

PRENOVA UČNIH NAČRTOV V SPLOŠNI GIMNAZIJI

Milena Ivanuš Grmek

Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru

Marija Javornik Krečič

Filozofska fakulteta Univerze v Mariboru

Tina Vršnik Perše

Pedagoški inštitut Ljubljana

Uvod

Gimnazija je izobraževalni program, ki pripravlja dijake za nadaljnje izobraževanje. Vsebine v gimnaziji se navezujejo na znanja, spretnosti in stališča, pridobljena v osnovni šoli, za gimnazijo je značilen globalen, celosten pristop v izobraževanju. Eden izmed specifičnih ciljev gimnazije je tudi spodbujanje interesa za teoretična znanja, prav tako je za gimnazijo značilno, da omogoča mladim oblikovanje lastnega pogleda na svet in spodbujanje razvoja osebnosti kot celote (<http://portal.mss.edus.si>, prim. Krek, 1995). Gimnazijci kot prihodnji študenti in predstavniki bodoče intelektualne elite naj bi si v gimnaziji pridobili znanje, ki jim bo omogočilo globlje razumevanje naravnih in družbenih pojavov v njihovi kompleksni povezanosti, ob tem pa naj bi bili zmožni zavzemati kritične odnose ter ustvarjalno presegati dane informacije (Marentič Požarnik, 1999).

Gimnazija oziroma srednja šola splošnoizobraževalne narave ali pripravljavnica za univerzitetne študije je namreč skozi zgodovino doživela številne spremembe. V tem prispevku se bomo omejili na čas po vnovični uvedbi gimnazije. 23. 5. 1991 je bil namreč sprejet predmetnik gimnazije kot splošnoizobraževalne srednje šole. S tem je bilo uradno ukinjeno usmerjeno izobraževanje. Prvo maturo (poskusno na manjšem vzorcu)

so dijaki opravljali leta 1994, celotna generacija, ki je končala izobraževanje po štiriletnih programih in se je odločila za tak zaključek šolanja, pa leta 1995. Gimnazijski program je ob uvedbi na začetku devetdesetih let prinesel dve pomembni novosti: nerazporejene ure in obvezne izbirne vsebine. S tem je bila dana večja avtonomija posameznim gimnazijam, da z nerazporejenimi urami upoštevajo želje in interese dijakov ter specifično okolja. Z uvedbo mature se je, kot ugotavlja Lorenčič (2005: 39), stanje bistveno spremenilo, saj je večina nerazporejenih ur namenjena maturitetnim predmetom. Odločanje o tem pa je prepuščeno šolam, ki to počnejo zaradi pritiska in želje po čim boljšem rezultatu.

Prenova učnih načrtov

Čeprav so bili leta 1992 z vnovično uvedbo gimnazijskega izobraževanja učni načrti prenovljeni, se je vse glasneje začela pojavljati potreba po prenovi gimnazijskega izobraževanja. V *Izhodiščih za kurikularno prenovu gimnazijskega izobraževanja* (1996), ki jih je maja 1996 sprejel Nacionalni kurikularni svet, so izpostavili probleme izobraževanja v Republiki Sloveniji, temeljne vrednote in ključne cilje, ki naj bi jih s kurikularno prenovo dosegli, ter določili načela in strategijo kurikularne prenove. Ključni problemi gimnazijskega izobraževanja so bili:

- preobsežnost programa in učnih načrtov,
- razdrobljenost znanja po predmetnih področjih in
- prevelik poudarek le nekaterim ciljem programa.

Rezultat te kurikularne prenove so bili prenovljeni oz. na novo pripravljene programi za splošno gimnazijo in strokovne gimnazije, za klasično gimnazijo ter program za maturitetni tečaj. V tem kontekstu so bili prenovljeni učni načrti za splošno gimnazijo. Čeprav so bili cilji kurikularne reforme, ki so poudarjali krčenje faktografskih vsebin, didaktičnometodične izboljšave pri izvajanju pouka, medpredmetno povezovanje, poudarek tudi na nekognitivnih ciljih, dobro zastavljeni, pa v strokovni literaturi zasledimo opozorila, da se marsikateri od zvenceh ciljev, kot ugotavlja Z. Rutar Ilc (2005b: 12), ne uresničuje (prim. Analiza stanja 1996; Rutar Ilc, Šteh 1999; Šteh 2000; Ivanuš Grmek & Javornik Krečič 2004, Javornik Krečič 2004a,b, Rutar Ilc 2005a; Artač 2005).

