

Robi Kroflič (Vzgoja in izobraževanje 2014)

Katerim uporabnim interesom služi Bolonjska prenova visokošolskega študija in njeni spremljevalni pojavi?

Povzetek:

Osnovna teza prispevka je, da je potrebno vzpostaviti jasno ločnico med konceptoma pedagogike kot uporabne oziroma kot družbeno kritične vede. Vprašanje, na kakšen način naj pedagogika ponudi znanja, ki jih pedagoški delavci potrebujejo za strokovno ravnanje, se v slovenskem prostoru pojavlja praktično od nastanka pedagogike kot akademske discipline, v času Bolonjske prenove visokošolskega študija pa se ponovno okrepi pritisk na pedagogiko kot etatično vedo, ki se mora ukloniti zahtevam aktualne prosvetne politike, tržna naravnost ponudbe strokovnih storitev pa jo dodatno sili v produkcijo obrtniških znanj in v odmik od akademske zasnove.

Ključne besede: Bolonjska prenova visokošolskega študija, etatizem, tržna naravnost izobraževanja, pedagogika kot kritična družbena veda

Uvod

Bolonjska prenova visokošolskega študija si je med drugim zadala za cilj, da se študijske vsebine in dejavnosti bolj približajo potrebam poklicnih področij, za katere usposabljamost študente. Ob tem se zastavlja vprašanje, kaj ta pričakovana uporabnost pomeni za potrebe pedagoških dejavnosti in kakšne konkretne rezultate so sprožile zahtevane spremembe visokošolski študijskih programov ter spremljevalni pogoji za napredovanje v akademske nazive, od katerih je odvisna možnost visokošolskih učiteljev in raziskovalcev za kandidiranje na razpisih za aplikativne raziskovalne projekte?

Čeprav ostajajo o statusu pedagogike in njenega poslanstva različni pogledi, sam podpiram opredelitev Z. Medveša, da je pedagogika veda o ravnanju, kar avtor dokazuje z zgodovinskimi analizami razvoja pedagogike kot akademske discipline ter pričakovanj, ki jih je učiteljstvo gojilo do vednosti, ki jo je ta zagotavljala. V članku *Pedagogika med humanistiko, družboslovjem in tehniko* (Medveš 2009) je zgodovino zastavljanja vprašanja o družbeni angažiranosti akademske pedagogike v Sloveniji strnil v naslednje ugotovitve.

Malo zgodovine

Prvič je po nastanku akademske pedagogike v Sloveniji vprašanje, kakšna strokovna znanja potrebujejo učitelji, vzniknilo že v ob izteku prvega desetletja delovanja Oddelka za pedagogiko na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani v znameniti *polemiki o stari in novi šoli* med predstavniki naprednega učiteljstva in profesorjema na Oddelku za pedagogiko, K. Ozvaldom in S. Gogalo. Na očitke naprednega učiteljstva, da je pedagogika, ki jo razvija Oddelek za pedagogiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, zastarela in predvsem

preveč akademska – da torej ne daje ustreznih odgovorov na praktična vprašanja učiteljstva, je v razpravi *Pedagoška teorija* (Gogala 1938) odgovoril, da pravo vprašanje ni, ali naj bo pedagogika teoretska ali praktična veda, ampak na kakšni teoretski podlagi naj se gradi koncept uporabnosti pedagoških spoznanj, ter dodal, da obrtniška metodična, neposredno uporabna znanja niso tisto, kar dela dobrega učitelja, ampak mora slednji biti najprej kultiviran človek, modrec in celo malo umetnika. Pričakovanja učiteljstva, da jim mora pedagogika zagotoviti neposredno uporabna znanja in veščine, ne pa teoretskih traktatov, s katerimi si ne morejo pomagati pri delu v šoli, so torej pri nas vzniknili že v poznih dvajsetih letih dvajsetega stoletja.

