher Education Area*, Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Reader. Berlin, 18-19 September 2003, str.1-82.

### III. MATRIKA:

nekaj bistvenih ciljev z navedbo dolgoročnih usmeritev in kratkoročnih ukrepov

<b>TEMATSKI SKLOP: IZOBRAŽEVANJE IN IZOBRAŽEVALNI SISTEM</b>						
Razvojni problem	Vsebinska opredelitev ciljev	Kvantifikacija ciljev	Dolgoročne usmeritve za doseg ciljev (10-letni horizont)	Konkretni kratkoročni ukrepi za doseg ciljev (2-letni horizont)	Nosilec ukrepa	Rokovnik
<b><i>I. Podpodročje: predšolska vzgoja</i></b>						
Št. I.1	povišati delež v vrtce vključenih otrok, zlasti tistih, starih od 3 do 6 let	povečati delež vključenih otrok do 60 ali več odstotkov	ponuditi več pol-dnevni in krajših programov, v vrtčevskem okolju doseči večjo vpetost v ritem življenja staršev	pri pripravi pol-dnevni in krajših programov je treba doseči ustrezno nižjo ceno programa - dosledno je treba udeležati načela metodologije	MŠZŠ občine vrtci	do šol. leta 2005/06  do šol. leta 2010/11
Št. I.2	uvajanje Kurikula za vrtce in reorganiziranje mreže vrtcev v skladu z zakonodajo	mreža javnih vrtcev, ki prevladujejo vključuje samostojne vrtce, ob strokovni utemeljitvi pa tudi vrtce pri šolah	odločanje, ali je na ravni sistemskih ali vsebinskih rešitev treba poiskati dopolnitve ali drugačne rešitve oz. opredeliti smer razvoja vrtcev v prihodnje	spremljati izvajanje novega Kurikula za vrtce ter izvajati evalvacijske študije	MŠZŠ Občine Združenja Vrtci	do šol. leta 2005/06  do šol. leta 2009/10
<b><i>II. Podpodročje: obvezno izobraževanje</i></b>						
Št. II.1	uvajanje nove devetletne osnovne šole in novega zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami	dokončan projekt devetletka - do šolskega leta 2008/2009	izvajati ustrezno spremljavo in evalvacijo, ki omogoča ugotavljanje ustreznosti rešitev in njihovo dograjevanje oz. spreminjanje	kakovostno udeležanje kurikularnih in izvedbenih dokumentov  ustrezno načrtovanje in zaposlovanje kadrov, ki so pogoj za uspešno izvedbo novosti	Šole ZRSŠ MŠZŠ	do šol. leta 2005/06  do šol. leta 2008/09
Št. II.2	izvajati ukrepe in programe za zagotavljanje kakovosti dela v šolah	v vseh šolah vzpostaviti mehanizme notranjega ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti ohranjati in zviševati doseženo raven podpore socialno šibkejšim učencem (učbeniki, učbeniški skladi, prehrana, dejavnosti znotraj razširjenega programa)	spremljanje, analize in iskanje ukrepov za zagotavljanje doseganja standardov znanja in izboljševanje vzgojnega dela v šolah  postopno uvajanje celovitega sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti	stalni proces samo-evalvacije ter notranje ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti  razvijanje (preven tivnih) programov, ki posegajo na področje spoprijemanja z nasiljem in podobnimi pojavi v šoli  spodbujati stalno strokovno izpopolnjevanje strokovnih delavk in delavcev ter kakovostne programe začetnega usposabljanja	MŠZŠ Šole ZRSŠ	do šol. leta 2005/06  do šol. leta 2009/10

