

Mag. Branko Slivar in dr. Zora Rutar Ilc

Zavod RS za šolstvo

S P R E M L J A V A P R E N O V L J E N E G A G I M N A Z I J S K E G A P R O G R A M A V Š O L S K E M L E T U 1 9 9 8 / 9 9

UVOD

Osnovni cilji spremljanja gimnazijskega programa so bili:

- ugotavljanje in analiza razmer, v katerih se izvajajo gimnazijski programi in predmeti,
- sprotno odkrivanje in vrednotenje procesov, odlik in pomanjkljivosti gimnazijskega programa in predmetov v času njihovega izvajanja,
- pravočasno odpravljanje napak oz. pomanjkljivosti pri izvajanju gimnazijskega programa in predmetov ter
- svetovanje in širjenje učinkovitih rešitev.

Spremljavo smo usmerili na tri temeljna področja: okoliščine uvajanja sprememb, program in predmeti (matematika, nemščina, italijanščina, francoščina, zgodovina, športna vzgoja, glasba, likovna umetnost, geografija, biologija, kemija, strokovni predmeti glasbena smer in ekonomske gimnazije, informatika in obvezne izbirne vsebine).

Spremljavo smo izpeljali na vzorcu šol - dvanajst gimnazij (deset splošnih in dve strokovni) v šolskem letu 1998/99. Udeleženci so bili: ravnatelji, učitelji, ki izvajajo prenovljeni učni načrt v 1. letniku in dijaki, vpisani v 1. letnik prenovljenega programa.

V okviru spremljave smo uporabili naslednje tehnike dela: anketiranje, vodene intervjuje, opazovanje pouka, analizo dokumentov in gradiv.

Ugotovitve spremljave smo obravnavali na posvetu z ravnatelji vzorčnih šol in na sestankih z učitelji, ki so bili zajeti v spremljavo. Poleg tega so svetovalci, odgovorni za spremljanje, redno obravnavali ugotovitve tudi v svojih predmetnih skupinah.

UGOTOVITVE

Okoliščine, v katerih je potekala priprava na prenovo

- Večina učiteljev je ocenila, da so bili pred prenovo problematični naslednji vidiki: preobsežnost vsebin v učnem načrtu, razdrobljenost disciplinarnega znanja po predmetih,

- diferenciacija pri pouku, kakovost znanja pri dijakih, zaključek šolanja (zaključni izpit ali matura), cilji v učnih programih in predmetnik. To so tudi tisti elementi, razen zaključka šolanja, ki jih je NKS oblikoval v svojih izhodiščih. Nekoliko preseneča, da učitelji v nasprotju z oceno NKS niso označili kot problematično svojega izobraževanja in strokovne avtonomije.
- Večina učiteljev je bila prepričana, da je prenova potrebna, vendar so mnenja deljena o načinu reševanja. Slaba polovica učiteljev bi se lotila prenove na način, kot je bila le-ta izpeljana, drugi imajo drugačne rešitve.
- Za večino učiteljev je bila prenova strokovno dejanje, vendar se je kljub vsemu čutilo vmešavanje dnevne politike v proces prenove.
- Učitelji so bili načeloma zadovoljni z delom državnih predmetnih komisij, prav tako z upoštevanjem pripomb, ki so jih dajali v študijskih skupinah.
- Večina učiteljev vidi v pomanjkanju sredstev za izvedbo pouka vzrok za možen neuspeh prenove, saj brez sredstev ni moč pričakovati kakovostnega pouka.
- Po mnenju učiteljev bo prenova vplivala predvsem na uvajanje novih metod, kar je tudi eden izmed ciljev prenove. Poleg tega pričakujejo učitelji tudi pomemben vpliv na nastajanje novih učnih materialov, kot so učbeniki, delovni zvezki ipd.
- Večina učiteljev delno oziroma v celoti podpira uvajanje kurikularnih novosti.
- Učitelji (pri učnih načrtih) in ravnatelji (pri oblikovanju programa) so bili zadovoljni z vključenostjo v prenovo.

Program

Intervjuje smo izvedli dvakrat z dvanajstimi ravnatelji gimnazij, zajetih v vzorec.

- Večina ravnateljev meni, da so bili ustrezno vključeni v pripravo gimnazijskega programa, predvsem predmetnika.
- Cilji programa so razumljivi in jasni, vendar po mnenju večine ravnateljev zahtevni, zato nekateri

dvomijo v njihovo uresničljivost.

