

租



**Drugo** poročilo o poteku  
poskusnega izvajanja  
izobraževalnega programa  
**Avtoserviser**

#### PRI NASTAJANJU POROČILA SO SODELOVALI:

##### Delovna skupina za spremljanje:

Katja Jeznik  
 mag. Slava Pevec Grm  
 Darko Mali  
 Marija Šibanc  
 Marko Borko  
 Vida Vončina  
 mag. Mojca Pušnik  
 Tomaž Kranjc  
 dr. Branko Slivar

##### Pri posameznih poglavjih poročila so (so)avtorji:

dr. Klara Skubic Ermenc  
 dr. Zora Rutar Ilc  
 Saša Grašič  
 dr. Dejan Hozjan  
 mag. Dušan Jamšek

##### Urednica:

Katja Jeznik

##### Jezikovni pregled:

Vlasta Kunej

##### Idejna zasnova, fotografija in prelom:

Saša Kerkoš

##### Tisk:

Cicero d.o.o.

##### Naklada:

600 izvodov



#### Kdo in kaj je CPI

Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje je osrednja razvojna in svetovalna institucija na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja v Sloveniji. Med temeljne naloge Centra sodijo priprava strokovnih podlag in metodoloških izhodišč, kompetenčno zasnovanih poklicnih standardov, razvoj sodobnih modularno zasnovanih izobraževalnih programov in druge aktivnosti, ki prispevajo k večji kakovosti poklicnega in strokovnega izobraževanja ter povezujejo izobraževanje s področjem dela.

Poročilo je pripravil Center RS za poklicno izobraževanje. Izdajo sta sofinancirala Evropski socialni sklad Evropske unije ter Ministrstvo za šolstvo in šport.

CIP - Kataložni zapis o publikaciji

Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

377.352

DRUGO poročilo o poteku poskusnega izvajanja izobraževalnega programa Avtoservisier / [sodelovali Katja Jeznik ... [et al.] ; urednica Katja Jeznik ; fotografija Saša Kerkoš]. - Ljubljana : CPI, Center RS za poklicno izobraževanje, 2007

ISBN 978-961-6246-49-1

232882944

## Uvod

To poročilo je drugo poročilo o poteku poskusnega izvajanja izobraževalnega programa Avtoserviser v projektu Poskusno uvajanje izhodišč v pilotnih šolah (P8), Uvajanje in spremljanje izobraževalnega programa Avtoserviser. Poročilo vsebinsko sledi prvemu poročilu o poteku poskusnega izvajanja izobraževalnega programa Avtoserviser ter načrtu uvajanja in spremljanja za šolsko leto 2005/06. Končno poročilo bo pripravljeno novembra 2007.

V drugem vmesnem poročilu nadaljujemo prikaz čim širše slike o poteku in uspešnosti izvajanja projekta. Na podlagi tega na eni strani odgovarjamo na sistemsko vprašanje o uspešnosti poteka poskusa, na drugi strani pa odgovarjamo tudi praktikom sredi uvajanja in tistim, ki so (oz. šele bodo) v uvajanje novosti vključeni v drugih novih in prenovljenih programih.

Poročilo sestavljajo naslednja poglavja:

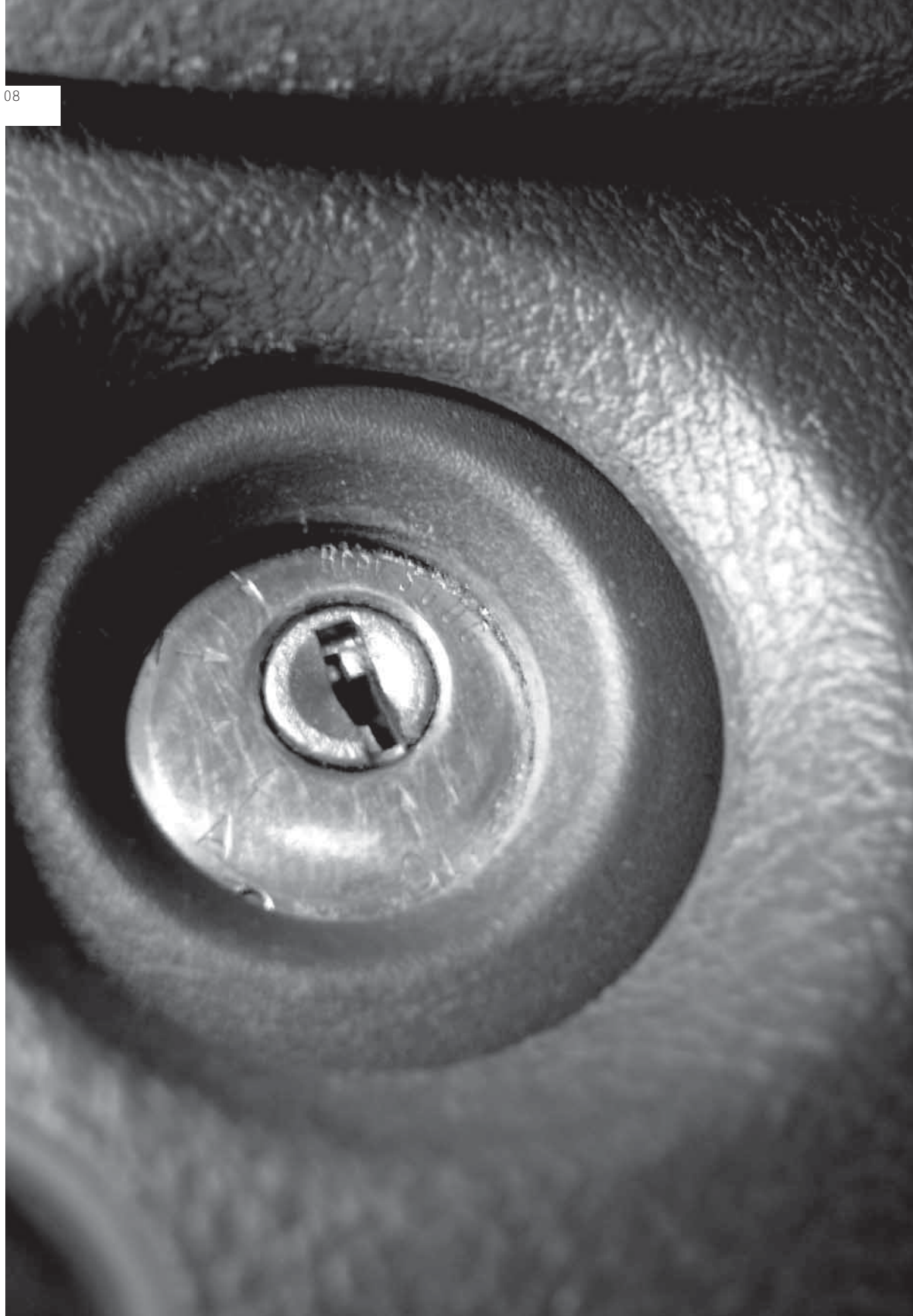
- > >> Uvodno poglavje – odgovarjamo na vprašanje, kateri so temeljni cilji prenove poklicnega šolstva;
- > >> Opredelitev uvajanja in spremljanja – na kratko sta opredeljena uvajanje in spremljanje poskusnega izvajanja izobraževalnega programa, opredeljeni so cilji spremljanja, področja s kazalniki oz. elementi spremljanja, vzorec, iz katerega smo pri spremljanju izhajali, in temeljne raziskovalne metode;
- > >> Ugotovitve spremljanja – ta del poročila sestavlja šest poglavij, v katerih so povzete poglobitvene ugotovitve spremljanja po posameznih področjih;
- > >> Sklep in kako naprej;
- > >> Priloge – nabor podrobnejših poročil o posameznih področjih spremljanja je objavljen na spletni strani CPI: <http://www.cpi.si/ucitelji/kurikulum/spremljanje.aspx>.

## Kazalo

1.	Novosti poklicnega izobraževanja	09
<hr/>		
2.	Opredelitev uvajanja in spremljanja	13
2.1	Uvajanje izobraževalnega programa avtoserviser	13
2.2	Spremljanje izobraževalnega programa avtoserviser	14
<hr/>		
3.	Spremljamo dosežke poskusa	21
3.1	Analiza izvedbenih kurikulov	21

	Ugotovitve racionalne evalvacije	22
	Sklep in predlogi	25
3.2	Uresničevanje ciljev ključnih kvalifikacij	26
	Povzetki po posameznih KK	
	Poglavitne ugotovitve po kazalnikih	30
3.3	Preverjanje in ocenjevanje	32
3.3.1	Spremljanje načrtovanja in posameznih elementov	
	izvajanja preverjanja in ocenjevanja	33
	Ugotovitve spremljanja in predlogi	31
	Sklep	41
3.3.2	Taksonomska analiza preizkusov znanja	41
	Ugotovitve o prevladujoči taksonomski strukturi pisnih preizkusov	43
	Sklep	45
3.4	Praktično izobraževanje	46
	Ugotovitve spremljanja in predlogi	46
3.5	Analiza načrtovanja integriranih ključnih kvalifikacij	56
	Ključne ugotovitve in predlogi	58
3.6	Usposabljanje	60
3.6.1	Izvedena usposabljanja in svetovanja	60
3.6.2	Metodologija kvalitativnega spremljanja z usposabljanjem	62
<hr/>		
4.	Sklep in od tod naprej	65
<hr/>		
	Viri in literatura	72
	Priloge	73
	Pomen krajšav in kratic	74





## 1. Novosti poklicnega izobraževanja

Drugo vmesno poročilo o poteku poskusnega izvajanja izobraževalnega programa Avtoserviser (IP AS) vsebinsko sledi načrtu uvajanja in spremljanja za obdobje drugega šolskega leta (2005/06). Končno poročilo bo pripravljeno novembra 2007.

Z drugim vmesnim poročilom dopolnjujemo in poglobljamo ugotovitve iz prvega poročila na področjih, ki se medsebojno povezujejo in dopolnjujejo. Sledili smo cilju, da zberemo čim več informacij o poteku izvajanja projekta, težavah, ki se pojavljajo na tej poti, da bi lahko strokovno odgovorili na sistemska vprašanja o uspešnosti doseganja ciljev in na drugi strani podprli učitelje prakse na šolah, kjer se izvaja poskus, ter informacije ponudili tudi šolam, ki vpeljujejo druge nove izobraževalne programe poklicnega izobraževanja.

Naj na kratko spomnimo na temeljne cilje pri pripravi novih izobraževalnih programov v skladu z Izhodišči za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja ter programov srednjega strokovnega izobraževanja (Izhodišča) (str. 6–15). Ti cilji so:

- > >> povezovanje splošnega, strokovnega in praktičnega znanja v koherentno in problemsko strukturiranem izobraževalnem programu, katalogih znanj, izpitnih katalogih. Cilj je doseči večjo notranjsko vsebinsko povezanost in prepletenost znanja ter razvoj poklicnih in ključnih kompetenc, ki vodijo do celostne usposobljenosti za poklic, sodelovanje v družbi, osebnostni razvoj in nadaljnje izobraževanje;
- > >> uravnotežiti učnociljno in problemsko ter učnovsebinsko načrtovanje pri pripravi katalogov znanj in izpeljavi učnega procesa;
- > >> pripraviti modulno zgrajen in prožen izobraževalni program;
- > >> odpiranje kurikula in vpliv lokalnih partnerjev;
- > >> določiti enoten izobrazbeni standard za šolsko in dualno obliko izobraževanja;
- > >> doseči večjo programsko prožnost in avtonomijo šol s pripravo okvirnega izobraževalnega programa na nacionalni ravni in prenosom dela odločitev pri oblikovanju kurikula na šolsko raven (predmetnik z razporeditvijo ur, odprti kurikulum, izvedbeni modeli, načrt preverjanja in ocenjevanja znanja);
- > >> spodbuditi šole, da bodo razvile nove metodično-didaktične rešitve, večjo individualizacijo pouka in okrepile timsko delo vseh vključenih učiteljev.

Operacionalizacija zastavljenih ciljev se v izobraževalnem programu Avtoserviser kaže na različnih ravneh. Zastavljeni cilj povezovanja splošnega, strokovnega in praktičnega znanja v koherentno in problemsko strukturiranem izobraževalnem programu je v programu Avtoserviser uresničen s **konceptom kompetenc** (poklicnih in ključnih, ki jih razvijamo s ključnimi kvalifikacijami). V izobraževalni program so vpete ključne kvalifikacije za slovenščino, matematiko, tuji jezik in šport, družboslovje in umetnost kot samostojne programske enote (t. i. predmeti ključnih kvalifikacij) v najmanj minimalnem standardu, kot ga določajo Izhodišča. Povezovanje vsebin omenjenih predmetov s strokovnimi vsebinami in praktičnim usposabljanjem prepuščamo šoli s timskim načrtovanjem pouka vseh učiteljev, ki poučujejo v programu (programski učiteljski zbor). Katalog splošnih znanj iz naravoslovja obsega 132 ur, pri čemer je v A-delu predmetnika 66 ur, naravoslovno znanje v obsegu 66 ur se poveže s strokovnim delom programa.

Cilji drugih ključnih kvalifikacij, t. i. **integriranih ključnih kvalifikacij** (IKK), so včlenjeni v **strokovne vsebinske sklope** (SVS) ter predmete ključnih kvalifikacij ali pa se kot način in metoda dela uresničujejo v celotnem programu, mogoče pa jih je razviti tudi v okviru interesnih dejavnosti ali odprtega kurikula. IKK v programu Avtoserviser so učenje učenja, socialne spretnosti, razvoj sporazumevalne zmožnosti (ustne komunikacije in bralne pismenosti), podjetništvo, zdravje in varnost pri delu, informacijsko-komunikacijska pismenost ter načrtovanje in vodenje kariere.

Najmanjša programska enota za doseganje poklicnih kompetenc (PK) je **vsebinski sklop**. V okviru vsebinskih sklopov povezujemo praktično izobraževanje (PI), strokovno teorijo in ključne kvalifikacije, ki jih načrtujemo izhajajoč iz delovnih in poslovnih procesov ter potreb strank. Pri tem upoštevamo vse pomembne prvine, ki določajo področje avtoservisne dejavnosti: tehnološke, ekonomske, okoljevarstvene in zdravstvene. Vsebinski sklopi vsebujejo cilje informiranja, načrtovanja, odločanja, izvedbe in kontrole. Posebna pozornost je posvečena »teoretizaciji« praktičnega izobraževanja, s ciljem doseči ustrezno razmerje med teoretičnim in praktičnim vidikom usposobljenosti.

**Katalogi znanj** (KZ) v programu Avtoserviser so bili načrtovani učnociljno. V drugem stolpcu so opredeljeni cilji kvalifikacij, ki jih uresničujemo povezano; socializacijski cilji so izpostavljeni v

usmerjevalnih ciljih sklopa in se kot rdeča nit uresničujejo v celotnem programu.

Nov izobraževalni program zahteva načrtovanje **izvedbenega kurikula** (IK) na šoli. Pri pripravi izvedbenega kurikula učitelji skupaj načrtujejo letne dejavnosti, vsebine za uresničitev ciljev in medsebojno usklajeno izvajanje, določijo način preverjanja in ocenjevanja doseženih ciljev. V izvedbenem kurikulumu šola opiše tudi metodično-didaktične modele, s katerimi razvija dejaven, na dijaka osredinjen in problemsko naravnani pouk.

V izobraževalnem programu Avtoserviser je 606 ur namenjenih **odprtemu kurikulumu** (OK), ki pomeni uresničevanje ciljev na regionalni in lokalni ravni. Šola je v sodelovanju s socialnimi partnerji in gospodarskimi združenji definirala cilje tega dela kurikula, v katerem dijaki razvijajo praktične spretnosti, poglobljajo in širijo znanje strokovne teorije ter razvijajo ključne kompetence. Pomemben del uresničevanja novega izobraževalnega programa Avtoserviser je **praktično izobraževanje v delovnem procesu** (PIDP<sup>1</sup>). To omogoča doseganje ciljev, ki jih šola ne more uresničiti sama v celoti, zlasti poklicne socializacije in razvoja osebnostnih potencialov ter nekaterih poklicnih kompetenc, pomembnih za kakovost dela in uspešen razvoj poklicne kariere. Nosilci tega dela izobraževanja so podjetje in šola, ki skupaj s šolsko delavnico – medpodjetniškim središčem – izvajajo izobraževalni program. Program srednjega poklicnega izobraževanja (SPI) je enakovreden ne glede na dualno ali šolsko organizacijo izobraževanja.

V prvem vmesnem poročilu smo ugotavljali, da učitelji dobro sprejemajo nov program, da prepoznavajo in si prizadevajo za uresničevanje ključnih ciljev in da se na šolah dogajajo pomembni premiki, predvsem pri pripravi izvedbenega kurikula, medpredmetnem povezovanju, načrtovanju in izvajanju pouka in projektnih tednov ter odpiranju šole v okolje in povezanosti s socialnimi partnerji na lokalni ravni. Tudi pri uvajanju ključnih kvalifikacij smo opazili premike v smeri večjega povezovanja s stroko in hkrati opozorili na ovire, ki otežujejo uresničevanje novih oblik in razvojno delo, predvsem organizacijske težave (pri oblikovanju urnika, poučevanje tudi v starih programih) in nezadostne materialne pogoje za kakovostno poučevanje in tudi razvojno delo (preobremenjenost učiteljev).

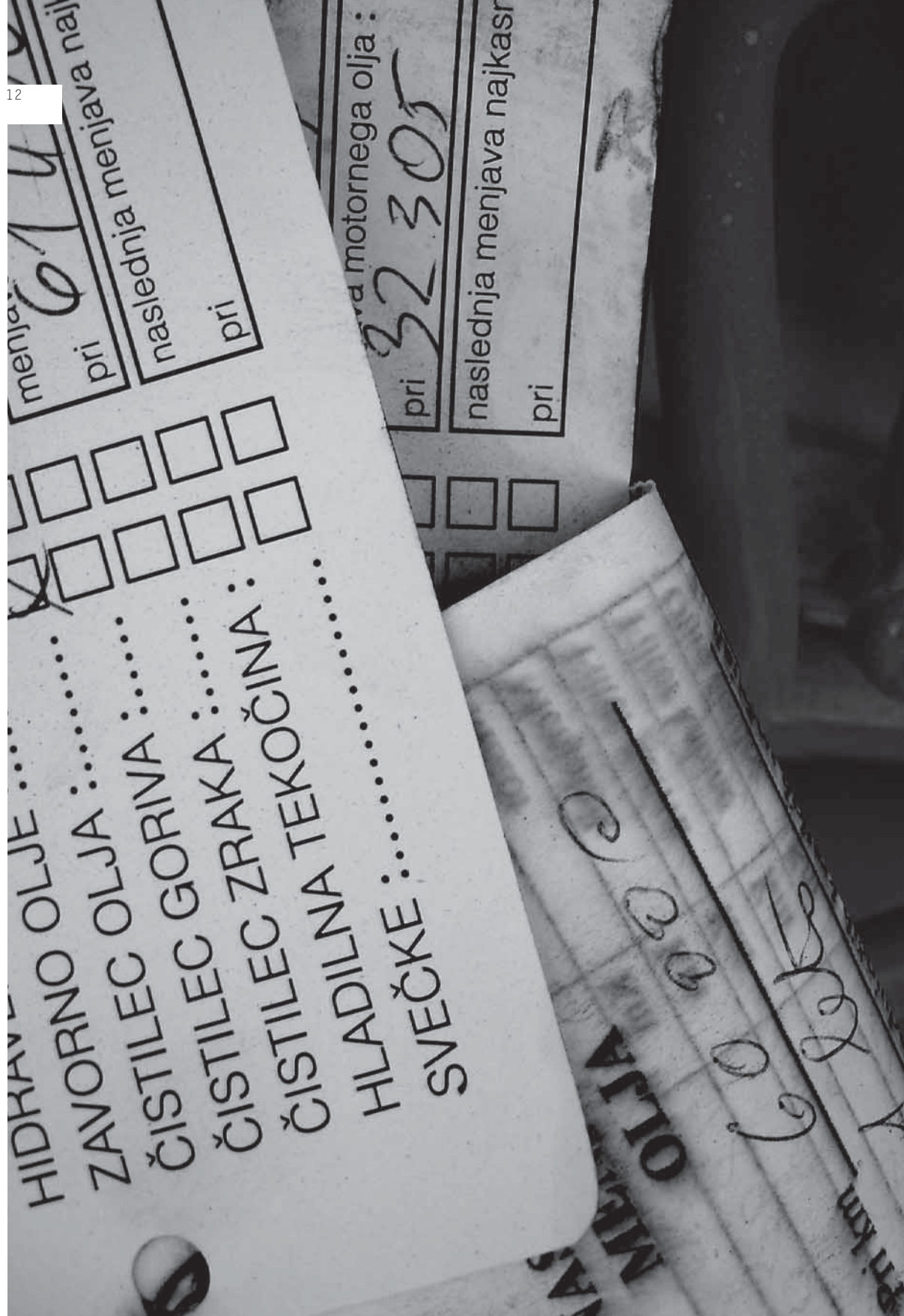
Če smo se v lanskem spremljanju osredotočili predvsem na učitelje kot ključne dejavnike pri uvajanju novega programa, smo v letošnje spremljanje vključili tudi dijake, organizatorje praktičnega pouka in mentorje v podjetjih ter zbrali tako kvantitativne kot kvalitativne podatke z dvema metodološkima pristopoma:

- > >> z racionalno evalvacijo in analizo dokumentov (izvedbenih kurikulumov, katalogov znanj, izpitnih katalogov in pisnih preizkusov znanja) in
- > >> z empiričnimi analizami podatkov, pridobljenih z uporabo vprašalnikov in intervjujev.

Zanimala so nas torej ključna vsebinska področja prenove s temeljnimi razsežnostmi, ki jih odpirajo, kakovostne spremembe, ki potekajo na šolah, problemi, ki nastajajo in o katerih je treba odkrito pogovoriti. V tej luči tudi sklepamo naše poročilo ter izpostavljam temeljne ugotovitve in predloge za nadaljnje delo.

<sup>1</sup> Poimenovanje »praktično izobraževanje v delovnem procesu« se z novim Zakonom o poklicnem in strokovnem izobraževanju (Ur. l. RS, št. 79/06) opusti in spremeni v poimenovanje »praktično usposabljanje z delom pri delodajalcu« (kratica PUD).





## 2. Opredelitev uvajanja in spremljanja

### 2.1 Uvajanje izobraževalnega programa Avtoserviser

Uvajanje novega izobraževalnega programa Avtoserviser poteka kot projekt Poskusno uvajanje izhodišč v pilotnih šolah (P8), Uvajanje in spremljanje izobraževalnega programa Avtoserviser, ki je del Razvojnega programa za podporo implementaciji Izhodišč za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega ter srednjega strokovnega izobraževanja. Temeljni namen projekta je v praksi uresničiti novosti, ki jih predvidevajo Izhodišča. Projekt se na podlagi Pravilnika o izobraževalnem programu srednjega poklicnega izobraževanja Avtoserviser (Ur. l. RS, št. 73/04) postopno izpeljuje s poskusom, kar zmanjšuje tveganje pri vpeljevanju novosti na nacionalni (sistemski) ravni.

Izobraževalni program Avtoserviser se skladno s sklepom ministrstva izvaja na štirih pilotnih šolah:



- > >> Šolski center Ptuj, Poklicna in tehniška strojna šola, Volkmerjeva cesta 19, Ptuj;
- > >> Šolski center Velenje, Poklicna in tehniška strojna šola, Trg mladosti 3, Velenje;
- > >> Tehniški šolski center Nova Gorica, Srednja strojna in prometna šola, Cankarjeva 10, Nova Gorica;
- > >> Srednja poklicna in strokovna šola Bežigrad, Ptujška 6, Ljubljana.

Proces uvajanja in spremljanja izobraževalnega programa je zastavljen partnersko in sodelovalno. Kompleksnost projekta predvideva organizacijo dela v skupinah s podprojekti, ki jih je skladno s sklepom o izvajanju poskusa imenovala projektna skupina<sup>2</sup>.

Temeljni načrt uvajanja in spremljanja obsega tri poglobitve faze:

- > >> priprave na uvajanje (januar–avgust 2004),
- > >> uvajanje prvega letnika (šolsko leto 2004/05),
- > >> nadaljevanje uvajanja (šolsko leto 2005/06 in 2006/07).

Poročilo o pripravi na začetek uvajanja je bilo pripravljeno maja 2004, to obdobje pa je bilo na šolah namenjeno predvsem oblikovanju in usposabljanju programskih učiteljskih zborov (PUZ), oblikovanju izvedbenih kurikulumov, izdelavi modela organizacijske izvedbe pouka in pripravi učnega gradiva.