Ob tem si moramo zastaviti vprašanje, ali so bili snovalci prenovljenih gimnazijskih učnih načrtov dovolj pozorni na spoznanja kurikularne teo-

rije. Pri tem se seveda zavedamo, da je vsak šolski sistem, vsak vzgojno-izobraževalni program del določenega prostora in časa, da je pod vplivom določenih ideoloških in socialnopolitičnih razsežnosti, ki kakor pravi Tyler (1949) in za njim še Kelly (1989), izhajajo iz prevladujočega pojmovanja znanja in učenja, narave človeka kot posameznika, človeške družbe in namena izobraževanja. Ne oziraje se na dobro ali skromnejše poznavanje kurikularne teorije snovalcev učnih načrtov moramo vendarle opozoriti, da pri načrtovanju kurikula obstajajo štiri temeljna vprašanja, ki jih moramo upoštevati: to so cilji, vsebina, metode, evalvacija (Tyler, 1949). Iz tega namreč izhajajo tudi različni pristopi k načrtovanju oz. strategije načrtovanja. Pri tem je pravzaprav pomembno ločevati med vsebinskimi vidiki kurikula, ki so jim lastna vprašanja: kaj, čemu in kako naj bi se učenci v programu učili, in procesnimi vidiki, ki se pomembno ukvarjajo z vprašanji: kdo, kdaj in kako načrtuje, izvaja ter vrednoti in spreminja vzgojno-izobraževalni program. V literaturi opisana in v praksi pogosto uporabljena strategija načrtovanja je učnovsebinska, katere temeljno vprašanje je, kaj poučevati. V tem primeru sta z vsebinskega vidika zelo pomembna izbor vsebine v okviru predmeta in seveda znanstvena sistematičnost. Bistvo te strategije je prenos učnih vsebin na mlajše generacije (Kelly, 1989; Kroflič, 2002; Ivanuš Grmek, 1997). Druga strategija načrtovanja, ki je posledica tehnološkega razvoja, rastoče storilnostne naravnosti in izraženih zahtev po jasni povezavi med postopki in rezultati, je učnociljna strategija načrtovanja. Njen utemeljitelj je R. Tyler (1949), ki si je v svojem znanem delu *Basic Principles of Curriculum and Instruction* postavil štiri temeljna vprašanja: katere cilje želimo doseči, katere vsebine izbrati in kako organizirati učne izkušnje ter kako ovrednotiti učne izkušnje in s tem doseganje ciljev. V tem primeru je pomembno, da kurikulum temelji na jasno izraženih ciljih, ki naj izhajajo iz študija učencev in družbenega okolja, učenci morajo biti dejavni in naj sooblikujejo učno okolje. Učne izkušnje naj bodo prijetne in različne, napredek učencev pa je treba ocenjevati in ga primerjati z zastavljenimi cilji. Testiranje, ocenjevanje in primerjanje rezultatov je s to strategijo doživelo pravi razcvet. Uporabnost te strategije načrtovanja je v objektivnem in znanstvenem pristopu, ki pa omogoča tudi pregled in nadzorovanje izobraževanja.

Najmlajša strategija načrtovanja, na katero so vplivala šolskoreformna gibanja in razvojna psihologija z njenimi vidnimi predstavniki (Vygotsky, Piaget, Bruner), je procesno-razvojna. Ta strategija predpostavlja obstoj demokratične družbe (Kelly, 1989). V okviru te strategije so cilji sicer postavljeni, vendar ne tako natančno kot pri učnociljni strategiji, temveč kot

načela in vrednote, ki so merilo za izbiro učnih vsebin in metod. V tem primeru je pomemben proces pridobivanja znanja, razvoj učenca kot celovite osebnosti, ne le na kognitivnem, temveč tudi na socialno-moralnem in spretnostnem področju. Za izvajanje te strategije pa je nedvomno potreben dobro usposobljen in motiviran učitelj.

Ob predstavitvi strategij načrtovanja kurikuluma si lahko postavimo vprašanje, kateri strategiji načrtovanja dajejo kurikularni strokovnjaki prednost in katera je bila prevladujoča strategija načrtovanja učnih načrtov za gimnazijo iz leta 1998. Kurikularni strokovnjaki se zavzemajo za celostni pristop k načrtovanju kurikula, pri čemer opozarjajo, da praksa tega sicer ne kaže (Klein, 1991: 335–342), saj pogosto pri načrtovanju kurikula prevladuje le ena strategija na račun drugih dveh, ali kakor ugotavlja Kelly (1989), sta v praksi pogosto prisotni učnovsebinska ali učnociljna strategija načrtovanja s posameznimi elementi procesno-razvojne strategije načrtovanja. Gimnazijski učni načrti iz leta 1998 pa potrjujejo Kellyjevo ugotovitev; temeljna strategija načrtovanja je namreč učnociljna s posameznimi elementi procesno-razvojne.

