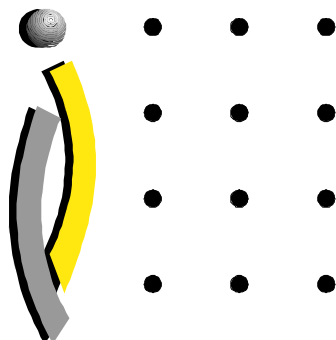


POROČILO O SPREMLJANJU IZOBRAŽEVALNIH PROGRAMOV SREDNJEGA POKLICNEGA IZOBRAŽEVANJA

(kmetovalka-gospodinja, kmetovalec, vrtnar, cvetličar, šivilja-krojač)

začetek izvajanja v šolskem letu 2001/2002



**Center RS za poklicno izobraževanje,
Ljubljana, december 2004**

Ljubljana, december 2004

Nosilec:

Center RS za poklicno izobraževanje

Avtorica in tehnična urednica:

Tina Klarič

Statistična obdelava podatkov:

Barbara Božič

Tina Klarič

KAZALO

I. UVOD	4
II. METODOLOGIJA SPREMLJANJA	4
2.1. IZHODIŠČA IN CILJI SPREMLJANJA	4
2.2. PREDMET SPREMLJANJA	5
2.3. INSTRUMENTI IN POSTOPKI SPREMLJANJA	6
2.4. VPIS V IZOBRAŽEVALNE PROGRAME.....	7
III. INTERPRETACIJA REZULTATOV	8
3.1. CILJI IN STRATEGIJA PRENOVE IZOBRAŽEVALNIH PROGRAMOV.....	9
3.1.1. Potek in ocena priprav na uvajanje prenovljenih izobraževalnih programov – ravnatelji.....	10
3.1.2. Potek in ocena priprav na uvajanje prenovljenih izobraževalnih programov – učitelji.....	12
3.2. PRENOVA PREDMETNIKOV IN KATALOGOV ZNANJ	14
3.2.1. Ocena prenovljenih predmetnikov in katalogov znanj - učitelji	15
3.2.2. Ocena izobraževalnih programov - dijaki	18
3.3. STALNO STROKOVNO SPOPOLNJEVANJE UČITELJEV	21
3.3.1. Stalno strokovno izpopolnjevanje - ocena ravnateljev.....	23
3.3.3. Stalno strokovno spopolnjevanje - učitelji	25
3.4. NAČRTOVANJE IN IZVAJANJE POUKA	27
3.5. PREVERJANJE IN OCENJEVANJE	31
IV. ZAKLJUČEK	34
V. LITERATURA	35

I. UVOD

Na Centru RS za poklicno izobraževanje (v nadaljevanju besedila: CPI) nadaljujemo s spremljanjem uvajanja novih oz. prenovljenih izobraževalnih programov poklicnega in strokovnega izobraževanja. V pričujočem poročilu predstavljamo ugotovitve spremljanja petih prenovljenih programov srednjega poklicnega izobraževanja v šolski organizaciji, ki so bili na novo vpeljani v šolskem letu 2001/2002. To so:

- Kmetovalka – gospodinja;
- Kmetovalec;
- Vrtnar;
- Cvetličar;
- Šivilja – krojač.

Poročilo in ugotovitve smo pripravili s pomočjo ravnateljic oz. ravnateljev (v nadaljevanju ravnateljji) in učiteljic oz. učiteljev (v nadaljevanju učitelji) srednjih poklicnih šol, ki so v šolskem letu 2001/2002 začeli izvajati navedene prenovljene izobraževalne programe. V spremljavo smo vključili tudi prvo generacijo dijakinj oz. dijakov (v nadaljevanju dijaki), ki se je vpisala v prenovljene izobraževalne programe. Stališča, mnenja, ocene in predloge so nam ravnateljji, učitelji in dijaki posredovali v anketah, ki smo jih pripravili na Centru RS za poklicno izobraževanje. Do nekaterih ugotovitev smo prišli z intervjuji učiteljev.

II. METODOLOGIJA SPREMLJANJA

2.1. IZHODIŠČA IN CILJI SPREMLJANJA

Pri načrtovanju spremljanja uvajanja prenovljenih izobraževalnih programov in pri interpretaciji rezultatov anket smo izhajali iz šolske zakonodaje, Izhodišč za kurikularno prenovo, Izhodišč za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja, prenovljenih izobraževalnih programov srednjega poklicnega izobraževanja ter drugih dokumentov in strokovne literature, ki opredeljujejo strategijo, cilje, smernice, vrednote, načela in druge vidike izobraževanja.

Namen spremljave je bil pridobiti in ugotoviti:

- Oceno izpeljave prenove izobraževalnih programov;
- Ustreznost predmetnikov oziroma razmerja med posameznimi sklopi izobraževanja (splošno-izobraževalni, strokovno-teoretični in praktični del);
- Ustreznost predmetnih katalogov znanj za doseganje izobraževalnih ciljev;
- Ustreznost strategije in priprav za uvajanje novosti (podpora, izobraževanje in druge priprave učiteljev na prenovo);
- Splošno oceno izobraževanja in strokovnega spopolnjevanja učiteljev;
- Ustreznost izpeljave izobraževalnega procesa v prenovljenih programih;
- Mnenja dijakov o zahtevnosti in ustreznosti izobraževalnih programov ter njihove namere po končanem izobraževanju;
- Oblikovati temeljne ugotovitve spremljave.

2.2. PREDMET SPREMLJANJA

Glede na namen spremljave smo določili področja spremljanja; ta so:

1. Vpis v izobraževalne programe;
2. Prenova izobraževalnih programov:
 - potek izpeljave prenove;
 - priprave učiteljev;
3. Zgradba predmetnikov:
 - razmerje in povezanost med disciplinarnimi področji (splošno-izobraževalni predmeti, strokovno-teoretični predmeti in praktični pouk);
 - zahtevnost programov in obremenitev dijakov;
4. Sestava katalogov znanj:
 - delitev ciljev;
 - obsežnost, težavnost, sodobnost in aktualnost katalogov;
5. Izobraževanje in strokovno spopolnjevanje učiteljev;
6. Načrtovanje in izvajanje pouka:
 - učiteljeve priprave na pouk, viri;
 - metode poučevanja in učenja;
6. Preverjanje in ocenjevanje znanja.

2.3. INSTRUMENTI IN POSTOPKI SPREMLJANJA

Spremljavo smo izvedli z inštrumentarijem, ki je bil razvit na Centru RS za poklicno izobraževanje. Na podlagi analize dokumentov, ki opredeljujejo prenovo poklicnega izobraževanja, analiz izobraževalnih programov in druge dokumentacije ter strokovne literature so bili pripravljene anketni vprašalniki za ravnatelje, za učitelje (splošno-izobraževalnih, strokovno-teoretičnih predmetov in praktičnega pouka) in za dijake. Z nekaterimi učitelji smo opravili tudi intervjuje.

Anketne vprašalnike smo poslali šolam, ki so v šolskem letu 2001/2002 začele z izvajanjem prenovljenih programov srednjega poklicnega izobraževanja. Vprašalnike so učitelji in dijaki izpolnili ob zaključku zadnjega letnika in sicer v maju in juniju 2004. Vodeni intervjuji so bili izvedeni ob enakem času. Izpolnjene vprašalnike nam je vrnilo 11 šol in sicer 6 ravnateljev, 116 učiteljev in 279 dijakov zaključnega letnika. Izpolnjene vprašalnike smo obdelali s statističnim programskim paketom SPSS.

Preglednica 1: Število vrnjenih anket po šolah in programih

<i>Izobraževalni program</i>	<i>Šola</i>	<i>Število izpolnjenih anketnih vprašalnikov</i>		
		<i>Učitelji</i>	<i>Ravnatelji</i>	<i>Dijaki</i>
Kmetovalka - gospodinja	Srednja kmetijska šola Maribor	5		
	Srednja šola kmetijske mehanizacije Maribor	6	1	12
	Srednja tekstilna šola Maribor	1		
	ŠC Ptuj – Poklicna in tehniška kmetijska šola	4		6
Kmetovalec	Srednja kmetijska šola Maribor	13		28
	Srednja šola kmetijske mehanizacije Maribor	1		
	ŠC Ptuj – Poklicna in tehniška kmetijska šola	2		
	Kmetijska šola Grm Novo mesto	9	1	19
	Srednja biotehniška šola Kranj	1		3

Vrtnar	Vrtnarska šola Celje	10		28
	Srednja kmetijska šola Maribor	5		15
	Kmetijska šola Grm Novo mesto	8		23
	Srednja biotehniška šola Kranj	4		13
Cvetličar	Vrtnarska šola Celje	10		26
	Srednja biotehniška šola Kranj	1		31
Šivilja - krojač	Srednja poklicna in tehniška šola Murska Sobota	3		13
	Srednja strokovna in poklicna šola Celje	8		21
	Srednja šola Kočevje	7	1	15
	Srednja tekstilna šola Maribor	12	1	14
	Srednja tekstilna, obutvena in gumarska šola Kranj		1	
	Srednja poklicna in strokovna šola Bežigrad	6	1	12
SKUPAJ		116	6	279

2.4. VPIS V IZOBRAŽEVALNE PROGRAME

Preglednica 2: Vpis dijakov v poklicno izobraževanje od šolskega leta 2001/02 do 2003/04¹

<i>Izobraževalni program</i>	<i>Vpis v 1. letnik (šol.l.2001/02)</i>	<i>Vpis v 1. letnik (šol.l.2002/03)</i>	<i>Vpis v 1. letnik (šol.l.2003/04)</i>
<i>kmetovalka–gospodinja</i>	40	25	17
<i>kmetovalec</i>	71	51	14
<i>vrtnar</i>	97	92	69
<i>cvetličar</i>	106	134	172
<i>šivilja- krojač</i>	169	109	75
SKUPAJ	483	411	347

Kot je videti iz preglednice, je vpis v programe srednjega poklicnega izobraževanja od šolskega leta 2001/2002 do šolskega leta 2003/2004 upadal v vseh izobraževalnih programih, razen v

¹ Podatki Ministrstva za šolstvo, znanost in šport

programu cvetličar, kjer se je vpis povečal za 62,3%. V povprečju je vpis v navedene programe upadel za 28,2%, pri čemer je vpis v program kmetovalec/kmetovalka upadel kar za 80,3%.