O uvajanju in spremljanju prvega letnika je bilo pripravljeno Prvo poročilo o poteku poskusnega izvajanja izobraževalnega programa Avtoserviser (Vončina et al. 2006), ki predstavlja sintezne ugotovitve spremljanja po naslednjih področjih:

- > >> izvedbena organizacija na ravni šole,
- > >> oblikovanje izvedbenega kurikula,
- > >> timsko načrtovanje vzgojno-izobraževalnega dela in poučevanje,
- > >> razumevanje novih konceptov znanja, učenja in poučevanja,
- > >> uresničevanje ciljev ključnih kvalifikacij,
- > >> uresničevanje ciljev strokovnega dela programa,
- > >> razvoj novih didaktičnih pristopov,
- > >> načini preverjanja in ocenjevanja znanja,
- > >> izvajanje praktičnega izobraževanja v delovnem procesu,
- > >> usposabljanje izvajalcev programa,
- > >> kadrovske, materialne in drugi pogoji za izvajanje programa.

## 2.2 Spremljanje izobraževalnega programa Avtoserviser

Spremljanje novega programa Avtoserviser poteka v skladu s Pravilnikom o posodabljanju vzgo-

<sup>2</sup> Glej tudi Prvo poročilo o poteku poskusnega izvajanja izobraževalnega programa Avtoserviser (Vončina et al. 2006).

jno-izobraževalnega dela (Ur. l. RS, št. 13/03), ki določa smernice za načrtovanje spremljanja, postopke in nosilce, pristojne za posodabljanje vzgojno-izobraževalnega dela. Pravilnik opredeljuje proces spremljanja novih programov kot postopek sistematičnega zbiranja informacij o njihovem uresničevanju z namenom sprotnega reševanja vprašanj neposredno v pedagoški praksi (2. člen).

Gre za formativno spremljanje. Poglavitni namen takšnega spremljanja je ugotavljanje stanja in težav, ki spodbujajo oz. ovirajo nadaljnje uvajanje in izvajanje programov. Cilj je pomoč pri izboljšanju procesa razvijanja novosti tako na ravni praktične izvedbe kot na ravni priprave ustreznega podpornega gradiva in smernic za kakovostno izvedbo procesa.

Temeljni namen spremljanja je torej pridobivati podatke o poteku uvajanja novosti zato, da bi že v fazi poskusnega izvajanja prepoznali morebitne pomanjkljivosti in jih ustrezno popravili. Spremljanje omogoča načrtovalcem in izvajalcem oporo za premislek pri razvoju ustreznih rešitev in refleksiji dobrih praks.

Poglavitni cilji spremljanja so:

- > >> ugotavljanje in analiza razmer, v katerih se program uvaja;
- > >> sprotno odkrivanje odlik in pomanjkljivosti kurikula;
- > >> pravočasno odpravljanje napak oz. pomanjkljivosti;
- > >> modifikacija načrta spremljanja glede na ugotovitve posameznih sklopov spremljanja;
- > >> oblikovanje izhodišč za svetovanje in strokovno pomoč pri reševanju konkretnih vprašanj, ki se pojavljajo v zvezi z uvajanjem z namenom, da bi izboljšali, dodelali in izboljšali posamezen kurikulum oz. program;
- > >> razširjanje učinkovitih rešitev.

V skladu s tem skrbita CPI in ZRSŠ za sprotne spremljanje uvajanja novega izobraževalnega programa Avtoserviser ves čas poskusnega izvajanja, od obdobja priprave na uvajanje v letu 2004 do konca šolskega leta 2006/07, ko prva generacija konča izobraževanje. O izsledkih spremljanja posameznih sklopov smo v šolskem letu 2005/06 poročali delovnim skupinam ter sodelovali pri reševanju konkretnih težav. Vsako leto spremljamo različna področja. V šolskem letu 2005/06 smo se osredotočili na naslednja:

- > >> načrtovanje izvedbenih kurikulumov,
- > >> uresničevanje ciljev ključnih kvalifikacij,
- > >> preverjanje in ocenjevanje,
- > >> praktično izobraževanje,
- > >> načrtovanje integriranih ključnih kvalifikacij,
- > >> usposabljanje.

V preglednici v nadaljevanju je prikazan natančen potek spremljanja po posameznih področjih. Opredeljeni so tudi kazalniki/elementi spremljanja, metode in tehnike spremljanja ter viri oz. udeleženci.

Preglednica 1: Potek spremljanja po posameznih področjih

PODROČJE	KAZALNIKI/ ELEMENTI	METODE/ TEHNIKE	VIRI/ UDELEŽENCI
Načrtovanje izvedbenega kurikula	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; ravni znanja pri strokovnih vsebinskih sklopih</li> <li>&gt; integrirane ključne kvalifikacije</li> <li>&gt; čas za ponavljanje, utrjevanje, preverjanje</li> <li>&gt; načrtovanje praktičnega pouka in relacije do praktičnega izobraževanja v delovnem procesu</li> <li>&gt; izvedbeni kurikulum kot širši dokument</li> </ul>	Racionalna evalvacija	Izvedbeni kurikuli za 2. letnik
Uresničevanje ciljev ključnih kvalifikacij	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; zadovoljstvo s katalogi KK</li> <li>&gt; integracije pri naravoslovju</li> <li>&gt; vključitev KK v projektne tedne</li> <li>&gt; vključitev KK v odprti kurikulum</li> <li>&gt; problemi pri izvedbi pouka</li> <li>&gt; metodološke in didaktične novosti</li> <li>&gt; ocenjevanje</li> <li>&gt; možnosti za razvojno delo in multiplikatorstvo</li> <li>&gt; oprema, delitve v skupine</li> <li>&gt; sodelovanje šole oz. učitelja z ZRSŠ – podpora uvajanju</li> </ul>	Intervju Opazovanje pouka	Učitelji – udeleženci usposabljanj za posamezno KK
Preverjanje in ocenjevanje	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; načrtovanje preverjanja in ocenjevanja</li> <li>&gt; vpliv NPO na kakovost preverjanja in ocenjevanja</li> <li>&gt; izvajanje preverjanja pred ocenjevanjem</li> </ul>	Vprašalnik	Dijaki
	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; oblike in načini preverjanja in ocenjevanja</li> <li>&gt; izvajanje timskega ocenjevanja</li> <li>&gt; vloga ciljev iz kataloga znanj</li> <li>&gt; zaznavanje procesa preverjanja in ocenjevanja in počutje v šoli</li> <li>&gt; uvajanje »ugotovitve NMS«</li> </ul>	Vprašalnik	Učitelji
	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; identifikacija taksonomske strukture značilnih preizkusov preverjanja in ocenjevanja znanja</li> <li>&gt; ujemanje preizkusov s standardi oz. cilji iz katalogov znanj</li> <li>&gt; ujemanje s cilji IK</li> </ul>	Taksonomska analiza pisnih preizkusov znanja	Pisni preizkusi znanja

Praktično izobraževanje	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; sodelovanje šole in podjetij</li> <li>&gt; povezovanje teorije in prakse ter medpredmetno povezovanje</li> <li>&gt; načrtovanje izvajanja PI</li> <li>&gt; način izvajanja PI</li> <li>&gt; ocena podpomega gradiva</li> <li>&gt; uresničevanje IKK in PK v PI</li> <li>&gt; usposabljanje za PI ocenjevanje v PI</li> <li>&gt; verifikacija učnih mest</li> <li>&gt; upoštevanje določb učnih pogodb</li> <li>&gt; standard materialnih pogojev</li> <li>&gt; doseganje širokega poklicnega profila</li> <li>&gt; informiranost dijakov o izobraževalnem programu</li> </ul>	Intervju	Organizatorji
		Intervju	Učitelji PP
		Vprašalnik	Mentorji
		Vprašalnik	Dijaki
Načrtovanje integriranih ključnih kvalifikacij	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; vključenost IKK v izpitne kataloge,</li> <li>&gt; vključenost IKK v kataloge znanj in</li> <li>&gt; vključenost IKK v izvedbene kurikule</li> </ul>	Racionalna evalvacija izpitnih katalogov, KZ in IK	Izpitni katalogi Katalogi znanj Izvedbeni kurikuli 1. in 2. letnik
Usposabljanje izvajalcev programa	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; sprotno spremljanje usposabljanj</li> <li>&gt; kvalitativno spremljanje v povezavi z usposabljanjem</li> </ul>	Vprašalnik Sestanki s PUZ Delavnica	Udeleženci usposabljanj PUZ
Šolska dokumentacija in statistika			Dokumentacija organizatorjev PIDP Načrti preverjanja in ocenjevanja Vpis 2. letnik, 1. letnik Osip in učni uspeh

## Vzorec

V spremljanje poskusnega izvajanja izobraževalnega programa Avtoserviser so bile v šolskem letu 2005/06 vključene tele statistične množice:

- > >> strokovni delavci na šolah (okoli 70 članov PUZ-ov in 4 organizatorji PIDP);
- > >> mentorji dijakov in vajencev<sup>3</sup> med praktičnim izobraževanjem pri delodajalcu;
- > >> dijaki, vpisani v šolskem letu 2004/05 (drugi letnik) in v šolskem letu 2005/06 (prvi letnik).

Preglednica 2: Vpis dijakov v IP AS – šolsko leto 2004/05 in 2005/06<sup>4</sup>

ŠOLA	1. letnik 2004/05	Št. izpisanih 2004/05	1. letnik 2005/06	Št. izpisanih 2005/06	2. letnik 2005/06	Št. izpisanih 2005/06
ŠC Ptuj	46	/	29	/	46	2
ŠC Velenje	28	2	26	4	26	1
SPSŠB Ljubljana	93	3	117		88	
TŠC Nova Gorica	31	1	27	/	29	/
Skupa	198	6	199	4	189	3

## Opredelitev raziskovalnih metod

V procesu spremljanja smo kombinirali različne raziskovalne pristope, s katerimi smo zbirali tako kvantitativne kot kvalitativne podatke. Pri tem smo uporabljali različne metode in tehnike zbiranja podatkov (glej tudi preglednico 1):

- > >> vprašalnike,
- > >> intervjuje,
- > >> opazovanje pouka,
- > >> evalvacijska srečanja,
- > >> analizo kurikularnih dokumentov (izvedbeni kurikuli, katalogi znanj, izpitni katalogi).

Ob tem smo pri posameznih področjih spremljanja sodelovali:

- > >> z drugimi delovnimi skupinami (DS za praktično izobraževanje, DS za usposabljanje in DS za preverjanje in ocenjevanje),
- > >> z zunanjimi strokovnjaki za posamezno področje,
- > >> s predstavniki pilotnih šol, ki smo jih vključili v načrtovanje posameznih faz spremljanja.

<sup>3</sup> V novem Zakonu o poklicnem in strokovnem izobraževanju (Ur. l. RS, št. 79/06) vajenci in dijaki terminološko niso več ločeni. V drugem vmesnem poročilu pa še vedno uporabljamo oba izraza – vajenci in dijaki.

<sup>4</sup> Glej tudi priložo A: Učni uspeh dijakov v šolskem letu 2005/06

Seznanjanje udeležencev spremljanja z ugotovitvami je pomemben del naše procesno zasnovane metodologije spremljanja, saj je seznanjanje z ugotovitvami namenjeno tudi poglobitvi in preciziranju ugotovitev (povečevanje kakovosti merskih značilnosti) ter identifikaciji prioritarnih področij spremljanja v tretjem letu poskusa.



### 3. Spremljamo dosežke poskusa

#### 3.1 Analiza izvedbenih kurikulov

Pilotne šole so za šolsko leto 2005/06 poslale izvedbene kurikule, ki so jih pripravili posamezni PUZ-i za drugi letnik. Racionalna evalvacija dokumentov je bila narejena na podlagi metodološkega priročnika Kurikul na nacionalni in šolski ravni v poklicnem in strokovnem izobraževanju (Pevc Grm et al. 2006). Skladno s tem naj bi IK vseboval te sestavine (prav tam, str. 53–55):

- > >> naziv šole,
- > >> razvojno strategijo šole (ki izraža pedagoški-didaktični koncept šole in njene razvojne usmeritve),
- > >> osnovne podatke,
- > >> odprti kurikulum,
- > >> predmetnik izvedbenega kurikula šole po letnikih,
- > >> letno učno pripravo,



- > >> načrt svetovanja in strokovne podpore dijakom,
- > >> načrt ocenjevanja,
- > >> sistem samoevalvacije.

## Ugotovitve racionalne evalvacije

Uvodna ugotovitev racionalne evalvacije je, da je načrtovanje za drugi letnik nastalo na podlagi nekaterih pozitivnih izkušenj in napak, ki so jih imeli oz. naredili učitelji pri načrtovanju IK za prvi letnik. Opazne so nekatere spremembe v načrtovanju, a še vedno ne tolikšne, kot bi morda lahko pričakovali.

Na šolah je pojem izvedbenega kurikula razumljen kot sinonim za letno učno pripravo. Na CPI pa se je pod vplivom sodobnih trendov v kurikularnem načrtovanju oblikoval koncept izvedbenega kurikula kot širšega strokovnega dokumenta, ki operacionalizira nacionalni kurikulum in je povezan z letnim delovnim načrtom (LDN) šole oz. šolskega centra.

### Ravni znanja pri strokovnih vsebinskih sklopih

Sledeč filozofiji, zastavljeni v Izhodiščih, naj bi načrtovanje pouka v poklicnih in strokovnih programih iskalo ravnovesje med učnocijnim in učnovsebinskim načrtovanjem (več glej v Ermenc 2005). Učnocijno načrtovanje je v slovenskih razmerah toliko pomembnejše, ker je tradicija načrtovanja učnovsebinska. Pomembno pa je zato, ker učitelja usmerja tako k dijakovi dejavnosti (kaj je tisto, kar bo dijak počel in kaj bo dosegel), kot tudi k različnim kakovostnim in zahtevnostnim ravnem znanja in obvladovanja.

Pri poklicnem izobraževanju je ključno tudi to, da znamo čim bolj smiselno povezati cilje teoretičnega in cilje praktičnega pouka, da bi naučili dijake pridobljeno znanje uporabljati pri delu in reševanju poklicnih nalog ter problemov. Zato je dobro na vseh ravneh načrtovanja paziti – ne samo na tematsko usklajenost, temveč tudi na ravnovesje in usklajenost kakovostnih in zahtevnostnih ravni učenja poklicnih spretnosti. Se pravi, da se ne zadovoljimo samo s tem, da dijake naučimo posnemanja in samostojnega izvajanja predvidljivih opravil in nalog, temveč jih želimo naučiti tudi zmožnosti prilagajanja na spremenjene in nove delovne okoliščine ter postopoma tudi na samostojno načrtovanje, opravljanje in nadziranje kakovosti svojega dela.

Le na eni izmed vseh štirih šol so pri načrtovanju izvedbenega kurikula naredili premik k uresničevanju te filozofije sodobnega poklicnega izobraževanja. Letna priprava, ki jo je programski učiteljski zbor šole pripravil za drugi letnik, vsebuje hkrati tematsko in ciljno načrtovanje po tednih. Druge šole še ostajajo pri učnovsebinskem načrtovanju oz. načrtovanju po učnih temah.

Za ponazoritev navajamo nekaj ciljev strokovnih vsebinskih sklopov, ki kažejo na to, da se na eni šoli niso zadovoljili le z osnovnim razumevanjem in uporabo, marveč so posegli po ciljih višjih

zahtevnostnih ravni – tako tistih na intelektualnem kot še posebno tistih na praktičnodelovnem področju.

Največ ciljev je še vedno na ravni poznavanja in razumevanja. Takšna odločitev je deloma razumljiva, saj je poznavanje podlaga vsake kompetence (vključili so cilje, kot: spoznati namen, poznati, razumeti in ločiti pomene, spoznati najpomembnejše dele, razlikovati (vijake) in uporabo, pojasniti vpliv, razumeti princip delovanja ...).

Veliko je tudi ciljev na ravni uporabe in povezovanja znanja (na primer: znati narisati vezje, znati izračunati, poiskati v publikaciji, s simboli predstaviti, uporabiti zakon pri reševanju nalog, določiti značilnosti, na podlagi načrta izdelati vezje, izmeriti tokove ...).

Cilji motorične orientacije kažejo že večji razpon, kot ga je bilo zaznati v lanskoletnih izvedbenih kurikulumih: od zmožnosti posnemanja prek samostojnega izvajanja, nakazuje pa se tudi že razvoj zmožnosti samostojnega načrtovanja in opravljanja dela (za katerega bi pričakovali, da bo močnejše prisoten v tretjem letniku).

Primeri ciljev:

- > >> opraviti osnovno vzdrževanje,
- > >> izvajati varno delo,
- > >> utrditi znane postopke,
- > >> z učiteljevo pomočjo opraviti popravilo,
- > >> izvajati tekoče vzdrževanje,
- > >> s pregledom in preizkusom ugotoviti okvare in s pomočjo izpeljati potrebna popravila,
- > >> ugotoviti vzrok težav in odpraviti okvaro elementov,
- > >> racionalno se lotiti večjega popravila.

### Integrirane ključne kvalifikacije

Tudi za integrirane ključne kvalifikacije je mogoče ugotoviti, da je integracija opazna le pri eni izmed šol. Tam so upoštevali spodaj navedene cilje, vezane na različne integrirane ključne kvalifikacije:

- > >> poiskati informacije v publikaciji (učenje učenja),
- > >> izvajati varno delo (okoljska vzgoja),
- > >> zavedati se neskladja med predelanim in usvojenim znanjem (učenje učenja),
- > >> spoznati nove načine pridobivanja znanja (učenje učenja),
- > >> čutiti pripadnost skupini (socialne spretnosti, socializacijski cilji),
- > >> razvijati občutek odgovornosti (socialne spretnosti, socializacijski cilji),
- > >> predstavitev projektne naloge (učenje učenja, socialne spretnosti),
- > >> razvoj timskega dela (socialne spretnosti).

V šolskem letu 2005/06 so pri izvedbenih kurikulumih na splošno izstopali cilji informacijsko-komunikacijske tehnologije in okoljske vzgoje, zlasti varnosti pri delu. Na prej omenjeni šoli

so letos v ospredje postavili učenje učenja in socialne spretnosti. Ker gre za kompetenci, ki sta v slovenskem šolstvu deficitarni, je izbiro mogoče oceniti pozitivno. Pričakujemo pa lahko, da bodo v naslednjem šolskem letu poleg njih namenili več pozornosti tudi podjetništvu in načrtovanju kariere. To se zdi logična pot.

### Čas za ponavljanje, utrjevanje, preverjanje

Tudi v lanskoletni evalvaciji smo ugotovili, da so šole načrtovale predvsem vsebinsko, pri čemer so se osredotočile na jemanje nove učne snovi, premalo pozornosti pa so namenile načrtovanju drugih faz pouka – kot da bi pozabile, da je pouk poleg pridobivanja novega znanja in spretnosti sestavljen tudi iz utrjevanja, ponavljanja, preverjanja in ocenjevanja. V didaktični teoriji velja, da se za novo snov načrtuje nekako od 60 do 70 odstotkov vsega časa, ki je na voljo za pouk.

Letos je na tem področju opaziti nekatere spremembe v pozitivno smer – na šolah se krepi spoznanje, da je cilje in bolj kakovostno znanje mogoče doseči le, če imajo dijaki dovolj priložnosti za urjenje in utrjevanje.

Na eni šoli so ponavljanje, utrjevanje, ustno preverjanje in ocenjevanje pri strokovnih vsebinskih sklopih v IK omenili dvajsetkrat, kar je slaba petina vseh ciljev (šteto po tednih) pri strokovnih vsebinskih sklopih. Niso pa ti cilji sistematično in enakomerno razvrščeni po vseh vsebinskih sklopih.

Še na dveh šolah so v izvedbene kurikule vključili načrtovanje preverjanja in (zlasti!) ocenjevanja, opazno pa je tudi, da je učna snov na splošno manj obsežna. Slednje je z vidika priložnosti za utrjevanje in ponavljanje smiselna odločitev. Kljub temu je še opaziti nekatere neskladnosti (ocenjevanje prehiteva preverjanje, neenaka vključenost po različnih vsebinskih sklopih), ki opozarjajo, da čas za ponavljanje, utrjevanje in preverjanje še ni našel svojega pravega mesta v načrtovanju.

Ker se morajo vse te dejavnosti vedno prilagajati konkretnim dijakom in posebnostim programa, svetujemo šolam predvsem, naj pri načrtovanju upoštevajo dosedanje izkušnje in naj bodo toliko prožne, da nepredvideni zamiki v tempu učenja ne bodo rušili celoletnega načrta.

### Načrtovanje praktičnega pouka in relacije do praktičnega izobraževanja v delovnem procesu

Iz treh izvedbenih kurikulov ni razvidno, kateri cilji naj bi se uresničevali pri praktičnem pouku (PP). S tem ne trdimo, da izvedbeni kurikuli ne vsebujejo ciljev, ki jih šola dosega pri praktičnem pouku, trdimo pa, da iz samega zapisa to ni razvidno. To je še zlasti problem, ker je načrtovanje večinoma vsebinsko, pa sam zapis cilja ne pove, ali so dijaki denimo o nekem procesu samo slišali pri teoretičnem pouku, ali so morali ta proces izvesti tudi sami. To pa je bistvena razlika.

Tudi relacija do ciljev, ki se uresničujejo pri PIDP, ni narejena v nobenem kurikulu. Slednje ostaja še ena šibkejših točk v programih poklicnega izobraževanja tudi sicer.

### Izvedbeni kurikul kot širši dokument

Analizirani izvedbeni kurikuli so bolj letne učne priprave kot izvedbeni kurikuli in ne vsebujejo sestavin, ki jih omenja Kurikul na nacionalni in šolski ravni (Pevec Grm et al. 2006). Razlog za to neljubo stanje je deloma na nacionalni ravni, saj še nismo jasno opredelili razmerja med letnim delovnim načrtom in izvedbenim kurikulumom. Upoštevati moramo tudi, da je bil novi Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (Ur. l. RS, št. 79/06) sprejet po oblikovanju analiziranih kurikulov.

Ne glede na to pa je mogoče ugotoviti, da so šole naredile še premajhen premik od razmišljanja o letni pripravi učnega procesa v duhu časovne razporeditve učne snovi k načrtovanju, ki postavlja v ospredje cilje, ki jih bo dosegel dijak v konkretnem šolskem letu. Premik k ciljnemu in na dijaka usmerjenemu načrtovanju pa poleg načrtovanja učnih vsebin in ciljev zahteva – ne glede na zakonska določila in nacionalne dogovore – tudi sistematično načrtovanje vseh tistih dejavnosti, ki podpirajo uspešnost dijaka pri njegovem celostnem (poklicnem, osebnem, državljskem) razvoju.

## Sklep in predlogi

Najopaznejša sprememba, ki so jo naredile šole v primerjavi z načrtovanjem izvedbenega kurikula v šolskem letu 2004/05, je, da so več pozornosti namenile razmisleku o obsegu vključenega znanja; pri tem so vsaj deloma upoštevale tudi tiste faze pouka, v katerih se znanje utrjuje in preverja.

Ena izmed štirih šol je naredila še dva pomembna koraka: načrtovala je tudi ciljno ter upoštevala cilje višjih zahtevnostnih in kakovostnih ravni, poleg tega pa konkretnije načrtovala cilje nekaterih integriranih ključnih kvalifikacij.

Za vse izvedbene kurikule še vedno velja, da so bolj kot izvedbeni kurikuli letne priprave in časovne razvrstitve učne snovi. Naj poudarimo, da je to šele prvi korak pri celostnejšem načrtovanju doseganja ciljev izobraževalnega programa na vsaki šoli.

Načrtovanje je pri vseh izvedbenih kurikulih tedensko. Izkušnje, ki jih zbira CPI v tem projektu in tudi sicer ob spremljanju uvajanja novih programov, pa kažejo, da tedensko načrtovanje ni najoptimalnejša rešitev, saj je preveč togo in ne spodbuja »ciljnega razmišljanja«. Svetujemo, naj programski učiteljski zbori v prihodnje razmislijo o načrtovanju po širših smiselno zaokroženih sklopih.

Svetujemo tudi, naj se na šolah posvetijo vprašanju možnosti večje individualizacije pouka, da bi izboljševali učni uspeh dijakov, ter drugih podpornih dejavnosti, ki krepijo razvoj dijakov. Poleg

tega bi bilo dobro razvijati sodelovanje med podjetji, v katerih se dijaki praktično izobražujejo, tudi na ravni dogovarjanja o posameznih učnih ciljih.

