

a

# VZGOJA IZOBRAŽEVANJE

3 | 2001 | XXXII

Spremljanje uvajanja kurikula v vrtce

Spremljava poskusnega izvajanja 9-letnega programa osnovne šole

Spremljava prenovljenega gimnazijskega programa

Kaj nam pove spremljanje trajnosti gimnazijskega znanja

Za domovino z maturo – naprej ali nazaj?



## Spoštovane bralke in spoštovani bralci,

vabimo vas k sodelovanju v novi rubriki, ki jo napovedujemo v uvodniku, v kateri boste lahko zastavljali vprašanja ali predstavljali probleme, dogodke, izkušnje in primere iz šolske prakse, nanje pa bodo odgovarjali ali ob njih razpravljali strokovnjaki. Teme, o katerih bomo skupaj razmišljali, so lahko

raznolike: od sistemskih in formalnih vidikov (npr. izkušnje in težave s  
pravilniki) do vsebinskih in izkustvenih (izkušnje in izzivi

dela z novimi učnimi načrti, z zunanjim preverjanjem, z nivojskim poučevanjem, s sodobnimi metodami in oblikami poučevanja). Izpostavite lahko odprte probleme, na katere želite odgovor ali pa so zgolj izziv za razmišljanje, na katerega se lahko naveže strokovnjak in ga dodatno osvetli.

Dobrodošle bodo tako negativne izkušnje in dileme kot pozitivne izkušnje in spodbude. Na vsak predstavljeni problem in izkušnjo pričakujemo tudi odmeve drugih bralcev, med katerimi jih bomo vsakič nekaj predstavili.

Zaželeno je, da se predstavite, če pa zaradi narave problema nikakor ne bi želeli biti imenovani, lahko podatke zadržimo v uredništvu. Pri pripravi zapisa upoštevajte tehnična navodila avtorjem. Vabljeni torej k skupnemu razmišljanju o problemih in k izmenjavi izkušenj. Pomagajte nam sooblikovati revijo in jo poživiti s primeri iz prakse in izmenjavo mnenj.



ISSN 0350-5065

## VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE

letnik XXXII, številka 3, 2001

### Izdajatelj in založnik

Zavod Republike Slovenije za šolstvo

### Predstavnica

Metka Zevnik

### Uredništvo

dr. Zora Rutar Ilc (odg. urednica),

dr. Janez Bečaj,

mag. Marija Lesjak Reichenberg,

Urška Margan,

dr. Barica Marentič Požarnik,

Mira Turk Škraba

### Jezikovni pregled

mag. Stanko Šimenc

### Ovitek in tipična stran

Studio Kocbek

### Računalniški prelom

Boex DTP d.o.o.

### Tisk

Maxinel

### Naklada

1500 izvodov

### Naslov uredništva

Zavod RS za šolstvo,

Poljanska cesta 28, 1000 Ljubljana

telefon: (01) 3005 100

faks: (01) 3005 199

### e-pošta

zora.rutar@zrss.si ali

mira.turk-skraba@zrss.si

Letna naročnina (6 števil):

7400 SIT za šole, ustanove

in podjetja,

5200 SIT za posameznike,

3800 SIT za študente;

letna naročnina za tujino 8900 SIT.

Cena 3. številke v prosti prodaji

1700 SIT.

Rokopisov ne vračamo.

Revijo sofinancira Ministrstvo

za šolstvo, znanost in šport.

Revija Vzgoja in izobraževanje

je pod zaporedno številko 1405

vpisana v evidenco javnih glasil,

ki jo vodi Ministrstvo za kulturo.

## UVODNIK

Dr. Zora Rutar Ilc  
Vabilo k sodelovanju

3

## EDITORIAL

Call for Participation

## ANALIZE IN PRIKAZI

Mag. Branko Slivar  
Zavod RS za šolstvo in spremljanje  
kurikularnih novosti

4

## ANALYSES AND SURVEYS

The National Education Institute  
of Slovenia and Evaluation of  
Novelties in the Curriculum

Jasna Škarič  
Spremljanje uvajanja kurikula  
v vrtce

8

Evaluation of Curriculum for  
Kindergartens

Tatjana Krapše  
Spremljava poskusnega izvajanja  
9-letnega programa osnovne šole

12

Evaluation of Pilot Implementation of  
9-year Primary School programme

Mag. Branko Slivar,  
dr. Zora Rutar Ilc  
Spremljava prenovljenega  
gimnazijskega programa v šolskem  
letu 1998/99

18

Evaluation of the Reformed  
Grammar School Programme  
in 1998/99

Dr. Zora Rutar Ilc  
Kako matura vpliva na kakovost  
pouka in znanja

24

How National Baccalaureate  
(Matura) Affects Quality of  
Teaching and Knowledge

Dr. Barica Marentič Požarnik  
Kaj nam pove spremljanje trajnosti  
gimnazijskega znanja

28

What can Evaluation of  
Durability of Grammar School  
Knowledge tell All of Us?

Dr. Janez Bečaj  
Za domovino z maturo – naprej  
ali nazaj?

34

For Fatherland with Baccalaureate –  
Forward of Backward?

Tomaž Krajnc  
Ali splošni predmeti povzročajo  
več osipa kot strokovni?

45

Is Drop-Out Caused by More  
General Subjects Than by  
Vocational Ones?

Mag. Meta Budnar,  
mag. Alojz Fošnarič  
Izzivi pedagoškega vodenja

49

Comparison of Pupil's Critical



# V S E B I N A

---

*Dr. Bogomir Novak*

Primerjava kritičnosti mišljenja učencev v osemletki in devetletki 52 Thinking in Eight- and Nine Year Primary School

*Dr. Dušan Rutar*

Stereotipi in predsodki v šolah 57 Stereotypes and prejudice in Schools

*Olga Drofenik, Marko Radovan*

Evalvacija srednješolskega formalnega izobraževanja brezposelnih 62 Evaluation of Formal Secondary Adult Education

*Natalija Komljanc*

Akcijsko načrtovanje dinamičnega ocenjevanja 68 Action Planning of Dynamic Assessment

## POLEMIČNO

## POLEMICALLY

*Mag. Slavko Cvetek*

O avtonomiji razmišljajočega praktika 72 About Autonomy of a Reflective Practitioner

## OCENE IN INFORMACIJE

## REVIEWS AND INFORMATION

*Tomaž Krajnc*

Posvetu o maturi na rob 75 A Side View of the Conference on Baccalaureate

*Zdenka Erjavec*

Novosti v knjižnici 76 New Editions in the Library

# U V O D N I K

## VABILO K SODELOVANJU

*S prejšnjo številko ste prejeli tudi vprašalnik, s katerim vas povprašujemo po vtisih o reviji. Žal se vas je odzvalo zelo malo. Če bi o številu aktivnih bralcev sklepali po številu poslanih anket (tistim, ki ste jih poslali, se najlepše zahvaljujemo), bi bilo bolje, da takoj nehamo izhajati. Povratne informacije pa na srečo prihajajo tudi po drugih »kanalih«. To so npr. vaši spontani odzivi, bodisi odobravanja, včasih pa tudi ogorčenja ob posameznih številkah ali ob nekaterih besedilih, pa omembe koga iz zbornice, ki je videl kolege kopirati revijo (še vedno bolje, da je kopirano kot pa neprebrano!), navsezadnje pa tudi izjemen odziv vseh piscev, ki jih naprosimo za sodelovanje.*

*V dveh letih, kar smo zastavili nov koncept revije, se nam še ni pripetilo, da bi nas kdo zavrnil.*

*Le tako je sploh mogoče ohranjati osnovni koncept revije, ki se kaže v tem, da ponujamo konceptualni pristop k problematiki šolstva, razširimo, poglobimo in osvetlimo pa ga s primeri iz prakse. To pomeni, da teme vpeljujemo s kratkimi teoretičnimi razpravami, ki omogočajo tematiziranje in refleksijo prakse, in to z različnih vidikov in teoretičnih pozicij. Še tako dobri praksi namreč ne bi smel biti odveč pogled od strani, ki osvetli, zakaj je takšna, kot je, kako se dogaja in kakšne učinke povzroča. Da pa bi tudi izkušnje iz prakse v reviji še bolj zaživele, smo, kot ste že opazili, v zadnjih številkah izbrali teme, ki prakso najbolj neposredno zadevajo. Tako so praktiki*



*komentirali zakonodajo, zbrali smo izkušnje s področja dela z nadarjenimi, v tej številki pa se dotikamo šolske prakse posredno, prek spremljave in evalvacije. Tudi vnaprej želimo vsaj toliko besede kot teoretikom ponuditi praktikom, in to nekoliko bolj sistematično kot doslej. Naslednje številke revije bodo tako namenjene t. i. vzgojnemu predmetu, predstavitvi projektivnih šol, med drugim tudi projektov za osebno rast, osvetlili pa bomo tudi delo z otroki in mladostniki s posebnimi potrebami.*

*Revijo nameravamo popestriti in aktualizirati z dvema novima rubrikama. Priznani strokovnjaki se bodo odzivali na aktualne teme v šolstvu v posebni kolumni. Vpeljujemo pa tudi rubriko, v kateri boste imeli možnost opisati oz. predstaviti probleme ali pa izkušnje z različnih področij šolstva, nanje vam bodo skušali odgovoriti ali pa jih komentirati strokovnjaki.*

*Vabimo vas torej k branju in aktivnemu sodelovanju, tudi polemičnemu.*

*Jozeta Antan He*

**Mag. Branko Slivar**

Zavod RS za šolstvo

# ZAVOD RS ZA ŠOLSTVO IN SPREMLJANJE KURIKULARNIH NOVOSTI

## UVOD

Sestavni del uvajanja šolske preнове je tudi spremljanje uresničevanja zastavljenih sprememb, za kar je v skladu s šolsko zakonodajo odgovoren Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Zato zavod s poenotenim pristopom, po enotnih merilih in v vnaprej določenih časovnih obdobjih spremlja trenutno stanje v pedagoški praksi. Pedagoški svetovalci zavoda so v stalnem stiku s šolami<sup>1</sup>, ki so zajete v prenovi in sproti zaznavajo, ugotavljajo in se odzivajo na morebitne težave. V skladu z ugotovitvami bodo nadaljevali, korigirali ali izboljšali delo skupaj s šolami, tako da bi čim bolj uresničili cilje preнове, kot so zapisani v izhodiščih Nacionalnega kurikularnega sveta (NKS; 1997).

## OPREDELITEV SPREMLJANJA

Spremljanje pojmuje kot proces, v katerem na podlagi določenih podatkov in informacij o poteku izvajanja načrtovanih kurikularnih rešitev v neposredni pedagoški praksi že v fazi izvajanja odpravljamo/ popravljamo morebitne pomanjkljivosti v izvedbi in seznanjamo šole s primeri dobre prakse. Tako omogočamo neposrednim izvajalcem (pedagoški delavci<sup>2</sup>) in načrtovalcem kurikula, da razvijajo ustrezne rešitve. Potrebno je tudi opozoriti, da se spremljanje razlikuje od evalvacije v namenu zbiranja podatkov in ugotovitev. Njen namen je sprotno informiranje izvajalcev o pedagoškem procesu, v katerega so vključeni (refleksija), razčiščevanje različnih možnosti pri izvajanju, ugotavljanje napredka in pridobivanje informacije o dogajanju v neposredni praksi. Pri spremljanju, ki je v bistvu formativne narave, se lahko uporabljajo različne vrste podatkov (kvantitativni, kvalitativni, mešani), različni modeli (akcijsko raziskovanje ipd.) in je lahko usmerjena v različna

področja (izvedba pouka, preverjanje, ocenjevanje, obremenjenost ...). Spremljanje zajema naslednje glavne postopke:

1. sistematično zbiranje ustreznih podatkov,
2. analizo podatkov in njihovo interpretacijo glede na okoliščine,
3. oblikovanje predlogov za morebitne spremembe šolske prakse,
4. spodbujanje samoevalvacije na šolah in
5. sprotno seznanjanje šol in načrtovalcev sistema ter oblikovanje predlogov za izboljšanje neposredne prakse.

Pomemben poudarek pri spremljanju je na oblikovanju predlogov za izboljšanje neposredne prakse v sodelovanju z izvajalci, pri čemer je spremljava usmerjena na uporabnost ugotovitev. Gre za proces, ki je usmerjen v »tukaj in zdaj«. S tem se omogoča svetovanje in spodbuja kvaliteten razvoj pedagoške prakse (programov in predmetov).

Svetovanje je del procesa spremljave in je neposredno povezano z ugotovitvami spremljave, saj so le-te podlaga za izvajanje procesa svetovanja. Na naslednjem primeru lahko ponazorimo povezavo med spremljanjem in svetovanjem:

*S spremljanjem izvajanja učnega načrta pri določenem predmetu smo ugotovili, da v predvidenem obsegu ur ni mogoče uresničiti vseh ciljev. V postopku spremljanja smo skupaj z učitelji opredelili, kateri so ti cilji in kje so razlogi za njihovo neuresničevanje. V okviru svetovanja smo z učitelji načrtovali možne ukrepe, kot so npr. uvajanje drugačnega didaktičnega pristopa, prenos nekaterih vsebin v višje letnike, medpredmetno povezovanje...*

## NAČELA SPREMLJANJA

Pri spremljanju izhajamo iz osnovne predpostavke, da so rezultati uporabni in aktualni predvsem z vidika

<sup>1</sup> Oznaka »šola« zajema vrtce, osnovne šole in gimnazije, šole v poklicnem, tehniškem in strokovnem izobraževanju in dijaške domove.

<sup>2</sup> Oznaka »pedagoški delavci« se nanaša na vse kategorije strokovnih delavcev (92. člen Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja), ki izvajajo, usmerjajo in organizirajo pedagoški proces ali imajo v njem svetovalno vlogo.

izvajalcev – učiteljev, šolskih vodstev in drugih strokovnih delavcev. Prav tako pa lahko rezultati koristijo načrtovalcem sistema vzgoje in izobraževanja.

Spremljava odgovarja na vprašanja, ki so neposredno povezana z delom izvajalcev v pedagoški praksi. Je v pomoč končnemu uporabniku v konkretnih situacijah pri izbiri najbolj ustrezne didaktične poti, skladno s cilji in teoretičnimi izhodišči. Dovzetnost za konkretno situacijo usmerja interaktivni proces med spremljevalcem (v našem primeru pedagoški svetovalec) in neposrednim izvajalcem. Tako je spremljava izrazito individualizirana in situacijska. Spremljevalci razvijajo delovne odnose z izvajalci, da bi v sodelovanju z njimi določili predmet in postopke spremljanja ter načine spreminjanja obstoječe pedagoške prakse. Takšen pristop zahteva dogovarjanje o področjih in o splošnem okviru spremljave, pri čemer se ne sme odstopati od standardov evalvacije. Spremljevalec je kot strokovnjak odgovoren, da pri spremljanju predvsem:

- zagotovi strokovno izvedbo sistematičnega zbiranja podatkov,
- zagotovi poštenost in integriteto spremljevalnega procesa in
- spoštuje udeležence v spremljavi.

Spremljevalec mora biti tudi kompetenten za izvajanje spremljave in občutljiv za različne interese in vrednote neposrednih izvajalcev oziroma šol.

Izkušnje kažejo, da je uporaba rezultatov spremljave pri izvajalcih in njihovo sodelovanje v spremljanju kakovostnejše, če razumejo ugotovitve in sprejemajo proces spremljanja kot sestavni del njihovega pedagoškega dela. To dosežemo tako, da jih aktivno vključujemo v ta proces, kar pomeni tudi usposabljanje izvajalcev za uporabo rezultatov spremljave (v procesu uvajanja in svetovanja) in spodbujanje uporabnosti pri vsaki fazi spremljave.

Izvajalci spremljave v interaktivnem odnosu s končnimi uporabniki spodbujajo uresničevanje tako procesa spremljanja kot uporabnosti rezultatov. Možno je, da spremljava zbuja pri udeležencih različna čustva, negativne asociacije in splošno nelagodje, v nekaterih primerih tudi strah, zato jim je potrebno predstaviti spremljavo – predmet, metode in tehnične podrobnosti in vzpostaviti medsebojno razumevanje. Prav tako je potrebno izvajalcem predstaviti tudi rezultate spremljave.

Zavod RS za šolstvo poleg spremljanja novosti in poskusov spremlja tudi tiste procese, ki niso izključno novost v pedagoški praksi. S spremljanjem tako nenehno spodbujamo in razvijamo prakso. Vse ugotovitve, dobljene v procesu spremljanja, se lahko ustrezno uporabijo tudi pri evalvaciji programov oziroma kot njeno dopolnilo in pri načrtovanju sprememb sistema.

## IZHODIŠČA SPREMLJANJA

Pri spremljavi obravnavamo vzgojno-izobraževalne programe in učne načrte predmetov oziroma področij kot celote, hkrati pa znotraj posameznega programa oziroma učnega načrta obravnavamo tudi njihove posamične dele (npr. predmetnik, cilji, vsebine, načini poučevanja ...). Tako je npr. uresničevanje ciljev predmeta odvisno od načrtovanja razporeditve snovi, načinov poučevanja, načinov preverjanja in ocenjevanja znanja, učne tehnologije ipd. Kurikularna prenova je namreč prinesla precej novosti pri posameznih predmetih (npr. drugačna razporeditev laboratorijskih vaj, dodajanje/opuščanje vsebin in ciljev, novi učbeniki ipd.), ki bodo vplivale na izvajanje predmeta kot celote oziroma na uresničevanje njegovih ciljev.

Tudi program je potrebno obravnavati kot celoto, ki jo opredeljujejo posamezni elementi (cilji programa, predmetnik, pogoji za vključitev v program ipd.), vendar pa programa ne smemo obravnavati ločeno od predmetov in drugih sestavin. Podatki, pridobljeni samo s spremljanjem ene novosti, posameznega predmeta ali nekaterih elementov predmeta oziroma programa (npr. samo ocenjevanje in preverjanje pri predmetu, samo cilji programa itd.), ne bodo omogočali oblikovanja veljavnih ugotovitev o izvajanju kurikularne prenove.

## CILJI SPREMLJANJA

Osnovni cilji spremljanja so:

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

Pozitivne izkušnje bomo uvajali v prakso različno: v študijskih skupinah, na seminarjih, prek razvojnih projektov ipd., pomanjkljivosti pa bomo poskušali čimprej odpraviti.

S spremljavo torej želimo sproti pridobivati podatke o poteku izvajanja sprememb, tako da že v fazi izvajanja spodbujamo primere dobre prakse oziroma korigiramo morebitne pomanjkljivosti; načrtovalcem pa ponujajo možnosti za razvoj ustreznih rešitev. S tem bomo omogočili kakovosten razvoj programov in predmetov. Na podlagi rezultatov spremljave bodo člani razširjenih predmetnih skupin zavoda svetovali pedagoškim delavcem in šolam pri izvajanju kurikuluma.

## PODROČJA SPREMLJANJA

Predmet spremljanja so procesi v neposredni pedagoški praksi, ki potekajo ob izvajanju novosti in poskusa. Glavna področja spremljanja so: okoliščine izvajanja novosti oziroma poskusa, didaktična izvedba (izvajanje programa in predmetov) in delovanje zavodov. Vsako področje smo razdelili na posamezne elemente. Ti so za vsak podsistem različni in so opredeljeni v operativnih načrtih spremljave za

posamezen podsistem. Glede na to, da je spremljava proces, ki se lahko izvaja več let, pristopamo k elementom selektivno – posameznim dajemo različne poudarke, saj niso vsi enako pomembni za spremljavo v določenem šolskem letu. Prav tako je nekatere potrebno spremljati vsako leto zapored, za druge zadošča enkratno spremljanje. Na drugi strani pa lahko število elementov krčimo ali večamo, kar je odvisno od naročnika oziroma potreb prakse.

Foto Jernej Prelac



## METODE IN TEHNIKE DELA

Spremljavo izvajamo na vzorcu zavodov. Skupna metodologija pri spremljanju temelji na triangulacijskem pristopu s kombinacijo kvantitavnih in kvalitativnih tehnik. Kljub skupni metodologiji pa smo upoštevali tudi specifičnosti posameznih podsistemov (vrtec, osnovna šola, srednja šola) in specifičnosti posameznih predmetov oziroma predmetnih področij.

Glede na namen spremljave je v ospredju metoda multiple študije primera. Namen študij primera je pridobiti kvalitativne in poglobljene podatke o izvajanju programa. Udeleženci so: pedagoški delavci, ki izvajajo nov oziroma prenovljen učni načrt, učenci<sup>3</sup> in njihovi starši.

V spremljanje programa vključujemo ravnatelje, v spremljanje predmetov učence, v spremljanje delovanja šole bodo zajeti ravnatelji in učitelji, v spremljanje okoliščin izvajanja pa učitelji.

V okviru študije primera uporabljamo naslednje tehnike dela: anketiranje, vodene intervjuje, opazovanje pouka, analizo dokumentov in gradiv, diagnostično testiranje znanja.

Ankete, intervjuji in lestvice za opazovanje pouka so na vsebinski ravni sestavljeni iz dveh delov: skupnega, ki je enak za vse programe in predmete, in specifičnega, v katerem se kažejo posebnosti predmetov in programov.

Po potrebi uporabljamo t. i. razširjeni vzorec, v katerega so zajeti vsi zavodi, ki izvajajo novi oz. prenovljeni program.

<sup>3</sup> Oznaka »učenci« se nanaša na vse kategorije uporabnikov vzgojno-izobraževalnih storitev, na otroke v vrtcih, učence, dijake in vajence.



Pri izvajanju spremljave se poleg strokovnih in etičnih načel upošteva tudi zakon o varstvu osebnih podatkov. Seznanjanje z rezultati spremljave poteka sproti v študijskih skupinah, kjer tudi preverjajo njihovo veljavnost.

## ORGANIZACIJA DELA

Celotno izvajanje spremljanja smo na Zavodu RS za šolstvo organizirali v tri glavne projekte:

1. spremljanje izvajanja kurikula vrtca,
2. spremljanje poskusnega izvajanja devetletke in
3. spremljanje izvajanja srednješolskih programov.

Za spremljanje je ustanovljen tudi programski svet, ki ima naslednje naloge:

- obravnava načrt spremljanja kurikuluma in poskusov,
- obravnava metodologijo spremljanja kurikuluma in poskusov,
- obravnava potek spremljanja in
- obravnava poročila o spremljanju kurikuluma in poskusov.

Spremljavo na operativni ravni izvaja projektni tim, ki ga sestavljajo: vodja programa, vodje projektov za podsisteme in pedagoški svetovalci, odgovorni za spremljanje. Po potrebi se vključujejo vodje oddelkov za posamezne podsisteme, vodje predmetnih skupin za posamezne predmete in področja. Projektni tim sodeluje pri posameznih vprašanjih tudi z vodji uvajanja novih programov. Projektni tim usklajuje delo (zbiranje podatkov, obdelava podatkov, obiski na šolah ...), skrbi za enoten metodološki pristop na izvedbeni ravni in pripravlja osnutek skupnega poročila. Posamezni pedagoški svetovalci izvajajo neposredno spremljavo in pripravljajo delna poročila za svoje področje. Predstojniki območnih enot izvajajo spremljavo z vodstvenimi delavci zavodov.

V mejah kadrovskih možnosti smo na Zavodu RS za šolstvo poskušali čim bolj ločiti svetovalno funkcijo pri uvajanju prenove programov od funkcije spremljanja. To pomeni, da svetovalci, ki opravljajo funkcijo svetovanja pri pripravi na izvajanje in izvajanju novih programov, praviloma ne sodelujejo v spremljanju. Prav tako svetovalci, ki spremljajo izvajanje programov, ne sodelujejo pri pripravi na izvajanje in svetovanju pri izvajanju. Logično pa je, da med enimi in drugimi znotraj posameznih predmetnih in področnih skupin poteka nenehna in intenzivna komunikacija o ugotovitvah. V predmetnih in področnih skupinah, kjer ima zavod samo enega svetovalca, pa isti svetovallec opravlja tako svetovanje kot spremljanje.

Rezultati spremljave bodo prikazani v pisni obliki (članki, publikacije, poročila strokovnim in upravnim organom na področju vzgoje in izobraževanja) ali pa bodo uporabnikom sporočeni ustno (predavanja, seminarji).

V razširjenih predmetnih skupinah svetovalci, ki izvajajo spremljanje, sproti seznanjajo druge člane z ugotovitvami. Razširjena predmetna skupina na podlagi ugotovitev pripravlja rešitve za izboljšanje izvajanja oziroma odpravljanje morebitnih težav.

Na podlagi rezultatov spremljave bodo pripravljene ustrezne aplikacije, to so predlogi za spreminjanje pedagoške prakse pri izvajanju (načrtovanje in uresničevanje ciljev, aplikacija učnih načrtov, učne tehnologije, načrtovanje organizacije dela, izvajanje pouka ...). Vsi predlogi bodo v pisni obliki (članki, publikacije, poročila strokovnim in upravnim organom na področju vzgoje in izobraževanja) ali pa bodo uporabnikom sporočeni ustno (predavanja, seminarji, študijske skupine).

Rezultati spremljave bodo uporabljeni tudi pri svetovanju šolam in učiteljem.



**Jasna Škarič**

Zavod RS za šolstvo

## S P R E M L J A N J E U V A J A N J A K U R I K U L A Z A V R T C E

Kurikulum za vrtce zahteva spremenjeno vlogo odraslih, s tem pa tudi drugačen položaj otrok v vrtcu. Iz spremljanja prvega leta prenove so razvidne predvsem spremembe pri tiskem delu, kjer so v vrtcih našli veliko dobrih rešitev pri spreminjanju rutin in prehodov med dejavnostmi, v komunikaciji, kakovosti in pestrosti ponudbe dejavnosti za otroke.

Strokovne delavke/delavci, ravnateljice/ravnatelji, svetovalne delavke/delavci ugotavljajo, da se spreminja izhodišče načrtovanja, izvajanja in evalviranja dela; največkrat so to: kurikulum, tiskno delo in otrok. Prizadevajo si za večjo strokovnost in avtonomnost. Večje je upoštevanje otrok in staršev, pa tudi uravnoteženost v ponudbi vrtca.

Tudi povratne informacije s strani staršev potrjujejo splošen dvig kakovosti dela v vrtcu.

### Novi poudarki vsebinske prenove v vrtcu

temeljijo na izhodiščih kurikularne prenove, ki jih je potrdil Nacionalni kurikularni svet, in predstavljajo vsebino uvajanja Kurikula za vrtce.

Težišče prenove je večja demokratizacija življenja in dela v vrtcu, ki se kaže v spoštovanju človekovih in otrokovih pravic, s tem tudi v spoštovanju in upoštevanju različnosti in drugačnosti, v možnosti izbire, spreminjanju stereotipov, rahljanju rutin ter rekonceptualizaciji prostora in časa v vrtcu, kar pomeni tako spreminjanje vloge odraslega kot tudi aktivnejšo vlogo otroka v vrtcu.

V skladu z novejšimi spoznanji o tem, kako se otrok uči, doktrina, ki je zapisana v kurikulumu, vrtce zavezuje tudi k drugačni ponudbi dejavnosti. Temeljni poudarki tako niso več na vsebinah, temveč na procesu predšolske vzgoje, na celoti interakcij in izkušnjah, iz katerih se otrok v vrtcu uči.

### Uvajanje kurikula za vrtce

je namenjeno uveljavljanju in uresničevanju ključnih splošnih ciljev kurikularne prenove, zapisanih v Beli knjigi (1995), Izhodiščih kurikularne prenove (1996) ter Kurikulu za vrtce (1999).

Zavod RS za šolstvo je z začetkom prenove vrtcem ponudil strokovno pomoč in podporo, pri čemer je upošteval vsebinske poudarke Kurikula za vrtce.

Svetovalke Oddelka za predšolsko vzgojo Zavoda RS za šolstvo v okviru programa Uvajanje novih

programov in učnih načrtov ter projekta Postopno uvajanje Kurikula za vrtce vrtcem nudijo celovito strokovno podporo pri uvajanju kurikula.

Druga pomembna naloga je spremljanje uvajanja kurikularnih sprememb v vrtcih, ki mu posvečamo osrednjo pozornost v pričujočem besedilu.

### Spremljanje uvajanja kurikularnih sprememb v vrtcih

poteka kot projektna naloga v okviru programa Zavoda RS za šolstvo Spremljanje kurikula. V šolskem letu 1999/2000 je spremljanje potekalo na dveh ravneh:

- spremljanje prek rednega mesečnega poročanja vodij projektnih timov v vrtcih, katerih ugotovitve (dobre rešitve, izpostavljene dileme in težave kot vodilo k iskanju ustrežnejših pristopov) smo sproti vključevali v postopke uvajanja in v njegovo podporo;
- spremljanje na ravni ugotavljanja pogojev, v katerih poteka prenova (materialnih, organizacijskih, kadrovskih), pozitivnih premikov, težav in dilem, povezanih s komunikacijo v vrtcu na vseh ravneh, ter pogleda vseh udeleženi na celoto procesov, povezanih z uvajanjem kurikularnih sprememb.

Podatke, na katerih temeljijo ugotovitve, smo v skladu z namenom spremljave zbrali z vprašalniki za starše in strokovne delavke/delavce vrtcev in v intervjujih z ravnateljicami/ravnatelji ter svetovalnimi delavkami/delavci v vrtcih.

### UGOTOVITVE SPREMLJAVE PRVEGA LETA UVAJANJA – 1999/2000

V prvem letu smo spremljali uvajanje v 25 vrtcih v 8 regijah (od tega v 21 samostojnih vrtcih in 4 vrtcih pri osnovnih šolah), kar pomeni 821 oddelkov v 141 enotah. Z intervjuji in vprašalniki smo nagovorili 25 ravnateljic in ravnateljev, 12 svetovalnih delavk, 1642 strokovnih delavk/delavcev ter 800 staršev iz 50 oddelkov (25 prve in 25 druge starostne skupine).

Splošne ugotovitve iz vprašalnikov za strokovne delavke in delavce ter intervjujev z ravnateljicami/ravnatelji in svetovalnimi delavkami v vrtcih so pokazale, da v njihovih videnjih prenove ni opaznejših



Foto Jernej Prelac

razhajanj – prenova v vrtcih uspešno poteka.

V vrtcih ne obžalujejo, da so se vključili v prenovu; nasprotno – ugotavljajo, da gre za proces kakovostnega spreminjanja prakse, ki se je začel, še preden so ga kurikularni dokumenti deloma povzeli in potrdili, deloma pa nadgradili s smernicami za delo v prihodnje.

V vrtcih se zavedajo zahtevnosti izvajanja sprememb tako na ravni razumevanja kot tudi izvajanja Kurikula za vrtce. Poiskali so veliko dobrih rešitev, predvsem na ravni prenosa zapisanega v prakso pa so naleteli tudi na težave. Obremenitve zaposlenih v vrtcih so se na račun prenove sicer povečale, pri čemer so strokovne obremenitve večje in zahtevnejše od časovnih.

Prenova je pripomogla k temeljiti analizi dosedanjega dela na ravni posameznega vrtca, prav tako tudi k dvigu kakovosti interakcij in komunikacije na vseh ravneh. Več je poglobljenih strokovnih pogovorov, ki ozaveščajo in spreminjajo ravnanja, pa tudi sodelovanja med vsemi zaposlenimi. Večinoma si v vrtcih že več let prizadevajo za kakovostno spreminjanje pogojev dela. Kurikularna prenova zanje pomeni tako potrditev in tudi izziv za nadaljnje delo.

V večini vrtcev posebnih priprav na prenovu ni bilo. Ugotavljajo, da je motivacija za delo velika, čeprav občasno niha. Odnos z ustanoviteljem se na račun tega, da je vrtec vključen v kurikularno prenovu, v glavnem

ni spremenil; v večini vrtcev zato tudi niso dobili posebnih finančnih sredstev. Za to, da bi zagotovili kar najboljše materialne možnosti, so uporabili predvsem notranje rezerve in s pomočjo lastne inovativnosti in iznajdljivosti poskrbeli za primernejšo ureditev in izkoristek prostorov, ki so jim na voljo.

Spremembe v organizacijskem pogledu pomenijo v nekaterih vrtcih predvsem spremembo obratovalnega časa vrtca, ki je bolj kot prej prilagojen potrebam otrok in staršev.

Reorganizacija in rekonceptualizacija časa in prostora se največkrat kažejo tudi v »rahljanju« dnevnih rutin in opazno mehkejših prehodih med dejavnostmi, kar prispeva k večji kakovosti interakcij med otroki in drugačni komunikaciji tako med otroki kot tudi med odraslimi in otroki, pa tudi k učinkovitejšemu uresničevanju kurikularnih načel. Poudarjena je individualizacija, upoštevanje različnosti, možnosti izbire ter možnost umika v zasebnost.

Največkrat omenjene težave na področju zagotavljanja organizacijskih pogojev za uresničevanje kurikularnih izhodišč so povezane s timskim delom, ki sicer prinaša pomemben dvig kakovosti na vseh ravneh – pri načrtovanju, izvajanju in evalvaciji dela v vrtcu. Težave se kažejo pri zagotavljanju sočasne prisotnosti dveh strokovnih delavk v oddelku in pri

omogočanju skupnega načrtovanja in analiziranja dela z vidika časa in prostora (kdaj, kako).

V večini vrtcev menijo, da so kadrovske možnosti primerno zagotovljene oz. zadostne za izvajanje prenove. Ponekod omenjajo težave zaradi različne izobrazbene strukture strokovnih delavk/delavcev vrtca, predvsem gre za razliko med vzgojiteljicami/vzgojitelji in njihovimi pomočnicami/pomočniki.

Pri strokovni usposobljenosti kadra ima pomembno vlogo stalno strokovno spopolnjevanje in izobraževanje. Težave so povezane predvsem z odsotnostmi z dela zaradi izobraževanja strokovnih delavk/delavcev ter premalo denarja, s katerim bi le-to lahko podprli glede na želje in potrebe zaposlenih v vrtcu.

Strokovno spopolnjevanje in usposabljanje strokovnih delavk/delavcev je bilo v šolskem letu 1999/2000 vsebinsko podrejeno prenovi. Dober je bil obisk na študijskih skupinah in aktivih, ki so jih izvajale svetovalke Zavoda RS za šolstvo v sodelovanju z zunanjimi sodelavci (praktiki iz vrtcev), izstopata tudi interno izobraževanje in samoizobraževanje.

Največ pripomb v prvem letu prenove je bilo na račun premajhnega števila izvedb naročenih programov stalnega strokovnega spopolnjevanja – modulov ter na račun delitve denarja v ta namen (glede na oddaljenost vrtca od kraja izvedbe). Strokovne delavke in delavci so tudi izrazili željo, da bi znali izvajalci vsebino bolj približati uporabnikom in jo obogatiti z več konkretnimi primeri ter možnostmi razprave o izkušnjah v vrtcih.

Ugotovili smo, da se strokovne delavke/delavci vrtca ob strokovnih dilemah najpogosteje posvetujejo med seboj, obračajo pa se tudi na pomočnice/pomočnike ravnateljic/ravnateljev ter ravnateljice/ravnatelje. Kjer imajo v vrtcu svetovalno službo, se posvetujejo tudi z njo. V vseh vrtcih so zadovoljni s strokovno podporo Zavoda RS za šolstvo. Menijo, da se je izboljšala kakovost stikov z vrtci, želeli pa bi si še pogostejše prisotnosti svetovalk Oddelka za predšolsko vzgojo v vrtcih.

Delovanje projektne skupine, ki vodi uvajanje na ravni vrtca, v vseh vrtcih ocenjujejo kot dobro. Sestanki teh skupin so bili v prvem letu prenove večinoma dobro vodeni, strukturirani, komunikacija je bila učinkovita, odprta in dvosmerna, prenos informacij pa hiter tako znotraj tima kot tudi med timom in strokovnimi delavkami/delavci, ki niso bili vključeni vanj. Težave so se pojavljale v zelo velikih vrtcih, kjer so temu primerno (pre)velike tudi projektne skupine.

Kljub temu, da je bila v večini vrtcev pobudnica za vključitev vrtca v prenovu ravnateljica, smo ugotovili, da je bila v prvem letu postopnega uvajanja kurikula pripravljenost strokovnih delavk/delavcev za sodelovanje in izvajanje sprememb v vrtcih na splošno velika.

Ugodne so tudi povratne informacije staršev, ki so

bili seznanjeni s tem, da se bo vrtec vključil v prenovu. V veliki večini izražajo zadovoljstvo s počutjem otrok v vrtcu in z odnosom zaposlenih do njih in do otrok, prav tako tudi z obsegom in načinom informiranja ter z možnostmi za sodelovanje in vključevanje v neposredno delo oddelka. Pri tem izstopajo organizirane oblike dela in sodelovanja s starši. Starši opažajo predvsem pestrejšo ponudbo dejavnosti in napredek otrok, boljšo komunikacijo na vseh ravneh ter kakovostno spreminjanje pogojev za življenje in delo v vrtcu. Zadovoljni so z odraslimi v vrtcu in z njihovim delom; ugotavljajo tudi, da otroci radi hodijo v vrtec.

V prvem letu spremljanja prenove smo največ pripomb staršev zaznali na račun pogojev življenja in dela v vrtcu, predvsem na račun materialnih pogojev. Predlagali so tudi nekaj sprememb, ki so povezane s spreminjanjem pogojev, izvedbenega kurikula ter s sodelovanjem s strokovnimi delavkami/delavci vrtca.

Strokovne delavke/delavci pri izvajanju konkretnih sprememb na različnih področjih svojega dela najbolj pogrešajo priročnike in vodnike. Menijo, da jim manjkata opora in pomoč pri razumevanju in prenašanju zapisanega v delo na ravni vrtca in oddelka. Tisti, ki so imeli možnost udeležbe, so pohvalili vsebino strokovnega srečanja na temo Igra in področja dejavnosti (spomladi 2000), ko so avtorji kurikula predstavljali vsak svoje področje.

Tempo dela v prvem letu uvajanja so v vrtcih ocenili kot prehitro, saj je bilo po priporočilih iz Opomnika pri uvajanju posamezne naloge na voljo le po mesec dni časa za analizo stanja in prve spremembe, o katerih so ravnateljice/ravnatelji mesečno poročali svetovalkam Zavoda RS za šolstvo.

Zaposlene v vrtcih smo z ugotovitvami prvega leta spremljanja uvajanja kurikularne prenove (tako na državni ravni kot tudi na ravni posameznega vrtca) seznanili na t. i. evalvacijskih sestankih. Na teh sestankih, ki so potekali v vsakem vrtcu posebej, smo v dialogu s strokovnimi delavkami/delavci, svetovalno službo in vodstvom posameznega vrtca prepoznavali kontinuiteto procesa ter ugotavljali premike tako v smislu nadaljnjega iskanja dobrih rešitev kot tudi še vedno prisotnih težav v zvezi s posameznimi nalogami iz opomnika.

Ugotovitve prvega leta spremljave so v obliki poročila dosegljive tudi na spletnih straneh Zavoda RS za šolstvo (Program Spremljanje kurikula).

### Spremembe po prvem letu uvajanja

se odvijajo tako na ravni nekaterih postopkov, namenjenih podpori vrtcem v prenovi, kot tudi v vrtcih, saj gre za kontinuiran in poglobljen proces spreminjanja vedenj in na njih utemeljene prakse.

Spremljanje prvega leta uvajanja je pokazalo, da bi si



**Tatjana Krapše**

Zavod RS za šolstvo

## S P R E M L J A V A P O S K U S N E G A I Z V A J A N J A 9 - L E T N E G A P R O G R A M A O S N O V N E Š O L E

S šolskim letom 1999/2000 se je skladno z Odredbo o postopnem uvajanju programa 9-letne osnovne šole (Uradni list RS, št. 22-975/1998) začel na 41 slovenskih osnovnih šolah poskus. Zavod RS za šolstvo kot javni zavod po pravilniku o preverjanju novosti in programov v vzgoji in izobraževanju s poskusom izvaja spremljanje, zato je v prvem letu poskusa izdelal koncept spremljave, na podlagi katere poteka spremljanje na teh šolah. Izhajali smo iz zasnove spremljave, ki je že veljala za spremljanje gimnazijskega programa, pri čemer smo seveda tako vsebinsko kot metodološko in izvedbeno prilagajali ciljem kurikularne prenove 9-letne osnovne šole.

Pedagoški svetovalci, ki smo dobili to nalogo, smo se začeli usposabljeni pol leta pred začetkom spremljave. Težišče dela je bilo na naslednjih ključnih področjih:

- razumevanje koncepta spremljave,
- (pre)oblikovanje in prilagajanje instrumentarija potrebam ciljev predmeta v prenovi,
- urjenje za izvedbo opazovanja pouka ter intervjuja z učitelji po opazovanju.