Preglednica 3: Število dijakov po letnikih za generacijo, ki se je vpisala v šol. l. 2001/2002²

<i>Izobraževalni program</i>	<i>1. letnik (šol.l.2001/02)</i>	<i>2. letnik (šol.l.2002/03)</i>	<i>3. letnik (šol.l.2003/04)</i>
<i>kmetovalka–gospodinja/kmetovalec-gospodinjec</i>	40	36	33
<i>kmetovalec/kmetovalka</i>	71	77	75
<i>vrtnar/vrtnarica</i>	97	103	91
<i>cvetličar/cvetličarka</i>	106	94	103
<i>šivilja–krojačica/šiviljec - krojač</i>	169	134	135
SKUPAJ	483	444	437

V vseh pet prenovljenih programov srednjega poklicnega izobraževanja se je v šolskem letu 2001/2002 vpisalo 483 dijakov, od tega največ v program šivilja-krojačica/šiviljec-krojač, 169 dijakov, najmanj pa v program kmetovalka–gospodinja/kmetovalec-gospodinjec, 40 dijakov. V programu šivilja-krojačica/šivilja-krojač je bil tudi največji osip (20,1%). Glede na število dijakov, ki so se vpisali v prvi letnik vseh petih programov in število dijakov, ki so zaključili izobraževanje, znaša osip 9,5%. Pri tem je potrebno opozoriti, da osip ne pomeni nujno, da so vsi dijaki izstopili iz izobraževanja, predvidevamo, da so se nekateri prepisali v druge programe.

III. INTERPRETACIJA REZULTATOV

² Ibid.

3.1. CILJI IN STRATEGIJA PRENOVE IZOBRAŽEVALNIH PROGRAMOV

Namen prenove izobraževalnih programov, ki se je začela v devetdesetih letih, je bil upoštevati globalne politične, ekonomske, tehnološke, in druge spremembe družbe. Te namreč bistveno spreminjajo vsebine, vrednote in namen izobraževanje, s tem pa tudi pojmovanje vloge dijakov, učiteljev, poklicnih šol in delodajalcev v poklicnem izobraževanju. Prenovljeni programi naj bi odpravili temeljne probleme izobraževanja, kot so: prevelika razdrobljenost disciplinarnega znanja po šolskih predmetih, prenatrpanost programov in učnih načrtov, premajhna povezanost med teoretičnim in praktičnim izobraževanjem, omejena uporaba raznolikih pristopov, oblik, metod in tehnik dela in prevelika pasivizacija učencev pri pouku, prevelik poudarek na učitelju kot edinem prenašalcu znanja, premajhna kakovost in aktualnost pridobljenega znanja; ...³ Kurikularna prenova je potekala glede na strategijo, cilje, načela in temeljne vrednote, ki so hkrati predstavljali tudi merila za ocenjevanje prenovljenih izobraževalnih programov.⁴ Naštejmo nekaj ciljev kurikularne prenove:

- doseči večjo stopnjo povezanosti med disciplinarnimi znanji: z učno-ciljnim in procesno-razvojnim pristopom načrtovanja pouka, s problemskim učenjem, s povezovanjem med predmeti, z vključevanjem med-predmetnih področij, s timskim delom;
- uvajati različne oblike in metode dela in povečati aktivno vlogo učenca: s participativnim položajem učenca v izobraževalnem procesu, z raznovrstnimi načini in oblikami preverjanja in ocenjevanja znanja, z usposabljanjem učiteljev, z razvijanjem sposobnosti za učenje, ...;
- povečati povezovalno in usmerjevalno vlogo učiteljev v izobraževalnem procesu: z uveljavljanjem vloge učitelja kot spodbujevalca kakovostnega samostojnega in sodelovalnega učenja, z načrtnim usposabljanjem za uvajanje raznolikih oblik in metod dela;
- povečati kakovost in trajnost pridobljenega znanja: z razvijanjem različnih strategij mišljenja, s poudarkom na temeljnih vsebinah, z izločanjem manj pomembnih in zastarelih vsebin, z integracijo oziroma povezovanjem znanja, s povezovanjem teorije s prakso, z učenem za učenje, ...⁵

³ Izhodišča kurikularne prenove, 1996, str. 9

⁴ Izhodišča kurikularne prenove, 1996, str. 1

⁵ Ibid., str. 14-15

Načela, po katerih je potekala kurikularna prenova:

- priprava programov in učnih načrtov, ki so ciljno in razvojno naravnani in vzpostavitev ravnotežja med posameznimi področji in disciplinami;
- programi naj bi se oblikovali tako, da bi njihova izvedba temeljila na kombinaciji različnih oblik in metod dela ter spodbujala sodelovanje učiteljev z različnih predmetnih področij;
- nove programe je potrebno uvajati postopno, ob sodelovanju učiteljev. Pred uvedbo programov je za to potrebno usposobiti učitelje;
- pred splošno uvedbo programov je treba zagotoviti ustrezne materialne pogoje.⁶

3.1.1. Potek in ocena priprav na uvajanje prenovljenih izobraževalnih programov – ravnatelji

V anketnem vprašalniku nas je zanimalo, kako ravnatelji ocenjujejo kurikularno prenavo, kako so se na šoli pripravljali na uvedbo prenovljenih izobraževalnih programov, v kakšnih pogojih so se uvajali prenovljeni izobraževalni program in kaj jim je predstavljalo največ težav pri vpeljevanju prenovljenih programov.

Kot so navedli ravnatelji, šole pri vpeljevanju novosti niso imele posebnih težav. Dva ravnatelja ocenjujeta, da so imeli na šoli največ težav pri povezovanju strokovno-teoretičnega in praktičnega pouka ter pri povezovanju učiteljev v time (sodelovanje učiteljev pri načrtovanju pouka oziroma pri med-predmetnim povezovanjem posameznih vsebinskih sklopov). Ker je eden od temeljnih pogojev za uspeh ciljno in procesno zasnovanega kurikulumu, sodelovanje pedagoških delavcev pri načrtovanju in izvedbi pouka, smo ravnatelje vprašali, kako na njihovi šoli vzpodbujajo učitelje k sodelovanju oziroma med-predmetnemu povezovanju vsebin. Kot navajajo vsi, se jim zdi sodelovanje med učitelji zelo pomembno. Dva ravnatelja učitelje spodbujata k sodelovanju z vzpostavljanjem strokovnih aktivov in vključevanjem v različne projekte. Eden od ravnateljev navaja, da je na njihovi šoli sodelovanje med učitelji opredeljeno kot element delovne uspešnosti; drugi ravnatelj navaja, da redno spremlja priprave učiteljev na med-predmetno povezovanje vsebin in izvedbo učnega procesa. V intervjuju je pomočnica ravnateljice povedala, da so z prenovljenim programom začeli s skupnim letnim načrtovanjem učiteljev strokovno-teoretičnih predmetov in praktičnega pouka. V ospredje so postavili

⁶ Ibid., str. 16

povezovanje in usklajevanje vsebin. Učitelji pripravijo letno pripravo s pomočjo korelacijskih tabel, kjer snov razdelijo po tednih, glede na logično sosledje vsebin med predmeti. Izpostavila pa je težavo pri (ne)sodelovanju učiteljev splošno-izobraževalnih predmetov z učitelji strokovno-teoretičnih predmetov. Sama poučuje strokovno-teorijo in se ji zdi za sodelovanje problematično to, da učitelji splošno-izobraževalnih predmetov ne poznajo stroke programa, v katerem učijo.

Glede povezovanja teoretičnega in praktičnega izobraževanja ravnatelji poročajo, da je kakovost praktičnega pouka v šoli odvisna od materialnih pogojev, delovna praksa pa od zainteresiranosti delodajalca za kakovostno praktično izobraževanje. Kot navajajo ravnatelji, je interes delodajalcev majhen. Eden od njih meni, da bi bilo treba bolj poudarjati vlogo delodajalcev pri promociji poklicev in privzganjanju pozitivnega odnosa do poklica.

V splošnem so vsi ravnatelji mnenja, da so glede na normative, materialni pogoji za izvedbo izobraževanja ustrezni. Ravnatelj ene šole navaja, da imajo prostorsko stisko za izvedbo teoretičnih predmetov vendar zelo dobre pogoje za praktični pouk. Tudi z opremljenostjo učilnic in z učnimi pripomočki so ravnatelji sorazmerno zadovoljni. Kot navajajo, opremo in učne pripomočke vsako leto posodablajo. Do optimalnih razmer vidijo sicer še dolgo pot, vendar eden od ravnateljev opozarja, da je nivo opremljenosti učnih prostorov odvisen tudi od aktivnosti nosilcev predmeta, od tega, če spremljajo novosti na strokovnih področjih in pripravljajo konkretne predloge za spremembe.

Vsi ravnatelji odgovarjajo, da so se učitelji pripravljali na vpeljevanje prenovljenih izobraževalnih programov v okviru študijskih skupin. Študijske skupine ocenjujejo kot nepogrešljive pri uvajanju novosti v poklicno izobraževanje, saj omogočajo pridobivanje in izmenjavo izkušenj med učitelji, pridobivanje novih znanj in spretnosti pri pedagoškem delu, vzpodbujajo timsko delo in s tem olajšujejo usklajevanje med posameznimi področji in disciplinami. Pet ravnateljev od šestih navaja, da so se učitelji, poleg sodelovanja v študijskih skupinah, vključili še v programe izobraževanja in usposabljanja, ki so pripravljali na vpeljevanje novosti v poklicno in strokovno izobraževanje. Dva ravnatelja sta navedla, da so se na spremembe pripravljali z individualnim študijem temeljnih dokumentov in strokovnih gradiv, ravnatelj ene šole pa navaja, da so uvajanju novosti posvetili pedagoške konference.

Vseh šest ravnateljev pozitivno ocenjuje vlogo Centra RS za poklicno izobraževanje pri uvajanju novosti v poklicno in strokovno izobraževanje. Centra RS za poklicno izobraževanje

vidijo predvsem v vlogi koordinatorja in svetovalca študijskim skupinam oziroma posameznim učiteljem pri uvajanju novosti v učni proces.