Vodstvo pilotnih šol je bilo na začetku šolskega leta 2006/07 seznanjeno z ugotovitvami racionalne evalvacije. Na podlagi tega sta bili izpeljani tudi dve evalvacijski srečanja. Poglavitni namen je bil dodatna pojasnitev ugotovitev in seznanitev s potekom načrtovanja za tretji letnik izvajanja programa. Na eni od šol je bila izpeljana tudi kratka delavnica na temo načrtovanja (več o tem glej tudi v poglavju 3.6), na drugi pa so predstavniki PUZ-a opozorili na temeljne spremembe, ki so jih vpeljali na podlagi prejšnjih izkušenj in evalvacij.

Ugotavljamo, da je treba PUZ-om pri načrtovanju IK kot širšemu dokumentu znotraj posameznega programa in letni pripravi učiteljev dajati ustrezno strokovno podporo vsa tri leta.

## 3.2 Uresničevanje ciljev ključnih kvalifikacij

V tem poglavju povzemamo ugotovitve spremljanja uvajanja ključnih kvalifikacij (glej tudi priložo I): slovenščine, matematike, tujega jezika, družboslovja, naravoslovja, likovne umetnosti in športne vzgoje, druge kvalifikacije, ki se niso izvajale v obliki »samostojnega predmeta«, pa so spremljane ali v samostojnih splošnoizobraževalnih predmetih ali v (strokovnoteoretičnih in praktičnih) vsebinskih sklopih, v katerih so bile povezane s cilji poklicnih kompetenc.

Poročilo je nastalo na podlagi delnih poročil o izvedbi spremljanja, ki so ga pripravile predmetne skupine ZRSŠ oz. njihovi člani. Izraža mnenja svetovalcev Zavoda RS za šolstvo, ki povzemajo mnenja učiteljev. Na usposabljanjih za učitelje KK oz. »predmeta«, ki so potekala ob koncu šolskega leta 2005/06, so svetovalci Zavoda opravili skupinski vodeni intervju z učitelji.

V spremljanje posamezne KK je bilo vključenih toliko učiteljev, kolikor se jih je udeležilo usposabljanj, večinoma pa po en na »predmet« z vsake šole.

Za izvedbo spremljanja uresničevanja ciljev ključnih kvalifikacij oz. splošnoizobraževalnih predmetov so v delovni skupini ZRSŠ za poklicno šolstvo izdelali instrumentarij, ki je omogočal zapisovanje in poznejše komentiranje tistih vidikov, ki jih je posamezni predmetni svetovalec želel izpostaviti. Instrumentarij se je delno opiral na tistega iz lanskega spremljanja KK v prvem letu poskusnega izvajanja programa Avtoserviser (Vončina et al. 2006). V njem so bila vprašanja o katalogu znanj KK in oporne točke za vodeni intervju z učitelji KK.

Vprašanja o katalogu znanj (KZ) so bila vključena v vodeni skupinski intervju. Omogočal je odprte odgovore. Nanašala so se na uporabo KZ pri načrtovanju letne priprave na poučevanje, na morebitne prednosti in pomanjkljivosti kataloga KK v primerjavi s katalogom za sorodne neprenovljene programe. V zadnjem odprtem vprašanju smo povpraševali po povezovanju splošnih in strokovnih vsebin.

Vodeni intervju z učitelji je potekal med usposabljanjem. Opravljal je vlogo povzemnega in-

tervjuja. Pred intervjujem so bili učitelji opozorjeni, da naj imajo v mislih ves čas le program Avtoserviser, in ne še druge, v katerih mogoče poučujejo. Vprašanja so se nanašala na cilje predmeta, realizacijo ciljev, metode in oblike pouka (predvsem o problemskem pristopu in timskem delu), povzemanje ciljev, preverjanje znanja, načine ocenjevanja, pojasnjevanje ocene, pa tudi na vključenost integriranih ključnih kvalifikacij v opazovani predmet, vsebinsko prepletenost znanja, razvoj poklicnih zmožnosti, razvoj ključnih kompetenc.

V nekaterih predmetnih skupinah so podatke za poročilo pridobili z anketo, ki so jo oblikovali iz predlogov za vprašanja pri skupinskem intervjuju.

Med morebitnim opazovanjem pouka in projektnega tedna je bila opazovalcem v pomoč opazovalna lestvica (neobvezno) oz. njena poenostavljena izpeljanka. Zapisovali so si potek ure in opažanja v zvezi s postavkami v opazovalni lestvici. Pozorni so bili na:

- > >> izpostavljanje ciljev,
- > >> izpostavljanje problemov,
- > >> dejavnost dijakov,
- > >> učiteljevo dejavnost,
- > >> medpredmetno povezovanje,
- > >> povezovanje z življenjem oz. s stroko – poklicem,
- > >> povzemanje in,
- > >> če je bilo prisotno, preverjanje in/ali ocenjevanje znanja.

Opazovalna lestvica ni imela oblike »ček liste«. Nekateri opazovalci so jo uporabili zgolj kot pomoč pri oblikovanju zapisa poteka opazovane dejavnosti (npr. projektnega tedna) in kot pomoč za nekatere poudarke.

## Povzetki po posameznih KK

### Družboslovje

KK družboslovja v programu Avtoserviser poučujejo izkušeni učitelji, ki se dobro zavedajo, kateri so splošni in kateri konkretni cilji pouka družboslovja; poznajo sposobnosti in pričakovanja dijakov; razumejo umeščenost pouka družboslovja v program. Zato menimo, da je tudi novi katalog prispeval k pozitivni spremembi pouka, še bolj pa sta ga spremenili organizacija in izvedba programa Avtoserviser. Najpomembnejše spremembe so: timsko načrtovanje in izvajanje pouka, celostno obravnavanje pouka in dijakov na PUZ, (samo)spraševanje učiteljev o tem, kateri cilji pouka so bistveni, zavedanje učiteljev o pomembnosti integriranih KK in pozitiven odnos učiteljev do sprememb ter razvijanje in uporaba novih, drugačnih didaktičnih pristopov.

## Matematika

Cilji se uresničujejo delno, glede na možnosti povezovanja in uporabe tehnologije (neopremljenost šol z grafičnimi računali in programsko opremo). Učitelji prve generacije sodelujejo pri izvajanju usposabljanja druge generacije učiteljev. Vnaprej jih želimo vključiti še intenzivneje. Učitelji, ki so bili vključeni v program usposabljanj, so veliko bolje pripravljene na uvajanje novosti, veliko bolje razumejo bistvo sprememb in jih tudi v praksi učinkoviteje izvajajo.

## Naravoslovje

Učitelji naravoslovja v novem programu Avtoserviser uporabljajo različne metode in oblike dela. Prevladujejo metoda vodene pogovora, samostojno eksperimentalno delo in sodelovalno delo. Učitelji ugotavljajo, da so dijaki zelo motivirani in dejavni, veliko bolj kot v neprenovljenih programih. Vzroke za to vidijo v večji povezanosti naravoslovja s strokovnimi predmeti in večjem osmišljanju naravoslovnega znanja. Integracijo naravoslovja (kemijskih ter fizikalnih ciljev in vsebin) v strokovne predmete ocenjujejo kot zelo pozitivno in potrebno, predvsem si želijo še večji vpogled v strokovno znanje programa, v katerem poučujejo, ker tako lažje in bolj kakovostno integrirajo naravoslovne (kemijske in fizikalne) sklope.

Pri sami integraciji navajajo te težave:

- > >> Organizacija dela oziroma urnik praviloma ne omogočata poučevanja v timu in ovirata projektno delo. Oboje manjša možnosti integracije naravoslovnega in strokovnega znanja.
- > >> Učiteljem, ki hkrati poučujejo v več različnih programih, je bilo težko sočasno izvajati integracijo.
- > >> Katalogi znanj za strokovne vsebinske sklope so načrtovani tako, da vsebujejo cilje stroke in tisto znanje naravoslovja, ki stroko podpira. Pri načrtovanju in izvajanju zadnjega je udeležba učitelja naravoslovja nujna, vendar se to ne uresničuje na vseh šolah.

Predlagamo te rešitve:

Nista še dovolj zaživela timsko načrtovanje in timsko poučevanje tistih ciljev, ki zahtevajo povezavo naravoslovnega in poklicnega/strokovnega znanja. Glede na številne ovire pri tinskem poučevanju predlagamo, naj učitelji več pozornosti namenijo skupnemu načrtovanju tistih ciljev oz. tistih učnih enot, v katerih je povezovanje naravoslovnega in strokovnega znanja in spretnosti ključno za razvoj poklicnih kompetenc. Razlog za to je dodatno osvetljen tudi v nadaljevanju.

V programu Avtoserviser je za naravoslovje (v A-delu predmetnika) predvidenih 66 ur, v B-delu pa še 66 ur, ki se morajo izpeljati v strokovnem pouku. Namen vključitve dela naravoslovnega znanja v strokovno znanje je doseganje tistih učnih ciljev, pri katerih le integracija naravoslovja, strokovnega oz. poklicnega znanja ter poklicnih spretnosti lahko pripelje do razvoja relevantnih poklicnih kompetenc. To izhodišče je ključno za razumevanje pojma integracije. Integracija ne pomeni samo sočasnosti obravnave, kot je bilo izpostavljeno (prim. tudi poglavje 3.4). Sočasnost obravnave je lahko le prvi korak za doseganje večje koherentnosti znanja, integracija pa je treba razumeti kot povezovanje teoretičnega znanja s praktičnim znanjem in s poklic-

nimi spretnostmi. Zadnje je mogoče izpeljati samo v problemsko zasnovanem učnem procesu, to je takšnem, v katerem del pouka izhaja iz celostnih učnih položajev, v katerih dijaki povezujejo omenjene tri sestavine poklicne kompetence: splošno (npr. naravoslovno) znanje, poklicno znanje in poklicne spretnosti. S tem razvijamo tako razumevanje kot tudi obvladovanje. Takšno razumevanje integracije zahteva predvsem skupno načrtovanje in evalviranje, skupno poučevanje pa le občasno po potrebi oz. možnosti.

Da bi dosegli zahtevne cilje, je na šolah nujno doseči, da bo učna obveznost učitelja naravoslovja obsegala tako ure A-dela predmetnika kot tudi ure B-dela predmetnika. Logična posledica v prejšnji točki opisane integracije namreč je, da obveznosti učiteljev ne moremo več razumeti tako togo, kot je bilo to mogoče v togo zasnovanih programih, temveč je treba pri načrtovanju strokovnega osebja upoštevati celoto ciljev, pri katerih je potrebno učiteljevo delovanje.

Spremljanje tudi kaže, da je na ravni izvedbe še nekaj težav, na katere vplivajo tudi težave organizacijske narave. Na šolah težko uravnavajo delo kolektiva po različnih izobraževalnih programih, zlasti zato, ker je treba usklajevati delo v »starih« in »novih« programih. Predlagamo dvoje: šole naj omejitve upoštevajo že pri načrtovanju izvedbenega kurikula (se pravi, da načrtujejo realno), hkrati pa naredijo vse, kar je v njihovi moči, da bo teh omejitev čim manj. Po drugi strani pa je tudi naloga države, da opravi svoj del obveznosti pri zagotavljanju potrebnih finančnih in drugih možnosti, da bo sodobne programe mogoče izvajati kakovostno.

## Športna vzgoja

Učitelji športne vzgoje so z novimi katalogi znanj zadovoljni. Omogočajo jim dovolj strokovne avtonomije za doseganje zapisanih ciljev.

Menijo, da je preprečevanje posledic poklicnih obremenitev ena temeljnih nalog športne vzgoje v poklicnih programih. Temu se sicer posvečajo pri svojih urah, potrebno pa bi bilo tesnejše sodelovanje z učitelji strokovnih predmetov. Pri tem so pripravljene sodelovati, pričakujejo pa dejavnejšo podporo vodstev šol.

## Slovenščina

Spremljanje kaže, da se slovenščina kot sporazumevalna zmožnost na dveh šolah uresničuje skladno z zastavljenimi cilji in izhodišči. Na teh dveh šolah so neposredno sodelovali učitelji slovenščine in strokovnih vsebinskih sklopov ter učitelji praktičnega pouka v procesu udejanjanja. Ugotovitev lahko podpremo s konkretnima primeroma. Prvič, govorni nastopi, načrtovani pri urah slovenščine, so povezali s strokovno vsebino in tudi vrednotenje – ocenjevanje je potekalo v avtentičnem okolju, tj. v delavnici. Drugič, učinkovito je izvajanje ciljev in vsebin slovenščine v neposrednem sodelovanju z računalništvom. Izpeljano je bilo v računalniški učilnici, kjer so cilje pouka slovenščine dosegali ob močni podpori informacijske tehnologije. Odprta ostajajo tale vprašanja:



- > >> kako zapisati, katere ključne zmožnosti razvijamo pri slovenščini in kako jih razvijamo;
- > >> kako zapisati povezavo ključne zmožnosti sporazumevanja v slovenščini s cilji in z vsebinami splošnoizobraževalnih predmetov, da se bo povečala možnost njenega uresničevanja;
- > >> kako zapisati povezavo ključne kvalifikacije sporazumevanja v slovenščini s cilji in z vsebinami strokovnoteoretičnih vsebinskih sklopov, da se bo povečala možnost njenega uresničevanja.

Izziv za prihodnost je prenašanje neposredne izkušnje dobre prakse posameznega učitelja na druge učitelje in kolektive.

## Poglavitne ugotovitve po kazalnikih

### Katalogi KK

Katalogi KK, določeni za program Avtoserviser, so po mnenju učiteljev uporabni, odprti in omogočajo večjo izbiro vsebin, ki so povezane s stroko, zajemajo sodobne pristope in načine ocenjevanja; dajejo dovolj strokovne avtonomije za izpeljavo in s tem doseganje zapisanih ciljev, usmerjajo v povezovanje in jasno opredeljujejo načine povezovanja. Katalogi KK se zdijo primerni tako za načrtovanje kot izpeljavo pouka. Učitelji menijo, da so vanje vključene najpomembnejše vsebine in cilji. V primerjavi s prejšnjimi katalogi omogočajo večjo prožnost oz. izbiro učnih ciljev glede na učne položaje in s tem večjo možnost vključevanja vsebin, ki so vezane na stroko. Cilji so zapisani tako, da ponujajo učitelju avtonomijo pri oblikovanju učnih sklopov usklajeno z dogovorjenim izvedbenim kurikulumom šole.

Učitelji katalogov večinoma ne bi spreminjali. Nekateri katalogi se posameznim učiteljem zdijo preobsežni, v nekaterih bi za integracijo predlagali kako drugo poglavje ali strnili dva sklopa v enega. Dodali bi le še opisnike za ocenjevanje. V posameznih KZ pogrešajo več priporočenih dejavnosti za uresničevanje ciljev. Didaktična priporočila in standardi znanja so namreč presplošni. Če se prenavljajo katalogi, si tudi učitelji v SPI želijo katalog zapisan v taki obliki, kot je bilo določeno za poskusna programa srednjega strokovnega izobraževanja (SSI).

Novi katalogi KK učiteljem olajšujejo načrtovanje, dajejo jim več možnosti za medpredmetno sodelovanje kot prejšnji, hkrati pa usmerjajo učitelja v poučevanje bolj bistvenega in sodobnejšega znanja in spretnosti.

### Vključenost KK v projektne tedne

Ključne kvalifikacije so se uresničevale tudi v projektnih tednih. Ta oblika dela je povezala tako učitelje kot dijake, ki so do sedaj povečini delali individualno. Učitelji ugotavljajo trajnejše znanje dijakov ter pozitivne izkušnje z načrtovanjem medpredmetnih in nadpredmetnih dejavnosti. Pri projektnem delu dijaki radi sodelujejo in osvojijo precej metodoloških spretnosti. Čeprav je

pri nekaterih predmetih zaznati vprašanja, kako oceniti projektno delo, se pri drugih uspešno vključujeta samovrednotenje in vzajemno/vrstniško vrednotenje.

### Problemi pri izvedbi pouka

Učitelji so izpostavili nizko motiviranost in slabo prejšnje znanje dijakov. Pri sebi izpostavljajo večjo obremenjenost in porabo časa pri delu v novih programih. Največ problemov nastaja zaradi potrebe po skupnem medpredmetnem načrtovanju. Učitelji se šele navajajo na skupno načrtovanje pouka in nekatere je težko pridobiti. Srečanja in usklajevanja pomenijo potrebo po večji angažiranosti učiteljev in posledično zanje večje obremenitve. Problem pri izvedbi pouka je tudi pomanjkanje potrebne opreme (in preskopi normativi).

Ugotovili smo, da sta vsebini zdravstvene vzgoje Zaščita pred spolno prenosljivimi boleznimi in Varna raba in zloraba snovi popolnoma izpadli, poiskati je treba možnost za realizacijo teh vsebin.

Ob nekaterih prednostih integracije naravoslovja je ponekod težava nerazumevanje načina integracije naravoslovja. Na podlagi taksonomske analize preizkusov za SVS, ki vključujejo znanje (integrirane) kemije, ugotavljamo, da v nobenem preizkusu niso zajeta vprašanja, ki bi preverjala integrirane cilje naravoslovja, na podlagi česar bi morda lahko sklepali, da ti cilji kljub predvideni integraciji v izvedbenem kurikulumu niso bili doseženi (glej tudi poglavje 3.3.2).

### Metodične in didaktične novosti

V pouk so na pilotnih šolah uvedli nekatere novosti: več je projektnega dela; učitelji se pogosteje odločajo za skupinsko delo in delo v dvojicah; lotevajo se tudi reševanja konkretnih problemov in skušajo dijake postaviti v realne, življenjske okoliščine; dijake poskušajo čim bolj pritegniti k sodelovanju.

Poučevanje po novem katalogu znanja zahteva drugačne pristope in počasi se uvaja več povezovanja s stroko, diferenciacija ciljev in induktivnejši pristopi k poučevanju. Učitelji v večjem obsegu kot prej uporabljajo metodo vodene pogovora, samostojno eksperimentalno in sodelovalno delo. Novost je tudi vpeljava tem splošnega strokovnega jezika, ki so presečne vsem programom. Glede na prejšnje programe se je na primer povečalo znanje informatike, saj delajo in izhajajo iz realnih položajev. Dodatna ura športne vzgoje prispeva k odpravljanju in preprečevanju posledic poklicnih obremenitev, kar je ena temeljnih nalog ŠV v poklicnih programih.

### Ocenjevanje

Katalogi omogočajo ne le pisno in ustno ocenjevanje, ampak tudi na primer matematična preiskovanja, empirična preiskovanja, projektne naloge, referate, nastope, izdelke, vaje, predstavitve, poročila o delu, igro vlog, plakate itn. Poglavitno vprašanje je, kako na primer vredno-

titi, ocenjevati slovenščino kot predmet in kako ključno zmožnost, ki jo razvijajo pri vseh predmetih. Pri vrednotenju znanja imajo učitelji težavo pri izpolnjevanju zahtev KZ zaradi njihove premajhne strokovne usposobljenosti za sestavo preskusov znanja; potrebujejo več usposabljanja s tega področja, na primer usposabljanje za zapis minimalnih standardov tako, da bi zajeli standarde znanja in zmožnosti.

### Podpora ZRSŠ

Učitelji so s podporo zadovoljni, želijo pa si še več podpore in usposabljanja ter koordinacije njihovih medsebojnih stikov. Želijo si izmenjevati primere priporočenih dejavnosti in njihovih dobrih praks. Treba bi bilo zbrati učno gradivo učiteljev (npr. matematike, naravoslovja), ga pregledati, dodelati skupaj z učitelji in izdati vodnike v pisni in/ali elektronski obliki. Likovne izdelke dijakov bi lahko evalvirali skupaj z učiteljevo pripravo na pouk.

Neposredno sodelovanje s kolektivom bo potrebno tudi v tretjem letniku. Učitelji, ki so bili vključeni v program usposabljanj, so veliko bolje pripravljene na uvajanje novosti, veliko bolje razumejo bistvo sprememb in jih tudi v praksi učinkoviteje izvajajo.

## 3.3 Preverjanje in ocenjevanje

Obsežno spremljanje področja preverjanja in ocenjevanja v šolskem letu 2006/07 je posledica številnih novosti, ki nastajajo v okviru poskusnega izvajanja izobraževalnega programa Avtoserviser na pilotnih šolah. Vzporedno s tem je nastal Pravilnik o ocenjevanju znanja v novih programih srednjega poklicnega izobraževanja (Ur. l. RS, št. 103/05). Ta prinaša v svojih določilih kar nekaj novosti, ki vplivajo na organizacijo, načrtovanje ter izvedbo preverjanja in ocenjevanja na šolski ravni. Področje smo spremljali na dveh ravneh:

- > >> z uporabo vprašalnika za dijake in vprašalnika za učitelje,
- > >> na podlagi taksonomske analize pisnih preizkusov znanja, ki so jih v ta namen poslali učitelji posameznih KK in SVS.

Podrobna analiza rezultatov, pridobljenih na podlagi anketnih vprašalnikov, je razvidna iz Poročila o spremljanju področja preverjanja in ocenjevanja v izobraževalnem programu Avtoserviser (glej priloga B), taksonomska analiza pisnih preizkusov po posamezni ključni kvalifikaciji ali strokovnovsebnskem sklopu pa je v prilogi C.

Temeljna metodologija spremljanja posameznega sklopa je predstavljena v obeh poglavjih.

### 3.3.1 Spremljanje načrtovanja in posameznih elementov izvajanja preverjanja in ocenjevanja

Kazalnike tega sklopa spremljanja smo opredelili na podlagi temeljnega načrta spremljanja uvajanja izobraževalnega programa Avtoserviser za šolsko leto 2005/06 (glej preglednico 1). Kazalniki so:

- > >> načrtovanje preverjanja in ocenjevanja,
- > >> učinek Načrta preverjanja in ocenjevanja (v nadaljevanju NPO) na kakovost preverjanja in ocenjevanja,
- > >> izvajanje preverjanja pred ocenjevanjem,
- > >> oblike in načini preverjanja in ocenjevanja,
- > >> izvajanje timskega ocenjevanja,
- > >> vloga ciljev iz katalogov znanj,
- > >> zaznavanje procesa preverjanja in ocenjevanja ter počutje v šoli,
- > >> uvajanje »ugotovitve NMS« (NMS).

Na podlagi tega smo pripravili dva vprašalnika, vprašalnik za dijake in vprašalnik za učitelje. V vzorec so bili vključeni dijaki prvih in drugih letnikov, ki so bili med anketiranjem na šoli, ter učitelji, ki te dijake poučujejo. Odgovarjalo je 51 dijakov prvih in 70 dijakov drugih letnikov, kar je skupno 121. V vzorec je bila vključena skoraj tretjina vseh dijakov, ki so se v šolskem letu 2005/06 izobraževali v izobraževalnem programu Avtoserviser. Na vprašalnike za učitelje je odgovorilo 46 učiteljev, to sta dve tretjini celotne populacije učiteljev (70 učiteljev), ki poučujejo v izobraževalnem programu Avtoserviser.

Za statistično analizo podatkov iz obeh vprašalnikov smo uporabili deskriptivno in kavzalno-neeksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja. Podatke smo v skladu z namenom spremljanja obdelali s statističnim programskim paketom SPSS za Windows.

### Ugotovitve spremljanja in predlogi

V nadaljevanju povzemamo ključne ugotovitve za posamezni kazalnik oz. sklop kazalnikov. Pri posameznem sklopu smo oblikovali tudi predloge za spremembe.

Ob razumevanju spodnjih ugotovitev je treba upoštevati, da je bil Pravilnik o ocenjevanju znanja v novih programih srednjega poklicnega izobraževanja (Ur. l. RS, št. 103/05) sprejet šele 18. 11. 2005, da večina učiteljev uči tudi po neprenovljenih programih, za katere velja Pravilnik o ocenjevanju znanja v srednjih šolah (Ur. l. RS, št. 76/05), ki je bil sprejet 12. 8. 2005, in da so PUZ-i smernice o tem kako pripraviti Načrt preverjanja in ocenjevanja (NPO), dobili šele spomladi 2006.

### Načrtovanje preverjanja in ocenjevanja

V 9. členu Pravilnika o ocenjevanju znanja v novih programih srednjega poklicnega izobraževanja (Ur. l. RS, št. 103/05) je Načrt preverjanja in ocenjevanja opredeljen kot sestavni del izvedbenega kurikula za posamezni izobraževalni program. Skladno s pravilnikom naj bi zajemal najmanj:

- > >> opredeljena obdobja preverjanja in ocenjevanja znanja,
- > >> datume pisnega ocenjevanja,
- > >> oblike in načine ocenjevanja med šolskim letom in pri izpitih,
- > >> roke in načine obveščanja o doseženem uspehu in
- > >> izpitne roke v skladu s šolskim koledarjem.