Drugo obdobje, ko se je slovenska akademska pedagogika močno približala praktičnim interesom prosvetne politike, nastopi takoj po drugi svetovni vojni. V kasnejših spisih V. Schmidt, v omenjenem obdobju vodja Oddelka za pedagogiko, ta čas označi kot obdobje etatistične pedagogike, ko je slednja »prevajala politične programe v pedagoški jezik« ter doda, da je za napredek pedagoške znanosti »potrebna njena relativna samostojnost od družbenih potreb«, hkrati pa bi bilo sodelovanje pedagoških znanosti pri »načrtovanju in uresničevanju važnejših šolsko-reformnih akcij in pri vsakdanjem izobraževalnem in vzgojnem delu« pomembno za napredek slovenskega šolstva (povzeto po Medveš 2010, str. 95). Formula ustreznega razmerja med »relativno samostojnostjo od družbenih potreb« in angažiranim »sodelovanjem pri šolsko-reformnih akcijah in pri vsakdanjem izobraževalnem in vzgojnem delu« se zdi kot kvadratura kroga, ki jo je prosvetna politika skupaj z raziskovalci na področju vzgoje in izobraževanja poskušala udejanjiti po osamosvojitvi Slovenije ter ob priključitvi evropskim integracijam.

Ker me v tem prispevku zanima predvsem udejanjanje Bolonjske reforme visokošolskega študija, naj za obdobje osamosvajanja Slovenije in oblikovanja prvih strateških dokumentov na področju šolstva zapišem le, da se je v kritiko socialistične pedagogike in v oblikovanje prve Bele knjige (1993) in Izhodišč kurikularne prenove (1996) vključila široka paleta raziskovalcev na področju vzgoje in izobraževanja. Razvoj uporabnosti pedagogike pa v zadnjih dvajsetih letih zaznamuje predvsem pristajanje na strateške usmeritve razvoja šolstva, ki jih lahko identificiramo z mednarodnimi kriteriji kakovosti izobraževanja raziskav TIMMS, PISA, PIRLS in podobno ter z okvirom strateškega razvoja visokega šolstva, poznanem po imenu bolonjska reforma.

Uvajanje bolonjske reforme – novo obdobje etatistične pedagogike?

Kljub posamičnim strokovnim kritikam zasnove bolonjske reforme v slovenski znanstveni periodiki (glej predvsem tematsko številko *Sodobne pedagogike* 2006/3) je ne le prosvetna politika, ampak tudi tisti del stroke, ki je pomagal oblikovati strateške usmeritve razvoja šolstva v Sloveniji, v celoti pristal na evropsko prosvetnopolitično usmeritev, o čemer priča naslednji zapis iz nove Bele knjige: »V Evropski skupnosti je bil odgovor na izzive družbenih sprememb povzet v Lizbonski strategiji (Lizbonski evropski svet, 23–24. marec 2000), ki predpostavlja, da so prebivalci v Evropi tista sila, ki bo omogočila, da Evropska unija lahko postane najbolj konkurenčno gospodarstvo na svetu. Za doseganje tega cilja je treba definirati

nove temeljne veščine, ki jih bodo ljudje razvili v procesu vseživljenjskega učenja, od predšolskega obdobja in tudi še v obdobju, ko se upokojijo.« (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju 2011, str. 470) In to kljub temu, da tudi v našem prostoru objavljeni kritični prispevki opozarjajo, da bolonjsko reformo zaznamuje »...prehod od tradicionalnih humanističnih izobraževalnih ciljev k utilitaristični instrumentalizaciji... Enostranska interpretacija Sorbonske deklaracije (1998) v delovnih dokumentih za pripravo bolonjskega srečanja in Bolonjska deklaracija sama (1999) določata zaposljivost, mobilno razpoložljivost (mobilnost) in konkurenčno sposobnost za središčne namene visokošolskega izobraževanja. Ti nameni izpodrivajo tradicionalne ideale sveta univerze: raziskovanje za znanstveni napredek, študij za oblikovanje izobražene osebnosti in za sodelovanje v skupnosti za razvoj znanosti.« (Kellermann, P. (2006). Od Sorbone do Bologne in še naprej. *Sodobna pedagogika*, št. 4, str. 25 in 34)

In kakšne so konkretne posledice procesov bolonjske reforme? R. Kotnik (2013) ob pregledu svetovne kritične literature o bolonjski reformi, ugotavlja, da je konkurenčnost visokega šolstva videna v neposredno kapitalski logiki uspešne prodaje visokošolskih storitev domačim in predvsem tujim študentom, pristajanje na znanje kot tržno blago pa neizogibno vodi v standardizacijo, kalukulacijo in poučevanje v obliki formul (Molesworth idr. 2011; povzeto po Kotnik 2013, str. 166). Tak pristop vsaj na področju pedagoških, andragoških in sorodnih poklicev vodi v nestrokovnost, na katero je S. Gogala v polemiki o stari in novi šoli opozarjal že v tridesetih letih dvajsetega stoletja, nekritično pristajanje na diktat strateških prosvetnopolitičnih ciljev Evropske skupnosti pa na prevajanje političnih programov v pedagoški jezik, značilen za etatistično pedagogiko.