3.1.2. Potek in ocena priprav na uvajanje prenovljenih izobraževalnih programov – učitelji

Na vprašalnik je odgovorilo 116 učiteljev, od teh 70 učiteljev strokovno-teoretičnih predmetov, 4 učitelji splošno-izobraževalnih predmetov in 42 učiteljev praktičnega pouka). Pri vprašanju, kako so se učitelji pripravljali na vpeljevanje prenovljenih izobraževalnih programov, so imeli možnost izbire največ dva od štirih ponujenih odgovorov ali pa v rubriko drugo navesti dodatne načine priprave:

- 75 učiteljev je odgovorilo, da so se na uvajanje prenovljenih izobraževalnih programov pripravljali v okviru študijskih skupin;
- 37 učiteljev se je udeležilo organiziranih programov izobraževanja in sposabljanja o vpeljevanju novosti v poklicno izobraževanje;
- 44 učiteljev navaja, da so tej tematiki na šoli posvetili pedagoške konference oziroma druge interne oblike priprav;
- 68 učiteljev navaja, da so se na novosti dodatno pripravljali z individualnim študijem gradiv.

68,8% učiteljev je mnenja, da so imeli dovolj možnosti za pripravo na izvajanje prenovljenih izobraževalnih programov. Od 31,3% učiteljev, ki so nasprotnega mnenja, jih:

- 9 opozarja, da je bilo premalo pozornosti namenjeno pogojem izvajanja praktičnega pouka, vprašanju konkretizacije zastavljenih ciljev in povezovanju praktičnega pouka s strokovnoteoretičnimi predmeti;
- 6 učiteljev meni, da je bilo v pripravljalni fazi na splošno premalo pozornosti namenjeno medpredmetnemu povezovanju vsebin in povezovanju teorije s prakso;
- 6 učiteljev bi si na splošno želelo bolj konkretne rešitve prenove, konkretnejša navodila in večjo možnost sodelovanja pri nastajanju izobraževalnih programov.

65,5% anketiranih učiteljev sodeluje v študijskih skupinah, 24,1% učiteljev v študijskih skupinah ne sodeluje, vendar so v preteklosti, 10,4% učiteljev sploh ne dela v okviru študijskih

skupin. Zanimalo nas je, kako vidijo in ocenjujejo vlogo študijskih skupin pri pripravi in uvajanju prenovljenih programov. Vprašanja so bila odprtega tipa zato smo odgovore umestili v naslednje sklope:

- 24 učiteljev je vlogo študijskih skupin ocenilo kot dobro, 4 kot primerno, 6 pa kot zadovoljivo;
- 6 učiteljev meni, da jim sodelovanje v študijskih skupinah olajšuje delo, da jim omogočajo izmenjavo izkušenj in predlogov, preučitev in sprejemanje novih strokovnih odločitev ter pridobivanje novih informacij, znanj in spoznanj;
- po mnenju 7 učiteljev je vloga študijskih skupin v zbiranju, usklajevanju in oblikovanju strokovnih rešitev ali izboljšav, katerih namen je dvig kakovosti izobraževalnih programov;
- 4 učitelji pozitivno ocenjuje študijske skupine, vendar menijo, da je srečanj premalo in da bi morale biti v študijske skupine vključenih več šol;
- 10 učiteljev meni, da jim dajejo študijske skupine premajhno podporo, nekateri od teh, da je delo skupin nezadovoljivo ali neučinkovito. Eden od učiteljev se pritožuje, da študijske skupine nimajo vpliva na prenovljen program, saj je ta že vnaprej določen z konceptom, s katerim se ne strinja.

Zanimala nas je še splošna ocena učiteljev o vlogi Centra RS za poklicno izobraževanje (CPI) pri prenovi izobraževalnih programov:

- 6 učiteljev vidi CPI v vlogi usklajevalca ali koordinatorja pri prenovi;
- 4 učitelji so pohvalili vlogo CPI kot informatorja in organizatorja posvetov in drugih izobraževanj, namenjenih prenovi;
- 14 učiteljem se zdi delo CPI dobro.

Nekateri učitelji so izpostavili naslednje kritike:

- 1 učitelj meni, da bi morala prenova izhajati iz dejanskega stanja na šolah in da bi moral CPI narediti analizo dejanskega stanja; to pa pomeni več sodelovanja s šolami.
- 6 učiteljev meni, da so bili časovni roki posameznih faz na uvajanje sprememb prekratki, saj niso omogočali temeljitega premisleka in praktičnega preizkusa. V času prenove naj bi CPI prepočasi in pomanjkljivo informiral šole o poteku prenove;
- stališče 3 učiteljev je, da je imel CPI premalo posluha za stroko;

- eden učitelj navaja, da se učitelje le navidez vključuje v prenovu, koncepti prenove pa so že vnaprej jasni in ne upoštevajo mnenja učiteljev.

3.2. PRENOVA PREDMETNIKOV IN KATALOGOV ZNANJ

Prenovo izobraževalnih programov srednjega poklicnega izobraževanja podrobneje urejajo Izhodišča za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja ter programov srednjega strokovnega izobraževanja. V izhodiščih je opredeljena struktura posameznih predmetnikov, minimalni izobrazbeni standardi ter razmerja med obsegom splošne in strokovne izobrazbe ter teoretičnimi in praktičnimi znanji izobraževalnih programov.⁷ Vsebinski del izhodišč predstavljajo cilji, po katerih je potekala prenove izobraževalnih programov. Cilji so:

- S predmetniki naj se preseže predmetna razdrobljenost in zagotovi čim večja stopnja integrativnosti znanja; zlasti z zmanjševanjem števila predmetov, s povezovanjem posameznih področij znanja in predmetov v logično in vsebinsko zaokrožene celote ter z vgrajevanjem teoretičnega znanja v praktično izobraževanje;
- Priprava katalogov znanja naj poteka na podlagi prepletanja učno-ciljnega in učno-vsebinskega ter razvojnega načrtovanja. Učni cilji morajo biti jasno določeni, da jih je mogoče razumeti čim bolj enopomensko, tako da bodo učitelji lažje izbirali ustrezne vsebine in metode pouka. Učni cilji se določajo s premislekom o njihovi realni uresničljivosti, zato da bi težili k razbremenitvi sedanjih učnih načrtov po načelu dati učencem manj, da bi odnesli več;
- S predmetniki in katalogi znanj naj se doseže večja povezanost in prepletenost splošnega, strokovno-teoretičnega in praktičnega znanja. S tem namenom se v strukturi predmetnika praviloma v vsakem predmetu teoretičnega pouka (splošno-izobraževalnega in strokovno-teoretičnega) predvidijo vaje. Katalogi znanj za praktični pouk v šoli in v delovnem procesu morajo zagotoviti razvijanje praktičnih spretnosti, delovnih sposobnosti in navad na podlagi aplikacije teorije in teoretskega osmišljanja prakse. Razvijanje praktičnih spretnosti mora biti teoretično osmišljeno, da bo dijakom in vajencem omogočalo razvijanje spretnosti na podlagi poznavanja in razumevanja

⁷ Izhodišča za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja ter programov srednjega strokovnega izobraževanja, 1997, str. 4

splošnih principov in teorij. Tako bodo znali vnaprej predvidevati posledice strokovnih odločitev in opravil na podlagi osvojenega znanja in ne samo na podlagi izkušenj in posnemanja. Ključni cilj praktičnega izobraževanja in poklicne usposobitve kot celote je razvijanje sposobnosti reševanja problemov z razumevanjem teoretičnih osnov posameznega delovnega procesa ali poklicnega opravila ter na tej intelektualni podlagi dosežena poklicna izurjenost, zanesljivost in rutina;

- Globalni vsebinsko-didaktični cilji izobraževanja se za vsak predmet določajo po treh sklopih:
 - informativni cilji (osvajanje znanj, informacij, teorij, spoznavanje orodij, naprav, ...),
 - formativni cilji (definirajo se z vidika razvojno procesnih ciljev in poudarjajo: osmišljanje teoretičnega s praktičnim in praktičnega s teoretičnim, razvijanje sposobnosti za uporabo znanja v konkretnih in novih delovnih situacijah, ...),
 - socializacijski cilji (razvoj socialno-kulturnih norm poklicnega delovanja in komuniciranja ter norm poslovanja, razvijanje poklicne in strokovne identitete in odgovornosti, ...).⁸

Glede na Izhodišča za pripravo izobraževalnih programov poklicnega izobraževanja so področne kurikularna komisije pripravile prenovljene predmetnike in kataloge znanj za posamezen izobraževalni program.

3.2.1. Ocena prenovljenih predmetnikov in katalogov znanj - učitelji

Učitelje smo prosili za oceno zastopanosti temeljnih vsebinskih sklopov (splošno-izobraževalnih, strokovno-teoretičnih predmetov ter praktičnega pouka in delovne prakse) v predmetnikih izobraževalnih programov, po katerih učijo. Kot smo navedli, je na anketne vprašalnike odgovorilo 70 učiteljev strokovno-teoretičnih predmetov, 4 učitelji splošno-izobraževalnih predmetov in 42 učiteljev praktičnega pouka.

⁸ Ibid., str. 9-13

Preglednica 4: Ocena zastopanosti splošno-izobraževalnih, strokovno-teoretičnih predmetov ter praktičnega pouka (učitelji, N=116)

Vsebinski sklopi	Prevelik obseg	Ustrezen obseg	Premajhen obseg
Splošno izobraževalni predmeti	45,4%	54,6%	/
Strokovno teoretični predmeti	1%	55,1%	43,9%
Praktični pouk	0,9%	50%	49,1%
Delovna praksa	/	55%	45%

V srednjem poklicnem izobraževanju je namen splošno-izobraževalnih predmetov nadgraditi osnovnošolsko splošno izobrazbo, s posebnim poudarkom na pridobivanju znanj, ki so osnova življenjske in poklicne uspešnosti. Izhodišča določajo, da je delež splošno-izobraževalnih predmetov v predmetniku 28,7%, strokovno-teoretičnih predmetov 26,6% in praktičnega pouka 35,2%.⁹ Kot je razvidno iz preglednice, je 45,4% učiteljev mnenja, da so splošno-izobraževalni predmeti v predmetniku zastopani v prevelikem obsegu, ostalih 54,6% učiteljev meni, da je ta delež ustrezen. Med učitelji, ki menijo, da je v programu prevelik obseg splošno-izobraževalnih predmetov je največji delež učiteljev, ki učijo v programih kmetovalka gospodinja, tem sledijo učitelji v programu cvetličar in kmetovalec.