Programski učiteljski zbor pripravi načrt pred začetkom pouka, ko razrednik ali pa učitelji z vsebino seznanijo dijake in njihove starše ali skrbnike. Hkrati je v pravilniku opredeljeno tudi, da se lahko načrt za vsako obdobje preverjanja in ocenjevanja na podlagi analize uspeha dijakov dopolni in spremeni.

Izhajajoč iz poskusnega izvajanja izobraževalnega programa Avtoserviser in Pravilnika o ocenjevanju znanja v novih programih srednjega poklicnega izobraževanja (Ur. l. RS, št. 103/05) je torej PUZ tisti, ki v okviru načrtovanja preverjanja in ocenjevanja pred začetkom šolskega leta lahko med drugim določi tudi število ocenjevalnih obdobj. S spremljanjem smo ugotovili, da je PUZ na polovici šol, ki sodelujejo v poskusu, določil dve obdobji ocenjevanja, na drugi polovici pa tri.

PUZ lahko za vsako posamezno šolsko leto določi različno število ocenjevalnih obdobj. Tako je na primer za tretji letnik zaradi daljšega odhoda dijakov na praktično izobraževanje v delovnem procesu (skoraj za polovico šolskega leta) bolj smiselno predvideti dve kot pa tri ocenjevalna obdobja.

Učitelje smo vprašali, kaj menijo o obdobjih ocenjevanja, vezanih na smiselno zaokrožene učne enote v posameznih SVS oz. KK (npr. slovenščina ima tri ocenjevalna obdobja, matematika štiri). Mnenja učiteljev se nagibajo v prid sedanjega sistema, torej da imajo vsi učitelji časovno poenotena obdobja ocenjevanja.

Čeprav je sedanji način z organizacijskega vidika najlažji, je na ocenjevalna obdobja mogoče gledati kot na mejnike, namenjene predvsem obveščanju dijakov in staršev, posamezni učitelj pa lahko svoje ocenjevanje veže na smiselno zaokrožene učne enote. Takšna rešitev pomeni iskanje ravnovesja med procesnim načinom ocenjevanja, ki je del naše tradicije, in sumativnim oz. končnim ocenjevanjem, ki je značilen za modularno oblikovane programe. Program Avtoserviser še ni značilen modularno grajen program, imajo pa SVS že obliko večjih modulov. V prihodnje je mogoče pričakovati, da se bo z manjšimi moduli funkcija ocenjevalnih obdobj še zmanjševala, s čimer se bo večala funkcija sumativnega ocenjevanja (ter se hkrati krepil pomen preverjanja v samem procesu izvajanja modula, ki bo večal možnosti kakovostnih rezultatov ob ocenjevanju modulov).

Načrt preverjanja in ocenjevanja so pripravili PUZ-i na vseh štirih pilotnih šolah. Večina učiteljev ocenjuje, da izvaja preverjanje in ocenjevanje skladno s pripravljenim načrtom. Tri četrtine dijakov so seznanjene z njim, ker pa je del načrta tudi časovna opredelitev preverjanja in ocenjevanja, smo dijake povprašali tudi po tem, koliko se učitelji držijo načrtovanih datumov. Večina dijakov meni, da se učitelji načrtovanih datumov držijo ali vedno ali pa pogosto. Dijaki torej potrjujejo oceno učiteljev, ki se nanaša na izvajanje preverjanja in ocenjevanja skladno z načrtovanim.

Na podlagi pregleda treh načrtov preverjanja in ocenjevanja, ki so jih za šolsko leto 2005/06 pripravile pilotne šole, ugotavljamo, da so le-ti med seboj različni in da so dale šole obveznim sestavinam načrta različni poudarek. V enih je tako bolj poudarjen časovni vidik, v enem so zapisani minimalni standardi znanja, v enem pa je bolj operacionalizirano preverjanje pred ocenjevanjem in ocenjevanje projektnega dela.

Glede na obdobje, ko so učitelji dobili smernice za pripravo načrtov (pomlad 2006), sklepamo, da bomo realnejšo sliko o pripravi načrtov dobili šele v tretjem letu spremljanja poskusnega izvajanja izobraževalnega programa. Pripravljamo racionalno evalvacijo načrtov preverjanja in ocenjevanja, ki so jih pilotne šole pripravile za šolsko leto 2006/07. To bo izhodišče za dopolnitev sedanjega Opomnika za pripravo načrtov preverjanja in ocenjevanja ali pa podlaga za pripravo celostnega gradiva s strokovno podkrepljenimi primeri dobre prakse. Ob tem pa ugotavljamo, da je treba načrtovanje preverjanja in ocenjevanja kot del načrtovanja izvedbenega kurikula še dodatno podpreti z usposabljanji učiteljev. Predlagamo, da naj bodo iz načrtov razvidni tudi načini preverjanja in ocenjevanja za vsak posamezni vsebinski sklop/ključno kvalifikacijo ali predmet. To je predvideno tudi s prej omenjenim Opomnikom.

### Vpliv Načrta preverjanja in ocenjevanja na kakovost preverjanja in ocenjevanja

Načrt preverjanja in ocenjevanja naj bi pripomogel k sodelovanju učiteljev pri načrtovanju preverjanja in ocenjevanja tako z organizacijsko-izvedbenega kot z vsebinskega vidika (učnocijno in kompetenčno zasnovani preizkusi). Dijakom pa naj bi prinašal boljšo orientacijo o čem, kdaj in kako bodo preverjeni in ocenjevani.

Več kot tri četrtine učiteljev menijo, da Načrt preverjanja in ocenjevanja prispeva k večji kakovosti preverjanja in ocenjevanja. Hkrati dve tretjini dijakov menita, da jim načrt omogoča, da se lažje pripravijo na ocenjevanje. Učitelje načrt usmerja predvsem k večji načrtnosti in »samokontroli«, hkrati pa vodi tudi k večji preglednosti samega procesa preverjanja in ocenjevanja. Analiza utemeljitev odgovorov učiteljev kaže, da je instrument, ki je bil vpeljan predvsem v prid dijakov, v tolikšno pomoč učiteljem, da po njihovi zaznavi celo bolj koristi njim kot dijakom. To, da naj bi bilo težko načrtovati za daljše obdobje (vse leto), prepozna kot oviro oz. slabost le manjšina učiteljev.

Tako po odgovorih učiteljev kot dijakov lahko sklepamo, da je priprava načrta smiselna in rabi svojemu namenu.

### Izvajanje preverjanja pred ocenjevanjem

V sklopu spremljanja nas je zanimalo, ali učitelji menijo, da obvezno izvajanje preverjanja pred ocenjevanjem prispeva k boljšim rezultatom dijakov pri ocenjevanju. Skoraj tri četrtine učiteljev se strinjajo z omenjeno trditvijo, in to so utemeljevali predvsem z razlogi pedagoške narave. Ti so povezani s spoznanji o tem, kako se najučinkoviteje učimo in pripravljamo na preizkuse. V prid preverjanju pred ocenjevanjem govori tudi možnost povratne informacije, ki jo na podlagi tega lahko pridobijo učitelji in s tem sproti spremljajo, kako učinkoviti so pri svojem delu in koliko dosegajo zastavljene cilje. Hkrati pa naj bi od preverjanja pred ocenjevanjem imeli korist tudi dijaki, ki se lahko na podlagi preverjanja orientirajo in bolje pripravijo na ocenjevanje. Četrtnina učiteljev, ki se z navedeno trditvijo, da obvezno izvajanje preverjanja pred ocenjevanjem prispeva k boljšim rezultatom dijakov pri ocenjevanju, ne strinja, utemeljuje svoj odgovor z argumenti, ki jih zaznamuje moralistični vzgojni govor, del argumentov pa se nanaša na tehnične razloge.

Podobno vprašanje smo postavili tudi dijakom. Tri četrtine jih menijo, da jim preverjanje pred ocenjevanjem pomaga k boljšim pripravam na ocenjevanje. Korist vidijo predvsem v tem, da se lahko tako bolje pripravijo (se naučijo tisto, česar še ne znajo dovolj, ponovijo, si lažje zapomnijo, se lažje učijo in so pozornejši na učiteljevo razlago). Nekaj se jih s pomočjo preverjanja orientira, kaj bo prišlo v pošteve za ocenjevanje.

Sklenemo lahko, da ugotovitve na našem vzorcu potrjujejo prednosti uresničevanja preverjanja pred ocenjevanjem. Hkrati bi morali slediti cilju, da kakovostna priprava nalog ne pomeni, da ocenjevanje preprosto kopira preverjanje pred ocenjevanjem. Za to pa je potrebno določeno pedagoško znanje učiteljev. Izhodišče je lahko poznavanje določene taksonomije učnih ciljev, ker poznavanje le-tega vodi k bolj kakovostnemu poučevanju in posledično tudi k celostnejši pripravi preverjanja pred ocenjevanjem in ocenjevanja. Prvo konkretno povratno informacijo lahko učitelji posameznih področij razberejo iz taksonomske analize pisnih preizkusov, ki so jo za posamezno področje v okviru spremljanja pripravili predmetni svetovalci ZRSŠ (glej 3.3.2 in priložo C). Skupna ugotovitev je, da učiteljem na splošno primanjkuje omenjenega znanja, kar je nujno upoštevati pri pripravi nadaljnjega načrta usposabljanja učiteljev.

### Oblike in načini preverjanja in ocenjevanja

Ugotovili smo, da večina učiteljev na začetku ure ne preverja znanja. Dobri dve tretjini učiteljev ugotavljata znanje sproti, in sicer večina od njih ustno, manj pa praktično in na druge načine. Poglavitni namen je ugotavljanje doseganja ciljev, preverjanje pa se jim zdi pomembno tudi za lastno povratno informacijo in povratno informacijo dijakom.

Čeprav več kot tri četrtine učiteljev menijo, da izvajanje preverjanja pred ocenjevanjem koristi, jih to v obliki končnega preverjanja (to je preverjanja, ki naj bi se izvedlo po poprejšnji obravnavi in utrjevanju še pred ocenjevanjem, z namenom ugotoviti, kako dijaki dosegajo cilje) počne veliko manj, npr. pred ustnim ocenjevanjem le 22 odstotkov. Očitno se ozaveščenost za preverjanje pred ocenjevanjem nanaša predvsem na preverjanje pred pisnimi preizkusi. Tedaj namreč izvaja preverjanje pred ocenjevanjem 44 odstotkov učiteljev, to pa je še zmeraj manj kot polovica. Zato ugotavljamo, da je prepričanost učiteljev o koristnosti preverjanja intenzivnejša kot resnično izvajanje.

Izkazalo se je, da več kot polovica dijakov meni, da je preverjanje pred ocenjevanjem prisotno vedno ali pogosto; da je preverjana včasih, meni tretjina dijakov, 12 odstotkov pa meni, da nikoli. Čeprav tega odgovora ne moremo neposredno primerjati z odgovori učiteljev o tem, koliko in kdaj preverjajo (in četudi menimo, da vsi dijaki ne razlikujejo med preverjanjem in ocenjevanjem, saj ta praksa tudi pri učiteljih ni vedno razvidna), pa lahko sklenemo, da je splošen trend, da je (sistematično) preverjanje pred ocenjevanjem vendarle vse bolj prisotno tudi v strokovnem šolstvu, čeprav v manjšem deležu, kot bi bilo priporočljivo z didaktičnega vidika (to je vedno pri vseh učiteljih).

### Izvajanje timskega ocenjevanja

V 10. členu Pravilnika o ocenjevanju znanja v novih programih srednjega poklicnega izobraževanja (Ur. L. RS, št. 103/05) je opredeljeno, da lahko dijaka pri posamezni programski enoti ocenjuje več učiteljev (tim učiteljev), če tako določi programski učiteljski zbor. Hkrati novi izobraževalni program predpostavlja vključenost praktičnega pouka v strokovne vsebinske sklope, to pomeni, da se tako PIDP kot praktični pouk ocenjujeta timsko v SVS. Na nacionalni ravni ta prepletenost ni predvidena le v SVS, ampak tudi v katalogih znanj KK in IKK.

Na podlagi odgovorov iz vprašalnika za učitelje ugotavljamo, da timsko ocenjujeta skoraj dve tretjini učiteljev (od tega tudi vsi učitelji praktičnega pouka, ki so odgovarjali). Nekoliko manjši pa je delež dijakov, ki so pritrdili trditvi, da oblikuje njihovo oceno več učiteljev hkrati. Zato bi v prihodnosti učiteljem svetovali, da dijakom, ko jim sporočijo timsko oblikovano oceno, le-to znova pojasnijo in argumentirajo (kdo je pri ocenjevanju sodeloval, na podlagi katerih kriterijev, s kakšnim namenom je pri tiskem ocenjevanju sodelovalo več učiteljev, kako so oblikovali oceno ipd.).

Ugotovili smo, da učitelji najpogosteje timsko ocenjujejo v okviru projektnih tednov in SVS oziroma da bi tam tako lahko ocenjevali. Nekaj manj kot polovica učiteljev se o oceni demokratično dogovori, skoraj tretjina pa jih meni, da ima pri tiskem ocenjevanju največji vpliv učitelj/nosilec najpomembnejšega vsebinskega sklopa. Razmeroma velik vpliv ima tudi učitelj/nosilec glavne teme pri projektu, zanimivo pa je, da je le en učitelj izbral postavko, da na oblikovanje ocene najbolj vpliva dominantni učitelj. Zanimalo nas je tudi, kako učitelji pri tiskem ocenjevanju sooblikujejo oceno. Večina učiteljev oceno argumentira, dokler ne pride do usklajene končne rešitve, nihče pa ni izbral možnosti, da takoj izračunajo aritmetično sredino, in le dva



učitelja menita, da aritmetično sredino izračunajo, kadar se o oceni ne morejo uskladiti.

Če ne gre za socialno zaželeno odgovore, so rezultati spodbudni in lahko sklepamo, da jim je na šolah uspelo ustvariti bolj demokratično ozračje. Treba pa bi bilo ugotoviti, koliko učitelji pri timskem ocenjevanju in sporazumevanju o oceni uporabljajo tudi sistematične načine in metode (na primer, da izdelujejo opisnike, na podlagi katerih spremljajo doseganje prej načrtovanih ciljev ...).

Prednosti timskega ocenjevanja največ učiteljev povezuje s tem, da imajo tako možnost, da dijake ocenijo objektivneje, celostneje, pri tem med seboj sodelujejo in rešujejo nastale dileme in težave, kot slabost pa najpogosteje navajajo svojo povečano obremenjenost, pomanjkanje časa in še nekatere druge ovire organizacijske narave.

Tako pri navajanju prednosti kot slabosti timskega ocenjevanja je kar nekaj odgovorov takih, pri katerih lahko sklepamo, da učitelji pojma »timsko ocenjevanje« ne razumejo oz. da ga razumejo napačno, in sicer kot obliko pedagoškega dela, pri kateri dijake ocenjujejo v skupini oz. ocenjujejo več dijakov hkrati. Čeprav je med timskim delom in poučevanjem ter timskim ocenjevanjem zveza, bo treba v prihodnje pri usposabljanju in svetovanju z učitelji opredeliti, kaj je eno in kaj drugo. Na podlagi tega bomo lahko tudi pri dijakih razvijali zmožnost za uspešno spoprijemanje z realnimi delovnimi in življenjskimi problemi. To bomo najhitreje dosegli z načrtovanjem, organizacijo in izvedbo pedagoškega procesa na način, ki bo že v izhodišču zmožnosti dijakov razvijal čim celostneje, in ne ločeno po posameznih segmentih.

### Vloga ciljev iz katalogov znanj

Učnocijni in kompetenčni zapis ciljev v katalogih znanj naj bi učitelje spodbujal k učnocijnemu in kompetenčnemu načrtovanju preverjanja in ocenjevanja. Zato nas je zanimalo, kako si učitelji pri snovanju vprašanj oz. nalog za preizkuse pomagajo s katalogi znanj. Izhodiščna predpostavka pri tem je bila, da lahko natančno branje in upoštevanje teh zapisov učitelje usmerjata k preciznejšemu oblikovanju vprašanj oz. navodil za naloge.

Večina učiteljev navaja, da si pri sestavljanju vprašanj za preverjanje in ocenjevanje pomaga s cilji iz katalogov znanj. Nekaj od njih je ob tem navedlo tudi primere, na podlagi katerih že lahko rečemo, da jim je uspelo ustrezno in dosledno prikazati učnocijno povezavo med nalogo oz. vprašanjem in ciljem iz kataloga znanj. Ni presenetljivo, da si s cilji iz katalogov največ pomagajo učitelji KK, ker imajo s tem več izkušenj in imajo več za to potrebnega pedagoškega znanja (več usposabljanja). Predlagamo, da se učiteljem SVS (učiteljem strokovne teorije in praktičnega pouka) ponudi in omogoči podobno, vendar za njihovo področje prilagojeno pedagoško usposabljanje. Podobno so potrdile tudi taksonomske analize preizkusov, katerih najpomembnejše ugotovitve so predstavljene v naslednjem podpoglavju (3.3.2). Iz obojega lahko sklepamo, da je učnocijno načrtovanje preverjanja in ocenjevanja (in s tem verjetno tudi pouka) že zaživelo, ven-

dar pa kljub temu ne moremo sklepati, da tako načrtuje večina, niti da v zvezi s tem učiteljem nista potrebna dodatna podpora in usposabljanje. Poleg navedenega spremljanje kaže namreč tudi, da nekateri učitelji niti na ravni pojmovan še nimajo razčiščenega odnosa med nalogo oz. vprašanjem in ciljem ali pa nalogo oz. cilj zastavljajo kot navajanje naslova teme, in ne na način vprašanja ali navodila, torej dejavnosti.

### Zaznavanje procesa preverjanja in ocenjevanja ter počutje v šoli

Preverjanje in ocenjevanje sta sestavni del učnega procesa, zato je zelo pomembno, da dijak pozna kriterije, je seznanjen s tem, kar se od njega pričakuje in zahteva, ter da dobi ob tem od učitelja ustrezno podporo, usmeritve in pravočasno povratno informacijo in da ocenjevanje poteka v ustreznem ozračju. S spremljanjem smo skušali ugotoviti, kakšno je mnenje dijakov in učiteljev o tem, kako se učitelj in dijak odzivata v samem procesu (sporočanje in razumevanje jasnosti kriterijev, spodbujanje, odzivi učiteljev, če dijak ne zna, odzivi dijakov, ko dobijo oceno, s katero niso zadovoljni, itn.).

Na nekaterih postavkah so razlike med odgovori dijakov in učiteljev očitne. Tako na primer velika večina učiteljev meni, da vedno jasno povedo, kaj je treba znati, toda le slaba polovica dijakov meni, da je tako.

Zanimivo je tudi, da dve tretjini učiteljev trdita, da nikoli ne izgubijo potrpljenja, mnenja dijakov pa so povsem drugačna. Na podlagi takšnih podatkov se lahko vprašamo, kakšna je v resnici komunikacija med dijaki in učitelji. Pri tem ni bistvenih razlik med učitelji KK in SVS, le deloma lahko sklenemo, da učitelji SVS jasneje povedo, kaj je treba znati pri spraševanju in praktičnih nalogah, pogosteje pokažejo primere dobrih rešitev in iščejo pri dijaku znanje kot učitelji KK. Je pa zanimivo, da zadnji bolje pojasnijo kriterije ocenjevanja, dijaki pa se v stiski ob spraševanju večkrat znajdejo pri učiteljih SVS. Tudi tukaj lahko sklenemo, da je razlog tega mogoče iskati tudi v nezadostni psihološko-pedagoški usposobljenosti.

Zanimal nas je tudi odziv učiteljev, kadar dijak ne zna odgovoriti na vprašanje ali izpeljati delovne naloge. Pri teh postavkah se odgovori dijakov in učiteljev ne razlikujejo veliko. Kadar dijak ne zna odgovoriti, oboji potrjujejo, da učitelj pogosto postavi dodatno vprašanje, z vsemi dijaki razpravlja o tem, kaj je pravilno, spodbuja dijaka, naj razmisli in pove, katere dodatne vire še lahko pogleda. Pomembne razlike med odgovori dijakov in učiteljev se pojavijo le ob trditvi »Učitelj pokaže nezadovoljstvo«. Tako na primer kar petina dijakov trdi, da učitelj vedno pokaže nezadovoljstvo, medtem ko kategorije vedno ni izbral noben učitelj. Pri tem nas je zanimalo tudi, kako po mnenju dijakov učitelji pokažejo svoje nezadovoljstvo. Najpogostejši odgovori so, da jih učitelj nadira in zaslišuje o vzrokih neznanja ali pa je žalosten. Tudi pri teh postavkah ni večjih razlik med učitelji različnih sklopov, a kljub temu lahko sklenemo, da učitelji SVS ob neznanju bolj pomagajo dijakom.

Zanimali so nas tudi odzivi dijakov, če niso zadovoljni z oceno. Ugotovili smo, da dijaki, kadar niso zadovoljni z oceno, najpogosteje skušajo ugotoviti, česa ne znajo, pogosto pa poiščejo tudi

pomoč pri starših, učitelju, sošolcih, inštruktorju ali pa se z učiteljem dogovorijo o nadaljnjem učenju. Manjšina so dijaki, ki kljub slabi oceni ne izgubijo volje do dela, na druge pa slaba ocena včasih deluje demotivacijsko, pri petini dijakov pa tako deluje celo vedno. Tri četrtine dijakov pokažejo nezadovoljstvo, in sicer najpogosteje tako, da se glasno jezijo ali pa se z učiteljem prerekajo za višjo oceno.

Predpostavili smo, da so tovrstni odzivi in mnenja o učiteljevih prizadevanjih delno povezani tudi s počutjem dijakov v šoli. Ugotovili smo, da se v spremljanje vključen vzorec dijakov najmanj strinja s trditvijo, da je šola prostor, kjer je učenje zabavno, in da je šola prostor, kamor res radi gredo. Najbolj pa se strinjajo s tem, da so učitelji pri ocenjevanju pravični in da dobijo ocene, ki jih zaslužijo. Sklenemo lahko, da vprašani dijaki učitelje dokaj pozitivno sprejemajo, jih prepoznavajo kot pravične pri ocenjevanju ter da jih poslušajo. Nekoliko nižji pa so rezultati na področju spoštovanja in prijetnega počutja dijakov v šoli. Vendar pa primerjava rezultatov s podobnimi raziskavami kaže (glej prilogo B), da dijaki, ki se izobražujejo v izobraževalnem programu Avtoserviser, sprejemajo šolo in učitelje bolj pozitivno, kar je ugodno izhodišče za delo in učitelje. Zanimivo pa je, da se mnenja dijakov o učiteljih razlikuje od mnenja učiteljev o dijakih. V prvem letu spremljanja izobraževalnega programa Avtoserviser smo tako ugotovili, da učitelji v večini na vseh področjih izpostavljajo predvsem negativne lastnosti dijakov (menijo, da so nemotivirani, nedisciplinirani, da imajo nizke sposobnosti ali prejšnje znanje) (Vončina et al. 2006).

V prihodnosti bo treba več pozornosti nameniti tudi odnosom med dijaki in učitelji, komunikaciji in vlogi obojih pri spodbujanju spodbudnega okolja v razredu.

#### Uvajanje »ugotovitev NMS«

Ugotovitev NMS je novost, ki je neposredno povezana z določitvijo minimalnega standarda znanja (MSZ), ki ga v skladu s katalogom znanj in na predlog učitelja oz. tima učiteljev potrdi posamezni PUZ. Ugotovili smo, da večina vprašanih učiteljev določa MSZ. Pri tem so učitelji uporabljali različne kriterije. Veliko skupino sestavljajo tisti, ki so izhajali iz katalogov znanj in prejšnjih izkušenj, nekaj jih je uporabljalo za kriterij vsebine, nekateri pa cilje. Sklenemo lahko, da večina učiteljev pri pripravi MSZ izhaja iz katalogov znanj.