- Večina ravnateljev meni, da je predmetnik smiselno in ustrezno postavljen – skupno, število ur in razporeditev po predmetih je ustrezna in za zdaj spremembe niso potrebne. Prav tako je ustrezno razmerje med številom ur.
- Z izvajanjem predmetnika ni bilo težav, razen v začetku pri pripravi urnika (vzrok je bil v različnem številu ur za delitev v skupine pri naravoslovnih predmetih). Nekaj težav je povzročalo uresničevanje normativov (npr. informatika, športna vzgoja), kar se je kazalo tudi pri izdelavi urnika: delitev dijakov v skupine pri športni vzgoji, laboratorijskih vajah. Te težave so se kazale predvsem v pedagoško neustreznih urnikih (veliko »lukenj« na nekaterih šolah zaradi pomanjkanja prostora). Nekateri ravnatelji navajajo kot vzroke za težave pri izvedbi predmetnika prostorsko stisko na svoji šoli; težav s kadri ne omenjajo.
- Ugodno je ocenjena novost na področju umetnosti, vendar ravnatelji opozarjajo na nekatere težave pri organizaciji izpeljave glasbene vzgoje in likovnega snovanja (ure iz fonda ur za obvezne izbirne vsebine). Likovna umetnost poteka tako, kot je bilo načrtovano, težave so zaradi neustrezne materialne opremljenosti – pomanjkanje specializiranih učilnic.
- Večina ravnateljev meni, da predmetni aktivni med seboj sodelujejo tako kot pred prenovo. Sodelovanje poteka predvsem na področju priprave pisnega preverjanja in oblikovanja meril za ocenjevanje. Povezovanje med predmetnimi aktivni poteka praviloma spontano in med »tradicionalnimi« aktivni (znotraj naravoslovja, tujih jezikov). Širšega in sistematičnega povezovanja, ki naj bi bilo podlaga za dejansko (vsebinsko) medpredmetno povezovanje, še ni.
- Po mnenju ravnateljev uporabljajo učitelji pri pouku več aktivnih metod in oblik dela (skupinsko delo, projekti, ekskurzije) kot prej. K temu naj bi pripomogla didaktična priporočila v učnih načrtih. Nekateri ravnatelji opozarjajo, da je vpeljevanje aktivnih metod in tehnik bolj trend, ki ga opažajo že nekaj časa, kot pa izrazita posledica prenove.
- Nekateri ravnatelji poročajo, da v zvezi s poučevanjem ni bilo posebnih težav, opozorili pa so na neustrezne učbenike pri nekaterih predmetih.
- Ravnatelji ocenjujejo, da prenovljeni učni načrti v primerjavi s prejšnjimi povečujejo njihovo aktivno vlogo kot pedagoškega vodje.
- Mnenja staršev glede na posamezno šolo se razlikujejo. Tako nekateri ravnatelji poročajo, da

starši na nov program nimajo pripomb, drugi navajajo, da starši še niso zaznali razbremenitve pri šolskem delu, tretji omenjajo večjo aktivnost staršev pri sodelovanju s šolo.

- S strukturo vpisa v prvi letniki je polovica ravnateljev zadovoljna, druga polovica pa meni, da ni bistvenih sprememb glede na prejšnja leta, en ravnatelj opaža slabši vpis. Ravnatelji opozarjajo na probleme dijakov pri prehodu iz osnovne v srednjo šolo.
- Po mnenju ravnateljev je celostni vtis o programu ugoden. Pozitivno ocenjujejo tudi ozračje na šoli.

Predmeti

Analizo zbranih podatkov po predmetih smo opravili: ločeno glede na različne postopke zbiranja (predstavljeno v Zaključnem poročilu na naslovu <http://www.zrss.si>) in skupno in jo predstavljamo v nadaljevanju. Izpostavljamo najbolj opazne splošne trende (ki niso pri vseh predmetih enako zastopani in izraženi; podrobno analizo po predmetih si je moč ogledati v zaključnem poročilu). Analizo smo strukturirali po navedenih področjih:

- cilji (jasnost, ustreznost, zahtevnost oz. težavnost, izvedljivost, obsežnost in razmerje med načrtovanjem, izpostavljanjem in uresničevanjem),
- primernost vsebin glede na cilje,
- čas, potreben za izvedbo posameznih vsebinskih/tematskih sklopov.