Posodabljanje učnih načrtov in prenova gimnazijskega izobraževanja sta pomembni vprašanji, ki zaposlujeta strokovnjake s področja vzgoje in izobraževanja ter šolsko politiko, še posebej ob upoštevanju dejstva, da so oblikovana izhodišča za prenovo gimnazijskega programa, ki so deležna pomembne pozornosti – tako odobravanja kot tudi kritike (Vrtačnik et al., 2006).

Oprelitev raziskovalnega problema

Cilj in namen študije je torej bil, ugotoviti, ali je pod vplivom kurikularne prenove gimnazije prišlo do sprememb v gimnazijskem izobraževanju, in sicer z vidika obsega učnih načrtov, povezanosti znanja, uravnoteženosti kognitivnih in nekognitivnih ciljev. Zaradi tega smo izvedli primerjavo starih (1992) in novih (1998) učnih načrtov za splošno gimnazijo, pri čemer smo analizirali naslednje pojave: obsežnost učnih načrtov, cilje, vsebine, didaktična navodila, medpredmetne povezave, preverjanje in ocenjevanje znanja. Ker je bil temeljni problem gimnazijskega izobraževanja (Izhodišča za kurikularno prenovo, 1996) v preseganju le kognitivnih ciljev in v uveljavljanju tako kognitivnih kot nekognitivnih ciljev višjih ravni zahtevnosti v učnih načrtih, smo analizirali cilje v učnem načrtu iz leta 1998, pri čemer smo se omejili na splošne učne cilje pri dveh predmetih, in sicer

pri slovenščini in matematiki. Namen analize je bil, ugotoviti, v kolikšni meri so v učnem načrtu za slovenščino in v učnem načrtu za matematiko zastopane posamezne kategorije ciljev (kognitivni, čustveni, spretnostni) ter kakšno je razmerje med zastopanimi skupinami ciljev (npr. kateri prevladujejo ...).

Metodologija

Temeljna raziskovalna metoda

Pri raziskovalnem delu smo uporabili deskriptivno metodo pedagoškega raziskovanja.

Opredelitev vzorca. Zbiranje in obdelava podatkov

Na ravni primerjave starih (1992) in novih (1998) učnih načrtov za splošno gimnazijo v Republiki Sloveniji smo pregledali in analizirali vse učne načrte iz leta 1992 in leta 1998. Obdelava podatkov na ravni analize starih in novih učnih načrtov je potekala tako, da smo po vnaprej pripravljenih kriterijih analizirali in primerjali učne načrte iz leta 1992 in 1998 za vsak predmet posebej.

Pri analizi učnih ciljev v učnem načrtu iz leta 1998 pa smo izhajali iz Bloomove taksonomije (Marentič Požarnik, 1995; Marentič Požarnik, Peklaj, 2002), ki vsebuje tri področja ciljev: spoznavne (kognitivne), čustveno-motivacijske (vrednostne) in spretnostne. Ti cilji so razvrščeni hierarhično: od nižjih stopenj proti višjim, tako da običajno višja stopnja obsega tudi nižje. Pri analizi smo ugotavljali zgolj zastopanost posamezne skupine ciljev, ne pa tudi hierarhije (kognitivnih) ciljev.

Prikaz rezultatov in interpretacija

V nadaljevanju bomo najprej predstavili obseg primerjanih učnih načrtov, ki se najlepše kaže v predmetniku, analizo strukturnih elementov v primerjanih učnih načrtih in analizo učnih ciljev v učnem načrtu iz leta 1998.

*Obseg primerjanih učnih načrtov**Tabela 1: Predmetnika splošne gimnazijev v Sloveniji iz leta 1992 in 1998*

PREDMET	Skupno število ur 1992	Dodatne ure za pripravo na matura 1992	Skupno število ur 1998	Maturitetni standard 1998
Slovenski jezik in književnost Slovenščina	560		560	560
Matematika	560		560	560
Prvi tuji jezik	420		420	420
Drugi tuji jezik	420		420	420
Zgodovina	280		280	280
Športna vzgoja	420		420	
Umetnost Glasba Likovna umetnost (umetnostna zgodovina in likovno snovanje)	70		52 + 18* 52 + 18*	
Geografija	210	105	210	280
Biologija z ekologijo Biologija	210	105	210	315
Kemija	210	105	210	315
Fizika	210	70	210	315
Psihologija	70	70	70	280
Sociologija	70	70	70	280
Filozofija	70	70	70	280
Računalništvo in informatika Informatika	70		70	
Nerazporejene ure	630			
Izbirni predmeti			490–630	
Obvezne izbirne vsebine	320		300	
Skupno število ur	4800		4675–4815	

* Izvaja se v okviru obveznih izbirnih vsebin.

Če primerjamo predmetnika splošne gimnazije iz leta 1992 in 1998, ugotovimo, da je v predmetnikih prišlo do manjših sprememb, ki se kažejo v preimenovanju nekaterih predmetov, v spremenjenem obsegu obveznih in izbirnih predmetov ter v zapisu maturitetnega standarda.

Slovenski jezik in književnost se je v predmetniku iz leta 1998 preimenoval v slovenščino, biologija z ekologijo v biologijo, računalništvo in informatika v informatiko, predmet umetnost se je v predmetniku iz leta

1998 razdelil v dva predmeta, in sicer v glasbo in likovno umetnost, pri čemer se je tema predmetoma povečal obseg učnih ur.

Nerazporejene ure (predmetnik 1992) so zamenjali izbirni predmeti (predmetnik 1998). Kot izbirne predmete šola dijakom lahko ponudi predmete, namenjene njihovim posebnim interesom oziroma sposobnostim, ali pa dodatne ure obveznih predmetov kot pripravo na maturo. Izbirni predmeti so tako lahko tretji tuji jezik, zgodovina umetnosti, študij okolja ali katerikoli drug predmet, ki se izvaja po učnem načrtu, določenem za ta program.

V predmetniku iz leta 1998 je pri maturitetnih predmetih zapisan maturitetni standard, ki se kaže v predvidenem obsegu učnih ur. V predmetniku iz leta 1992 maturitetni standard ni zapisan, v učnih načrtih posameznih predmetov je predviden obseg ur za pripravo na maturo oz. minimalni obseg ur, ki jih morajo učenci realizirati pri maturitetnih predmetih. Pri zapisu maturitetnega standarda je v predmetniku iz leta 1998 prišlo do poenotenja, in sicer:

- za zgodovino, geografijo, psihologijo, sociologijo in filozofijo je maturitetni standard 280 ur,
- za biologijo, kemijo in fiziko je maturitetni standard 315 ur,
- pri izbirnih maturitetnih predmetih šola zagotovi dijakom v okviru priprav na maturo dodatnih 35 ur za ponavljanje in utrjevanje snovi.

Analiza strukturnih elementov v primerjanih učnih načrtih

Na podlagi opravljene analize učnih načrtov ugotavljamo, da je med učnimi načrti iz leta 1992 in 1998 prišlo do razlike v strukturnih elementih. Strukturni elementi učnih načrtov iz leta 1992 so: cilji, vsebine, kadrovski in materialni pogoji za izvajanje učnega načrta. Ti učni načrti so v glavnem zapisani okvirno, osnovna strategija načrtovanja je učnovsebinska.

Strukturne sestavine učnih načrtov iz leta 1998 pa so naslednje: opredelitev predmeta, predmetni katalog znanj, ki obsega splošne in operativne cilje predmeta ter vsebine, specialnodidaktična priporočila in medpredmetne povezave, obvezne načine preverjanja in ocenjevanja znanja ter vire. Učni načrti iz leta 1998 so zapisani bolj podrobno in sledijo učno-ciljni strategiji načrtovanja.

Razlike so tudi v zapisu samih strukturnih elementov. V učnih načrtih iz leta 1992 so zapisani cilji, ki so na ravni splošnih, v učnih načrtih iz leta 1998 pa so poleg splošnih učnih ciljev zapisani tudi natančni oz. operativ-

ni cilji. Ker je med starim in novim učnim načrtom pri zapisu ciljev razlika v graduaciji le-teh, je primerjava po tem dejavniku otežena.

Podobno je pri vsebini. Vsebina je v starih učnih načrtih zapisana pogosto v obliki gesel, v novih učnih načrtih pa je razčlenjena na poglavja, podpoglavja, teme. Zato je težko sklepati, do kakšnih razlik je v vsebini med starimi in novimi učnimi načrti pravzaprav prišlo. Če glede na število ur v predmetniku sklepamo na obseg vsebine, lahko predpostavimo, da ni prišlo do pomembnih razlik. Vendar je pomemben moment pri analizi učne vsebine globina učne vsebine (Ivanuš Grmek, 1997). Tudi v tem primeru je primerjava otežena, saj gre za različne ravni zapisa (v starih učnih načrtih za zapis vsebine v obliki gesel, v novih pa za natančnejši zapis, ponekod je prisoten še zapis predvidenih dejavnosti). Pomemben moment pri oblikovanju vsebin je delitev vsebin na obvezne in izbirne, kar je gotovo prednost pri oblikovanju učnega načrta. Ponekod so vsebine razdeljene po letnikih, v nekaterih primerih ta delitev ni prisotna.