Dijakom, ki ne izkažejo MSZ, se v dokumentacijo za ocenjevanje zapiše ugotovitev NMS. Ugotavljali smo, katere trditve, povezane z NMS, učitelji ocenjujejo kot prednosti in katere kot slabosti. Ključne prednosti so možnost individualne obravnave dijakov, omogočanje različnih načinov ocenjevanja in izdelava individualiziranih načrtov izobraževanja, slabosti pa to, da zahteva nov način vodenja dokumentacije ni opredeljena na nacionalni ravni, spodbuja lenobo med dijaki, je nadomestilo za negativno oceno, zahteva veliko usklajevanja med učitelji in ne spodbuja dijakove pozitivne samopodobe. O prednostih in slabostih NMS smo spraševali tudi dijake. Slabosti vidijo predvsem v dodatnem delu ob »popravljanju« in stresu, ki jih ob tem spremlja, prednosti pa vidijo v tem, da se morajo bolj potruditi, se organizirati oz. motivirati, da bi lahko dosegli minimalni standard znanja in da lahko kljub NMS napredujejo v višji letnik.

Odnos učiteljev do NMS vpliva tudi na sprejemanje in razumevanje vloge NMS pri dijakih. Pri usposabljanju je v prihodnje treba večjo pozornost posvetiti pozitivnim vidikom NMS. Poleg tega pa je treba sprejeti odločitev o prilagojeni dokumentaciji (redovalnici ...).

## Sklep

Pri razumevanju vseh prej omenjenih ugotovitev, ki izhajajo iz spremljanja, je treba upoštevati pogoje, v katerih so se novosti uvajale. Upoštevati je treba, da:

- > >> je bil Pravilnik o ocenjevanju znanja v novih programih srednjega poklicnega izobraževanja (Ur. L. RS, št. 103/05) sprejet 18. 11. 2005;
- > >> isti učitelji učijo tudi v neprenovljenih programih, za katere velja Pravilnik o ocenjevanju znanja v srednjih šolah (Ur. L. RS, št. 76/05), ki je bil sprejet 12. 8. 2005;
- > >> so PUZ-i smernice, kako pripraviti Načrt preverjanja in ocenjevanja, dobili šele spomladi 2006.

Pridobljeni podatki tako pomenijo predvsem posnetek stanja v pedagoški praksi. Učitelji so, kljub umanjkanju nekaterih elementov šolske dokumentacije, ki regulirajo to področje, v svojo pedagoško prakso vpeljali številne novosti in s tem potrjujejo pravo smer prenove. Kljub temu pa je treba na nacionalni ravni pripraviti:

- > več aplikativnega gradiva in strokovno podprtih primerov dobre prakse;
- > ustrezno usposabljanje za izvajanje novosti;
- > pravočasno zagotoviti pravno podlago za izvajanje (pravilnike in drugo dokumentacijo).

### 3.3.2 Taksonomska analiza preizkusov znanja<sup>5</sup>

Namen spremljanja je bil:

- > >> ugotoviti, kakšna je taksonomska struktura značilnih preizkusov, uporabljenih za preverjanje in ocenjevanje pod »eksperimentalnimi pogoji« – v novem programu;
- > >> ugotoviti, kako se ujema s standardi oz. cilji iz katalogov in s cilji, določenimi v izvedbenem kurikulumu.

<sup>5</sup> Za podrobnejšo analizo po posameznih KK in SVS glej prilogo C.

Eden od ciljev nove kulture preverjanja in ocenjevanja, ki naj bi jo med drugim podpiral Pravilnik o ocenjevanju znanja v novih programih srednjega poklicnega izobraževanja (Ur. L. RS, št. 103/05), je namreč, da naj bi bila preverjanje in ocenjevanje – torej tudi preizkusi – zasnovana učinkovito in kompetenčno. Preizkusi naj bi bili torej sestavljeni tako, da ustrezajo standardom iz novih, kompetenčno zasnovanih katalogov; to pomeni, da naloge v njih zastopajo taksonomske stopnje, ki so predpisane s standardi in ki zagotavljajo usvajanje kompetenc.

Ugotoviti smo torej želeli:

- > >> ali preizkusi izražajo standarde iz kompetenčno zasnovanih katalogov,
- > >> ali ustrezno ujamejo njihovo taksonomsko stopnjo,
- > >> kakšno je razmerje med standardi, zastopanimi v preizkusih.

Metoda je analiza preizkusov znanja z vidika Bloomove taksonomije (Gagnejeve v primeru matematike) in primerjava le-teh s standardi iz katalogov in cilji iz izvedbenih kurikulumov za izbrane ključne kvalifikacije in strokovne vsebinske sklope. Svetovalci za posamezne predmete (splošne in strokovne) so po skupnih metodoloških in teoretičnih izhodiščih (glej prilogo C) ocenjevali taksonomsko strukturo preizkusov, zbranih za njihovo področje.

### Heterogenost in nereprezentativnost vzorca

Najprej moramo opozoriti, da smo v analizo pridobili izrazito heterogene podatke in da niso mogoče nikakršne posplošitve že na ravni samih predmetov oz. kvalifikacij, kaj šele na ravni posploševanja o taksonomski strukturi preizkusov v poskusu v celoti. Čeprav so dobili poziv vsi učitelji, niso oddali preskusov vsi učitelji, vključeni v poskus. Pridobili smo jih sicer za vse predmete oz. kvalifikacije, vendar le ponekod iz vseh šol, toda tudi tam ne od vseh učiteljev. Tako so po različnih predmetih različno zastopane šole, učitelji in letniki (prvi in drugi), in še to v različnih razmerjih (npr. za matematiko smo dobili preizkuse iz vseh štirih šol, vendar le iz ene od dveh učiteljev, in samo od enega od teh dveh učiteljev za prvi in drugi letnik; povsem nasproten pa je primer za družboslovje – zgodovinske vsebine, kjer smo dobili preizkuse le iz ene šole od enega učitelja). Tudi število preizkusov, ki so jih poslali posamezni učitelji, nekoliko pači sliko, saj imamo od nekaterih učiteljev po en preizkus, od nekaterih pa tudi po več (in to vzporednih in zaporednih različic). V analizo smo zaradi majhnosti vzorca zajeli vse prispele preizkuse ne glede na to, da se število preizkusov na učitelja zelo razlikuje.

Zaradi tolikšne nereprezentativnosti in heterogenosti podatkov smo analizo zasnovali kot študijo primerov za posamezna predmetna področja, iz katere lahko potegnemo sklepe in sugestije samo za analizirani vzorec, brez posplošitve na celoten predmet oz. kvalifikacijo v poskusu.

To velja še toliko bolj, ker smo pridobili le pisne preizkuse, nismo pa imeli vpogleda v ustne in praktične preizkuse in še morebitne druge oblike in načine ocenjevanja. Za nekatere cilje oz.

standarde je vnaprej jasno, da jih na primer pri pisnih preizkusih ni mogoče preverjati oz. da je bolj smiselno preverjanje na druge načine. Vendarle pa pisni preizkusi prevladujejo pri večini predmetov oz. kvalifikacij, zato menimo, da so upoštevanja vreden znak, čemu so dijaki »prisiljeni« posvečati velik del svoje pozornosti oz. učenja (po načelu: »Kar se preverja in ocenjuje, se tudi uči«).

Ker smo – glede na majhnost vzorca v poskusu – kljub vsemu dosegli več kot polovico učiteljev posameznih predmetov oz. kvalifikacij, imajo ugotovitve analize vendarle močno sporočilno vrednost in nakazujejo kar nekaj šibkih točk v praksi ocenjevanja oz. pri uvajanju novega pravilnika. Na podlagi le-tega smo zbrali predloge za nadaljnje delo na uvajanju in za nadaljnje usposabljanje učiteljev tako tistih šol, ki že sodelujejo v poskusu in so bile vključene v evalvacijo, kot tistih, ki bodo prenovo šele začele.

## Ugotovitve o prevladujoči taksonomski strukturi pisnih preizkusov

Kljub vsem prej navedenim metodološkim zadržkom lahko vendarle sklenemo, da je pri večini analiziranih preizkusov vseh predmetov oz. kvalifikacij prevladovala podobna taksonomska struktura: daleč največ je nalog na nižjih taksonomskih ravneh (predvsem na ravni poznavanja, nekaj tudi razumevanja), zelo malo nalog pa je na ravni uporabe in le izjemoma so na ravni analize, sinteze in vrednotenja. Zanimivo je, da je tudi pri strokovnih predmetih uporabe zelo malo ali nič. Ker smo želeli s prenovo programov povečati ravno raven uporabnosti znanja, je to zelo zaskrbljujoč podatek. Na uporabnost moramo začeti gledati kot na najnižjo raven, ki jo moramo v programih poklicnega izobraževanja doseči. Nesmiselno je dijake obremenjevati z reproduktivnim znanjem, če ni to zares potrebno in smiselno, nujno pa jih je naučiti delati in uporabljati teoretično znanje pri reševanju praktičnih delovnih problemov. To je za populacijo, ki obiskuje poklicne programe, tudi lažje.

Ločiti moramo uporabnost kot praktično spretnost (tega tu seveda nismo vrednotili) in uporabnost teoretičnega znanja v »teoretičnih okoliščinah«. V poklicnih programih razvijamo oboje, naša analiza pa se nanaša le na drugo.

Tako je na primer pri preizkusih za strokovne vsebinske sklope, ki zajemajo kemijske vsebine, v celoti 86 odstotkov nalog, ki zahtevajo samo poznavanje (v nekaterih preizkusih je delež poznavanja 100-odstoten), drugo pa so naloge razumevanja, medtem ko uporabe in višjih taksonomskih ravni v pregledanem vzorcu ni.

Pri preizkusih za strokovne vsebinske sklope (ES, PO, BDM in SP) pa je nalog poznavanja polovica, nekaj manj jih je z razumevanjem, le 7 odstotkov preverja uporabo, ena sama naloga pa vsebuje tudi analizo, sintezo in vrednotenje.

Podobno je tudi pri naravoslovju, kjer ugotavljamo, da je dobra polovica nalog na ravni razume-

vanja, 37 odstotkov je poznavanja in 7 odstotkov uporabe, drugih taksonomskih stopenj pa ni.

Za družboslovje ni mogoče nikakršno posploševanje zaradi premajhnega odziva učiteljev – preizkuse so poslali le trije, pa še ti vsak za drugo vsebinsko področje (zgodovino, sociologijo in umetnost). Preizkusi za zgodovino vsebujejo 8 nalog na ravni poznavanja in 3 na ravni razumevanja, preizkusi za sociološke vsebine so sicer taksonomsko nekoliko raznolikejši (zajemajo tudi posamezna vprašanja za višje taksonomske stopnje), vendar pa so vprašanja preveč vezana le na kontekst poučevanja (tako da tisti, ki ni obiskovali pouka, ne more vedeti, po čem sprašujejo), preizkus za umetnost pa je ves na ravni poznavanja.

Več višjih taksonomskih stopenj bi vsaj glede na naravo predmetov pričakovali pri jezikih. Tu je pri tujih jezikih s poznavanjem mišljeno poznavanje oz. prepoznavanje jezikovnih struktur in besedišča, z razumevanjem predvsem razumevanja sporočila/konteksta, in ne pomena posamezne besede, z rabo pa samostojen zapis povedi, niza povedi ali besedila, ki so v funkciji sporočanja. Ugotovili smo, da v vzorcu prevladujejo prej opisane tri taksonomske stopnje, pri čemer pa:

- > >> pri angleškem jeziku večina nalog preverja ožje vidike jezikovnega znanja (morfologijo, sintakso in leksiko) na ravni pojmov in povedi. Manjše število nalog pa preverja razumevanje prebranega ali pisno izražanje in omogoča izkazovanje jezikovne zmožnosti ne le na ravni povedi, temveč tudi na ravni besedila;
- > >> pri nemškem jeziku spada večina nalog v najnižjo od treh taksonomskih stopenj – poznavanje (besedja in slovničnih struktur), del v razumevanje in nekaj malega v uporabo (npr. samostojna pisna predstavitev sebe), pri čemer preizkusi za drugi letnik v nasprotju s pričakovanji ne izkazujejo večjega deleža nalog na višji taksonomski ravni v primerjavi z nalogami za drugi tuji jezik in prvi letnik. Premalo je nalog, ki bi preverjale razumevanje globalnega sporočila besedila (bralno razumevanje), sporazumevanja o preprostih vsakdanjih opravilih in tvorjenje preprostih pisnih besedil;
- > >> pri slovenščini je bilo pri neumetnostnih besedilih največ nalog na ravni poznavanja in razumevanja (skupaj več kot tri četrtine), nekaj je bilo uporabe in sinteze, pri umetnostnih pa je razlika predvsem v tem, da je bilo nekaj več primerov sinteze in vrednotenja kot uporabe glede na neumetnostna. Največ nalog pri neumetnostnih besedilih se je nanašalo na sestavine jezikovne zmožnosti (skoraj polovica), druge pa na metajezikovno zmožnost in razumevanje prebranega besedila ter najmanj na tvorjenje, pri umetnostih pa več kot polovica na zmožnost razumevanja, sledi pa tvorjenje. Prevladujejo preizkusi razčlemba neumetnostnega besedila, kar je skladno s katalogom znanj.

Kot je bilo rečeno v analizi preizkusov za angleški jezik (za prim. glej priloga C), bi prav dijake s šibkim jezikovnim znanjem najpripravneje motivirali s tem, da bi »ustvarili pogoje za učenje, kjer bi lahko prišla do izraza tudi njihova močna področja, predvsem pa tvorjenje besedil v ustrezni sporočanjskih okoliščinah in osnovno sporazumevanje na lastnem poklicnem področju« (Eržen), kar pa iz analiz preizkusov ni dovolj razvidno.

Prav pri jezikih se je izkazalo, da so razlike med učitelji zelo velike, kar kaže na potencial medsebojne izmenjave izkušenj in primerov dobre prakse med usposabljanjem.

Tudi analiza preizkusov iz matematike je pokazala, da se preizkusi po posameznih šolah in učiteljih zelo razlikujejo po taksonomski strukturi. V preizkusih za prvi letnik iz dveh šol je tako na primer prevelik delež nalog na drugi taksonomski ravni (izvajanje rutinskih postopkov), uporabe kompleksnih postopkov in problemskih nalog pa ni. Vsebinsko-ciljna analiza kaže, da se cilji, ki jih preverjajo naloge, večinoma ujemajo s cilji v katalogu znanj, in jih le redko presega. Čeprav je v katalogu znanj močno poudarjeno povezovanje znanja matematike in stroke, se je med več kot 100 nalogami našlo le dve, pri katerih se pri reševanju problema iz stroke uporabljajo matematični model in postopki. Res pa je, da je bilo najti nekaj nalog, kjer se matematika povezuje z vsakdanjimi, življenjskimi, realnimi položaji. Tudi taksonomska analiza preizkusov za drugi letnik kaže, da vsebujejo preizkusi preveč nalog, ki zahtevajo izvajanje rutinskih postopkov, premalo pa je kompleksnih situacij in predvsem primanjkuje problemskih nalog. Le pri preizkusih, uporabljenih na eni od šol, so bile naloge v vseh štirih taksonomskih kategorijah (po Gagnetu, razdelitvi, ki jo uporabljajo matematiki).

### Ujemanje s cilji oz. standardi iz katalogov in izvedbenimi kurikuli

Ker nismo imeli vseh preizkusov, ki jih učitelj sestavi v enem šolskem letu (ali celo dveh, ker cilji in standardi niso vezani na letnik), nismo mogli ugotavljati, ali so s pisnimi preizkusi pokriti vsi cilji in standardi oz. kateri so doseženi. Tako smo ugotavljali predvsem, ali zapisane naloge ustrezajo ciljem oz. standardom iz katalogov, ne pa nasprotno. Večinoma se je to potrdilo, izjemoma je ponekod ugotovljeno preseganje (primer pri matematiki) ali zastavljanje nalog na previsoki zahtevnostni ravni (nemščina), ponekod pa niso povsem jasno prepoznavni (npr. pri nemščini in umetnosti). Še največja težava je nesorazmerna zastopanost ciljev oz. standardov iz katalogov za določen tematski sklop (npr. pri jezikih, prim. prej oz. nasploh: kot nakazuje ugotovljena nizka taksonomska struktura preizkusov oz. prevladovanje ravni poznavanja oz. razumevanja). Ponekod je težava tudi preveč nalog (npr. pri strokovnih predmetih, ki zajemajo kemijske vsebine).

O ujemanju ciljev v preizkusih znanj s cilji v izvedbenih kurikuli ni mogoče izpeljati relevantnih sklepov, saj izvedbeni kurikuli največkrat niso vsebovali ciljev ključnih kvalifikacij ali pa so cilji zapisani kot vsebine, zaradi česar ni mogoče ocenjevati njihove kakovostne stopnje.

## Sklep

Na podlagi analize vzorčnih pisnih preizkusov v izobraževalnem programu Avtoserviser torej ne moremo izvajati posplošitev, lahko pa ugotavljamo, da kaže zaradi velikega prevladovanja nižjih taksonomskih ravni v preizkusih v prihodnje posvetiti več pozornosti pri usposabljanju učiteljev kompetenčnemu pristopu v povezavi z učnocijnimi in učitelje tudi taksonomsko usposabljanje. Z drugimi besedami: usposabljanje jih za taksonomsko uravnoteženo snovanje preizkusov in za zastavljanje kakovostnih vprašanj, nalog in dejavnosti, čim jasneje povezanih z raznolikimi cilji in standardi iz katalogov (ne le tistimi, ki so najlažje preverljivi in predvsem vsebinski). Ali,



kot je ugotovila avtorica analize za matematične preizkuse: »uvajanje novega (poskusnega) programa in nove filozofije /.../ je le delno uspešno. Razumevanje, sprejemanje in udeležanje sprememb, ki jih prinašajo katalogi s /.../ sodobno opredelitvijo /.../ pismenosti in ključnih kompetenc/zmožnosti, poudarjanjem diferenciacije, povezovanj znanj, uporabo sodobne tehnologije ter novo vlogo učitelja /.../, je dolgotrajen proces« (Marčič).

### 3.4 Praktično izobraževanje

Praktično izobraževanje v izobraževalnem programu Avtoserviser je sestavljeno iz praktičnega pouka in praktičnega izobraževanja v delovnem procesu pri delodajalcih.

V spremljanje področja praktičnega izobraževanja smo vključili mentorje, organizatorje praktičnega izobraževanja v delovnem procesu, učitelje praktičnega pouka in dijake/vajence. Z učitelji PP in organizatorji PIDP so bili opravljeni intervjuji, mentorje in dijake/vajence pa smo anketirali. Iz rezultatov vprašalnikov in transkripcij intervjujev smo pridobili poglavitne podatke, ki so nam rabili kot podlaga za pisanje delnih poročil (glej priloge Č, D, E in F).

Namen tega poglavja je izpostavitve poglavitnih ugotovitev delnih poročil. V spremljanje smo vključili 12 učiteljev praktičnega pouka. Na eni šoli 6, na preostalih treh šolah pa na vsaki po 2. Intervjuvali smo vse štiri organizatorje. Na vprašalnik je odgovorilo 49 mentorjev. Največ mentorjev (16) smo anketirali v Ljubljani na SPSŠ Bežigrad, ki ima v prvi generaciji vpisane tri oddelke avtoserviserjev. Na drugih šolah smo anketirali po 11 mentorjev. Na vprašalnik za dijake je odgovorilo 169 od 198 dijakov (torej 85 odstotkov), ki so bili v šolskem letu 2005/06 vpisani v izobraževalni program Avtoserviser. Iz preglednice v nadaljevanju je razviden status dijakov v odnosu do delodajalcev.

**Preglednica 3:** Status dijakov v odnosu do delodajalcev v šolskem letu 2005/06<sup>6</sup>

	TŠC Nova Gorica	SPSŠB Ljubljana	ŠC Velenje	ŠC Ptuj
Število dijakov s kolektivno učno pogodbo	29	59	26	26
Število vajencev z individualno učno pogodbo	0	31	0	20
Skupaj	29	90	26	46

### Ugotovitve spremljanja in predlogi

V nadaljevanju povzemamo poglavitne ugotovitve spremljanja praktičnega izobraževanja glede na posamezne kazalnike. Na podlagi ugotovitev smo oblikovali predloge za nadaljnje ukrepanje.

<sup>6</sup> Glej tudi prilogo G.

### Sodelovanje šole in podjetij

V izobraževalnem programu Avtoserviser so po Izhodiščih vsi dijaki (ne le vajenci) vključeni v praktično izobraževanje v delovnem procesu. Ta novost pri izvedbi izobraževalnega programa zahteva bolj kakovostno sodelovanje predstavnikov šole z delodajalci. Ob tem ima pomembno vlogo organizator, njegova najpomembnejša naloga je neposredno sodelovanje z delodajalci, ki sprejemajo dijake na praktično izobraževanje. Zanimalo nas je:

- > >> kako organizatorji navežejo stik z delodajalci, ki so pripravljeni sodelovati s šolo;
- > >> kateri od teh načinov se zdi njim in delodajalcem najučinkovitejši;
- > >> kako ocenjujejo različne načine sodelovanja.

Pilotne šole so pred začetkom poskusa skušale navezati tesnejši stik z delodajalci z vprašalnikom, na podlagi katerega so želele identificirati potrebe in želje delodajalcev v zvezi s pripravo izvedbenih kurikulumov (odprti kurikulum). Žal je bil odziv delodajalcev slab. Pri iskanju učnih mest za vse dijake je torej treba delodajalce v sodelovanje s šolo pritegniti drugače. Na podlagi intervjujev z organizatorji smo ugotovili, da so na treh pilotnih šolah učna mesta najuspešneje našli na podlagi osebnih pogovorov oz. z neposrednimi obiski v avtoservisih. To je potrdila tudi skoraj polovica mentorjev. V delovni skupini za praktično izobraževanje (v projektu uvajanja modela strojništva) je bil razvit obrazec za najavo učnega mesta, ki so ga organizatorji uporabili za navezavo stikov z delodajalci za nova učna mesta. Uspešno uporabo obrazca so posebej izpostavili na eni od pilotnih šol. Prednost tega načina je, da dijak (z obrazcem) sam predlaga delodajalca, pri katerem bi rad opravljal praktično izobraževanje v delovnem procesu. Izpolnjen obrazec je pomoč organizatorju pri načrtovanju pogovora in sklenitvi kolektivnih učnih pogodb.

Organizatorji so si pri iskanju učnih mest delno pomagali z registrom oz. bazo podatkov za učna mesta avtoserviserjev (GZS in OZS), ki pa žal ni posodobljena in daje premalo informacij. Pričakujemo, da se bo z novim Zakonom o poklicnem in strokovnem izobraževanju (Ur. l. RS, št. 79/06), ki v 19. členu<sup>7</sup> ureja javna pooblastila zbornic, ta pomanjkljivost odpravila.

Za vzdrževanje stikov in sodelovanja z delodajalci skrbijo organizatorji, ki morajo z njimi ustvariti dober odnos in stalno komunikacijo. Sodelovanje s šolo so pohvalili skoraj vsi mentorji, saj poteka brez zapletov in kakovostno. Če se pojavijo odprta vprašanja ali nepravilnosti, je zaplete najbolje reševati z osebnim pogovorom. Ob sporu se lahko učna pogodba razdre in sklene nova. Opozoriti je treba, da so organizatorji pri tem v podrejenem položaju, ker so dolžni zagotoviti ustrezno število učnih mest za vse dijake. Menimo, da je treba delodajalce s pomočjo socialnih partnerjev bolj ozavestiti, da bodo v omogočanju učnih mest prepoznali svojo korist (sodelovanje pri izobraževanju bolje zaposljujega prihodnjega osebja). Smiselno pa bi bilo oblikovati sklad. Vanj bi delodajalci vplačevali sredstva, s katerimi bi se stimuliralo tiste delodajalce, ki sprejmejo dijake na praktično izobraževanje (sredstva ali olajšave na dijaka pri PI).

Sodelovanje med šolo in podjetji se kaže tudi v zaznavanju ciljev praktičnega izobraževanja.

<sup>7</sup> 19. člen predvideva, da zbornice vodijo registre učnih mest za PUD ter sklenjenih individualnih in kolektivnih učnih pogodb.

Predpostavili smo, da je enako razumevanje ciljev praktičnega izobraževanja med mentorji, organizatorji in učitelji praktičnega pouka pogoj za uspešno izpeljavo programa. Najpomembnejši cilj, ki ga izpostavijo tako eni kot drugi, je praktična usposobljenost in strokovno znanje dijakov. Vprašali smo jih tudi, ali menijo, da se ta cilj PI uresničuje. Večina je temu pritrčila. Obenem tudi večina dijakov meni, da se praktični pouk v šoli in praktično izobraževanje pri delodajalcu dopolnjujeta, pri čemer dijaki pri delodajalcih še dodatno krepijo poklicne kompetence v realnem delovnem okolju. Hkrati skoraj tretjina mentorjev meni, da je uresničevanje ciljev praktičnega izobraževanja odvisno predvsem od interesa dijakov.