<b>III. Podpodročje: splošno srednje izobraževanje</b>						
Št. III.1	nadgradnja koncepta splošnega izobraževanja	priprava novih programov in učnih načrtov za celoten spekter gimn. programov	uvajanje novega koncepta, celovita prenova vseh tipov gimnazijskega programa	priprava primerjalnih analiz, priprava izhodišč in poskusnih modelov na novih izhodiščih	MŠZŠ, ZRSŠ	do šol. leta 2005/06  do šol. leta 2008/09
Št. III.2	prestrukturiranje vpisa v gimnazije	50% populacije v gimnazijah	ureditev optimalnih materialnih (učila, oprema, prostori, informatika,), kadrovskih (doizobraževanje in izpopolnjevanja) in vsebinskih pogojev (modernizacija učnih načrtov ipd.)	dokončan proces oblikovanja mreže splošnih srednjih šol	MŠZŠ; Univerze; ZRSŠ	do šol. leta 2005/06  do šol. leta 2009/10
<b>IV. Podpodročje: srednje poklicno in strokovno izobraževanje</b>						
Št. IV.1	razvoj socialnega partnerstva in alternacije v izvajanju izobraževanja	zagotoviti možnosti za pridobitev kvalifikacije vsej populaciji; zmanjšanje osipa: 90% generacije naj pridobi srednjo izobrazbo v rednem šolanju	razvoj sistema poklicnega in strokovnega izobraževanja za povečanje prehodnosti in odpravo 'slepih ulic'; zagotoviti možnosti za pridobitev kvalifikacije vsej populaciji	orientacija izobraževanja na razvijanje kompetenc  didaktična prenova pouka	CPI, GZS, OZS, sindikati, MDDSZ	do šol. leta 2005/06  do šol. leta 2009/10
Št. IV.2	razvoj programov za sodobne poklicne razvoj standardov kvalifikacij in certifikatnega sistema	povečanje števila oseb srednje generacije (30-45 let) v poklicnem izobraževanju	prenova programov: odprti kurikulum, izbirnost, moduli; uveljaviti fleksibilnost sistema in racionalno mreže šol	posodabljanje opreme poklicnih in strokovnih šol	MŠZŠ, CPI, GZS, OZS, MDDSZ	do šol. leta 2005/06  do šol. leta 2009/10
<b>V. Podpodročje: terciarno izobraževanje</b>						
Št. V.1	vključevanje v 'evropski visokošolski prostor'	vse normativne podlage do maja 2005; vse rešitve do 2010	prilagoditev sistema visokega šolstva dogovorjenim 'bolonjskim' ciljem	zakonska novela preureditev sistema visokega šolstva novi programi	DZ, Vlada, MŠZŠ, univerze, partnerji	do št. l. 2005/06  do št. l. 2009/10
Št. V.2	povečanje deležev študentov in diplomantov; uravnoteženje vpisnih gibanj	nad 50% generacije v dodipl. št. od 20% do 50% prehod v podipl. št.	razvoj primerljivih programov; sodelovanje s tujimi univerzami; več mobilnosti in tujih študentov	omogočiti sprejem in izvajanje novih programov po 'bolonjski' shemi povečana izbirnost v študiju	Vlada, MŠZŠ, univerze, partnerji, MDDSZ,	do št. l. 2005/06  do št. l. 2009/10

Št. V.3	povečati št. diplomantov v mat., narav. in tehnologijah oz. drugih deficitarnih smereh	15% več glede na sedanjo raven	povezovanje univerz in gospod. organizacij tekoče spremljanje vpisnih gibanj vključevanje v skupne akcije EU	izboljšati svetovanje in informiranje štipendijska politika vključevanje v skupne akcije EU	Vlada, MŠZŠ, MDDSZ, univerze, partnerji; spodbude EU	do št. l. 2005/06 ————— do št. l. 2009/10
Št. V.4	razvoj ponudbe specifičnih oblik vseživljenjskega učenja	letno 10% diplomantov v izpopolnjevanju več glede na sedanjo raven	povezovanje univerz in gospod. organizacij razvoj sistema priznavanja znanja	razvoj programov formalnega izobr. in neform. učenja kreditno vrednotenje tako pridobljenega znanja	MŠZŠ, MDDSZ, univerze, partnerji; spodbude EU	do št. l. 2005/06 ————— do št. l. 2009/10