Dobrih šest mesecev je trajalo usklajevanje, dopolnjevanje in kolikor toliko enotno razumevanje koncepta spremljanja. Kljub temu lahko zasledimo, da so posamezni pedagoški svetovalci globoko miselno usmerjeni v obstoječe koncepte pojmovanja znanja, učenja in poučevanja, zato je bilo treba tudi vmesno sprotno usklajevati in regulirati pojmovne koncepte. Tradicionalnost in raznolikost pojmovanj se je izrazito pokazala v zapisu poročila po posameznih predmetih, zato je bilo treba veliko skupnega dela pri usklajevanju pridobljenih podatkov.

Sicer pa je spremljava zasnovana procesno, in sicer tako, da se s sprotim ugotavljanjem dobre prakse in z ugotavljanjem morebitnih težav krepki, (pre)oblikuje ali dopolnjuje proces uvajanja novosti v pedagoško prakso. Težišče procesa je usmerjeno v neposredno opazovanje izvajanja pouka posameznega predmeta. V celoti pa poteka spremljava tako, da se ugotavlja stanje pri izvajanju novosti na različnih ravneh (na ravni zavoda – šole, razreda, predmeta). Je iztočnica za kakovostno svetovanje ter izobraževanje izvajalcev prenove (novih

programov in predmetov). V celoti želimo v spremljavi slediti naslednjim ciljem\*:

- sprotno ugotavljanje ter analiza razmer, v katerih se izvajajo programi in predmeti,
- sprotno vrednotenje procesov z odkrivanjem odlik in pomanjkljivosti v času njihovega izvajanja,
- pravočasno odkrivanje napak pri izvajanju programov in predmetov ter njih korekcija,
- svetovanje in razširjanje učinkovitih rešitev.

Povezanost pedagoških svetovalcev, ki izvajajo spremljavo, in onih, ki so odgovorni za uvajanje novosti, se v predmetnih skupinah kaže kot pozitivno dejstvo, da se s sprotim poročanjem in zaznavanjem težav poskuša sproti odpravljati vrzeli in iskati rešitve za udejanjanje ciljev kurikularne prenove na izvedbeni ravni. Ker pa so člani razširjenih predmetnih skupin tudi univerzitetni profesorji, obstaja možnost, da se sproti opozarja na težave ter se obravnavajo stvari, ki so sistemske narave.

### VZOREC IN NAČIN SPREMLJANJA

S prvim razredom je bilo vključenih v spremljanje 39 šol (39 učiteljic, 38 vzgojiteljic, skupaj 78, ter 4 oddelki kombiniranega pouka in 3 oddelki podaljšanega bivanja).

S sedmim razredom je bilo zajetih v spremljanje 11 šol (96 učiteljev pri neposrednem opazovanju pouka in z ostalim delom instrumentarija, 144 učiteljev brez opazovanja oz. samo posredno z vprašalniki, 196 učencev z intervjujem, 42 ravnateljev šol, ki izvajajo 1. in/ali 7. razred 9-letke).

Izvajalci spremljave smo bili pedagoški svetovalci področnih ter predmetnih skupin, ki nismo odgovorni za uvajanje programa 9-letne osnovne šole. Izjemoma je bilo drugače tam, kjer je na Zavodu RS za šolstvo zaposlen za predmet en sam svetovalac. Vključenih je bilo 10 pedagoških svetovalcev, ki je spremljalo izvajanje 1. razreda, 17 pedagoških svetovalcev, ki je spremljalo izvajanje 7. razreda, 9 predstojnikov, ki je intervjuvalo ravnatelje.

\* Več o ciljih spremljave je zapisano v članku mag. Slivarja Zavod RS za šolstvo in spremljanje kurikularnih novosti.

Izvedenih je bilo 25 ur opazovanja pouka v 1. razredu in 110 ur opazovanja v 7. razredu. Poleg opazovanja pouka smo spremljavo izvedli še z drugimi metodami in tehnikami.

Spodnji zapis prikazuje izbor in pogostost uporabe metod in tehnik spremljanja poskusnega izvajanja programa v 1. in 7. razredu na ravni razreda in predmeta ter ravnateljev na ravni zavoda – šole.

#### Opazovanje pouka:

1. razred: 1-krat 3 šol. ure na tim v vzorcu – skupaj 25 ur pouka,

7. razred: 8-krat 1 šol. uro na predmet – skupaj 110 ur pouka.

#### Vodeni intervju:

1. razred: 2-krat 60 minut z vsako učiteljico in vzgojiteljico po opazovanem pouku, zaključni intervju z učiteljicami in vzgojiteljicami,

7. razred: 3-krat 60 minut z vsakim učiteljem, ki je izvajal opazovani pouk ter posebej z dvema učencema po opazovani učni uri. Ob koncu pouka je bil izveden še zaključni intervju z učitelji.

Ravnatelj: 2-krat vodeni intervju po 60 minut.

#### Anketiranje:

1. razred: Ankete o realizaciji učnih načrtov, učbenikih (1. r.), timskem delu (1. r.).

7. razred: Ankete o realizaciji učnih načrtov, nivojskem pouku (7. r.), obveznih izbirnih predmetih (7. r.).

#### Analiza dokumentov in gradiv:

1. razred: Analiza tematskih sklopov, analiza anekdotskih zapisov petih zaporednih dni pouka.

7. razred: Analiza tematskih sklopov (2 na predmet), analiza anekdotskih zapisov petih zaporednih ur pouka.

Z navedenimi tehnikami smo v spremljavi želeli pokriti različna področja izvajanja prenove, in sicer:

- Realizacijo ciljev kurikularne prenove na sistemski ravni ter na ravni predmeta smo ugotavljali z opazovanjem pouka, intervjujem z učitelji in vzgojitelji, intervjujem z učenci, z analizo tematskih sklopov in analizo anekdotskih zapisov.
- Medpredmetne povezave, ki so ena pomembnejših novosti, pri čemer morajo učitelji bistveno spremeniti način načrtovanja pouka in didaktično izpeljavo, smo ugotavljali z opazovanjem pouka, intervjujem z učitelji in vzgojitelji, intervjujem z učenci, intervjujem z ravnatelji, z analizo tematskih sklopov in analizo anekdotskih zapisov. Zmožnost realizacije tega področja prenove je tesno povezana z učiteljevim pojmovnim konceptom o tem, kaj je znanje, učenje in

poučevanje. Odvisna je od učiteljevega razumevanja filozofije predmeta znotraj posamezne znanstvene discipline ter zmožnosti uvida integrativnih ciljev med posameznimi disciplinami.

- Učenčevo razumevanje snovi, ki je v ciljnih kurikularne prenove izpostavljeno kot pomembno pri razvoju kognitivnega področja na višjih taksonomskih ravneh, smo v spremljavi ugotavljali z opazovanjem pouka, z intervjujem z učenci ter z analizo anekdotskih zapisov.
- Problemskost pouka je področje, ki visoko korelira s predhodnim področjem. Usmerjeno je sicer v učenčevo razumevanje snovi, odvisno pa od učiteljeve spretnosti poučevanja, ki o(ne)mogoča učencu kreativno razmišljanje v usvajanju novih znanj. Področje je izrazito povezano z učiteljevo percepcijo o njegovi vlogi in se kaže v didaktični izpeljavi pouka. Spremljali smo ga z vsemi že navedenimi tehnikami, razen z analizo tematskih sklopov.
- Aktivnost učencev je področje, ki je tesno povezano s prejšnjimi oz. je rezultat prej navedenih. Pri spremljanju nas je zanimala predvsem tista vrsta aktivnosti učencev, ki omogoča samostojno učenje in je pogojena z izražanjem kritičnega mišljenja v procesu učenja. Spremljali smo ga z vsemi prej navedenimi tehnikami.
- Preverjanje in ocenjevanje je večno aktualna tema pedagoškega poklica. V prenovi navidezno nima tako zelo pomembne vloge (če odmislimo spremembe, ki so zapisane v aktih – Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju, kjer je določeno, da se ocenjuje tudi t. i. vzgojne predmete, ter spremenjeno preverjanje in ocenjevanje pri nivojskem pouku). Dejansko pa je na temeljnih področjih, ki krojijo prenavo oziroma bolje rečeno – jo o(ne)mogočajo. S konceptom nalog, metodami in tehnikami preverjanja in ocenjevanja se kaže resnična prenova. Zato želimo temu področju nameniti posebno pozornost, vendar procesno. To pomeni, da je nemogoče pričakovati jasne in deklarativne odgovore že v prvem letu izvajanja sprememb o uspešnosti ali neuspešnosti prenove na področju ocenjevanja, kajti to preverjanje zahteva čas oz. proces. V prvem letu smo se preverjanja in ocenjevanja dotaknili z vsemi že navedenimi tehnikami: od opazovanja, spraševanja in ugotavljanja na podlagi zapisov.
- Metode in tehnike poučevanja zahtevajo prenavo skozi proces. V prvem letu ugotavljanja sprememb lahko zaznamo le trende, prednosti in pomanjkljivosti, ki se kažejo pri pouku ob uporabi določenih metod in tehnik. Ugotavljali smo jih z vsemi razpoložljivimi tehnikami spremljanja.

- Učna tehnologija je področje, o katerem se v procesu prenove zelo pogosto govori tako med snovalci prenove, financerjem, praktiki in zunanji opazovalci. V spremljavo je vključeno, da bi ugotovili zmožnosti in pogojenosti realizacije prenove ob razpoložljivih virih. Tudi to področje smo spremljali z vsemi razpoložljivimi tehnikami, razen pri intervjuju z učenci.

Področja prenove so med seboj tesno povezana in močno soodvisna. S spremljavo smo želeli ugotavljati specifično posameznega in hkrati medsebojno povezanost, pri čemer smo se posluževali istih tehnik za različna področja.

## UGOTOVITVE

Temeljne novosti, ki jih prinaša program 9-letne osnovne šole, so bile zaokrožene v naslednje sklope spremljanja:

### Opisno ocenjevanje

Kadrovska usposobljenost za opisno ocenjevanje je v glavnem zadovoljiva. Razlike med učitelji, ki so pred leti končali s t. i. modulom izobraževanja, in tisti, ki so se izobraževali v zadnjem obdobju, so seveda opazne. Vzgojiteljice sodelujejo pri ocenjevanju intenzivno, ne počutijo pa se še dovolj prepričljive.

Odnos učencev in staršev do ocenjevanja je pozitiven. Pri opisnem ocenjevanju so imele največ težav učiteljice in vzgojiteljice zaradi neažurnosti z dokumentacijo in s tem povezano neusposobljenostjo za zapis. Zato menijo, da je treba paziti na pravočasno izdajo dokumentacije. Nakazujejo pa se tudi težave pri usklajenosti meril za ocenjevanje.

### Številčno ocenjevanje vzgojnih predmetov

S številčnim ocenjevanjem so zadovoljni tako učitelji kot učenci in starši. Večjih pripomb ni bilo. Po mnenju svetovalcev pa je potrebno dopolnilno izobraževanje za ocenjevanje vzgojnih predmetov.

### Nivojski pouk

Z organizacijo in kadrovskimi rešitvami fleksibilne diferenciacije v 7. razredu 9-letne osnovne šole je bilo na začetku kar nekaj težav. Šole so jih reševale glede na prostorsko in kadrovske zmožnosti. Nekaj dilem je ostalo pri merilih za razvrščanje v skupine ter ocenjevanju po nivojih. Sicer pa učitelji menijo, da se je zaradi nivojske diferenciacije povečala individualizacija pouka, kar vodi k večji uspešnosti posameznika. V splošnem ugotavljamo naklonjenost učiteljev, učencev in staršev do fleksibilne organizacije.

## Okoliščine, v katerih je potekalo prvo leto izvajanja prenove 9-letne osnovne šole

- Na podlagi poročil izvajalcev spremljave je moč ugotoviti, da vlada visoka stopnja motivacije med učitelji, ki izvajajo 9-letni program osnovne šole. Pred začetkom izvajanja programa je bilo treba ugotoviti zainteresiranost in strinjanje staršev za izvajanje prenove (ugotovljeno z intervjuji z ravnatelji in učitelji). Kljub začetnim pomislekom nekaterih učiteljev ugotavljamo, da je uvajanje novosti prineslo v šolske kolektive nov veter, ki je pritegnil tudi praktike, ki niso neposredno vključeni v izpeljavo. Z intervjuji in anketnim vprašalnikom pred zaključnim intervjujem ugotavljamo, da je navzoča pozitivna naravnost pedagoških delavcev do stalnega strokovnega spopolnjevanja v obdobju uvajanja programa. Učitelji in ravnatelji so ugodno ocenili program priprav na izvedbo 1. in 7. razreda 9-letne osnovne šole. Ugotavljajo, da so vendarle razlike med izvajalci priprav posameznih predmetnih področij tako Zavoda RS za šolstvo kot obeh univerz. Splošna ugotovitev pravi, da so se veliko bolj pripravljali na izvajanje učitelji in vzgojitelji 1. razreda kot učitelji 7. razreda. Sicer pa so izvajalci ustrezno kadrovske usposobljeni, razen nekaterih izjem. Te je moč zaslediti med učitelji izbirnih predmetov.
- Učitelji tako 1. kot 7. razredov so ugodno ocenili program 9-letne osnovne šole, pri čemer ugotavljajo določene pomanjkljivosti pri realizaciji:
  - Pri nekaterih predmetih pogrešajo ustrezne učbenike in didaktične delovne zvezke.
  - Ponekod primanjkuje ustrezna oprema za izvajanje aktivnejših učnih oblik – predvsem pri tehničnem pouku, naravoslovju in tam, kjer se zahteva in pričakuje laboratorijske vaje ter terensko delo.
  - Učitelji 7. razredov pogrešajo dodatno usposabljanje na področju preverjanja in ocenjevanja – predvsem pri nivojskem pouku. Niso jim povsem jasna merila za razvrščanje v skupine ter točkovno preverjanje in ocenjevanje. Težave se kažejo tudi pri preverjanju in ocenjevanju terenskega in laboratorijskega dela oz. pri preverjanju in ocenjevanju spretnosti in sposobnosti.

### Didaktična izpeljava pouka

- V 1. razredu prevladujejo aktivne učne oblike – delo v skupinah z metodo pogovora, medpredmetne povezave načrtujejo in izvajajo bolj ali manj v okviru integriranega pouka. Zaslediti je načrtovanje in izvajanje ciljev kognitivnega



področja s 50-odstotno zastopanostjo, psihomotoričnega s 25-odstotno pogostostjo in afektivnega s 25-odstotno pogostostjo.

- V 7. razredu je povečana aktivnost učencev v različnih učnih oblikah dela, in sicer je več skupinskega dela, dela v dvojicah z metodo pogovora, laboratorijskega in terenskega dela. Kljub temu pa še vedno prevladuje frontalna oblika dela pri pouku. Učitelji ugotavljajo, da so učenci aktivnejši pri pouku, kar potrjujejo tudi ravnatelji. Učenci tudi menijo, da so jim vseč aktivne oblike dela. Povedo tudi, da vnaprej poznajo cilje učne ure, vendar ob natančnejšem vprašanju lahko ugotovimo, da gre bolj ali manj za seznanitev, ne še za ozaveščanje ciljev. Pri vprašanju o preverjanju in ocenjevanju povedo, da poznajo merila. Pri natančnejši analizi zvedo, da so merila bolj ali manj vsebinske narave. Vedo, kaj bodo vprašani oz. kaj bodo pisali.
- Medpredmetne povezave v 7. razredu potekajo bolj ali manj v fazi načrtovanja pouka, ne pa tudi poučevanja. Pri načrtovanju in izvajanju medpredmetnih povezav so tako učitelji kot ravnatelji povedali, da jih sicer upoštevajo, vendar ostaja na tem področju še veliko dela. Ravnatelji so nekoliko bolj kritični od učiteljev, oboji pa menijo, da jih pri realizaciji precej omejuje urnik. Predlagajo načrtovanje ur skupnega – medpredmetnega načrtovanja, ki naj bi bilo z urnikom določeno tudi za učitelje. Nekateri so seveda pri tem skeptični in se takim trditvam raje ognejo, kajti to je zopet poseg, ki zahteva spremenjeno koncepcijo o vlogi učitelja pri pouku ter o njegovem poslanstvu, to pa je v tesni navezavi z urnikom učiteljevega dela.
- Zaznati je težnjo k ciljnemu načrtovanju in izvajanju problemskega pouka, vendar se na tem področju kažejo še velike vrzeli v učiteljevem razumevanju problemsko zasnovanega pouka. Enako velja tudi za izvajalce spremljave. Večkrat je zaslediti poistovetenje aktivnih učnih oblik s problemskim poukom, kar je sicer pogoj, ni pa že samo po sebi umevno. Če npr. učenci izvajajo skupinski pouk, pri čemer imajo natančno zapisana učiteljeva navodila o postopku in izvedbi ter se od njih ne pričakuje samostojnega reševanja problema, to še ni nujno, da lahko govorimo o problemskem pouku, kjer se zahteva samostojno, kritično razmišljanje in utemeljevanje. Načela problemskega pouka so sicer jasno opredeljena, vendar jih morajo tako svetovalci, ki skrbijo za uvajanje, svetovalci, ki skrbijo za spremljanje izvajanja prenove, kot tudi izvajalci prenove sprejeti kot proces! Tega se je treba zavedati ter skrbeti za permanenten razvoj področja.

- Pri načrtovanju ciljev pouka se še vedno lahko zazna, da je izhodišče načrtovanja učbenik in ne učni načrt. To nedvomno usmerja načrtovalca pouka k vsebinam, namesto k ciljem, saj so večkrat cilji načrtovanja same vsebine.
- Učiteljice in vzgojiteljice menijo, da je z novimi oblikami in metodami dela prišlo tudi do nujne fleksibilne organizacije pouka v 1. razredu.

### Pomanjkljivosti in potrebe po izpopolnjevanju glede na ugotovitve spremljave

- Učiteljice in vzgojiteljice v 1. razredih želijo več dodatnega izobraževanja:
  - na področju razvojne psihologije šestletnika,
  - na področju opisnega ocenjevanja v 1. razredu – predvsem o opisnih merilih in uporabi dokumentacije za vpis opisne ocene.
- Učiteljice in učitelji v 7. razredih želijo več dodatnega izobraževanja:
  - za medpredmetno načrtovanje in poučevanje v 7. razredu,
  - za preverjanje in ocenjevanje aktivnih učnih oblik (npr. terensko delo, laboratorijske vaje ipd.).
- Pomanjkljivo se izvaja ciljno načrtovanje in načrtovanje tematskih sklopov, pri čemer je moč zaslediti različno razumevanje, kaj je tematski sklop.
- Medpredmetne povezave v 7. razredu ostajajo bolj ali manj v fazi načrtovanja pouka, ne pa tudi poučevanja, in to bolj ali manj na podlagi dogovora o vsebinskih povezavah v določenem časovnem obdobju med učitelji različnih predmetov.
- Potrebno je dodatno usposabljanje učiteljev za ciljno načrtovanje in izvajanje problemsko naravnega pouka. Razumevanje problemskosti pouka je še vedno zelo raznoliko med učitelji, včasih je tudi izraz napačnih učiteljevih predstav.
- Učiteljice in učitelji želijo še več izobraževanja na področju ocenjevanja pri nivojskem pouku ter ocenjevanja praktičnih aktivnosti učencev.
- Predvsem ravnatelji ugotavljajo pomanjkljivosti v kadrovskih rešitvah pri ponudbi in izvedbi izbirnih predmetov.

### Ugotovitve spremljave glede na predmet

V nadaljevanju sledi nekaj najbolj tipičnih odgovorov oz. izidov spremljave posameznih predmetnih področij v 7. razredu 9-letne osnovne šole.

#### ZGODOVINA

Učitelji menijo, da je učni načrt ustrezen. Prednost prenove vidijo v večji aktivnosti učencev pri pouku (izkušensko učenje), pestrejši je izbor metod

ANALIZE IN PRAKTIKAZI

poučevanja. Posebnih pomanjkljivosti ne navajajo. Svetovalci priporočajo, da bi morali še izvajati več aktivnih oblik – obiski galerij, zavodov, ker to učenci pričakujejo.

#### DRŽAVLJANSKA VZGOJA

Učitelji menijo, da je učni načrt sodoben, ponuja možnost aktualizacije pouka in možnost različnih oblik in metod preverjanja in ocenjevanja. Opozarjajo, da so nekateri cilji taksonomsko previsoko zastavljeni. Povedo tudi, da je pomanjkljiva sodobna didaktična izvedba pouka učiteljev problem. Svetovalci priporočajo, da je treba prilagoditi nekatere cilje učnega načrta in poskrbeti za permanentno usposabljanje učiteljev.

#### NARAVOSLOVJE

V predmetniku je to nov predmet, za katerega učitelji menijo, da je zasnovan sodobno, omogoča izkušensko učenje in je prilagojen učencem. Ugotavljajo, da se učenci bolj aktivno kot doslej vključujejo v proces učenja in da predvidena metoda raziskovanja omogoča razvoj kritičnega mišljenja. Pomanjkljiva pa je usposobljenost učiteljev za poučevanje predmeta.

Navadno je to učitelj kemije in biologije, ki pridobiva znanje iz fizike v okviru permenanetnega izobraževanja ali pa predmet poučujeta celo dva učitelja. Učitelji potrebujejo doizobraževanje za poučevanje tega predmeta. Marsikje še ni laboranta oz. laboratorija. Na šolah je ponekod pomanjkljivo opremljena učilnica. Potrebno je razmisliti o blok urah zaradi potrebnega časa, ki ga zahteva eksperimentalno delo. Primernejši bi bili bolj integrirani učbeniki.

#### LIKOVNA VZGOJA

Pri likovni vzgoji je v prvem letu izvajanja veljal začasni učni načrt, zato o njem še ne moremo presojati. Sicer pa učitelji zaznavajo velik odziv učencev tako pri individualnem delu kot v razgovorih in demonstraciji. Učenci so pozitivno sprejeli numerično ocenjevanje. Učitelji pa vidijo težave z umestitvijo predmeta v predmetnik in v urniku. Razmisliti je treba o izvedbi likovne vzgoje v blok urah, čeprav tudi to ni najboljša rešitev. Blok ura bi pomenila likovno vzgojo vsakih 14 dni. Če pa odpade ura (dan), ko je na urniku likovna vzgoja, pomeni, da se učenci ne srečajo s predmetom ves mesec. Svetovalec ugotavlja, da je zaznati primanjkljaj znanja s področja sodobne likovne teorije in didaktike, zato je treba dodatno izobraževati učitelje, tudi glede preverjanja in ocenjevanja.

#### GLASBENA VZGOJA

Učni načrt so učitelji sprejeli dobro. Ugotavljajo večjo aktivnost učencev in zvišamo stopnjo razvoja glasbene komunikacije. Pozorni so na uporabo različnih metod in tehnik pri ocenjevanju. Vendar bi za boljšo realizacijo učnega načrta morali odpraviti vrzeli v pomanjkljivi usposobljenosti učiteljev za realizacijo učnega načrta. Priporočamo dopolnilno izobraževanje

učiteljev glasbene vzgoje ter delo z učitelji v študijskih skupinah in uvajanje za dvig korelacij.

#### GEOGRAFIJA

Učitelji menijo, da je zaznati izrazito usmerjenost učnega načrta v praktično delo učencev. Zato pogosteje uporabljajo metodo pogovora in utemeljevanja. Učilnice so sicer zadovoljivo opremljene, pomanjkljivo pa je izvajanje terenskega dela in premalo medpredmetnih korelacij.

#### MATEMATIKA

Učni načrt je po mnenju učiteljev primerno obsežen in sodoben. Cilji so bili realizirani, premalo pa učitelji upoštevajo predznanje otrok in problemsko naravnost pouka. Dvigniti je treba kakovost pouka z vnašanjem sodobnejših oblik in metod dela, za kar je treba učitelje dodatno usposablјati.

#### NEMŠČINA

Učni načrt je sprejet pozitivno. Omogoča razvoj komunikacijskih spretnosti pri pouku. Pozitivno je sprejeta diferenciacija zaradi večje individualizacije pouka. Učitelji so pozorni na seznanjanje učencev s cilji na začetku pouka ter skrbijo na navezovanje naučenega na uporabno vrednost. Potrebno pa je še veliko dela v študijskih skupinah in v okviru permanentnega izobraževanje učiteljev.

#### ANGLEŠČINA

Tudi ta učni načrt je usmerjen v razvoj komunikacijskih spretnosti učencev. Ugotavljajo, da so učenci pri pouku aktivni, dinamika dela je večja, tudi usmerjenost v uporabno vrednost naučenega, vendar se bo po mnenju učiteljev in svetovalcev zgodila dejanska prenova šole v desetih letih.

#### TEHNIKA IN TEHNOLOGIJA

Učni načrt omogoča razvoj trajnostnih vedenj in spretnosti, vendar je realizacija učnega načrta močno odvisna od učitelja. Zaznati je velike razlike v izvedbi pouka (odvisno od izvajalca), ponekod pa so tudi učilnice pomanjkljivo opremljene. Potrebno je razmisliti o primerni organizaciji pouka na šoli, ustrezno opremiti učilnice za tehniko in tehnologijo.

#### ŠPORTNA VZGOJA

Odprti učni načrt omogoča individualizacijo pouka ter avtonomijo učitelja pri izbiri zaporedja realizacije ciljev in vsebin. Učni načrt omogoča učencu razvoj spretnosti in znanj.

Številčno preverjanje in ocenjevanje je sprejeto pozitivno. Realizacija učnih načrtov je odvisna od usposobljenosti učitelja za drugačno didaktično izpeljavo. Težave so še pri preverjanju in ocenjevanju. Treba je poskrbeti za dodatno usposabljanje učiteljev na področju preverjanja in ocenjevanja. Delo v študijskih skupinah pa naj bi pripomoglo k boljši izvedbi na področju didaktike in metodike.

## GOSPODINJSTVO

Učni načrt je začasen in prilagojen prehodnemu obdobju, sicer bi učenci ostali brez predmeta do konca osnovne šole. Aktualnost vsebin, večja aktivnost učencev, sodobne metode in oblike dela so značilnost izvedbe ur gospodinjstva.

Kljub vsemu se kaže še pomanjkljiva izobrazba učiteljev gospodinjstva, ponekod so neustrezno opremljene učilnice in neprilagojen urnik. Poskrbeti je treba za ustrezno kadrovske zasedbo.



Izpostavljena so nekatere najbolj tipične ugotovitve pri posameznih predmetnih. Celotno poročilo si lahko preberete na spletnih straneh Zavoda RS za šolstvo.

## IZBRANI ODGOVORI RAVNATELJEV

V intervjujih z ravnatelji so bila izpostavljena ista področja spremljanja, zato so nekateri odgovori enaki kot odgovori učiteljev. Zanimiva pa je razlika v pojmovanju timskega pouka med ravnatelji in učitelji ali vzgojitelji. Vzgojiteljice in učiteljice sicer pozitivno sprejemajo delo v timu, pri čemer poudarjajo vrednost skupnega načrtovanja, soodgovornost pri izvedbi pouka in ocenjevanju, kolegico vidijo tudi kot kritičnega prijatelja, vendar se vzgojiteljice kljub vsemu čutijo deprivirane. Ker izvajajo tako rekoč enake naloge kot učiteljice, menijo, da bi morale biti enako finančno stimulirane. Primanjkljaj čutijo v primerih, ko niso fizično navzoče pri pouku, zaradi česar imajo nekoliko težav pri permanentnem sledenju in izvajanju celotnega procesa.

Sicer pa ravnatelji ugotavljajo:

- Povečala se je ravnateljeva vloga pri pedagoškem vodenju.
- Povečalo se je sodelovanje z vrtci.
- Pri organizacijskih rešitvah zelo sodelujejo tudi starši. Med seboj si šole pomagajo s »sposojajo«  
kadrov.
- Spremenilo se je načrtovanje, kjer je prišlo do večjega sodelovanja med ravnatelji in učitelji.
- Timsko delo v prvih razredih je pripomoglo k izdelovanju tematskih priprav.
- Spremenjena je didaktična izpeljava pouka v prid vse večji aktivnosti učencev.
- Več je medpredmetnega povezovanja, vendar »ostaja še veliko praznega prostora«, ki ga je treba dopolniti.
- Timsko delo v 1. razredu je kljub nekaterim začetnim težavam ocenjeno zelo dobro. Finančno razmerje med učiteljico in vzgojiteljico je neustrezno. Obe sta polno zaposleni, razredništvo pa se priznava samo eni (učiteljici).

- Pri nivojskem pouku so začetne težave pri organizaciji, predvsem na manjših šolah zaradi pomanjkanja kadrov.
- Realizacija izbirnih predmetov je nakazala nekaj težav na manjših šolah zaradi pomanjkanja ustreznega kadra. Pomagajo si z učitelji sosednjih šol (tudi srednjih) ali z univerzitetnimi profesorji.
- Finančna sredstva za zadovoljivo opremo prostorov in nabavo ustreznega didaktičnega materiala so pomanjkljiva.
- Pomembna je vloga šolske svetovalne službe pri pripravi, podpori pri uvajanju in spremljanju izvajanja programa vse šolsko leto.
- Pohvalne so priprave na izvajanje poskusa, potrebno pa je dodatno izobraževanje, predvsem za učitelje tretjega triletja.
- Povečalo se je sodelovanje s starši.
- Sodelovanje z zunanjimi institucijami (MŠZ, ZRSS, občinske uprave) je boljše.

## NAČRTI IN PRIPOROČILA ZA DELO ZAVODA RS ZA ŠOLSTVO V PRIHODNJE

Področja, na katerih bi kazalo še več delati:

- vloga posameznika v timu,
- razmerje med frontalnim poukom in drugimi didaktičnimi oblikami z vidika doseganja ciljev prenove,
- upoštevanje in spreminjanje učiteljevih konceptov (problemskost, aktivne oblike dela ...),
- medpredmetno načrtovanje in izvajanje pouka,
- obremenjenost učencev,
- odpravljanje neskladja med konceptom opisnega ocenjevanja in zapisom ocene,
- načrtovanje tematskih sklopov,
- ciljno načrtovanje,
- organizacija in izvedba nivojskega pouka v 7. razredu osnovne šole,
- preverjanje in ocenjevanje učenčevih dosežkov v nivojskih skupinah v 8. razredu 9-letne osnovne šole,
- oblikovanje meril za razvrščanje učencev v nivojske skupine,
- izvedba izobraževanja za učitelje predmetnega pouka na področju ciljnega in medpredmetnega načrtovanja pouka, preverjanje in ocenjevanje v nivojskih skupinah, preverjanje in ocenjevanje aktivnosti učencev – terensko delo, laboratorijsko delo, eksperiment ...
- izvedba izobraževanja učiteljev 1. triletja na področju razvojne psihologije šestletnega otroka,
- nova kultura preverjanja in ocenjevanja – ocenjevanje po taksonomskih merilih.

*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 prenavo**

- Večina učiteljev je ocenila, da so bili pred prenavo 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 prenavo.

## 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 neusklajenost 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.



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

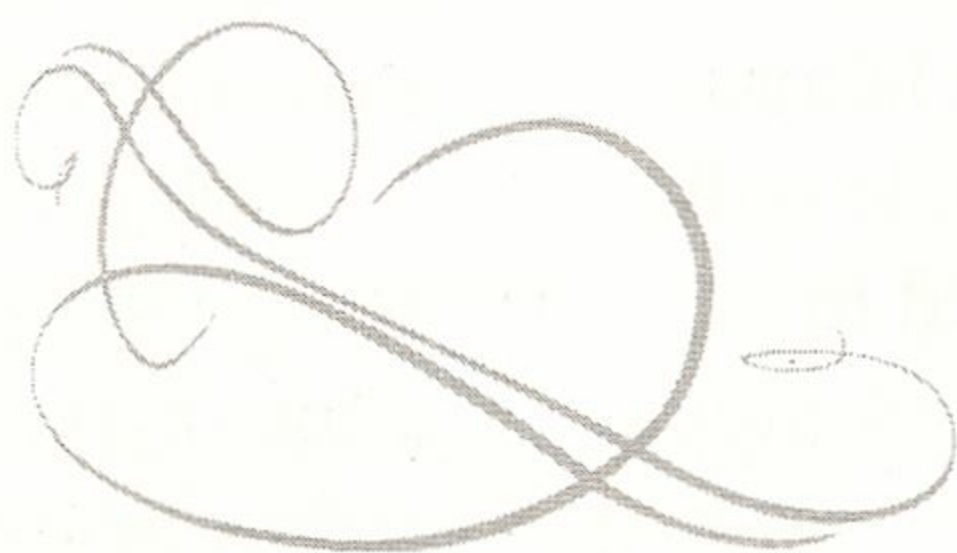
S specialnodidaktičnimi navodili so učitelji pri vseh predmetih zadovoljni.

### 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>



**Dr. Zora Rutar Ilc**

Zavod RS za šolstvo

# KAKO MATURA VPLIVA NA KAKOVOST POUKA IN ZNANJA

## MATURA, KDO BO TEBI SLAVO PEL

O maturi in njenih prednostih in slabostih je bilo vse od njene uvedbe prelitega že ogromno črnila, kljub temu pa se tehtnica nikakor ne prevesi na nobeno stran. To tudi ni presenetljivo, saj je matura zelo kompleksna in ne učinkuje enoznačno. Povrh vsega pa njenih učinkov ne interpretiramo enotno, pač pa v odvisnosti od »filozofije« šolanja, ki jo gojimo.

Tako bo npr. nekdo, ki na prvo mesto postavlja transparentnost, red in sistematičnost, maturi z njenimi jasnimi pravili nadvse naklonjen. Zagotovo bo vseč tudi vsem, ki prisegajo na sistematično »utrjevanje snovi«, na veliko količino podatkov in na uniformne postopke.

Maturanti so v trenutku, ko opravljajo maturo, verjetno najbolj široko razgledani ali še bolj informirani državljani. A le v trenutku, ko se na maturo pripravljajo in jo opravljajo.

Takoj ko mine leto ali dve, da ne govorimo še kasneje, pa se moramo o naravi njene vrednosti resno povprašati, soočeni s tem, kaj od na maturi izkazanega bleščečega repertoarja znanja sploh še ostane in koliko tega lahko tako ali drugače uporabimo v življenju za razlago sveta in pojavov okrog sebe in »za bolj samozavestno srečevanje z življenjskimi problemi« (povzeto po Izhodiščih, 1996).

Ob poudarjanju vrednosti sodobnih pristopov pri poučevanju in učenju in ob naraščajočem pomenu aktivne vloge učencev pa vzbujajo dvome tudi pogled v četrte letnike gimnazije. Nedvomno resno in odgovorno delo učiteljev in dijakov je namenjeno predvsem različnemu utrjevanju velikega obsega snovi, uniformiranju misli in idej, besed in dejanj, kar privede do že skoraj dramatičnih razsežnosti v zadnjih mesecih pred maturo. Zelo malo pa je možnosti za samostojno zastavljanje problemov in za njihovo reševanje, za raziskovanje in ustvarjalno izražanje lastnih idej.

Dijaki se na veliko učijo pravih interpretacij in razlag, le malo pa se učijo same spretnosti interpretiranja in razlaganja; na veliko ponavljajo kritične misli avtoritet, le malo pa samostojno in konstruktivno kritično razmišljajo. Izvajajo eksperimente in laboratorijske vaje, a po strogo začrtanih protokolih, le redko pa eksperimentirajo v izvornem pomenu besed in v povezavi s preizkušanjem svojih hipotez na samostojno zastavljene probleme.

## METODOLOŠKA IZHODIŠČA

Da bi nakazane pomisleke empirično preverili, smo v okviru spremljave prenovljenih izobraževalnih programov (osnovna šola, gimnazija) posvetili posebno študijo ugotavljanju vpliva mature na pouk.

Z zastavitvijo študije smo imeli kar nekaj problemov. Prvi razlog je bil ta, da ob uvedbi mature ni bilo posneto stanje pred njeno uvedbo. Tako je bila v izhodišču onemogočena vsaka resna in sistematična empirična primerjava. Vsi argumenti za in proti so tako ostali na racionalni ali teoretični ravni.

Res pa je, da se je v desetih letih duh šolanja temeljito prenovil in da bi po novem ne merili le učinkov mature, ampak tudi učinke drugih prenovljenih praks ter učinke izobraževanja, ki so ga bili v zadnjih desetih letih učitelji deležni v neprimerno bolj kot kdajkoli prej. Nikakor torej ne gre domnevati, da bi se stanje pred maturo izkazalo kot enoznačno boljše. Pomisleki kritikov koncepta mature grede zato bolj v smer iskanja, kaj matura strukturno omejuje ali celo onemogoča (npr. zaradi zahtev po objektivnosti, povezanih z vpisnimi postopki) glede na sodobne koncepcije znanja, poučevanja in učenja kot pa v primerjanje s stanjem pred maturo.

Pri izbiri metod nas je vodilo osnovno metodološko nelagodje, da kot raziskovalci z vso metodološko prtljago in prizadevanjih po empirični korektnosti ponavadi ne sežemo tako daleč, kot če z maturanti živimo iz dneva v dan doma ali v šoli in po »biografski« in »etnografski« metodi delimo njihovo izkušnjo. Naši opazovalci so pogosto zvedeli več, ko so po intervjujih zaprli mikrofone in se z dijaki prepustili spontanemu razgovoru, kot v strogo po predpisih vodenem formalnem intervjuju.

Prav zato smo želeli v našo študijo pripeljati nekaj t. i. etnografsko biografske note in smo se odločili za kombinacijo kvantitativnega in kvalitativnega pristopa. Kvalitativni pristop tako ne daje statistično utemeljenih podatkov, pokaže pa, kakšne prakse vse so se razvile pod določenimi pogoji in je tako dobra osvetlitev s kvantitativnim pristopom dobljenih statističnih trendov.

Tudi pri spremljanju vplivov mature na pouk smo se tako kot pri spremljavi pouka v prenovljenem gimnazijskem programu in pri spremljavi prvega in sedmega razreda devetletne osnovne šole osredotočili



predvsem na didaktični vidik, in sicer na taksonomsko strukturo pouka. Ugotavljali smo jo z opazovanjem pouka (kvalitativni del študije) in prek ocen dijakov in učiteljev (kvantitativni del). Glede na priporočila prenove pa smo opazovali tudi, kako učitelji postavljajo učne cilje, kako nakazujejo povezave v okviru snovi, med predmeti in z izkušnjami, kako izpostavljajo uporabno vrednost obravnavanega, kako problemski je pouk, koliko in kako so pri tem aktivni sami dijaki, na kakšen način se preverja (ne)razumevanje, kako poteka preverjanje in ocenjevanje znanja in morebitno vključevanje interesov, želja, doživljanja, čustev.

Ugotavljali pa smo tudi, kako dijaki in učitelji ocenjujejo, da se med pripravami na maturo upoštevajo ustvarjalnost in kritičnosti, interesi dijakov in učiteljev ter individualne razlike med dijaki glede dojetanja, učenja in izražanja.

Da bi zaokrožili celotno sliko o taksonomski strukturi pouka, smo v predmetnih moderacijskih skupinah izvedli še taksonomsko analizo izpitnih pol.

V okviru kvantitativnega dela študije smo s strukturiranimi vprašalniki anketirali 80 učiteljev enajstih predmetov in 600 dijakov devetih gimnazij.

V okviru kvalitativnega dela študije pa smo v povprečju po trikrat opazovali 6 do 10 učiteljev deset predmetov (opravljenih je bilo torej več kot 250 opazovanj). Po vsaki opazovani uri smo imeli z njimi intervjuje in še s po tremi dijaki. Manjši del je izpolnjeval tudi anekdotske zapise (učitelji konkretne nestrukturirane opise poteka petih učnih ur, dijaki pa zapise o doživljanjih mature). Opazovanja so izvedli posebej za ta namen izurjeni opazovalci – predmetni svetovalci Zavoda RS za šolstvo.

## KLJUČNI KONCEPTI

Kot smo omenili že v uvodu, smo v zvezi s taksonomsko strukturo pouka med drugim opazovali problemskost pouka in aktivnost dijakov. V skladu s sodobnimi konceptijami poučevanja in učenja<sup>1</sup> in v skladu z izhodišči prenove smo problemskost in aktivnost pripoznali kot najpomembnejši cilj in mu zato tudi pri spremljanju podelili posebno pozornost.

Na kaj mislimo s *problemskostjo* pouka?

Ko je pouk problemski, poteka na višjih taksonomskih ravneh, poglobljeno in sistematično, po jasnih korakih, ki jih predpostavlja sistematično

obravnavanje ali reševanje problemov (prim. npr. Rutar Ilc in Šteh Kure v *Sodobni pedagogiki* 4/99, str. 82). Pomembno pri tem je, da je obravnava naravnana na dijake, da ji sledijo in da so spodbujeni k aktivni predelavi. Problemskost se kaže ob učiteljevih izvajanjih (npr. pri njegovi razlagi in še posebno pri razlagi z vprašanji) in ob aktivni udeležbi dijakov.