### Povezovanje teorije in prakse ter medpredmetno povezovanje

Za uspešno uresničevanje ciljev povezav je pomembno načrtovanje v izvedbenem kurikulumu ter sprotno usklajevanje učiteljev programskega učiteljskega zbora na timskih sestankih. Odgovori učiteljev praktičnega pouka in dijakov kažejo, da se povezovanje teorije in prakse ter medpredmetno povezovanje načrtuje in uresničuje – na treh šolah dobro, na eni šoli pa zaradi pomanjkljivega sodelovanja med učitelji v PUZ nekoliko slabše. Kjer so bile povezave samo načrtovane v izvedbenem kurikulumu, niso pa bile usklajene v timu, niso uspešno zaživele. Povezovanje teorije in prakse ter medpredmetno povezovanje je treba ne le načrtovati, ampak stalno usklajevati pri sproti izvedbi.

Ugotovili smo, da učitelji PP na eni šoli povezovanje teorije in prakse razumejo kot sočasno obravnavo ene teme pri praktičnem in strokovnem pouku, tako da se en učitelj pridruži drugemu pri uri PP oz. da pri PP učitelji sami povezujejo teorijo in prakso (za primerjavo glej tudi poglavje 3.2.2). Takšno povezovanje teorije in prakse potrjujejo tudi dijaki, ki menijo, da se povezovanje teorije in prakse uresničuje tudi pri pouku splošnih predmetov, in sicer, tako da se učitelji vsebinsko navezujejo na praktični pouk (npr. poimenovanje delov avtomobila v nemškem jeziku). Ugotovitve kažejo, da učitelji s postopno vpeljanimi novimi pristopi k poučevanju dosegajo vse boljše povezanost sestavin in enot programa.

### Načrtovanje izvajanja

Znotraj kazalnika načrtovanje izvajanja PI so nas zanimala te stvari:

- > >> načrtovanje izvedbenega kurikula,
- > >> načrtovanje in priprava na PIDP in PP,
- > >> identifikacija in uporabnost virov za vsebinsko načrtovanje in izvajanje PI,
- > >> načrtovanje individualnih načrtov nalog za vaje.

Na vseh šolah so izvedbeni kurikul načrtovali tako, da so izhajali iz poklicnih kompetenc, na katere so navezovali ključne kvalifikacije in izvedbo strokovnih vsebinskih sklopov. V odprtem kurikulumu so upoštevali mnenja, potrebe in želje delodajalcev. Učitelji PP so določili cilje, vsebine in časovne okvirje izvedbenega kurikula. Pri načrtovanju se ni bilo moč izogniti nekaterim

začetniškim težavam načrtovanja. Predstavniki ene od pilotnih šol so opozorili na ugotovljeno vsebinsko natrpanost IK pri prvem načrtovanju, tako da so izvedbeni kurikul pri ponovnem načrtovanju v naslednjem letu razbremenili. Težave v zvezi z vsebinskim načrtovanjem odpravljajo s prehodom na ciljno načrtovanje kurikula. Korekcije prvih IK za naslednje generacije (šolsko leto 2005/06 in 2006/07) že kažejo napredek v uvajanju ciljnega načrtovanja. Postopen prehod od vsebinskega k ciljnemu načrtovanju kurikula je treba še naprej spodbujati in ob tem sodelovati s PUZ-i.

Mentorji se na izvajanje praktičnega izobraževanja v delovnem procesu pripravljajo sami ali pa v sodelovanju z organizatorji in kolegi v podjetju in se pri tem najbolj zanašajo na svoje izkušnje. Pri vsebinskem načrtovanju PIDP so jim v pomoč smernice šole za izvajanje PIDP, ki jim jih dajo organizatorji. Redko izhajajo iz katalogov znanj in izpitnih katalogov, ker se jim zdijo zapleteni in obsežni. Ugotovili smo, da morajo biti viri za načrtovanje praktičnega izobraževanja kratki in v strnjeni obliki, da jih bodo mentorji sprejeli kot pozitivno podporno gradivo. Poleg tega moramo upoštevati mnenje mentorjev in organizatorjev, da je časovno načrtovanje in usklajevanje težko zaradi prilagajanja redni dejavnosti obratovalnic. Na podlagi teh ugotovitev predlagamo, da se smernice in priporočila šol za izvajanje PIDP, kot dober pripomoček sodelovanja šole z delodajalci, razvijajo naprej.

Za načrtovanje PIDP mora šola pripraviti smernice za delodajalce. Za dijake s sklenjeno individualno učno pogodbo bi bilo treba dodatno opredeliti podrobnejši individualni načrt usvajanja poklicnih kompetenc (PIDP v večjem obsegu, kot je minimum), vodenja evidence PI in ocenjevanja. Odgovori kažejo, da so v praksi organizatorji delodajalce s cilji PP iz katalogov znanj strokovnih vsebinskih sklopov (SVS) seznanili neposredno oz. so jim dali priporočila v strnjeni obliki.

### Način izvajanja praktičnega izobraževanja

Pod kazalnikom način izvajanja PI smo se osredotočili na povezanost oblike učne pogodbe z načinom izvajanja PI ter na zadovoljstvo in vlogo dijakov pri praktičnem izobraževanju. V povprečju usposablajo v obratovalnicah enega do dva dijaka. Iz odgovorov mentorjev je razvidno, da so bolj naklonjeni sklepanju kolektivnih učnih pogodb, ker lahko vsako leto na PIDP vzamejo drugega dijaka in organizirajo praktično izobraževanje prožneje. Morda so kolektivne učne pogodbe ustrežnejše tudi za dijake, ker lahko spoznajo različne delodajalce, različna delovna okolja ter načine profesionalnega dela. Na šolah, kjer imajo vpisane vaje, se kaže trend upadanja sklenjenih individualnih učnih pogodb (glej preglednice 1–4 v prilogi G), ki ga zaznavajo tudi organizatorji PIDP.

Dijaki ocenjujejo svojo vlogo pri praktičnem izobraževanju bolj aktivno kot pasivno. Dve tretjini dijakov se na praksi (zelo) dobro razumeta z mentorji in dijaki jih lahko prosijo za razlago, kadar česa ne razumejo. Po mnenju dijakov mentorji upoštevajo njihove predloge. Dijaki sodelujejo tudi z drugimi zaposlenimi, s katerimi se prav tako dobro razumejo. Vseeno pa ni zanemarljiva tretjina tistih dijakov, ki svoje vloge v praktičnem izobraževanju ne ocenjuje tako pozitivno.

Dijaki so večinoma izrazili zadovoljstvo s praktičnim izobraževanjem, to utemeljujejo z dobrimi odnosi ter s povečano dejavnostjo in sodelovanjem. Povečana dejavnost in sodelovanje sta posledica dobrih metodično-didaktičnih rešitev. Kot uspešne načine dela izpostavljajo učitelji PP spodbujanje povezav med projektnimi tedni in učnimi sklopi ter sodelovanje dveh dijakov skupaj, pri čemer krepijo spretnosti timskega dela. Pri tem kombinacija v dvojici z dejavnim dijakom pomaga pri motivaciji manj dejavnih dijakov. Zanimiv primer motiviranja dijakov je tudi nakup starega vozila za urjenje pri praktičnem pouku.

### Ocena podpornega gradiva

Podporno gradivo in dokumentacijo, ki se nanaša na praktično izobraževanje, so ocenjevale vse štiri ciljne skupine: mentorji, organizatorji, učitelji PP in dijaki. Pod pojmom podporno gradivo in dokumentacija so mišljeni:

- > >> šolske smernice za izvajanje PI,
- > >> poročilo o PI,
- > >> obrazec za najavo učnega mesta,
- > >> napotnica za PI,
- > >> učna pogodba,
- > >> kriteriji za ocenjevanje,
- > >> evidenca o PI.

Poročilo o PI (prej dnevnik praktičnega izobraževanja) morajo dijaki izpolnjevati sproti z namenom evidentiranja opravljenih nalog in ur praktičnega izobraževanja. Izpolnjujejo ga lahko tudi v elektronski obliki. Poročilo o PI so predstavniki vseh štirih ciljnih skupin ocenili kot zelo uporabno. Učiteljem PP je najbolj všeč možnost izpolnjevanja v elektronski obliki, hkrati pa opozarjajo, da taka oblika še vedno ne preprečuje možnosti prepisovanja med dijaki. Dijakom se zdi poročilo o PI razumljivo in koristno, vendar zahtevno in nekaterim tudi odvečno delo. Dijaki večinoma odgovarjajo, da ga izpolnjujejo sproti ali enkrat na teden. Ugotovimo lahko, da je bilo poročilo o PI (v elektronski obliki) dobro sprejeto.

Mentorji in organizatorji menijo, da sta dokumentacija in podporno gradivo razumljiva in uporabna, ugotavljamo pa, da morajo biti priporočila za mentorje pisana v strnjeni, jedrnatih obliki.

Vsem organizatorjem je všeč, če je obrazce mogoče prilagoditi njihovim potrebam in specifikam šole. Prav to omogočajo obrazci, pripravljene v delovni skupini za PI v sklopu projekta uvajanja novih programov. Predpisani (nacionalni, splošni) obrazci, ki se jih je treba strogo držati, jim načeloma niso najbolj všeč.

### Uresničevanje integriranih ključnih kvalifikacij in poklicnih kompetenc

Pri kazalniku uresničevanje integriranih ključnih kvalifikacij<sup>8</sup> in poklicnih kompetenc smo trditve in vprašanja za spremljanje naslovili na vse štiri sodelujoče ciljne skupine. Zanimalo nas je, kako načrtujejo in uresničujejo cilje integriranih ključnih kvalifikacij (IKK), ki so včlenjene v strokovne vsebinske sklope, ter ključne kvalifikacije.

Načrtovanje IKK poteka na sestankih PUZ-a. Učitelji PP na dveh šolah izjavljajo, da je uresničevanje IKK spontano. Takšnega mnenja so tudi mentorji, ki IKK ne načrtujejo posebej, ker jih razumejo kot samoumevne in neogibne sestavine svojega dela. Po odgovorih sodeč se nekaterim IKK posveča večja pozornost. Najbolj v ospredju so sporazumevalne zmožnosti ter zdravje in varnost pri delu (tudi določba učne pogodbe), bolj v ozadju pa so IKK podjetništvo in graditev kariere.

Predlagamo, da se IKK načrtuje bolj sistematično in se jih vključi tudi v smernice šole za PIDP. To omogoča ozaveščanje pomena doseganja ciljev IKK, refleksijo, transparentnost in večanje kakovosti.

Pri poklicnih kompetencah nas je zanimalo načrtovanje in stopnja doseganja ravni poklicnih kompetenc (PK) dijakov. Izobraževalni program Avtoserviser je strukturiran tako, da omogoča postopno graditev PK na treh ravneh: osnovni, rutinski in napredni (IP Avtoserviser 2004).

Doseganje PK so učitelji PP načrtovali skupaj, pri čemer so sledili načelu od lažjega proti težjemu, torej od osnovne prek rutinske do napredne ravni PK. Večina anketiranih dijakov v drugem letniku programa meni, da so že osvojili osnovno raven PK. Približno polovica meni, da so dosegli rutinsko raven, le manjšina pa, da so sposobni opravljati naloge na napredni ravni. Zanimivo je, da dijaki svoje dosežene PK ocenjujejo zelo dobro, mentorji in učitelji PP nekoliko manj, najmanj pa organizatorji. Organizatorji pričakujejo, da bodo dijaki zares dosegli rutinsko in napredno raven šele v tretjem letniku, saj bodo šele takrat lahko zaradi večjega obsega praktičnega izobraževanja dosegli ustrezno raven poklicne usposobljenosti za vstop na trg dela.

<sup>8</sup> Med integrirane ključne kvalifikacije se uvrščajo: podjetništvo, informacijsko-komunikacijsko opismenjevanje, zdravje in varnost pri delu, okoljska vzgoja, socialne spretnosti, učenje učenja ter načrtovanje in vodenje kariere. (IP Avtoserviser 2004, str. 3)

### Usposabljanje za izvajalce praktičnega izobraževanja

Za uspešno doseganje ciljev praktičnega izobraževanja je ključnega pomena, da so mentorji ustrezno seznanjeni z različnimi izobraževalnimi programi, novostmi in spremembami, ki vplivajo na pristop k praktičnemu izobraževanju pri delodajalcih.

Mentorji, organizatorji in učitelji PP izražajo pripravljenost sodelovanja na posvetih oz. usposabljanjih za doseganje boljše kakovosti izvedbe PI. Na dveh šolah so že organizirali posvet za delodajalce, drugi ga načrtujejo. Predlagane delavnice za mentorje (še) niso bile organizirane. Udeležba mentorjev je odvisna od termina sklica, predstavitve pomembnosti in tradicije sodelovanja mentorjev s šolo. Po mnenju organizatorjev zanimanje mentorjev za pedagoška usposabljanja ni enotno, zato bi bilo priporočljivo organizirati usposabljanje za mentorje, da se vsaj seznanijo z novostmi ocenjevanja (nova kultura ocenjevanja).

Vsi učitelji PP in organizatorji poudarjajo potrebo po strokovnem znanju, ki omogoča sledenje strokovnemu razvoju avtoservisirske dejavnosti. Organiziranih programov izpopolnjevanja in usposabljanja za avtoservisirske dejavnosti je bilo do sedaj premalo. Organizatorji in učitelji PP trdijo, da je bilo splošnih izobraževanj oz. pedagoških usposabljanj dovolj in da najprej potrebujejo usposabljanje za izpopolnjevanje na strokovnem področju.

Strinjajo se s predlogom, da bi se učitelji strokovno izpopolnjevali neposredno v delovnem procesu (npr. periodično izpopolnjevanje v podjetjih oz. servisih, lahko kot sestavni del obveznosti učiteljev). Učitelji PP bi lahko kot mentorji tudi konkretno sodelovali v procesu PIDP (spremljanje dijakov pri delodajalcu). Z intenzivnejšim sodelovanjem učiteljev in mentorjev bi spodbudili vključevanje učiteljev v strokovno usposabljanje, ki ga za svoje zaposlene organizirajo delodajalci.

### Ocenjevanje praktičnega izobraževanja

Ocenjevanje praktičnega izobraževanja skupaj s strokovno teorijo sestavlja ocene strokovnih vsebinskih sklopov. Ocene dijakov za SVS sooblikujejo učitelji strokovne teorije z učitelji PP ali organizatorji oz. mentorji (če poučujejo ločeno). Mentorji pri ocenjevanju sodelujejo s predstavnikom šole, ki je najpogosteje organizator PIDP.

Vsi učitelji PP so tudi potrdili, da usklajujejo oceno dijakov timsko. Končna ocena se sooblikuje, če je vsak od posameznih delov ocene SVS ocenjen pozitivno. Učitelji PP s takim načinom nimajo težav, opažajo pa, da tako ocenjevanje ni najbolj v prid dijaku, ki imajo dobro oceno

pri praksi in slabšo pri teoriji. Ker organizatorji večinoma niso učitelji PP v izobraževalnem programu Avtoserviser, bi bilo bolje, če bi oceno PIDP z mentorji sooblikovali neposredno učitelji, ki poučujejo iste strokovne vsebinske sklope. To je še posebno pomembno, kadar gre za dijake z individualno učno pogodbo, ki opravijo praktični pouk kot sestavni del SVS pri delodajalcu.

Znotraj tega kazalnika smo zastavili tudi vprašanje o vmesnih preizkusih, na podlagi katerih naj bi ugotavljali ustrešno vmesno stopnjo poklicne usposobitve dijaka po dveh letih PI. Organizatorja na šolah, kjer imajo dijake z individualnimi učnimi pogodbami, odgovarjata, da se vmesni preizkusi še vedno izvajajo. Za nove programe predlagajo zbornice novo podobo vmesnih preizkusov kot svetovalnih obiskov, ki jo bo treba podrobneje opredeliti v podzakonskih aktih ali z navodili (instrument zunanje preverjanja).

### Verifikacija učnih mest

Učna mesta za praktično izobraževanje pri delodajalcih morajo biti verificirana. S postopkom verifikacije se ugotavlja izpolnjevanje predpisanih pogojev za izvajanje PI. Ugotovili smo, da se trem četrtinam mentorjev zdi sedanji postopek verifikacije učnih mest ustrezen, saj postopek večinoma razumejo kot nujnost, ki se ji ne da izogniti. Preostalim se zdi postopek neustrezen, največkrat zato, ker menijo, da je prezahteven in prezapleten. En mentor vidi v verifikaciji učnega mesta podvajanje z obrtnim dovoljenjem.

Organizatorji so do procesa verifikacije bolj kritični. Ne zdi se jim povsem ustrezen, saj so zaznali nekatere nepravilnosti. Eden od organizatorjev ugotavlja, da verifikacije niso posodobljene, da se delodajalci branijo postopka verifikacije, ker se bojijo dodatnih odgovornosti (usposobitev mentorjev), in da ob verifikaciji pogosto ni preverjanja predlagane odprave pomanjkljivosti. Vsi delodajalci tudi (še) niso verificirani. En organizator ugotavlja, da verificirana učna mesta velikokrat niso merila kakovosti PIDP, saj so delavnice ne glede na verificiranost različno opremljene.

Eden od organizatorjev je predlagal presojo o obnovitvi/podaljšanju verifikacije pri delodajalcih na nekaj let. S tem bi dosegli, da bi verificirani delodajalci vzdrževali zahtevani standard za učna mesta (tudi ob spremembah izobraževalnih programov) in omogočili sprotno obnavljanje baze podatkov o učnih mestih.

### Upoštevanje določb učnih pogodb

Izobraževalni program Avtoserviser poteka v šolski in dualni obliki. Nekateri dijaki so si sami poiskali učno mesto pri delodajalcih in z njimi sklenili individualne učne pogodbe (dualna oblika). Dijaki, za katere je učna mesta priskrbel šola, opravljajo praktično izobraževanje pri delodajalcu na podlagi kolektivne učne pogodbe, ki jo z delodajalci sklene šola (šolska oblika). Pri spremljanju kazalnika upoštevanje določb učnih pogodb nas je zanimalo uresničevanje posameznih postavk učne pogodbe (glej Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju 1996, 31. člen):

- > >> obseg praktične usposobljenosti in znanja, ki ga morajo zagotoviti delodajalci dijakom;
- > >> seznanitev in skrb za zdravje in varnost pri delu;
- > >> redno izplačevanje nagrade;
- > >> skrb za pravilne medosebne odnose med delavci in dijaki.

Splošna ugotovitev iz odgovorov vprašanih je, da se določbe učnih pogodb ne spoštujejo vedno, kar so bistveno bolj izpostavili dijaki in na kar opozarjajo tudi organizatorji.

Najbolj se uresničuje določba učne pogodbe o tem, da mora mentor pred izvajanjem nalog jasno predstaviti pravila in postopke dela. Organizatorji menijo, da se določbe učne pogodbe (npr. mentorjeva skrb za dobre odnose med dijakom in zaposlenimi, upoštevanje obsega praktične usposobljenosti in znanja, ki ga mora zagotoviti delodajalec dijaku) večinoma upoštevajo. Dve tretjini dijakov in vajencev (65 odstotkov) potrjujejo, da jih na praksi vodi mentor, ki je naveden v učni pogodbi. Preostala tretjina dijakov in vajencev nas obvezuje, da je treba preveriti dosledno upoštevanje pogojev mentorstva in predlagati ukrepe.

Določba učne pogodbe, ki se po mnenju vseh vprašanih uresničuje najmanj, je izplačevanje nagrad. Organizatorji menijo, da izplačuje nagrado večina delodajalcev. Mentorji pa so mnenja, da se ta določba izpolnjuje v 71 odstotkih. Dobra polovica (54 odstotkov) vajencev trdi, da prejema nagrado redno v skladu z individualno učno pogodbo, 30 odstotkov jih trdi, da jo prejema neredno, več kot 10 odstotkov jih nagrade ne prejema, za razliko od dijakov s kolektivno učno pogodbo, od katerih nagrade ne prejema več kot 40 odstotkov. Glede na čas izvajanja anketiranja dijakov (nekateri dijaki so že bili na PIDP, nekateri pa še ne) bi bilo treba te ugotovitve še dodatno preveriti in potrditi.

Dva organizatorja sta izpostavila problematiko glede zavarovanja dijakov, in sicer premalo sredstev za zavarovanje dijakov, ki jih zagotavlja Ministrstvo za šolstvo in šport, ter nedorečeno plačevanje prispevkov za pokojninsko in invalidsko zavarovanje. Zaznano problematiko zavarovanja dijakov podrobneje opredeljuje novi Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju.

Problematika nespoštovanja določb učnih pogodb lahko posledično vpliva tudi na kakovost izvedbe PIDP, zato bi jo morali podrobneje proučiti zbornice in sindikati.

### Standard materialnih pogojev

Eden od ključnih pogojev za uresničevanje ciljev izobraževalnega programa Avtoserviser je opremljenost šolskih delavnic. Organizatorji in učitelji PP so potrdili začetek uresničevanja projekta opremljanja v letu 2005, ki naj bi jim omogočil posodobitev oz. pridobitev manjkajoče opreme za avtoserviserske delavnice. Zaradi omejenih sredstev pri izpeljavi projekta so dobili le del opreme (prva prioriteta), poleg tega je dobava opreme zamujala za približno eno leto. Glede projektov opremljanja vprašani izražajo nezadovoljstvo zaradi premajhnega vpliva na

izbor opreme in bi raje v pogajanjih sodelovali sami. Poleg tega opozarjajo na pomanjkljivost ali slabo didaktično uporabnost nekaterih delov poslani opreme in negospodarno porabo denarja. Avtonomija šol pri porabi denarja za opremljanje šolskih delavnic bi omogočila upoštevanje specifičnih potreb bolje, kot je to doseženo z nacionalnimi projekti opremljanja.

### Doseganje širokega poklicnega profila

Pri tem kazalniku nas je zanimalo, ali bodo novosti pri organizaciji praktičnega izobraževanja (npr. sodelovanje šol in podjetij pri uresničevanju ciljev PI, odprti kurikulum, praktično izobraževanje v delovnem procesu, večje število ur PI) pomagale dijakom doseči širši poklicni profil in s tem boljšo zaposljivost. Po mnenju dveh učiteljev PP cilj usklajevanja izobraževanja in trga dela še vedno dosegamo prepočasi, kar izražajo kritike nekaterih delodajalcev. Obstaja možnost, da gre pri tem za pavšalno kritiko poklicnega šolstva. Kot ugotavljajo organizatorji, so delodajalci (v nekaterih regijah bolj, v drugih manj) naklonjeni sodelovanju s šolami. Sodelovanje partnerjev izvajalcev izobraževalnega programa Avtoserviser se izboljšuje, saj se delodajalci vse bolj zavedajo pomembnosti partnerske vloge pri izobraževanju prihodnjega osebja.

Dijaki bodo po mnenju mentorjev, učiteljev PP in organizatorjev bolje zaposljivi, ker jim program omogoča usposabljanje na delovnem mestu in doseganje znanja iz avtomehanike in avtoelektrike.

Kar 83 odstotkov dijakov meni, da jih novi program dobro pripravlja na poznejši vstop v profesionalno delo. Stopnjo dosežene poklicne usposobitve pripisujejo predvsem praktičnemu izobraževanju, svojemu veselju do poklica ter prizadevnosti učiteljev in mentorjev.

Izražene namere dijakov o zaposlitvi po koncu šolanja kažejo, da se dobra polovica dijakov namerava zaposliti (od tega 24 odstotkov pri delodajalcu, kjer opravljajo PI), več kot 40 odstotkov pa jih namerava nadaljevati šolanje. Za oceno zaposljivosti je treba počakati, da bo prva generacija dokončala šolanje, in preveriti podatke zaposljivosti na Zavodu RS za zaposlovanje. Eden izmed organizatorjev je glede zaposljivosti dijakov izrazil kritiko posledične povezave med novim sistemom financiranja izvajanja programa in napredovanjem dijakov v višji letnik.

### Zadovoljstvo in informiranost dijakov

Tri četrtine dijakov so zadovoljne s PIDP. Najpomembnejši razlogi za zadovoljstvo dijakov so pridobivanje novega znanja in izkušenj, dobri odnosi in večja samostojnost. Svoje zadovoljstvo dijaki manj povezujejo s plačilom ali možnostjo poznejše zaposlitve. Dijaki, ki so nezadovoljni s praktičnim izobraževanjem, so kot razloge navedli neizplačevanje nagrade, opravljanje del, ki niso povezana z avtoservisersko stroko, ali slab odnos z mentorjem. Zanimiva ugotovitev je, da zagotovljeno plačilo ne pomeni zadovoljstva samega po sebi. Resnično zadovoljstvo dijaki najpogosteje povezujejo z dobrimi odnosi s sodelavci in mentorjem.