Kljub široko zastavljenim ključnim kompetencam za vseživljenjsko učenje (Priporočilo evropskega parlamenta in sveta z dne 18. decembra 2006 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje) je razvoj študijskih programov na področju vzgoje in izobraževanja ter potreb po strokovnih znanjih, ki jih izražajo pedagoški delavci z vključevanjem v dodatno strokovno izobraževanje in z rabo strokovnega gradiva pokazal, da se vedno bolj favorizirajo metodična (obrtiška) znanja, akademski standardi pa postanejo sinonim za luksuz nepotrebne teoretiziranja, ki si ga v kriznih časih ne moremo privoščiti. Dogajanja ob nastajanju novih programov pedagoško-andragoške izobrazbe bodočih učiteljev so pokazala, da akademska didaktika ne more konkurirati specialnodidaktičnim rešitvam, v novih MA programih inkluzivne pedagogike prevladujejo specialnopedagoška metodična znanja, vpogled v interna izobraževanja učiteljev in prodaja strokovne literature pa pokaže, da teorija vzgoje ne more konkurirati populističnim psihologističnim in menedžerskim pogledom na obvladovanje discipline. Ali je krnjenje akademskih potencialov za kritični angažma pedagogike nameravan cilj prosvetne politike ali zgolj njeno bistveno drugotno stanje (Elster 2000), niti ni pomembno, čeprav se zdi prva razlaga ustrežnejša glede na značilen mitološko-ideološki diskurz razprav o šolski politiki, za katerega je značilno, da se v njem »...bolonjska reforma /.../ kaže kot naravna nujnost, ki naj bi jo ne le sprejeli s samoumevnostjo, ampak jo omogočali z rituali, za katere vemo, da so nesmiselni, pa se jih vseeno udeležimo oziroma izvajamo...« (Kotnik 2013, str. 20), bistvo teh ritualov pa je v birokratizaciji študijskih in

raziskovalnih programov, ki so po novem bolj natančno strukturirani in zavezujoči kot v osnovni ali srednji šoli, da o vrtcih ne govorimo...

Raziskovanje pedagoških pojavov v obdobju bolonjske preнове

Da bi ugotovil, kako se ta usmeritev reševanja konkretne pedagoške problematike kaže na področju raziskovanja, sem decembra 2013 opravil anketo med raziskovalci s tega področja in pregled bibliografije najvidnejših raziskovalcev s področja pedagogike in andragogike, ki so v zadnjem petletnem obdobju pridobili naziv redni profesor ali si zanj prizadevajo. Na anketo je odgovorilo devet raziskovalcev, iz njihovih odgovorov pa je razvidno, da je v zadnjih petih letih število sistemskih aplikativnih projektov skoraj enako številu mikropedagoških projektov (raziskovalci, ki so odgovorili na anketna vprašanja, so bili vključeni v 16 sistemskih aplikativnih projektov in v 22 mikropedagoških projektov na ravni posamezne vzgojnoizobraževalne institucije), hkrati pa mikropedagoški projekti prinašajo manj objav (na podlagi vključenosti v sistemske aplikativne projekte, med katerimi je bila v tem obdobju najpogosteje omenjena udeležba pri pripravi nove Bele knjige, so anketirani raziskovalci objavili 29 znanstvenih prispevkov, tisti, ki so bili vključeni v mikropedagoške projekte, pa le 15 znanstvenih prispevkov), s tem pa so za akademsko napredovanje raziskovalcev vedno manj privlačni.