V novih učnih načrtih so zapisana didaktična priporočila, medpredmetne povezave ter preverjanje in ocenjevanje znanja. Zapisi didaktičnih navodil se sicer nekoliko razlikujejo od predmeta do predmeta. Didaktična priporočila izhajajo iz specifikke posameznega predmetnega področja, se dotikajo razvijanja mišljenja pri dijakih, opozarjajo na pomen sodelovanja dijakov v vseh fazah učnega procesa, opozarjajo na pomen razvijanja samostojnega dela dijakov, priporočajo rabo različnih učnih metod v odvisnosti od zastavljenih ciljev. Glede na tak zapis didaktičnih navodil bi lahko sklepali, da je v učne načrte pomembno vgrajena razvojna strategija načrtovanja. Vendar si moramo ob tem postaviti vprašanje, kako didaktična navodila v učnih načrtih dejansko vplivajo na izvajanje pouka. Na podlagi domačih in tujih raziskav lahko opozorimo, da so didaktična priporočila sicer zelo pomembna, da je od ustreznega izbora učnih metod odvisno, kako uspešno bomo realizirali zastavljene učne cilje (Ivanuš Grmek, 1997), vendar je za drugačen način dela v razredu potrebno spremeniti učiteljeva pojmovanja. Tudi medpredmetne povezave so v učnem načrtu vsakega predmeta opredeljene, vprašanje pa je, kako se medpredmetne povezave kažejo v praksi.

V učnih načrtih je opredeljeno tudi preverjanje in ocenjevanje znanja. V okviru teh zapisov so učitelji opozorjeni, da naj se pri pouku poleg tradicionalnih oblik preverjanja in ocenjevanja znanja poslužujejo tudi nekaterih avtentičnih oblik. To pomeni, da so se snovalci učnih načrtov pomembno zavedali pomena povezanosti poučevanja, učenja in ocenjevanja v neločljivo celoto. Prav tako so učitelji opozorjeni na različne ravni

ocenjevanja znanja, v razponu od poznavanja in razumevanja podatkov, dejstev pa vse do zahtevnejših ciljev (npr. uporabe, analize, sinteze in vrednotenja). Pri tem pa je pomembno opozoriti na *Pravilnik o ocenjevanju znanja v srednjih šolah* (2005), zaradi katerega so učitelji (zlasti pri uporabi avtentičnih oblik ocenjevanja znanja) precej omejeni (Štefanc, 2004).

Cilji v učnih načrtih iz leta 1998

Učni cilji so sestavni del učnega načrtovanja in najpomembnejši regulator pouka. Kot formalna normativna kategorija označujejo predstavo o izobraževalnih in vzgojnih namenih ne le učnih vsebin, temveč tudi celotne učne organizacije. Usmerjajo vzgojno-izobraževalne odločitve, čeprav to cilji sami niso. Veliko odločitev je namreč vezanih na konkretne učne situacije, ki jih ni mogoče vnaprej predvideti, so pa te odločitve učitelja kakovostnejše in bolj konsistentne, če jih usmerjajo splošni učni cilji (Strmčnik, 2001). Pouk je torej lahko učinkovit samo, če imamo jasno opredeljene cilje, v nasprotnem primeru ni mogoče določiti učinkovitosti pouka, poleg tega pa tudi nimamo zanesljive osnove za izbiro primernih metod, vsebine, sredstev. Glede na vprašanja: kateri cilji so pri posameznem predmetu ali poglavju bolj ali manj pomembni, kako se ozavestiti in doseči, da nanje ne „pozabimo“ tako pri poučevanju kot tudi pri preverjanju znanja, je nastalo več klasifikacij ciljev: Biggsova SOLO taksonomija (1999), Marzanova taksonomija (Rutar Ilc, 2005a, najbolj uveljavljena pa je Bloomova taksonomija (v Marentič Požarnik, 1995). Taksonomija ciljev pomaga sistematično razvrstiti cilje v skladu z določenimi načeli, učitelju pa naj bi bila v pomoč pri sestavljanju, izbiri in kritični analizi nalog za preverjanje, poleg tega naj bi usmerjala učitelja pri načrtovanju in izvajanju pouka.

Pri analizi učnih ciljev smo izhajali iz Bloomove taksonomije (Marentič Požarnik 1995; Marentič Požarnik, Peklaj, 2002), ki vsebuje tri področja ciljev: spoznavne (kognitivne), čustveno-motivacijske (vrednostne) in spretnostne. Ti cilji so razvrščeni hierarhično: od nižjih stopenj proti višjim, tako da običajno višja stopnja obsega tudi nižje. Pri analizi bomo ugotavljali zgolj zastopanost posamezne skupine ciljev, ne pa tudi hierarhije (kognitivnih) ciljev.

Kot navaja Strmčnik (2001: 210), se je v današnji učnonačrtni teoriji uveljavila ciljna hierarhija učnih ciljev, na čelu katere so splošni cilji, ki prehajajo v vmesne ali parcialne, ti pa v operativne cilje oziroma v konkretne naloge pouka. V učnih načrtih so pod poglavjem Cilji predmeta zapisani splošni cilji predmeta, sledijo operativni cilji predmeta in vsebine, v na-

daljevanju pa natančna razčlenitev funkcionalnih in izobraževalnih ciljev (po letnikih). Pri analizi učnih ciljev smo se osredotočili na splošne cilje.

Cilji v učnem načrtu za slovenščino

V učnem načrtu za slovenščino je zapisanih devet splošnih ciljev.

1. Dijaki se zavedajo pomembne vloge slovenskega jezika v svojem osebnem in družbenem življenju.
2. Razvijajo zmožnost sporazumevanja v slovenskem knjižnem jeziku. Poznajo sistemske zakonitosti slovenskega knjižnega jezika in se zavedajo njihovega pomena, zato jih zavestno vključujejo v svoja besedila. Znajo presoditi, ali je v danih sporazumevalnih okoliščinah ustrezna raba knjižnega ali neknjižnega jezika.
3. Razvijajo zmožnost pogovarjanja, poslušanja (gledanja) in branja različnih besedil ter ustnega in pisnega izražanja.
4. Pri pouku književnosti se dijaki oblikujejo v kultivirane in razgledane bralce.
5. Sistematično in funkcionalno spoznavajo literarno teorijo in zgodovino slovenske in svetovne književnosti.
6. Razvijajo zmožnost kritičnega in ustvarjalnega branja literarnih del tudi z lastno tvornostjo – ustvarjalnim in poustvarjalnim pisanjem, glasnim interpretativnim branjem in recitiranjem leposlovnih besedil.
7. Razvijajo pozitivno razmerje do književne ustvarjalnosti pri raznovrstnih dodatnih šolskih in obšolskih dejavnostih po lastni izbiri.
8. Spoznavajo in kritično presojujejo razmerje med književnimi besedili in njihovimi poustvarjalnimi interpretacijami.
9. Ob branju, interpretaciji ter primerjanju in razvrščanju literarnih besedil sooblikujejo tudi lastni sestav kulturnih in družbenih vrednot – etičnih, spoznavnih in estetskih – ter zavest o slovenski nacionalni in evropski kulturni identiteti.

Iz zapisanih ciljev vidimo, da imamo zastopano kategorijo kognitivnih ciljev (npr. dijaki spoznavajo literarno teorijo in zgodovino slovenske in svetovne književnosti, poznajo pravilno rabo knjižnega jezika, so zmožni kritičnega in ustvarjalnega branja, poznajo sistemske zakonitosti slovenske-

ga knjižnega jezika ...), spretnostnih ciljev (zmožni recitiranja, pogovarjanja, poslušanja (gledanja) in branja različnih besedil ter ustnega in pisnega izražanja) in tudi čustveno-motivacijskih ciljev (zavedajo se pomembne vloge slovenskega jezika v svojem osebnem in družbenem življenju, razvijajo pozitivno razmerje do književne ustvarjalnosti, sooblikujejo tudi lastni sestav kulturnih in družbenih vrednot – etičnih, spoznavnih in estetskih – ter zavest o slovenski nacionalni in evropski kulturni identiteti ...).

Cilji v učnem načrtu za matematiko

Pri pouku matematike naj bi učenci z vsebinami predmeta ter ustreznimi metodami in oblikami vzgojno-izobraževalnega dela, kot je zapisano v splošnih ciljih, pridobili:

1. temeljna znanja matematike in osnovo tistih znanj, ki jih potrebujejo za razumevanje drugih predmetov in uspešno nadaljevanje izobraževanja;
2. sistematičnost, vztrajnost, natančnost in urejenost pri delu;
3. delovne navade za samostojno učenje, ustvarjalnost in samozavest;
4. računsko spretnost, občutek za števila, oceno in presojo dobljenih rezultatov;
5. matematično mišljenje, zmožnosti posploševanja;
6. občutek za uporabnost matematike in spoznanje, da je matematika jezik za opisovanje, izražanje in reševanje fizikalnih, tehničnih, naravoslovnih in družboslovnih problemov;
7. sposobnost za jasno in argumentirano izražanje misli – tudi za potrebe javnega nastopanja.

Poleg tega naj bi razvili tudi:

1. sposobnost za natančno, parcialno in globalno komuniciranje;
2. odgovornost in osebnosti;
3. kooperativno in timsko delo (reševanje problemov v skupinah);
4. sposobnost za samostojno delo in reševanje individualnih problemov.

Iz zapisanih ciljev lahko vidimo, da je velik poudarek namenjen kognitivnim ciljem (npr. učenec pridobi temeljna znanja matematike), vendar prevladujejo t. i. spretnostni cilji (npr. sposobnost za kooperativno in timsko delo, za samostojno delo, za jasno izražanje misli, za računsko spretnost ...). K čustveno-motivacijskim ciljem bi lahko umestili cilj, da dijak razvije občutek za uporabnost matematike, odgovornost in svojo osebnost.

Sinteza analize učnih ciljev

Glede na analizo lahko rečemo, da so v splošnih ciljeh učnih načrtov za matematiko in slovenščino zastopane vse tri kategorije ciljev po Bloomu – kognitivni, čustveno-motivacijski in spretnostni cilji. Po analogiji bi lahko sklepali, da velja enako tudi za učne načrte drugih predmetov, saj so strukturno zasnovani na podobnih temeljih. Vsi ti cilji naj bi pri pouku potekali hkratno in simultano, kar je nujno zaradi narave celovitosti učenčeve osebnosti (prim. Strmčnik, 2001). Pri tem je treba poudariti, da sta klasifikacija in delitev ciljev težavna naloga, saj lahko učitelj pri konkretnem izvajanju pouka z enim ciljem doseže več ravni. V ta namen bi bilo smiselno analizirati izpeljavo teh ciljev v konkretne (operativne) cilje, kar pa ni bil predmet naše raziskave. Kljub temu lahko sklenemo, da so zapisani (splošni) cilji v učnih načrtih primerni, razloge za probleme na področju gimnazijskega izobraževanja bi torej morali iskati drugje – v sami izvedbi pouka.

Sklep

Opravljena analiza nas opozarja, da v številu ur med učnim načrtom iz leta 1992 in 1998 ni prišlo do pomembnih razlik; učni predmeti so v predmetniku iz leta 1992 in 1998 v večini predmetov zastopani v nespremenjenem obsegu. V strukturnem smislu pa je med temi učnimi načrti prišlo do sprememb. Učni načrti iz leta 1998 so v primerjavi z učnimi načrti iz leta 1992 zapisani natančneje: natančno so zapisani učni cilji, učne vsebine, didaktična navodila, medpredmetne povezave, zapisane so sugestije za preverjanje in ocenjevanje znanja. Analiza učnih ciljev v učnih načrtih iz leta 1998 za matematiko in slovenščino kaže, da so zastopane vse tri kategorije ciljev po Bloomu – kognitivni, čustveno-motivacijski in spretnostni cilji. Vsi ti cilji naj bi pri pouku potekali hkratno in simultano, kar je nujno zaradi narave celovitosti učenčeve osebnosti.

Učni načrti, ki smo jih analizirali, so lahko zapisani natančneje ali bolj okvirno, lahko omogočajo uveljavljanje drugačnih, sodobnejših pristopov k poučevanju, sami po sebi pa ne bodo vodili k bolj kakovostnemu poučevanju in učenju. Kot izpostavlja Sahlberg (1998), je pomembno *zagotavljanje čim številčnejših priložnosti za refleksijo prepričanj* skozi dialog in komunikacijo z drugimi učitelji ter pomoč pri doseganju vpogleda v sistemsko mišljenje – da doumejo kompleksnost okolja, v katerem delajo. *Pomembna je torej dobra profesionalna usposobljenost učiteljev*, čemur pa v preteklosti nismo namenjali (dovolj) pozornosti. To je razvidno že, če gimnazijske učitelje primerjamo z osnovnošolskimi učitelji, katerim se je hkrati s kurikularno prenovo namenjalo mnogo več sistematične nadaljnje strokovne podpore (npr. dodatna izobraževanja, delavnice o sodobnih metodah, oblikah dela ...) kot gimnazijskim.

Pri prenovi gimnazij torej ni najpomembnejše razpravljanje o deležu posameznih predmetov, številu ur, izbirnosti, pomembno pozornost je treba usmeriti tudi k *učitelju* in njegovi didaktično-metodični usposobljenosti za kakovostno izvajanje pouka.