Na ravni srednjega šolstva smo priča težnji povečevanja vpisa v splošnoizobraževalne srednješolske programe (v gimnazije) in posledično zmanjševanju vpisa v srednje poklicne in strokovne programe. Razlogi za to se pogosto povezujejo s kakovostjo promocije poklicev in privilegiranim statusom gimnazijskega izobraževanja. Dijaki, vpisani v izobraževalni program Avtoserviser, so informacije o tem programu večinoma pridobili že v osnovni šoli in v informativnem dnevu. Podobna ugotovitev je bila izpostavljena tudi v obsežnejši študiji Poročilo o izvajanju praktičnega dela zaključnega izpita (Klarič et al. 2006, str. 34).

Poleg tega nas je zanimalo tudi, kdo je najbolj vplival na izbiro dijakov pri vpisovanju v srednjo šolo in za kateri izobraževalni program bi se odločili, če bi lahko znova izbirali. Odgovori dijakov kažejo, da na dobro polovico dijakov ni vplival nihče. Med odgovori, ki kažejo na zunanji vpliv na odločanje dijakov, je najštevilčnejši vpliv staršev (20 odstotkov), drugi dejavniki imajo manjšo vlogo.

Če bi želeli k vpisu v izobraževalni program Avtoserviser pridobiti več dijakov, bi morali dati več poudarka poklicni orientaciji v osnovnih šolah ter informiranju staršev osnovnošolcev. Spodbudni so podatki, da bi ob ponovnem izbiranju kar tri četrtine dijakov izbrale enak program. Zelo malo bi jih izbralo drugače (ali bi zamenjali stroko ali pa bi se preusmerili na sorodna področja).

### 3.5 Analiza načrtovanja integriranih ključnih kvalifikacij

Poročilo o analizi integriranih ključnih kvalifikacijah v izpitnih katalogih, katalogih znanj in izvedbenih kurikulumih v izobraževalnem programu Avtoserviser (priloga H) je podlaga za natančnejšo evalvacijo integriranih ključnih kvalifikacij v izobraževalnem programu Avtoserviser, ki je predvidena za tretje leto spremljanja. Pri tem gre za spremljanje naslednjih IKK:

- > >> podjetništvo,
- > >> informacijsko-komunikacijsko opismenjevanje,
- > >> zdravje in varnost pri delu,
- > >> okoljska vzgoja,
- > >> socialne spretnosti,
- > >> učenje učenja,
- > >> načrtovanje in vodenje kariere.

V nadaljevanju povzemamo najpomembnejše ugotovitve izpeljane analize, ki jo v celoti prilagamo drugemu vmesnemu poročilu kot prilogo H.

Izhodišče za oblikovanje tega sklopa poročila je bilo vprašanje, kako so podcilji<sup>9</sup> integriranih ključnih kvalifikacij umeščeni v izpitne kataloge<sup>10</sup> in kataloge znanj na eni ter v izvedbene kurikule posameznih šol na drugi strani. Navedeno vprašanje omogoča, da ugotovimo:

- > kako se cilji izpitnih katalogov in katalogov znanj na nacionalni ravni povezujejo s podcilji integriranih ključnih kvalifikacij;
- > kako so podcilji integriranih ključnih kvalifikacij vpeti v izvedbenih kurikulumih posameznih šol, ki so poskusno vključene v prenovo izobraževalnega programa Avtoserviser.

Ker gre za analizo kurikularne dokumentacije, njeni rezultati ne govorijo o načinu in uspešnosti udejanjanja le-tega v vzgojnem procesu. Izhajamo pa iz predpostavke, da kakovostno načrtovanje povečuje možnost uspešnosti izvedbe, še zlasti zmanjšuje možnosti neželenih učinkov skritega kurikula.

Analiza je bila sestavljena iz treh faz, in sicer iz analize izpitnih katalogov, katalogov znanj in izvedbenih kurikulumov.

Podlaga za oblikovanje analize izpitnih katalogov sta bila Izpitni katalog – temeljna strokovna znanja in Izpitni katalog izdelek oz. storitev in zagovor. V obeh izpitnih – katalogih smo izluščili tiste vsebine in cilje, ki se neposredno povezujejo s podcilji integriranih ključnih kvalifikacij, ki so zapisani v Konceptih vključevanja ključnih kvalifikacij v izobraževalne programe srednjega poklicnega izobraževanja (glej [www.cpi.si](http://www.cpi.si)). Posamezno vsebino oziroma cilj izpitnih katalogov smo umestili v specifičen podcilj integrirane ključne kvalifikacije, kar omogoča odkrivanje bolj specifične povezave med izpitnim katalogom in integriranimi ključnimi kvalifikacijami.

Pri analizi katalogov znanj smo uporabili enak metodološki pristop kot pri analizi izpitnih katalogov. Z podlago smo uporabili kataloge znanj splošnoizobraževalnih predmetov izobraževalnega programa Avtoserviser, in sicer: slovenščina, matematika, angleščina, nemščina, družboslovje, naravoslovje, športna vzgoja in umetnost, in naslednje vsebinske sklope: splošna poglavja strojništva, bencinski in dizelski motorji, električni sistemi na vozilu, podvozje in karoserija. V prvi fazi analize katalogov znanj smo izluščili vsebine in cilje, ki neposredno izpostavljajo možnost razvoja integriranih ključnih kvalifikacij, ter jih umestili v posamezni podcilj specifične integrirane ključne kvalifikacije.

Analogno prvi in drugi analizi smo tudi pri analizi izvedbenih kurikulumov uporabili kot instrument za analizo primerjavo med cilji in podcilji integriranih ključnih kvalifikacij in izvedbenimi kurikuli. Pri tem smo uporabili enajst izvedbenih kurikulumov, ki so jih poslale štiri pilotne šole za prvi in drugi letnik izobraževalnega programa Avtoserviser. Vsebine in cilje navedenih izvedbenih kurikulumov smo primerjali s podcilji integriranih ključnih kvalifikacij. Zanimalo nas je, ne le kako vsebine in cilji izvedbenih kurikulumov pogojujejo razvijanje integriranih ključnih kvalifikacij, temveč smo poskušali poiskati razliko v razvijanju integriranih ključnih kvalifikacij med prvim in drugim letom izvajanja prenovljenega izobraževalnega programa Avtoserviser. Na tej podlagi

<sup>9</sup> Pod pojmom podcilji IKK so razumljeni operativni cilji IKK in se ločijo od globalnih ciljev IKK po svoji specifičnosti in natančnosti. Podcilje IKK smo uporabili, da bi natančneje prikazali korelacijo med cilji IKK in cilji IK, KZ in IK.

<sup>10</sup> V pripravi so novi izpitni katalogi, analiza je bila izpeljana na neprenovljenih.

smo lahko izluščili primere dobre prakse.

Ker smo za podlago za analizo vsebin in ciljev izpitnih katalogov, katalogov znanj in izvedbenih kurikulumov uporabili umeščanje navedenih vsebin in ciljev v posamezne podcilje integriranih ključnih kvalifikacij, je treba opozoriti, da ni jasnih meril za razvrščanje vsebin in ciljev in da obstaja možnost vključevanja elementa subjektivnosti. Opozoriti moramo, da so se pogosto prepletale vsebine in cilji izpitnih katalogov, katalogov znanj in izvedbenih kurikulumov s podcilji integriranih ključnih kvalifikacij. Enoznačno umeščanje posamezne vsebine in cilja izpitnih katalogov, katalogov znanj in izvedbenih kurikulumov v posamezni podcilj integriranih ključnih kvalifikacij je bilo prej izjema kot pravilo. Da bi se izognili morebitnim napakam subjektivnosti, smo posamezni cilj izpitnih katalogov, katalogov znanj in izvedbeni kurikulum raje umestili v več podciljev integriranih ključnih kvalifikacij kot manj.

## Ključne ugotovitve in predlogi

V analizi smo odgovarjali na tri temeljna vprašanja, in sicer:

- > >> kako so integrirane ključne kvalifikacije vključene v izpitne kataloge;
- > >> kako so integrirane ključne kvalifikacije vključene v kataloge znanj;
- > >> kako so integrirane ključne kvalifikacije vključene v izvedbene kurikule.

Analiza vključenosti integriranih ključnih kvalifikacij v izpitne kataloge nas je vodila do ugotovitve, da so sicer integrirane ključne kvalifikacije vključene v izpitne kataloge, vendar je stopnja vključenosti relativno nizka. Slednje kaže predvsem pri integriranih ključnih kvalifikacijah informacijsko-komunikacijska pismenost, socialne spretnosti ter vodenje in načrtovanje kariere, ki so bistvenega pomena za mobilnost dijaka na trgu dela. Na drug strani pa lahko zasledimo kar nekaj primerov ustrezne vključenosti integriranih ključnih kvalifikacij. Pri integriranih ključnih kvalifikacijah zdravje in varnost pri delu ter okoljska vzgoja se pojavlja dokaj visoka povezava med cilji izpitnih katalogov in integriranih ključnih kvalifikacij. Razlog za slednje se kaže predvsem v pomenu, ki se jim pripisuje pri opravljanju poklica avtoserviser. Hkrati pa so cilji obeh integriranih ključnih kvalifikacij zelo eksplicitni in jih je moč precej preprosto ugotavljati pri dijakih.

Pri primerjavi analize vključenosti integriranih ključnih kvalifikacij v izpitne kataloge in kataloge znanj smo lahko ugotovili, da je stopnja vključenosti integriranih ključnih kvalifikacij v kataloge znanj bistveno večja. Ob tem je treba izpostaviti, da se je sočasno povečala tudi razpršenost integriranih ključnih kvalifikacij v katalogih znanj. Tako so v teh katalogih zastopane vse integrirane ključne kvalifikacije, tudi tiste, ki jih pri izpitnih katalogih nismo zasledili, na primer socialne spretnosti. Hkrati pa se je bistveno povečalo število ciljev in podciljev integriranih ključnih kvalifikacij, ki jih zaobjamejo katalogi znanj. Vendar lahko v analizi katalogov znanj izpostavimo enak problem, kot smo ga že pri izpitnih katalogih, tj. neenakomerno vlogo posameznih integriranih ključnih kvalifikacij. Izjemno veliko zastopanost ciljev in podciljev je moč zaslediti pri tistih integriranih ključnih kvalifikacijah, ki se neposredno povezujejo s posameznim predmetom oziroma vsebinskim sklopom. Značilen primer sta zdravje in

varnost pri delu in okoljska vzgoja, ki sta tesno povezani s predmetom naravoslovje. Vendar je upoštevanje zgolj statističnih podatkov o vključenih ciljih in podciljih integriranih ključnih kvalifikacij preveliko poenostavljanje. Čeprav se cilji in podcilji integrirane ključne kvalifikacije učenje učenja ne pojavljajo toliko kot pri prej omenjenih integriranih ključnih kvalifikacijah, pa je intenzivnost vključenosti posameznih ciljev v nekatere predmete in vsebinske sklope toliko večja. Ob tem naj izpostavimo kot primer podcilj »uporablja primerne oblike in metode ter tehnike in pripomočke za demonstracijo naučenega ter uporablja uspešne strategije za pripravo na različne oblike in metode za preverjanje in ocenjevanje znanja«, ki se pojavi skorajda pri vseh predmetih in vsebinskih sklopih. Ob vsem navedenem pa ne smemo prezreti dejstva, da sta integrirani ključni kvalifikaciji socialne spretnosti ter načrtovanje in vodenje kariere v kataloge znanj (enako kot pri izpitnih katalogih) uvrščeni veliko manj kot druge integrirane ključne kvalifikacije.

Analiza izvedbenih kurikulumov nas je privedla do ugotovitve, da se izvajalci izobraževalnega programa Avtoserviser iz leta v leto čedalje bolj zavedajo pomena integriranih ključnih kvalifikacij. Na eni izmed šol se je tako vloga integriranih ključnih kvalifikacij med prvim in drugim letom izvajanja poskusa bistveno spremenila. Integrirane ključne kvalifikacije so dobile pomembnejšo vlogo, cilji integriranih ključnih kvalifikacij pa so bolj zastavljeni, predvsem pa jasneje izraženi.

Projektne tedne so eden od uporabnih načinov za neposredno razvijanje integriranih ključnih kvalifikacij. Zasledili smo lahko kar nekaj primerov, ko so bile integrirane ključne kvalifikacije podlaga za pripravo projektnih tednov, in sicer:

- > >> projektni teden Varnost pri delu, Učenje učenja,
- > >> projektni teden Kako ravnati z izrabljenimi avtomobili,
- > >> projektni teden Delovno okolje in poklicne bolezni,
- > >> projektni teden Raziskovanje gozdnega/jezerskega ekosistema,
- > >> projektni teden Predelava odslužnih avtomobilov in ravnanje z odpadnimi avtomobilskimi olji ter embalažo, razvrščanje odpadkov, čistilne naprave za odpadke,
- > >> projektni teden Priprava in izvedba reciklaže vozila.

Nabor tem in vključevanje posamezne integrirane kvalifikacije v posamezno šolsko leto in letnik nas je vodilo do nekaj pomembnih ugotovitev. Zagotovo ni moč spregledati dejstva, da se teme integriranih ključnih kvalifikacij tesno navezujejo na tisti dve integrirani ključni kvalifikaciji, ki sta že v katalogih znanj dokaj dobro vključeni, to sta zdravje in varnost pri delu ter okoljska vzgoja. Če upoštevamo, da mnoge druge integrirane kvalifikacije niso toliko zastopane v katalogih znanj (in posredno v izvedbenih kurikulumih), bi bilo smiselno dopolniti projektne tedne tudi z vsebinami le-teh. Prav tako smo lahko ugotovili, da so projektne tedne, ki vsebujejo prvine integriranih ključnih kvalifikacij, potekali predvsem v šolskem letu 2004/05. Izvedbeni kurikuli drugega leta izvajanja poskusa vsebujejo bistveno manj projektnih tednov z navedenimi vsebinami, čeprav smo pričakovali nasprotno razmerje.

Naj kot dober primer navedemo specifiko, ki smo jo zasledili na eni od pilotnih šol v šolskem letu 2005/06, kjer smo lahko v izvedbenem kurikulumu zasledili neposredno vključevanje integriranih ključnih kvalifikacij v izvedbeni kurikulum. Tako so v izvedbeni kurikulum uvrstili:

- > >> integrirano ključno kvalifikacijo učenje učenja, in sicer tako, da so učitelji enkrat na teden pri svojih urah seznanjali dijake z različnimi metodami in tehnikami učenja, zaznavnimi slogi, ponavljanjem in utrjevanjem snovi (prvi letnik) ter vseživljenjskim učenjem (drugi letnik);
- > >> integrirano ključno kvalifikacijo načrtovanje in vodenje kariere tako, da so imeli dijaki možnost spoznavanja svojih osebnostnih lastnosti, sposobnosti, spretnosti, interesov, želja, vrednost in stališč (prvi letnik);
- > >> integrirano ključno kvalifikacijo socialne spretnosti, pri kateri so dali poudarek na razvijanju komunikacijskih spretnosti, razvijanju čuta soodgovornosti za delo v skupini in razumevanju vplivom okolja (drugi letnik);
- > >> integrirano ključno kvalifikacijo načrtovanje in vodenje kariere, pri čemer je bil poudarek na sprejemanju odločitev (drugi letnik).

Ob tem je treba izpostaviti predvsem odličen izbor integriranih ključnih kvalifikacij, saj so posebej izbrane tiste integrirane ključne kvalifikacije, katerih število doseženih ciljev v izpitnih katalogih in katalogih znanj ni izjemno visoko. Hkrati pa se izpostavljene integrirane ključne kvalifikacije tesno povezujejo z razvijanjem dijakove mobilnosti in prožnosti na trgu dela.

Glede na ugotovljeno v poročilu se zdi smiselno, da bi se pri nadaljnjem razvoju integriranih ključnih kvalifikacij upoštevali tile predlogi:

- > >> eksplicitneje opredeliti in bolj vključiti integrirane ključne kvalifikacije v izpitne kataloge;
- > >> v kataloge znanj bolj vključiti integrirano ključno kvalifikacijo socialne spretnosti ter načrtovanje in vodenje kariere;
- > >> vključevati večje število integriranih ključnih kvalifikacij v projektne tedne in njihovo medsebojno povezovanje;
- > >> neposredno vključevanje integriranih ključnih kvalifikacij v izvedbene kurikule (zgoraj izpostavljen primer).

## 3.6 Usposabljanje

V drugem letu poskusnega izvajanja izobraževalnega programa Avtoserviser so se nadaljevala številna usposabljanja. V podpoglavju 3.6.1 opredeljujemo, komu so bila namenjena izvedena usposabljanja in svetovanja, v podpoglavju 3.6.2 pa je predstavljena temeljna metodologija kvalitativnega spremljanja v povezavi z usposabljanjem.

### 3.6.1 Izvedena usposabljanja in svetovanja

Usposabljanja, izvedena v šolskem letu 2005/06, so bila namenjena:

- > >> celotnim programskim učiteljskim zborom na šoli,
- > >> več programskim učiteljskim zborom istega ali različnih programov,
- > >> učiteljem posameznih ključnih kvalifikacij v različnih novih programih (tuji jezik, naravoslovje, matematika, družboslovje, umetnost, športna vzgoja, slovenščina),
- > >> svetovalnim delavkam (priprava individualnih učnih načrtov).

Prednost usposabljanj, ki so namenjena celotnim kolektivom je, da so zastavljena interdisciplinarno in je mogoče sodelovanje učiteljev strokovnjakov na različnih področjih. Prednost usposabljanj, v katere je bilo vključenih nekaj predstavnikov več programskih učiteljskih zborov istega programa, je v tem, da so učitelji lahko medsebojno izmenjali primere dobrih praks, razpravljali o različnih prehojenih poteh reševanja enakih dilem in se povezali v neformalne mreže šol. Prednost usposabljanj, v katere so bili vključeni učitelji iste ključne kvalifikacije v različnih programih (tuji jezik, slovenščina, matematika, naravoslovje, družboslovje, umetnost, športna vzgoja), pa je v tem, da so tovrstna usposabljanja namenjena povezovanju posameznih ključnih kvalifikacij s strokovnimi sklopi različnih poklicnih programov ter navadno celotno in medsebojno logično povezano obravnavajo celoten krog: načrtovanje – izvedba – preverjanje in ocenjevanje. Pri posameznih ključnih kvalifikacijah so učiteljice pilotnih šol že postale multiplikatorice (na primer tuji jezik in slovenščina).

V drugem letu smo svoja prizadevanja usmerili bolj v teoretično interpretacijo primerov iz prakse in iskanje kakovostnih razlik med njimi, da bi oblikovali s primeri podkrepnjene strokovnoteoretične smernice za različne izvedbene segmente. Želimo, da bi kot izid tovrstnih prizadevanj nastalo strokovno gradivo za interdisciplinarno načrtovanje, izvajanje, preverjanje in ocenjevanje učnih enot na vseh poklicnih in strokovnih področjih, na katere bi potem vezali nadaljnja usposabljanja za kakovostno uresničevanje ciljev Izhodišč.

Prizadevamo si, da bi bile strokovne skupine predavateljev oblikovane interdisciplinarno. Pri tem nam je v veliko podporo tuje (npr. nemško) gradivo, ki so ga imeli možnost spoznati učitelji pilotnih šol pri usposabljanju dr. Georga Spöttla. Na področju ocenjevanja, individualizacije učnega procesa in sprotne spremljanja dijakovega napredka pa so udeleženci dobili veliko gradiva in primerov ob naslednjih dveh usposabljanjih: Portfolio, ki ga je vodila mag. Sonja Sentočnik (ZRSŠ), ter Načrtovanje izvedbenega kurikula in vrednotenje kompetentnosti, ki so ga vodili finski strokovnjaki s kolidža za usposabljanje učiteljev v poklicnem izobraževanju. Še vedno je veliko prostora za aplikacijo in razvojno delo na podlagi teh treh usposabljanj na izvedbeni ravni.

Med strokovnim gradivom, ki je v sodelovanju s šolami nastalo na nacionalni ravni in iz katerega so izhajala tudi nekatera usposabljanja, naj izpostavimo zlasti Smernice za načrtovanje izvedbenega kurikula in pozneje publikacijo Kurikul na nacionalni in šolski ravni v poklicnem in strokovnem izobraževanju. Poleg tega da gradivo rabi kot konceptualni temelj za razvoj izvedbenega kurikula na šoli, tudi razmejuje na novo nastale odnose, odgovornosti in razumevanje avtonomije med tremi ravni, to so nacionalna raven, raven šole in učiteljeva raven. Proces večanja strokovne avtonomije učitelja in s tem preoblikovanje vrednostnega sistema pa je eden izmed središčnih procesov celotne prenove poklicnega in strokovnega izobraževanja.

### 3.6.2 Metodologija kvalitativnega spremljanja z usposabljanjem

V šolskem letu 2005/06 smo usposabljanje in svetovanje v uvajanju programa Avtoserviser skušali še bolj približati potrebam programskih učiteljskih zborov na nekaterih izhodiščih akcijskega raziskovanja. V nadaljevanju navajamo koncept strokovnega dela s PUZ-i, v katerem se prepletajo spremljanje, svetovanje in usposabljanje, področja razvojnega dela pa vedno opredeli programski učiteljski zbor. Za opisani in ponujeni model se je v letu 2005/06 odločila ena pilotna šola. S posameznimi koraki, ki so opredeljeni v naslednji preglednici, pa nadaljujemo v šolskem letu 2006/07.

Preglednica 4: Metodologija kvalitativnega spremljanja v povezavi z usposabljanjem

KORAKI	OPIS DEJAVNOSTI
1. Sestanek za identifikacijo ključnih področij za razvojno delo	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Na sestanku učiteljem predstavimo koncept usposabljanja in spremljanja.</li> <li>&gt; Kvalitativni del spremljanja bo potekal po področjih, ki jih predlagajo učitelji v pogovoru.</li> <li>&gt; Glede na izbrana področja učitelje pozovemo, naj pripravijo opis svojega primera dobre prakse. Lahko gre za enega ali več učiteljev.</li> <li>&gt; Opis primera se pošlje vodjem procesa, da se lahko pripravijo na potek analize in povratne informacije.</li> </ul>
2. Srečanje na šoli (4 šolske ure)	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Učitelj(-i) predstavi primer dobre prakse.</li> <li>&gt; V obliki delavnice analiziramo predstavljeni primer, njegove dobre in šibke točke.</li> <li>&gt; Skupaj zapišemo odprta vprašanja in potrebe po novem znanju.</li> </ul>
3. Usposabljanje usmerjeno na konkretna vprašanja	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Glede na odprta vprašanja in potrebe po novem znanju v strokovni skupini se pripravi in izvede usposabljanje s strokovnjakom, ki se pripravi posebej za potrebe te skupine.</li> </ul>
4. Končni zapis primera dobre prakse s strokovnim komentarjem	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Konzultiranje učitelja, ki je pripravil primer dobre prakse, s strokovnjakom.</li> <li>&gt; Učitelj glede na nova spoznanja izboljša svoj zapis dobre prakse.</li> <li>&gt; Strokovnjak doda svojo analizo oz. komentar k primeru.</li> </ul>
Rezultat bo pripravljeno gradivo za objavo.	

Čeprav imajo učitelji svobodo pri opredelitvi področij, na katerih želijo delati, smo jim za začetek v spodbudo za iskanje zamisli ponudili nekaj tem, in sicer:

- > >> načrtovanje učnega procesa (izvedbenega kurikula, projektne tedna, posamezne učne enote);
- > >> izvajanje učnega procesa na način, ki je osredotočen na dijaka;

- > >> načrtovanje in izvajanje preverjanja in ocenjevanja;
- > >> načrtovanje in izvedba raziskovanja v razredu in interpretacija ugotovitev na podlagi strokovne literature;
- > >> temeljne zakonitosti svetovalnega dela pri delu z dijaki;
- > >> delo pri razvoju organizacijske kulture z visoko inovativnim ozračjem, partnerskim timskim delom (kjer je vsak član tima avtonomen strokovnjak področja, ki ga zastopa) in z demokratičnim slogom vodenja;
- > >> načrtovanje in izvedba promocijskih dejavnosti, ki prispevajo k ugledu šole in motiviranju socialnih partnerjev za sodelovanje;
- > >> razvoj zamisli, projektne zasnove in načrtov za razvojne (mednarodne) projekte šole;
- > >> načrtovanje kariere, profesionalnega in osebnega razvoja posameznih strokovnjakov projektne skupine (učiteljev, svetovalnih delavcev, ravnateljev);
- > >> strateško načrtovanje razvoja šole.