Učitelji so večinoma zadovoljni z umestitvijo svojega predmeta v predmetnik in njegovo opredelitvijo glede na obseg in vsebino. Ugotavljajo, da so formulacije razumljive in dovolj konkretne. Tako pri intervjujih z učitelji kot v ček listah učitelji navajajo, da so učni cilji (razen izjemoma, razvidno iz priloge) v glavnem jasni, ustrezni, izvedljivi in primerno zahtevni. Večina učiteljev tudi meni, da so vsebine usklajene in ustrezne glede na cilje ter da sodijo v splošno-izobraževalni okvir, le pri nekaterih predmetih so preobsežne. Vendar pa pri več predmetih navajajo, da so učni načrti preobsežni in da je ciljev preveč, da bi jih lahko realizirali v polnem obsegu. Tako pri nekaterih predmetih ugotavljajo 80- do 90-odstotno uresničljivost ciljev, pri nekaterih drugih pa, da se uresničujejo predvsem jedrni cilji. Največkrat uspejo uresničiti nižje kognitivne cilje in manj višje, za kar kot glavni razlog navajajo pomanjkanje časa. To se potrди tudi pri spremljanju problemskosti pouka in aktivnosti dijakov, ko učitelji kot eno glavnih ovir za bolj problemsko naravnani pouk z bolj aktivno vlogo dijakov navajajo prav preobsežne učne načrte oz. premalo časa za njihovo uresničevanje (prim. v nadaljevanju, področje problemskosti pouka in aktivnosti dijakov).



Foto Jernej Prelac

Zanimivo je, da učitelji sicer ugotavljajo, da so vsi cilji in vsebine ustrezni, hkrati pa tudi, da jih je preveč. To daje misliti, da učne načrte še zmeraj interpretiramo na vsebinski oz. snovni osnovi in da tudi cilje tesno povezujemo s konkretnimi vsebinami. Razlogi za to so lahko zapisi v učnih načrtih (ko so npr. cilji opredeljeni s konkretnimi vsebinami, npr. z glagolom za taksonomsko raven in konkretno vsebino, ne pa izključno procesno s priporočenimi vsebinami) ali pa subjektivne vsebinsko ciljne interpretacije sicer procesno orientiranih učnih načrtov in premajhna izraba tako didaktičnih priporočil kot siceršnjega manevrskega prostora v učnih načrtih.

Glede razmerja med načrtovanjem in izpostavljanjem ciljev pa se je pri opazovanjih in med intervjuji z učitelji in dijaki izkazalo, če učitelji cilje upoštevajo pri načrtovanju, jih le redki tudi napovedo, predstavijo ali celo prediskutirajo z dijaki. Največkrat so učitelji namesto učnih ciljev napovedali vsebine oziroma naj bi bili učni cilji po njihovem mnenju razvidni iz obravnave učne snovi. Nekateri so tudi menili, da z dijaki ni potrebno izrecno govoriti o ciljih. Iz opazovanj in intervjujev bi torej lahko sklepali, da učitelji pogosto istovetijo učne cilje z učnimi vsebinami, še zlasti, ko naj bi jih predstavljali dijakom. Tako se zanemarja ena od priložnosti za razvijanje metakognitivnih veščin oz. spodbujanje »učenja učenja« med poukom oz. med obravnavo snovi.

Povezovanje v okviru snovi istega predmeta, med predmeti, z izkušnjami in izpostavljanje uporabne vrednosti obravnavanega

Pri obravnavi učne snovi se pojavljajo medpredmetne povezave, vendar se pri večini predmetov povezave ne uresničujejo tako, kot je bilo s prenovo načrtovano. Sicer obstajajo »tradicionalne« in formalne medpredmetne povezave kot npr. kemija – biologija, tuji jeziki – slovenščina, matematika – fizika, vendar pa se je pokazalo, da je njihovo izvajanje med poukom praviloma nesistematično in šibko. Učitelji samoiniciativno v večini primerov ne spodbujajo medpredmetnih povezav in nanje ne opozarjajo dijakov. Posamezni učitelji celo menijo, da bi dijaki morali sami poiskati ustrezne povezave. Medpredmetno povezovanje otežkoča časovna neuskkljenost med posameznimi predmeti, nepoznavanje ustreznih učnih načrtov in preveč splošen zapis v učnem načrtu. Učitelji bolj kot medpredmetno povezovanje poudarjajo povezovanje znotraj predmeta, ko pri uvajanju v novo snov nakazujejo povezave s prejšnjo snovjo oziroma poskušajo pri posamezni snovi povezati le-to s predhodnim znanjem in izkušnjami dijakov.