Za strokovno-teoretične predmete in za delovno prakso približno polovica učiteljev meni, da je njihov delež v predmetniku ustrezen, druga polovica pa, da je delež premajhen. Med učitelji, ki menijo, da je v programu premajhen delež strokovnih predmetov je največ učiteljev, ki učijo v programu kmetovalec, tem sledijo tisti, ki učijo v programu vrtnar in v programu šivilja-krojač. Med učitelji, ki menijo, da je v programu premajhen delež praktičnega pouka je največ učiteljev, ki učijo v programu kmetovalka-gospodinja in šivilja-krojač.

Eden od temeljnih ciljev prenovljenih programov je bil doseči večjo povezanost in prepletenost teoretičnega in praktičnega znanja. 48,7% učiteljev ocenjuje, da je povezanost v katalogih znanj ustrezna (med temi je največ učiteljev, ki učijo v programu šivilja-krojač, najmanj pa učiteljev, ki učijo v programu cvetličar), 47,8% učiteljev, da je povezanost delno ustrezna (tu je razmerje med učitelji v programu cvetličar in šivilja-krojač ravno obratna) in 3,5% učiteljev, da

⁹ Ibid., str. 24

povezanost ni ustrezna. Tisti, ki so odgovorili, da je povezanost delno ustrezna ali neustrezna, svoja mnenja utemeljujejo:

- 8 učiteljev meni, da v katalogih znanj niso dovolj jasne povezave oziroma da je v katalogih nakazanih premalo povezav med teoretičnimi in praktičnimi znanji in spretnostmi. Eden od teh učiteljev navaja, da se vsebine v katalogih znanj podvajajo;
- 2 učitelja opozarjata, da materialni pogoji na šoli ne omogočajo povezovanja teorije in prakse;
- 8 učiteljev navaja, da je težko spodbuditi sodelovanje učiteljev. Poudarjajo, da učitelji premalo sodelujejo med seboj, da nekateri niso motivirani in pripravljeni za sodelovanje. Menijo, da so učitelji deležni premalo napotkov in da so bolj kot ne prepuščeni sami sebi;
- 9 učiteljev navaja, da je povezovanje teorije in prakse časovno zelo zahtevno in da katalogi znanj niso napisani na način, ki bi jim pri tem pomagal. Trije od teh učiteljev opozarjajo, da je praktičen pouk odvisen od letnega časa in da to v teoriji ni upoštevano.

Zanimalo nas je še, ali je opredelitev vsebin z informativnimi, formativnimi in socializacijskimi cilji v katalogih znanj za učitelje razumljiva osnova za načrtovanje dela:

- 69% učiteljev se zdi takšna struktura kataloga razumljiva,
- 30,2% delno razumljiva in
- 0,9% nerazumljiva.

Iz utemeljitve ocene ustreznosti je razbrati, da je učiteljem, ki so sodelovali pri pripravi katalogov znanj, opredelitev ciljev razumljiva oziroma ustrezna. Tako npr. eden od učiteljev navaja, da mu tak način opredeljevanja ciljev omogoča dijake voditi skozi vse segmente pridobivanja znanja (seznanitev z vsebinami, razumevanje teh in povezovanje z drugimi, motivacija za delo, razvoj potrebnih spretnosti in sposobnosti, ...). Drugi učitelj poroča, da mu cilji nazorno nakazujejo, do katere meje naj razširi znanje. Mnenje enega učitelja je, da informativni cilji niso usklajeni z ostalimi. Deset učiteljev opozarja, da so v razredu učenci z različnim predznanjem in različnimi sposobnostmi in da imajo za doseganje vseh zastavljenih ciljev premalo časa. Učni načrti so jim zdijo še vedno prenatrpani.

Učitelje smo prosili, da cilje ocenijo še po vidikih, ki so opredeljeni v spodnji preglednici:

Preglednica 5: Ocena ciljev v katalogih znanj (N=116)

Vidik	Preveč	Ustrezno	Premalo
Podrobnost opredeljenih ciljev	1,8%	85,8%	12,4%
Natančnost opredeljenih ciljev	/	88,5%	11,5%
Jasnost opredeljenih ciljev	2,7%	84,8%	12,5%
Zahtevnost ciljev glede na učne zmogljivosti dijakov	35,4%	57,5%	7,1%

Kot je razvidno iz preglednice, večina učiteljev meni, da so cilji v katalogih znanj dovolj jasno, podrobno in natančno opredeljeni. Približno 10% učiteljev bi potrebovalo bolj podrobne, natančne in jasne usmeritve za delo pri pouku. Glede zahtevnosti izobraževanja so učitelji na več mestih v anketnem vprašalniku izrazili mnenje, da so izobraževalni programi za nekatere učence preveč zahtevni (kar tretjina učiteljev meni, da so cilji v katalogu znanj za dijake preveč zahtevni).

Na vprašanje, katere cilje bi bilo smiselno v katalogu spremeniti, učitelji predlagajo:

- 4 učitelji menijo, da bi morale biti v učnih načrtih natančneje opredeljene medpredmetne povezave,
- 5 učiteljev predlaga bolj odprte učne načrte, da je v njih možno vključevati nenehne strokovne spremembe in novosti, ki so posledica usklajevanja z EU,
- 1 učitelj meni, da bi se moral zmanjšati obseg informativnih ciljev na račun socializacijskih,
- 5 učiteljev opozarja, da so cilji v katalogih znanj opredeljeni na način, ki ne dopušča dovolj prostora za upoštevanje predznanja in učnih zmogljivosti učencev. Iz odgovorov učiteljev je mogoče razbrati, da imajo težave pri prilagajanju učne snovi potrebam vseh učencev, da nimajo dovolj časa za utrjevanje snovi oziroma da se učiteljem učni načrti zdijo še vedno prenatrpani.

3.2.2. Ocena izobraževalnih programov - dijaki

Tudi dijake smo prosili za oceno izobraževalnih programov. Kot je razvidno iz spodnje preglednice, se zdi 73,6% dijakov program, ki ga obiskujejo, ravno prav zahteven. 6,1% dijakov

se zdi program prezahteven, 13,7% zelo zahteven, 6,6% dijakov pa meni, da je program premalo zahteven.

Preglednica 6: Ocena zahtevnosti izobraževalnega programa – dijaki (N=279)

Zahtevnost izobraževalnega programa	f%
Program je prezahteven.	6,1%
Program je zelo zahteven.	13,7%
Program je ravno prav zahteven.	73,6%
Program je premalo zahteven.	6,6%

Dijake smo vprašali še, če se jim zdi, da so s šolskimi obveznostmi preobremenjeni. Približno polovica dijakov odgovarja pritrdilno. Te dijake smo prosili, naj iz seznama zberejo največ tri navedene vzroke za preobremenjenost:

- 67 dijakov meni, da je šolski dan časovno preobsežen;
- 64 dijakov meni, da je preobsežnih in prezahtevnih večina predmetov; 31 dijakov ima tako mnenje o teoretičnih predmetih, 33 dijakov pa o praktičnem pouku;
- 51 dijakov meni, da ima preveč dela za šolo v prostem času;
- 31 dijakov navaja, da so bili preveč obremenjeni s pripravami na ocenjevanje znanja;
- 71 dijakov je imelo preveč dela s pripravami za zaključni izpit.

Primerjava ocen dijakov o zahtevnosti izobraževalnega programa in obremenjenosti s šolskimi obveznostmi nas lahko pripelje do zaključka, da so tudi tisti dijaki, ki ocenjujejo program kot ravno prav zahteven, preveč obremenjeni s šolskimi obveznostmi. Glede teh rezultatov je potrebno opozoriti, da smo do njih prišli z različnimi vprašanji. Ko smo dijake spraševali po oceni zahtevnosti programa, so zbirali med štirimi možnimi odgovori, ko pa smo jih spraševali, če so s šolskimi obveznostmi preobremenjeni, smo jim ponudili samo odgovora: da ali ne. Tisti, ki so odgovorili pritrdilno, pa so imeli možnost zbirati med sedmini ponujenimi odgovori ali dodati svojega. Verjetno je, da bi dobili nekoliko drugačne odgovore, če bi dijakom drugače zastavili vprašanja.

V vprašalniku smo dijakom postavili še odprto vprašanje, s katerimi predmeti imajo največ težav in kakšni so vzroki za težave. Največ dijakov ima težave s splošno-izobraževalnimi predmeti; matematika je prezahteven predmet za 88 dijakov, tuj jezik za 64 dijakov in slovenski jezik za 20 dijakov. Pri interpretaciji ocen težavnosti strokovno-teoretičnih predmetov moramo

upoštevati, da so dijaki navajali predmete glede na program izobraževanja, v katerega so obiskovali. Tako je 11 dijakov navedlo, da ima težave z dendrologijo¹⁰, 11 dijakov s predmetom gospodarsko poslovanje¹¹, 8 dijakov s predmetom poljedelstvo¹², 5 dijakov s tehnologijo¹³, 5 dijakov s predmetom sadjarstvo in vinogradništvo¹⁴, 6 dijakov s predmetom splošno vrtnarstvo¹⁵, 3 dijaki pa s predmetom okrasne zelene rastline¹⁶. Praktični pouk je prezahteven za 26 dijakov. Vzroke za težave s posameznimi predmeti, ki so jih dijaki navedli, smo uvrstili v tri skupine:

- 69 dijakov navaja, da se težko učijo, da so imeli slabo podlago iz osnovne šole, da ne razumejo osnovnih pojmov, da morajo znati snov, ki je pri pouku niso predelali, ali da snovi ne razumejo (nekateri zaradi nerazumljive razlage učiteljev);
- 104 dijaki menijo, da je snov prezahtevna, da si vzamejo učitelji premalo časa za razlago posameznega vsebinskega sklopa, da je pri pouku premalo časa za utrjevanje snovi in da so nekateri učitelji prezahtevni.
- 9 dijakov meni, da so vsebine pri pouku posameznih predmetov nezanimive in neuporabne.