Zadnje je še posebej pomembno. Sodobne koncepcije znanja, poučevanja in učenja izrazito poudarjajo pomen aktivnosti učencev, in to v tem smislu, da morajo aktivno izkusiti vse stopnje reševanja problemov in se redno uriti v njih. Za usvojitev kompleksnih miselnih repertoarjev oz. spretnosti ne zadošča, da so učenci le priča učiteljevim izvajanjem.

Kot kategorije problemske obravnave smo opredelili: izpostavljanje dilem in odpiranje problemov, obravnavo problemov (nakazovanje faz reševanja problemov ali / in prehajanje skozi), načrtovanje poti za reševanje problemov, predstavljanje uporabne vrednosti in aktualiziranje, izpostavljanje bistva, zaključkov in ugotovitev ter kritično presojanje in vrednotenje.

Pri opazovanjih oz. pri kvalitativnem delu študije smo taksonomsko strukturo pouka razbirali iz razmerja med problemskim in neproblemskim pristopom pri pouku. Pri kvantitativnem delu, kjer smo z učitelji in dijaki komunicirali prek vprašalnikov, pa smo morali za ugotavljanje taksonomske strukture pouka uporabiti bolj njim razumljive kategorije. V ta namen smo »prevedli« taksonomske kategorije po Bloomu v naslednje konkretne opise:

Med (pogojno rečeno) nižje taksomske ravni smo uvrstili:

- *utrjevanje formul, definicij, postopkov in podatkov;*
- *utrjevanje razlag in interpretacij*, ki ga ločimo od samostojnega razlaganja in reševanja problemov ter samostojnega razvijanja idej, saj se obnavljanje razlag in interpretacij pogosto zmotno zamenjuje s samostojnim razlaganjem in utemeljevanjem;
- *rutinsko uporabo* (uporabo rutinskih postopkov, obrazcev, rutinsko reševanje uporabnih nalog ...).

V t. i. višje taksonomske ravni pa smo v skladu z Bloomovo interpretacijo<sup>2</sup> uvrstili:

- samostojno reševanje problemov in samostojno razvijanje idej in
- iskanje uporabne vrednosti (kot bolj inventivne oblike uporabe v nasprotju z rutinsko uporabo).

<sup>1</sup> Npr.: Marzano, R. J. in sodel. (1998). *Dimensions of learning, Teachers manual*. Virginia: ASCD. Voutilainen in sodel. (1990). *The Conception of Knowledge*, Helsinki: The National Board of General education, The Government Printing Centre Helsinki, in pri nas: Marentič Požarnik, B. (1999). *Kako pomembna so pojmovanja znanja, učenja in poučevanja za uspeh kurikularne prenove* (prvi del). *Sodobna pedagogika*, št. 3, 49 (115), str. 244–262.

<sup>2</sup> Bloom, B. S., Madaus G. F. in Hastings J. T. (1981). *Evaluation to Improve Learning*. New York: McGraw-Hill.

## UGOTOVITVE

Najpomembnejše ugotovitve lahko strnemo takole:

1. Dijaki in učitelji so v svojih odgovorih na vprašalnike ocenili, da je pri pripravah na maturo, pa tudi pri pouku v 4. letniku, nasploh največ utrjevanja vnaprej podanih razlag in interpretacij (dijaki in učitelji 26 %) ter rutinske uporabe (dijaki 26 %, učitelji 23 %), sledi utrjevanje definicij in formul (pri dijakih še dodatnih 20 %, pri učiteljih 18 %), manj pa je iskanja uporabne vrednosti (dijaki 14 %, učitelji 18 %) in samostojnega reševanja problemov in razvijanja idej (dijaki 14 %, učitelji 15 %).

Te ugotovitve so izpeljane iz ocen za posamezne predmete. Med posameznimi predmeti so sicer razlike, vendar je pri vseh več utrjevanja razlag in/ali pa rutinskega reševanja problemov kot iskanja uporabne vrednosti in samostojnega reševanja problemov in razvijanja idej.

2. Ugotovitve kvantitativnega dela študije potrjujejo in osvetljujejo tudi ugotovitve kvalitativnega dela. Tudi pri opazovanjih se je namreč pokazalo, da je znanj najvišjih taksonomskih ravni (npr. kritične presoje) najmanj in da se nižje taksonomske ravni (t. i. neproblemski pristop, glej zgoraj) pri več predmetih pojavljajo skoraj polovico opazovanega časa. Prav tako se je v intervjujih in v odprtih odgovorih dijakov o tem, kako se pripravljajo na maturo med poukom in domačim učenjem, izkazalo, da je največ utrjevanja, ponavljanja, zapomnjevanja, pripravljanja po izpitnih polah ipd. Pri tem se problemskost kaže največkrat v učiteljevem zastavljanju problemskih vprašanj in v odgovorih učencev nanje, medtem ko aktivno preizkušanje dijakov v posameznih fazah obravnavanja in reševanja problemov zaostaja. Največkrat je temu, kot navajajo učitelji v intervjujih, razlog pomanjkanje časa oz. preobilje snovi, za katero predpostavljajo, da jo je treba predelati za maturo.
3. Taksonomska analiza izpitnih pol je pokazala, da so sicer taksonomske strukture za različne predmete različne. Pri nekaterih predmetih prevladuje najnižja stopnja, pri drugih so znanje, razumevanje s preprosto uporabo in analiza s sintezo približno usklajene, pri čemer pa je opazno pomanjkanje evalvacije oz. vrednotenja. Ker so priporočena taksonomska razmerja za različne predmete različna, še več, različne so tudi taksonomske kategorije (eni predmeti namreč kot najnižjo od treh<sup>3</sup> kategorij izdvajajo znanje, drugi mu

pridružujejo razumevanje, spet tretji pa še uporabo; razlike so tudi pri vrhu), je težko že primerjati stanje med predmeti, kaj šele posploševati na vse predmete. Še najlažje sklepamo, da se ugotovljene taksonomske strukture izpitnih pol različno približujejo priporočenim razmerjem. Ugotovili smo, da je taksonomska struktura pouka, ugotovljena z opazovanji in s kvantitativnim pristopom, v grobem podobna taksonomski strukturi izpitnih pol (gre le za oceno na podlagi razmerij, ne za statistično podkrepljene trende). Pri večini predmetov namreč struktura znanj, ugotovljena v polah, odsev v strukturi znanj pri pouku.

4. Dobljene ugotovitve smo potrdili še po drugi poti. Tako dijake kot učitelje smo povprašali, česa bi si pri pouku želeli več oz. manj. Če ne bi bilo obstoječega koncepta mature, bi več kot pol učiteljev in več kot 80 % dijakov kaj spremenilo. Skoraj vsi tisti učitelji, ki so se odločili, da bi kaj spremenili, bi dali več poudarka iskanju uporabne vrednosti in samostojnemu reševanju problemov in razvijanju idej, manj poudarka pa bi dali utrjevanju definicij in formul, utrjevanju razlag in interpretacij ter rutinskemu reševanju problemov.
5. Dijaki tudi ocenjujejo, da med pripravami na maturo le redko ali občasno pridejo do izraza njihova ustvarjalnost in konstruktivna kritičnost. Tudi interesov za posamezna področja ter različnih načinov dojetanja, učenja in izražanja se ne upošteva pogosto.
6. Dijake smo povprašali tudi po spontanah vtisih o maturi. Odgovorilo jih je približno pol in od teh večina z negativnimi asociacijami. Te so se nanašale predvsem na premalo časa na pripravo, na opozarjanje o stresnosti mature, na preveč predmetov ali snovi, na neživljenjskost znanj za maturo ... Redke pozitivne in nevtralne asociacije pa so bile, da matura ni nič posebnega, da je pomemben življenjski preizkus ... Vendar je pri tem zelo pomembno, da je struktura odgovorov po različnih šolah zelo različna. Že samo število odgovarjajočih se med šolami razlikuje: od redkih odgovorov do skoraj celotne na šoli anketirane populacije, in to v tem smislu, da jih je več odgovarjalo na tistih šolah, kjer so čutili več problemov. Tudi struktura le-teh je bila po šolah različna. Tako na nekaterih šolah izbija premalo časa za pripravo, na drugih občutek o stresnosti mature, ali pa, da je preveč snovi. Sklepamo torej lahko, da lahko šole z ustreznimi strategijami učencem olajšajo priprave na maturo.

<sup>3</sup> Po priporočilu Republiške maturitetne komisije so predmetne komisije namesto klasične Bloomove šeststopenjske razdelitve izbrale tristopenjske, kjer pa so kategorije pri različnih predmetih opredeljene različno.

## QUO VADIS, MATURA?

Če smo si obetali z empirično študijo končno prevesiti tehtnico v eno ali drugo smer, nam je spet spodletelo. Dobljenih ugotovitev namreč ni mogoče enoznačno interpretirati. Kot smo omenili že uvodoma, ni možna primerjava s stanjem pred uvedbo mature. Tudi primerljivih sistemov, v kateri mature ne bi bilo, ni, ni pa tudi splošno sprejetih priporočenih standardov o taksonomskih razmerjih pri pouku. Hkrati je matura bistveno povezana s celotnim konceptom gimnazijskega izobraževanja in je zelo težko izolirano obravnavati njene učinke.

Uvodna razmišljanja oz. hipoteze pa smo vendarle potrdili. Ugotovili smo, da obstoječi koncept mature v povezavi s konceptom gimnazijskega izobraževanja sicer spodbuja sistematično utrjevanje snovi, kar lahko pripomore k boljši kratkoročni zapomnitvi in organiziranosti znanja. Trajnost in povezanost tako pridobljenega znanja pa je že vprašljiva, kot je pokazala študija o trajnosti gimnazijskega znanja (Požarnik B., tudi v tej številki). Matura je tudi pripomogla k vpeljevanju nekaterih pristopov in dejavnosti, npr. laboratorijskih in terenskih vaj, raziskovalnih in seminarskih nalog ..., ki jih nekateri učitelji prej niso spodbujali. Vendar so tudi

glede tega mnenja deljena, saj nekateri učitelji doživljajo zelo natančno usmerjanje pri teh dejavnostih kot omejevanje njihove profesionalne kompetence.

Manj matura pripomore k samostojnemu pristopanju k problemom in k samostojnemu razvijanju idej pri rednem pouku. Tam je splošni vtis, da zaradi obilice prej omenjenega utrjevanja zmanjka časa za to oz. da je sam princip maturitetnih pol, naravnanih na objektivnost in posledično na enoznačno merljivost, v nasprotju s samostojnim razvijanjem idej in odprtim reševanjem problemov.

Tako je zadoščeno tistim, ki maturo hvalijo, češ da pripomore k znanju: vsekakor pripomore k sistematičnemu utrjevanju velike količine znanja. Pritrditi pa kaže tudi dvomljivcem, ki prav tega ne jemljejo kot nesporno kvaliteto, ampak prej kot oviro na poti k poglobljenemu in trajnejšemu znanju, ki ga bodo dijaki doživljali kot smiselno in kot oviro razvijanju samostojnega in kritičnega mišljenja.

Razmislek o maturi in manevrski prostor za njeno izpopolnjevanje torej še nista izčrpana. Vsekakor je treba za korenitejše posege v maturo misliti skupaj s celotnim konceptom gimnazijskega izobraževanja in ob ponovnem vpraševanju o njeni selekcijski oz. vpisni funkciji.



Foto Jernej Prelac

## Ddr. Barica Marentič Požarnik

Filozofska fakulteta v Ljubljani

# K A J N A M P O V E S P R E M L J A N J E T R A J N O S T I G I M N A Z I J S K E G A Z N A N J A

## UVOD

Pobudo za analizo trajnosti gimnazijskega znanja (ki je sestavni del projekta Spremljava vpliva mature na pouk Zavoda RS za šolstvo) smo dobili v Izhodiščih kurikularne prenove (1996), kjer je posebej poudarjeno: »Kakovost znanja se ne meri le po količini poznanih dejstev in rešitev, pač pa po njihovi trajnosti in uporabnosti za postavljanje in reševanje novih problemov, po razumevanju sebe, drugih in okolja in po sposobnosti pridobivanja novega znanja.« Tudi med cilji gimnazijskega šolanja beremo: – *Gimnazija ... je šola, ki pripravlja za nadaljevanje izobraževanja, spodbuja ustvarjalnost ter razvija znanja, sposobnosti, spretnosti in druge osebnostne lastnosti, ki bodo potrebne za kasnejši uspeh v poklicu in življenju. Gimnazija mora zagotoviti dovolj široko splošno izobrazbo in vzpostaviti vednost, ki je skupni temelj za vse usmeritve univerzitetnega študija ...* (Kurikularna prenova gimnazijskega izobraževanja, 1996).

Kljub tolikšnemu pomenu trajnosti in uporabnosti znanja kot ciljev kakovostnega izobraževanja pa o tem nimamo zanesljivejših informacij. Vedno znova je slišati le pritožbe učiteljev, da učenci, dijaki, študentje iz prejšnjega šolanja ali iz nižjih razredov ne prinesejo potrebnega predznanja, »ne vedo skoraj nič«, in podobno.

V mednarodnem merilu najdemo kar nekaj raziskav, ki kažejo, da imajo študentje in tudi drugi odrasli kljub dolgotrajnemu šolanju zelo pomanjkljivo znanje in slabo razumejo pojave v svetu, ki jih obdaja; naučenega tudi ne znajo prenesti v življenje, v razlago novih situacij.

Tako poroča Gardner o raziskavah v zvezi s pomanjkljivimi ali napačnimi pojmi v naravoslovju in matematiki in o stereotipih na področju družboslovja in humanistike pri starejših dijakih in študentih (Gardner, 1991: 143–184). Študentje često razmišljajo o pojavih okoli sebe na ravni osnovnošolca in ohranjajo tista zgodnja pojmovanja, ki so jim v otroštvu pomagala urediti izkušnje. Esteve (2000) poroča o raziskavi, v kateri je le 7 od 125 študentov pravilno odgovorilo na vsaj polovico od desetih splošnoizobraževalnih vprašanj, ki so sestavni del testa za španske 12-letnike. Raven se razburja, da so dolgoročni rezultati šolanja,

kljub ogromnemu vložku časa, denarja in energije, mnogo preveč borni, zlasti na področju globljega razumevanja pojavov in razvijanja »prenosljivih spretnosti«, kot so zmožnost sklepanja, argumentiranja, reševanja problemov, kritičnega in ustvarjalnega mišljenja ter zmožnosti sodelovanja učencev; meni, da »je cesar v resnici nag«, da v šolah porabimo mnogo preveč časa za nekoristne dejavnosti in da »spadajo šole med najmanj produktivna podjetja« (Raven 2000, 21–22).

Mednarodne primerjalne raziskave vedno znova opozarjajo na relativno šibkost naših učencev in dijakov prav pri integraciji, globljem razumevanju, reševanju problemov in uporabi znanja v življenjskih situacijah (Skribe – Dimec 2000, Piciga 2000, Žakelj 2001).

Iz spoznanj kognitivno zasnovane teorije učenja in spomina lahko izluščimo predvsem naslednje dejavnike, ki vplivajo na trajnost in uporabnost znanja (Marentič Požarnik 2000a):

- Znanje je tembolj trajno in uporabno, čimbolj je bilo učenje aktivno, za učence smiselno, povezano s primeri in problemi iz prakse in življenja.
- Nepovezano znanje in znanje nižjih taksonomskih ravni (gola reprodukcija) je praviloma manj trajno kot znanje višjih taksonomskih ravni.
- Znanje je trajnejše, če pouk upošteva obstoječa pojmovanja, izkušnje – kognitivno strukturo učencev, jo nadgrajuje, se z njo povezuje in jo po potrebi tudi spreminja, preoblikuje.
- Znanje je trajnejše, če je v spoznavni strukturi dijakov povezano v pojmovno mrežo, v trden sistem, ki po možnosti presega meje posameznih predmetov in v katerem jasno izstopa bistvo (»sidrne ideje«).
- Trajnejše je znanje, ki je podkrepljeno z lastno miselno in dejansko aktivnostjo in neposredno izkušnjo učencev,
- Učenje z reševanjem (smiselnih) problemov daje trajnejše rezultate.
- Na kakovost učenčevega znanja vpliva kakovost njegovih pristopov k učenju (učnih strategij), predvsem, ali gre za večinoma površinski ali globinski pristop.

- Vsebinska prenatrpanost in časovna stiska pospešujeta površinski pristop k učenju.
- Na pristop k učenju pomembno vpliva tudi pričakovanje vrste vprašanj pri preverjanju in ocenjevanju – ali bodo to vprašanja izbirnega tipa, vprašanja s kratkimi ali z daljšimi – esejskimi odgovori; ali bodo terjala predvsem zapomnitev ali pa navajanje novih primerov, samostojno razlago (t. i. »posledična veljavnost« ocenjevanja – Marentič Požarnik 2000b).
- Transferna vrednost znanja – zmožnost prenašanja naučenega na različne življenjske in tudi poklicne situacije – bo večja, če so bili dijaki med poukom in preverjanjem pogosteje soočeni s tovrstnimi nalogami in če so prevladovale višje oblike učenja z razumevanjem (učenje zakonitosti in principov in učenje kot reševanje problemov).

- Na »robustnost« znanja vpliva tudi učenčeva motiviranost, zainteresiranost in čustvena zavzetost; znanje, pridobljeno večinoma za ocene, torej iz zunanje motivacije, se pozablja hitreje.

## ANALIZA TRAJNOSTI GIMNAZIJSKEGA ZNANJA

V okviru študije o spremljanju učinkov mature smo se odločili raziskati, kakšno znanje izkazujejo študentje iz izbranih (maturitetnih in splošno-izobraževalnih) področij nekaterih gimnazijskih predmetov (slov. jezik, matematika, biologija, kemija, zgodovina, geografija) leto in pol do dve leti po končani gimnaziji.

Iz omenjenih predmetov smo v analizo vključili dvoje vrst vprašanj:

- maturitetna vprašanja, na katera naj bi znali odgovoriti tudi dijaki, ki določenega predmeta niso izbrali na maturi (po nekaj vprašanj višje in nižje taksonomske ravni),
- po nekaj »nematuritetnih« vprašanj s področja splošne izobrazbe (razgledanosti).

Spomladi 2000 smo izbor vprašanj predložili v reševanje 400 študentom 2. letnikov desetih fakultet ljubljanske univerze (pri izbiri fakultet in oddelkov smo bili odvisni od pripravljenosti za sodelovanje vodstev fakultet in posameznih učiteljev, tako da ne moremo govoriti o naključnem vzorcu in izidov tudi ne posplošujemo).

Da ne bi bil preizkus predolg, je vsak študent odgovarjal na vprašanja iz dveh predmetov, tako da smo pri vsakem predmetu dobili odgovore 130–145 študentov (preglednica 1). Pri pripravi vprašanj in analizi odgovorov so sodelovali svetovalci Zavoda RS za šolstvo, pri izvedbi in obdelavi pa skupina študentk pedagogike v okviru svojih diplomskih nalog.<sup>1</sup>

Osnovno vprašanje analize, kakšna je trajnost in uporabnost gimnazijskega znanja, smo operacionalizirali v smislu:

- Kakšno znanje izkazujejo študentje iz izbranih (maturitetnih in splošnoizobraževalnih) vprašanj iz nekaterih gimnazijskih predmetov leto in pol do dve leti po zaključku gimnazije oz. po opravljeni maturi?
- Ali so v izkazanem znanju razlike med študenti naravoslovno tehniških in družboslovno humanističnih fakultet?



Foto Jernej Prelac

<sup>1</sup> Sodelavci z Zavoda RS za šolstvo: svetovalci/ke Milena Ivšek, Vilma Brodnik, mag. Zvonko Perat, Zdenka Kevc, Nevenka Cigler, Sonja Artač in Majda Kamenšek Gajšek. Študentke pedagogike: Marija Javornik, Aleksandra Kocjan, Petra Horvat, Katarina Ušaj in Lara Debenjak. Vsem se zahvaljujem za dobro sodelovanje.

Preglednica 1: Odstotek pravih odgovorov študentov družboslovno-humanističnih in naravoslovno-tehniških fakultet na nekatera maturitetna in nematuritetna (splošnoizobraževalna) vprašanja kot indikator trajnosti gimnazijskega znanja

Predmet / Vsebina vprašanja	M/N	% pravih odgovorov		vsi
		DH	NT	
slov. j. (138)				
- razsvetljenje - 3 trditve o pomenu	N	1	0	1
- razsvetljenje - umestitev v stoletje	N			36
- razsvetljenje - imenovati predstavnika	N			46
zgodovina (127)				
- nacionalizacija (zakaj, kako se kaže)	M (39)	9	4	7
- apartheid	N	28	35	31
- plebiscit	N	40	31	37
- revolucija	N	40	62	49
- demokracija	N	39	50	43
geografija (134)				
- skupne začilnosti Zahodne Evrope	M (75)	26	15	22
- vzroki za gospodarski razvoj Z. Evrope	M (66)	8	12	10
- klimogram Slovenije	M (97)	55	56	55
- klimatski dejavniki (našteti 5)	N	0	0	0
- slovenske regije	N	11	8	10
- zakaj je na Himalaji hladno	N	0	0	0
- zakaj so pozimi dnevi krajši	N	15	10	13
- globalizacija	N	22	19	21
biologija (144)				
- presnovni procesi - rastline, živali	N	13	26	18
- plasti kože	N	4	19	10
- vir holesterola	N	32	45	38
- simbioza	N	35	53	42
- darvinizem	N	31	28	30
- genski inženiring	N	35	62	46
kemija (146)				
- zakaj soljene ceste ne zmrznejo	N	12	41	25
- nastanek ozonske luknje	N	5	47	23
- kaj vsebuje kisel dež	N	17	44	29
- zakaj železo rjavi	N	55	84	68
- pomen Ph 5,5 na kozmetičnih preparatih	N	31	68	47
- sinteza	N	28	63	43
- nevtralizacija	N	16	63	36

LEGENDA:

M – maturitetno vprašanje (ponekod so dodani indeksi težavnosti iz l. 1998)

N – nematuritetno vprašanje

NT – študentje naravoslovno-tehniških fakultet

DH – študentje družboslovno-humanističnih fakultet

Ob predmetih je navedeno število študentov, ki so odgovarjali.



## NEKAJ REZULTATOV Z INTERPRETACIJO

Ker so rezultati prikazani dokaj celovito že na drugem mestu (Marentič Požarnik, v tisku), se bomo na tem mestu omejili na prikaz rezultatov na tistih nalogah, ki so zajemale obvladanje oziroma razumevanje nekaterih osnovnih pojmov in pojavov, takih, ki po prepričanju sodelavcev analize spadajo v fond splošne izobrazbe prihodnjega intelektualca, ne glede na to, v katero strokovno področje se bo usmeril. Mnogi teh pojmov se pojavljajo že v osnovni šoli (zanimivo bi bilo primerjati, kako dobro jih obvladajo osnovnošolci!).

Za podrobnejšo interpretacijo rezultatov pa tudi za nadaljevanje s podobnimi in še temeljitejšimi analizami so v prihodnje poklicani predmetni strokovnjaki, specialni didaktiki ter sestavljavci maturitetnih preizkusov. Na tem mestu želim opozoriti le na nekatere ugotovitve analize:

- Študentje naravoslovja in tehnike, zajeti v preizkus, so dosegli na maturitetnih preizkusih v poprečju za štiri točke boljše rezultate; delno lahko pripišemo njihove višje dosežke temu, delno pa tudi dejstvu, da so večinoma imeli kemijo in še kakšen naravoslovni predmet že na začetku študija, tako da gre pri njih tudi za ponovno učenje, ne le za pozabljanje. Od tod njihov »naskok« pri odgovorih iz biologije in kemije. Ob tem pa nas lahko zaskrbljuje nizka raven »naravoslovne pismenosti«, ki so jo v svojih odgovorih izkazali študentje družboslovja in humanistike (če bi vzeli kot merilo za zadostno oceno polovico doseženih točk, bi na maturitetnem delu preizkusa to merilo doseglo le 7 % študentov družboslovja v primerjavi z 49 % študentov naravoslovja; pri biologiji znašata ustrezna odstotka 22 % in 50 %).
- Študentje so nasploh bolj odgovarjali na vprašanja izbirnega tipa kot na odprta vprašanja; zlasti težko jim je bilo zapisati nekaj stavkov (prim. rezultat pri slovenskem jeziku: še kar dobro so se »odrezali« pri poznavanju posamičnih dejstev o razsvetljenstvu, odpovedali pa so pri zapisu treh stavkov z utemeljitvijo, pri čemer je več odgovorov segalo v reformacijo – »dobili

smo prevod Biblije, prvo slovensko knjigo« – kot v razsvetljenstvo).

- Rezultati kažejo, da v preizkus zajeti študentje nasploh slabo poznajo več osnovnih pojmov in da imajo zlasti težave, ko naj bi naučeno uporabili pri razlagi nekaterih vsakdanjih pojavov v naravi in družbi: kaj je nacionalizacija, plebiscit, demokracija, simbioza, darvinizem, nevtralizacija, sinteza, globalizacija (ki je sicer še ni v učnem načrtu) – pojmi o tem so nepopolni, napačni, pojavlja se interferenca (mešanje). Razumevanje okoljsko pomembnih »osnovnošolskih« pojmov (ozonska luknja, kisli dež) je zlasti slabo pri prihodnji družboslovni inteligenci.
- Težave so se pokazale tudi pri medpredmetnem povezovanju; tako bi morali pri vprašanju, zakaj je na Himalaji hladno, čeprav je bližje soncu, povezati spoznanja iz geografije in fizike, pri nekaterih drugih vprašanjih pa znanje iz kemije in matematike; iz geografije in zgodovine in podobno.

Koliko smo lahko z rezultati zadovoljni, če resno vzamemo že omenjeni osnovni cilj gimnazije, da zagotovi »dovolj široko splošno izobrazbo in vzpostavi vednost, ki je skupni temelj za vse usmeritve univerzitetnega študija«? Ali se ob obsedenosti z formalno eksaktnostjo zbiranja točk za vstop na posamezne fakultete sploh še kaj ukvarjamo s vprašanjem, kakšna je primerna splošna izobrazba za negotovo, hitro se spreminjajočo prihodnost? Spominska reprodukcija izoliranih podatkov, pa še ta nepopolna, ne bi bila primerna »dota« niti za polpreteklo obdobje, kaj šele za prihodnje. Kakšen »akademski razvoj« pričakujemo od mladih ljudi v času 12-letnega šolanja, posebno še tistih »srečnežev«, ki obiskujejo gimnazijo? Kolikšno težo v resnici dajemo ciljem, kot so: globlje razumevanje sebe in okolja, sposobnost ustnega in pisnega komuniciranja, selekcije, organizacije in povezovanja informacij, problemskega, ustvarjalnega mišljenja in kritične presoje, živega interesa in usposobljenosti za nadaljnje učenje, »usposobljenosti za dovolj samozavestno srečevanje z življenjskimi problemi in za njihovo reševanje«? (Izhodišča kurikularne prenove, 1996, 14–15)

## SKLEP

Čeprav ne moremo v tej analizi dobljenih rezultatov posplošiti na vso generacijo in v celoti »naprtiti« maturi, ne smemo spregledati kopičenja raziskovalnih dokazov, da poteka vse večji del pouka in učenja za maturo na nizki spoznavni ravni, da je na nizki taksonomski ravni veliko in vse več maturitetnih vprašanj (Ilc Rutar 2000), da je temu primerna trajnost in uporabnost znanja, da je vsebinska prenatrpanost zlasti pri nekaterih predmetih še vedno velik problem, da učenje za maturo »posrka« večji del motivacijske energije, tako da je ostane za raziskovalno učenje iz pristinega interesa le malo, da prevladuje že od prvega razreda rutinski pouk na račun aktivnejših metod, iskanja uporabne vrednosti in samostojnega reševanja problemov in da je tudi večina dijakov kar zadovoljna z učiteljem – prenašalcem znanja (Šteh Kure 2000).

Jasno je, da gre za cel sklop dejavnikov. Sistem mature, kakršnega smo ustvarili, ni edini, je pa pomemben in močan dejavnik. Iz različnih dokumentov, poročil in razprav (prim. posvet o maturi dne 16. 2. 2001) je jasno čutiti, da je v ospredju pozornosti članov Republiške maturitetne komisije, nekaterih predmetnih komisij in drugih odločilnih strokovnjakov predvsem skrb za edukometrično eksaktnost, za objektivnost in zanesljivost preizkusov, za »pravično« dodeljevanje tako zelo pomembnih točk, medtem ko ostajajo vsebinski vidiki kakovosti vse bolj v ozadju. Ker je »višje«, kompleksnejše cilje težje objektivno in zanesljivo meriti, se jih zlasti pri nekaterih predmetih vse bolj zanemarja, to pa postopno vpliva na nižanje spoznavne ravni pouka in učenja. Žal so tudi pojmovanja več strokovnjakov o tem, kaj je kakovostno učenje in kako ga spodbujati pa tudi, kako celoviteje ugotavljati njegove rezultate, enostranska in zastarela, tako da je pobude za kakovostni preskok z njihove strani težko pričakovati. Obstoječi sistem je poleg tega za

nekatero tudi vir moči, ki ga je težko kar tako izpustiti iz rok.

Rezultati analize (posebno še v spletu z drugimi raziskavami) so jasen signal, da s kakovostjo učnega procesa in ravni dolgoročnejših dosežkov kljub znatnim naporom učiteljev in dijakov ne moremo biti zadovoljni. Kje razkleniti začarani krog? Ali najprej razbremeniti učne načrte in napisati nove učbenike, izpopolniti učitelje za uporabo novih aktivnejših metod in šele potem kaj spreminjati tudi pri maturi? Ali že hkrati izboljševati kakovost in raven maturitetnega preverjanja ter tudi zmanjšati njegovo težo na račun dobro pripravljenega internega preverjanja (temelječega na dokumentiranih dosežkih dijakov skozi daljši čas)? Ali ponovno presoditi ustreznost obstoječih »trdih« sprejemnih pogojev na fakultete in med kriteriji zmanjšati težo maturitetnih rezultatov? Kako preusmeriti pretirano pozornost od (maturitetnega) ocenjevanja, ki je zadobilo že nevarno »lastno življenje«, na »normalen« proces pouka in učenja, ki naj ga preverjanje in ocenjevanje podpira, ne pa obvladuje v celoti?

Eden največjih problemov v tem trenutku se zdi neodzivnost nosilcev maturitetnega sistema na pomembne signale. Odzivnost učiteljev in šol je večja, če sodimo po tem, da so znali v teh nekaj letih prilagoditi način dela zahtevam mature, nekatere gimnazije pa skušajo celo tem zahtevam navkljub ohranjati širino dela in kakovostno raven, ki je bolj v skladu z deklariranimi dolgoročnejšimi cilji gimnazijskega šolanja.

Želim, da bi bili izsledki naše analize v oporo tistim učiteljem in šolam, ki vztrajajo na poglobljeni obravnavi, aktivnemu vključevanju dijakov, uporabi problemskih nalog in projektov, raziskovalnega pristopa ipd., skratka tistim, ki želijo, da bi njihovo delo pustilo v dijakih trajnejšo sled, kot so maturitetne točke.

## LITERATURA

Esteve, J. M. (2000). Culture in the School: assessment and the content of education. *European Journal for Teacher Education in Europe*, Vol. 23, N. 1, 5–18.

Gardner, H. (1991). *The Unschooled Mind; How Children Think and How Schools should Teach*. Basic Books, New York.

Rutar Ilc, Z. (2000). *Poročilo o spremljavi vplivov mature na pouk*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Marentič Požarnik, B. (1999). Kakovost (gimnazijskega) znanja s konstruktivistične perspektive. *Vzgoja in izobraževanje XXX*, št. 6, 8–12.

Marentič Požarnik, B. (2000a). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana, DZS.

Marentič Požarnik, B. (2000b). Ocenjevanje učenja ali ocenjevanje za uspešno učenje? *Vzgoja in izobraževanje XXXI*, št. 2–3, 4–10.

Marentič Požarnik, B. (v tisku). Zunanje preverjanje, kultura učenja in kakovost (maturitetnega) znanja. *Sodobna pedagogika*.

Raven, J. (2000). The crisis in education. *Anthropological Notebooks*, 6, No. 1, 20–38.

- Razdevšek Pučko, C. (2000). Vpliv kognitivne psihologije na spremembo paradigme preverjanja in ocenjevanja znanja. *Psihološka obzorja*, 6, št. 4, 127–141.
- Skribe Dimec, D. (2000). *Primerjava uspešnosti pouka biologije v osnovnih šolah v Sloveniji in v svetu (1991–1999)*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Biotehniška fakulteta UL.
- Šteh Kure, B. (2000). *Kakovost učenja in poučevanja v okviru gimnazijskega programa*. Doktorsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta UL.
- Žakelj, A. (2001). Matematično znanje slovenskih dijakov. *Vzgoja in izobraževanje XXXII*, št. 1, 40–46.
- (1996). *Izhodišča kurikularne prenove*. Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet.
- (1996). *Kurikularna prenova gimnazijskega izobraževanja*. Ljubljana: Področna kurikularna komisija za gimnazije, Zavod RS za šolstvo.
- (1998). *Notranje vrednotenje mature 1995–1997. Poročilo (1998)*. Ljubljana: RIC.

### P o v z e t e k

Trajnost in uporabnost znanja spadata med pomembne kazalnike njegove kakovosti, poudarjena pa sta tudi med cilji gimnazijskega šolanja.

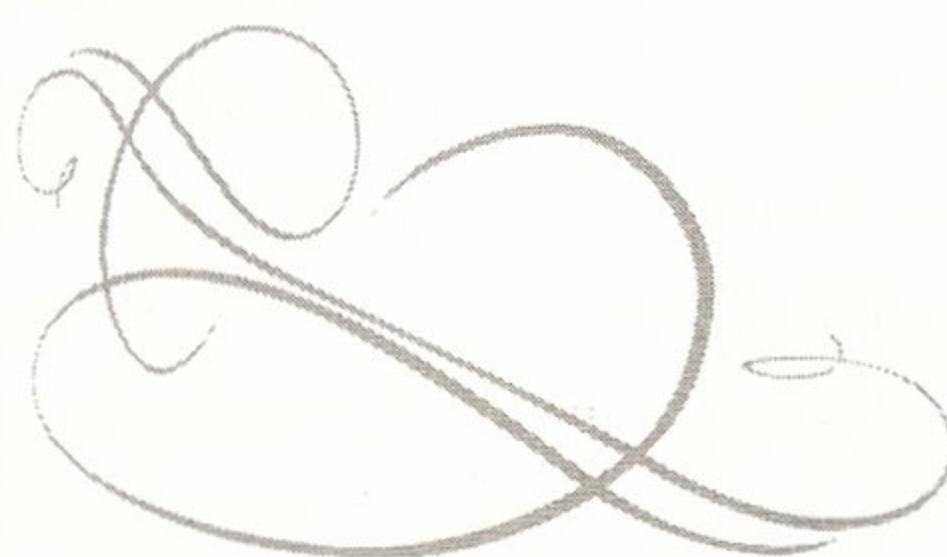
Z izborom maturitetnih in splošnoizobraževalnih vprašanj iz šestih predmetov smo skušali med študenti 2. letnika ljubljanske univerze preveriti, koliko znanja jim je ostalo leto in pol do dve leti po končani gimnaziji.

Rezultati nakazujejo, da imajo anketirani študentje zelo nepopolne in često napačne pojme o nekaterih osnovnih družbenih in naravnih pojavih, da je pozabljanje veliko in uporabnost znanja nizka.

Rezultati so interpretirani z vidika vpliva maturitetnega preverjanja in drugih dejavnikov, predlagani so tudi nekateri ukrepi za izboljšanje stanja.

### A b s t r a c t

Durability and applicability of knowledge can be placed among the most important criteria of its quality; they are also stressed among goals of grammar schools. We have tried to evaluate how much knowledge has been retained with the 2<sup>nd</sup> year students of Ljubljana university two and a half years after the completion of grammar school. They were asked selected questions from general subjects and final examination from six subjects. The results indicate that the respondents' knowledge has little applicability and that forgetfulness is high. Besides, the notions about some basic social and natural phenomena is incomplete and often incorrect. The results have been interpreted from the aspect of final assessment's (baccalaureate) and other factors' influence. Some measures for improvement are also suggested.



**Dr. Janez Bečaj**

*Filozofska fakulteta v Ljubljani*

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

### UVOD

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

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

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

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

### Šolska kultura in storilnostna naravnost

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



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

## CILJI RAZISKAVE

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

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

prevladujoče šolske kulture.

- Oceniti prisotnost tipičnih posledic storilnostne naravnosti.

## METODA

### Instrumentarij

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

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

### Vzorec in zbiranje podatkov

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



## REZULTATI

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

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

### Profesorji

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

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

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

#### LEGENDA:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

### Dijaki

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

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

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

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

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

#### LEGENDA:

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

Mo dijakinj – modalni odgovor dijakinj

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

Mo dijakov – modalni odgovor dijakov

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

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

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

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

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

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

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

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

### Primerjava odgovorov profesorjev in dijakov

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



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

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

LEGENDA: glej prejšnji preglednici

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

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

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

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

## RAZPRAVA

### Ali matura povzroča storilnostno kulturo?

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

### Kaj se dogaja z dijakinjami?

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

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

### Matura da ali ne?

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

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

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

## LITERATURA

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

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

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

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

### P o v z e t e k

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

### Abstract

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



## Tomaz Kranjc

Zavod RS za šolstvo

# ALI SPLOŠNI PREDMETI POVZROČAJO VEČ OSIPA KOT STROKOVNI?

Že nekaj let poslušamo govorice, da so splošni predmeti v poklicnem in strokovnem šolstvu predimenzionirani, pretežki in da prispevajo levji delež k prevelikemu osipu v tem delu našega šolstva. Ali so to le zdravorazumske izpeljave iz številnih problemov, s katerimi se srečujejo dijaki<sup>1</sup> in drugi socialni partnerji?

Poglejmo, kaj pravijo empirični podatki.

V tradicionalni spremljavi popravni izpitov in učnega uspeha ob koncu pouka v srednjih šolah sem v letu 2000 (ob koncu pouka in ob koncu šolskega leta 1999/2000) dobil podatke za 88800 dijakov. Tako dobljeni vzorec je zajemal kar okrog 84 % populacije srednješolcev. Kar 85 % srednjih šol se je odločilo sporočiti številčne podatke o dijakih in s tem omogočiti različne primerjave. V pričujoči bom poskusil predstaviti nekatera razmerja med splošnimi in strokovnimi predmeti v strokovnem in poklicnem šolstvu in morebiti prispevati k delni razjasnitvi situacije.

Ključne ugotovitve za vse srednješolce skupaj:

- ob koncu pouka leta 2000 je bil delež nezadostnih dijakov večji kot prejšnja leta;
- v gimnazijah je bilo manj negativnih ocen kot v poklicnem in strokovnem šolstvu;
- največji deleži nezadostnih so ponovno v strokovnih gimnazijah;
- delež nezadostnih prvošolcev je dvakrat večji kot pri četrtošolcih;
- uspešnost na popravni izpiti se je v letu 2000 precej zvečala;
- neocenjenih dijakov je bilo malo, a so bili uspešni približno tako kot dijaki s tremi »popravci«;
- deleži ponavljavcev so bili enako številni kot v prejšnjih letih, še največ jih je v srednjih poklicnih programih; med njimi je izdelalo 73 %;
- skupna uspešnost po popravni izpiti je bila enaka kot vedno (92 %).

Najpomembnejša ugotovitev je, da je bilo v letu 2000 več dijakov z nezadostnimi ocenami kot prejšnja

leta. Delež, ki se je manjšal ves čas, odkar sistematično spremljamo popravne izpite, je letos zrasel za dober odstotek – na 23,5 %.

Druga pomembnejša ugotovitev: vajenci in dijaki v poklicnih in strokovnih programih so dobili pomembno več negativnih ocen kot njihovi gimnazijski kolegi, med njimi pa je tudi več neocenjenih. Podatek bi moral dati misliti tako snovalcem kot izvajalcem učnih načrtov oz. katalogov znanj. Namreč, lahko da se splošni predmeti izvajajo res preveč akademsko in podatkovno in s premalo posluha za uporabnost v stroki oz. poklicu, za katerega se dijaki pripravljajo. Podatki o negativnih ocenah po predmetih kažejo, da je nezadostnih ocen pri vseh strokovnih predmetih skupaj manj kot pri enem samem splošnem predmetu, na primer matematiki ali tujem jeziku. Na žalost se prepogosto zgodi, da na posamezni poklicni šoli selektivni predmet ni stroka ali praksa, ampak kak drugod povsem »prijazen« splošnoizobraževalni predmet.

Med dijaki, ki so imeli negativne ocene ali niso smeli na popravne izpite, je bilo največ prvošolcev. Skupni neuspeh prvošolcev je tako velik, da kaže po eni strani na neusklajena merila znanja v primerjavi z osnovno šolo, po drugi pa na nedoslednosti v poklicni orientaciji šolarjev, vpisni politiki, izobraževanju in zaposlovanju učiteljev, premajhni pozornosti in usposobljenosti razrednikov ter v pretogem odzivanju šole. Kaže namreč, da bi si kak popravni izpit zaslužila tudi šola.

Rezultati junijskega roka, v katerem so dijaki opravili 52 % popravni izpitov, potrjujejo smiselnost junijskega roka, istočasno pa puščajo dvom v upravičenost vseh nezadostnih ocen ob koncu pouka. Največji delež uspešnih na junijskem roku smo izračunali v nižjem poklicnem izobraževanju (59 %) in ekonomskih gimnazijah (58 %), najmanjši pa v programih poklicno-tehniškega izobraževanja z 48 %.

<sup>1</sup> Besede, ki so slovnično moškega spola (dijak, učitelj, ravnatelj, pomočnik, svetovalec itd.) v tem spisu nastopajo le v moškem spolu zgolj zaradi lažjega branja. V resničnem življenju seveda imajo tudi žensko obliko.

### Podatki o nekaterih razmerjih med splošnimi in strokovnimi predmeti v poklicnem in strokovnem izobraževanju

Podatki kažejo, da je bilo v nižjem poklicnem izobraževanju ob koncu pouka junija leta 2000 negativno ocenjenih: v strokovnem računstvu 6,5 % dijakov, v nemščini 6,5 % dijakov, v vseh strokovnih predmetih 4,7 % dijakov skupaj, v slovenščini 4,6 % dijakov, v naravoslovju 3,3 % dijakov, v družboslovju 3,2 % dijakov, v angleščini 3,1 % dijakov, v praktičnem izobraževanju 2,9 % dijakov.

(Delež je bil vedno izračunan od tistih, ki so imeli predmet. Tako lahko sklepamo, da je npr. nemščino težje izdelati kot angleščino.)

Med dijaki, ki so imeli nezadostne ocene, je s popravni izpiti izdelalo od 57,8 % (pri slovenščini) do 75 % (pri naravoslovju). Strokovne predmete je bilo v povprečju enako težko izdelati kot splošne.

Delež posameznega predmeta v skupni vsoti vseh nezadostnih ocen ob koncu pouka v tem segmentu šolstva kaže, da matematika povzroči 22,3 % negativnih ocen, slovenščina 16,5 %, vsi strokovni predmeti skupaj 18,7 % itd. Stroka (skupaj s praktičnim poukom) prispeva manj kot tretjino vseh negativnih ocen.

Za nižje poklicno izobraževanje nedvomno držijo ugotovitve, da splošni predmeti prispevajo večji delež osipa. Učitelji večinoma niso bili usposobljeni za delo s težje učljivo mladino. Informacije s terena, pred katerimi si zatiskamo oči, pravijo, da zamišljena integracija predmetnih vsebin v skupen predmet ne zaživi – morda tudi zato, ker se učitelji v dodiplomskem izobraževanju bolj posvetijo eni disciplini, s stalnim usposabljanjem pa, kot trdijo zagovorniki predmetnega pristopa, »še noben fizik ni usposobljen za poučevanje bioloških vsebin«.

V srednjem poklicnem izobraževanju je z nezadostno oceno končalo pouk v juniju 2000 pri slovenščini 7,5 % dijakov, pri matematiki 10,2 % dijakov, pri vseh strokovnih predmetih skupaj 12,8 % dijakov itd.

Bolj »zahtevni« predmeti so bili še tuji jezik, praktični pouk, naravoslovje ali njegovi sestavni deli (predmeti).

Šole so prikazovale tudi nezadostne ocene iz posameznih vsebin družboslovja in naravoslovja, to potrjuje tezo, da integracija teh vsebin ni zaživila.

Uspešnost dijakov, ki so junija imeli nezadostne ocene, se med predmeti zelo razlikuje: npr.

- med dijaki, ki so imeli ob koncu pouka zaključeno nezadostno iz praktičnega pouka, je

izdelalo le 26,6 %;

- med dijaki, ki so imeli ob koncu pouka zaključeno nezadostno iz umetnosti, je izdelalo le 31,2 %;
- med dijaki, ki so imeli ob koncu pouka zaključeno nezadostno iz strokovnih predmetov, je izdelalo 50 % dijakov;
- med dijaki, ki so imeli ob koncu pouka zaključeno nezadostno iz matematike, je izdelalo 57 % dijakov;
- med dijaki, ki so imeli ob koncu pouka zaključeno nezadostno iz slovenščine, je izdelalo 54,5 %.

Višji je bil delež pri tujem jeziku in pri zgodovinskih vsebinah družboslovja.

Podatki o deležu dijakov, ki izdelajo na popravni izpiti, ne potrjujejo povsem teze o splošnih predmetih kot selektivnem mehanizmu, zaradi katerih mladi ostanejo brez poklica in/ali na cesti. Podatek o razmeroma visokem deležu nezadostnih ocen iz umetnosti<sup>2</sup>, predvsem pa obupno nizek delež uspešnih na popravni izpiti pa mora biti kot »rdeča cunjica bikom« za člane predmetnih skupin, predstavnike fakultet in člane strokovnih svetov.

Delež posameznega predmeta v skupni masi vseh nezadostnih ocen ob koncu pouka: matematika in slovenščina skupaj prispevata enak delež (30 %) kot vsi strokovni predmeti skupaj (30 %), pomembna sta še deleža praktičnega pouka (9,2 %), angleščine (8,6 %) in družboslovja (6,2 %).

Preglednica 1: Srednje strokovno izobraževanje

Predmet	Delež (1)	Delež (2)	Delež (3)
slovenščina	5,8 %	53,0 %	12,2 %
matematika	11,0 %	61,9 %	22,4 %
angleščina	7,4 %	60,1 %	12,5 %
italijanščina	5,2 %	70,9 %	1 %
nemščina	5,3 %	57,1 %	5 %
zgodovina	3,0 %	56,3 %	3 %
umetnost	0,7 %	31,1 %	0 %
geografija	3,3 %	46,7 %	3 %
biologija	3,8 %	45,4 %	2 %
kemija	5,0 %	49,3 %	4 %
fizika	5,9 %	50,6 %	5 %
psihologija	0,5 %	65,5 %	0 %
sociologija	1,0 %	46,7 %	0 %
RAI	2,1 %	49,2 %	2 %
strok. skupaj	9,0 %	54,7 %	25 %
praktični pouk	2,8 %	50,4 %	2 %

#### LEGENDA:

(1) Delež dijakov, ki so imeli neg. oceno ob koncu pouka.

(2) Delež uspešnih pop. izpitov.

(3) Delež predmeta v skupni vsoti neg. ocen.

<sup>2</sup> Dijaki v srednjem poklicnem izobraževanju imajo 35 ur umetnosti v prvem letniku. Šola izbere enega od treh vsebinskih sklopov: glasbo, likovno snovanje, umetnostno zgodovino.



(1) V srednjem strokovnem oz. tehniškem izobraževanju ima najvišji delež nezadostno ocenjenih dijakov ob koncu pouka junija 2000 matematika z 11 %, kar je več kot vsi strokovni predmeti skupaj: tukaj je bilo nezadostnih 9 % dijakov. Višji deleži nezadostno ocenjenih so še pri slovenščini, tujih jezikih, fiziki in kemiji.

(2) Od dijakov, ki so imeli nezadostne ocene, je izdelala približno polovica.

Med dijaki, ki so imeli ob koncu pouka zaključeno nezadostno iz italijanščine, je izdelalo 70,9 % dijakov.

Med dijaki, ki so imeli ob koncu pouka zaključeno nezadostno iz matematike, je izdelalo 61,9 % dijakov.

Med dijaki, ki so imeli ob koncu pouka zaključeno nezadostno iz umetnosti<sup>3</sup>, je izdelalo le 31,1 %. Ta delež kar bode v oči.

Med dijaki, ki so imeli ob koncu pouka zaključeno nezadostno iz praktičnega pouka, je izdelalo 26% dijakov. Najnižji delež uspešnih na popravnem izpitu relativizira kritike težavnosti splošnih predmetov.

(3) Največji delež nezadostnih ocen ob koncu pouka je leta 2000 odpadel na matematiko (22 %), slovenščino in angleščino (po 12 %), vsi strokovni predmeti skupaj pa so v vsoto prispevali 25 %. Tri četrtine nezadostnih so torej prispevali splošni predmeti.

V poklicnem tehničnem izobraževanju oz. zadnjem delu izobraževanja po formuli 3+2 je bilo ob koncu pouka junija 2000 pri matematiki nezadostnih skoraj 12 % dijakov, pri angleščini in fiziki po 7 %, pri strokovnih predmetih skupaj okrog 6 %, v povprečju okrog 5%. Od nezadostno ocenjenih je izdelala več kot polovica. Zaradi majhnega števila pri nekaterih predmetih z visokimi deleži bi težje govorili o kakšnem posebnem situ, ki ga tak predmet predstavlja, pri predmetih z več nezadostnimi pa vidimo, da je izdelalo malo več kot 50 % dijakov, še največji je bil delež uspešnih pri fiziki (59%).

Delež predmetov v skupni vsoti nezadostnih ocen v poklicnem tehničnem izobraževanju pokaže, da so največji generatorji nezadostnih ocen matematika (26 %), angleščina (13 %), slovenščina (10 %) in fizika (9 %), vsi strokovni predmeti skupaj pa so zasedli 32 % skupne vsote.

Če povzamem, ne morem z gotovostjo pritrditi kritikom, ki razglašajo splošne predmete kot edini vir vsega zla v poklicnem in strokovnem šolstvu, še posebno, če pogledamo strukturo predmetnikov.

Preglednica 2: Razmerje med povprečnim tedenskim številom ur splošnih in strokovnih predmetov

	Splošni	Strokovni
nižje poklicno	9	27
srednje poklicno - dualni sistem	9	29
srednje poklicno - šolska organizacija	13	23
srednje strokovno	20	18

Splošnoizobraževalni predmeti zasedajo od tretjine do nekaj več kot polovice predmetnika. Odgovor na vprašanje iz naslova je: Da. Vendar ob tem ne smemo pozabiti: čim višje je stroka po horizontali, tem večji je pomen splošnih zakonitosti v strokovnih predmetih. Po drugi strani pa je najbrž res, da kurikularne spremembe (pri tem mislim na večjo povezanost teorije in prakse, razbremenjenost pouka z nepotrebnimi podatki, uporabo bolj življenjskih metod pouka) še niso zaživele v zamišljenem obsegu.

Vzroke za neuspeh ob koncu pouka lahko iščemo v dveh smereh: pri dijaku in pri šoli. Večino misli v nadaljevanju naslanjam na subjektivno izkušnjo iz desetletja, ki sem ga preživel kot svetovalni delavec v srednji strokovni šoli, in na številne pogovore in telefonske pritožbe, ki so me dosegle v času mojega službovanja na Zavodu RS za šolstvo, na izkušnje pri spremljanju pouka v zadnjih letih in na razgovore na aktivih svetovalnih delavcev.

Tako se kot eden temeljnih razlogov na strani dijakov navaja premalo učenja. Marsikdo jim prizna, da so se prepozno začeli resno pripravljati na ocenjevanje. Nekateri dijaki snovi ne razumejo. Marsikdo si med uro ne upa dvigniti roke in vprašati profesorja za pojasnilo. Večina dijakov se uči kampanjsko, tik pred zdajci. Številni se učijo neustrezno, kljub temu da znajo nekateri naštetih boljše metode. Večina je redko deležna treninga uspešnejših metod učenja, delavnice, v kateri bi na svoji koži spoznavali, kako bi lahko postali uspešnejši. Namesto da bi delali izpiske iz učbenika, se učijo na pamet iz slabih zapiskov, velikokrat niti ne svojih. Številni dijaki snov premalo utrjujejo in ponavljajo in se prevečkrat zanašajo na srečo. Tožijo, da je snov nezanimiva in ne vedo, kako bi jo povezali s prihodnjim poklicem. Nekateri imajo družinske in osebne težave, vsi pa običajne probleme odraščanja in iskanja svoje vloge v svetu.

Marsikoga okolje, predvsem starši, ne zna spodbuditi za kvalitetnejše domače delo za šolo. Tako na primer ugotavljamo, da imajo dijaki iz dijaških domov pomembno manj nezadostnih ocen ob koncu pouka,

<sup>3</sup> Dijaki v srednjem strokovnem izobraževanju imajo 70 ur umetnosti v prvem letniku. Po izbiri šole imajo dva od treh vsebinskih sklopov.

da se pa poleti, ko so doma, slabše pripravijo na popravne izpite.

Zanimivo bi bilo raziskati naslednje hipoteze. Številni dijaki premalo časa namenijo šoli oz. delu zanjo. Nezadovoljni so s predmeti na splošno ali s profesorji. Pri splošnih predmetih ne vidijo povezave teorije s prakso. Omamlja jih večja svoboda razpolaganja s časom. Nekateri eksperimentirajo z alkoholom in nelegalnimi drogami. Nespretno načrtovanje marsikomu vzame voljo do dela. Nezadovoljni so zaradi neskladja med idealom in stvarnostjo na področju spolnega dozorevanja. Preveč pasivnega gledanja televizije jim otopi dožemanje in čustvovanje ter povzroča primanjkljaje v govornem in pisnem komuniciranju. Številni dijaki pišejo domače naloge ob vključenem televizorju. Drugi pravijo, da se ne morejo učiti, če jim iz radia ne bobni najnovejša glasba. Cele popoldneve gledajo popoldanske nadaljevanke, sicer se nimajo kaj pogovarjati s sošolci. Radi sanjarijo, da so uspešni, in probleme izrivajo iz zavesti. Bolj redki so, ki znajo svoje težave ubesediti. Silno občutljivi so na namerne in nenamerne krivice, ki se jim dogajajo.

Seznam razlogov na šolski strani je najbrž ravno tako dolg. Povečal se je vpis v gimnazije, saj dosedanji »tehnik« brez mature ne morejo na univerzo. Standardi znanja v strokovnih gimnazijah so enaki kot v splošnih, vpisani dijaki pa se verjetno razlikujejo po specifičnih sposobnostih, prilagajanju šolskemu učenju za ocene in količini časa, ki ga namenjajo učenju. Učitelji na srečanjih opozarjajo, da je kljub kurikularni prenovi v učnih načrtih ostalo še vedno preveč podatkovnega balasta. Za utrjevanje snovi imajo premalo časa.

Dijaki redko okusijo izkušnjsko učenje. Premalo je pouka, ki zaposli obe možganski polovici. Premalo je preverjanja brez ocenjevanja, katerega namen bi bila le informacija dijaku o doseženi ravni znanja. Marsikdaj povzroča slabo voljo in zadrege slabo in neusklajeno načrtovanje pisnih preverjanj in prestižno trenje med profesorji »pomembnih in manj pomembnih« predmetov. Preveč časa se izgubi za organizacijo razmer za pouk, namesto za poučevanje. Kljub npr. vikanju dijakov marsikje opazijo nespoštovanje dijaka kot enakopravnega človeka. Nekateri učitelji vsiljujejo dijaku svoje osebne poglede na svet. Dijaki in njihovi starši z instruktorji vred se ne morejo znebiti vtisa, da je

spraševanje bolj iskanje neznanja kot pa informiranje o napredku, velikokrat pa edino sredstvo za discipliniranje razreda. Škoda, da se mora marsikateri učitelj dokazovati z namišljeno avtoriteto, namesto s kvaliteto. Preobremenjenost učiteljev je včasih povod za neupoštevanje burnega mladostnikovega čustvenega razvoja. K skupnemu neuspehu pripomorejo tudi pretogo vodenje šole, pomanjkanje komunikacije, delegiranja nalog in motiviranja vodstva šole. Poseben problem je pouk v dveh izmenah. Kakšen šok mora biti za negodnega prvošolca, ki je vajen višjega standarda iz osnovne šole, da je celo dopoldne sam doma in da starše vidi šele zvečer. Najbrž ga nihče ni pripravil na samostojno načrtovanje in organiziranje časa. Ne ve, kako bi se uprl skušnjavam postelje, televizije, računalnika, telefona. V šolo gre potem lačen, premalo pripravljen in utrujen. Pouku mora slediti ob urah, ko je raven koncentracije dokazano najnižja. Verjetno bi osip omilila že sama odprava pouka v dveh izmenah in znižanje normativa zdaj pogosto prenapolnjenih razredov. Slabe plače in nizek družbeni ugled učiteljev, pa tudi neopremljenost šole za sodoben pouk, omogočata manjšini učiteljev pasivnost in izgovor, da ni mogoče ničesar storiti. Neopremljenosti na rob: Ob marsikaterem katedru opazimo strah pred grafoskopom in drugimi avdio pripomočki. Kot ljudje se preslabo poznamo – prav boljše poznavanje samega sebe pa omogoča kakovostnejše življenje in delo. Pouk je tak, da se dijaki v šoli naučijo premalo in da je učenje prepuščeno dijaku samemu, in to doma. Mogoče je sistemska napaka tudi dejstvo, da popravni izpiti obstajajo, kar lahko pri udeležencih povzroča skušnjava – pri dijakih prelaganje učenja v nedogled, pri učiteljih pa dodatno orodje za pomiritev slabe vesti in osebne negotovosti, ki jo povzroča nepopoln sistem ocenjevanja. Nekatere od teh hipotez preverjamo v okviru projektne naloge v projektu Modeli spodbudnega vzgojno-učnega okolja.

Kaj storiti? Ponovna prevetritev obsega in težavnosti splošnih predmetov je le en korak. Več koristi bo prinesla poglobljena analiza spremljanja prenovljenih poklicnih in strokovnih programov in uresničevanja zamišljenih sprememb. Upajmo, da bo možen pameten dogovor o nujnih intervencijah ter da s prenašljenimi potezami v spreminjanju izhodišč ne bomo povzročili še večjih zadreg.

#### LITERATURA

Kranjc, T. (2000). *Letos več nezadostnih*. Ljubljana: Dnevnik, 16. dec., št. 342.

Kranjc, T. (2001). *Del mladostnikov ostaja »na cesti«*.

*Popravni izpiti 2000*. Ljubljana: Šolski razgledi, letnik 52, št. 1, str. 3.

Kranjc, T. (2000). *Gojenci dijaških domov imajo manj popravnih*. Radovljica: Didakta, letnik IX, št. 50, str. 28–30.



## Mag. Meta Budnar in mag. Alojz Fošnarič

Zavod RS za šolstvo

# I Z Z I V I P E D A G O Š K E G A V O D E N J A

## ANALIZA IN UGOTOVITVE SIMPOZIJA ZA RAVNATELJICE IN RAVNATELJE

Na Zavodu RS za šolstvo poteka projekt Modeli pedagoškega vodenja, v katerem razvijamo modele kakovostnejšega in učinkovitejšega pedagoškega vodenja in sodelovanja znotraj šol.

Na simpoziju Izzivi pedagoškega vodenja, ki je potekal v začetku letošnjega leta v Portorožu, smo izpeljali pedagoško delavnico Za pedagoško vodenje mi zmanjkuje časa – da, ne. Delo je potekalo v osmih skupinah, sodelovalo pa je 239 ravnateljic in ravnateljev, ki so:

- ugotavljali, katere od nalog pedagoškega vodenja šole posameznik more, zmore in rad opravlja,
- razmišljali o ustreznosti razporejanja del in nalog na šoli v zvezi s pedagoškim vodenjem, o vzrokih za pomanjkanje časa za pedagoško vodenje (objektivnih in subjektivnih),
- ugotavljali, katere veščine in sposobnosti bi potrebovali za reševanje tega problema, katere vrste izobraževanja ali usposabljanja potrebujejo, katere izkušnje dobre prakse lahko predstavijo kolegom.

Izhodišče za delo je bil vprašalnik, prirejen po raziskavi Sabine Špehar Ravnatelj osnovne šole – menedžer ali pedagoški vodja, ki je obsegal deset vprašanj, v katerih so ravnateljice in ravnatelji izražali videnje svojega položaja v šolskem in družbenem prostoru. Zanimalo nas je med drugim tudi to, katerim nalogam v praksi dajejo ravnatelji prednost, čeprav zakon določa, da je ravnateljevo primarno delo pedagoško vodenje.

Delavnica je ponovno izpostavila že znane probleme, ki se kažejo zlasti v razmerjih med ravnateljevimi resničnimi nalogami in vedno novimi nalogami z organizacijskega in finančnega področja ter pomanjkanjem časa za naloge s področja pedagoškega vodenja.

Zaradi preobremenjenosti in nejasnih ciljev ravnateljeve vloge je težko iskati in določati prednostne naloge. Po burnih razpravah so udeleženci izpostavili naslednja vprašanja, dileme, ugotovitve in predloge:

- Od šolskih oblasti pričakujejo:
  - pomoč pri urejanju formalnopравnih zadev,

- jasno in določno opredelitev ravnateljeve vloge in njegovih nalog,
  - pomoč pri uvajanju in spremljanju 9-letne osnovne šole,
  - večkrat na leto tematsko poglobljeno in funkcionalno izobraževanje za področja: spremljanja in vrednotenja pedagoškega dela, mednarodnega sodelovanja, poslanstva in vizije šole, vodenja strokovnih organov, projektnega dela,
  - svetovanje v zvezi z učno tehnologijo in ureditvijo učilnic,
  - izobraževanje s področja psihologije v glasbenih šolah,
  - zaradi svojstvene problematike glasbenih šol organizacijo posebne delavnice za analizo in reševanje problematike v glasbenem šolstvu.
- Sodelovanje in pomoč od Zavoda RS za šolstvo:
    - Zavod naj bi bil glede na prednostne naloge pobudnik tematskih konferenc, ki izhajajo iz prakse,
    - svetovanje in konkretni napotki za spremljanje in vrednotenje pedagoškega procesa,
    - strokovno spremljanje pouka neposredno na šoli (pedagoški svetovalci),
    - več konkretne pomoči in svetovanja učiteljem, zlasti mlajšim,
    - strokovna pomoč aktivom in študijskim skupinam,
    - pomoč pri urejanju ravnateljevega položaja,
    - podpora Zavoda v prizadevanjih ravnateljev za reševanje nekaterih, v šoli nastalih problemov,
    - sistematično usposabljanje učiteljev za delo v razredu in spremljanje njihovega dela,
    - pomoč ravnatelju pri uvajanju sistemskih sprememb,
    - spremljanje opisnega ocenjevanja in doizobraževanje učiteljev.
  - Razlogi, ki jih navajajo za pomanjkanje časa za pedagoško vodenje:
    - ukvarjanje z množico pravnih zadev, za katere ravnatelj ni strokovnjak,
    - pomanjkanje sredstev in skrb za njihovo pridobitev, zlasti za zagotovitev pogojev dela

9-letne osnovne šole, šolo v naravi, šolsko kuhinjo, nove projekte, investicijsko vzdrževanje, financiranje strokovnega spopolnjevanja oz. izobraževanja, zdravstvene preglede delavcev, zavarovanje za odgovornost, financiranje pravnih zadev (nasvetov).

- Pomoč pri reševanju problemov pričakujejo:
  - od Ministrstva za šolstvo, znanost in šport – celostno ureditev financiranja in aktualiziranja kriterijev financiranja, s strokovnimi institucijami uskladitev vloge ravnatelja kot pedagoškega vodje in ravnatelja – direktorja,
  - od Zavoda RS za šolstvo – strokovno usposabljanje in pomoč pri pedagoškem vodenju,
  - od šolskih uprav (v formalnem smislu) – materialno pomoč,
  - od Združenja ravnateljev – podporo pri uresničevanju idej in reševanju problemov,
  - od Šole za ravnatelje – usposabljanje na področju menedžmenta,
  - od pravnih služb v lokalnih skupnostih – podporo in pomoč pri reševanju specifičnih problemov.

le 5 % jih je navedlo, da so se največ ukvarjali s spremljanjem pouka, svetovanjem učiteljem in sodelovanjem s starši in učenci.

## 2.

Kar 84.4 % anketirancev se najraje ukvarja s pedagoškimi nalogami, kar kaže na to, da se ravnatelji zavedajo njihovega pomena in si želijo več časa posvetiti načrtovanju dela šole ter spremljanju pouka in svetovanju učiteljem.

## 3.

Največ ravnateljev pretežni del časa porabi za menedžersko delo 57.2 %, medtem ko 26.3 % ali skoraj tretjina anketiranih namenja enako časa pedagoškemu vodenju. Manjšina, 16.5 %, udeležencev namenja več časa pedagoškemu delu.

## 4.

Zanimivo je, da si 65.7 % anketirancev želi več časa posvetiti pedagoškemu vodenju, kar je podobno rezultatom raziskave S. Špehar, v kateri je več kot 70 % anketiranih ravnateljev izrazilo željo, da bi večino svojega dela posvetili pedagoškemu delu. 32 % udeležencev je izrazilo željo po uravnovešenem razmerju med pedagoškim in menedžerskim delom.

## 5.

Da je prevelika obremenjenost vzrok neukvarjanja s pedagoškim delom, soglaša 50 % anketiranih, 45.2 % pa s tem popolnoma soglaša, kar potrjuje trditve ravnateljev o preobremenjenosti z drugimi deli. Kar 95 % ravnateljic in ravnateljev meni, da je vzrok za to, da se premalo ukvarjajo s svojo temeljno vlogo, torej pedagoškim vodenjem šole, v pomanjkanju časa oziroma preobremenjenosti z drugimi opravili.

## 6.

58.9 % anketiranih ravnateljev meni, da so usposobljeni za pedagoško vodenje, vendar jih kar 35.7 % meni, da jim premajhna usposobljenost preprečuje več ukvarjanja s pedagoškim vodenjem šole.

## 7.

Kot ključne razloge nezadovoljstva z vodenjem šole ravnatelji navajajo premalo možnosti za izvajanje pedagoških nalog (55 %), preobremenjenost in premalo sredstev za nemoteno delo šole (40 %).

## 8.

Po ravnateljskem izpitu in tudi brez njega se je čutilo dovolj usposobljene za menedžersko vodenje kar 44 % anketirancev, medtem ko se 35.6 % ravnateljev nikoli ni čutilo dovolj usposobljene za menedžersko vodenje šole.

## ANALIZA VPRAŠALNIKA

### Vzorec

V delavnici je sodelovalo 239 ravnateljic in ravnateljev osnovnih, srednjih in glasbenih šol ter dijaških domov.

### Metoda

Uporabljena je deskriptivna neeksperimentalna kavzalna metoda. Ravnateljice in ravnatelji so v delavnicah individualno odgovarjali na vprašalnik, ki je bil predstavljen udeležencem skupine kot iztočnica za razpravo znotraj delovne skupine in kot možnost za razpravo vseh vključenih v posamezne skupine.

Udeleženci so odgovarjali na nekoliko prirejen vprašalnik, ki ga je uporabila S. Špehar v raziskavi Ravnatelj osnovne šole – menedžer ali pedagoški vodja (Sodobna pedagogika, 2000, 214–228).

### Ugotovitve in rezultati

#### 1.

Največ delovnega časa so ravnatelji v preteklem letu porabili za organizacijsko-materialne naloge, načrtovanje dela šole ter za finančno vodenje in povezovanje z okoljem. Zanimivo je, da 83.2 % anketirancev največ časa porabi za nepedagoške naloge,

9.

Več kot 60 % anketiranih bi izbralo strokovnjaka za pravne zadeve; strokovnjaka za pedagogiko in šolstvo bi izbrala skoraj tretjina ravnateljev. Verjetno je relativno velika potreba po strokovnjaku za pedagogiko in šolstvo, posledica prenovitvenih posebnosti v vzgoji in izobraževanju, saj se je v raziskavi S. Špehar za pomoč pedagoške stroke odločilo le 8 % anketiranih ravnateljev.

10.

Največ dodatnega znanja bi ravnatelji potrebovali za področje spremljanja in vrednotenja pedagoškega dela (36 %) in za področje mednarodnega sodelovanja (25 %), sledijo poslanstvo in vizija šole (10 %), strokovno izobraževanje in spopolnjevanje strokovnih delavcev (10 %) in vodenje strokovnih organov šole (7 %). V okviru projekta Modeli pedagoškega vodenja na Zavodu RS za šolstvo skupaj z ravnatelji razvijamo in oblikujemo modele delovanja in usposabljanj za vsa ta področja.

## REFLEKSIJA IN ZAKLJUČEK

Ravnateljice in ravnatelji so zelo aktivno sodelovali v delavnicah, o problemih in dilemah so spregovorili odprto, se dopolnjevali in skupaj z nami iskali možne poti za reševanje zelo perečih problemov. Ves čas skupnega druženja in sodelovanja na srečanju je izstopalo občutenje nemoči pri izvajanju svoje pedagoške vloge in to zaradi preobremenjenosti z drugimi »nestrokovnimi nalogami«, ki jih morajo opravljati.

Na Zavodu RS za šolstvo smo v okviru projekta analizirali ugotovitve, potrebe in želje, ki so jih izrazili ravnatelji na simpoziju Izzivi pedagoškega vodenja. Ugotovili smo, da so projektne naloge v projektu usmerjene v reševanje problemov pedagoškega vodenja, ki so jih ravnatelji še posebej izpostavili, in sicer:

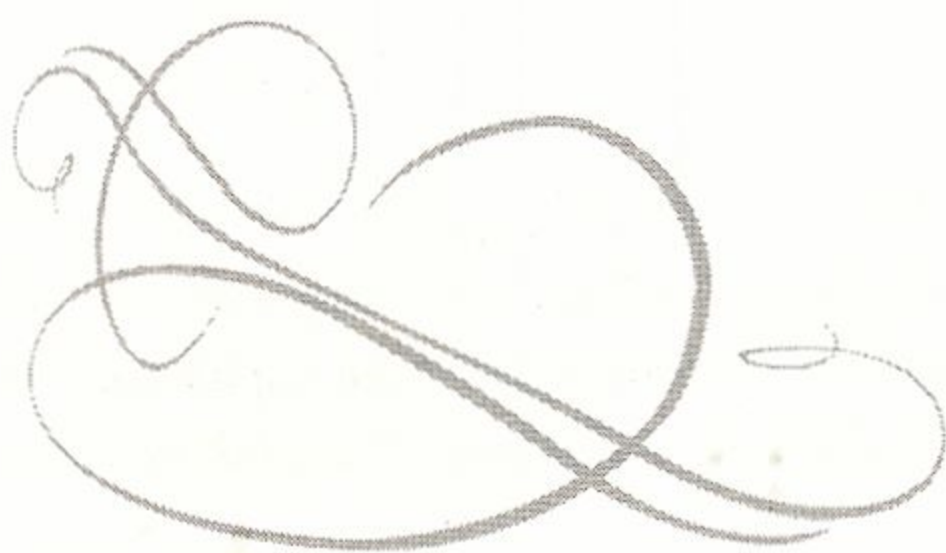
- Spremljanje in vrednotenje pedagoškega dela – skupaj z ravnatelji smo že oblikovali model, jeseni pa bo izšla tudi publikacija s teoretičnimi izhodišči in konkretnimi navodili ter obrazci za

spremljanje in vrednotenje pedagoškega dela.

- Mednarodno sodelovanje – izdelana je analiza stanja, pripravljamo model, prikaz možnih poti učinkovitega mednarodnega sodelovanja šol in primere dobre prakse.
- Poslanstvo in vizija šole – na podlagi analize stanja pripravljamo model načrtovanja in zastavljanja vizije šole.
- Strokovna in osebna rast ravnatelja kot pedagoškega vodje – v okviru projekta oblikujemo modele izobraževalnih programov in portfolia za ravnatelje, instrumenta za osebno načrtovanje in spremljanje strokovne in osebne rasti.
- Vodenje strokovnih organov – opravljena je analiza, v pripravi je model vodenja strokovnih organov in posamezni primeri.
- Projektno delo se kot ena od metod delovanja šole oblikuje v Zavodovem programu Načrtovanje in razvoj.
- Svetovanje v zvezi z učno tehnologijo in ureditvijo učilnic – delo na tem področju poteka v oddelku za izobraževalno tehnologijo in v projektu informatizacije.
- Problematika in specifika glasbenih šol – v okviru projekta se razvija poseben model za to področje.
- Pomoč pri uvajanju in spremljanju 9-letne osnovne šole – strokovna pomoč pri uvajanju in spremljanju sodi med Zavodove prioritete naloge.

Vrste pomoči, ki jih ravnatelji pričakujejo od šolskih oblasti, pa niso naravnane na reševanje problemov pedagoškega vodenja, marveč pa se dotikajo organizacijskih, pravnih in ekonomskih vidikov delovanja šole, še posebej ureditve statusa ravnatelja. Za reševanje teh problemov so pristojne druge institucije (Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Urad za šolstvo, lokalne skupnosti idr.).

Glede na ugotovitve menimo, da je čas, da predstavniki vseh institucij skupaj s predstavniki ravnateljic in ravnateljev poiščemo poti za reševanje perečih problemov in dilem.



**Dr. Bogomir Novak**

*Pedagoški inštitut v Ljubljani*

# PRIMERJAVA KRITIČNOSTI MIŠLJENJA UČENCEV V OSEMLETKI IN V NOVI DEVETLETKI

## ZASTAVITEV PROBLEMA

Pri načrtovanju evalvacijske študije<sup>1</sup> o povezavi različnih stilov poučevanja, učenja in mišljenja glede na obremenjenost učencev v 7. in 8. razredu devetletke ter v 6. in 7. razredu osemletke smo izpostavili naslednje hipoteze:

- Čim bolj samostojno, kritično in ustvarjalno razmišlja učitelj pri pouku svojega predmeta, tem bolj navaja učence k samostojnemu, ustvarjalnemu in kritičnemu mišljenju.
- Čim bolj je pouk naravnani k angažiranju višjih psihičnih sposobnosti, tem bolj so pri pouku razbremenjene nižje psihične sposobnosti učenci (mehansko učenje učnih vsebin, ki jih ne zanimajo, ponavljanje, memoriranje, izgubljanje časa za iskanje nepotrebnih informacij) imajo premalo priložnosti za ustvarjalno sodelovanje pri učenju novih znanj.
- Čim bolj vključuje učitelj učence v vse aktivnosti pri pouku, tem bolj omogoča razvoj njihovih individualnih stilov učenja in mišljenja.

Zanima nas, ali kurikularne spremembe pri pouku izbranih predmetnih področij pospešujejo ali zavirajo razvoj *samostojnega, ustvarjalnega, kritičnega in celostnega mišljenja* učencev. Nova devetletka je rezultat zadnje kurikularne preнове, ki se je končala v l. 1999. Uvaja se postopno, tako da vsako šolsko leto sprejema program devetletke več šol (prvo leto 42, drugo leto 97), dokler ne bodo vanj vključene vse osnovne šole. Osnovni problem kurikularne preнове je prehod od transmisivnega modela poučevanja k transformacijskemu<sup>2</sup>. Doslej se je že pokazalo, da je ena sama prenova za takšen korenit prehod premalo. Pri nas se še ni uveljavilo kontinuirano prenavljanje šole, kar bi ustrezalo pospešenim globalizacijskim spremembam.

Pričujoči zapis je interpretacija opazovanja pouka v enem izmed družboslovnih (zgodovina ali zemljepis),

naravoslovnih (matematika) in jezikoslovnih predmetov (slovenski ali angleški jezik) na treh osemletkah in treh devetletkah, ni pa še interpretacija anket za učence in učitelje. Med izbrane osemletke sodijo OŠ Prule, OŠ Toneta Čufarja in OŠ Prežihovega Voranca v Ljubljani, med izbrane devetletke pa OŠ Savsko naselje Ljubljana, OŠ Matije Čopa v Kranju in OŠ Tabor II v Mariboru, kar je manjši, naključni vzorec. V tem zapisu skušamo pojasniti povezavo med štirimi poučevalnimi stili učiteljev in tremi mišljenjskimi stili učencev. Evalvacijska študija, iz katere izhajamo, še ni končana.

Za osvežitev spomina navedimo naslednje subjektivne teorije oz. stile poučevanja:

- poučevanje kot proces prenašanja (transfer, transmisija) znanja, v učencu prilagojeni obliki;
- poučevanje kot oblikovanje učenčevih sposobnosti in spretnosti;
- poučevanje kot potovanje oz. vodenje učenca na poti proti ciljem; učitelj daje učencu možnost samostojnosti in mu pri tem pomaga, da ne zaide;
- poučevanje kot spodbujanje razvoja učenca, tako da mu učitelj preskrbi različne vire, izkušnje, spodbude (Fox, 1983, cit. po Marentič Požarnik, 1998: 256).

Za te štiri stile poučevanja se uporablja metafore<sup>2</sup> učitelja kot 1. *natakarja* ali *dostavnega vozila*, 2. *gradbenika* ali *kiparja*, 3. *gorskega vodnika* in 4. *vrtnarja*. Opazovanja pouka na treh osemletkah in treh devetletkah potrjujejo, da prednjačita prva dva stila, kot sta 1. *natakar* ali *dostavno vozilo*, 2. *gradbenik* ali *kipar* pred drugima dvema (3. *gorskega vodnika* in 4. *vrtnarja*). Mišljenjski stili po Rancourtu (Marentič Požarnik, 1995:111–113) so racionalni, empirični, noetični. Prvi stil sloni na logičnem sklepanju in argumentiranju, drugi na opazovanju in zbiranju informacij in tretji na subjektivnih uvidih. Empirično mišljenje še ni kritično (gr. *krinein* – razlikovati, soditi), ker ni razlikovalno, ampak je tako kot osnovno učenje

<sup>1</sup> Naslov omenjene enoletne evalvacijske študije (2000-2001) je: *Pomen uvajanja novih učnih, mišljenjskih in poučevalnih stilov za razbremenitev učencev v novi devetletni osnovni šoli*. Nosilec: dr. Bogomir Novak, sodelavci: mag. Janez Kolenc, dr. Milena Ivanuš Grmek.

<sup>2</sup> Ker je vrtnar hortikulturni izraz, ki se pojavlja v pedagogiki, naj bralca opozorim na kritiko še vedno pogostega metaforiziranja v tej vedi, v prispevku Justin, J. 2000: Onkraj hortikulturnih metafor. V: *Slovensko društvo pedagogov: Vzgoja v javni šoli. Strokovno srečanje*. Hotel Emona Portorož. Program srečanja. Pripravljeni referati. Str. 1–11.

ANALIZIRANJE PRAKTIKAZI

in znanje le spominsko; kritično postane šele na racionalni-razlikovalni in intuitivni-povezovalni (sintetični) ravni.

Učitelj lahko poučuje v različnih stilih, vendar mu je eden izmed njih najbližji. Do nedavna sta učitelja že način študija na fakulteti in kasneje paradigma transmisijske šole usmerjala k uporabi stila natararja oz. dostavnega vozila. V njem se vidi kot strokovnjaka, vendar pa v njem v polni meri ne pride do izraza kot pedagog in človek. Udeleženci edukacije razmišljajo v različnih stilih. Eden izmed njih jim je najbližji, drugih pa se morajo priučiti ob razvijanju tega, ki ga že obvladujejo. Po izjavah učiteljev v osnovni šoli še prevladuje empirični stil. Psihologi trdijo, da se sposobnost racionalno-logičnega mišljenja razvija postopno do obdobja odraslosti, pri nekaterih pa se ne razvije. Samostojno, ustvarjalno in kritično mišljenje pomeni kombinacijo vseh treh stilov. Doseganje tega cilja terja vseživljenjsko učenje in je na vseh stopnjah šolanja dosegljiv le do določene stopnje.

Tako osemletna kot devetletna osnovna šola stremita k ustvarjalnosti. Vendar pri uresničevanju te težnje naletimo tudi na oviro. Znano je, da učenci rabijo zunanji mir za notranji nemir kot nujni pogoj ustvarjalnosti. Kadar so hrupni v preglasovanju drug drugega, se ne morejo osredotočiti na učne vsebine, ki se pri učni uri obravnavajo. Temu procesu sledimo z analizo hrupa kot neogibno zaznavnega, motečega, zaviralnega, a opozorilnega dejavnika v komunikaciji med učitelji in učenci pri uvajanju didaktičnih inovacij. Noben stil mišljenja se ne more popolnoma izraziti, če učenci drug drugemu ne dajo miru, da lahko v sebi ustreznem stilu razmišljajo. Hrup namreč razprši pozornost z učnih vsebin in reševanja zadanih problemov drugam.

## AMBIVALENTNI IN ANOMIČNI UČINKI HRUPA V ŠOLI

Ker je na šolah še vedno precej hrupa – preglasnega govorjenja, je treba vedno znova analizirati njegove vzroke in jih po možnosti odpravljati. Na splošno je hrup posledica prenatrpanih učnih načrtov, ko se učitelju mudi pri obravnavanju učnih vsebin, frontalna oblika pouka, ki preprečuje učencem sodelovanje ali *laissez-fair* vodenje kot tudi formalno, večinoma spominsko znanje. Šolska komunikacija, ki je v službi takšnega znanja in je večinoma racionalna in omejevalna, vodi do infantilizacije emocij. Navidezna ekonomičnost večinoma racionalne komunikacije

izkazuje nemoč zunanje discipline, ki se pokaže v tem, da učenci povzročajo hrup in uganjajo vragolije. Čim manj so novi kurikuli razbremenjeni z učnimi vsebinami, tem bolj očitno se ponovno pokaže, da udeležencem edukacije zmanjkuje subjektivnega časa za ustvarjalno predelavo znanja. Nadalje je to *zmagam-izgubiš komunikacija*, ki reducira racionalni stil mišljenja na prav ali narobe. Ko naletimo na hrup, ni težko opaziti, da se noetični, najbolj ustvarjalni stil mišljenja umakne empiričnemu, ki pa je večinoma v funkciji ponavljanja že znanih dejstev in informacij. S tem se tudi načinovno znanje (odgovor na vprašanje kako) umakne vsebinskemu (odgovor na vprašanje kaj).

Hrup kot nered – anomija ni samo onesnaževalec psihosocialnega okolja udeležencev pouka, ampak je tudi preprečevalec, da bi se šolska paradigma (hitreje) spreminjala iz transmisijske v transformacijsko<sup>3</sup>. Transmisijska šola v svoji reproduktivni drži podpira odpor do kritičnega mišljenja, osebnostno pomembnega učenja in novih stilov poučevanja. S hrupom se uveljavlja argument moči namesto moč argumentov. Z njim prinašajo učenci v šolo vsakdanjo kulturo iz svojega bivalnega okolja, ki je zasidrana v nižjih plasteh zavesti in z njo ovirajo socializacijo višjih zavestnih aktivnosti, s čimer hote in nehote zmanjšujejo večji količinski pretok (prenos, transfer) znanja in ga znižujejo iz načrtovane višje kakovostne ravni na nižjo. Tako se potrjuje stara modrost »raje manj in bolje« – po latinskem izreku *non multa sed multum*.

Samoevalvacija kakovosti šole navadno še ne vključuje analize vzrokov hrupa. Hrup je nujno zlo in neprijazen spremljevalec kurikularnih sprememb s prenatrpanimi učnimi načrti. Hrup v razredu je posledica prevelikega števila učencev v razredu, nezadovoljenosti edukacijskih interesov posameznikov, premalo k učencem usmerjen pouk, slabe delovne klime, slabe komunikativnosti, neposlušnosti in nespoštovanja drugačnih stališč. Hrup je oblika regresivnih, obrambnih reakcij na vedno višje edukacijske zahteve in cilji učitelje in učence. Ker z njimi ne potekajo istočasno usposabljanja učiteljev, se pojavlja tudi hrup kot nepovabljen gost. Zaradi znanstvenega razvoja je znanja čedalje več tudi v šoli. Že sedanji in še bolj prihodnji učitelj se bosta morala preventivno učiti sistematičnega razbremenjevanja učencev (npr. sproščanje, meditacija, razvijanje emocionalne inteligence), sicer bodo njihove reakcije še bolj destruktivne.

Številni neuspešni poskusi direktnega odstranjevanja hrupa iz šole kažejo, da se le-ta ohranja z antiintelektualnimi in drugimi kontraverznimi učinki. Nekateri

<sup>3</sup> Temeljne razlike med obema modeloma glej prispevek Marentič Požarnik, B., et al.: Kako pomembna so pojmovanja znanja, učenja in poučevanja za uspeh kurikularne prenove (prvi del). Ljubljana, Sodobna pedagogika, št. 3, 1998, str. 244–261, in Novak, B. 2000: Spreminjanje paradigme šole. Didakta, maj/junij 2000, št. 52/53, let. IX, str. 3–5.

učenci na hrupen način indirektno opozarjajo, da je pouk še premalo celosten in da jih premalo angažira v njihovih osebnih interesih. To je sicer po eni strani apel, da naj učitelji čim večkrat uporabljajo različne stile, da bo pouk pestrejši, vendar pa po drugi strani tudi starši glasno ugovarjajo problemskemu pouku s pomislekom, kaj se bodo pa njihovi otroci naučili.

### KRIŽANJE PEDAGOŠKIH INTERESOV PRI UVAJANJU DIDAKTIČNIH INOVACIJ V OSNOVNO ŠOLO

Tako prav pri uvajanju devetletke prihaja do izraza kontroverza med osemletko kot v rezultat usmerjeno šolo in devetletko s procesnimi pristopi. To ne pomeni, da v osemletki ni kritičnega mišljenja učencev, vendar je za uresničevanje tega cilja v njej manj sistemskih izzivov. Obratno tudi ne moremo trditi, da v devetletki ni lenega mišljenja (Kantov latinski izraz zanj: *ignava ratio*) pri učencih z manjšimi sposobnostmi, vendar so ti zaradi individualizacije pouka razvrščeni v nižjo nivojsko skupino. Najboljši učenci, ki bi tudi v osemletki praviloma spadali v najvišjo nivojsko skupino) naj bi v obeh šolah po Bloomovi ali Marzanovi ocenjevalni lestvici mislili najbolj kritično. Kot drugih dejavnosti se tudi misliti učimo le aktivno (angl. *active learning, learning by doing*) z vajo, to pomeni, da najbolj samostojno, kritično in ustvarjalno misleči učenci niso vedno najbolj ocenjeni. Ker je kriterij razvrščanja in prehajanja učencev iz nižje v višje skupine ali obratno predvsem (ne)uspešno učenje, na mišljenje sklepamo lahko le posredno.

Nekateri učitelji<sup>4</sup> v osemletki ugotavljajo, da so učenci po celoletnem učenju določenega predmeta na koncu leta tudi samostojno razmišljali, čeprav to ni nujno. Predvsem tisti učenci razmišljajo samostojno, ki se odzivajo na aktivne pristope učiteljev, se posebno zanimajo za predmet in jim zlasti v nižjih razredih osnovne šole pomagajo starši.

V novih kurikulumih devetletke je več možnosti za razvijanje mišljenja, saj je v njih predvideno, kaj naj učenci delajo in razumejo ter kako naj povezujejo pojme. So tudi interdisciplinarne in timske sugestije za učitelja, kje naj povezuje znanje določenega predmeta z drugimi predmetnimi področji. Učitelji te možnosti lahko uresničijo, če so medsebojno dobro povezani na šoli in med šolami, če imajo dobre učbenike in druge didaktične pripomočke. To pomeni, da nove cilje dosegajo učitelji z didaktičnimi inovacijami. Zaradi novih in kompleksnejših edukacijskih pričakovanj so

učitelji večkrat pod stresom, kot so bili, in se čutijo tudi bolj obremenjene. Zato je razumljivo, da so pogoji inoviranja na različnih šolah in pri različnih predmetih različno uresničeni. Tako se nekatere od opazovanih šol ukvarjajo z vprašanjem, kako bi dosegli večjo kakovost edukacije, druge, med katere sodijo predvsem devetletke, pa se ukvarjajo z vprašanjem, kako doseženo raven obdržati, ker je znano, da se lahko sčasoma zniža in da to, kar je danes dobro, jutri ni več.

To velja za uvajanje drugih dveh stilov poučevanja *gorskega vodnika in vrtnarja*, ki upoštevata učenčeve interese. Mišljenjski stil učencev seveda ni odvisen le od poučevalnega stila učitelja in mišljenjskega stila, ki ga učitelj med poučevanjem izraža. Iz anket in intervjujev z učenci v osemletki povzemamo, da nekateri učenci že v osnovni šoli opazijo, da jih mišljenje spreminja in so se ga pripravljene učiti, da bi jim to pomagalo pri učnem uspehu in reševanju problemov v življenju. Drugi pa ne želijo razvijati miselnih sposobnosti in bežijo od problemov. Podobno dvojnost opazimo pri učencih v njihovem odnosu do učenja. Učitelji z različnimi poučevalnimi stili pristopajo k učencem čim bolj mišljenjsko fleksibilno, da bi tako lahko upoštevali njihove različne stile mišljenja in učenja. Neskladnost v stilih posameznega učitelja in učenca zmanjšuje plodno medsebojno komunikacijo med njima. Pluralizem edukacijskih interesov se v devetletki izkazuje v pestrosti stilov. Iz opazovanj pouka lahko sklepamo, da slabšim ali manj zainteresiranim učencem bolj ustrežata prva dva poučevalna stila, boljšim pa druga dva, ki so v devetletki po možnosti v višji nivojski skupini. Pri učencih, ki v razredu niso diferencirani na višje in nižje skupine boljših in slabših, se učitelj teže in bolj izjemoma kot praviloma odloči za izvedbo pouka v stilih gorskega vodnika in vrtnarja, pri katerih bi bilo ustvarjalno kot pretežno noetično mišljenje kar najbolj izrazito.

Učenci pri družboslovnih, jezikoslovnih ali naravoslovnih predmetih mislijo kritično, kadar si sami iščejo pravila, definicije in prepoznavajo splošne obrazce v posebnih primerih pri skupinskem pouku ali individualno. Pri frontalnem pouku prevladuje pravilno mišljenje, pri katerem na ustrezno vprašanje, ki ga navadno zastavi učitelj, obstaja en sam pravilen odgovor učencev. Frontalni pouk ne razvija pestrosti poučevalnih, mišljenjskih stilov in je pogostejši na osemletki. Operativno mišljenje in učenje sta pred razumevajočim, kadar učitelj sam namesto slabših učencev, ki so v funkciji ponavljavcev, izvaja zadane postopke. Za slabše učence velja, da so to učenci s prevladujočimi nižjimi pojmovanji učenja, ki si

<sup>4</sup> Pri primerjavi devetletke z osemletko se poslužujem tudi spoznanj iz projekta *Antropološko raziskovanje politične kulture in šole* (1997–1999), katerega nosilec sem bil (sodelavec mag. Janez Kolenc).



večinoma želijo učitelja – prenašalca (natakarja) znanja. Škoda je, da sami sebe ne vidijo v iniciativni vlogi. Prepričani so, da se lahko najbolje naučijo in dosegaajo zadovoljive učne rezultate s spominskim, mehanskim učenjem in površinskimi interesi. Še slabše pa je, če jim te stereotipe podpirajo starši in sovrstniki.

Ko se učitelj zaveda, da še ni dosegel edukacijskih ciljev s poučevanjem kot prenašanjem znanja in razvijanjem spretnosti podajanja, spozna, da lahko odigra svoje vloge pomočnika in olajševalca učenja pri drugih dveh stilih, ki sta usmerjena v spodbujanje za pojmovno spreminjanje učenca in razvijanje razvoja učenčevih potencialov. Zato uveljavljanje mnogoterosti stilov omogoča paradigmatični prehod od transmisijske k transformacijski šoli.

Hipoteze, ki smo jih navedli v zasnovi tega zapisa, so bile pridobljene na podlagi analize stare pedagoške prakse pred kurikularno reformo. Ni nepričakovano, da jih opazovanje in analiza didaktično inovativne prakse vsaj delno potrjuje. Učitelj ne more preveriti<sup>5</sup> napredka v samostojnem mišljenju učencev, če sam ne izbere takšnega stila, v katerem sam najlaže misli samostojno, kritično in ustvarjalno. Vendar je to le prvi del njegove naloge. Drugi del pa je prilagoditev pouka prevladujočemu stilu učencev kot ciljni skupini, če gre za nivojski pouk v devetletki na predmetnih področjih družboslovnih (zgodovina ali zemljepis), naravoslovnih (matematika) in jezikoslovnih predmetov (slovenski ali angleški jezik). Seveda je pomembno, da učitelji pri učencih razvijajo različne vrste mišljenja, kot so matematično,

lingvistično, geografsko, zgodovinsko itd. Za to, da lahko v življenju začnemo reševati probleme interdisciplinarno, rabimo različne vrste mišljenja, ki omogočajo pogled z različnih zornih kotov. Toda kakovost načinov reševanja je odvisna od kritičnosti mišljenja.

Šele v devetletki je z organiziranim nivojskim poukom mogoče opaziti, da pogostost uporabe različnih poučevalnih in mišljenjskih stilov stopenjsko pogojena, ker učenci na višji stopnji razumejo in operativno rešujejo naloge in probleme hitreje in na višji stopnji kot na nižji. Pri mešanih skupinah se učitelj stilno prilagaja povprečnim na račun slabših in boljših učencev. Da bi učitelj preprečil konflikt, ki nastane, ko učitelj misli in predstavlja učne vsebine v njemu lastnem strokovnem, racionalno-logičnem stilu, učenci pa jih dojemajo empirično, mora kombinirati ta stil z empiričnim stilom učencev, zato da se le-ti lahko povzpnejo do racionalnega razumevanja principov in postopkov za izvedbo zadanih nalog na najvišjem nivoju. Pri vsakem od izbranih predmetov smo tudi opazili, da se z izpolnitvijo vseh pogojev glede didaktičnih pripomočkov in obojestranskega aktiviranja višjih psihičnih sposobnosti zgodi tudi *stvar sama* (Heglov izraz) z uvidom v bistvo. Tedaj je pedagoški eros vrtnarja izpolnjen z noetičnim spoznanjem.

Šele uporaba mnogoterosti stilov zadeva vse učence in edukacijske potrebe. Monistično vztrajanje pri le enem mišljenjskem učnem ali poučevalnem stilu ni smiselno. Edukacijo zadeva le parcialno in še tako lepo zamišljena vodi nazaj k transmisiji.

#### LITERATURA

- Fox, D. (1983). Personal Theories of Teaching. *Studies in Higher Education*. Vol. 8, No. 2/1983, str.151–163.
- Justin, J. (2000). Onkraj hortikulturnih metafor. V: *Slovensko društvo pedagogov: Vzgoja v javni šoli. Strokovno srečanje*. Portorož. Program srečanja. Pripravljene referati. Str. 1–11.
- Marentič Požarnik, B., et al. (1998). Kako pomembna so pojmovanja znanja, učenja in poučevanja za uspeh kurikularne prenove (prvi del). Ljubljana, *Sodobna pedagogika*, št. 3, str. 244–261.
- Marentič Požarnik, B. (1995). Stili spoznavanja po Rancourtu. V: Marentič Požarnik, B., et al.: *Izziv raznolikosti. Stili spoznavanja, učenja, mišljenja*. Educa, Nova Gorica: str. 109–132.
- Novak, B. (2000). Spreminjanje paradigme šole. *Didakta*, št. 52/53, let. IX, str. 3–5.
- Rutar Ilc, Z. (2000). Izhodišča nove kulture preverjanja znanja. *Vzgoja in izobraževanje*, XXXI, št. 2–3, str. 78–81.

<sup>5</sup> Pri tem je treba razlikovati med staro in novo kulturo preverjanja znanja. Na Zavodu Republike Slovenije za šolstvo že nekaj let teče projekt Nova kultura preverjanja in ocenjevanja znanja, ki ga vodi dr. Zora Rutar Ilc. Projekt je namenjen osnovnim in srednjim šolam. O tej tematiki je tudi že kar precej literature. Za osnovno informacijo naj navedem prispevek Rutar Ilc, Z. 2000: Izhodišča nove kulture preverjanja znanja. V: *Vzgoja in izobraževanje*, l. 31, št. 2–3, str. 78–81.

### P o v z e t e k

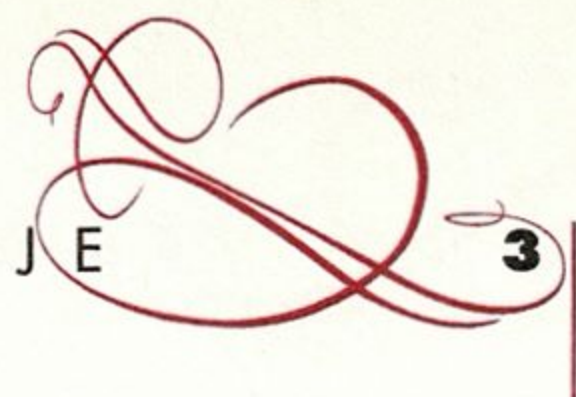
Pričujoči zapis je interpretacija avtorjevega neposrednega opazovanja pouka v enem izmed družboslovnih (zgodovina ali zemljepis), naravoslovnih (matematika) in jezikoslovnih predmetov (slovenski ali angleški jezik) na treh osemletkah in treh devetletkah, ni pa še interpretacija anket za učence in učitelje. V opazovanje so bili zajeti učenci 7. in 8. razredov devetletke ter 6. in 7. razredov osemletke. Opazovanja so potrdila hipotezo, da je samostojno mišljenje odvisno od samostojnega in kritičnega mišljenja učitelja. Cilj vzgajanja samostojnega, ustvarjalnega in kritičnega mišljenja se uresničuje na vseh stopnjah šolanja. V osnovni šoli prevladuje empirični stil, ustvarjalnost pa sloni predvsem na noetičnem. Hrup na šoli najbolj otežkoča uveljavljanje noetičnega stila in reducira empiričnega na ponavljanje informacij in racionalnega na presojo prav ali narobe. Opozarja na potrebo po adaptaciji inovacij na sposobnosti in interese vsakega učenca, kar pa je težko, če že ne skoraj nemogoče doseči. Učitelji v devetletkah se bolje povezujejo med seboj kot v osemletkah, da lahko uresničujejo nove cilje – vključno s kritičnim mišljenjem in njim prirejene naloge v spremenjenih kurikulumih, učbenikih s predvidenimi didaktičnimi pripomočki, da bi tako bolje uporabljali še druge stile poučevanja, razen natararja. V devetletkah je povečana odgovornost slehernega učenca za lastni učni uspeh, tako slabših, ki lahko napredujejo kot boljših, ki lahko nazadujejo in morajo tako, kot osnovne šole skrbeti za ohranitev dosežene ravni.

### A b s t r a c t

The article is an interpretation of authors' direct observation of lessons in one of social science subjects (history or geography), natural sciences (mathematics) and languages (Slovene and English) at three primary schools and three nine-year primary schools although this has not been an interoperation of questionnaires for pupils and teachers yet. Pupils from grades 7 and 8 of nine-year primary school and grades 6 and 7 of eight-year primary school were included in this research. The hypotheses that individual thinking depends on teachers' independent and critical thinking has been confirmed. Education of and independent, creative and critical thinking has been realised at all levels of education. Empirical style is the prevailing style in primary schools, while creativeness is based mainly on noetic. Noetic style is strongly impeded by noise while empirical is reduced to repetition of information and rational on the »right-wrong« judgement. The need for adaptation of innovations to abilities and interests of every pupils is indicated. However, this is not an easy task – perhaps even impossible.

Teachers in nine-year schools collaborate better with each other in order to realise common goals than in eight-year schools. This includes critical thinking and tasks related to it in changed curricula, textbooks with foreseen teaching aids that will help apply other teaching styles apart from »the waiter«. In nine-year schools responsibility of every pupils for his/her won success has been stressed: for weaker pupils to progress and for better pupils who should maintain the level they have achieved.





**Dr. Dušan Rutar**

*Zavod za invalidno mladino Kamnik*

## STEREOTIPI IN PREDSDODKI V ŠOLAH

V pričujočem prispevku bomo skicirali nekatere osnovne ideje, temeljne koordinate daljše razprave, ki bo objavljena jeseni tega leta.<sup>1</sup> Spregovorili bomo o t. i. tretjem valu (nekateri govorijo tudi o tretji poti), tj. o kibernetični družbi, znotraj katere stojijo in delujejo sodobne zahodne šole, razmišljali bomo o avtoritarnosti v šolah ter o psihopatologiji, ki se v njih razvija. To bomo naredili zato, da bi predstavili nekaj izsledkov raziskave, ki je potekala zadnja leta v nekaterih slovenskih gimnazijah: zlasti nas je zanimalo, kako razumeti šolanje v odnosu do avtoritarnega vedenja učiteljev in dijakov. Poleg tega nas je zanimalo, kako šolanje lahko pripomore k premagovanju stereotipov in predsodkov, ki po našem prepričanju močno vplivajo na zaznavanje in razumevanje družbenih skupin, družbenih razlik in medsebojnega vedenja.

Začnimo s klasičnim Milgramovim eksperimentom, namenjenim preučevanju avtoritarnega vedenja, tj. pritiskov na posameznika in njegovih odgovorov na pritiske, in s klasično študijo o avtoritarni osebnosti in njeni strukturi, ki so jo izpeljali Adorno in sodelavci.<sup>2</sup>

S tem bomo začeli zato, ker je šola brez dvoma hierarhična ustanova, v kateri so pritiski veliki, prenašajo pa se zlasti od zgoraj navzdol. Govoriti o demokraciji v šolah je zato nemogoče.

Ali so torej učitelji ljudje, ki le uresničujejo navodila od »zgoraj«? V vojski (tudi v cerkvi) podrejeni navadno brezpogojno ubogajo nadrejene, ker nimajo nobene druge možnosti. Šola je nesporno hierarhična ustanova oz. inštitucija, v kateri morajo nižji na lestvici ubogati one, ki so nad njimi. Ali to pomeni, da se v šolah obnavlja in utrjuje avtoritarno vedenje? So učitelji podredljivi navzgor in avtoritarni navzdol? Postajajo tudi učenci taki? Je šola kraj, kjer se vzgaja podredljiva, ubogljiva, konformistična subjektivnost? To so vprašanja, ki so nas zanimala.

Tudi Milgrama je zanimalo, koliko so ljudje zares pripravljeni slepo in nekritično ubogati avtoritete, tj. ljudi, ki so formalno nad njimi. Njegova raziskava je za nas, ki raziskujemo šolsko polje, zelo zanimiva, saj ne more biti naključje, kako je Milgram zastavil eksperiment. Na kratko ga zato predstavimo.<sup>3</sup>

Milgram je izpeljal več različic eksperimenta (glede na razmerja med poskusnimi osebami). V eni od njih je npr. bila poskusna oseba privezana na stol, da se ni mogla premikati, na roki pa je imela pritrjeno elektrodo. Imenovala se je »učenec« (*learner*). Druga poskusna oseba je bila navadno v sosednji sobi (lahko je bilo tudi drugače, saj je Milgram preverjal številne različice svoje osnovne eksperimentalne zamisli), imenovala pa se je (pozor!) »učitelj« (*teacher*). Milgram je »učitelju« dal navodilo, po katerem bo »učencu« bral pare besed, ta pa jih bo sporočal nazaj. Če bo njegov odgovor pravilen, bo učitelj nadaljeval, če pa bo odgovor napačen, ga bo kaznoval z električnim sunkom. »Učitelj« je začel pri 15 voltih, nadaljeval pa je lahko do 450 voltov. Seveda ni vedel, da električni šoki ne bodo resnični. Pravilnost oz. nepravilnost odgovorov je seveda določal eksperimentator, »avtoriteta« torej.

»Učitelji« so sem in tja sicer spraševali, kdo bo odgovoren za škodo oz. poškodbe, ki jih povzročajo »učencu«, vendar je eksperimentator vselej odgovoril, da vso odgovornost prevzema on. »Učitelji« so praviloma sprejeli odgovor in nadaljevali.

Raziskava je pokazala, da dve tretjini »učiteljev« sodi v kategorijo ljudi, ki so jih imenovali »ubogljivi«. To so pravzaprav povprečni, »normalni« vsakdanji ljudje. Dejstvo je, da je 65 odstotkov »učiteljev« kaznovalo »učence« s 450 volti, če so bili ti v drugi sobi, »učitelj« pa jih ni mogel videti. Nobeden se ni ustavil, dokler ni dosegel 300 voltov, poudariti pa velja, da »učitelj« »učenca« sicer ni videl, je pa slišal njegove krike zaradi domnevnih električnih sunkov.

Najbolj vznemirljiv podatek pa je tale: 32 odstotkov »učiteljev« je šlo »do konca« celo tedaj, ko so se dotikali »učenca«. To se je zgodilo v eni od različic eksperimenta, saj je Milgrama zanimalo, kako različni dejavniki (na primer bližina »žrtve«) vplivajo na »učiteljevo« vedenje.

Milgramov eksperiment je izjemen, saj dokazuje, da so čisto običajni ljudje presenetljivo hitro pripravljeni postati vdani, slepo pokorni, ubogljivi, avtoritarni in celo zelo nevarni drugemu človeku, če jim to nekdo ukaže in prevzame odgovornost za posledice njihovih dejanj. V inštitucijah, kot so vojska, šola in cerkev, je tak

<sup>1</sup> Cf. Dušan Rutar (2001). Učitelj kot intelektualec. Radovljica: Didakta (v pripravi).

<sup>2</sup> Cf. Theodor W. Adorno et al. (1950). *The Authoritarian Personality*. New York: Harper.

<sup>3</sup> Več o njegovem eksperimentu cf. Stanley Milgram (1983). *Obedience to Authority: An Experimental View*. New York: Harper/Collins.

način vedenja pravzaprav že po definiciji nujen, saj nadrejeni ukazujejo podrejenim, sočasno pa prevzemajo velik del odgovornosti za posledice njihovega ravnanja.<sup>4</sup>

Mnoge druge raziskave in študije potrjujejo, da so osnovni pogoji življenja v sodobni zahodni civilizaciji izjemno kompleksni in zavezani logiki dominacije ter izkoriščanja množične psihologije.<sup>5</sup> Leta 1970 je tako izšla knjiga, ki je naredila velik vtis na mnoge bralce širom po svetu, v njej pa je avtor spregovoril o prihodnosti zahodne civilizacije.<sup>6</sup> Deset let kasneje je izšla knjiga z naslovom *Tretji val*, v kateri isti avtor spregovori o tem, da se je zahodna civilizacija že temeljito preobrazila. Če je bil prvi val agrarni, je bil drugi industrijski, medtem ko je tretji kibernetični. Zahodna civilizacija že nastaja in obstaja v kibernetičnih prostorih, ki jih oblikujejo in obvladujejo digitalne tehnologije, med katerimi so zelo pomembne vojaške. Govorimo torej o kibernetičnih družbah.

Toffler, ki je postal zelo popularen avtor, nas celo skuša prepričati, da je v takem prostoru ljudem na voljo ena sama možnost: če niso na vlaku, ki bo vsak hip odpeljal, so »zgodovina«. Konformizem je zato danes večji, kot je bil kadarkoli v zgodovini človeštva.

Tretji val ponuja pet novih ciljev:

- prehod v informacijsko družbo;
- nastajanje svetovnega trga, na katerem bodo zmagovali najboljši tekmeči;
- družbo blagostanja bo zamenjala t. i. družba priložnosti (*opportunity society*);
- nastala bodo nova civilnodružbena gibanja, ki bodo obnovila družbeno harmonijo;
- obnova ameriške civilizacije.

Cilji so seveda očitno napisani na kožo Američanom, a zato še niso nič manj realni.

Magna carta za informacijsko dobo poudarja, da bo znanje zamenjalo materialne vire družbene dominacije oz. oblasti, in nadaljuje:

- osrednji dogodek 20. stoletja je dematerializacija življenja;
- velika priložnost, ki se ponuja, je razvijanje znanja, ki ne bo množično;
- Amerika raziskuje in odpira nova obzorja za vse;
- najnovejše obzorje predstavlja kibernetični prostor.

Temelj družbe tretjega vala so torej digitalizirane informacije, ki bodo vse bolj dosegljive v kibernetičnem prostoru. Ta prostor je zato zlasti prostor znanja in informacij, pravijo. Potemtakem bo vse pomembnejši dostop (*access*).<sup>7</sup>

Toda dostop do njih imajo le nekateri in tudi v prihodnosti ne bo nič drugače. Povprečni prebivalec zahodne civilizacije doživlja le fragmentiranje in dezintegracijo življenja, medtem ko je nova kibernetična demokracija zanj predvsem nesmiseln in lažniv medijski ideal. Osebna in družbena odtujenost naraščata, zato je vredno opozoriti na to, kar je nekoč zapisal Dostojevski oz. njegov Veliki inkvizitor: *Večina ljudi je pripravljena prodati svobodo za varnost*.

Realnost tretjega vala je taka, da večina ljudi nima nobene možnosti odločanja, kajti le naivni lahko verjamejo, da je znanje moč in da je človek-potrošnik svoboden. Moč je moč in oblast je oblast; znanje pa je uporabno zlasti za tiste, ki že imajo moč oz. oblast. Vsi drugi pa lahko le nemočno opazujejo, kaj se dogaja, in sprejemajo, kar se jim ponuja. Seveda se jim ponuja vedno več; ne po naključju. Zadovoljen potrošnik je le zadovoljen potrošnik; in to je zelo pomembno.

Ko govorimo o stereotipih ali predsodkih, ne mislimo ozko na človekovo psihopatologijo, čeprav stereotipno razumevanje sveta in predsodki niso in ne morejo biti povezani s človekovim delovanjem, ki bi ga lahko imenovali »normalno«. Vsekakor pa lahko na kratko opozorimo, da je etimologija besede psihopatologija za nas kljub temu zanimiva, saj pomeni vednost (*logos*) o trpljenju (*pathein*) duše (*psihe*). Kajpak moramo posebej poudariti, da je psihopatologija vselej izraz trpljenja, ki ni zgolj posameznikovo, ampak je obče in celo univerzalno.

V časih, v katerih živimo, se na žalost uveljavlja nesmiselno razumevanje, ki trpljenje najpogosteje razume kot posameznikov problem; tega se lotevajo specialisti za psihopatologijo: psihologi, psihoterapevti, včasih celo psihiatri. Vse to je dediščina procesov, ki so naplavili moderno individualistično psihologijo.

Stereotipi in predsodki zato nikoli niso izraz posameznikovega psihičnega ustroja, ampak so vselej obči, to pomeni, da jih zastopa veliko članic in članov kakega občestva.

Omenili smo že, da je šola v svojem ustroju primerljiva z vojsko in s cerkvijo, zato je v njem malo realnih priložnosti za spreminjanje stereotipnih predstav o svetu in ljudeh. To spoznanje je zelo pomembno, kajti t. i. »normalno« vedenje oz. delovanje razumemo tako, kot ga je opisal francoski avtor Georges Canguilhem, ki je v znameniti razpravi z naslovom *Normalno in patološko* pokazal, da so ideje o normalnem in patološkem tudi v medicini, in ne le na področju psihologije ali sociologije, vselej vezane na politične,

<sup>4</sup> Glede te teme cf. Hannah Arendt (1958a). *The origins of totalitarianism*. New York: Meridian Books.

<sup>5</sup> Cf. Hannah Arendt (1958b). *The human condition*. Chicago: CUP.

<sup>6</sup> Cf. Alvin Toffler (1970). *Future Shock*. New York: Bantam Books.

<sup>7</sup> Glede te teme cf. Jeremy Rifkin (2000). *The Age of Access. The New Culture of Hypercapitalism Where All of Life is a Paid-for Experience*. New York: Jeremy P. Turcher/Putnam

ekonomske in tehnološke imperitive oz. zahteve in celo določene z njimi.

To pomeni, da je vedenje ljudi mnogo bolj odvisno od omenjenih imperativov kot pa od domnevne človeške »narave«. Prav obrnjeno: človeško naravo bistveno določajo in oblikujejo prav ti imperativi.

Obče je torej na posebne načine prisotno v vsakem posamezniku. Raziskovanje šolskega polja je zato zanimivo zlasti tam, kjer lahko opazujemo, kako se prek posameznikov uveljavlja to, kar je sicer obče. Stereotipi in predsodki so tako temeljni vzvodi, ki zagotavljajo uveljavljanje občega prek posameznikov. In s spreminjanjem posameznikov ne moremo spreminjati občega oz. družbenega. To je sicer ena od močnih iluzij psihologov, psihoterapevtov, psihiatrov idr.

Na kratko moramo orisati še drugi koncept, ki ga uporabljamo pri raziskavi: koncept obrambnega delovanja.

Obrambno delovanje je več načinov, s katerimi skuša posameznik zmanjševati tesnobo, ki je posledica intrapsihičnih konfliktov. Pri tem moramo posebej poudariti, da je podlaga za razumevanje obrambnega delovanja koncept, ki ga je Freud kreiral znamenitega leta 1897: koncept fantazme. Ta nima le epistemološke vrednosti, ampak ga Freud razume tudi kot zadnji branik pred človekovim popolnim psihičnim zlomom. Na žalost imamo premalo prostora, da bi lahko podrobneje predstavili oba koncepta. Poudarili bi radi le tole: pomembno je ugotoviti, katere so fantazme, ki jih učitelji delijo drug z drugim, saj so le-te obči imaginarni scenariji, ki narekujejo njihovo vsakdanje vedenje, poleg tega pa moramo razumeti, zakaj se učitelji kot družbena skupina vedejo tako konformistično oz. podredljivo.

V šolah učitelji ne prenašajo učencem »čistih ali objektivnih pripovedi« (tudi to je ena od iluzij novoveške znanosti), ampak posredujejo med ideološkimi, tehnološkimi, ekonomskimi, političnimi imperativi ter učenci in njihovimi roditelji. To je bistvo in je izhodišče za razumevanje učiteljevega dela. Če se zadržujemo znotraj šolskega polja in raziskujemo posamezne delce, ne bomo nikoli videli »gozda«, zato nikoli ne bomo ničesar razumeli.

## NEKAJ REZULTATOV

Na kratko bomo predstavili nekaj ključnih rezultatov raziskave, ki je potekala v devetih slovenskih srednjih šolah, zajela pa je okoli petsto dijakov in dijakinj ter okoli sto njihovih profesorjev ter profesorice. Ugotavljali smo, katere oblike obrambnega delovanja so najbolj navzoče in kateri stereotipi oz. predsodki so najpogostejši (zadnje smo ugotavljali s pomočjo lestvice, ki smo jo naredili na podlagi znane F-lestvice).

Preglednica 1: Lestvica življenjskega stila – primerjava aritmetičnih sredin

Obrambni meh.	Učitelji	Dijaki - prvi let.	Dijaki - četrti let.
Reakcijska formac.	28,47	42,57	39,07
Zanikanje	38,34	43,39	39,79
Premeščanje	17,65	30,07	28,91
Regres	23,99	32,03	34,79
Intelektualiziranje	59,64	62,53	58,24
Represija	23,13	28,98	29,79
Projekcija	52,60	66,54	62,89
Kompenzacija	26,59	48,37	45,32

Tako pri učiteljih kot pri dijakih prevladujeta dva načina obrambnega delovanja: intelektualiziranje, projekcija.

Intelektualiziranje pomeni prazno in nemočno ter le navidez »intelektualno« oz. racionalno razmišljanje o problemih in drugih rečeh, na katere je posameznik pozoren. Gre predvsem za premeščanje: človek razmišlja o problemih, ki so navidez lažje rešljivi, ne pa o problemih, ki so sicer težje rešljivi, so pa pomembnejši in bolj realni.

Projekcija pa je obrambno delovanje, s katerim posameznik probleme, konflikte, njihove vzroke in rešitve zanje prepoznava »zunaj« sebe. To je mehanizem, ki nam pomaga do vpogleda v koncept Heglove *lepe duše*. Gre za človeka, ki stoka nad svetom in njegovo pokvarjenostjo, v resnici pa potrebuje prav ta pokvarjeni svet, da lahko še naprej stoka in se pritožuje nad njih. Sebe doživlja tako, kot bi bil nekako zunaj tega sveta, kot da je »čist«, medtem ko so drugi »umazani«, »pokvarjeni«.

Pregled vseh rezultatov na lestvici stališč, ki smo jo naredili posebej za naš namen (opirajoč se pri tem na znamenito F-lestvico Adorna in sodelavcev, prim. nazaj), nam pove, da se profesorji in dijaki delno ali celo močno strinjajo glede nekaterih trditev (odgovori so razvrščeni od 1 – močno se strinjam do 6 – močno se ne strinjam), in sicer takole.

Prvič. Mnogo dijakov je vsaj enkrat poskusilo drogo, kadi in uživa alkohol.

Drugič. V šolah je preveč učenja na pamet, primanjkuje vrednot.

Tretjič. Šola bi se morala bolj zanimati za zdrav način življenja dijakov in dijakinj.

Četrtič. Ni prav, da se dijaki učijo zlasti za ocene in točke na maturi.

Petič. V šolah je potrebna solidarnost med dijaki.

Šestič. Današnja šola je polovičarska, saj razvija le um, ne pa tudi srca, razen tega pa ne deluje kot dobro namazan stroj, ki ga ne bi bilo treba bistveno spreminjati.

Sedmič. Ni res, da so dijaki z boljšimi ocenami tudi uspešnejši v življenju.

Osmič. Politiki preveč vplivajo na šolski sistem, Katoliška cerkev ne bi smela imeti večjega vpliva na šolanje.

Devetič. Šola je narejena tudi zato, da v njej poteka vzgoja, za nered v razredih so krivi premalo odločni profesorji.

Desetič. Dobro vzgojeni in poučeni otroci so up na boljše čase, napačna vzgoja je mati slabih časov, dober učitelj je tudi dober vzgojitelj, razen tega je strog.

Enajstič. Časi so taki, kakršni so ljudje, v naši družbi je vse več nasilja.

Dvanajstič. Starejši ljudje so bolj izkušeni kakor mlajši.

Trinajstič. Srečen je, kdor malo potrebuje.

Štirinajstič. Dobre zakone lahko sprejemajo le modri in pravični ljudje, družba potrebuje čim več dobro izobraženih ljudi.

Petnajstič. Prav je, da dijaki slišijo tudi različne razlage istih dejstev.

Šestnajstič. Z naporom in s pridnostjo lahko dosežeš, kar hočeš, za uspeh v življenju je pomembno znanje, pomembna pa je tudi človekova osebnost.

Sedemnajstič. Ženske so na splošno bolj čustvene kakor moški in bolj emancipirane, kot so bile, moški niso bolj inteligentni od žensk.

Tem rezultatom bi morali dodati prepričanja, ki jih delijo le dijaki.

Prvič. Smo preobremenjeni.

Drugič. Ni res, da imajo profesorji premalo avtoritete, ni res, da smo preveč razpuščeni.

Tretjič. Profesorji nas tudi izkoriščajo in ne naredijo vsega, kar je mogoče, razen tega so premalo prijazni do nas in svojega znanja ne ponujajo privlačno in zanimivo.

Četrtič. Kvaliteta dela v naših šolah ni taka kot v EU.

Seveda moramo dodati mnenja, ki jih delijo profesorji med seboj.

Prvič. Za svoje delo smo premalo plačani.

Drugič. V šoli naredimo vse, kar je mogoče, dijakom, ki se prepogosto vedejo po načelu najmanjšega odpora, hočemo le dobro in jih ne izkoriščamo oz. smo do njih dovolj prijazni.

Tretjič. Slabe šole niso take zaradi slabih profesorjev.

Četrtič. V šolah je premalo vzgojnega dela, moralo bi biti več discipline in reda.

## SKLEP

Rezultati, dobljeni na lestvici stališč, niso ekstremni ali celo šokantni. Profesorji in dijaki očitno nimajo izrazitih stereotipnih predstav o svetu, sebi in drugih ljudeh. Podobno so tudi Adorno in sodelavci ugotavljali, da večina ljudi ne izraža močno predsodkov ali stereotipov. Ti so bolj del skupnega, občestvenega prostora, ki ga deli večina ljudi, zato se jim ne zdijo nič posebnega ali celo »problematičnega«. Stereotipi in predsodki so tako rekoč sestavni del vsakdanjega zdravega razuma.

Stereotipne predstave v današnjem svetu oblikujejo zlasti množična občila: samo pomislite na oglase za kreme proti starostnim gubam, pralne praške in damske vložke. V resnici so neinteligentni, neestetski, stereotipni in neumni, a jih ljudje nekako kljub temu prenašajo in se jih celo zapomnijo. Podobnih primerov je seveda še ogromno.

Danes zato večina profesorjev in dijakov ne verjame, da so moški bolj inteligentni kakor ženske, da je homoseksualnost nenormalna ipd., čeprav je v njihovem razmišljanju vendarle prepoznati določene stereotipne predstave, ki pa so bolj del vsakdanjega razmišljanja večine ljudi.

Problem leži drugje. Profesorji in dijaki verjamejo v določene ideje, ki smo jih na kratko prikazali prej. Zaradi tega se še ni treba vznemirjati, saj v enake ideje verjamejo še mnogi drugi, mnoge ideje pa so »čisto sprejemljive«. Le kdo se ne bi strinjal z idejo, da bi se šola morala bolj zanimati za zdrav način življenja ali vnesti še dodatne vrednote v svoje delovanje?

Bolj vznemirljiv je razcep, ki je sicer pričakovan, saj je človek razcepljeno bitje že »po naravi«. Profesorji in dijaki verjamejo v določene ideje, vendar sočasno tudi intelektualizirajo. Pripravljeni so se na primer strinjati, da bi morala biti šola prijazna, sočasno pa ne ravnajo tako. Verjamejo v vrednote in vzgojno delo, sočasno pa se pritožujejo, da vrednot ni in da vzgoja ni mogoča. Intelektualiziranju se namreč pridružuje projekcija. Profesorji in dijaki ugotavljajo, da v šolah obstajajo določeni problemi, zaradi katerih ne morejo delati vsega, v kar verjamejo, problemi torej, ki so zunaj dosega njihovih moči; s svojim vedenjem torej potrjujejo našo tezo, da je šola hierarhična in avtoritarna ustanova, saj probleme vidijo zunaj sebe in tudi njihove rešitve največkrat nemočno pričakujejo »od zgoraj«.

Problem torej ni toliko v stereotipih in predsodkih, saj niso močno izraženi; problem je v intelektualiziranju in projekciji oz. nemoči, ki je sicer značilna za podrejene ljudi v hierarhično urejenih ustanovah. A šola ne bi smela biti tak kraj.

Dodajmo torej še sklepno teoretsko misel.

Ko ne govorimo stereotipno in se otresemo svojih predsodkov, ko nehamo intelektualizirati in projicirati probleme v okolje, ko končno govorimo o kritičnosti in kritično, tj. kot intelektualci, mislimo zlasti na refleksijo, na zmožnost refleksije tega, kar je okoli nas in v nas samih; refleksija je že inherentna jeziku, ki ga kot razcepljena bitja spontano govorimo, tj. uporabljamo. Kritična misel je zato vselej način, kako priti do natančnejšega in poglobljenega razumevanja realnosti, ki ni transparentna. Za nazaj lahko dodamo, da so stereotipi in predsodki prikladen način, kako vztrajati v realnem življenju, ne da bi ga bilo treba podrobneje spoznavati in razumevati. Vztrajamo v razcepu, ne da bi ga prepoznali in razumeli.

Po realnosti, ki ima določeno strukturo, nas vse bolj vodijo mediji ter priročniki ali vodniki, ki ponujajo konkretne nasvete, kako narediti to ali ono, kako živeti in preživeti. Podobne priročnike dobimo ob nakupu vsakega pralnega stroja, zato so seveda problematični, kajti delo z ljudmi je nekaj drugega kot delo s pralnim strojem.<sup>8</sup> Toda način, kako se obnavlja realnost, ki jo živimo, nas prepričuje, da je tudi z ljudmi mogoče delati kot s pralnimi stroji.

Govorimo o determinizmu. V zadnjih desetletjih je v naših življenjih kajpak vse bolj navzoč tehnološki determinizem, ki bolj in bolj določa tudi pedagoške in edukacijske prakse. Zaradi tehnološkega determinizma je realnost še bolj videti taka, kot je; še manj je možnosti za kritično misel, saj ljudje vse bolj verjamejo, da bodo tehnologije in naprave omogočile nastanek lepšega sveta, ki si ga sicer vsi želimo.

V resnici se to seveda ne more zgoditi, kajti za tehnologijami in napravami so interesi in je moč. To je zelo preprosto. In tudi svet se oblikuje tako, da bi bil videti čim bolj preprost. To pa so že dobri pogoji za utrjevanje stereotipnih predstav.

Potrebujemo t. i. kritično teorijo tehnologij in medijev.<sup>9</sup> K instrumentalnemu razumu in tehnološkemu

determinizmu moramo pristopati z neinstrumentalno rabo uma oz. s t. i. komunikacijskimi dejanji, kot jih je imenoval Habermas,<sup>10</sup> ne pa tako, da intelektualiziramo in ne vidimo, kako s tem ohranjamo stereotipe, tj. »tipe«, preproste sheme in red, ki nam navidezno omogoča lažje in bolj pregledno življenje.

Šola ima v tej perspektivi pomembno vlogo, če se bo le uspela otresti tehnološkega determinizma in rabe instrumentalnega razuma.

Nove tehnologije nosijo s seboj nove stereotipe in nove predsodke, ki se povezujejo s starimi,<sup>11</sup> zato potrebujemo to, kar lahko prinesejo le močne ideje (*powerful ideas*),<sup>12</sup> ki v sebi združujejo spoznavno moč in t. i. opolnomočenje (*empowerment*).<sup>13</sup> Brez refleksije seveda ne moremo priti do njih.

Zavedati se moramo, da tehnologije vodijo ideje, interesi in vrednote, ki nastajajo in obstajajo zunaj njih, zato se moramo osredotočiti nanje, ne pa na tehnološke postopke in naprave. Šolanje v kapitalizmu in sodobnem hiperkapitalizmu je kajpak nekaj čisto drugega kot šolanje v antiki ali srednjem veku.<sup>14</sup> Prav zaradi tega še toliko bolj potrebujemo dialoške šole.<sup>15</sup>

Postmodernizem in hipermodernizem sta projekt kritične misli postavila v oklepaj, zato je postalo vprašljivo samo preživetje vednosti kot take. Medijske in telekomunikacijske tehnologije danes v glavnem le še pospešujejo t. i. krizo vednosti,<sup>16</sup> saj omogočajo prenašanje informacij; te pa niso isto kot vednost ali znanje.<sup>17</sup> Ta je vselej nastajala v drugačnih prostorih družbenega ali v drugačnih družbenih prostorih. Šola je zaradi tega paradoksn kraj, kjer se učitelji in učenci na žalost vse bolj ukvarjajo z informacijami in vse manj z znanjem oz. vednostjo. Vse bolj intelektualizirajo ter probleme šolanja projicirajo navzven, in imajo vse manj moči. Ne prepoznavajo svoje razcepljenosti in je ne razumejo.

V šolah primanjkuje zlasti kritične in samostojne ter neodvisne misli, ki bi omogočila artikulirati razcepljenost njenih akterjev ter družbeni položaj same šole v sodobnih kibernetičnih poznokapitalističnih šolah.

Učitelji bodo končno morali postati intelektualci, če bodo hoteli zaslužiti svoje ime. Če ne bodo postali, bodo še naprej zlasti ubogljivi in avtoritarni služabniki države.

<sup>8</sup> Cf. Daniel Dennett (1987). *The Intentional Stance*. Cambridge: MIT Press.

<sup>9</sup> Cf. David Blacker (1994). *Philosophy of Technology and Education: An Invitation to Inquiry*. *Philosophy of Education*. [http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-yearbook/94\_docs/BLACKER.HTM]

<sup>10</sup> Cf. Jürgen Habermas (1970). *Toward a Rational Society*. Boston: Beacon Press.

<sup>11</sup> Cf. Lewis J. Perelman (1992). *School's Out: Hyperlearning, the New Technology, and the End of Education*. New York: William Morrow.

<sup>12</sup> Cf. Seymour Papert (1980). *Mindstorms: Children, Computers and Powerful Ideas*. New York: Basic Books.

<sup>13</sup> Cf. Gwen Solomon (1992). *The Computer as Electronic Doorway: Technology and the Promise of Empowerment*. *Phi Delta Kappan* (December 1992).

<sup>14</sup> Cf. Samuel Bowles and Herbert Gintis (1976). *Schooling in Capitalist America*. New York: Basic Books.

<sup>15</sup> Cf. Nicholas C. Burbules (1993). *Dialogue in Teaching*. New York: Teachers College Press.

<sup>16</sup> Vednost je kajpak vselej bolj ali manj v krizi prav zaradi inherentne refleksivnosti in avtorefleksivnosti.

<sup>17</sup> Cf. Marcus Breen (1997). *Information Does not Equal Knowledge: Theorizing the Political Economy of Virtuality*. *Journal of Computer-Mediated Communication* 3 (3) (December 1997). [http://www.ascusc.org/jcmc/vol3/issue3/breen.html]

## Olga Drogenik, Marko Radovan

Andragoški center RS

# EVALVACIJA SREDNJEŠOLSKEGA FORMALNEGA IZOBRAŽEVANJA BREZPOSELNIH

## UVOD

Program izobraževanja brezposelnih oseb (v nadaljevanju Program 5000 ali Program) sprejema vsako leto Vlada RS kot enega ključnih programov aktivne politike zaposlovanja. Programa 5000 za prvi dve šolski leti, 1998/99 in 1999/2000, določata dva temeljna cilja: dvig izobrazbene ravni brezposelnih oseb in zmanjšanje strukturnega neskladja na trgu dela. Oba sta bila operacionalizirana s številom 5000 brezposelnih, ki bodo vključeni v Program. Kot prednostna ciljna skupina so bili določeni mlajši brezposelni, brezposelne osebe brez poklicne ali z neustrezno poklicno oziroma strokovno izobrazbo; ob tem je še opozorjeno, da je treba zaradi specifičnosti populacije brezposelnih oseb brez poklicne izobrazbe predhodno zagotoviti možnosti za uspešno poklicno izobraževanje; med možnosti so navedeni različni pripravljalni programi kot »funkcionalno opismenjevanje, metode in tehnike učenja«.

Brezposelni so se v obeh šolskih letih izvajanja Programa vključevali v različne izobraževalne programe, ki so bili določeni na podlagi ocene potreb po kadrih: v programe osnovnošolskega izobraževanja, splošne, poklicne in strokovne izobrazbe na sekundarni stopnji, za pridobitev višje in visoke izobrazbe ter v pripravljalne programe. Samo v prvem letu so bili brezposelnim na voljo tudi verificirani programi usposabljanja in izpopolnjevanja.

Brezposelni se lahko vključujejo v programe, ki se izvajajo pa načelih rednega izobraževanja mladine, in programe, ki se izvajajo po načelih izobraževanja odraslih. V okviru zadnjega sta možna dva glavna načina vključitve: v organiziranih oddelkih, v katerih so vsi brezposelni, in v skupine z drugimi odraslimi, ki so se vpisali na podlagi razpisanih mest za izobraževanje odraslih. Z vključitvijo v Program pridobijo brezposelne osebe status udeleženca v izobraževanju in zato niso več v evidenci brezposelnih<sup>1</sup>; pravice iz tega naslova jim mirujejo.

## UTEMELJITEV, AKTUALNOST IN CILJI EVALVACIJE

Program 5000 je prinesel v slovenski prostor pomembne novosti. Z njim si je Vlada RS postavila zahtevne cilje in zagotovila tudi zelo velika finančna sredstva. Zato je razumljiva odločitev načrtovalcev Programa 5000, da evalvira s programom določene cilje, ukrepe in učinke. Aktualnost evalvacije pa ima še širše ozadje: omogoča tudi vrednotenje Programa 5000 po njegovem prispevku k razvoju človeških virov. Za razliko od številnih drugih ukrepov aktivne politike zaposlovanja ima Program 5000 tudi dolgoročno naravnane izobraževalne cilje, kar pomeni premik na področju uravnavanja trga delovne sile od ukrepov, naravnanih na kratkoročne učinke (čim hitrejša zaposlitev), k ukrepom, katerih učinki so lahko pokažejo šele na daljši rok.

Evalvacijsko študijo je po naročilu Zavoda RS za zaposlovanje pripravil Andragoški center Slovenije. Evalvacija je načrtovana za obdobje treh let; v 1999/2000 letu so bili v evalvacijo vključeni brezposelni obeh šolskih let (1998/99 in 1999/2000), v drugem<sup>2</sup> in tretjem letu pa naj bi študija zajela smo vzorec na novo vpisanih; zadnje leto pa ponovno vse brezposelne v Programu, ki so bili vključeni v evalvacijo ACS.

Cilji evalvacije določajo presojo kakovosti: izbora ključnih subjektov Programa 5000; procesov izobraževanja brezposelnih – pri vrednotenju samega izobraževalnega procesa smo ocenjevali, ali priprava in izvajanje izobraževalnega procesa zagotavljata, da sploh more priti do ustreznih izobrazbenih učinkov, ne pa samih rezultatov izobraževanja pri posameznih udeležencih; učinkov Programa na posameznike – udeležence izobraževanja, na doseganje temeljnih ciljev Programa 5000 in na omrežje organizacij in programov.

Rezultat presoje je informacija zaposlitveni in šolski politiki, kaj naj na podlagi rezultatov spremeni, izboljša ali ukrene. Izsledki preučevanj teh procesov omogočajo

<sup>1</sup> Tisti, ki imajo možnost pridobiti si strokovno izobrazbo le z opravljanjem individualnih izpitov (kot občani), ostanejo v evidenci brezposelnih, vendar pridobijo prav tako pravico do plačila izpitov, modularnih oblik izobraževanja in povrnitve potnih stroškov, povezanih z izobraževanjem.

<sup>2</sup> Evalvacija za drugo leto ne poteka.



po prvem letu raziskovanja ocenjevanje, ali in pod kakšnimi pogoji je mogoče pričakovati uresničevanje ciljev Programa 5000 in ocenjevanje, ali so bili cilji programa 5000 doseženi tako z vidika Vlade kot z vidika posameznih subjektov in njihovih pričakovanj. Ciljna skupina evalvacije so bili brezposelni odrasli, ki so v okviru Programa 5000 obiskovali izobraževalne programe formalnega srednješolskega poklicnega in strokovnega izobraževanja odraslih in so imeli v času od 1. 9. do 31. 12. 1999 sklenjeno z Zavodom pogodbo o izobraževanju.

## PREDSTAVITEV REZULTATOV EVALVACIJE

Evalvacija Programa 5000 je zajemala naslednje subjekte:

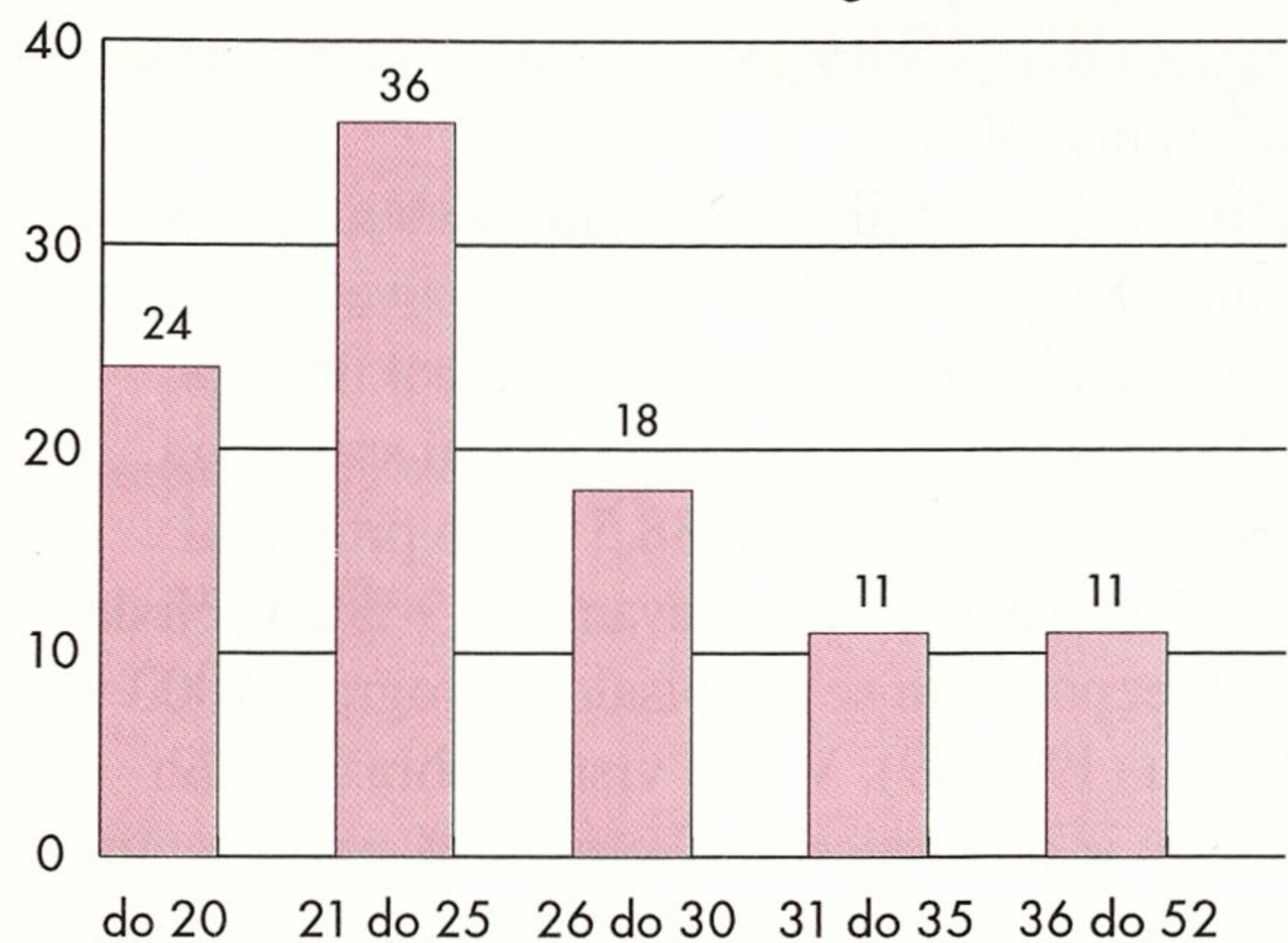
- udeležence »Programa 5000« (vzorec 1. in vzorec 2.),
- ravnatelje, vodje izobraževanja odraslih in učitelje v izvajalskih organizacijah,
- svetovalce zaposlitve in organizatorje izobraževanja v območnih službah in uradih Zavoda RS za zaposlovanje,
- predstavnike Ministrstva za šolstvo, znanost in šport, Ministrstva za delo, družino in socialne zadeve ter Zavoda RS za zaposlovanje.

Od 4181 brezposelnih, ki so imeli sklenjene učne pogodbe, smo anketirali 1320 brezposelnih: z 990 brezposelnimi je bila opravljena telefonska anketa, s 330 pa skupinski intervju. Sodelavci ACS so intervjuvali 66 ravnateljev in vodij izobraževanja v srednjih šolah, 18 direktorjev ljudskih univerz in 9 ravnateljev zasebnih izobraževalnih organizacij, ki so sodelovale v Programu, ter 190 učiteljev, ki so poučevali brezposelne v Programu 5000<sup>3</sup>. Na območnih službah in uradih za delo so sodelavci ACS intervjuvali vse organizatorje izobraževanja (13) in izpeljali pisno anketo s 43 svetovalci; intervjuje so izpeljali tudi z 8 vodilnimi politikami in strokovnjaki v Ministrstvu za šolstvo, znanost in šport, Ministrstvu za delo ter Zavodu RS za zaposlovanje (v nadaljevanju ZRSZ).

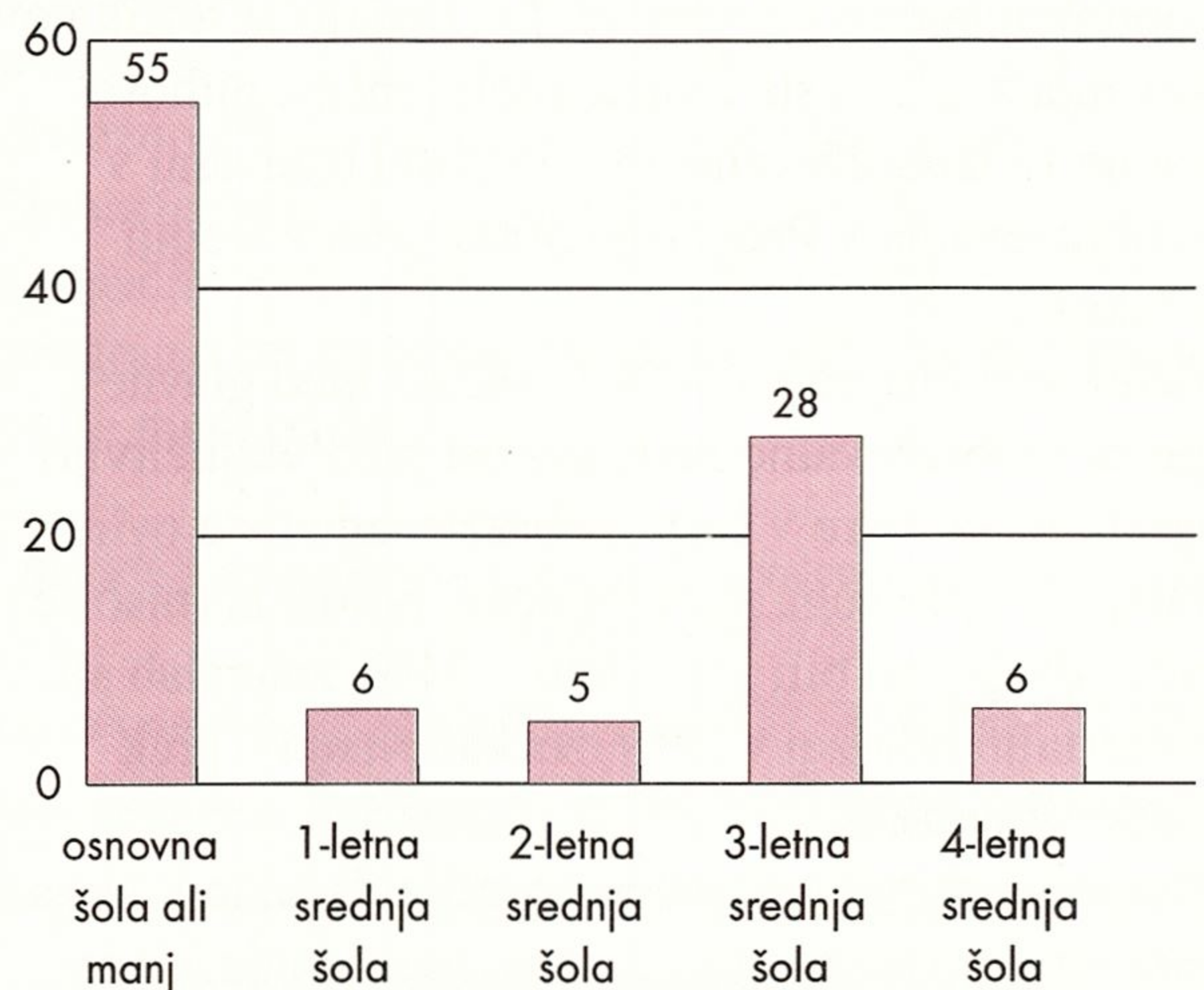
### Ugotovitve o udeležencih

Med udeleženci Programa 5000 so prevladovali mladi do 25 let (60 %) in taki, ki so imeli končano OŠ ali manj (55 %).

Slika 1: Starost udeležencev Programa 5000 (v %)



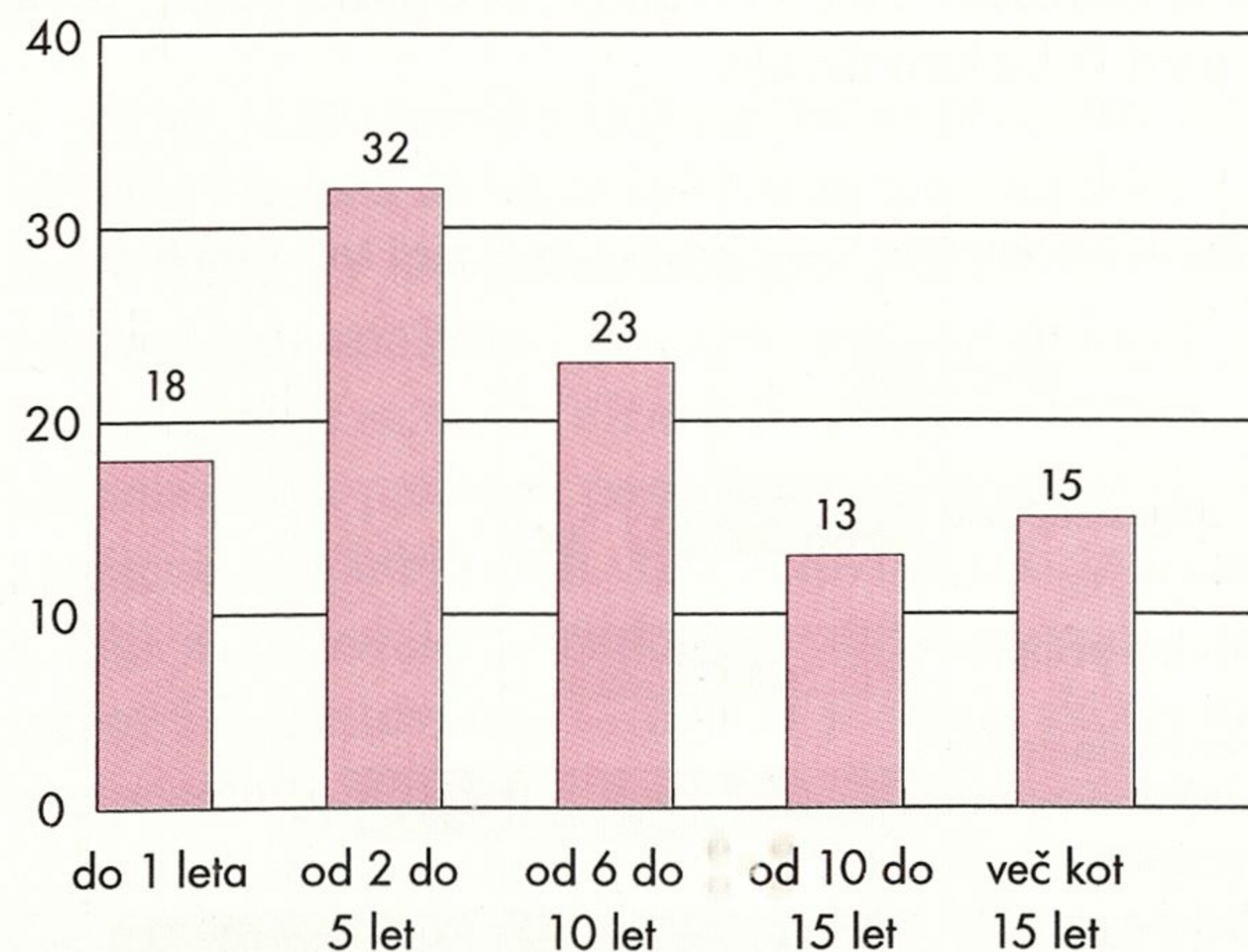
Slika 2: Stopnja izobrazbe (v %)



V veliki večini so samski (72 %); skoraj 70 % je bilo brezposelnih več kot eno leto. Brez delovnih izkušenj jih je bilo 42 %.

Slika 3 prikazuje čas, ki je minil od zaključka prejšnjega šolanja: samo pri 18 % udeležencev je minilo manj kot eno leto od tedaj, ko so se redno šolali.

Slika 3: Čas, ki je minil od zaključka prejšnjega šolanja (v %)



<sup>3</sup> Vsi grafični prikazi so iz vira: Raziskovalno poročilo Evalvacija Programa 5000, ACS 2000.

Pred vključitvijo v program 5000 se jih je izobraževalo 31 %, od tega večinoma v programih neformalnega izobraževanja (60 %).

Velika večina se jih je odločila za vključitev v Program 5000 prostovoljno (98 %). Največ anketiranih je bilo vpisanih v program triletnega poklicnega izobraževanja (54 %), sledijo programi srednjega strokovnega izobraževanja (38,5 %) in programi poklicno tehniškega izobraževanja (7,9 %). Večji del (64 %) brezposelnih se je vpisalo v Program 5000 v prvem letu (1998/99). V štiri vrste izobraževalnih programov je bilo vpisanih skoraj 60 % anketiranih (ekonomsko-komercialni tehnik – vključno z diferencialnim programom – 26 %, trgovec 20 % in gostinska dela 12,2 %); ostali udeleženci v 19 drugih programov.

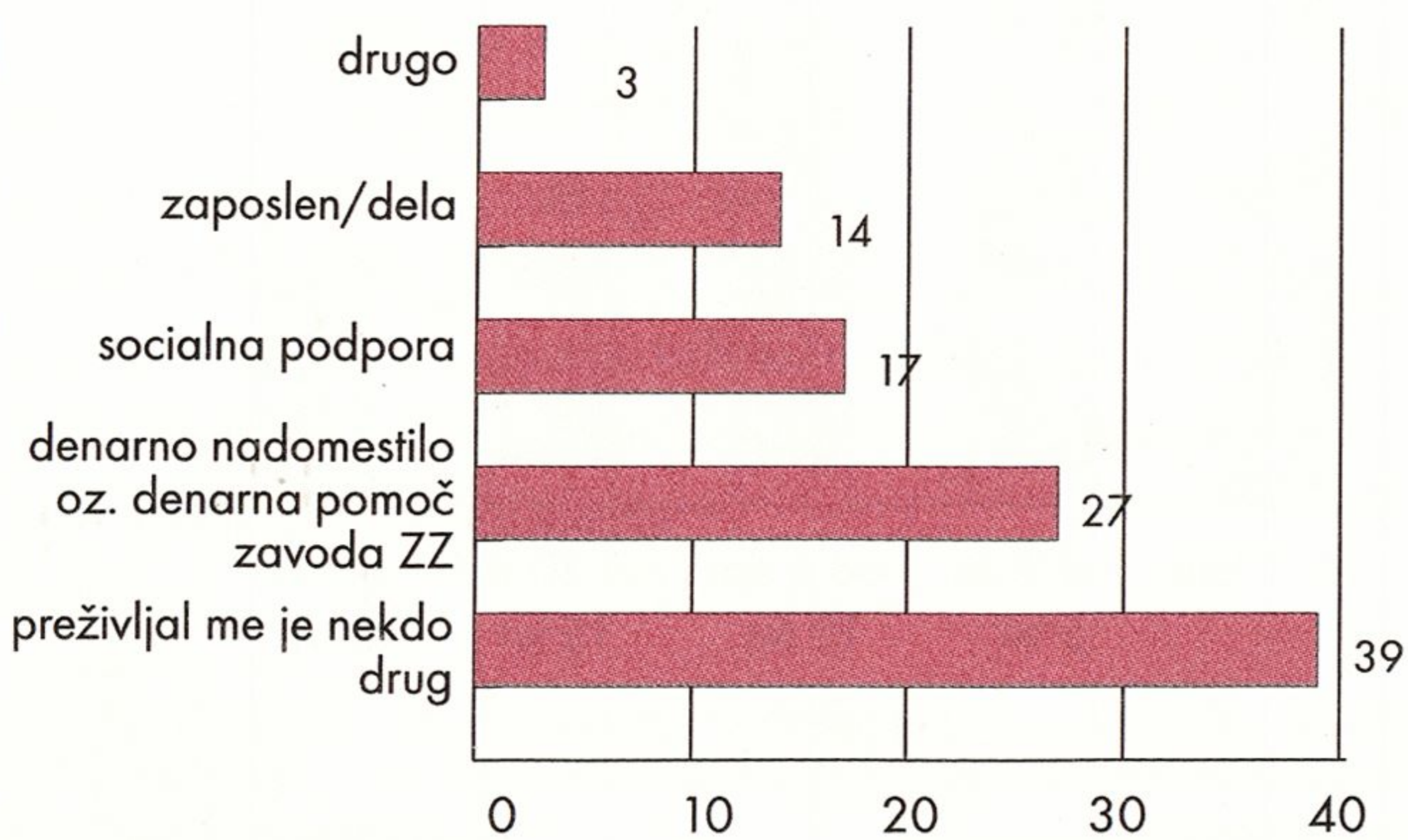
Najpomembnejše ugotovitve, ki izhajajo iz rezultatov raziskovanja značilnosti vzorca udeležencev, njihove motivacije za izobraževanje in njihovimi težavami v času izobraževanja v Programu 5000, smo v študiji strnili takole:

Udeleženci Programa 5000 uvrščajo med glavne razloge za izobraževalno nedejavnost pred vključitvijo v Program in za ovire v času izobraževanja tiste ovire, ki izhajajo iz njihovega materialnega položaja (niso se izobraževali, ker so bili zaposleni – 34%, zelo slab ali slab materialni položaj v času izobraževanja – prek 40 % anketiranih).

Z vso resnostjo je treba upoštevati tudi razlog, ki ga navajajo na drugem mestu, to pa je prepričanje, da je izobraževanje nekoristno (16 % udeležencev). Teorija in praksa izobraževanja manj izobraženih brezposelnih opozarjata, da je takšno prepričanje pogosto in da ga je mogoče zmanjševati samo z dobro načrtovanimi in kakovostno izpeljanimi programi na področju izobraževanja, zaposlovanja, socialnega varstva, tehnološkega in lokalnega razvoja.

Čeprav je bil Program zastavljen tako, da udeleženci v času šolanja ne bi delali, je delež takih, ki jim drugi viri niso zadoščali za preživljanje, relativno visok; 14 % jih je med šolanjem delalo.

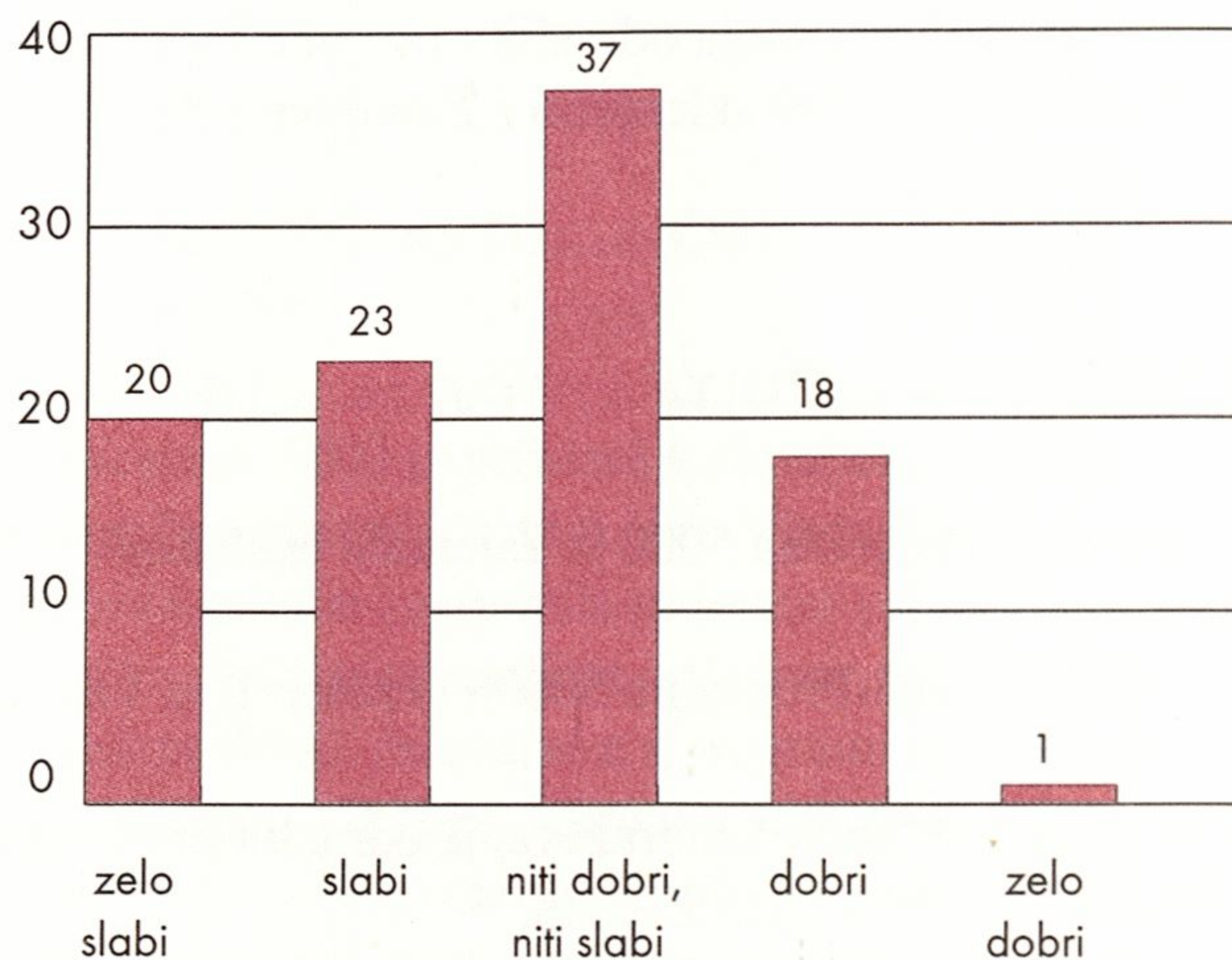
Slika 4: Način preživljanja brezposelnih med šolanjem (v %)



Skoraj 40 % se je preživljalo s pomočjo staršev, partnerjev ali otrok; ostali so bili odvisni od pomoči ZRSZ ali od socialne podpore.

Kako so udeleženci ocenjevali materialne možnosti v času šolanja, prikazuje slika 5.

Slika 5: Ocena brezposelnih o materialnih pogojih v času šolanja (v %)



Skoraj polovica jih je ocenila kot slabe ali zelo slabe. Čim starejši so udeleženci izobraževanja, slabše so ocenili svoj materialni položaj: več kot 60 % udeležencev med od 31 do 35 in od 36 do 52 let ga je ocenila kot slabega ali zelo slabega.

Preučevanje motiviranosti za izobraževanje je pokazalo, da stališča zaposlovalcev in izobraževalcev o nemotiviranosti te ciljne skupine niso povsem utemeljena. Udeleženci so z visoko povprečno oceno (4,5) ocenili motiva »večja možnost zaposlitve« ter »izboljšanje izobrazbene ravni«; pomembna sta tudi motiva »pridobitev višje izobrazbe« in »boljša usposobljenost za delo« (povprečna ocena 4,4). Strokovno osebje pa je te motive (»pridobitev novega znanja«, »zboljšanje izobrazbe« in »druženje«) ocenilo z nižjimi ocenami; tako so npr. učitelji ocenili motiv »zviševanje izobrazbene ravni« s povprečno oceno nekaj nad 2,5.

Zavedati se moramo tudi, da lahko visoka ocena motiva »večja možnost zaposlitve« kaže motiviranost brezposelnih za izobraževanje tudi tako, da brezposelni takoj, ko dobijo zaposlitev, prekinejo z izobraževanjem.

Kot pomemben kazalnik motiviranosti je tudi mnenje udeležencev, kaj bi radi storili po končanju izobraževanja – prek 80 % anketiranih (n = 48!) bi po končanem izobraževanju v Programu 5000 rado nadaljevalo izobraževanje. Na odločitev o nadaljnjem izobraževanju vpliva bistveno manj kot izpolnjena pričakovanja starost anketiranih: od mladih anketiranih, starih do 20 let, bi jih nadaljevalo izobraževanje

86 %, od anketiranih, starih od 36 do 52 let, pa 75 %.

Na veliko motiviranost brezposelnih za vključitev v Program 5000 kažejo tudi odgovori svetovalcev ZRSZ, ki so na vprašanje, kako je potekalo informiranje o možnostih vključitve v Program 5000, navedli, »da so se zanimali brezposelni sami« (68 % svetovalcev).

Predstavljene ugotovitve opozarjajo na to, da so bili v letu raziskovanja v Program 5000 vključeni brezposelni, ki so bili motivirani za izobraževanje. To postavlja pred načrtovalce programa kar nekaj opozoril:

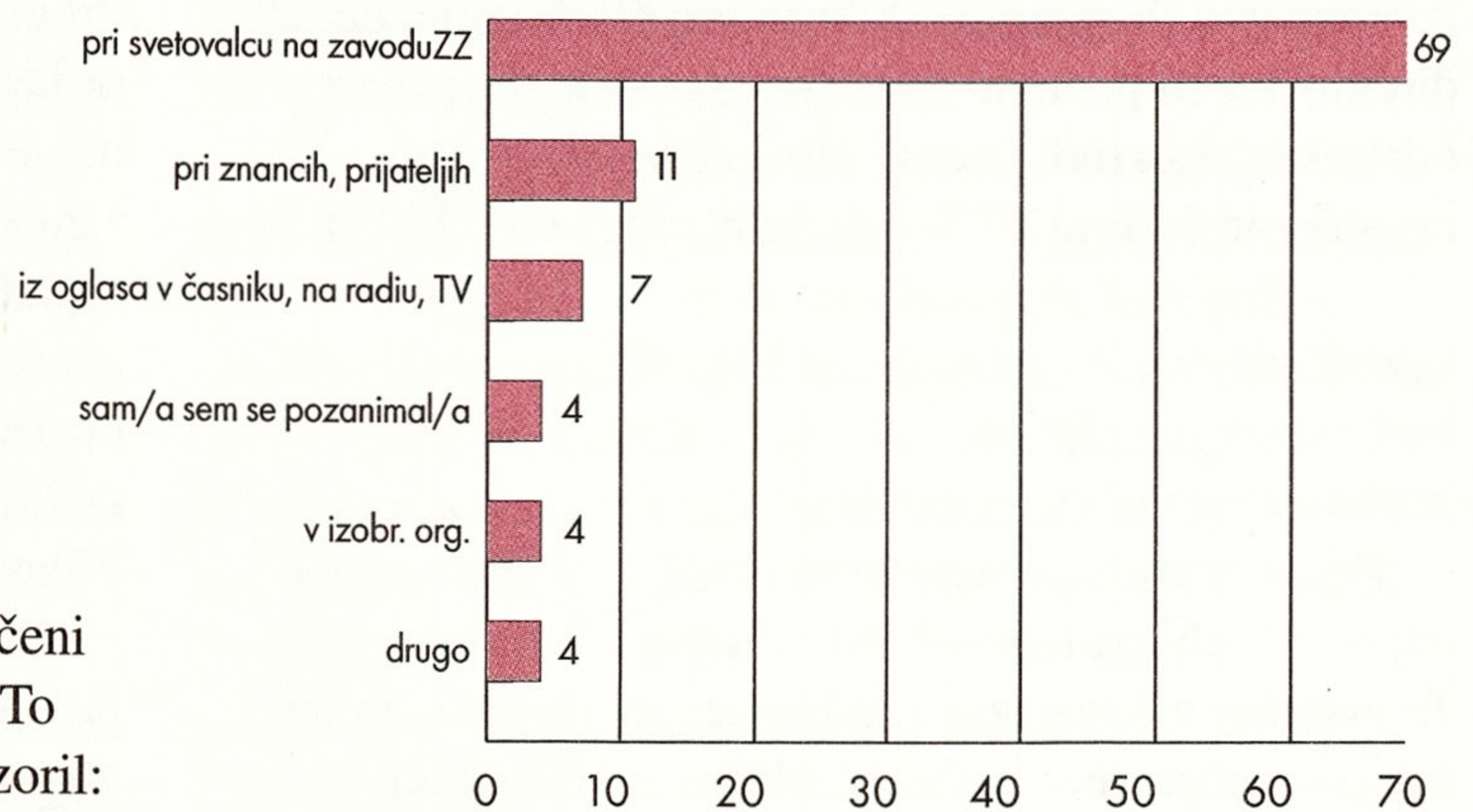
- Velika motiviranost udeležencev je ublažila pomanjkljivosti v procesih izbire udeležencev in izvajalcev Programa 5000, pri pripravi in izpeljavi izobraževanja; nerešeno ostaja vprašanje, kako je to vplivalo na večji uspeh udeležencev v Programu 5000. Z raziskavo na to vprašanje ni bilo mogoče odgovoriti, ker za to ni bilo na voljo ustreznega kazalnika – ta pa je, ali so brezposelni uspešno končali izobraževanje v roku, ki ga je določil ZRSZ. Samo predpostavljamo lahko, da ni bilo tako, saj je po prvem letu izvajanja Programa 5000 končalo samo 48 udeležencev. Izobraževalne organizacije so podaljševale roke za dokončanje izobraževanja.
- Načrtovalci in izvajalci Programa 5000 se morajo pripraviti na to, da bo treba v prihodnjih letih vključevati v Program 5000 tudi vedno več takih brezposelnih, ki bodo ocenjevali izobraževanje kot nekoristno pri urejanju lastnega socialno-ekonomskega položaja.

### Ugotovitve o procesih izbire – brezposelnih, programov in izobraževalnih ustanov

Raziskovanje ustreznosti in kakovosti postopkov izbire brezposelnih v Program 5000 je zajemalo potek informiranja brezposelnih, ustreznost kriterijev za njihov izbor in način obravnave brezposelnega. Kakovost se kaže predvsem v izčrpnosti in pretoku informacij, v seznanjenosti in transparentnosti postopkov, uporabljenih kriterijih in zavzetem ter usklajenem delovanju vseh subjektov, ki pri tem sodelujejo.

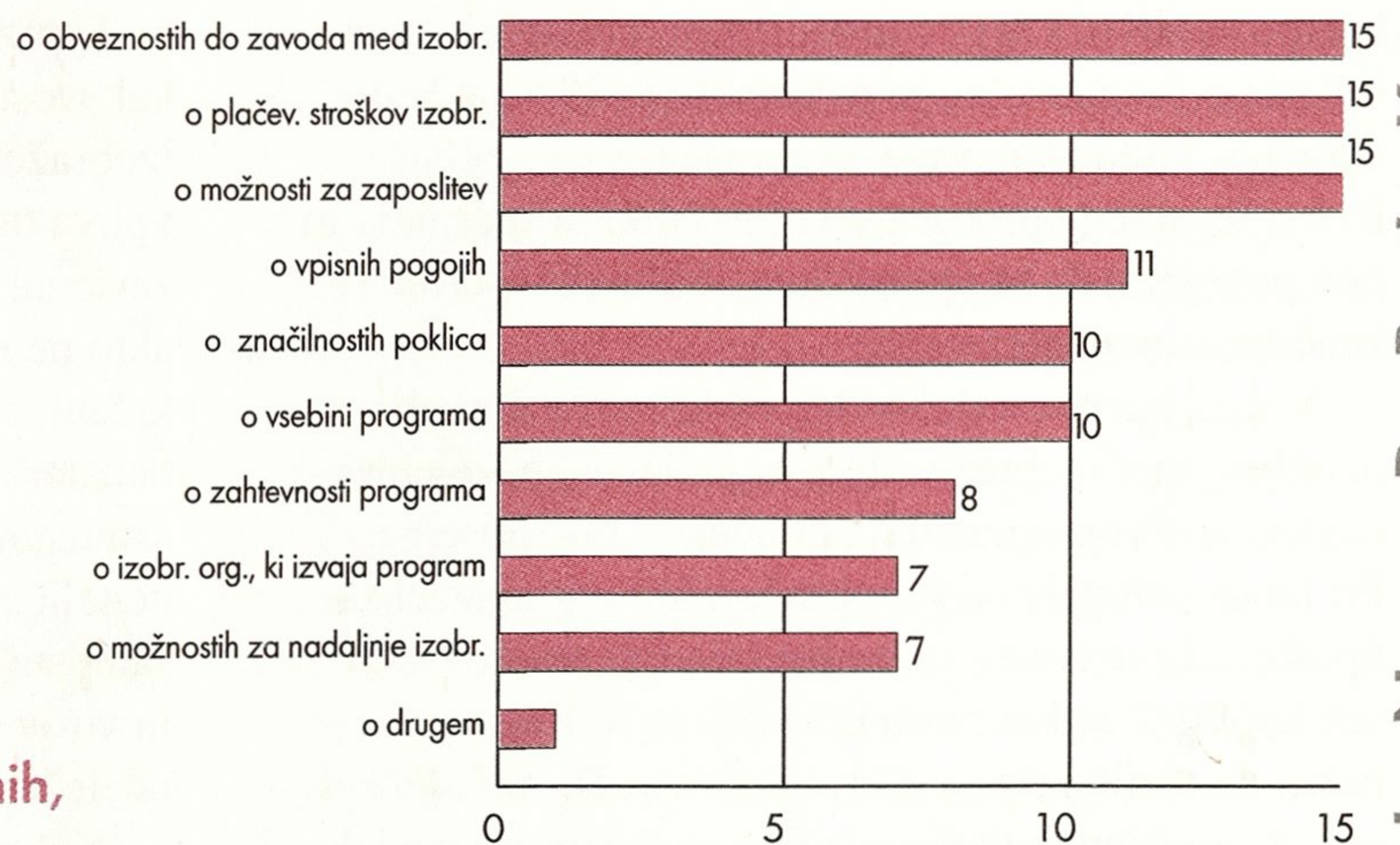
Slika 6 pokaže, da so brezposelni dobili informacijo o možnostih izobraževanja v Programu najpogostejše pri svetovalcih na območnih službah. Čeprav je ZRSZ vložil velika sredstva v promocijo Programa 5000, je manj kot 10% anketiranih udeležencev navedlo, da so dobili informacijo prek oglasov ali zloženke ZRSZ.

Slika 6: Informiranje o Programu 5000 (v %)



Bolj problematična pa je vsebina pogovorov z brezposelnimi pred vključitvijo v Program. Večina svetovalcev se je z brezposelnimi pogovarjala o obveznostih do Zavoda, plačevanju stroškov izobraževanja in možnostih za zaposlitev. O značilnostih poklica že bistveno manj, o zahtevnosti programa ter o možnostih za nadaljnje izobraževanje pa še manj (slika 7).

Slika 7: Vsebina pogovorov med svetovalcem zaposlitve na Zavodu in brezposelnim (v %)



Drugi sklop ocenjevanja kakovosti procesov izbire vključuje merila za izbor in sodelujoče subjekte. Svetovalci so v ustreznem obsegu (prek 90 % svetovalcev) upoštevali pri izbiri brezposelnih za izobraževanje samo en element – poklicni interes posameznika; prenizek pa je delež svetovalcev, ki so upoštevali pri izbiri tudi vrste delovnih izkušenj (manj kot 40 % svetovalcev) in delovno dobo brezposelnih (samo 5 % svetovalcev) – čeprav je imelo skoraj 60 % brezposelnih že delovne izkušnje. Med kriteriji za vključitev brezposelnih v Program je največ svetovalcev v celoti upoštevalo opredeljene potrebe po izobraževanju, motivacijo ter interese brezposelnih (prek 80 % svetovalcev) in izobrazbo brezposelnih (60 %).

Še bolj kritični pa so rezultati evalvacije glede izbire izvajalcev v Programu 5000: skoraj 60 % ravnateljev/direktorjev ni poznalo kriterijev za izbor; v visokem odstotku pa so tudi ocenili izbiro izvajalcev kot neustrezno (skoraj 40 %) ali delno ustrezno (15 %).

### Ugotovitve o organizacijskih pripravah in kakovost izpeljave izobraževanja v izobraževalni organizaciji

Pri pripravah je sodelovalo kar 84 % vseh ravnatelj, učitelji pa le iz 44 % izobraževalnih organizacij. To ocenjujemo kot pomanjkljivost, saj so prav organizacijske priprave v izobraževalnih organizacijah najboljša priložnost za spoznavanje značilnosti ciljne skupine udeležencev, določanje okvirov za prilagajanje izobraževalnega programa ter menjavanje potrebnih informacij med vsemi subjekti, ki sodelujejo pri organiziranju in izpeljavi izobraževalnega procesa.

Organizirani oddelki brezposelnih sodijo med posebne organizacijske značilnosti Programa 5000, pripomogli naj bi k hitrejšemu poteku izobraževanja, večjim prilagoditvam izpeljevanja izobraževalnega programa, k bolj sistematičnemu in učinkovitemu spremljanju napredka udeležencev. Večina brezposelnih je bila vključena v mešane oddelke odraslih in brezposelnih (67 %). V organiziranih oddelkih, kjer so bili samo brezposelni, je poučevalo le 39 % anketiranih učiteljev. Glede kakovosti organizacije in izpeljave izobraževalnega procesa sta obe obliki primerni, in to pod pogojem, da se uporabljajo oblike dela, primerne značilnostim udeležencev.

V raziskavi je sodelovalo približno 10 % vseh učiteljev, ki v izobraževalnih organizacijah, zajetih v evalvacijo Programa 5000, poučujejo brezposelne. Pri izbiri učiteljev so v izobraževalnih organizacijah upoštevali predvsem formalne kriterije strokovnosti; več kot 90 % anketiranih učiteljev je že imelo vsaj nekaj delovnih izkušenj (dve leti in več), večidel kot redno zaposleni učitelji mladine ter honorarni sodelavci za izobraževanje odraslih v svojih izobraževalnih organizacijah ali kot zunanji sodelavci organizacij – izvajalk Programa 5000. V Programu 5000 je skoraj 90 % učiteljev poučevalo honorarno, 9 % pa jih je dopolnjevalo svojo učno obveznost s poučevanjem v oddelkih za odrasle. Velik obseg honorarnega dela negativno vpliva na kakovost dela učiteljev: večina (skoraj 90 %) teh učiteljev se ni dodatno usposabljala za delo z brezposelnimi, kar tretjina se ni nikoli strokovno usposabljala za opravljanje svojih nalog pri izobraževanju odraslih; učitelji slabo poznajo temeljne cilje Programa 5000, skoraj 40 % jih nima informacij glede možnosti strokovnega izobraževanja, ki so del Programa 5000, skoraj polovica jih meni, da so za izobraževanje odraslih le delno usposobljeni.

Uvodni pogovor in izobraževalni načrt sta bila v Program 5000 vpeljana kot temeljna kazalnika kakovosti prilagajanja izobraževalnega procesa posameznemu udeležencu izobraževanja. Vendar so pogovor opravili samo v 55 % izvajalskih organizacij; v manj kot polovici organizacij pa so pripravili individualni izobraževalni načrt na ravni programa ali na ravni predmeta. Analiza odgovorov vodij izobraževanja in učiteljev je tudi pokazala, da bo potrebno zvišati raven kakovosti priprave in izpeljave obeh instrumentov.

Na ravni izobraževalnega programa in posameznega predmeta je bilo ugotovljenih kar nekaj negativnih posledic, ki jih je povzročilo zmanjševanje obsega ur organiziranega pouka. Po mnenju učiteljev prav manjši obseg ur zelo vpliva na odločanje o tem, katere vsebine bodo obdelali in katerih ne. Obseg ur organiziranega izobraževanja v primerjavi z izobraževanjem mladine bi lahko bil manjši predvsem zato, ker imajo odrasli največkrat že precej znanja in delovnih izkušenj. Ta kriterij pa ni bil dovolj upoštevan niti pri izbiri brezposelnega za program niti pri prilagajanju vsebin pri vodjih izobraževanja niti pri učiteljih. Posebno pozornost je treba nameniti tudi odgovorom učiteljev, ki so navajali, da posamezne vsebine izpuščajo, ker so za udeležence prezahtevne, saj tako izhodišče postavlja pod vprašaj doseganje enakovrednih standardov in sploh kakovosti znanja, ki si ga pridobijo brezposelni v izobraževanju. Manjši obseg ur po navedbah učiteljev vpliva tudi na večjo uporabo klasičnih metod izobraževanja, npr. predavanja (69 % učiteljev), saj za bolj aktivne metode dela nimajo dovolj časa. Do največjih krčenj ur prihaja pri strokovnoteoretičnih predmetih, nekatere vsebine morajo predelati udeleženci sami s samostojnim učenjem: vodje izobraževanja odraslih in učitelji so pri svojem delu opažali povečano potrebo po samostojnem učenju, po pripravi ustreznega gradiva in virov za samostojno učenje ter seznanjanju udeležencev z njimi.

Kakovost izpeljave izobraževanja brezposelnih sodi med ključne cilje evalvacije Programa 5000, zato nas je zanimalo, ali vključene izobraževalne organizacije same načrtno spremljajo svojo kakovost in kako to naredijo. V približno polovici izobraževalnih organizacij že spremljajo različne dejavnike, ki vplivajo na kakovost njihovega dela: predvsem spremljanje objektivnih izstopnih podatkov o uspešnosti, pa tudi podatkov o prehodnosti udeležencev izobraževanja; učitelji sproti spremljajo napredek udeležencev, zaznavajo težave in iščejo primerne rešitve. Šibka stran spremljanja kakovosti pa je v tem, da se pojem evalvacija še vedno zelo močno povezuje s postopki preverjanja in ocenjevanja znanja in premalo širi na vključevanje različnih vhodnih, procesnih in kontekstualnih dejavnikov, ki so v izobraževanju odraslih zelo pomembni; od kakovosti

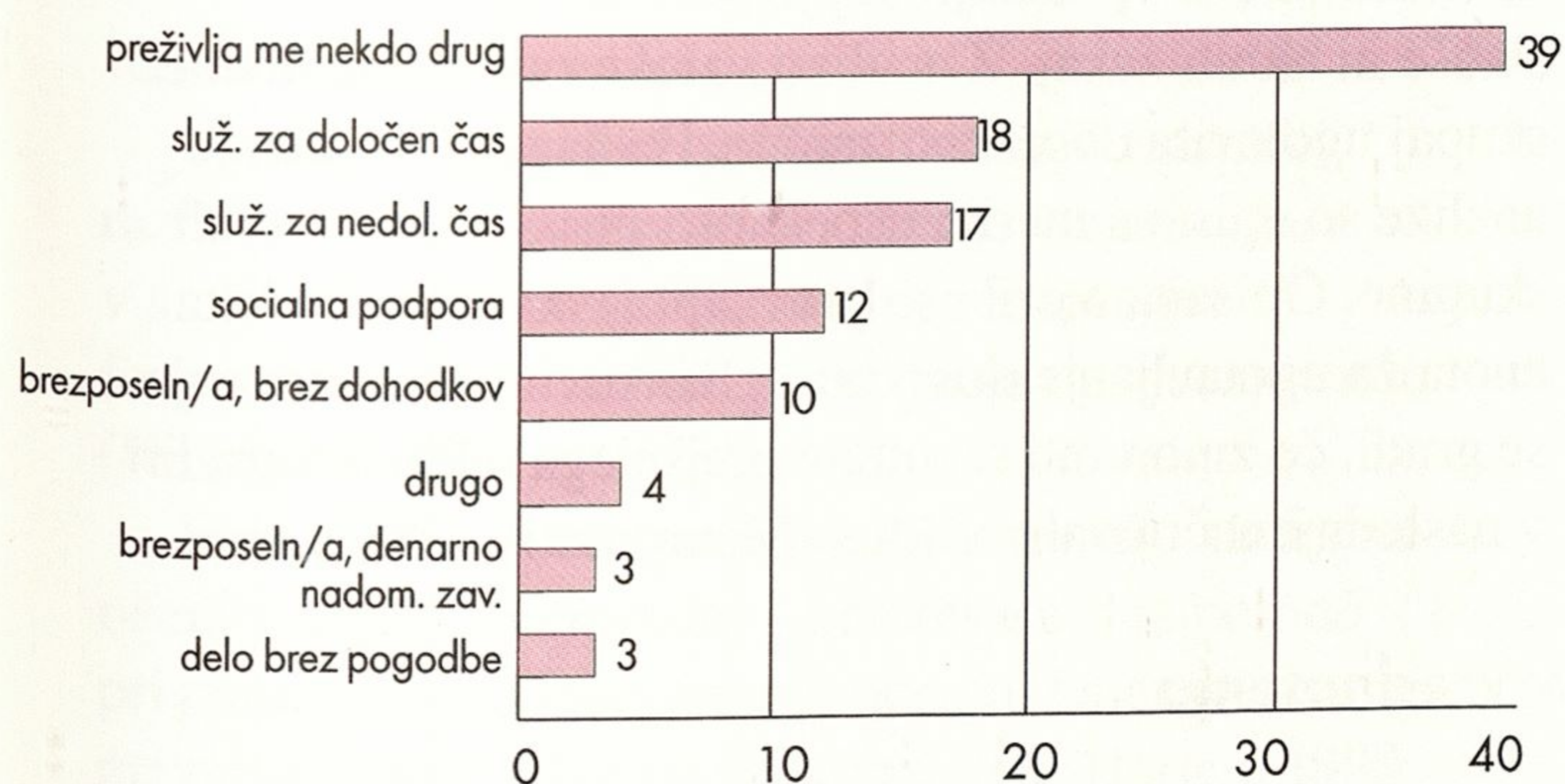
le-teh je namreč precej odvisna tudi kakovost dosežkov. Tudi ZRSZ je spodbujal predvsem spremljanje izobraževanja na nacionalni ravni – izobraževalne organizacije so morale v glavnem preverjati udeležbo (prisotnosti pri pouku), uspešnost in napredovanje, premalo pozornosti pa je bilo namenjeno spremljanju drugih dejavnikov, od katerih je zelo odvisna uspešnost.

### Ugotovitve o širših družbenih učinkih Programa 5000 na zaposlenost in zviševanje izobrazbene ravni

Temeljni cilji Programa 5000 so po svoji naravi dolgoročni, zato je za ocenjevanje širših družbenih učinkov Programa še prezgodaj. So pa bili v evalvaciji opredeljeni kazalniki, ki omogočajo ocenjevanje, ali so aktivnosti resnično usmerjene k obema dolgoročnima ciljema in omogočajo tudi ocenjevanje sprememb oziroma vpliva Programa na ravni udeležencev; učinke temeljnih ciljev na državni ravni in deloma tudi na območjih območnih služb ZRSZ ter vpliva Programa na mrežo izobraževalnih organizacij.

Ker je v času izpeljave terenskega dela raziskave (maj 2000) izobraževanje v Programu končalo samo 48 udeležencev (nekaj manj kot 5 % vzorca 1), 37 udeležencev (4 %) pa ga je prekinilo, v nadaljnji predstavitvi izbranih rezultatov govorimo o tendencah v vzorcu, ki pa niso nujno statistično značilne. Odstotek tistih, ki so končali izobraževanje, je pravzaprav nizek, zlasti če upoštevamo merila za izbor udeležencev. Med bistvenimi kazalniki o doseganju ciljev Programa je način preživljanja brezposelnih po uspešno končanem programu.

Slika 8: Način preživljanja po končanem izobraževanju (v %)



Vsak drugi anketirani še išče službo, dobra tretjina jih ima službo za določen ali nedoločen čas, skoraj 40 % jih še vedno preživljajo drugi (starši, partnerji, otroci), dobra desetina jih dobiva socialno podporo centra za socialno delo.

Pozitivno pa ocenjujemo stališča udeležencev, o usklajenosti med izobraževanjem in pridobljenim delom po končanem programu: kar 75 % jih je izjavilo, da sta

obe kategoriji usklajeni; preseneča po neseznanjenost svetovalcev: samo 7 % je bilo seznanjenih, da so se udeleženci izobraževanja zaposlili.

Pri ocenjevanju učinkov Programa na zviševanje izobrazbene ravni je najpomembnejša ugotovitev, da bo treba ohranjati obseg vključitev brezposelnih tudi v obdobju do leta 2006 (od 5300 do 5800 letno). Da bi to lahko uresničili, bo treba več vlagati v že vpeljane podporne projekte (programi za podporo brezposelnim za ponovno vključevanje v izobraževanje, učna pomoč, finančne spodbude, usposabljanje izvajalcev, sodelovanje socialnih partnerjev) in razviti še nove podporne projekte (razvoj priložnosti v lokalnem okolju za ohranjanje znanja in usposobljenosti).

Poleg samega obsega pa je zelo pomembno tudi zagotavljanje ustrezne strukture vključitev brezposelnih v izobraževalne programe po celotni vertikali. Dosedanji trendi vključitev kažejo na nesprejemljivo tendenco vključevanja v krajše izobraževalne programe; zagotoviti pa je treba povečanje izobraženosti do ravni štiriletne srednješolske izobrazbe in nadaljnje izobraževanje za pridobitev višje- in visokošolske izobrazbe.

Rezultati preučevanja učinkov na mrežo izvajalcev so pokazali na neustrezno razmestitev programov, ki je v prvem letu povečala razlike v dostopnosti do izobraževanja med območnimi službami ZRSZ, in to po obeh vidikih – krajevnem in izobrazbenem: v območni službi Murska Sobota (delež brezposelnih skoraj 25 %), je bilo v Program 5000 vključenih nekaj več kot 3 % brezposelnih; v mariborski območni službi (25 % brezposelnih) je bilo vključenih 8 % brezposelnih; v ljubljanski službi (12 % brezposelnih) se jih je vključilo v Program 8 %. Povečevanje neenakosti z vidika izobrazbene ravni so pojavlja v istih območnih službah. Program 5000 je zato potrebno načrtovati tako, da bo pospešeno razvijal kakovostno izobraževalno ponudbo in stimuliral brezposelne za bolj množično izobraževanje po celotni vertikali in zmanjševal velike razlike v krajevni dostopnosti med posameznimi območnimi službami.

Širši družbeni učinki so bili ocenjeni tudi z vidika prispevka Programa 5000 k uresničevanju strategije vseživljenjskosti učenja. Program 5000 izpolnjuje njeno temeljno načelo – zviševanje temeljne izobraženosti in usposobljenosti odraslih na raven (končana rednješolska izobrazba ali njen ekvivalent), ki je nujni (ne pa zadostni) pogoj za udeležbo posameznika v ekonomskih in družbenih procesih in za njegov osebni razvoj.

#### LITERATURA

Evalvacija srednješolskega formalnega izobraževanja brezposelnih – Program 5000 : fazno poročilo / vodja projekta Olga Drofenik; raziskovalni sodelavci: Olga Drofenik et al./ Ljubljana: Andragoški center Slovenije, 2001.

**Natalija Komljanc**

Zavod RS za šolstvo

## A K C I J S K O N A Č R T O V A N J E D I N A M I Č N E G A O C E N J E V A N J A

### Povratna informacija za koristno načrtovanje preverjanja oz. ocenjevanja

V šoli načrtujemo, da bi učenci čim bolj učinkovito dosegali predvsem izobraževalne cilje. Načrtovanje je smiselno, če se izvaja na podlagi koristne povratne informacije. Načrt predvideva optimalne metode učenja in tudi vsebine (Giles, 1997).

Najuspešnejše predvidevamo učenje v sprotnem dialogu učitelja z učencem oz. s sošolci. Tako spodbujamo redno skupno preverjanje, tudi samopreverjanje in medsebojno povratno informiranje (Komljanc, 1997).

Preverjamo, da bi ugotovili učinkovitosti učenja, poiskali vzroke neuspeha in korigirali rezultat. Povratna informacija v tem primeru prevzema vlogo navodil za izboljšanje dosežka (Mavromatis, 1997).

### Načrtovanje je obvezno proces, načrt pa element v fazah akcijskega načrtovanja

Načrtovalni cikel zajema fazo ugotavljanja stanja, fazo definiranja načrta, izvedbo in vrednotenje celote. Vrednotenje je najpogostejši manjkajoči člen načrtovalnega ciklusa v naši šolski praksi. Z vrednotenjem merimo dosežene rezultate in ponovno preverjamo pravilnost postavljenih ciljev oz. meril uspešnosti (Giles, 1997). Načrtovanje in dialog v povratni informaciji sta nujna elementa formativnega preverjanja oz. ocenjevanja (Cowie, Bell, 1999).

»Načrtovanje je dejavnost, ki vključuje postopek v procesu skiciranja aktivnosti zmožnosti ocenjevanja uspešnosti.« (SSKJ, 1993, II: str. 898) S pomočjo načrtovanja oz. načrta kot produkta zapolnjujemo vrzeli v postopku in vsebini ocenjevanja.

Kakovostno načrtovanje je možno na podlagi učinkovitega opazovanja in kontinuiranega spremljanja.

### Vsebina navodil upošteva odgovore na vprašanja v vrednotenju

Preglednica 1: Vprašanja oz. vsebina navodil načrta učenja, pouka in ocenjevanja (Komljanc, 1997)

Vprašanja, ki definirajo zgradbo navodil:

Kaj se je treba naučiti?

Kaj je treba popraviti, izboljšati?

Kaj je že dobro rešeno in kako le-to vključiti v nadaljnji učni proces?

Kako najhitreje doseči cilj?

Vsebina navodil zajema naslednje točke:

Definiranje meril uspešnosti.

Identificiranje vrzeli v predznanju.

Identificiranje močnih točk v znanju posameznika, skupine.

Definiranje kakovostne metode učenja glede na cilj učinkovitih (vsebino) in skupino učencev (izbor možnih in hkrati učinkovitih metod in oblik učenja in pouka).

Uspešnost načrtovanja se preveri s spremljanjem rezultatov v procesu ocenjevanja. Za smiselno načrtovanje ocenjevanja je pomembno upoštevati:

- kaj do določenega obdobja,
- na kateri ravni,
- kako kakovostno,
- kdo preverja in ocenjuje.

Načrtovanje je pravzaprav neke vrste zlaganje in premikanje delov informacij v popolnejšo celoto. Načrt pa je neke vrste oris z navodili, kako doseči cilj. Učinkovit načrt upošteva:

- selektivnost,
- sistematičnost,
- imenovanje težišč nenehnega nadaljevanja,
- uspešno komunikacijo v iskanju prioritete,
- postopnost,
- fleksibilnost za identificiranje šibkosti in močnih področij izvajalcev.

Načrt mora postati živa razvijajoča se slika kot na primer posamezna slika animiranega filma.

### Načrt učenja vsebuje navodila za učenje

Učitelj in učenec skupaj, v dialogu, sestavita načrt oz. navodila za nadaljnje učenje. Navodila se oblikujejo na podlagi ugotavljanja predznanja oz. dosežka v določenem času pred ponovnim učenjem. Rezultat učenja kontroliramo z vprašanji: kaj je prav oz. narobe oz. slabše in hkrati zakaj. Z analizo vzrokov učitelj in učenec skupaj ugotovita doseženo znanje. Podlaga za izvajanje analize so opisana merila uspešnosti posameznika in/ali skupine. Opisana merila so pravzaprav osnovna merska enota za ugotavljanje dosežkov. Učinkovitost načrtovanja se gradi, če zmoremo rezultate prejšnjega ciklusa vgraditi v naslednji načrtovalni cikel (Mavromatis, 1997).



Kako se »jaz« najlažje učim (kako bom najlažje rešil nalogo)?	Selekcija in izbor najustrežnejših metod in oblik dela glede na potrebe naloge in njegove lastne.
Kdo in kaj mi bo pri učenju v pomoč?	Osvetlitev možnih virov in pomoči pri učenju oz. za učenje.
Kaj bom preverjal/a?	Opredelitev vsebin samopreverjanja.
Kako bom preverjal/a?	Opredelitev poti preverjanja.
Kdaj bom preverjal/a?	Časovna opredelitev preverjanja (pred učenjem, med učenjem in po učenju) pred sumativnim zaključevanjem ocen.
S kom bom preverjal/a?	Opredelitev oblik preverjanja glede na skupino udeležencev preverjanja (samopreverjanje, preverjanje z učiteljem, preverjanje s sošolci).
Kako bom (lahko) predstavil/a naučeno?	Skupna opredelitev učitelja in učencev za predstavljanje naučenega.
Kdaj bom lahko predstavil/a naučeno?	Določitev okvirnega termina, pogojev.
Komu bom lahko predstavil/a naučeno?	Določitev poslušalcev; partnerjev v dialogu, diskusiji; sodelavcev.

### Vloga načrtovalca

Nosilec je učitelj. Izkaže se tako v vodenju kot v sodelovanju in koordiniranju. Učitelj mora biti učinkovit v komuniciranju z učenci za razčiščevanje problemov, v prilagajanju posameznikovim potrebam pri poučevanju metakognitivnih strategij za uporabo znanja, za spremljanje oz. preverjanje in dajanje ustreznih ter pravočasnih povratnih informacij, za smiselno dinamično integriranje predmetnih področij med seboj, za sprejemanje odgovornosti do učenčevih rezultatov, za konstruktivno razmišljanje in refleksijo učenja (po Porte in Brophy, 1988, v Harris in drugi, 1996).

To pomeni, da imata učenec in učitelj možnosti izraziti potrebe, interese. Oba morata biti usmerjena v smer iskanja oz. pomoči za optimalno rešitev. Dialog mora biti pravočasen in koristen, da poslušalec sliši tako, da mu je vsebina razumljiva in problem rešljiv. Dialog ne vodi k rešitvi, v rešitev usmerja sodelovanje (Harlen, Janes, 1997).

### Kako tudi lahko načrtujemo ocenjevanje

Proces ocenjevanja upošteva v svoji dinamiki različne vrste preverjanja oz. ocenjevanja in sicer v smiselnem razmerju diagnostično, ipsativno, formativno in sumativno preverjanje oz. ocenjevanje (Komljanc, 1997).

Formativno preverjanje oz. ocenjevanje ali trajno ocenjevanje je ocenjevanje, katerega cilj je pomoč pri usmerjanju poučevanja in učenja. Uporabljamo ga pri odločanju v tekočem šolskem letu (Harlen, 1993 v Komljanc 1997). Cilj je izboljšati učenčevo uspešnost učenja. Bistvo je, da je to povratna informacija učencu o kvantiteti in kvaliteti njegovega dela. Ocenjevanje je usmerjeno v iskanje napak, šibkosti, pomanjkljivosti in dajanje nasvetov, kako le-to izboljšati (Kyriacou, 1991 v Komljanc 1997). Je spremljanje doseganja razvoja, ki se lahko realizira le s svobodnim učiteljevim načrtovanjem in zasledovanjem logičnega. Učenec potrebuje formativno povratno informacijo, ki pomaga

pri odločanju, kdaj nadaljevati z učenjem v smislu individualiziranega in skupinskega učenja (Gilbert, 1995, v Komljanc, 1997).

Diagnostično preverjanje oz. ocenjevanje je prav tako formativno ocenjevanje, osredotočeno na šibkosti v učenju in na probleme (prav tam). To je ocenjevanje za načrtovanje strategij poučevanja, ki pomagajo učencu pri razvoju perceptualnih, konceptualnih, tehničnih, domišljijjskih sposobnosti in individualno estetskega občutka (Gilbert, 1995 v Komljanc, 1997).

Ipsativno preverjanje oz. ocenjevanje je ocenjevanje osebnega napredka učenca. Učenčeve trenutne zmogljivosti primerjamo z njegovimi prejšnjimi dosežki. Ipsativno ocenjevanje daje podatke o izboljšanju ali poslabšanju znanja in sposobnostih posameznega učenca (Harlen, 1993, v Komljanc, 1997).

Sumativno preverjanje oz. ocenjevanje podaja povzetek stanja, ki ga je otrok dosegel do določenega časa (Harlen, 1993, v Komljanc, 1997). Odreja standard dosežkov v določenem trenutku (Kyriacou, 1991). Sumativna ocena je sintetična sodba, ki temelji na kontinuiteti opazovanja in spremljanja. Izvede se lahko le na podlagi palete podatkov, dokazov ter na upoštevanju učenčevih sposobnosti (Boisivon, 1995, v Komljanc, 1997).

Uporaba oz. kombinacija izvajanja vseh vrst preverjanja in ocenjevanja pripomorejo k manj togemu, bolj življenjskemu preverjanju in ocenjevanju. V strokovni literaturi najdemo tudi izraz dinamično ocenjevanje. Brown definira dinamično ocenjevanje kot obliko, ko učitelj neposredno pomaga učencu po potrebi do rešitve. Obseg in stopnja pomoči sta merilo za oceno (Brown, 1996). Ustrezno razmerje je odvisno tudi od tradicije kulture ocenjevanja oz. kvalitete »komunikacijskega feedbacka«. Komunikacijski feedback lahko izboljša komunikacijo, konkretnije, povratno informacijo o sebi in svoji komunikaciji. Dobre lastnosti komunikacijskega feedbacka so: izraznost, prilagodljivost, pravočasnost, ponujenost, konkretnost, opisnost, jasnost, direktnost, razumljivost,

obojeustranskost, objektivnost, realnost, popolnost, neposrednost, iskrenost, trenutnost, informativnost, konstruktivnost, dobronamernost.

V dialogu učitelj in učenec vplivata drug na drugega. Učencu mora biti omogočeno iskanje in učitelj mora biti pripravljen dati povratno informacijo o sebi in o učencu. Učenci postanejo spretnejši in samostojnejši pri organiziranju in izvajanju svojega dela, če skupno z učiteljem načrtujejo in vrednotijo delo –

učenje, pouk in rezultat. Vse to jim uspeva, če sami opišejo – definirajo merila uspešnosti na podlagi postavljenih ciljev. Načrtovanje in definiranje meril uspešnosti je možno na več različnih načinov (Komljanc, 1997). Samonačrtovanje in kasneje samovrednotenje poteka na podlagi ponotranjenih kriterijev, ko učenec sam določa bistvene elemente, ki jih kritično ovrednoti ter načrtuje nadaljnje potrebne aktivnosti.

### Vsebina posameznega načrta glede na vrsto preverjanja oz. ocenjevanja

Preglednica 2: Skica vzorca z orisom bistvenih elementov v dinamiki načrtovanja

VRSTE PREVERJANJ ZA DINAMIČNO OCENJEVANJE	POSAMEZNA ENOTA AKCIJSKEGA NAČRTA (vsebina: navodila za pouk in učenje)
Diagnostika vhodnega stanja, ko gre za ugotavljanje predznanja (šibkosti, da bi načrtovali pouk in učenje na začetku šolskega leta, na začetku tematskega sklopa).	Načrt za posameznika in/ali skupino: Kaj? Definirane vsebine in načini učenja učenca in v smiselni zvezi vsebine in metode poučevanja učitelja v skupini. Zakaj? Za doseganje v čim krajšem času čim boljše opisane merila uspešnosti v okviru določenih standardov znanj (pouk in učenje za popraviljanje napak in zapolnjevanje vrzeli) za posameznika oz. skupino.
Ipsativno preverjanje učenja posameznika, da bi ugotovili doseganje meril uspešnosti posameznika, njegovih dobrih (močnih) rešitev in vrzeli (šibkosti) v procesu pridobivanja znanj. Pomembne so skupne analize učitelja in učenca v času učenja.	Načrt posameznika v skupini: Kaj? Definiranje meril uspešnosti posameznika. Zakaj? Za opredelitev navodil, za potrebno vmesno učenje (kaj, kako) oz. akceleracijo.
Formativno preverjanje skupine, ko gre za ugotavljanje, kako pravilno, kakovostno dosega standarde znanj razreda.	Načrt skupine in posameznika v njej: Kaj? Definiranje ravni dosežka v določenem času na podlagi opredeljenih ciljev oz. standardov znanj. Zakaj? Za opredelitev navodil za izboljšanje rezultatov učenja, končnega dosežka in predstavitev doseženega znanja.
Ob predvidenih etapah pred sumativnim – zaključnim ocenjevanjem se izvaja različne oblike preverjanj.	
Sumativno – zaključno preverjanje, da bi merili dosežke in razsojanje vrednosti rezultata oz. procesa učenja.	Načrt posameznika v skupini: Kaj? Skupna analiza in sinteza ugotovitev vrednosti (nivoja) naučenega (samoocena in skupna razsodba na podlagi merske enote – opredeljenega standarda znanj). Zakaj? Za koristno definiranje močnih in šibkih enot v dosežku: v metodi in vsebini učenja in opisu meril uspešnosti posameznika za naslednjo fazo učenja.

### Ali v naših osnovnih šolah že akcijsko načrtujemo in izvajamo dinamično ocenjevanje?

Vsebina, zapisana v preglednici 2, je podlaga za primerjanje oz. ugotavljanje pogostosti izvajanja akcijskega načrtovanja ocenjevanja. V okviru izvajanja svetovalnih storitev v osnovnih šolah smo z nekaterimi osnovnimi šolami analizirali pogostost akcijskega načrtovanja v procesu dinamičnega ocenjevanja.

Skupne ugotovitve kažejo, da se izvaja načrtovanje pouka in učenja in tudi preverjanje in ocenjevanje najpogosteje v vhodni fazi (v začetku šolskega leta in pred novo učno temo). Pomanjkljivost je v tem, da tovrstna diagnosticiranja vodi učitelj in je zato povratna informacija učenca omejena (manj popolna).

Redkeje se izvaja ipsativno preverjanje učenja posameznega učenca, to pomeni, da se redkeje opredeljujejo merila uspešnosti posameznika v skupini. Manj je individualnih oblik vmesnega učenja posameznega učenca v skupini pred zaključnim frontalnim preverjanjem.

Izkušnje kažejo, da učitelji nekoliko pogosteje sledijo tegobam učno manj uspešnih učencev.

Pogostejše je formativno preverjanje pred sumativnim zaključevanjem. Vendar so oblike in metode preverjanja pogosto enolične. Najpogosteje se preverja posameznika, frontalno, pred skupino. Navadno vsi rešujejo istočasno isto nalogo. Zato so učiteljeva navodila usmerjena na skupino oddelka bolj kot na posameznika, ko bi le-ta še



lahko dobil povratna aktualna navodila, kaj in kako nekaj še izboljšati.

Sumativno ocenjevanje je pogosto. Količina je okvirno tudi zakonsko predpisana v pravilniku o ocenjevanju in napredovanju učenca. Manj pogosto se izvaja analiza učitelja in učenca o doseženih rezultatih, ko skupaj opredeljujeta močne točke ob popravni neuspešno rešenih nalog (za katero pa je pravzaprav že dobil oceno – zaključno sodbo).

Še redkejši so načrti z navodili za izboljšanje, popravljanje ravni dosežka in zato redke možnosti za kvalitativno uspešnejšo zaključno sodbo. Sumativno zaključno preverjanje oz. ocenjevanje največkrat predlaga v celoti (vsebina, metode in oblike, čas) učitelj. Učenci redkeje sami predstavljajo naučeno, kot si oni to želijo.

### Odgovor na vprašanje

V preverjanje bi bilo treba vnesti več življenjskosti, tako da preverjanje in ocenjevanje nevsiljivo postaja del koristnega poučevanja in učenja za posameznega učenca v učeči se skupini.

Prve premike v tej smeri bomo uspeli narediti s predlogom učencu, da nam na njemu najbližji način, v okviru čim bolj odprte tematike predstavi, kaj že zna in kaj ga še zanima. Tako bo učenec aktivnejši in enakopravnejši sogo-vornik in sodelavec pri učenju. Ko bo učenec prispeval k osnovnim virom učenja tudi svoje znanje in interese, bo poučevanje in učenje mnogo bolj smiselno, usklajeno, naravno in ustrezno.

V sodelovanju in skupnem dialogu bo tudi načrt učenja in poučevanja smiseln in navodila za učenje v njem bolj konkretna, usmerjena v problem oz. potrebe posameznika. S takim načinom dela bomo vplivali na večjo aktivnost, sodelovanje učenca tudi v času preverjanja, kontrole lastnega dela in v analizi rezultata učenja.

### LITERATURA

- Brown, W. H. (1996). Observational Assessment of Young Children's Social Behavior with Peers. *Early Childhood research Quarterly*, 11, str. 19–40.
- Cowie, B., Bell, B. (1999). A Model of Formative Assessment in Science Education. *Assessment in Education*. Vol. 6, No.1, str. 101–115.
- Giles, C. (1997). *School Development Planning. A practical guide to the strategic management process*. Resources in Education.
- Hargreavers, D., H., Hopkins, D. (1991). *The Improvement School. The management and Practice of development planning*. Cassell.
- Harlen, W, James, M. (1997). *Assessment in Education*. Vol. 4, No. 3, str. 365–379.
- Harris, A., Jamieson, I., Russ, J. (1996). *School Effectiveness and School improvement, A practical guide*. Pitman Publishing.
- Komljanc, N. (1997). Izkušensko vrednotenje. V: *Opisno ocenjevanje v nižjih razredih osnovne šole*. ZRSŠ.
- Komljanc, N. in drugi (1997). Vodič za skupno vrednotenje. V: *Opisno ocenjevanje v nižjih razredih osnovne šole*. ZRSŠ.
- Mavromatis, Y. (1997). Understanding Assessment in the Classroom: Phases of the assessment process – the assessment episode. *Assessment in Education*. Vol. 4, No. 3, str. 381–399.

### Povzetek

V procesu ocenjevanja je povratna informacija temeljna za načrtovanje učenja in pouka. Načrtujeta učitelj in učenec skupaj. Pomemben element načrta so zapisana merila uspešnosti za posameznega učenca oz. skupino v razredu. Opisana merila uspešnosti učenja učencev so osnovna merska enota za primerjanje in ugotavljanje uspešnosti doseženih rezultatov oz. načrta.

### Abstract

Feedback is the base for planning teaching and learning in the process of assessment. Teachers and pupils should plan together. Written criteria for individual pupils and for groups in the classroom are an important element of the plan. The described criteria of pupils' learning achievements are the basic measure for comparison and establishment of effectiveness of achieved results or plan.

# O A V T O N O M I J I R A Z M I Š L J A J O Č E G A P R A K T I K A

O konceptu »razmišljajočega praktika« se je v zadnjem desetletju v svetu in tudi pri nas napisalo že toliko odobravajočih člankov, da bi pri »razmišljajočem« bralcu lahko že samo to dejstvo zbudilo sum, da imamo opraviti z novo religijo. Kritičen prispevek Ermenčeve v 4. številki lanskega letnika te revije me je zato po eni strani presenetil, hkrati pa spodbudil k pisanju tega prispevka.

V prispevku avtorica izraža dvom v ustreznost (zadostnost) koncepta razmišljajočega praktika (učitelja) za sistem izobraževanja učiteljev v Sloveniji. Avtorica ugotavlja, da gre pri znanjih, ki jih koncept razmišljajočega praktika predvideva kot osnovna znanja, ki bi jih moral prihodnji učitelj pridobiti še v času študija, v bistvu za proceduralna oz. dispozicijska znanja, ki so podlaga spretnostim, ki jih ima profesionalno usposobljen učitelj (: 12). Avtorica priznava, da ta znanja sicer omogočajo visoko profesionalno usposobljenost učiteljev za delo v razredu, vendar pa jih ne usposablja v zadostni meri za kritično presojo lastnega dela in »kakovosti strokovnjakov, katerih nasvete skušajo upoštevati« (prav tam). Izhajajoč iz koncepta kritične pedagogike se avtorica zavzema za bolj »intelektualen« tip učitelja, ki najde podlago za svoja konkretna ravnanja v globljem razumevanju zakonitosti vzgoje in izobraževanja, pa tudi družbe in njenih mehanizmov. Tak tip učitelja pa po avtoričinem mnenju omogoča le teoretični študij ter z njim znanstveno in humanistično znanje (: 12).

Osnovni problem, ki ga vidim v prispevku Ermenčeve je v samem pojmu »razmišljajoči praktik«, ki ga avtorica uporabi za izhodišče svoje kritike. Gre za enega v nizu sorodnih izrazov (npr. reflektivno poučevanje, refleksija v akciji, učitelj-raziskovalec, učitelj kot profesionallec, profesionalna avtonomnost in odgovornost), za katerimi se skriva nešteto konceptualnih različic z najrazličnejšimi implikacijami za organizacijo in načrtovanje programov izobraževanja učiteljev. Dejstvo, da bralcu ni jasno, kaj si avtorica pod pojmom »razmišljajočega praktika« predstavlja, ko ugotavlja neustreznost tega koncepta za izobraževanje učiteljev pri nas, otežuje premislek o njenih stališčih,

zato bom v nadaljevanju najprej posvetil pozornost samemu pojmu, najprej z jezikovnega vidika.

Izraz »razmišljajoči praktik« je prevod angleškega izraza »reflective practitioner«<sup>1</sup>, ki žal ne daje povsem jasne slike o tem, na kar naj bi se nanašal. V samostalniški rabi stojita slovenskemu »razmišljanju« (refleksiji) nasproti kar dva angleška izraza, »reflexion« in »reflection«, od katerih po prosti razlagi prvi (reflexion) pomeni bolj statično (pasivno, kontemplativno) premišljevanje<sup>2</sup>, drugi pa v akcijo usmerjeno, ozaveščeno in kritično misel, ki vsebuje ne le praktično-operativne, ampak tudi spoznavno-teoretično in vrednostno komponento, ki so v kontekstu sodobnega profesionalizma podlaga učiteljevemu ravnanju. V pomanjkanju ustrezne slovenske besede, s katero bi označili osebo, ki v svoji profesionalni praksi ravna na način, skladen s prej opisanim pojmovanjem, se mi zdi še najustreznejši izraz »reflektivni praktik«, za označitev dejavnosti »reflektivnega praktika« pa »reflektivna praksa«.

Zdaj pa k vsebini. Avtorica med drugim ugotavlja, da s konceptom razmišljajočega praktika učitelji ne pridobijo znanja, ki bi jim omogočalo presojanje teoretičnih spoznanj (: 13). Ne vem, od kod avtorici podlaga za takšno ugotovitev, saj se v Sloveniji »practicirajoči« učitelji, kolikor je meni znano, niso izobraževali v skladu s konceptom reflektivne prakse in torej podatkov o tem ni, medtem ko izkušnje drugih držav, tako z angloameriškega kot evropskega civilizacijskega kroga, dokazujejo nasprotno: ravno praksa in kritični premislek o praksi omogoča presojo ne le lastnih stališč in principov, ampak tudi stališč in principov, ki izvirajo iz teorij, ki veljajo za znanstvene. O tem je bilo v zadnjem desetletju samo v Sodobni pedagogiki in tej reviji objavljenih veliko prispevkov. Sam ne vidim velike koristi od diskusij, kaj koncept reflektivnega praktika kot tak omogoča in kaj ne. Bolj me zanima uresničevanje tega koncepta v učnih načrtih za izobraževanje učiteljev in ravnanjih visokošolskih institucij in izobraževalcev učiteljev, npr. koliko prostora je v izvedbenih predmetnikih namenjenega povezovanju teorije in prakse, kakšnih metod poučevanja so deležni študenti, bodoči učitelji, kako visokošolska institucija

<sup>1</sup> Že ta izraz ni povsem »čist«, saj je za slovenski izraz značilna izrazite bipolarnost (»praktik«, torej ne »teoretik«), medtem ko je pomen angleškega izraza »practitioner« širši in se nanaša na dejavnost nekoga, ki opravlja prakso, npr. splošni zdravnik (angl. *general practitioner*), ki bi mu težko pripisali nepoznavanje ali zanikanje teorije.

<sup>2</sup> Izraz »refleksivno« se vse bolj uporablja za označevanja stanja celotne družbe na prehodu iz industrijske (moderne) v postindustrijsko (postmoderno) dobo (glej Beck 1994).

(in država) razume in vrednoti delo s študenti zunaj fakultetnih predavalnic. Tu pa se lahko, kot sem že omenil, za deklarirano »reflektivno« filozofijo skrivajo zelo različna konkretna ravnanja.

Naslednja avtoričina trditev se nanaša na tandem teorija – praksa. Gre pravzaprav za dve trditvi in sicer (1), da »le teoretični študij ter z njim znanstveno in humanistično znanje omogočata človeku »pogled od daleč«, odmik od samoumevnega in nas vodita k vprašanju kot: Zakaj so stvari takšne, kot so? (: 12) in (2) da gre pri reševanju specifičnih problemov oz. situacij za ustvarjalno aplikacijo teoretičnih spoznanj (npr. interkulture pedagogike) v prakso (: 13–14). S tem je povezano tudi avtoričino prepričanje, da je učitelj reflektivni praktik sicer visoko usposobljen za delo v razredu, vendar nezmožen presojanja pravilnosti svojih ravnanj, trditev v strokovni literaturi ipd., kar ne prispeva k učiteljevi avtonomnosti.

Zgornji avtoričini trditvi odsevata po mojem mnenju preozko razumevanje koncepta reflektivnega praktika. Od teoretikov, ki so pomembneje prispevali k samemu konceptu, ne poznam nobenega, ki bi zanikal pomen teoretičnih spoznanj za prakso. To, kar se jim (in meni z njimi) zdi pomembno, je, za kakšno teorijo pri tem gre. Je to »teorija nad prakso«, skupek nevtralnih principov, ki jih naj praksa zgolj udejani in s tem reši svoje probleme, ali »teorija v sodelovanju s prakso«, kjer teorija praksi pomaga, da se osvobodi prakticističnega gledanja na svojo dejavnost in skozi samorazumevanje in kritično refleksijo ter osmislitev svojih ravnanj reši svoje probleme ter na ta način preverja staro in gradi novo teorijo, ki bo podlaga praksi in tako naprej brez konca. V takšnem odnosu med teorijo in prakso vidim kontekst delovanja »razmišljajočega praktika«. V tem je po mojem mnenju tudi velik del njegove avtonomnosti.

Na koncu se bom dotaknil še ene avtoričine trditve in sicer, da je v razpravah o izobraževanju učiteljev pri nas »bolj kot akademskost učiteljevega poklica poudarjena profesionalnost« (: 12). To je sicer res, vendar gre pri obeh izrazih, tako akademskosti kot profesionalnosti, spet za konstrukta, katerih pomen je določen s kontekstom, iz katerega izhajata oz. v katerem sta uporabljena. V danem primeru je to kontekst, katerega okvir predstavlja razkorak med akademskim in profesionalnim, teoretičnim in praktičnim, znanstvenim in strokovnim ipd. Ta razkorak, ki je v znanstveni literaturi dobro opisan

(Argyris in Schön 1974; Schön 1983, 1987; Carr in Kemmis 1986; Beck 1994; Brookfield 1995; Carr 1989, Jarvis idr. 1998; Korthagen 1993; Lamm 1993; Laursen 1996; Popkewitz 1994; Wallace 1991 idr.), je v konceptualnem smislu in še zlasti z vidika razvoja profesij v tehnološko razvitih družbah že dolgo presežen, vendar v mnogih izobraževalnih sistemih še naprej obstaja, ne le zaradi paradigmatko značilnega časovnega zaostanka izobraževanja za tehnološkim razvojem, temveč še bolj zaradi vzpostavljenih vrednostnih razmerij med različnimi vrstami znanja ter razmerij moči in vpliva. Še posebej je omenjeni razkorak značilen za izobraževalne sisteme, kjer je uveljavljen t.i. tip Humboldtove univerze, kamor sodi tudi Slovenija<sup>3</sup>. V tipu univerze in izobraževanja učiteljev, ki se utemeljuje v »akademskosti« in transmisijski naravi izobraževanja tudi ni pričakovati, da bi njegovi zagovorniki čutili potrebo po utemeljevanju takšnega izobraževanja; v skladu s principi univerze takšnega tipa namreč kvalitete ni treba dokazovati, ker je personificirana v osebi visokošolskega učitelja-raziskovalca in se kaže v vsem, kar ta počne. Kako bi sicer lahko drugače pojasnili dejstvo, da je Slovenija ena redkih držav v Evropi, kjer še ni prišlo do resne evalvacije visokošolskih študijskih programov.

Čeprav je res, da je v razpravah o izobraževanju učiteljev pri nas bolj kot akademskost učiteljevega poklica poudarjena profesionalnost, pa tega ne bi smeli razumeti kot odklanjanje akademskosti na račun profesionalnosti. V konceptu sodobnega profesionalizma namreč obstajata akademskost in profesionalnost (teorija in praksa, misel in akcija) v medsebojni povezavi in odvisnosti. Profesionalnost brez akademskosti (znanstvenosti) zdrkne na nivo rutinskega opravljanja poklica. Akademskost, zaprta v slonokoščeni stolp univerze, postane sama sebi namen, česar sodobne, liberalno in tržno usmerjene države niso pripravljene več plačevati. Šele kritična refleksija konceptualne podlage in delovanja izobraževalnega sistema in razmerij moči v njem in zunaj njega nam bo v prihodnosti – upam, da bo to kmalu – omogočila vzpostaviti takšno razmerje med akademskim in profesionalnim delom visokošolske dejavnosti, ki bo omogočalo ne le sobivanje obeh v univerzitetnem prostoru, temveč njuno ustvarjalno sodelovanje. Do tega cilja pa je po mojem mnenju še dolga pot.

Mag. Slavko Cvetek

<sup>3</sup> Te trditve ni treba posebej dokazovati; le v roke je treba vzeti katerikoli program za izobraževanje učiteljev in pogledati, kako so v njem zastopana teoretična in praktična znanja in kakšno je razmerje med enimi in drugimi. Če ob tem pogledamo še kriterije za izvolitev visokošolskih učiteljev na obeh univerzah in znanstveno produkcijo »izobraževalcev učiteljev«, bo razkorak, o katerem govorim, povsem jasen.

## LITERATURA

- Argyris, C. and D. Schön. 1974. *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- Beck, U. 1986. *Risk Society; Towards a New Modernity* (izv. naslov Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag). London: Sage Publications, 1992
- Brookfield, S. D. 1995. *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Carr, W. (ur.). 1989. *Quality in Teaching: Arguments for a Reflective Profession*. London, New York and Philadelphia: The Falmer Press
- Jarvis, P., J. Holford, C. Griffin. 1998. *The Theory and Practice of Learning*. London: Kogan Page Limited
- Korthagen, F. A. J. 1993. The Role of Reflection in Teachers' Professional Development. *Teacher Professional Development: A Multiple Perspective Approach* (ur. Lya Kremer-Hayon, Hans C. Vonk & Ralph Fessler). Amsterdam: Sweets & Zeitlinger, str. 133-45
- Lamm, Z. 1993. Practice In Teacher Education – Theoretical Assumptions. *Teacher Professional Development: A Multiple Perspective Approach* (ur. Lya Kremer-Hayon, Hans C. Vonk & Ralph Fessler). Amsterdam: Sweets & Zeitlinger, str. 45-57
- Laursen, P. F. 1996. Professionalism and the Reflective Approach to Teaching. *Changing Research and Practice: Teacher's Professionalism, Identities and Knowledge* (ur. Michael Kompf, W. Richard Bond, Don Dworet in R. Terrance Boak). London, Washington D.C.: The Falmer Press, str. 48-55
- Popkewitz, T. S. 1994. Professionalization in Teaching and Teacher Education: Some Notes on Its History, Ideology and Potential. *Teaching & Teacher Education*, let. 10, št. 1, str. 1-14
- Schön, D. 1983. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. London: Temple Smith
- - 1987. *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco, Oxford: Jossey-Bass Inc.

## P o v z e t e k

Prispevek je odziv avtorja na članek Meje koncepta razmišljajočega praktika z vidika avtonomije učitelja, ki je bil objavljen v eni prejšnjih števil. Avtor opozarja na problematičnost slovenskega izraza »razmišljajoči praktik« kot prevoda angleškega izraza »reflective practitioner« in utemeljuje svoje prepričanje o neustreznosti takšnih pojmovanj »razmišljajočega praktika«, v kateri je koncept reduciran na nivo spretnosti, potrebnih za opravljanje poklica, zanikana pa je njegova vloga pri izobraževanju kritično ozaveščenega in avtonomnega učitelja.

## A b s t r a c t

The article is the author's response to the article Limits of the Concept of Reflective Practitioner From the Aspect of Teacher Autonomy, published in a previous issue. The author considers Slovene translation of the English term »reflective practitioner« a problematic one and provides arguments against those conceptualisations of the »reflective practitioner« that reduce the concept to the level of skills necessary for work in the profession, but deny its role in educating the critically aware and autonomous teacher.



## P O S V E T U O M A T U R I N A R O B

Republiška maturitetna komisija in Državni izpitni center vsako drugo leto pripravita posvet o maturi, namenjen pogledu nazaj in naprej. Zdi se mi, da so letos prevladovali pogledi naprej. Žal so bili govorniki in razpravljavci časovno omejeni, tako da se bomo morali z njihovimi argumenti in protiargumenti seznaniti iz zbornika. Predlogi za razmislek o spremembah so kar deževali. Naštel bom le nekatere, ki mi po posvetu, v nedeljo zjutraj, niso dali spati.

Slovenska matura sodi med primerljive evropske zaključne izpite. Matura je v svoji shizofreni vlogi hkrati zaključek gimnazijskega šolanja in minimalni pogoj za nadaljnji študij. Prav dejstvo, da je vpis na večino bolj zaželenih študijev omejen, pa prinaša maturantom dodatne napetosti, strahove in strese, kot nestrokovno rečemo dodatnim duševnim obremenitvam. Želeti je, da bi Slovenija prišla med »elitne« države, ki ne omejujejo vpisa na univerzitetni nivo izobraževanja.

Po koncu prenove osnovnega šolstva bo nujno prilagoditi gimnazijsko izobraževanje, ki je v kurikularni prenovi doživelo zgolj kozmetične popravke. Če bo res maturo urejal kar Zakon o gimnazijah in ne že leta 1995 v parlamentarno proceduro vloženi Zakon o maturi, bo to simbolično pomenilo večjo povezavo gimnazije in mature. Sedanje stanje je precej shizofreno tudi na tem področju: gimnazija je hkrati splošnoizobraževalna šola, proti koncu pa vse bolj zgolj pripravljavnica na maturo. Verjetno lahko porast utrjevanja razlag in rutine na račun upada iskrivejših učnih metod pripišemo izpitnim katalogom, ki so prevzeli vlogo učnih načrtov, in naravni potrebi učiteljev po varnosti. Pred maturo smo včasih doživljali pouk kot boj učiteljev z učenci, po uvedbi mature pa so se učitelji in dijaki znašli na isti strani fronte.

Matura bi morala biti logična nadgradnja gimnazijskega programa, a je zgolj na srednjeevropski model gimnazije z mnogo predmeti cepljen angleški model, po katerem so zadnja leta izobraževanja namenjena izključno pripravi na maturo. Cepič se je prijel in raste, a korenine niso ustrezne in povzročajo probleme. Ivan Lorenčič je naštel naslednje: preobremenjenost dijakov, saj tudi pri predmetih, ki jih ne bodo izbrali za maturo, pouk poteka na maturitetnem nivoju od prvega letnika; tako zastavljena matura zahteva pouk v zaključnem letniku tako, da ostanejo zgolj izbrani predmeti priprave na maturo; šolski koledar onemogoča uspešne zaključne

priprave; izpitni katalogi diktirajo pouk, a so nepotrebni, saj imamo učne načrte. Pri nekaterih predmetih je izpit na dveh nivojih, pouk pa le na osnovnem. Koga slepimo?

Vprašanje je, ali je matura za vse maturante enakovredna in enako poštena. Pri nekaterih predmetih namreč del ocene dijaki dobijo z internim ocenjevanjem (ustno, seminarsko, vaje), pri drugih pa ne. Na posvetu smo slišali tako predlog o povečanju deleža internega dela mature, o izenačitvi deležev internega dela pri vseh predmetih, o uvedbi internega dela tudi v tiste predmete, ki ga še niso poznali, pa tudi protiargumente, ki pravijo, da je indeks težavnosti internega dela neustrezen, da so ti deli skratka prelahki in da ne pripomorejo k diskriminativnosti. Skratka, če dobijo na internem delu skoraj vsi dijaki najvišjo oceno, ta ocena nič ne pripomore k razpršitvi števila točk in s tem večji poštenosti izbirnih postopkov. Ker dobita tako slabši kot boljši dijak enako število točk, je boljši dijak oškodovan, o razvrstitvi na fakultete z omejenim vpisom pa odloča le tisti del ocene, ki je pridobljen na eksternem delu izpita.

Pozdraviti velja predlog o standardizaciji ocenjevanja, ki bi odpravil take nesmisle, da teoretično lahko pade dijak, ki je zbral 30 točk, pri enem predmetu pa je ocenjen nezadostno (in ne doseže 80 % točk, potrebnih za pozitivno oceno), izdelal pa njegov kolega, ki je zbral pet zadostnih ocen oz. 10 točk. Da je ironija še večja, dijake s 30 in več točkami sprejme celo predsednik države, počastijo jih s spričevalom *summa cum laude*, in če je ravno predvolilno leto, še z neposrednim prenosom prireditve, na kateri se pokažejo vsi koalicijski veljaki. Standardizacija ocenjevanja najbrž tudi ovrže potrebo po izpitu na dveh ravneh. Res je lepo, da se najsposobnejši in najhrabrejši dijaki spopadejo z višjim nivojem, a nehajmo si zatiskati oči, zakaj to storijo – zaradi več točk, ki jih tak izpit prinese in s tem pridobljene prednosti na morebitnih seznamih za omejitev vpisa na fakultete. To pa žal pomeni, da je matura nadomestek za sprejemne izpite nekaterih bolj agresivnih fakultet in kot taka nespremenljiva v svoji veličini in togosti. Tudi vprašanje strahu pred izpitom je bolj povezano s posledicami mature kot s samo maturo. Dijaki se ne bojijo mature, ampak, da kljub dobro opravljeni maturi ne bodo sprejeti na željeno fakulteto.

Posebno vprašanje je, kako preseči ugotovitve dr. Zore Rutar Ilc in sodelavcev, ki ugotavljajo, da

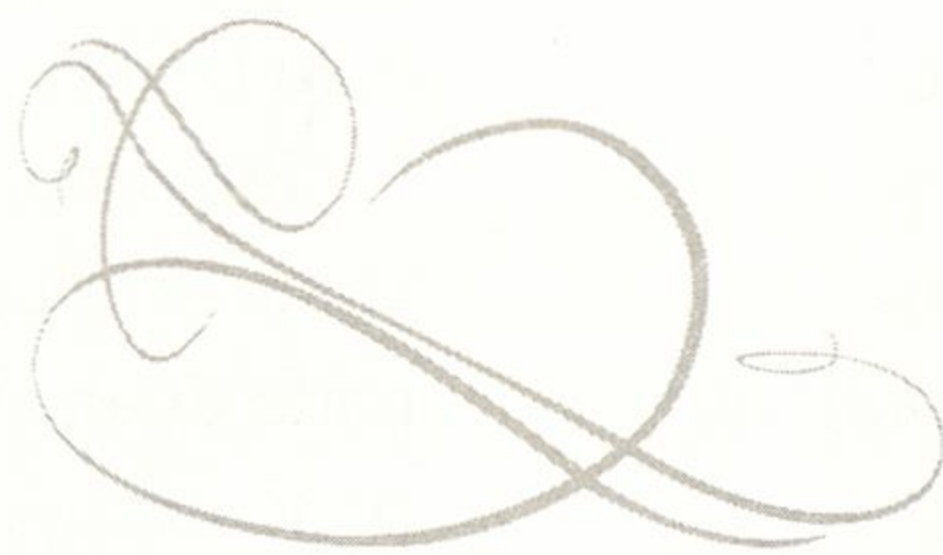
gimnazija zaradi mature utrjuje vnaprej dane razlage, manj pa spodbuja k ustvarjalnemu in kritičnemu vrednotenju. Kakšen model gimnazije (in mature) bi omogočil pouk na višjih taksonomskih ravneh, od katerega bi tudi po nekaj letih ostalo v glavah več, kot je ugotavljala dr. Barica Marentič Požarnik med slovenskimi študenti? Izogniti se bo treba pasti, ki jo predstavlja utrjevanje danih sodb namesto omogočanja samostojnega presojanja, ki lahko, kot pravi Rutarjeva, »sicer problemski pouk privede v rutino«. Dejstvo je, da tako učitelji kot dijaki ob prehajanju skozi izpitni katalog ravnajo racionalno. Če predvidijo, da bodo bolje »prišli skozi« z utrjenim in urejenim arzenalom dejstev (faktov) kot s samostojnimi kritičnimi presojami, potem bo pouk ostal takšen, kot ga pravkar objokujemo. Ustvarjalce bomo še naprej uvažali in se zraven ksenofobično zmrdovali. In še vedno bodo potrebni inštruktorji, ki bodo pomagali preobsežne izpitne kataloge preliti v glave naših dijakov. Kljub dejstvu, da je nekaj instrukcij iz želje po boljši oceni, pa je tudi nekaj takih dijakov, ki jim gori pod nogami – gre za biti ali ne biti.

Vpliv mature je ugodnejši na šolah, ki izobražujejo tehniški kader, tako za razvoj stroke kot opremljenosti šol. Ker na večini teh šol zdaj deluje tehniška gimnazija, bo zanimivo spremljati prvo maturo generacije tehniških gimnazijcev.

V primerjavi s sprejemnimi izpiti je matura objektivnejši, zanesljivejši in pravičnejši postopek izbora kandidatov za študij. Slišali smo (dr. Bucik), da je osip pri študiju manjši kot prejšnja leta, da je pretočnost iz letnika v letnik boljša in da je trajanje študija za povprečnega študenta krajše. Matura sicer vpliva na uspešnost selekcionirane populacije študentov, korelacijski koeficienti pa so nizki, saj poleg nje vpliva še množica drugih dejavnikov.

Zdaj je najprej na potezi republiška maturitetna komisija, konservativni branik žlahtnosti slovenske mature in častitljiva institucija »sivolasi modrecev«, kot se je samoironično izrazil prof. dr. Brešar, da uresniči vsaj kakšnega od predlogov. Upamo, da se ne bodo zadovoljili zgolj s tem, da so strokovni posvet z malo preveč temami uspešno pripeljali do konca.

*Tomaž Kranjc*



## NOVOSTI V KNJIŽNICI

Černoša, S.

**Analiza izpeljav programov stalnega strokovnega spopolnjevanja v šolskem letu 1999/2000**

Ljubljana : Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2001

Dryden, G. & J. Vos

**Revolucija učenja : spremenimo način učenja**

Ljubljana : Educy, 2001

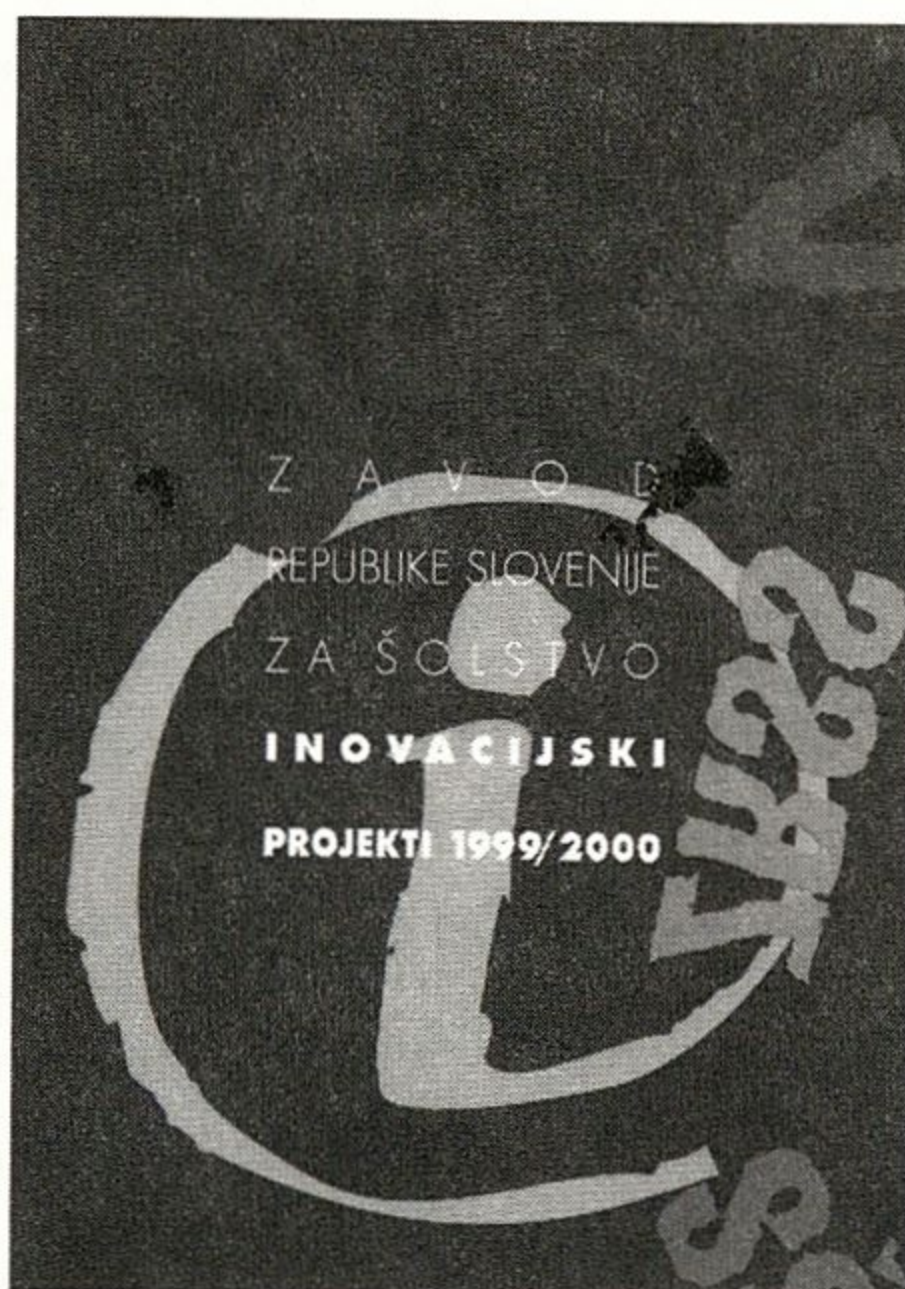
Exner, Ehtreiber & Hohenester

**Physiker-Anekdoten**

Wien : Hölder-Pichler-Tempsky, 1996

**Inovacijski projekti 1999/2000**

Ljubljana : Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2001



Kaplan, R. & D. P. Norton

**Strateško usmerjena organizacija**  
(Zbirka Manager)

Ljubljana : GV Založba, 2001

Kopeszki, H.

**Biologische Experimente**

Wien : öbv und hpt, 2000

Mohor, M. & L. Domajnko

**Priročnik za učitelje k (Skrivnima) dnevnikoma ustvarjalnega branja 4 in 5**

Ljubljana : Rokus, 2001

*Naji, M. (ur.)*

**Zbornik seminarja Okoljska vzgoja v programih srednjih šol: izziv za učitelje in motivacija za učence**

Maribor : Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2001

*Naji, M. (ur.)*

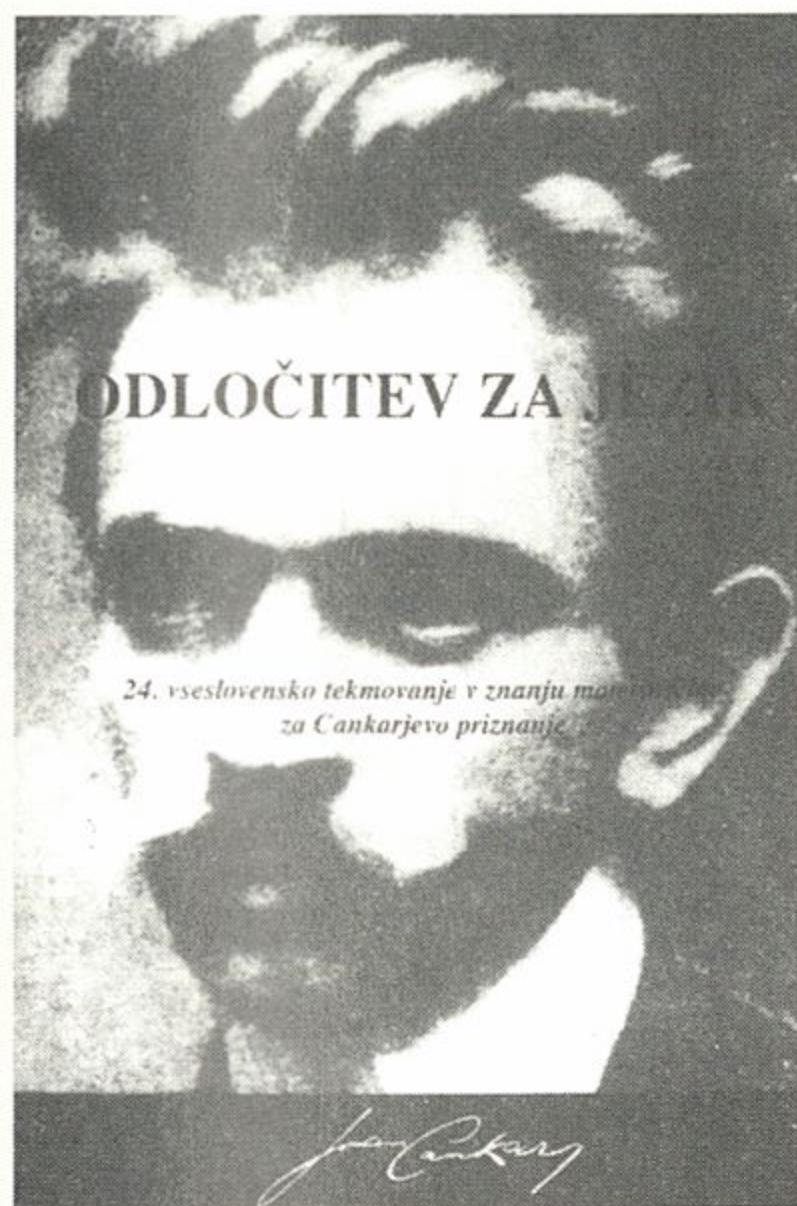
**Zbornik seminarja Okoljska vzgoja v devetletni osnovni šoli: izziv za učitelje in motivacija za učence**

Maribor : Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2001

**Odločitev za jezik**

**24. vseslovensko tekmovanje v znanju materinščine za Cankarjevo priznanje**

Ljubljana : Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2001



**OECD: Putting the young in business: policy challenges for youth entrepreneurship (Territorial Development)**

Paris : OECD, 2001

**OECD : Designs for learning: 55 exemplary educational facilities (Education and Skills)**

Paris : OECD, 2001

**Osnovna šola. Katalog učbenikov za šolsko leto 2001/02**

Ljubljana : Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2001

*Pahor, M. & K. Krajnc*

**Računalniška programska oprema pri pouku kemije v osnovni šoli – didaktični priročnik**

Ljubljana : Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2001

*Peklaj, C.*

**Sodelovalno učenje – ali kdaj več glav več ve**  
Ljubljana : DZS, 2001

*Pogon, M. (ur.)*

**Pomen in perspektive visokošolskega izobraževanja na področju varnosti**

Ljubljana : Visoka policijsko-varnostna šola, 2001

*Press, H. J.*

**Skrivnosti narave: s poskusi do znanja: več kot 400 spodbud za poskuse in opazovanje narave**  
Radovljica : Didakta, 1999

*Prosen, M. & S. Prosen*

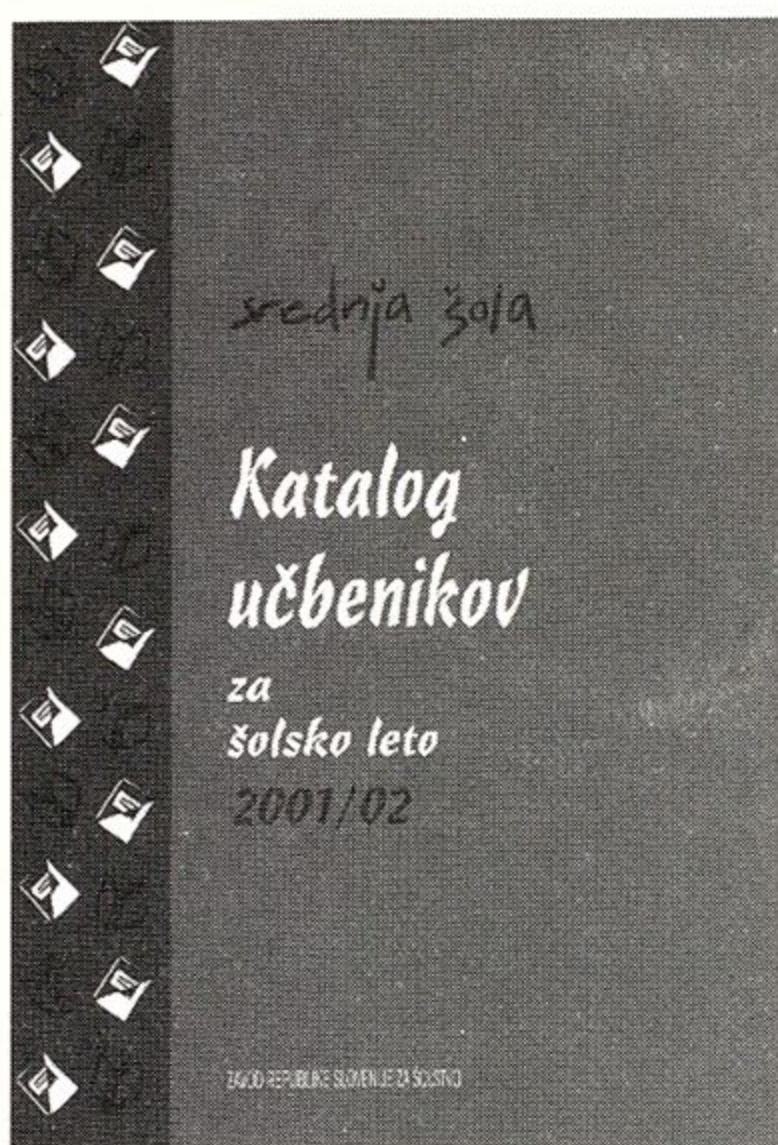
**Spoznavajmo Zemljo in vesolje**  
Ljubljana : DZS, 2001

*Sanders, P. & S. Myers*

**Droge (Zbirka Spregovorimo)**  
Ljubljana : DZS, 2001

**Srednja šola. Katalog učbenikov za šolsko leto 2001/02**

Ljubljana : Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2001



*Šabec, N. & D. Limon*

**Across cultures : slovensko-ameriško sporazumevanje = Slovene-British-American intercultural communication**  
Maribor : Obzorja, 2001

*Štepic, L.*

**Naučimo se angleških časov: priročnik za srednješolce in odrasle**  
Zgornja Draga : Korekt plus, 2001

*Filla, W. (ur.)*

**Zgodovina izobraževanja odraslih v srednjeevropskih državah. Obdobje od 1990–1998**

(Zgodovina izobraževanja odraslih; zv. 11)  
Kranj : Moderna organizacija, 2000

*Trampuž, M.*

**Avtorsko pravo: izbrana poglavja (Zbirka Pravna obzorja)**  
Ljubljana : Cankarjeva založba, 2000

*Nolimal, F. et al.*

**Kombinirani pouk včeraj, danes, jutri (Modeli poučevanja in učenja. Kombinirani pouk)**  
Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2001



*Več avtorjev*

**Pomoč otrokom pri spoprijemanju z žalostjo, strahom in jezo**  
Ljubljana : Educy, 2000

*Vidovič Muha, A.*

**Slovensko leksikalno pomenoslovje (Zbirka Razprave Filozofske fakultete)**  
Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, 2000

*Wiese, J.*

**Čarobna znanost : 50 nenevarnih trikov za otroke**  
Ljubljana: Tehniška založba Slovenije, 2001

Zdenka Erjavec



3 - 2001 - XXXII



ZAVOD REPUBLIKE SLOVENIJE ZA ŠOLSTVO

ISSN 0350 - 5065