Gornje ugotovitve opazovanj potrjujejo tudi odgovori dijakov na vprašalnik. Na petstopenjski lestvici (1 – nikoli, 2 – redko, 3 – občasno, 4 – pogosto, 5 – redno) so dijaki pogostost pojavljanja različnih oblik povezovanja ocenili dokaj nizko: med redko in občasno.

Značilen je trend padanja pojavnosti različnih oblik povezovanj: pada tako z »oddaljenostjo« povezav kot s stopnjo aktivne vključenosti dijakov. Povprečne vrednosti pogostosti pojavljanja se zmanjšujejo v naslednjem vrstnem redu: še največ je učiteljevega povezovanja obravnavane snovi s tem, kar že vedo (3,27). Sledi spodbujanje dijakov k povezovanju s tem, kar že vedo (3,03), nato povezovanje snovi z vsakdanjim življenjem (2,99) in spodbujanje dijakov k povezovanju snovi z vsakdanjim življenjem (2,70). Najmanj je učiteljevega povezovanja z drugimi temami in predmeti (2,65) in spodbujanja dijakov k povezovanju z drugimi temami in predmeti (2,44). Največ je torej enostavnega povezovanja v smislu navezovanj na t. i. predznanje, sledi povezovanje z vsakdanjim življenjem, najmanj pa je priporočenih medpredmetnih in medtematskih povezav. Značilno je, da je pri vseh tipih povezav (s predznanjem, z življenjem in med predmeti oz. temami) več učiteljevega povezovanja kot pa spodbujanja dijakov k iskanju povezav. Dijaki torej ocenjujejo, da še takrat, ko se povezave nakazuje, to storijo najraje kar učitelji sami, manj k aktivnemu iskanju povezav spodbujajo dijake, kar bi bil namen aktivnega pouka. Hkrati so povezave osredotočene na t. i. predznanje dijakov, manj je povezav z življenjem, najmanj med temami in predmeti, ki od učiteljev zahtevajo aktivno pripravo in načrtno povezovanje z drugimi.

Tudi iz odgovorov učiteljev na vprašalnikih je bilo mogoče zaznati isti trend. Prav povezave so po oceni učiteljev ena najmanj pogosto izvajanih aktivnosti. Vendar so učitelji prisotnost povezav (tako kot tudi prisotnost vseh drugih aktivnosti) ocenili statistično pomembno višje kot dijaki: njihove ocene se gibljejo med občasno in pogosto (od 3,49 do 3,87). Razlike so največje pri oceni spodbujanja k iskanju uporabne vrednosti in povezav (1,40) in pri oceni o povezovanju z življenjem (1,20). To kaže, da so glede teh področij učitelji najbolj zgrešili pri presoji učinka, ki ga ima njihovo delo pri učencih. Glede omenjenih področij učitelji torej navajajo svoj občutek, ne uvidijo pa tega, da mnoge stvari – kljub njihovem prizadevanju – ne dosežejo učencev. Tako tudi ni presenetljivo, da o tem, ali ima obravnavana snov zanje kakšen pomen, v povprečju ocenjujejo, da le občasno (3,09).

Ocene dijakov glede prisotnosti povezovanja se statistično pomembno razlikujejo med šolami le za povezovanje obravnavane snovi z drugimi temami in predmeti, med predmeti pa glede povezovanja ni statistično pomembnih razlik. Statistično pomemben vpliv ima le še šola v kombinaciji s predmetom in sicer na oceno pogostosti učiteljevega spodbujanja dijakov k iskanju uporabne vrednosti. Lahko torej sklepamo, da različne šole bolj ali manj uspešno ustvarjajo pogoje in priložnosti za sodelovanje med učitelji.

Razčiščevanje nerazumevanja

V večini primerov so učitelji med poukom preverjali razumevanje razlage, praviloma s postavljanjem vprašanja med uro ali na koncu ure, včasih tudi na začetku naslednje ure, če je pri predhodni uri zmanjkalo časa. Prav tako so učitelji med poukom spodbujali oziroma dovoljevali dijakom postavljati vprašanja, če česa niso razumeli.