Še bolj zanimiva je analiza objav 15 vidnih raziskovalcev s področja pedagogike in andragogike z nazivi redni ali izredni profesor v obdobju 2008-2013, v katero sem zajel v COBBIS-u zabeležene objave znanstvenih člankov. Za vse avtorje, vključene v ta pregled, velja, da v obdobju 2008-2013 objavljajo v tujini več kot v domačem okolju (141 znanstvenih objav doma in 174 v tujini). Od 15 preverjenih bibliografij jih le 5 izkazuje več objav doma kot v tujini. „Rekorderka“ – raziskovalka in univerzitetna predavateljica - pravkar izvoljena v redno profesorico, je v zadnjem petletnem obdobju objavila v tujini 10 znanstvenih člankov in niti enega v domači znanstveni periodiki, izrazito nesorazmerje objav v korist tujih pa najdemo še v 4 bibliografijah. Za zanesljivejšo interpretacijo bi bila potrebna vsebinska analiza objav, vsekakor pa je vpliv raziskovalnih dosežkov na spremembe pedagoške in andragoške prakse v primeru domačih objav zagotovo večji!

Kakšne strokovne rešitve ponuja trg izobraževalnih storitev?

Da bi dobil vpogled v potrebe po dodatnem strokovnem izpopolnjevanju pedagoških delavcev, sem po internetu opravil še kratko analizo medijskih nastopov, predavanj in objav najbolj zaželenih nasvetov staršem in učiteljem, ki jih lahko strnemo v sintagmo »kako preživeti v kriznem času razgradnje vrednot in družbenega ugleda učiteljstva«. V internetnih in drugih medijskih objavah se da prepoznati velik porast ponudbe predavanj, delavnic za starše, vzgojitelje in učitelje. Ponudniki teh izobraževanj so večinoma zasebniki, pa tudi zasebne institucije, nastale pod pokroviteljstvom ali v sodelovanju z uglednimi javnimi institucijami (primer: Inštitut za etiko pod okriljem SAZU). Najvidnejši ponudniki strokovnih izobraževanj vzgojiteljem in učiteljem so psihoterapevti, socialni pedagogi in psihologi, že naslovi izobraževanj izbranih ponudnikov, ki imajo v zadnjem obdobju po vrtcih in šolah veliko število vabljenih usposabljanj, pa razkrijejo pragmatično naravo izobraževanj, ki se sklada s prevladujočim razumevanjem kompetenc kot veščin: Enajst težav v razredu in kako jih rešim,

Navajanje na samostojnost, Kako rečeš „ne“ brez slabe vesti, Krizno komuniciranje... (o razširjenosti take ponudbe glej podatke na spletnem portalu Supervizor). Med medijsko najbolj izpostavljenimi izjavami strokovnjakov o potrebnih vzgojnih prijemih iz preteklega leta velja omeniti razmišljanje Z. Milivojevića (2013) o telesni kazni kot nujni sestavini dosledne vzgoje (brez udarca z odprto dlanjo po debelem mesu ni avtoritete), ter trditev V. V. Godina (2012), da je osnovna vzgojna/socializacijska vloga šole v tem, da učence pripravi do preseganja narcisistične orientacije (šola ni namenjena temu, da se imajo učenci „fajn“, ampak da delajo tisto, kar je prav). O primernosti osnovnega sporočila, da je občasna uporaba telesne kazni nujna sestavina avtoritativne vzgoje, ter ob dejstvu, da rezultati raziskave PISA 2012 pričajo o tem, da slovenski dijaki izkazujejo nizko motivacijo za učenje matematike in zaznavajo odnose učiteljev kot manj pozitivne kot v večini evropskih držav (Štraus idr. 2013), da šola ni namenjena temu, da se imajo učenci „fajn“, ne velja zgubljati besed.