Kot smo že navedli, je bil eden izmed temeljnih ciljev prenove poklicnega izobraževanja, smiselno in učinkovito povezati sfero dela in sfero izobraževanja. Z vzpostavitvijo socialnega partnerstva se je začelo bolj načrtno povezovati delodajalce in dijake. Delodajalci naj bi v okviru delovne prakse dijakom omogočili preizkušati pridobljeno znanje v konkretnih delovnih okoliščinah in na ta način prispevali k razvijanju poklicnih spretnosti, ki so potrebni za učinkovito in kakovostno opravljanje poklica. Muršak navaja, da je delovna praksa za razliko od praktičnega izobraževanja v delovnem procesu manj notranje strukturirana in ni namenjena pridobivanju novega znanja, pač pa razvoju delovnih navad, spoznavanju proizvodnje in aplikaciji teoretičnega znanja.¹⁷ Pomen delovne prakse je v tem, da se dijaki srečajo s konkretnim delovnim okoljem in delovnimi nalogami poklica. Zanimalo nas je, kako dijaki ocenjujejo delovno prakso:

¹⁰ predmet dendrologija je v predmetniku programov vrtnar in cvetličar

¹¹ predmet gospodarsko poslovanje je v predmetniku programov vrtnar, kmetovalec in kmetovalka gospodinja

¹² predmet poljedelstvo j v predmetniku programa kmetovalec

¹³ predmet tehnologija je v predmetniku programa šivilja krojač

¹⁴ predmet sadjarstvo in vinogradništvo je v predmetniku programa kmetovalec

¹⁵ predmet splošno vrtnarstvo je v predmetniku programa vrtnar

¹⁶ predmet okrasne zelene rastline je v predmetniku programov vrtnar in cvetličar

¹⁷ Muršak, 2002, str. 21

Preglednica 7: Ocena delovne prakse (N=279)

Delovna praksa	Da	Ponavadi	Redko	Nikoli
Delal sem stvari, ki mi bodo koristile v poklicu.	51,5%	23%	21,2%	4,3%
Delal sem stvari, ki mi bodo koristile tudi sicer v življenju.	43,8%	29,6%	22,3%	4,3%
Dobil sem napotke, kako naj opravim delo.	56,7%	28,1%	11,1%	4,1%
Opravljati sem moral tudi dela, ki niso povezana z nalogami poklica za katerega se izobražujem.	46,9%	17,3%	18,5%	17,3%
Na delovni praksi sem se dolgočasil, ker ni bilo pravega dela zame.	12%	14,2%	34,7%	39,1%

Kot je razvidno iz tabele, približno tri četrtine dijakov meni, da so na praksi vsaj ponavadi opravljali dela, ki jim bodo koristila v poklicu in življenju. 84,8% dijakov je vedno ali ponavadi od delodajalcev dobilo navodila za opravljanje delovnih nalog. Približno polovica dijakov je na praksi vedno ali ponavadi opravljala tudi dela, ki niso neposredno povezana s poklicem, za katerega se izobražujejo. 26,2% dijakov se je na praksi vsaj ponavadi dolgočasil, ker niso imeli dela. Ne glede na pripombe je 95,1% vajencev, na vprašanje, ali so imeli dober odnos z mentorjem, odgovorilo pritrdilno.

Po končanem izobraževanju se namerava 10,7% dijakov zaposliti, 63,7% dijakov načrtuje nadaljevanje rednega izobraževanja, 7,8% pa nadaljevanje izobraževanja ob delu. 11,5% dijakov še ni vedelo, kaj bodo počeli po zaključku izobraževanja. 6,3% dijakov je v rubriki drugo navedlo, da razmišljajo o maturitetnem tečaju, o prekvalifikaciji ali zaposlitvi na drugih poklicnih področjih, različnih od tistega, za katerega se izobražujejo.

3.3. STALNO STROKOVNO SPOPOLNJEVANJE UČITELJEV

Namen šolske reforme je bil uveljaviti novo paradigmo vzgoje in izobraževanja, ki je utemeljena na sodobnem razumevanju znanja in sodobni vlogi učitelja in učenca v šolskem prostoru. Znanje se ne pojmuje več zgolj kot zbirka informacij, dejstev in izdelanih vednosti, ampak tudi kot zmožnost uporabe, razumevanja in povezovanja teh vsebin, kot zmožnost njihovega kritičnega nadgrajevanja in še širše, kot repertoar veščin in spretnosti, ki omogočajo uporabo naučenega v konkretnih delovnih in življenjskih okoliščinah.¹⁸ Takšna usmeritev

¹⁸ Rutar Ilc, 2003, str. 7

bistveno spreminja vlogo učitelja in dijaka v učnem procesu. Učitelj je postavljen v vlogo usmerjevalca učnega procesa, v katerem naj bi upošteval dijakove izkušnje, bil pozoren na način, kako dijak dojema učni proces in ga glede na to usmerjal proti ciljem, ki so določeni v katalogu znanj. Za učni proces je bistveno, da učitelj dijake spodbuja k reflektiranju izkušenj, k povezovanju teh s posredovanimi vsebinami ter k samostojnemu preizkušanju naučenega, zlasti v delovnem okolju. Na tak način je mogoče povečati kakovost izobraževanja oziroma pridobljenega znanja, saj dijaki z razvojem sposobnosti za razumevanje in uporabo naučenega dobijo tudi uvid, kako se delna znanja z različnih predmetnih področij povezujejo v kompleksne celote in obratno, da je znanje preplet vsebin, ki jih učenci spoznavajo pri posameznih predmetih. Tako strukturirana znanja in uvid v kompleksnost in povezanost teh struktur šele pripelje dijaka, da delovni proces in delovne naloge ne povezuje zgolj z rutinskimi opravili, temveč se je pripravljen soočiti z novostmi, reševati konkretne probleme in vpeljevati inovacije v proces dela.

Kroflič opozarja, da je za uspešno vpeljevanje nove paradigme izobraževanja in njenih predpostavk nujno, da učitelji filozofijo kurikularne preнове razumejo in jo vključijo v implicitne vzgojne teorije in teorije poučevanja. Nevarnost, ki obstaja je, da so implicitne teorije učiteljev v popolnem nasprotju s filozofijo uradnega kurikuluma oziroma kurikularne preнове. V takem primeru bo učitelj sicer sledil ciljni usmerjenosti učnih načrtov, vendar bo zaradi lastnih miselnih modelov in načinov dela pri izvedbi učnega procesa in pri oblikovanju pedagoške komunikacije nasprotoval temeljnemu načelom kurikuluma, s tem pa bodo tudi učni učinki odstopali od pričakovane smeri. Na podlagi strategije in ciljev kurikularne preнове, kakor tudi na ravni spremljave izobraževalnih programov, bi bilo zato potrebno določiti potrebna znanja in spretnosti, ki jih učitelji potrebujejo za kakovostno pedagoško delo, ugotoviti stopnjo njihove usvojenosti pri učiteljih in manjkajoča znanja vključiti v sistem stalnega strokovnega spopolnjevanja učiteljev.¹⁹

Muršak opozarja, da je pri strokovnem spopolnjevanju učiteljev potrebno poudariti odnos med strokovno in pedagoško kompetenco učiteljev. »Enačaj med obema kompetencama je lahko zelo nevaren, saj izhaja iz predpostavke, da je učiteljsko delo zgolj predmet stroke in da je vsako širjenje izobraževanja zunaj lastnega strokovnega ali predmetnega področja nepotrebno. Učitelji so lahko dobro podkovani v stroki, pa niso in ne morejo biti sposobni sami načrtovati in pripravljati didaktično-metodične prilagoditve predmetnih vsebin, če niso za to ustrezno izobraženi«. Učitelji so s kurikularno prenovno dobili večjo svobodo pri načrtovanju svojega

¹⁹ Kroflič, 2002, str. 18

dela na vsebinski, organizacijski in metodični plati. »Toda problem nastane, ko učitelj takega dela ne zmore, ker zanj ni v celoti usposobljen, po drugi strani pa nima dovolj pripomočkov, tako strokovnih, institucionalnih kot materialnih. Zato je kakovost pouka posameznih predmetov v veliki meri odvisna od kakovosti in sposobnosti učitelja«. ²⁰ Ko se učitelj znajde pred nalogo, da mora sam načrtovati in izvesti učni proces (ki vključuje vse, od razporeditve učne snovi, njenega obsega, didaktičnih pripomočkov, gradiv, ipd.) je velika verjetnost, da smo presegli njegove zmožnosti, še zlasti v primeru, ko je predvsem strokovno ne pa tudi pedagoško izobražen. ²¹

V poročilu smo že predstavili, na kakšen način so se učitelji pripravljali na uvedbo prenovljenih programov. Zaradi pomena, ki ga ima strokovno spopolnjevanje učiteljev, pa smo učiteljem in ravnateljem postavili še nekatera vprašanja, iz katerih je mogoče razbrati, koliko so se učitelji spopolnjevali in na katerih področjih, katere vsebine se jim zdijo potrebne za njihovo delo in kakšno je razmerje med izobraževanjem, povezanim s stroko, ki jo učijo in pedagoškimi vsebinami.

3.3.1. Stalno strokovno izpopolnjevanje - ocena ravnateljev

Ravnatelje smo vprašali v katere programe izobraževanja in spopolnjevanja so se vključili v zadnjih dveh letih. Postavljeno vprašanje je bilo povsem odprto, ravnatelji so navedli naslednja vsebinska področja: poklicna matura (2 ravnatelja), prenovljeni izobraževalni programi (1 ravnatelj), pedagoško vodenje in komunikacija (1 ravnatelj), kriza poklicnega in strokovnega izobraževanja (1 ravnatelj), odvisnost in šola (1 ravnatelj), organizacija dela (1 ravnatelj), strokovna srečanja ravnateljev (4 ravnatelji), zakonodaja - zakon o sistemu plač, raba zakona o upravnem postopku (2 ravnatelja), računalništvo in informatika (1 ravnatelj).

Zanimalo nas je, kako ravnatelji ocenjujejo pomembnost vsebinskih področij izobraževanja za njihovo delo. Vsebinska področja, ki so jih ocenjevali so razvidna v preglednici:

²⁰ Muršak, 1997, str. 89

²¹ Ibid.