PUZ učiteljev, ki so se odločili za takšno obliko sodelovanja z nami, je spomladi 2006 identificiral področje za razvojno delo – načrtovanje izvedbenega kurikula. Skupaj smo opredelili, kaj od načrtovanja jih še posebno zanima:

- > >> odnos med načrtovanjem na šolski in načrtovanjem na nacionalni ravni,
- > >> medpredmetno povezovanje, integracija in prepletanje teorije s prakso,
- > >> načrtovanje osnovne učne enote (teoretične in projektne – t. i. učni položaji) ter projektne tedna kot primera projektne učne enote oz. učnega položaja.

Poleg podrobnejše vsebinske opredelitve razvojnega dela smo razmejili tudi odgovornosti med sodelujočimi v posameznem koraku.

Kot izhodišče dela pri opredeljenem razvojnem problemu smo na CPI-ju najprej opravili racionalno evalvacijo zadnje različice IK. Na podlagi ugotovitev smo pripravili kratko delavnico iz ciljnega načrtovanja učnega procesa, na podlagi katere bo PUZ uravnotežil do sedaj zgolj učno snovno načrtovanje z drugimi oblikami.

Tovrstno delo je razvojnoprocesno naravnano in se nadaljuje v šolskem letu 2006/07. Pri prvem identificiranem problemu smo s PUZ-om prišli do tretjega koraka (glej preglednico 4).





## 4. Sklep in kako naprej

Pričujoče drugo vmesno poročilo izraža ugotovitve spremljanja, ki so bile izpeljane na podlagi dveh metodoloških pristopov k raziskovanju:

- > >> racionalne evalvacije in analize dokumentov (izvedbenih kurikulumov, katalogov znanj, izpitnih katalogov in pisnih preizkusov znanja) in
- > >> empirične analize podatkov, pridobljenih z vprašalniki in intervjuji.

V drugem letu poskusnega izvajanja izobraževalnega programa Avtoserviser smo, upoštevajoč ugotovitve iz prvega leta spremljanja, spremljali šest obsežnih področij. Ugotovitve spremljanja na posameznih področjih se medsebojno povezujejo in dopolnjujejo. V nadaljevanju izpostavimo nekatere presečne ugotovitve in oblikujemo predloge za naprej.

Izvedbeni kurikulum je bil – kot kaže spremljanje prvega leta – med učitelji dobro sprejet. Učitelji



so v njem videli potencial za večanje možnosti timskega načrtovanja, krepitev medpredmetnega povezovanja in večjo prožnost učnega procesa. Hkrati smo ugotovili, da imajo šole in učitelji zaradi nezadostnega poznavanja področja načrtovanja nekatere težave pri pripravi izvedbenih kurikulumov.

Pri spremljanju drugega leta smo se osredotočili na tiste vidike načrtovanja izvedbenih kurikulumov, ki so bili lani prepoznani kot šibkejši. Ključni cilj je bil identificirati premike, ki so jih učitelji naredili pri načrtovanju na posameznih šolah.

Analize dokumentov kažejo, da načrtovanju še manjka preglednosti (npr. nerazvidni cilji praktičnega pouka in praktičnega izobraževanja v delovnem procesu). Načrtovanje ciljev integriranih ključnih kvalifikacij je zelo pomanjkljivo, načrtovanje po tednih pa pretogo. Učitelji se še vedno bolj ukvarjajo z vprašanji razporeditve znanja in njegove smiselne povezanosti, premalo pa s kompleksnimi učnimi položaji (razen v projektnih tednih) in z osredotočenostjo na dijaka. Slednje velja izpostaviti tudi kot pomembno področje nadaljnjega dela zunanjih ustanov s šolo in nadaljnega spremljanja. V poklicnem izobraževanju moramo povečati odzivnost sistema na raznolikost dijaške populacije.

Kljub temu je na pilotnih šolah mogoče opaziti napredek. Nekatere šole se odzivajo na ugotovitve racionalnih evalvacij in ugotovitve spremljanja ter svoje načrtovanje nenehno izboljšujejo. Na eni od pilotnih šol so tako učitelji pri pripravi izvedbenega kurikula za šolsko leto 2006/07 upoštevali še nadaljnje spremembe:

- > prehajajo od tedenskega k tematskemu načrtovanju;
- > prepoznati je mogoče bolj uravnoteženo razmerje med vsebinskim in ciljnim načrtovanjem;
- > v načrt so včlenili minimalne standarde znanja in opredelili načine ocenjevanja;
- > v SVS so jasno izraženi in medsebojno povezani cilji teoretičnega in praktičnega pouka;
- > izvedbeni kurikulum je vse leto dostopen dijakom in učiteljem;
- > ob oblikovanju izvedbenega kurikula so oblikovali tudi temu primerno dokumentacijo za zapisovanje ocen.

Vsem šolam predlagamo, naj v prihodnje nekatere elemente izvedbenih kurikulumov pripravijo tudi za javno objavo. Če na primer za odprti kurikulum še ni kataloga znanj, katalog pripravi šola in ga objavi na svoji spletni strani. Transparentnost se dotika tudi tistega dela izvedbenega kurikula, ki se nanaša na Načrt preverjanja in ocenjevanja. Ta mora biti skladno z veljavno zakonodajo v temeljnih sestavinah pred začetkom pouka jasno predstavljen tako dijakom kot njihovim staršem oz. skrbnikom. Ob tem velja poudariti, da sta tako izvedbeni kurikulum kot Načrt preverjanja in ocenjevanja procesna in – na neki način – delovna dokumenta (delovno »orodje«). To prvič pomeni, da jih učitelji ob samem poteku izvajanja programa lahko popravljajo in dopolnjujejo ter se tako odzivajo na učni tempo in dosežke dijakov (se pravi, da to ni tog in končni dokument). Kot taka dokumentov, drugič, ni smiselno v celoti javno objavljati.

Smiselno je razmišljati o oblikovanju izvedbenega kurikula v odnosu do letnega delovnega načrta posamezne šole. Pri tem naj ostane izvedbeni kurikulum tisti dokument, v katerem je jasno

izražena specifična posameznega izobraževalnega programa (npr. odprti kurikulum, predmetnik izvedbenega kurikula, globalna učna priprava, načrt preverjanja in ocenjevanja ter načrt svetovanja in strokovne podpore (konkretnim) dijakom), ki se načrtuje za celotno trajanje programa, letni delovni načrt pa ostaja dokument posamezne šole, pripravljen za eno šolsko leto.

Letošnje ugotovitve o odnosu učiteljev ključnih kvalifikacij do obstoječih katalogov znanja potrjujejo ugotovitve lanskega spremljanja. Učitelji pozitivno ocenjujejo nove kataloge in jih na splošno ne bi posebej spreminjali.

Tako lansko kot letošnje spremljanje kaže, da učitelji izrabljajo priložnosti, ki jih novi programi ponujajo za uporabo in razvoj drugačnih in novejših didaktičnih rešitev. Ugotavljamo, da je več projektnega in skupinskega dela, dela v dvojicah, pa tudi nalog, v katerih se izhaja iz realnih, življenjskih položajev in okoliščin. Tak pristop vodi v uresničevanje enega od temeljnih ciljev prenove poklicnega šolstva – v povezovanje splošnega, strokovnega in praktičnega znanja. Na podlagi tega je mogoč razvoj poklicnih in ključnih kompetenc, ki lahko posameznika vodijo do celostne usposobljenosti za poklic, sodelovanje v družbi, osebnosti razvoj in nadaljnje izobraževanje.

Področje naravoslovja je v programu Avtoserviser zelo pomembno. Zlasti izstopa vloga integracije ciljev strokovnih in naravoslovnih področij. Lani je med vprašanimi učitelji prevladovalo mnenje, da je integracija smiselna. Pri pouku se snov ne podvaja, naravoslovne vsebine pa so neposredna podlaga za razvoj poklicnih kompetenc, s čimer je naravoslovno znanje tudi bližje dijakom.

Kot je razvidno iz poglavja 3.2.2, na podlagi letošnjega spremljanja opozarjamo na nekatere težave, ki se pojavljajo na izvedbeni ravni in ovirajo doseganje ciljev integracije. Ocenjujemo, da je uspeh projekta na tej točki odvisen od upoštevanja predlogov, navedenih v poglavju 3.2.2.

V prvem letu poskusnega izvajanja izobraževalnega programa so bile dejavnosti s področja preverjanja in ocenjevanja usmerjene v razvijanje nove kulture preverjanja in ocenjevanja ter v pripravo novega pravilnika o preverjanju in ocenjevanju. Izhodišče drugega leta spremljanja je bilo ugotavljanje uresničevanja nekaterih novosti, ki se uvajajo skladno z omenjenim pravilnikom in jih prinaša spremenjena filozofija ocenjevanja. Kljub nekaterim robnim pogojem, v katerih so se novosti uvajale (npr. pozen datum sprejema novega pravilnika), lahko na podlagi ugotovitev spremljanja sklenemo, da so učitelji v svojo pedagoško prakso vpeljali nekatere novosti, ki jih je mogoče pozitivno ovrednotiti.

Učitelji pozitivno vrednotijo pripravo Načrta preverjanja in ocenjevanja, ki je sestavni del izvedbenega kurikula. Pripravili so ga na vseh šolah. Ugotavljamo, da učitelje načrt usmerja k večji načrtnosti in samonadzoru, manj pa je še uporabljena njegova funkcija pri snovanju učnocijlno

in kompetenčno zasnovanih preizkusov. Učitelji ocenjujejo, da preverjanje in ocenjevanje izvajajo skladno z Načrtom, njihovo oceno pa potrjujejo še tri četrtine dijakov. Pravijo, da se učitelji v načrtu predvidenih datumov držijo vedno ali pa pogosto. Več kot tri četrtine učiteljev menijo, da Načrt prispeva k večji kakovosti preverjanja in ocenjevanja, dvema tretjinama dijakov pa omogoča, da se lažje pripravijo na ocenjevanje. Sklenemo lahko, da je priprava Načrta preverjanja in ocenjevanja smiselna in rabi svojemu namenu.

S pripravo Načrta preverjanja in ocenjevanje se večja tudi avtonomija programskega učiteljskega zbora pri določanju obdobja ocenjevanja, ki so lahko različna za posamezno šolsko leto. Ugotovitve spremljanja kažejo, da so učitelji temu sistemu naklonjeni. V prihodnje pa bo treba proučiti tudi druge mogoče rešitve, ki bi končno oz. sumativno ocenjevanje tesneje vezale na smiselno zaokrožene učne enote, saj se funkcija ocenjevalnih obdobja v modularnih sistemih manjša.

Novi pravilnik predpisuje obvezno preverjanje pred ocenjevanjem. To pomeni, da je končno oz. sumativno preverjanje postalo obvezni, regulirani del učnega procesa. Tri četrtine dijakov menijo, da jim preverjanje pred ocenjevanjem pomaga k boljšim pripravam na ocenjevanje. S trditvijo, da obvezno izvajanje preverjanja pred ocenjevanjem prispeva k boljšim rezultatom dijakov na ocenjevanju, se strinjajo tudi skoraj tri četrtine učiteljev. Hkrati pa spremljanje kaže tudi, da je za zdaj prepričanje učiteljev o pomenu končnega preverjanja še močnejše od dejanskega izvajanja le-tega. Odločitve o času in načinih preverjanja znanja in usposobljenosti so stvar avtonomne strokovne odločitve učitelja.

Ne glede na to, ali se strinjamo oz. ne strinjamo z opredelitvijo obveznega preverjanja pred ocenjevanjem v pravilniku, menimo, da je treba upoštevati načelo, da ocenjevanje ni le kopija končnega preverjanja. Slednje je najpogostejši argument tistih učiteljev, ki preverjanja pred ocenjevanjem ne vrednotijo pozitivno. Za to potrebujejo učitelji pedagoško znanje, povezano tudi s poznavanjem taksonomske analize učnih ciljev, na podlagi katerih pripravljajo preizkuse znanja. Čeprav na podlagi opravljene taksonomske analize pisnih preizkusov zaradi nizkega vzorca ne moremo posploševati, ugotovitve kažejo, da učiteljem tovrstnega znanja primanjkuje. Ugotavljamo namreč, da prevladujejo pri preizkusih predvsem vprašanja in naloge na nižjih taksonomskih ravneh in je zato treba v prihodnje več pozornosti nameniti ustreznemu usposabljanju učiteljev; to se že upošteva pri načrtu usposabljanja za šolsko leto 2006/07.

Pri sestavljanju vprašanj za preverjanje in ocenjevanje si večina učiteljev pomaga s cilji iz katalogov znanj. Na podlagi primerov, ki so jih navajali učitelji, lahko sklenemo, da je nekaterim že uspelo ustrezno in dosledno demonstrirati učnociljno povezavo med nalogo oz. vprašanjem in ciljem iz kataloga znanj. S katalogi znanj si večina učiteljev pomaga tudi pri pripravi minimalnih standardov znanja; to je, skladno z določili pravilnika, prav tako ena od novih nalog učiteljev.

Del vprašanj, ki smo jih postavili učiteljem in dijakom v okviru tega področja, se je nanašalo tudi na uvajanje ugotovitve NMS. Pri nekaterih učiteljih še prepoznamo bolj negativen kot pozitiven odnos do NMS, kar vpliva tudi na sprejemanje in razumevanje vloge NMS pri dijakih.

Naslednje področje, ki smo ga kvantitativno spremljali najboljše (vprašalnik za dijake

in mentorje v delovnem procesu, intervjuji z učitelji praktičnega pouka in organizatorji), je praktično izobraževanje. Nekateri ugotovitve spremljanja iz prvega leta smo v tem poročilu potrdili in razširili. Na tem mestu izpostavljam le najpomembnejše predloge, ki smo jih oblikovali na podlagi ugotovitev drugega leta spremljanja.

V praktično izobraževanje pri delodajalcu so po novem vključeni vsi dijaki, ne le vajenci. Da bi delodajalci omogočili učna mesta za vse dijake, jim je treba v sodelovanju s socialnimi partnerji predstaviti in utemeljiti predvsem koristi v takšnem sodelovanju (sodelovanje pri izobraževanju pomeni bolj zaposljivo prihodnje osebje). Da bi delodajalci, ki imajo verificirano učno mesto, vzdrževali za to zahtevani standard (tudi ob spremembah izobraževalnih programov) in omogočili sprotno obnavljanje baze podatkov o učnih mestih, bi bilo treba na nekaj let izvesti presojo o obnovitvi/podaljšanju verifikacije pri delodajalcih.

Predlagamo tudi oblikovanje sklada, v katerega bi delodajalci vplačevali sredstva, s katerimi bi se stimuliralo tiste delodajalce, ki sprejmejo dijake na praktično izobraževanje (sredstva ali olajšave na dijaka pri praktičnem izobraževanju).

Ugotovili smo, da se mentorji na izvajanje praktičnega izobraževanja v delovnem procesu pripravljajo predvsem sami ali pa v sodelovanju z organizatorji ter kolegi v podjetju. Pri tem so jim v pomoč smernice, ki jih za načrtovanje in izvajanje praktičnega izobraževanja v delovnem procesu pripravi šola. Predlagamo, da se smernice in druga priporočila za delodajalce razvijajo še naprej, predvsem v smeri večje jedrnatosti in strnjivosti.

Glede na identificirano potrebo učiteljev praktičnega pouka po usposabljanju v stroki predlagamo, da se iščejo rešitve za neposredno izpopolnjevanje učiteljev v delovnem procesu (npr. periodično izpopolnjevanje v podjetjih oz. servisih, lahko kot sestavni del obveznosti učiteljev). Učitelji praktičnega pouka bi lahko bili tudi konkretno vključeni v proces praktičnega izobraževanja v delovnem procesu (spremljanje dijakov pri delodajalcu). Z intenzivnejšim sodelovanjem učiteljev in mentorjev bi lahko spodbudili vključevanje učiteljev v strokovno usposabljanje, ki ga za svoje zaposlene organizirajo delodajalci, hkrati pa bi lahko s svojim strokovnoteoretičnim znanjem svoj del dodali tudi učitelji praktičnega pouka.

Učitelji praktičnega pouka in organizatorji opozarjajo na premajhno avtonomijo šol pri porabi sredstev za opremljanje šolskih delavnic in menijo, da bi večja avtonomija omogočila upoštevanje specifičnih potreb posamezne šole bolj, kot je to doseženo z nacionalnimi projekti opremljanja.

Ker organizatorji praktičnega izobraževanja v delovnem procesu večinoma niso učitelji praktičnega pouka v izobraževalnem programu Avtoserviser, predlagamo, da oceno praktičnega izobraževanja v delovnem procesu z mentorji sooblikujejo neposredno učitelji, ki poučujejo strokovne vsebinske sklope (učitelji praktičnega pouka in učitelji strokovne teorije).

Nov zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju določa, da dijak, ki ima sklenjeno individualno učno pogodbo, enkrat med praktičnim usposabljanjem z delom (praviloma v drugem letniku) opravi vmesni preizkus. S tem se preveri praktična usposobljenost dijaka in kako vodi

predpisano dokumentacijo. Preveri se tudi razmere, v katerih usposabljanje poteka, in delodajalcu svetuje o nadaljnjem praktičnem usposabljanju. Za nove izobraževalne programe predlagajo zbornice novo obliko vmesnih preizkusov kot svetovalnih obiskov, ki pa jo je treba podrobneje opredeliti na nacionalni ravni v podzakonskih aktih ali z navodili.

Cilje, zapisane v uvodnem poglavju v poročilo, je mogoče doseči z usklajenim delovanjem na treh ravneh:

- > >> programski,
- > >> metodično-didaktični,
- > >> izvedbeno-organizacijski.

Le usklajeni premiki na vseh področjih bodo prinesli zaželeno rezultate. Da gre za zelo celostne in zahtevne premike, nam kažejo tudi ugotovitve letošnjega spremljanja.

Ugotavljamo, da na šolah potekajo pomembni premiki v smeri ciljev, ki jih izpostavljajo nova izhodišča: programski učiteljski zbori načrtujejo izvedeni kurikulum, ki zahteva povezovanje strokovnega, praktičnega in splošnega znanja, timsko načrtovanje in izvajanje pouka, stalno refleksijo in dopolnjevanje, uvajajo nove načine pouka in ocenjevanja. Hkrati ugotavljamo, da zahteva uvajanje tako kompleksnih premikov čas, dobro strokovno podporo učiteljem na šolah in dobro sodelovanje vseh partnerjev v poskusu (vodstev pilotnih šol, PUZ-ov, javnih zavodov, socialnih partnerjev in ministrstva).

Na podlagi ugotovitev je zaznati tudi nekaj resnih ovir pri uresničevanju ciljev projekta. Da bo tudi končna ocena poskusa pozitivna, moramo vsi vključeni pomanjkljivosti in porajajoče se dileme upoštevati in prevzeti vsak svoj del odgovornosti. Okrepljena podpora šolam pri pridobivanju novega, predvsem metodično-didaktičnega znanja, pravočasna priprava normativnih podlag, krepitev materialnih razmer na šolah, podpora in usmerjenje programskih učiteljskih zborov in pripravljenost šol, da proaktivno krepijo svojo razvojno naravnost, so ključna področja skupnega dela v prihodnje. Rezultati spremljanja sporočajo tudi, da moramo okrepiti celostni pristop in vpeljevanje sprememb na vseh omenjenih ravneh, to pa zahteva čas in človeške vire.



## Viri in literatura

- > Ermenc, S. K. (2005). Racionalna evalvacija izvedbenih kurikulumov in načrtovanja projektnih dni v projektu »Uvajanje in spremljanje novega izobraževalnega programa Avtoserviser« (http://www.cpi.si/ucitelji/razvojni\_program.aspx).
- > Izobraževalni program Avtoserviser (http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2004/programi/Spi/avtoserviser/avtoserviser.htm).
- > Izhodišča za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega ter srednjega strokovnega izobraževanja (2001). Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- > Klarič, T., Meglič, J., Bahovec, I., Burjek, P., Jenko, G., Kuntarič Hribar, I., Korunovski, M., Leban, K., Prelovšek, M. (2006). Poročilo o izvajanju praktičnega dela zaključnega izpita v programih z dualno organizacijo srednjega poklicnega izobraževanja. Ljubljana: Državna izpitna komisija za izvedbo praktičnega dela zaključnega izpita v dualni organizaciji. Državni izpitni center.
- > Pevec Grm, S., Ermenc Skubic, K., Mali, D., Hvala Klemenšček, P., Slivar, B., Pogačnik, Š., Kovač, M. (2006). Kurikul na nacionalni in šolski ravni v poklicem in strokovnem izobraževanju. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- > Pravilnik o izobraževalnem programu srednjega poklicnega izobraževanja Avtoserviser (Ur. l. RS, št. 73/04).
- > Pravilnik o posodabljanju vzgojno-izobraževalnega dela (Ur. l. RS, št. 13/03).
- > Pravilnik o ocenjevanju znanja v novih programih srednjega poklicnega izobraževanja (Ur. l. RS, št. 103/05).
- > Pravilnik o ocenjevanju znanja v srednjih šolah (Ur. l. RS, št. 76/05).
- > Vončina, V., Pevec Grm, S., Slivar, B., Mali, D., Kranjc, T., Šibanc, M., Pušnik, M., Jeznik, K. (2006). Prvo poročilo o poteku poskusnega izvajanja izobraževalnega programa Avtoserviser. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- > Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (Ur. l. RS, št. 12/29. 2. 1996).
- > Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (Ur. l. RS, št. 79/06).

## Priloge

Seznam prilog, ki so objavljene na spletni strani CPI:  
<http://www.cpi.si/ucitelji/kurikulum/spremljanje.aspx>

- > >> Priloga A: Učni uspeh dijakov v šolskem letu 2005/06
- > >> Priloga B: Poročilo o spremljanju področja preverjanja in ocenjevanja v izobraževalnem programu Avtoserviser
- > >> Priloga C: Sklepno poročilo – analiza preizkusov znanja v programu Avtoserviser
- > >> Priloga Č: Poročilo o spremljanju praktičnega izobraževanja – analiza in interpretacija vprašalnika za dijake
- > >> Priloga D: Poročilo o spremljanju praktičnega izobraževanja – analiza in interpretacija vprašalnika za mentorje
- > >> Priloga E: Poročilo o spremljanju praktičnega izobraževanja – analiza in interpretacija intervjujev z učitelji praktičnega pouka
- > >> Priloga F: Poročilo o spremljanju praktičnega izobraževanja – analiza in interpretacija intervjujev z organizatorji PIDP
- > >> Priloga G: Razmerje med dijaki in vajenci v izobraževalnem programu Avtoserviser
- > >> Priloga H: Poročilo o analizi integriranih ključnih kvalifikacijah v izpitnih katalogih, katalogih znanj in izvedbenih kurikulumih v izobraževalnem programu Avtoserviser
- > >> Priloga I: Poročilo o spremljanju uvajanja ključnih kvalifikacij v poskusni program SPI Avtoserviser v šolskem letu 2005/06

## Pomen krajšav in kratic

<b>CPI</b>	Center RS za poklicno izobraževanje
<b>GZS</b>	Gospodarska zbornica Slovenije
<b>IK</b>	izvedbeni kurikulum
<b>IKK</b>	integrirane ključne kvalifikacije
<b>IP AS</b>	izobraževalni program Avtoserviser
<b>Izhodišča</b>	Izhodišča za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja ter programov srednjega strokovnega izobraževanja
<b>KK</b>	ključne kvalifikacije
<b>KZ</b>	katalogi znanj
<b>MSZ</b>	minimalni standard znanja
<b>MŠŠ</b>	Ministrstvo za šolstvo in šport
<b>NMS</b>	ni dosegel minimalnega standarda
<b>NPO</b>	Načrt preverjanja in ocenjevanja
<b>OK</b>	odprti kurikulum
<b>Organizator</b>	organizator PIDP
<b>OZS</b>	Obrtna zbornica Slovenije
<b>PI</b>	praktično izobraževanje
<b>PIDP</b>	praktično izobraževanje v delovnem procesu
<b>PK</b>	poklicne kompetence
<b>PP</b>	praktični pouk
<b>PUZ</b>	programski učiteljski zbor
<b>SPI</b>	srednje poklicno izobraževanje
<b>SSI</b>	srednje strokovno izobraževanje
<b>SVS</b>	strokovni vsebinski sklop
<b>ZRSŠ</b>	Zavod RS za šolstvo

Zapiski

&gt; &gt;&gt;