Literatura

- Analiza stanja in predlogi za spremembe. Stališča ravnateljev in učiteljev slovenskih gimnazij.* (1996). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Artač, S. (2005). Pogled svetovalca na potek didaktične prenove gimnazij. *Vzgoja in izobraževanje*, 36(4/5), 82–87.
- Biggs, J. (1999). *Teaching for Quality Learning at University. What the student does.* Buckingham: Open university Press.
- Gimnazijski program.* (1992). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Ivanuš Grmek, M. (1997). *Kurikularno načrtovanje na višji stopnji obvezne osnovne šole.* Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Ivanuš Grmek, M. & Javornik, Krečič, M. (2004). Impact of external examinations (Matura) on school lessons. *Educational Studies*, 30(3), 319–329.
- Ivanuš Grmek, M., Kobal Grum, D., Novak, B., Vršnik Perše, T., Javornik Krečič, M., Rutar, T. (2006). *Evalvacija gimnazijskega izobraževanja z vidika obsežnosti učnih načrtov, povezanosti znanja in zastopanosti cilje.* Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Izhodišča za kurikularno prenovo gimnazijskega izobraževanja.* (1996). Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet.
- Javornik Krečič, M. (2004a). Obravnava nove učne vsebine z vidika izsledkov empirične raziskave. *Pedagoška obzorja*, 19(1), 53–63.
- Javornik Krečič, M. (2004b). Priprava dijakov na obravnavo nove učne snovi in vloga učitelja pri tem. *Pedagoška obzorja* 19(3/4), 26–36.
- Kelly, A. V. (1989). *The Curriculum. Theory and Practice.* London: Paul Chapman

- Publishing Ltd.
- Klein, F. M. (1991). Curriculum Design. V: Lewy, A. *The International Encyclopedia of Curriculum*, str. 335–342. Oxford: Pergamon Press.
- Krek, J. (ur.) (1995). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Kroflič, R. (2002). Izbrani pedagoški spisi. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo.
- Kurikularna prenova gimnazijskega izobraževanja*. (1996). Ljubljana: Področna kurikularna komisija za gimnazije. Zavod RS za šolstvo.
- Lorenčič, I. (2005). Gimnazija med Scilo in Karibdo. *Vzgoja in izobraževanje*, 36(4/5), 38–41.
- Marentič Požarnik, B. (1995). Pomen operativnega opredeljevanja vzgojno-izobraževalnih smotrov za uspešnejši pouk. V M. Blažič, (ur.), *Izbrana poglavja iz didaktike*, str. 5–80. Novo mesto: Pedagoška obzorja.
- Marentič Požarnik, B. (1999). Kakovost (gimnazijskega) znanja s konstruktivistične perspektive. *Vzgoja in izobraževanje*, 30(6), 8–12.
- Marentič Požarnik, B. & Peklaj, C. (2002). *Preverjanje in ocenjevanje za uspešnejši študij*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Portal Ministrstva za šolstvo in šport. <http://portal.mss.edus.si>
- Pravilnik o ocenjevanju znanja v srednjih šolah. (2005). *Ur. l. RS, št. 76/2005, 103/2005, 111/2006*.
- Repolusk, S. (2005). Slovenska gimnazija pred novimi izzivi. *Vzgoja in izobraževanje*, 36(4/5), 32–37.
- Rutar Ilc, Z. & Šteh, B. (1999). Model evalvacije učnih aktivnosti v okviru gimnazijskega izobraževanja. *Sodobna pedagogika*, 50(4), 70–87.
- Rutar Ilc, Z. (2005a). Kako poteka pouk v slovenskih gimnazijah. *Vzgoja in izobraževanje*, 36(4/5), 58–64.
- Rutar Ilc, Z. (2005b). Predstavitev projekta didaktična prenova gimnazij. *Vzgoja in izobraževanje*, 36(4/5), 12–18.
- Sahlberg, P. (1998). Who would help a teacher - the teacher in changing school. *School Field*, 9(1/2), 33–51.
- Strmčnik, F. (2001). *Didaktika osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Štefanc, D. (2004). Problem razmerja med preverjanjem in ocenjevanjem v učnem procesu. *Sodobna pedagogika*, 55(1), 112–125.
- Šteh, B. (1999). Pojmovanja učenja, poučevanja, znanja v povezavi z učnim procesom in uspehom. *Sodobna pedagogika*, 50(1), 250–265.
- Šteh, B. (2000). *Kakovost učenja in poučevanja v okviru gimnazijskega programa*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Tyler, R.W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Vermunt, J. & Verschaffel, L. (2000). Process-Oriented Teaching. V Simons, R. & J. J. Linden & T. Duffy, (ur.). *New Learning*, str. 209–225. Netherlands: Kluwer Academic Publisher.
- Vrtačnik, M. idr. (2006). Strateški razkroj namesto rasti. Degradacija gimnazijskega naravoslovja. *Delo – Sobotna priloga*. 25. marec, 14.