Preglednica 8: Ocena pomembnosti posameznih področij izobraževanja za ravnatelje (N=6)

Področje	Zelo pomembno	Srednje pomembno	Manj pomembno	Nepomembno
Pedagoško področje	1	3	1	1
Strokovno področje	1	2	2	1
Trendi v razvoju poklicnega izobraževanja	5	1	/	/
Usposabljanje za poklicno maturo	/	1	5	/
Znanje s področja informacijske tehnologije in delo z računalnikom	1	3	1	1
Usposabljanje za vodenje projektov	5	1	/	/
Vloga ravnatelja kot pedagoškega vodje	2	4	/	/
Vloga ravnatelja kot organizacijskega vodje	3	3	/	/
Tuji jeziki	3	2	1	/
Komunikacijske spretnosti	3	2	/	1
Management v neprofitnih organizacijah	4	2	/	/

Razumljivo je, da največ ravnateljev meni, da so za njihovo delo zelo pomembna znanja o trendih v razvoju poklicnega izobraževanja in znanja za vodenje projektov. Poleg teh vsebin, polovica ravnateljev pripisuje pomen razvijanju organizacijskih znanj in sposobnosti, komunikaciji in tujim jezikom. Glede na to, da se čedalje več otrok vpisuje v splošno-izobraževalne programe in strokovne programe, s področja storitev in ekonomije, je razumljivo tudi, da se polovici ravnateljem zdi pomemben management v neprofitnih organizacijah. Samo edemu ravnatelju se zdi zelo pomembno, da bi pridobil več znanj s pedagoškega področja, trem srednje pomembno, enemu manj pomembno, enemu pa nepomembno. Predvidevamo, da so ravnatelji spolnjenje na pedagoškem področju povezali z delom učiteljev, kajti v tabeli so nekaj postavk nižje ocenjevali pomen področja, ki ga obvlada ravnatelj kot pedagoški vodja. To področje dva ravnatelja ocenjujeta kot zelo pomembno, štirje ravnatelji pa kot srednje pomembno. Tudi zaradi med-predmetnega povezovanja znanj pri pouku, povezovanja teoretičnih predmetov s praktičnim poukom ter poudarjanja pomena aktivnega vključevanja dijakov v pouk, postaje čedalje pomembnejša vloga ravnatelja kot organizacijske vodje. Trije ravnatelji jo ocenjujejo kot zelo pomembno, trije pa kot srednje pomembno.

Ravnatelje smo vprašali, v kolikšni meri omogočajo učiteljem strokovno spolnjenje oziroma na kakšen način jih spodbujajo k temu. Vsi navajajo, da učiteljem dopuščajo, da si sami zberejo izobraževanje glede na ponudbo iz kataloga stalnega strokovnega spolnjenja

strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju. Dva ravnatelja učitelje usmerjata, da zberejo teme, ki so v tistem obdobju aktualne za delo šole. Eden od ravnateljev navaja, da učitelje usmerja tudi na druga izobraževanja, za katere dobi šola ponudbe. Dva ravnatelja glede na potrebe občasno organizirata izobraževanja za učiteljski zbor šole. Eden ravnatelj učitelje spodbuja k vključevanju v študijske skupine. Drugi navaja, da gredo učitelji na toliko usposabljanj, kolikor si jih šola lahko privošči, sicer pa je učiteljem na voljo strokovna literatura.

3.3.3. Stalno strokovno spopolnjevanje - učitelji

Na vprašanje, ali so se učitelji v zadnjih štirih letih udeležili izobraževanja oziroma strokovnega spopolnjevanja, povezanega z njihovim poklicom, je 89,9% učiteljev odgovorilo pritrdilno. Rezultati anketnega vprašalnika torej kažejo, da se v zadnjih štirih letih 10,1% učiteljev ni udeležilo nobenega organiziranega strokovnega spopolnjevanja.

Učitelje, ki so se spopolnjevanj udeležili, smo prosili, da navedejo na katerih področjih so se spopolnjevali. Teme izobraževanja so imeli možnost uvrstiti v 3 področja: strokovno področje, pedagoško področje oziroma »druga« področja. V zadnjih štirih letih se je 89,9% anketiranih učiteljev (to so 104 učitelji) udeležilo 113 organiziranih spopolnjenj na strokovnem področju (glede na izobraževalne programe, v katerih učitelji učijo so to: ekološko kmetovanje, ekologija, integrirana predelava vrtnin, varstvo rastlin, izdelava moških hlač, ženskih jaken, moda, računalništvo, ...) in 102 spopolnjenj na pedagoškem področju. Od teh so učitelji navedli naslednje teme:

- sodobne metode poučevanja – 9 učiteljev;
- delo z mladostniki s posebnimi potrebami – 15 učiteljev;
- kako napisati učbenik – 10 učiteljev;
- ocenjevanje – 12 učiteljev;
- delo razrednika - 10 učiteljev;
- nasilje in disciplina – 5 učiteljev;
- kominikacija – 2 učitelja;

- poklicna matura – 30 učiteljev²²;
- učinkovitist praktičnega pouka – 1 učitelj, ...

Učitelji so pod rubriko »drugo« navedli še 56 programov strokovnega spopolnjevanja, predvsem s področja računalništva (excel, power point, internet, ...), poleg tega se navedli še: uvajanje podjetništva v šole, tuji jeziki, sproščanje, ... (12 udeležb).

Tudi učitelje smo prosili za oceno pomembnosti posameznih področij izobraževanja za njihovo delo:

Preglednica 9: Ocena pomembnosti posameznih področij izobraževanja za delo učiteljev (N=116)

Področje	Zelo pomembno	Srednje pomembno	Manj pomembno	Nepomembno
Novosti s strokovnega področja	78,9%	19,3%	0,9%	0,9%
Sodobni načini poučevanja	59,6%	36,8%	2,6%	0,9%
Načini načrtovanja pouka	37,2%	49,6%	13,3%	/
Področja dela z dijaki s posebnimi potrebami (učne težave, vedenjske težave ipd.)	64,6%	27,4%	8%	/
Načini preverjanja in ocenjevanja znanja	35,4%	46%	17,7%	0,9%
Znanje s področja osebnih odnosov in reševanja konfliktov v razredu	49,1%	42,1%	7,9%	0,9%
Individualizacija, diferenciacija učnega procesa	43,2%	41,4%	15,3%	/
Znanje s področja informacijskih tehnologij in delo z računalnikom	36,8%	55,3%	7,9%	/

Največ, 78,9% učiteljev ocenjuje kot zelo pomembno izobraževanja na področju novosti s strokovnega področja, ki ga poučujejo. Kot zelo pomembna učitelji visoko ocenjujejo še področja: sodobni načini izobraževanja (59,6% učiteljev), delo z dijaki s posebnimi potrebami (64,6% učiteljev) in znanje s področja osebnih odnosov in reševanje konfliktov (49,1% učiteljev). Če združimo oceni pomembnosti izobraževanja (zelo in srednje pomembno), ugotovimo, da se najmanj 80% vseh učiteljev zdijo zelo ali srednje pomembna vsa navedena področja. Lahko bi rekli, da se posamezna področja pedagoškega dela med seboj kompleksno prepletajo in da morajo učitelji za kakovostno delo obvladati vsa področja. Morda je zanimivo, da je kljub novostim, ki jih je vpeljal Pravilnik o ocenjevanju znanja, to področje ocenjeno kot najmanj pomembno v primerjavi z ostalimi. 17,7% učiteljev ocenjuje področje preverjanja in

²² Dijaki v srednjem poklicnem izobraževanju ne opravljajo poklicne mature temveč zaključni izpit; učitelji, ki so se udeležili te vrste spopolnjevanja učijo tudi v programih srednjega strokovnega izobraževanja.

ocenjevanja znanja kot manj pomembno medtem ko npr. znanje s področja informacijskih tehnologij in dela z računalnikom kot manj pomembno ocenjuje 7,9% učiteljev.

3.4. NAČRTOVANJE IN IZVAJANJE POUKA

Kot je bilo že izpostavljeno, se vloga učitelja in dijaka v sodobnih konceptih vzgoje in izobraževanja spreminja. Učitelj ni več zgolj v tradicionalni vlogi prenašalca gotovih znanj na učence, ti pa niso več samo v vlogi pasivnih sprejemnikov izdelanih znanj. Danes se kot eno glavnih paradigmatskih sprememb poudarja aktivnejšo vlogo dijakov in učitelja pri pouku. Poudarja se, da je kakovostno znanje, zmožnost uporabe naučenega v praksi, inovativnost, kritičnost ipd. možno pridobiti predvsem v učnem procesu, v katerem dobijo dijaki poleg posredovanih vsebin tudi uvid, da se posamezne vsebine povezujejo v kompleksne celote in obratno, da je znanje skupek posameznih med seboj povezanih delnih znanj oziroma vsebin. V tako pojmovanem učnem procesu učenci na pridobivajo samo znanja ampak ga hkrati sami konstruirajo in pri tem razvijajo spretnosti in veščine, ki jim omogočajo naučeno uporabiti v praksi. Učitelj je s tem postavljen v novo vlogo. Poleg klasičnega posredovalca znanja je tudi v vlogi mentorja oziroma moderatorja, ki ustvarja učno klimo in učni proces tako, da učence aktivno vplete v pridobivanje znanja, jih spodbuja k reflektiranju obstoječega znanja, predstav in izkušenj ter povezovanju z novimi vsebinami, h kritičnem vrednotenju novega znanja in preizkušanju naučenega v praksi. Taka koncepcija izobraževalnega procesa zahteva preiščeno načrtovanje pouka in uporabo učnih sredstev, didaktičnih pripomočkov ter metod dela.

Glede na to, da naj bi novi katalogi znanj spodbujali takšne pristope, smo učitelje vprašali, kako se pripravljajo na pouk in kateri viri jim služijo kot podlaga za pripravo na pouk.

Preglednica 10: Viri na podlagi katerih se učitelji pripravljajo na pouk (N=116)

Viri	Zelo pogosto	Pogosto	Redko	Nikoli
Katalog znanj	41,7%	40,9%	13,9%	3,5%
Učbeniki, delovni zvezki	42,7%	25,2%	14,6%	17,5%
Priročniki za učitelje	24%	34,4%	20,8%	20,8%
Časopisi, revije, TV	39,5%	46,5%	9,6%	4,4%
Stari učni načrti	10,2%	25,5%	40,8%	23,5%
Internet	35,2%	43,5%	16,7%	4,6%

Poleg teh virov so nekateri učitelji navedli še: delovne izkušnje v stroki, spopolnjevanje v tujini, ekskurzije, ogledi strokovnih institucij, strokovna literatura, strokovno spopolnjevanje.