Je pa za razumevanje nastale situacije pomembno odgovoriti na vprašanje, zakaj med vzgojitelji in učitelji prav taka razmišljanja vzbujajo toliko pozornosti in celo naklonjenosti. Da trg strokovnih nasvetov najbolj burno odreagira na diagnoze krize (vrednot, motivacije za učenje, nespoštljivih odnosov otrok in mladostnikov do vzgojiteljev/učiteljev), sta ugotavljala že C. Lasch v *Kulturi narcisizma* (2012) in M. Furedi v delu *Paranoidno starševstvo* (2008). Uspeh študij, kot je na primer monografija *Razvajenost – rak sodobne vzgoje* (Žorž 2006), gre po mnenju Schultheissa (povzeto po Kobolt 2010) pripisati pedagoško integrativni paradigmi, ki neuspeh posameznikove prilagoditve pričakovanjem družbe pripisuje vzgojni zanemarjenosti otroka v družini, kar zahteva kasnejše korektivne intervence strokovnjakov. Tak pogled je soroden tudi tako imenovanemu patognomičnemu pogledu na čustvene in vedenjske težave, ki učitelje odvezuje odgovornosti za nastale težave ter hkrati vpliva na to, da reševanje težav prepuščajo staršem in strokovnjakom specialnopedagoških strok (Peček Čuk 2013). Enostavno povedano, strokovna stališča, ki izpostavljajo »zunajšolske dejavnike vzgojnih težav«, vzgojitelji in učitelji mnogo raje sprejmejo kot kompleksna spoznanja o varovalnih dejavnikih šole, ki odgovornost za vzgojne in izobraževalne uspehe učencev v večji meri pripisujejo njim samim. Če k temu dodamo še značilen diskurz profesionalizma na področju obravnave posebnih vzgojnoizobraževalnih potreb, ki pravice učencev s posebnimi potrebami interpretira kot njihove možnosti, da v šoli dobijo »ustrezno strokovno pomoč«, to pa lahko nudijo le »specialni pedagogi«, se s tem ustvari mnenje, da učitelji niso dovolj usposobljeni za delo s težavno populacijo učencev, to pa jih hkrati odvezuje odgovornosti za prilagajanje pouka tej rizični populaciji (Lesar 2009). Bolonjski imperativ svobodnega trga storitev, ki bo najbolj prepričljivo vzpostavil kakovost strokovnih rešitev, se v opisanih primerih izkaže za zmotnega.

Pedagogika med konceptoma uporabne in družbeno angažirane znanosti

Prevladujoč koncept pedagogike kot uporabne znanosti torej ustvarjalce pedagoških strokovnih znanj hitro vodi v pretesno povezavo z (državno ali nadnacionalno) prosvetno politiko, uporabnike teh znanj pa preslepijo atraktivni tehnicistični nasveti za reševanje vzgojnih problemov, ki jih ob nenehnem opozarjanju na »krizne razmere« ponuja prosti trg izobraževalnih storitev. Obe iz zgodovine polemik med učitelji praktiki in predstavniki

akademske pedagogike prepoznani nevarnosti tehnizacije in etatizacije pedagoške vednosti se ob uvajanju bolonjske reforme pojavita v zelo izpostavljeni obliki.

Rešitev, ki jo predlagam, je vzpostavitev ločnice med konceptoma uporabnosti in družbene angažiranosti pedagogike. Takšna drža pedagogiko zavezuje, da se resno ukvarja z dekonstrukcijo prosvetno političnih konceptualizacij vzgoje in vseživljenjskega izobraževanja (kamor sodi resna kritika vsiljenih reform izobraževanja) ter se dosledno upira poenostavljenim predstavam o možnostih vzgojnometodičnega obvladovanja otrokovega vedenja in lastnega bivanjskega položaja v času krize vrednot. V vzgoji in izobraževanju družbeno angažirana pedagogika išče emancipatorični potencial ter se izmika determinističnemu načinu načrtovanja in vzgojnega delovanja.

Družbeni angažma terja tudi temeljit premislek o metodologijah raziskovanja in vrednotenju znanstvenih dosežkov. Menim, da na primer rezultati akcijskih raziskav ob kakovostni teoriji zagotavljajo kritično uporabno vrednost znanstvenih prispevkov in mnogo boljšo osnovo strateškim dokumentom kot deduktivni sklepi, osnovani na interpretaciji empiričnih preglednih podatkov (glej na primer strokovne podlage rešitvam, ki jih ponuja nova Bela knjiga 2011). Rezultati raziskav, zasnovanih na preglednem proučevanju pojavov (ocene, stališča), so morda lažje objavljeni, a praviloma ne ponujajo osnove za kritične spremembe pedagoške in andragoške prakse. Za družbeno kritično perspektivo pedagogike so zagotovo pogubni tudi habilitacijski pogoji za napredovanje v akademske nazive, saj raziskovalce silijo v objavljanje raziskovalnih dosežkov pretežno v tujini, pri čemer pedagoške aplikacije zaradi kulturne pogojenosti vzgoje seveda v drugih kulturnih okoljih niso zanimive. Zato bi habilitacijske kriterije, ki temeljijo pretežno na mednarodni odmevnosti znanstvenih dosežkov, morali uravnotežiti s kritično analizo odmevnosti strokovnega delovanja in znanstvene produkcije kandidata v domačem okolju. Posameznik, ki ni imel plenarnega prispevka na nacionalnem strokovnem posvetu in ni objavil »neučbeniške« znanstvene monografije, namenjene predlogom sprememb pedagoške prakse in stališč v strokovni javnosti, ne bi smel pridobiti najvišjih znanstvenih nazivov.

Družbeno kritična pedagogika kot veda, ki je namenjena izobraževanju strokovnih delavcev na področju vzgoje in izobraževanja, pa bi se glede na praznost „koncepta“ kompetence (Kotnik 2013) morala ponovno zavedeti, da je kombinacija dobre teoretične osnove in uporabnih strategij, ki slonijo na konceptu praktične modrosti kot znajdena v vedno novi konkretni situaciji, upoštevajoč temeljna načela stroke, od Herbarta veljala za najboljšo osnovo za akademsko izobrazbo učiteljev. Stroke, ki kakovost gradijo zgolj na metodičnih recepturah, pa gre iskati v domeni obrti in ne univerzitetnega izobraževanja (Kellermann 2006; Medveš 2006; Kotnik 2013).

Literatura:

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju V Republiki Sloveniji 2011 (2011). Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Elster, Jon (2000). *Kislo grozdje: študije o subverziji racionalnosti*. Ljubljana: Krtina.

Furedi, M. (2008). *Paranoid parenting: why ignoring the experts may be best for your child*. London, New York: Continuum.

Godina, V. V. (2012). Vesna V. Godina (intervju vodil J. Trampuš). *Intervju Mladina*. Str. 12-18.

Kellermann, P. (2006). Od Sorbone do Bologne in še naprej. *Sodobna pedagogika*. Vol.57 (123), št. 4, str. 24-36.

Kobolt, A. idr. (2010). *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Kotnik, R. (2013). *Nova paradigma v izobraževanju (Je manj lahko več?)*. Maribor: Subkulturni azil Maribor.

Kroflič, R. (2013). Presežno v vzgoji. *Krisis*, št. 2, str. 65-78. Lasch, C. (2012). *Kultura narcizizma: ameriško življenje v času zmanjšanih pričakovanj*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Lesar, I. (2009). *Šola za vse? Ideja inkluzije v šolskih sistemih*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Medveš, Z. (2006). Bolonjski proces med univerzo in uradništvom. *Sodobna pedagogika*. Vol.57 (123), št. 4, str. 6-12.

Medveš, Z. (2010). Pedagogika med humanistiko, družboslovjem in tehniko. V: Nećak, D.(ur.). *Pogledi. Humanistika in družboslovje v prostoru in času*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, str. 84–113.

Milivojević, Zoran (2013). Otroka je najboljši tepsti po debelih delih kože.
http://www.siol.net/novice/slovenija/2013/05/otrok_v_vlogi_zrtve_in_storilc.aspx .
Pridobljeno iz spleta: 7. 3. 2014.

Peček Čuk, M. (2013). Študenti o delu učitelja z ranljivimi skupinami učencev in implikacije za izobraževanje učiteljev (nastopno predavanje ob izvolitvi v naziv redne profesorice). Neobjavljeno gradivo.

Priporočilo evropskega parlamenta in sveta z dne 18. decembra 2006 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje. *Uradni list Evropske unije*. 30. 12. 2006, str. 10 – 18.



Sander, T. (2006). Bolonjski proces in izobraževanje učiteljev v Nemčiji. *Sodobna pedagogika*. Vol.57 (123), št. 4, str. 38-63.

Štraus, M. idr. (2013). *OECD PISA 2012: Program mednarodne primerjave dosežkov učencev (Matematična pismenost, Bralna pismenost, naravoslovna pismenost)*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PISA/PISA2012/PISA%202012%20Povzetek%20rezultatov%20SLO.pdf Pridobljeno iz spleta: 7.3. 2014.

Žorž, B. (2006). *Razvajenost: rak sodobne vzgoje*. Celje: Mohorjeva družba.

.....
.....