To se je potrdilo tudi na večjem vzorcu. Dijaki so možnosti dobiti pojasnilo, če česa ne razumejo, kot razumevanju obravnavane snovi pripisali povprečno oceno pojavljanja višjo od 3,5, torej pogosto. Učitelji pa so postavkam v zvezi z razumevanjem oz. z razčiščevanjem nerazumevanja pripisali celo oceno blizu 5, torej redno. Razlike med zaznavanjem učiteljev in dijakov so sicer spet statistično pomembne, kar kaže, da učitelji menijo, da dijakom v večji meri omogočajo razčiščevati nerazumevanje, kot to doživljajo dijaki sami, vendar oboji menijo, da je možnosti za to aktivnost veliko. Koliko to možnost tudi dejansko izkoristijo, nismo ugotavljali.

Vključevanje interesov, želja, doživljanja, čustev dijakov

Vključevanje interesov dijakov in njihovih želja je po predmetih različno. Ugotavljamo, da se interesi in pobude dijakov še največ uresničujejo prek izdelave referatov, seminarskih nalog in razgovorov. Dostikrat pa je uresničevanje interesov omejeno s časom, ki ga ima učitelj na voljo, ali vsebino pouka; interesi dijakov se spontano uresničujejo takrat, kadar so povezani z obravnavano snovjo. Širšega in sistematičnega vključevanja interesov, želja, doživljanja in čustev dijakov pa, kot kažejo opazovalne sheme, med poukom ni zaznati.

Načelno je možno priti do izraza ne le z vprašanji po razumevanju, ampak tudi z drugimi vprašanji, idejami, pobudami, tudi kritičnimi, to potrjujejo tudi rezultati analize vprašalnikov na večjem vzorcu. Dijaki pripisujejo temu oceno pojavnosti 3,46 (torej med občasno in pogosto).

Problemskost obravnave in aktivnost dijakov

Ugotovljene oblike in metode dela in problemskost obravnave je težko posploševati, saj so razlike tako pri predmetih kot pri učiteljih. Vendarle pa z opazovanji in intervjuji ugotavljamo, da pri pouku večine predmetov prevladuje frontalna oblika in metoda razlage, razen pri tujih jezikih in informatiki, kjer je uporaba različnih metod in oblik dela uravnovešena. Posamezni učitelji nekaterih predmetov uporabljajo tudi metodo pogovora, učne lističe, delo z gradivi in besedili, demonstracije (modelov, eksperimentov, slikovnega gradiva, videoposnetkov ipd.). Vendar pa tudi takšne oblike in

metode dela niso bile zmeraj zagotovilo problemskosti pouka in aktivnosti učencev (pogovor ni bil nujno problemski, eksperimente se marsikje le demonstrira, in dijaki ne gredo sami skozi različne faze eksperimenta).

Pri opazovanjih smo ugotovili, da je pri pouku zelo malo spodbujanja dijakov k odkrivanju, zastavljanju in opredeljevanju problemov. Tudi učitelji obravnavano snov redko podprejo z izpostavljanjem dilem in odpiranjem problemov, ki bi dijake spodbudili k razmišljanju in jih motivirali. Razvijanja in spodbujanja kritične presoje skorajda ni bilo zaslediti. Iz opazovalnih shem je moč razbrati, da je tudi sicer pri večini predmetov več neproblemske kot problemsko izpeljane obravnave snovi: več je učiteljevega nevprašljivega podajanja snovi, kot pa skupnega zastavljanja in opredeljevanja problemov, nakazovanja faz reševanja problemov, izpostavljanja bistva in jasnih zaključkov.

To se ujema še z eno splošno ugotovitvijo iz opazovanj, namreč, da je (kot je razvidno in številčno opredeljeno iz opazovalnih shem) pri pouku razmerje med aktivnostjo učitelja in aktivnostjo dijakov izrazito v prid učiteljeve aktivnosti. V intervjujih se sicer učitelji sklicujejo na aktivnost dijakov pri pouku, vendar se ta kaže predvsem v obliki postavljanja vprašanj dijakom in njihovem odzivanju. Dijaki so premalo aktivno vključeni v pouk v smislu zaznavanja, odpiranja in opredeljevanja problemov, zbiranja podatkov, samostojnega analiziranja in obdelovanja teh podatkov, načrtovanja poti za reševanje problemov, reševanja problemov, predstavljanja dobljenih ugotovitev na različne načine, kritične presoje itn. Še manj ali skoraj nič pa ni aktivnega sodelovanja dijakov pri načrtovanju in odločanju o metodah poučevanja in učenja, pri pripravi in diskusiji o ciljih pouka itd. Tako tudi tam, kjer ugotavljamo prisotnost problemskega pristopa, večino faz problemskega pristopa opravi učitelj sam. Posledica je, da se učenci ne urijo v tem, ne razvijejo te veščine, ampak so ji le priča.

Ugotovitve opazovanj glede manjše aktivne vloge dijakov so potrdili tudi odgovori na vprašalnikih: ocena pogostosti učiteljevega vključevanja vprašanj za razmislek, spodbujanja k reševanju problemov, iskanja primerov in zaključkov ipd. je le 2,94. Dijaki torej doživljajo, da so k aktivnemu sodelovanju le občasno spodbujeni z za to namenjenimi vprašanji in problemi (torej z ustreznimi didaktičnimi intervencami in ne le s splošnim sklicevanjem na njihovo aktivnost). Tako tudi o izkušnji svoje aktivnosti pri reševanju problemov, iskanju primerov, dajanju zaključkov ugotavljajo, da ni pogostejša od 3,04, torej občasna.

Do potrditve gornjih ugotovitev iz opazovanj in vprašalnikov smo prišli še po eni poti. Z vprašalniki smo povprašali še po razmerju zastopanosti enostavnejših učnih aktivnosti (aktivnosti nižjega

taksonomskega nivoja), kot so utrjevanje definicij in formul, utrjevanje razlag in rutinsko reševanje uporabnih nalog, z zastopanostjo bolj kompleksnih aktivnosti (aktivnosti višjega taksonomskega nivoja) kot so iskanje uporabne vrednosti in samostojno reševanje problemov.

Dijaki so v povprečju ocenili, da pri pouku prevladuje utrjevanje razlag (23 %), sledi utrjevanje definicij in formul (21 %), nato rutinsko reševanje uporabnih nalog (19 %) in na zadnjem mestu sta z enakima deležema iskanje uporabne vrednosti in samostojno reševanje problemov (18 %). Ko združimo preprostejše aktivnosti, dobimo naslednjo sliko: preprostejših aktivnosti je 64 %, iskanja uporabne vrednosti in samostojnega reševanja problemov pa po 18 %.

Tudi glede presoje zastopanosti različnih sklopov učnih aktivnosti pri pouku se učitelji in dijaki statistično pomembno razlikujejo. Po presoji učiteljev je največ iskanja uporabne vrednosti (27 %) in samostojnega reševanja problemov (24 %), nato si sledijo: utrjevanje razlag (19 %), utrjevanje definicij in formul (17 %) in rutinsko reševanje nalog (13 %). Vendar se po združitvi enostavnih učnih aktivnosti rezultati dijakov in učiteljev ujamejo v trendu. Po združitvi rezultatov se tudi pri učiteljih izkaže, da menijo, da je največ enostavnih učnih aktivnosti (49 %), manj iskanja uporabne vrednosti (27 %) in najmanj samostojnega reševanja problemov (24 %).

Tako iz ocene učiteljev kot iz ocene dijakov torej lahko sklepamo, da enostavne, rutinske aktivnosti najnižjega taksonomskega nivoja predstavljajo najmanj polovico (po oceni dijakov pa celo skoraj dve tretjini) celotnega pouka. Najbolj je zaskrbljujoča nizka udeležba iskanja uporabne vrednosti znanja kot enega najpomembnejših ciljev prenove.

Kot že rečeno (prim. cilji) kot razloge za takšno stanje učitelji v intervjujih navajajo preobsežne učne načrte in preveliko število ciljev. To mnenje v celoti podpirajo tudi rezultati vprašalnika na večjem vzorcu, kjer učitelji med mnogimi ponujenimi razlogi, zakaj kakšno aktivnost izvajajo le občasno ali redko, najpogosteje navajajo razloge v zvezi z učnim načrtom: bodisi da je preobsežen, bodisi da ne navaja k temu. Kot vodilo pri načrtovanju učne ure učitelji na vprašalniku najpogosteje navajajo izhajanje iz konkretne tematike, sledi še vrsta drugih vodil, didaktična priporočila v učnem načrtu skupaj s samoizobraževanjem in seminarji strokovnega izpopolnjevanja predstavljajo minimalno vlogo.

V intervjujih učitelji posebej izpostavljajo vpliv učbenikov in učnih načrtov (bolj prek vsebin kot prek didaktičnih priporočil) na izvedbo pouka. Zanimivo je, da učni načrti usmerjajo predvsem z vsebino, manj pa z didaktičnimi priporočili. Gledano skupaj z oceno

učiteljev, da ima samoizobraževanje in stalno strokovno spopolnjevanje majhno vlogo, lahko sklepamo, da učitelji pozivajo k večji problemskosti in aktivnosti metod in oblik dela sicer privzemajo, a bolj na mentalni ravni kot izvedbeno. Stari vzorci so še zelo utrjeni in tudi pri izobraževanju učiteljev bi kazalo posvetiti pozornost ozaveščanju lastnih strategij in učenju iz izkušenj, da bodo lahko z akti omogočeno avtonomijo in didaktična priporočila v učnih načrtih tudi prepričljivo udeležili. Pri nekaterih predmetih učitelji že v prvih letnikih omenjajo tudi vpliv mature na pouk. Ta se kaže predvsem v tem, da učitelji pri pouku ne tvegajo z uresničevanjem v učnem načrtu omenjene avtonomije (npr. združevanje posameznih učnih vsebin, njihovo poglobljanje, upoštevanje interesov dijakov ipd.), da maturitetne teme iz učnega načrta obravnavajo bolj podrobno, kot je to opredeljeno v učnem načrtu, pri preverjanju in ocenjevanju znanja včasih uporabljajo več pisnega preverjanja in vprašanja iz starih maturitetnih testov ali pa se ta vpliv kaže pri izdelavi točkovnikov za posamezne naloge.

Preverjanje in ocenjevanje znanja

Preverjanje in ocenjevanje znanja praviloma poteka klasično, kot a) skupinsko pisno preverjanje in ocenjevanje ter b) ustno preverjanje in ocenjevanje. Zaradi pomanjkanja časa prevladuje pisno preverjanje znanja. Pri pisnih oblikah je največ nalog objektivnega tipa in nalog, ki zahtevajo kratke odgovore. Praviloma so te naloge na nižjih taksonomskih ravneh. Učitelji redko uvajajo t. i. avtentične oblike preverjanja (projekti in seminarske naloge kot ena od oblik avtentičnega preverjanja niso vedno tudi v funkciji preverjanja in ocenjevanja).

Glede kriterijev ocenjevanja dijaki in učitelji tako v intervjujih kot v odgovorih na vprašalnike navajajo, da so poznani in da praviloma dobijo od učitelja povratno

informacijo o svojem znanju. Vendar pa so tako intervjuji kot opazovanja pokazali, da si pod izrazom »kriterij znanja« učitelji in dijaki praviloma predstavljajo določitev oziroma opis meje med pozitivno in negativno oceno, ne pa opisov različnih vrst in ravni znanj in veščin, ki naj bi jih učenci usvojili (opisnih kriterijev in deskriptorjev). Prav tako pod izrazom povratna informacija razumejo predvsem to, da se jim sporoči oceno, ne pa poglobljeno in izčrpno informacijo o različnih vidikih in ravneh znanj in veščin, ki so jih izkazali. Tovrstne povratne informacije so, kot so pokazala opazovanja in intervjuji, bolj izjema kot pravilo.

Struktura ure

Učna ura pri večini učiteljev poteka po klasični strukturi: uvod, obravnava nove snovi, utrjevanje in preverjanje. Pri tem nekateri učitelji posvečajo veliko pozornost uvajanju v učni proces oziroma povezavam znotraj predmeta ali uvodni motivaciji.

Standardi znanja

Standardi znanja so ustrezno opredeljeni, napisani razumljivo in dovolj konkretno, da usmerjajo preverjanje in ocenjevanje znanja. Prav tako pri večini predmetov omogočajo diferenciacijo. Pri enem predmetu pa učitelji menijo, da so standardi preveč splošni in premalo zahtevni.

Specialnodidaktična navodila

S specialnodidaktičnimi navodili so učitelji pri vseh predmetih zadovoljni.

Izvedbeni standardi in normativi

Izvedbeni standardi in normativi so po mnenju učiteljev ustrezno opredeljeni, pri nekaterih predmetih pa so opozorili na težave pri njihovem uresničevanju. Učitelji pogrešajo boljše materialno opremljenost šol za svoje predmete.

LITERATURA

- Slivar, B. in Ilc-Rutar, Z. (ur.) (2000). Poročilo o spremljavi 1. in 2. letnika prenovljenega gimnazijskega programa. <http://www.zrss.si>