V kolikor ocene učiteljev zelo pogosto in pogosto združimo, potem ugotovimo, da se 82,6% učiteljev zelo pogosto ali pogosto pripravlja na pouk s pomočjo katalogov znanj. 86% učiteljev služijo zelo pogosto ali pogosto kot vir priprav na pouk časopisi, revije in TV. 78,7% učiteljev je zelo pogosto ali pogosto vir priprave na pouk internet, 67,9% učbeniki in delovni zvezki. Pomemben podatek je, da 35,7% učiteljev še vedno pogosto ali zelo pogosto uporablja stare učne načrte kot pripravo na pouk. 17,4% učiteljev redko ali nikoli ne uporablja novih katalogov znanj, ko se pripravlja na pouk.

Zanimalo nas je tudi, katere metode in oblike poučevanja uporabljajo učitelji pri pouku.

Preglednica 11: metode in oblike poučevanja, ki jih uporabljajo učitelji (N=116)

Viri	Zelo pogosto	Pogosto	Redko	Nikoli
Razlaga	56,6%	37,2%	6,2%	/
Razgovor	65,2%	32,2%	2,6%	/
Delo s tekstom	8,7%	33,7%	50%	7,6%
Delo na terenu	31,7%	9,6%	34,6%	24,1%
Opravljanje eksperimentov	18,6%	13,7%	36,3%	31,4%
Delo v skupinah	38,4%	27,7%	31,3%	2,6%
Delo v parih	24,3%	38,3%	27,1%	10,3%

Približno 90% učiteljev zelo pogosto ali pogosto uporablja pri pouku razlago in razgovor. Temu sledita kot pogosti oziroma zelo pogosti metodi dela delo v parih in delo v skupinah; približno 60% učiteljev navaja, da pogosto ali zelo pogosto prakticira takšen način dela. Nekateri učitelji so poleg ocene danih metod navedli še, da v pouk vključujejo demonstracije (3 učitelji) in individualno delo z dijaki (9 učiteljev).

Razlogi, da se odločijo za določen način dela učitelji navajajo:

- 31 učiteljev navaja, da se za metode dela odloča glede na učne sposobnosti in predznanje dijakov;
- 7 učiteljev navaja, da je to odvisno od opremljenosti učilnice oziroma materialnih pogojev;
- 6 učiteljev se za metode dela odloča glede na razpoložljive didaktične pripomočke, delovna sredstva, literatura, ...;

- 6 učiteljev navaja, da je njihov način dela odvisen od letnih časov;
- 5 učiteljem je orientacija za delo časovna razporeditev ur oziroma snovi, ki jo je potrebno obdelati.

Tudi dijake smo vprašali, kako najpogosteje poteka pouk v šoli.

Preglednica 12: metode in oblike dela pri pouku – dijaki (N=279)

Metode in oblike dela	Zelo pogosto	Pogosto	Redko	Nikoli
Učitelj razlaga snov, dijaki zapisujemo.	40,8%	30,1%	19,9%	9,2%
Dijaki uporabljamo učbenike in delamo v skupinah, nato svoje delo predstavimo.	2,5%	10,9%	58,2%	28,4%
Dijaki sodelujemo pri igranju vlog in simulacijah.	2,6%	5,9%	29,4%	62,1%
Dijaki opravljamo eksperimente.	1,5%	4,1%	21,2%	73,2%
Dijaki delamo individualno, učitelj delo le koordinira.	4,1%	17,2%	46,6%	32,1%
Učitelj snov predstavlja z multimedijskimi sredstvi.	1,9%	17%	48,5%	32,6%
Učitelj vodi pouk tako, da sprašuje, dijaki pa odgovarjamo.	23,7%	35%	35%	6,2%
Dijaki delamo v parih.	7%	25%	52,2%	15,8%

Kot je razvidno iz preglednice, 70,9% dijakov ocenjuje, da pri pouku zelo pogosto (ocena 40,8% dijakov) ali pogosto (ocena 30,1% dijakov) učitelji posredujejo znanje, dijaki pa vsebino beležijo. Kot drug najbolj pogost način dela so dijaki navedli, da učitelj vodi pouk tako, da sprašuje, dijaki pa odgovarjajo (23,7% dijakov ocenjuje, da je tak način dela zelo pogost, 35,1% dijakov pa, da je tak način dela pogost). 21,3% dijakov meni, da zelo pogosto (4,1%) ali pogosto (17,2%) delajo individualno, učitelj pa njihovo delo koordinira.

Dijakom smo postavili še dodatno vprašanje, ali imajo pri pouku dovolj možnosti za aktivno sodelovanje:

- 23% dijakov ocenjuje, da lahko aktivno sodelujejo pri vseh predmetih;
- 39,6% dijakov meni, da imajo možnost aktivnega sodelovanja pri večini predmetov;
- 29,5% dijakov meni, da lahko aktivno sodelujejo le pri nekaterih predmetih;
- 7,9% pa meni, da pri pouku nimajo dovolj možnosti za aktivno sodelovanje.

Kot smo že izpostavili, je bil eden od temeljnih namenov kurikularne preнове vzpodbuditi medpredmetno povezovanje vsebin, kar je predvideno tudi v katalogih znanj. Uresničevanje

postavljenih ciljev je v veliki meri odvisno od učiteljev, od tega kako načrtujejo pouk in kako pri načrtovanju sodelujejo med sabo. Na vprašanje, kako se učitelji pripravljajo na pouk (učitelji so lahko izbrali več odgovorov), je 89,6% odgovorilo, da se na pouk pripravljajo sami. 47,7% učiteljev je navedlo, da pri pripravah na pouk sodelujejo z učitelji, ki poučujejo isti predmet, 25,5% učiteljev pa skupaj z učitelji, ki poučujejo v istem programu. 12,7% učiteljev je navedlo, da jim pri pripravah pomaga tudi izmenjava informacij z učitelji, ki učijo na drugih šolah.

Pri ocenah učiteljev o medpredmetnih povezavah v katalogih znanj smo videli, da jih 47,8% ocenjuje kot delno ustrezna, 3,5% pa kot neustrezna. Pri utemeljitvi ocen so nekateri učitelji izpostavili, da je posamezne učitelje težko pritegniti k sodelovanju, da nekateri niso motivirani za sodelovanje in tudi, da so učitelji deležni premalo napotkov za povezovanje vsebin. Zanimalo nas je njihovo mnenje, kako je možno vzpodbuditi sodelovanja med učitelji, da bi se vsebine med predmeti bolj povezovale. Njihove predloge smo uvrstili v 5 kategorij:

- 42 učiteljev predlaga združevanje učiteljev v projektne skupine kot so študijske skupine, strokovni aktivni šol, med-predmetne skupine ipd. Osnovna ideja je, da bi te skupine najprej pripravile strategijo med-predmetnega povezovanja vsebin, opredeljenih v posameznem katalogu. Te skupine bi za vsak predmet določile, kako dijakom predstaviti vsebine in kako se med seboj povezujejo. Pri tem bi skupine določile tudi temeljna znanja, ki so jih dijaki že osvojili (tudi v preteklih letih), vendar so pomembne za razumevanje novih vsebin. Delovne skupine bi v strategiji opredelile tudi, kako teoretična znanja, ki so osnova za praktično delo, povezati s praktičnim poukom oziroma z delovno prakso. Glede na strategijo bi se morali učiteljski timi srečevati enkrat tedensko, da bi sprotno načrtovati delo in evalvirati delo v preteklih obdobjih. Skupina bi se morala zelo konkretno ukvarjati z načrtovanjem pouka in metodami pedagoškega dela. V kolikor bi se na različnih šolah oblikovale takšne skupine, bi se morali predstavniki teh skupin srečevati nekajkrat letno;
- Nekaj učiteljev je predlagalo oblikovanje poklicnih map, ki bi imele podobno funkcijo kot predlagane projektne skupine, le da bi imeli učitelji pisno podlago za usmerjanje svojega dela. Verjetno ne bi bilo narobe, če bi razmišljali, da bi bila strategija, konkretna navodila, izkušnje pri medpredmetnem povezovanju, predlogi, ... učiteljem dostopna preko interneta;
- 10 učiteljev je predlagalo več organiziranih, vendar ožjih strokovnih srečanj, seminarjev, ki bi učiteljem pomagali pri konkretnih problemih oziroma vprašanjih, ki so povezani z načrtovanjem, povezovanjem in izvajanjem pedagoškega dela;

- 2 učitelja menita, da bi morale biti med-predmetne povezave in delo (sodelovanje) učiteljev bolj natančno opredeljeno v katalogu znanj;

Učitelje smo prosili, če nam lahko predstavijo primer pozitivne izkušnje med-predmetnega povezovanja. Nekaj učiteljev se strinja, da med-predmetno povezovanje prispeva k temu, da učenci boljše razumejo učno snov in da je zato je tudi njihovo izkazano znanje bolj kakovostno. Učitelji v programu šivilja krojač navajajo, da dijakinje izdelujejo kroje glede na vsebine različnih predmetov, pri praktičnem pouku pa naredijo svoj izdelek. Dva učitelja sta navedla, da povezujejo pisanje delovnega dnevnika s slovenskim jezikom in da se jima zdi to zelo smiselno. Nekaj učiteljev je izpostavilo, da se kakovost praktičnega znanja poveča, v kolikor učitelji teoretičnih predmetov poučujejo tudi praktični pouk oziroma obratno. Nekateri učitelji so izpostavili tudi, da so zaradi sodelovanja s kolegi postali bolj motivirani za delo in za iskanje novih pristopov pri pouku.

3.5. PREVERJANJE IN OCENJEVANJE

Kot navaja Zora R. Ilc, mora posodabljanje izobraževanja vključiti tudi prakse preverjanja in ocenjevanja znanja. Preverjanje znanja je namenjeno odkrivanju problemov, ki jih imajo učenci, njihovih prevladujočih napak, miselnih modelov in prepričanj z namenom, da se učencem nudi ustrezno podporo za izboljševanje učenja. Končno preverjanje in ocenjevanje znanja pa mora ugotoviti, ali dijaki znanja in spretnosti usvojili, če jih razumejo in znajo uporabiti v konkretnih primerih. Preverjanje in ocenjevanje znanja je zato smiselno čim večkrat zastavljati v realističnih kontekstih, ob različnih dejavnostih in na različne načine.²³ Učitelje in dijake smo vprašali, kako poteka preverjanje in ocenjevanje znanja.

Preglednica 13: Načini preverjanja znanja – učitelji (N=116)

Preverjanje	Zelo pogosto	Pogosto	Redko	Nikoli
Testi	17,2%	28%	26,8%	28%
Ustno	46,5%	42,6%	8,9%	2%
Vaje	43,3%	35,1%	15,4%	6,2%
Domače naloge	5%	30%	39%	26%
Seminarske naloge	5,7%	31,8%	37,5%	25%
Projektne naloge	3,5%	9,4%	36,5%	50,6%

²³ Rutar Ilc, str. 101-102

Glede na odgovore učiteljev, se znanje pri pouku največkrat preverja ustno; 89,1% učiteljev preverja znanje ustno zelo pogosto (46,5% učiteljev) oziroma pogosto (42,6% učiteljev). Drugi najpogostejši način preverjanja znanja so vaje. 78,4% učiteljev navaja, da z vajami zelo pogosto (43,3% učiteljev) oziroma pogosto (35,1% učiteljev) preverja znanje. Domače naloge so zelo pogosto ali pogosto način preverjanja znanja za 35% učiteljev.

Preglednica 14: Načini ocenjevanja znanja – učitelji (N=116)

Ocenjevanje	Zelo pogosto	Pogosto	Redko	Nikoli
Testi	35,6%	33,7%	16,8%	13,9%
Ustno	45%	42%	8%	5%
Vaje	31,1%	28,2%	27,2%	13,5%
Domače naloge	4,2%	16,8%	34,7%	44,3%
Seminarske naloge	10,3%	28,7%	41,4%	19,6%
Projektne naloge	6,9%	9,2%	27,6%	56,3%

Tudi pri ocenjevanju znanja se učitelji najpogosteje poslužujejo ustnega ocenjevanja. 87% učiteljev je navedlo, da zelo pogosto (45% učiteljev) oziroma pogosto (42% učiteljev) ustno ocenjuje znanje. Drugi najpogostejši način ocenjevanja so testi. Več kot polovica učiteljev pogosto oziroma zelo pogosto ocenjuje znanje dijakov tudi z vajami.

Preglednica 15 : Načini ocenjevanja znanja – dijaki (N=116)

Ocenjevanje	Zelo pogosto	Pogosto	Redko	Nikoli
Pišemo preizkuse	49,5	25,6	16,5	8,4
Praktičen izdelek	18,5	40,4	31,9	9,3
Domače naloge	15	26,6	45,3	13,1
Seminarske naloge	4	19,9	59,9	16,2
Ustno odgovarjajo	62,1	27,2	7,7	2,9
Projektno delo	2,7	8,4	45,2	43,7

Tudi dijaki so kot najpogostejši način ocenjevanja znanja navedli ustno ocenjevanje. 89,3% dijakov navaja, da učitelji zelo pogosto (62,1% dijakov) oziroma pogosto (27,2% dijakov) ustno ocenjujejo znanje. Kot drugi najpogostejši način ocenjevanja znanja so tudi dijaki navedli pisne preizkuse, teste. 75,1% dijakov navaja, da učitelji zelo pogosto (49,5% dijakov) oziroma pogosto (25,6% dijakov) ocenjujejo znanje s testi. 58,9% dijakov je navedlo, da učitelji zelo

pogosto (18,5% dijakov) oziroma pogosto (40,4% dijakov) ocenjujejo praktični izdelek. 41,6% dijakov poroča, da učitelji zelo pogosto (mnenje 15% dijakov) oziroma pogosto (mnenje 26,6% dijakov) ocenjujejo domače naloge.

Navedbe učiteljev in dijakov glede preverjanja in ocenjevanja znanja se v veliki meri ujemajo. Videti je, da pri pouku prevladuje ustno ocenjevanje in preverjanje znanja, ki ga učitelji kombinirajo s testi, domačimi nalogami, vajami in praktičnimi izdelki. Pomembno je, da učitelji kombinirajo individualne pristope pri preverjanju in ocenjevanju znanja (ustno preverjanje, praktični izdelki, domače naloge, vaje) s skupinskim (objektivnimi). Na ta način imajo možnost ugotoviti, kako se dijaki lotevajo učenja in dela, kako načrtujejo in sprejemajo odločitve, kako rešujejo probleme, katera znanja pri tem uporabljajo ipd. Ker je ocenjevanje povezano tudi s selekcijsko funkcijo, mora biti objektivno in zanesljivo, kar zagotavljajo predvsem testi znanja.

IV. ZAKLJUČEK

Po navedbi ravnateljev in učiteljev je uvajanje prenovljenih programov potekalo brez večjih problemov. Največ težav je ravnateljem in učiteljem povzročalo med-predmetno povezovanje vsebin in s tem povezano povezovanje učiteljev v time (sodelovanje učiteljev pri načrtovanju in izvajanju pouka).

48,7% učiteljev ocenjuje, da so med-predmetne povezave v katalogih znanj ustrezne, 47,8% učiteljev, da so delno ustrezne, 3,5% učiteljev pa, da povezave niso ustrezne. Učitelji so izpostavili naslednje probleme med-predmetnega povezovanja: 8 učiteljev meni, da v katalogih znanj niso dovolj jasne povezave oziroma da je v katalogih nakazanih premalo povezav med teoretičnimi in praktičnimi znanji in spretnostmi. Eden od teh učiteljev navaja, da se vsebine v katalogih znanj podvajajo. 2 učitelja opozarjata, da materialni pogoji na šoli ne omogočajo povezovanja teorije in prakse. 8 učiteljev navaja, da je težko spodbuditi sodelovanje učiteljev. Poudarjajo, da učitelji premalo sodelujejo med seboj, da nekateri niso motivirani in pripravljeni za sodelovanje.

Na vprašanje, kako se učitelji pripravljajo na pouk (učitelji so lahko izbrali več odgovorov), je 89,6% odgovorilo, da se na pouk pripravljajo sami. 47,7% učiteljev je navedlo, da pri pripravah na pouk sodelujejo z učitelji, ki poučujejo isti predmet, 25,5% učiteljev pa skupaj z učitelji, ki poučujejo v istem programu. 12,7% učiteljev je navedlo, da jim pri pripravah pomaga tudi izmenjava informacij z učitelji, ki učijo na drugih šolah.

Nekateri učitelji menijo, da so deležni premalo napotkov za izvajanje učnega procesa po prenovljenih katalogih znanj, da so bolj kot ne prepuščeni sami sebi. Nekaj učiteljev je navedlo, da katalogi znanj posameznih predmetov niso med seboj (časovno) usklajeni oziroma, da niso napisani na način, ki bi jim pri usklajevanju pomagal in da katalogi znanj teoretičnih predmetov ne upoštevajo praktičnega pouka, ki je v nekaterih programih v veliki meri odvisen od letnih časov. Takšna stališča kažejo, da učitelji niso razumeli namena katalogov znanj, saj so bili ti pripravljeni z namenom podati vsebine (opredeljene s informativnimi, formativnimi in socializacijskimi cilji), učitelji pa naj bi v med-predmetnem sodelovanju določili, kdaj bodo posamezne vsebine obravnavali in kako jih bodo povezovali njihovi kolegi npr. pri praktičnem pouku. Rezultati anketnih vprašalnikov so pokazali, da 35,7% učiteljev če vedno pogosto oziroma zelo pogosto uporablja stare učne načrte, ko se pripravlja na pouk. Rezultati anketnih vprašalnikov so pokazali tudi, da se 10,1% učiteljev v zadnjih štirih letih ni udeležilo stalnega strokovnega spopolnjevanja učiteljev.

Učitelji so podali tudi nekaj predlogov za preseganje problematike med-predmetnega povezovanja, če povzamemo njihove predloge, potem bi bilo smiselno vzpodbujati združevanje učiteljev v projektne skupine, kot so študijske skupine, strokovni aktivni šol, med-predmetne skupine ipd. Osnovna ideja je, da bi te skupine najprej pripravile strategijo med-predmetnega povezovanja vsebin, opredeljenih v posameznem katalogu. Te skupine bi za vsak predmet določile, kako dijakom predstaviti vsebine in kako se med seboj povezujejo. Pri tem bi skupine določile tudi temeljna znanja, ki so jih dijaki že osvojili (tudi v preteklih letih), vendar so pomembne za razumevanje novih vsebin. Delovne skupine bi v strategiji opredelile tudi, kako teoretična znanja, ki so osnova za praktično delo, povezati s praktičnim poukom oziroma z delovno prakso. Glede na strategijo bi se morali učiteljski teami srečevati enkrat tedensko, da bi sprotno načrtovati delo in evalvirati delo v preteklih obdobjih. Skupina bi se morala zelo konkretno ukvarjati z načrtovanjem pouka in metodami pedagoškega dela. V kolikor bi se na različnih šolah oblikovale takšne skupine, bi se morali predstavniki teh skupin srečevati nekajkrat letno. Nekaj učiteljev je predlagalo oblikovanje poklicnih map, ki bi imele podobno funkcijo kot predlagane projektne skupine, le da bi imeli učitelji pisno podlago za usmerjanje svojega dela. Verjetno ne bi bilo narobe, če bi razmišljali, da bi bila strategija, konkretna navodila, izkušnje pri medpredmetnem povezovanju, predlogi in drugačna podpora učiteljem dostopna preko interneta. Učitelji so predlagali tudi več organiziranih, vendar ožjih strokovnih srečanj, seminarjev, na katerih bi reševali konkretne probleme oziroma vprašanja, ki so povezana z načrtovanjem, povezovanjem in izvajanjem pedagoškega dela.

V. LITERATURA

- Izhodišča kurikularne prenove (1996), Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet;
- Kroflič, R., 2002, Vstop v kurikularne teorije, v: Izbrani pedagoški spisi, Ljubljana: Zavod RS za šolstvo;
- Medveš, Z., 1997, Izhodišča za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja ter programov srednjega strokovnega izobraževanja, Ljubljana: Strokovni svet za poklicno in strokovno izobraževanje RS;
- Muršak, J., 1997, Poklicno in strokovno izobraževanje ter kurikularna prenova – vloga nacionalnega kurikularnega sveta, v: Kurikularna prenova, zbornik, Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet;
- Muršak, J., 2002, Pojemovni slovar za področje poklicnega in strokovnega izobraževanja, Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo znanost in šport, Urad RS za šolstvo, Center RS za poklicno izobraževanje;
- Rutar, Ilc, Z., 2003, Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju, Ljubljana: Zavod RS za šolstvo;
- Slanc, A. (Ur.), 2001, Srednješolski izobraževalni programi, Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport;