

NA POTI K POKLICU

Center RS za poklicno izobraževanje Ljubljana

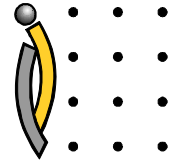
Ob železnici 16, 1000 Ljubljana

tel.: 01/ **5864 200**

faks: 01/ **5422 045**

e-pošta: **tajnistvo@opi.si**

<http://www.opi.si>



PRILOGA E

NOSILEC: CPI, Dr. Klara S. Ermenc

**RACIONALNA EVALVACIJA IZVEDBENIH KURIKULOV IN
NAČRTOVANJA PROJEKTHNIH DNI V PROJEKTU »Uvajanje
in spremljanje novega izobraževalnega programa
Avtoserviser«
IN NEKAJ PREDLOGOV ZA IZBOLJŠAVO**

Junij, 2005

KAZALO

OSNOVA ZA OPREDELITEV INDIKATORJEV IN KRITERIJEV ZA EVALVACIJO IZVEDBENIH KURIKULOV	3
KRITERIJI KAKOVOSTI IZVEDBENEGA KURIKULA IN PROJEKTHNIH TEDNOV	4
UTEMELJITEV KRITERIJEV IN OCENE POSAMEZNIH SESTAVIN IZVEDBENIH KURIKULOV TER PROJEKTHNIH TEDNOV	6
Model kurikularnega načrtovanja in koncept poklicnega znanja	6
Odnos med učnociljnim, učnovsebinskim in problemskim načrtovanjem	6
Načrtovanje programa Avtoserviser	8
Prevajanje ciljev programa v izvedbene kurikule	9
Koncept znanja v programih poklicnega izobraževanja	12
Procesnost in kvalitativne stopnje znanja v izvedbenih kurikulah	14
Kvalitativne stopnje znanj v izvedbenih kurikulah	16
Integracija ključnih in integriranih ključnih kvalifikacij	17
Skrb za posameznega dijaka	22
Odprti kurikulum	23
Vključevanje praktičnega pouka v izvedbeni kurikulum	24
Socializacijski cilji v izvedbenih kurikulah	26
Druge sestavine izvedbenih kurikulumov	27
Ocena projektnih tednov	28
Prvi projekt novogoriške šole	28
Prvi projekt ptujske šole	30
Prvi projekt ljubljanske šole	33
Prvi projektni teden velenjske šole	34
Skupna ocena projektnih tednov in predlogi za izboljšanje	35
Zaključek	37
Uporabljeni teoretični viri	40

OSNOVA ZA OPREDELITEV INDIKATORJEV IN KRITERIJEV ZA EVALVACIJO IZVEDBENIH KURIKULOV

1. Izhodišča za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja ter programov srednjega strokovnega izobraževanja (2001), v nadaljevanju Izhodišča
2. Metodologija za pripravo izobraževalnih programov srednjega poklicnega izobraževanja
3. Koncepti vključevanja ključnih kvalifikacij v izobraževalne programe srednjega poklicnega izobraževanja
4. Metodološka navodila za pripravo standardov ključnih kvalifikacij
5. Izobraževalni program Avtoserviser. Srednje poklicno izobraževanje.
6. Smernice za oblikovanje izvedbenega kurikula za srednje poklicne šole (2005)
7. Poročila, podana dne 23. 6. 2005 na srečanju projektne skupine (vodja dr. Svetlik), ki vodi in spremlja uvajanje programa Avtoserviser:
 - a. Preliminarno poročilo spremljanja in uvajanja izobraževalnega programa Avtoserviser
 - b. Poročilo skupine za preverjanje in ocenjevanje znanja v programu srednjega poklicnega izobraževanja Avtoserviser za šolsko leto 2004/05
 - c. Poročilo o delu delovne skupine za izvedbeni kurikul v izobraževalnem programu Avtoserviser
 - d. Poročilo delovne skupine podprojekta za praktično izobraževanje
8. Relevantna strokovna in znanstvena literatura (Kroflič, 1992, Kroflič, 2002a, b, Medveš, 1987, Medveš, 1998, Medveš, 2001, Slanc, 1996, Strmčnik, 2001 ...).

KRITERIJI KAKOVOSTI IZVEDBENEGA KURIKULA IN PROJEKTHNIH TEDNOV

Kakovost izvedbenih kurikulov bo ovrednotena na osnovi spodnjih kriterijev.

1. IK odraža usklajenost učno-ciljnega in učno-snovnega načrtovanja. Odraža širše razumevanje kompetenčnosti delavca in državljana. Strokovno-teoretske kompetence so uravnotežene s praktičnimi (uravnoteženost usposabljanja za delovno mesto s poklicno transfernim znanjem); različne vrste znanj so uravnotežene.
2. Integracija ključnih kvalifikacij v posamezne VS je smotrna in relevantna.
3. IK izraža skrb za posameznega dijaka prek upoštevanja didaktičnih načel načrtovanja in angažiranja različnih sredstev individualizacije pouka in dela z dijaki.
4. Odprti kurikulum odraža interes lokalne gospodarske skupnosti in je z vidika splošnih ciljev izobraževanja pretehtano vključen v IK. Pomeni razširitev nacionalno določenih znanj ali nova oz. drugačna znanja, ki jih nacionalni kurikulum ne vključuje.
5. Praktični pouk je v skladu z Izhodišči (2001) in Izobraževalnim programom Avtoserviser integriran v VS.
6. Vključenost socializacijskih ciljev na operativni ravni, kjer je možno in smotrno.
7. IK vključuje tudi podporne sestavine kot didaktične smernice in načrt za ocenjevanje znanja ipd.

Kakovost projektnih tednov bo vrednotena na osnovi spodnjih kriterijev.

1. Namen posameznega projektnega tedna je usklajen s splošnimi cilji programa in jasno opredeljen.
2. Projektni teden je načrtovan tako, da jasno kaže, katere operativne cilje bo uresničeval, s pomočjo katerih tem in s kakšno didaktično izvedbo. Premišljene so naloge vseh akterjev (učitelji, svetovalni delavci, dijaki, drugi..).
3. Načrtovan je način predstavljanja dosežkov.

4. Načrtovani so načini preverjanja in ocenjevanja ciljev, načrtovan je način zaključevanja ocen.
5. Načrtovana je evalvacija projektne tedna.

UTEMELJITEV KRITERIJEV IN OCENE POSAMEZNIH SESTAVIN IZVEDBENIH KURIKULOV TER PROJEKTHNIH TEDNOV

Model kurikularnega načrtovanja in koncept poklicnega znanja

Odnos med učinkovitim, učnovsebinskim in problemskim načrtovanjem

Izhodišča takole opredelijo model načrtovanja poklicnega izobraževanja: pri pripravi izobraževalnih programov naj se uveljavi pretežno **učnocijlo** in **problemsko** načrtovanje, pri čemer se mora ohranjati uravnoteženost med teoretičnim in praktičnim vidikom poklicne izobrazbe. (*Izhodišča*, 2001: 10, poud. K. E.). Pri načrtovanju katalogov znanj pa *Izhodišča* uveljavljajo načelo **prepletanja učinkovitega in učnovsebinskega načrtovanja**. (*ibid.*: 14), pri čemer je učnovsebinsko razumljeno v smislu vključenosti učnih vsebin v katalog znanj. To pomeni, da se pri načrtovanju sledi učnim ciljem (e.g. usposobitev kompetenčnega avtoserviserja), da pa hkrati država predpiše minimalna nujna znanja, za katera presodi, da so za doseg cilja temeljna.

Ta koncept je bil v *Metodologiji za pripravo izobraževalnih programov srednjega poklicnega izobraževanja* deloma spremenjen, in sicer tako, da daje večjo prednost učinkovitemu načrtovanju: predpisuje, da se v kataloge znanj vključi priporočene (in ne obvezne) vsebine.

Metodologija zahtevo *Izhodišč* po učinkovitemu načrtovanju konkretizira tako, da strokovne predmete transformira v ti. strokovne vsebinske sklope (SVS). Te opredeli kot vsebinsko-didaktični sklope ciljev in vsebin, ki **izhajajo iz kompleksnih delovnih nalog** v poklicu in so definirani na podlagi analize delovnih oz. poslovnih procesov v poklicu, so didaktično utemeljeni ter **povezujejo praktično izobraževanje, strokovno teorijo in pripadajoče ključne kvalifikacije**. Vsebinski sklopi naj vodijo do poklicnih kompetenc.

Opredeelitev SVS pa kaže še nekaj: ne pomeni zgolj učinkovitega kurikularnega pristopa, ampak ga je mogoče brati tudi kot na nek način bolj radikalno različico učinkovitega pristopa, tj. problemski pristop. Če je sistematika načrtovanja

narejena po logiki kompleksnih nalog, za katere usposabljammo dijake, potem pridemo na polje problemsko orientiranega načrtovanja, ki ga Kroflič (1992) opiše takole: Če učnosnovno načrtovanje »izhaja iz vsebine poučevanja, torej iz vprašanja kaj poučevati, ta strategija načrtovanja kurikuluma izhaja iz izhodiščne opredelitve vzgojno-izobraževalne metode, torej iz odgovora na vprašanje, kako poučevati... takšen premik izhodišča razmišljanja o koncipiranju vzgojno-izobraževalnega procesa daje neposreden odgovor na izziv progresivne pedagogike, ki je poskušala kritiki obstoječe »akademske izolirane šole« vzpostaviti temelje nove šole, ki bi bila bolj prilagojena življenjskim potrebam ljudi. Učenci naj šolskega znanja ne bi več doživljali kot nujno zlo, ki ga morajo osvojiti, če želijo doseči določeno formalno stopnjo izobrazbe, temveč kot razvijanje sposobnosti, ki jim bodo pomagale pri uspešnem reševanju praktičnih problemov na poklicnem področju in v življenju. Takšen način osvajanja znanja naj bi povečal transferno vrednost znanja, predvsem pa učenčevo notranjo motiviranost za učenje, s tem pa tudi njegovo aktivno vlogo v samem učnem procesu.« (1992: 50).

Nadalje Kroflič navaja, da je začetna točka problemskega načrtovanja izbira problema, ki ga bodo dijaki zmožni rešiti. Problemi so simulacije ustvarjalnega življenjskega okolja, v katerem dijaki iščejo načine reševanja vprašanj, ki jim jih vsiljuje problemska realnost. (ibid.: 50, 51).

Če bo načrtovanje izobraževalnih programov, katalogov znanj in tudi načrtovanje izvedbenih kurikulumov res problemsko, je zaradi vezanosti SVS in poklicnih kompetenc na poklicne standarde, odvisno prav od tega, kako so opredeljene konkretne poklicne kompetence v poklicnih standardih: če so opredeljene v smislu poklicne rutine in zasnovane behavioristično, potem o problemskem pristopu ne moremo govoriti. Behavioristično (ali celo mehanicistično behavioristično) opredeljene poklicne kompetence vodijo v razvoj rutinskega vedenja, ne pa ustvarjalnosti in iznajdljivosti, kar naj bi bila ena temeljnih prednosti problemskega pristopa.

Če povzamemo. SVS je mogoče razumeti na dva načina: lahko nam ključna dela, okrog katerih se posamezni SVS oblikuje, pomenijo izhodišče za izbor učnih tem (odtod ime: vsebinski sklop), lahko pa nam taista ključna dela pomenijo neposredno izhodišče načrtovanja. V prvem primeru se ohrani del učnovsebinskega pristopa, saj so vsebine še vedno v ospredju, le da je njihova

sistematika drugačna; v drugem primeru pa so v ospredju aktivnost, vsebine so jim podrejene.

Načrtovanje programa Avtoserviser

Izobraževalni program Avtoserviser sledi drugemu razumevanju – se pravi, da je načrtovanje najbolj blizu problemskemu. Strokovni predmeti se preimenujejo v strokovne vsebinske sklope, ti pa sestojijo iz dva do pet poklicnih kompetenc, kot so opredeljene v poklicnih standardih. Te kompetence so v katalogih znanj razčlenjene na operativne cilje, dodani pa so jim cilji ključnih kvalifikacij.

Vsak SVS formalno zadosti navodilom *Izhodišč*, ko uvodoma vključi usmerjevalne cilje, od Izhodišč pa se odmakne pri sami strukturi operativnih ciljev.

Pregled operativnih ciljev katalogov znanj kaže, da gre večinoma za operativne cilje (torej so formulirano tako, da izražajo izobraževalne cilje v obliki dejavnosti oz. operacije dijak), ki se bolj kot po logiki stroke združujejo po logiki dela. Od problemskega načrtovanja jih loči to, da večinoma pokrivajo poklicno rutino. Če izločimo nekaj primerov:

- Dijak je zmožen komunicirati s strankami in jih seznanjati o potrebnem času za izvedbo del.
- Dijak je zmožen opraviti vizualno kontrolo motorja, njegovih sklopov in sistemov (maziva, tekočine, filtri, izpušni sistem).
- Dijak je zmožen izbirati in uporabljati merilne in kontrolne instrumente in orodja, ki so potrebni za določanje stanj posameznih sestavnih delov in celotnega sistema.
- Dijak je zmožen razložiti tehnologijo delovnih postopkov in procesov za demontažo in montažo delov in sklopov motorja.
- Dijak je zmožen poznati standarde in predpise za priključevanje naprav in sklopov.
- Dijak je zmožen skicirati in brati električne sheme avtomobila.
- ltd.

V nadaljevanju pa nas zanima, kako so tovrstni cilji »prevedeni« v izvedbene kurikule.

Prevajanje ciljev programa v izvedbene kurikule

1.

IK Tehnološkega centra Nove Gorice je operativne cilje prevedel kot kaže spodnji primer.

Poklicna kompetenca SP1(VS skupna poglavja strojništva) *uporaba različnih vrst kovinskih in nekovinskih materialov ter postopki obdelave in predelave le-teh* je skupaj s ključnimi kvalifikacijami po tednih razčlenjena takole:

- Pomen varstva pri delu; pravne osnove in vsebine
- Nesreče pri delu in poklicne bolezni; evidenca in analiza; požarna varnost; pomen merjenja, merske enote, pomično merilo
- Ekološki pogoji dela, pomen ergonomije pri delu, varovanje zdravja; popis materialov v avtu, mikrometer, merilna ura
- Razdelitev snovi po izbranih kriterijih; pranje avtomobila, čistila, varstvo okolja; osnove odrezavanja
- Elektroliti (kisline, baze, soli); gibanje in hitrost pri odrezavanju
- Vaja: izdelava galv, člana ali akumulatorja, merjenje prevodnosti elektrolitov; materiali orodij, hlajenje, obraba
- Gradiva: osnovne lastnosti materialov: mehanske, kemične, fizikalne, tehnološke in ekološke; postopki ročne obdelave
- In na ta način naprej za vseh 35 tednov, z izjemo projektnih tednov.

VS skupna poglavja strojništva je najobsežnejši VS (obsega 264 ur od 600 ur, namenjenih vsem VS), ki je tudi v celoti teoretični, kar za druge VS ni značilno.

VS bencinski in diselski motorji, drugi najmočnejši VS (ki obsega 237 od 600 ur), pa vključuje 99 ur teoretičnega pouka in 138 praktičnega pouka. Če pogledamo vsebine tega VS po tednih, med drugim beremo:

- Prikaz osnovne zgradbe vozila in vloge posameznih sklopov, oprema vozila; sociološki vidiki dela
- Sprejem vozila in izdelava potrebne dokumentacije; osnovni servis; vizuelna kontrola motorja, kontrola motornega olja, hladilne tekočine; zamenjava motornega olja ter čistilcev; kontrola ter napenjanje jermenov
- Sile v ročičnem mehanizmu, (povezava z matematiko), določanje moči motorja ter ugotavljanje vplivov na moč motorja
- Specifična moč, moment in specifična poraba, prikaz karakteristik motorja v diagramu ter vplivi na karakteristike
- Wankel motor: zgradba, delovanje in značilnosti; plinske turbine: zgradba, delovanje in značilnosti

- Izvajanje servisnih pregledov motorja in vzdrževalnih del
- Razstavljanje motorja, vijačne zveze, popravilo poškodovanih navojev, varovanje proti odvitju
- Motorna gred: naloge, material, izdelava, izvedbe; kontrole in popravila, vzrajnik in antivibrator
- Itd.

Poleg omenjenih dveh vsebinskih sklopov, so v programu še trije: električni sistemi na vozilu, podvozje in karoserija. Električni sistemi vsebujejo 33 ur teoretičnega pouka in 18 ur praktičnega, podvozje in karoserija pa imata (prvi 36, drugi 12 ur) samo praktičnega pouka.

2.

Na **Šolskem centru Ptuj** pa so predmetnik organizirali tako, da so ločeno načrtovali ure za skupna poglavja strojništva (198 ur teoretičnega in 90 ur praktičnega pouka) in električne sisteme (66 ur teoretičnega pouka), medtem ko so tri sklope: bencinski in dizel motorji, podvozje ter karoserija, vključili skupaj (165 ur teoretičnega in 108 ur praktičnega pouka). Poleg tega so načrtovali še 114 ur praktičnega izobraževanja v delovnem procesu.

3.

Na **Srednji poklicni in strokovni šoli Bežigrad-Ljubljana** so se odločili za naslednjo rešitev: skupna poglavja strojništva (215 ur teoretično, 31 ur praktično, 15 ur v projektih tednih), bencinski in dizel motorji (61 ur teoretično, 26 ur praktično, 6 ur v projektih tednih), električni sistemi (62 ur teoretično, 70 ur praktično, 12 ur v projektih tednih), podvozje (62 ur teoretično, 60 ur praktično in 6 v projektih tednih), karoserija (18 ur teoretično, 22 praktično in 3 v projektih tednih).

4.

Na **Šolskem centru v Velenju** se niso držali smernic za zapis kurikula in niso vključili pregledne sheme, kjer bi bili vsebinski sklopi razdeljeni po urah in te po urah praktičnega in teoretičnega dela.

Kljub opisanim razlikam v predmetnikih posameznih šol, vse sledijo enaki logiki načrtovanja. **Teoretični pouk je večinoma načrtovan učnovsebinsko, praktični pa učnociljno.** Se pravi, da so SVS razumeli v prvem pomenu besede – kot je

opisano zgoraj: ključna dela so osnova za razmislek, katera znanja so relevantna za bodoče avtoserviserje. Pri tem vsebinski del vsebuje našteje učne teme, praktični pa poklicne veščine in spretnosti. Ta pristop so uporabili vsi, čeprav so ga različno zapisali in čeprav so enakih vsebinskim sklopom eni v prvem letniku predvideli le teoretični pouk, drugi le praktičnega, tretji pa oba. Ugotoviti je torej mogoče, da so obravnavani kurikuli bolj v skladu z Izhodišči, kot *Metodologija* in *Izobraževalni program*.

Teoretični pouk je načrtovan učnovsebinsko. Razlika med klasičnim učnovsebinskim načrtovanjem in tem, ki ga opazimo tu, je naslednja. Običajno je za učnovsebinsko načrtovanje značilno, da sledi logiki stroke oz. discipline. Tu pa je opazno, da je **izbira učnih tem podvržena razmisleku o uporabnosti posameznih znanj (učnih tem) za poklic avtoserviserja**. V tem smislu denimo najdemo opis predmeta matematike na Šolskem centru Ptuj:

»V programu avtoserviser k matematiki ne bom pristopal deduktivno, ampak jo bom poučeval v kontekstu poklicnih situacij, ki so učencem poznane. To ne pomeni, da se bomo učili predvsem uporabljati matematiko v poklicu ali celo, matematičnega znanja hkrati s poklicnim znanjem. Gre za to, da bomo izhajali iz situacij, ki so dijakom dobro razumljive in domače, tako da bodo lahko dijaki ob njih suvereno matematično razmišljali, gradili matematične pojme in kolikor mogoče razvijali matematično abstrakcijo. Delo bo zastavljeno čim bolj problemsko, tako da bodo dijaki zraven razumevanja in usvajanja matematičnih pojmov, zbiranja in analiziranja podatkov, zmožni načrtovati in organizirati delovne postopke. Velik poudarek bo tudi na povezovanju matematičnega znanja s prakso, stroko z ostalimi KK, na diferenciaciji pouka in na uporabi tehnologije (grafična računala, računalnik,..)«. (Emeršič, Predlog opisa izvedbenega kurikula, Šolski center Ptuj).

Načrtovalci po posameznih šolah za »običajni« pouk (torej ne za projektne tedne) niso naredili tako radikalnega preobrata k načrtovanju, ki bi izhajal iz logike dela, kot bi ga na osnovi *Metodologije* lahko naredili, temveč so ohranili neko ravnotežje med vsebinami in poklicnimi nalogami. Usposabljanje za opravljanje poklicnih nalog so prepustili praktičnemu pouku.

Drugače rečeno: načrtovalci so izhajali iz poklicnih kompetenc, ki so v programu razumljene kot usposobljenost za ključne poklicne naloge. Pri tem pa so sledili premisleku, da je potrebno za razvoj določene kompetence imeti določen teoretski aparat in ga dopolniti z določenimi spretnostmi, ki se razvijajo pri praktičnem pouku,

niso pa na denimo svojih načrtov osredinili na te naloge. Zato je mogoče reči, da so kompetenčnost razumeli širše, kot je ta opredeljena v poklicnih standardih.

V potrditev navajamo še primer iz **Šolskega centra Velenje**.

Vzemimo 3. teden.

Pri VS bencinski in dizel motorji so v tretjem tednu jemali snov: oznake motorjev, označevanje valjev, osnovni podatki o motorjih (prostornina, moč, navor). Pri praktičnem pouku so se urili v vizualni kontroli motorja, sklopov in izpušnega sistema. Pri skupnih poglavjih strojništva so jemali: tehnični varnostni ukrepi, pravila za varno delo, zaščitna sredstva, kemična sestava osnovnih zaščitnih sredstev itd. Pri praktičnemu pouku pa so urejali delovno okolje, rabili zaščitna sredstva, upoštevali navodila VPD itd.

Poglejmo še nekaj učnih tem taiste šole (po več tednih):

- Karakteristične krivulje motorja, merjenje moči, navora in porabe
- Prezračevanje, gretje, klimatizacija – osnovne značilnosti
- Svetlobna telesa in viri za osvetljevanje, odboj svetlobe, lom svetlobe
- Tehnično risanje: uvod, dokumentacija, standardi
- Vrste in izvedbe prem
- Zgradba akumulatorske baterije, vrste baterij, elektrolit, napetost člana
- Goriva, pomen, osnovne vrste, načini pridobivanja
- Električna moč, mehansko delo električnega toka, krmiljenje moči...

Koncept znanja v programih poklicnega izobraževanja

Za znanje v poklicnem izobraževanju je bilo vedno značilno, da daje prednost informativnemu oz. materialnemu znanju (informacije, dejstva, značilnosti, podatki, zakonitosti), ki je bilo vezano na urjenje v poklicni rutini (Medveš, 2001: 10). Takšno znanje ni več zadostno, če želimo usposobiti ljudi za bolj zahtevna, ustvarjalna, stalno razvijajoča in spreminjajoča se dela. Sistematično teoretično znanje ostaja še vedno zelo pomembno, saj v nasprotnem primeru pride do slabega poznavanja stroke in zmanjšanja strokovne kompetitivnosti (ibid.: 43), čeprav tudi sistematično znanje samo po sebi še ne zagotavlja kompetenčnosti delavca.

Razvoj poklicne pedagogike kaže, da morata biti izpolnjena dva pogoja, da teoretično znanje postane uporabno v sodobnih družbenih in ekonomskih razmerah:

(1) mora biti **dovolj abstraktno**, ker je le abstraktno znanje tudi **transferno** (uporabno v raznolikih situacijah);

(2) mora pa hkrati biti **integrirano v posebno strokovno in praktično poklicno znanje in veščine** (ibid.: 29).

Če abstraktna znanja niso integrirana v poklicno znanje in veščine, potem – kot piše Medveš – »posamezniku ne zagotavljajo orientacije pri kriznih situacijah oz. odločitvah, čeprav so bila posredovana s tem namenom. Toda delovna rutina ta znanja nekako »prekrije«, zaradi česar posameznik v kritičnih situacijah sprejema odločitve bolj na podlagi poklicne rutine kot pa teoretičnega premisleka, ki mu je bil med šolanjem celo posredovan z namenom, da se lahko odloča tudi drugače.« (ibid.).

Če obravnavani štirje izvedbeni kurikuli izpolnjujejo ta dva pogoja, je v celoti težko reči. Sama struktura kaže, da bi lahko odgovor bil pozitiven. Načrtovanje pouka in prakse je potekalo hkrati in skupno, narejen je bil razmislek o tem, kako po eni strani povezovati različna znanja in kako po drugi strani povezovati znanja in prakso. Ne vemo pa, kakšno vlogo so na šolah dali prvemu letniku in kakšno naslednjima dvema, saj kurikuli obsegajo samo prvi letnik. Zato je težko presoditi, ali je uravnoteženost različnih znanj od tistih bolj rutinskih, ki so namenjeni avtomatizaciji (postopki, pravila,...), prek bazičnih splošnoizobraževalnih znanj, ki podpirajo stroko in strokovnoteoretičnih znanj z večjo stopnjo transfera do splošnih poklicnih znanj, ki presegajo poklicno področje (glej *Smernice za oblikovanje izvedbenega kurikula za srednje poklicne šole*, 2005).

Kar pa se tiče drugega pogoja (integracija teoretičnih znanj v konkretne poklicne situacije in znanja), pa je mogoče zopet ugotoviti, da jo način načrtovanja gotovo podpira, čeprav – kot bomo videli v nadaljevanju – iz izvedbenih kurikulov ni dobro razvidna. Drugo pa seveda je, če bo realizirano tudi v dejanski praksi.

Dodaten vpogled to v vprašanje nam odpirajo načrti projektnih tednov – o njih glej spodaj.

Ne glede na to, da smo zapisali, da sta v izvedbenih kurikulah uravnotežena učnociljno in učnovsebinsko načrtovanje, kljub temu ima prvo mesto še vedno učnociljno, kar je zopet v skladu z *Izhodišči*, saj – kot rečeno – je izbira vsebin

podrejena poklicu, za katerega se dijaki usposabljaajo. Ker so načrtovalci sledili vprašanju, kaj lahko neka učna snov (tema) prispeva k formiranju kompetentnega avtoserviserja, je to načrtovanje že ciljno, čeprav se pod tipično učnociljno načrtovanje razume kot načrtovanje aktivnosti, ki nas pripeljejo do zastavljenih ciljev.

Procesnost in kvalitativne stopnje znanja v izvedbenih kurikulah

Aktivnosti, ki pripeljejo dijaka do zastavljenega cilja, pa v obravnavanih IK večinoma ni – z izjemo praktičnega pouka, seveda. To bi lahko ocenili kot pomanjkljivost izvedbenih kurikulov: eden pomembnih ciljev poklicnega usposabljanja je razvoj višjih miselnih procesov in tistih poklicnih spretnosti, ki kombinirajo spoznavne in psihomotorične vidike. Se pravi, naš cilj je bolj formativno kot informativno »opremiti« dijaka. Formativni razvoj posameznika so v sodobnejšem kurikularnem načrtovanju najbolj želeli zajeti avtorji ti. procesnega ali razvojnega načrtovanja, ali kot ga imenuje Kroflič, procesno-razvojnega načrtovanja. (Kroflič, 1992, 2002b). Procesno-razvojno načrtovanje je še vedno ciljno načrtovanje, le da daje **poudarek na načinih, na katere učenci obvladajo neko učno snov**. Se pravi: (izvedbeni) kurikulum vključuje odgovor na vprašanje, kaj bodo dijaki z znanjem delali in ne samo tega, katera znanja bodo pridobivali.

Za razvojno-procesno načrtovanje je značilno, da izbere vsebino znanja »v odnosu do takšnega načina posredovanja, ki najbolje prispeva k razvoju učenca« (Kelly: v Kroflič, 1992: 60). Na osnovi te izbire se formulirajo cilji, ki niso razumljeni kot stopnje, ki naj bi jih nekoč dosegli, temveč kot načela, ki vodijo učiteljevo delo. Če cilj razumemo kot princip, to pomeni, da je sestavni del učiteljeve nenehne dejavnosti, in ne nekaj, kar lahko doseže pozneje. Učinki, ki jih zapišemo v kurikulum, morajo po tej teoriji biti napisani v obliki procesnih terminov. Če si pri Krofliču sposodimo Kellyjev citat:

»Bistvo procesnega raziskovanja je v tem, da tisto, kar dobimo iz celote smotrov, ni spisek kratkoročnih učnih ciljev, marveč podrobna opredelitev principov, ki so imanentni tem smotrom in ki naj bi razsvetlili in vodili ustrezno prakso – precizirati splošen smoter kot je »razvoj literarne senzibilnosti« ne pomeni elaborirati serije podrejenih učnih ciljev (začenši z nečim podobnim kot »demonstracija na tak način, ki bo njemu oziroma njej omogočila uporabe črke a«), temveč jasno opredeliti, kaj

literarna senzibilnost pomeni, kateri so njeni bistveni elementi, kateri so pogoji za njen ustrezen razvoj, da bi lahko načrtovali delo in aktivnosti učencev v luči principov, po katerih se ravnamo.« (Kelly: v Kroflič, 1992: 62).

Za poklicno področje je uporabne kvalifikacije zmožnosti (in na njih vezane aktivnosti dijakov) izdelal Medveš (2001).

Na področju **kognitivnih zmožnosti** lahko uporabimo naslednjo klasifikacijo ciljev (od manj do bolj zahtevnih intelektualnih ciljev):

1. **zmožnost reprodukcije in posnemanja**: prepoznati, spoznati, znati, opisati, zapisati, prikazati (grafično, z modelom...), ponazoriti, naštetih, navesti, znati razlikovati, znati brati skice, modele, razumeti navodila;
2. **zmožnost analitičnega povezovanja znanja**: teoretično pojasniti praktične situacije, samostojno analizirati, izračunati, primerjati, sklepati, ugotavljati, pojasniti, razložiti, dokazati;
3. **razumevanje vzrokov in uporaba v delovnem procesu**: razložiti vzroke in posledice, diagnosticirati, predvideti; oceniti učinke strokovnih odločitev; simulirati modele praktičnih rešitev; ovrednotiti ekonomske učinke; uporabiti znanje v novih situacijah;
4. **poklicna samostojnost**: samostojno poiskati nove informacije in presoditi njihovo kvaliteto; znati izbrati ustrezno rešitev v kritičnih situacijah; znati oceniti kvaliteto izdelka in storitve, se samostojno odločiti.

V poklicnem izobraževanju pa so pomembne tudi **zmožnosti motorične orientacije** kjer po Medvešu predlagamo naslednje štiri kvalitativne stopnje:

1. **Spoznavanje dela in posnemanje**: seznaniti se z delom, uriti, vaditi, izdelati (po navodilih, predlogi, skici, modelu), demonstrirati
2. **Samostojno izvajanje**: znati skicirati, modelirati; izbrati materiale in orodja; obvladati osnovne spretnosti in delovne postopke; upoštevati strokovno-teoretične zahteve.
3. **Zmožnost prilagajanja na spremenjene in nove delovne situacije**: zmožnost korekcije načrtov, skic, modelov, navodil; reagiranja na napake, motnje in nevarnosti v delovnem procesu; iskanje različnih rešitve in zmožnost odločanja za optimalno rešitev;

4. **Samostojno načrtovanje, opravljanje in kontrola:** gre za usposobljenost za opravljanje vseh faz delovnega procesa: razumevanje delovne naloge; načrtovanje možnih rešitev (zbiranje potrebnih informacij); odločitev o izvedbi; priprava dela; izvedba; samodiagnosticiranje in kontrola izvedbe; evalvacija.

(Medveš, 2001: 53-55).

Kvalitativne stopnje znanj v izvedbenih kurikilih

Natančneje smo analizirali vključena znanja in njihove kakovostne ravni IK za SVS **Šolskega centra Velenje** in **Tehniškega šolskega centra Nova Gorica**, ki sta izvedbene kurikule najbolj operativno dodala. Za drugi dve šoli ocena ni mogoča, ker sta kurikula zelo splošna, kar gotovo ne prispeva k večji kakovosti procesa.

Ker je glede na kakovostne ravni znanj načrtovanje na obeh šolah podobno, navajamo spodaj analizo IK velenjske šole. Ugotovitve veljajo za obe.

Na velenjski šoli so načrtovali tako, da za teoretični pouk največkrat navajajo samo teme, za praktični pouk pa navajajo tudi aktivnosti dijakov. Ugotovitve:

- Teoretični pouk so načrtovali po temah, zato aktivnosti največkrat niso opisane. Če pa so, potem so te v veliki večini opisane kot **spoznavanje**. Dijaki spoznavajo: vzroke, značilnosti, posebnosti, ukrepe, orodja, zakonodajo, principe delovanja, tehnična navodila ipd. Gre torej za **najnižjo kvalitativno raven razvoja kognitivnih zmožnosti, tj. zmožnost reprodukcije**. Na posameznih mestih je nakazana katera od višjih stopenj, npr.: ugotavljanje vzrokov in posledic, primerjava lastnosti in nekatere druge. Pri tem pa ni jasno, ali je učitelj ali dijak tisti, ki ugotavlja vzroke ali primerja lastnosti. Če je učitelj tisti, ki naredi recimo primerjavo, potem je to na ravni dijaka še vedno stopnja reprodukcije. **Če želimo doseči višje stopnje, se moramo osredotočiti na dejavnost dijaka in ne učitelja!**
- Načrtovanje praktičnega pouka pa izkazuje več kakovostnih ravni:
 - **Spoznavanje dela in posnemanje:** uporaba zaščitnih sredstev, uporaba orodja, nastavljanje, enostavni postopki oblikovanja, razstavljanje, sestavljanje, vzdrževanje

- **Samostojno izvajanje:** merjenje napetosti, risanje, kotiranje, vezave, preverjanje parametrov, proučevanje in interpretiranje tehnične dokumentacije
- **Zmožnost prilagajanja na spremenjene in nove delovne situacije:** ocena izkoriščenosti, analiza odpravljenih napak, izbira prave dimenzije, kontrola funkcijskih sposobnosti vozila, samostojno delo in kontrola vozila (zadnjo bi mogoče lahko šteli tudi v najvišjo kategorijo – samostojno načrtovanje, opravljanje in kontrola, toda iz zapisa ni jasno, če je vključen celoten proces).

Čeprav je tudi pri praktičnem pouku največ dejavnosti na prvi stopnji, pa je vsekakor mogoče pozitivno oceniti prisotnost tudi višjih stopenj pri praktičnem pouku, sploh glede na to, da gre le za prvi letnik, kjer samostojnosti v veliki meri še ne moremo pričakovati.

Ni pa mogoče opaziti večjega kakovostnega premika pri načrtovanju teoretičnega pouka. Zato pri nadaljnjem delu šolam svetujemo, da se zgledujejo po zgornji ali kaki drugi klasifikaciji kognitivnih ciljev (Bloom, Marzano...).

Integracija ključnih in integriranih ključnih kvalifikacij

V uvodu Izobraževalnega programa avtoserviser je zapisano načelo, da je povezovanje splošnega, strokovnega in praktičnega znanja v koherenten program uresničen prek integracije ključnih kvalifikacij. (Izobraževalni program...: 3, 4). V program so vgrajeni nacionalni standardi ključnih kvalifikacij za slovenščino, matematiko, tuj jezik in šport kot samostojne programske enote v najmanj minimalnem standardu. Povezovanje vsebin teh predmetov s strokovnimi vsebinami in praktičnim usposabljanjem pa se prepušča šoli s timskim načrtovanjem pouka vseh učiteljev, ki poučujejo v programu. Poleg tega se cilje nacionalnega standarda ključnih kvalifikacij s področja naravoslovja, družboslovja in umetnosti, ki jih ni mogoče povezati s cilji strokovnega izobraževanja, izvede v samostojnih programskih enotah. Cilji ostalih KK pa so vgrajeni v SVS in ali se kot način dela uresničujejo skozi celoten program (učiti se učiti, socialne veščine, ...). Cilji KK podjetništvo, varstvo in zdravje pri delu so vgrajeni v vse predmete in vsebinske sklope, cilji

informacijsko-komunikacijske pismenosti v vse predmete in SVS. KK graditev kariere pa se razvija kot interesna dejavnosti ali v okviru odprtega kurikula.

1.

Na velenjski šoli so v IK vključili tudi letne priprave za splošne predmete, kjer so zapisali tudi medpredmetne povezave. Tako denimo pri slovenščini najdemo medpredmetne povezave kot npr. predstavitev stranki, branje obvestil, navodil, tvorjenje besedil: delovni nalog, dokumentacija ipd. Jasne so tudi povezave pri tujih jezikih, deloma umetnosti in naravoslovju. Vendar pa so letne priprave za strokovni del zapisali posebej, zato jasne povezave med splošnim in strokovnim ni mogoče razbrati.

Letna priprava za strokovni del kurikula pa vsebuje spodnje elemente integriranih ključnih kvalifikacij:

- Varstvo pri delu, škodljivi dejavniki in nevarnosti, vzgojnovarstveni in socialnovarstveni ukrepi, psihološki in sociološki vidiki zdravja, ekološko shranjevanje, požarna varnost, recikliranje, vpliv na okolje
- Računalništvo in informatika: zgradba računalnika, paket MS Office, delo v raziskovalcu. MS Word, Excel, izdelava enostavnega programa, power point, outlook express, internet, iskanje in oblikovanje spletnih strani (vse to je del SVS skupna poglavja strojništva in je v vseh izvedbenih podobno, ker je to že del programa).
- Branje tehničnih navodil, pregled virov informacij o vozilih, samostojna predstavitev besedila, oblikovanega s power point orodjem, izdelava seminarske naloge, predstavitev seminarske v power pointu, uporaba priročnikov
- Kemična sestava osnovnih zaščitnih sredstev, kemična sredstva za pranje, kemično nevarne in škodljive snovi
- Računski primeri pri VS električni sistemi, uporaba osnovnih matematičnih funkcij v zvezi z izdelavo enostavnega računalniškega programa
- Svetovanje strankam
- Urejenost delovnega okolja

Najbolj poudarjeni IKK sta varstvo pri delu skupaj z okoljsko vzgojo in IKT. Obema je namenjeno veliko pozornosti. Sledijo nekateri vidiki učenja učenja, vsi ostali elementi pa so vključeni le na enem mestu, zato imajo obrobni pomen.

Vključenost KK v projektne tedne

Ker obravnavani IK nima opisanih projektnih tednov, imamo na voljo le gradivo za prvi projektni teden. Ta je bil na temo varnosti v prometu in poklicu, kar pomeni, da sta varovanje zdravja in okolja zopet izstopajoči KK.

2.

Na Tehniškem šolskem centru v Novi Gorici so vključevanje KK izvedli tako, da so najprej v seznam predmetov in SVS vključili imena učiteljev ter tudi s katerimi predmeti oz. projektnimi tedni se bodo ti povezovali. Te povezave so vključili (in jasno označili) tudi v letni časovni raspored (hkrati so označili, katere teme se povezujejo s prakso), in sicer tako, da so navedli s katero KK se posamezna učna tema povezuje, ne pa tudi, v čem se povezuje.

- Največ najdemo povezav z matematiko, in sicer pri VS bencinski in dizel motorji in pri VS skupna poglavja strojništva.
- Povezave so tudi s slovenščino: pri VS skupna poglavja strojništva (računalništvo: oblikovanje besedila, izdelava wordovih dokumentov..).
- Vključene so povezave z angleščino: delo z internetom.
- Najdemo tudi povezave z IKT: izdelava tabel.
- Vključeno je izdelovanje seminarske naloge.
- Vključena je okoljska vzgoja in varstvo pri delu.
- Označene so nekatere povezave med posameznimi SVS.

Vključenost KK v projektne tedne

V IK so vključili tri projektne tedne: Varnost pri delu, Zgodovina avtomobilizma in Izdelava preprostejšega izdelka iz splošnega strojništva. Pri prvem projektnem tednu so v ospredju cilji IKK, in sicer učenje učenja in socialne spretnosti, ki jih povezuje glavna tema varnost pri delu. Cilji v okviru učenja učenja so: spodbujanje sodelovanje med dijaki in učenje skupinskega dela, spodbujanje samostojnega dela, učenje iskanja informacij iz različnih virov, bralne strategije, spoznavanje lastnega

spoznavnega stila, razvijanje notranje motivacije za učenje in še nekatere druge. Vključili so tudi cilj medsebojnega spoznavanja.

Projekt Zgodovina avtomobilizma nima opisanih splošnih usmerjevalnih ciljev, tako da ni enoznačno jasno, kaj so želeli s projektom doseči. Vsebinsko so teden razdelili na pet enot ((1) motor z notranjim izgorevanjem in prvi avtomobili, (2) materiali, goriva, maziva in tehnične tekočine, (3) avtomobili in okolje, (4) (pre)živeti z avtomobilom, (5) strokovna ekskurzija). Poudarek tega tedna je na pridobivanju novih znanj, deloma, kot pove naslov, res na seznanjanju z zgodovino avtomobilizma, deloma pa z varnostjo vožnje in nekaterimi ekološkimi temami. Ni pa razvidno, da bi »mobilizirali« spretnosti, ki so jih razvijali v prvem tednu.

3.

Izvedbeni kurikulum Šolskega centra Ptuj, ki je že sicer bolj splošen kot dokumenta zgoraj navedenih šol, integraciji KK ne posveča posebne pozornosti. Dokument vsebuje kratke opise predmetov in SVS, v njih je mogoče prepoznati sledeče elemente KK.

- Varno delo in varovanje zdravja (praktični pouk, skupna poglavja strojništva)
- Kemija z gradivi (ki je sestavi del SVS skupna poglavja strojništva)
- Povezovanje matematičnega znanja s prakso, stroko in drugimi KK
- Sporazumevanje s strankami v angleškem/nemškem jeziku
- Odnos do zdravja, narave in okolja (športna vzgoja)
- Odnos do življenja, narave, okolja (naravoslovje)
- Doživljanje umetnosti, oblikovanje v avtomobilski industriji (umetnost)

Vključenost KK v projektne tedne

V IK so vključili tri projektne tedne z naslovi: Razvoj avtomobilizma, Od karoserije do avtomobila in Kako ravnati z izrabljenimi avtomobili. V vseh tednih je opaziti poudarek na učenju učenja oz. na razvoju nekaterih višjih spoznavnih zmožnosti in strategij za iskanje in interpretiranje informacij. Tako denimo so predvideli, da dijaki pri Razvoju avtomobilizma raziščejo prednosti in slabosti prvih prevoznih sredstev, raziščejo razvoj motornih vozil; v okviru tedna Kako ravnati z izrabljenimi avtomobili dijaki na podlagi informacij na spletnih straneh opišejo problematiko onesnaževanja okolja, pripravijo predloge za izboljšanje odnosa do okolja in tudi predstavijo svoje

predloge (učenje nastopanja, tudi podjetniška veščina). V okviru tedna Od karoserije do avtomobila pa pripravljajo gradivo, izdelujejo risbe, predstavljajo rezultate.

V tednu Kako ravnati z izrabljenimi avtomobili pa je, kot nakaže naslov, najbolj izrazita ekološka nota.

Ugotovitev

Obraavnani IK kažejo, da so se šole integracije KK in IKK lotile na različne načine, nekatere bolj preišljeno, druge malo manj. Ocena integracije kvalifikacij je težja, ker šole niso v IK vključile celotne letne priprave. Ali manjka splošni del, ali pa je celotna priprava zelo splošna. Splošna ocena je, da so najmanj težav povzročale kvalifikacije s področij zdravja in varnosti pri delu, informacijsko-komunikacijske pismenosti, okoljske vzgoje, deloma učenje učenje ter nekje tudi integracija matematike, naravoslovja ter jezikov (slovenščine in tujega jezika). Razen na prvih treh, so pri vseh ostalih še rezerve. Ker gre za tako nov način načrtovanja, je doseženo stanje gotovo uspeh, ki kaže prvič na to, da je takšna strategija načrtovanja primerna in drugič na to, da bo za njeno večjo uresničevanje potrebno še nekaj dela tako s strani samih šol kot tudi s strani stroke.

Vsekakor bi šolam priporočili, da v bodoče **v IK vključujejo cilje vseh bistvenih elementov kurikula**: cilje splošnega dela, cilje strokovnega dela, cilje projektnih tednov in cilje ključnih kvalifikacij. Izbira posameznih ciljev ključnih kvalifikacij naj bo smiselna in smotrna z vidika širšega koncepta izobraževalnega programa in z vidika posebnih značilnosti in odlik šole.

Čeprav to ni predmet te evalvacije, naj opozorimo še na potrebo po ponovnem pretresu samih *Konceptov vključevanj ključnih kvalifikacij*, zlasti integriranih kvalifikacij, saj niso dovolj poenoteni, da bi nudili jasno smernico za delo šol, so tudi precej obsežni in didaktično-pedagoško na mestih sporni (učenje učenja je denimo koncipirano tako, da usmerja učitelje k razmišljanju, da je učenje učenja dodatna, od siceršnjega poučevanja in učenja ločena dejavnost, ne pa cilj, ki se uresničuje ob didaktično kakovostnemu izvajanju pouka ter razvoju kompleksnih kognitivnih in psihomotoričnih zmožnosti).

Skrb za posameznega dijaka

Eden od ciljev novih programov na področju poklicnega in strokovnega šolstva je zagotoviti kakovostno poklicno izobrazbo, in sicer prek zagotavljanja enakih standardov vsem, ki se izobražujejo v nekem programu (Izhodišča, 2001: 13). Poleg tega je pomemben cilj, ki ga želimo v (zlasti poklicnem) šolstvu doseči, zmanjšanje neuspešnih dijakov in zmanjšanje osipa. Da bodo različne populacije dijakov, ki se vključujejo v programe poklicnega izobraževanja, dobile dejanske enake možnosti za uspeh oz. za doseg zastavljenih standardov, je potrebno vložiti več kurikularnega in didaktičnega razmisleka. Raznolika populacija terja organizacijsko in didaktično prožnost, ki jo koncept načrtovanja, kot je bil zastavljen v programu avtoserviser, do neke mere omogoča. Šole se na raznolikost populacije in izzive, ki jih ta prinese v življenje šole, ves čas nekako odzivajo, vedno bolj pomembno pa postaja, da se odzivajo premišljeno in sistematično. Izvedbeni kurikulum nam lahko pokaže, na katerih mestih in kako se šole lotevajo te tematike.

Obravnavani kurikuli sestavin prilagajanja izvajanja programa ne izkazujejo. Razlog gre po vsej verjetnosti pripisati dejstvu, da je šlo za prvi tovrsten način načrtovanja, kjer so morali na šolal najprej rešiti vprašanje širše slike, nenazadnje niti podpora od zunaj (CPI, ZRSŠ) še ni bila dovolj močna.

Po drugi strani spremljava projekta nakazuje, da so se zgodili pozitivni učinki projekta tudi v smislu izboljšanja učnega uspeha dijakov, razlogi za kar so bili s strani šol in delovnih skupin, ki projekt vodijo in spremljajo, iskani v smislu večjega truda kolektiva za uspeh posameznikov, ki ga je spodbudil nov način dela samega, pa tudi poskusna ukinitvev negativnih ocen. Negativne ocene je zamenjala formulacija »ne dosega standarda«, ki vodi v oblikovanje osebnega načrta za dijaka, kjer so učitelj, svetovalni delavec, dijak in starši skupaj načrtovali, kako bo dijak uspeh popravil in kdo mu bo pri tem pomagal. (seja delovnih skupin projekta Uvajanje in spremljanje novega izobraževalnega programa avtoserviser, dne 23. 6. 2005). Za oceno o bolj objektivnih učinkih je še prezgodaj, z vidika evalvacije izvedbenih kurikulumov pa je podatek zanimiv v toliko, ker kaže, da ti še ne vsebujejo vseh elementov izvedbe programa, ki kažejo na njegovo doseganje globalnejših ciljev in na posebnosti izvedbe posamezne šole.

Zato svetujemo, da šole v bodoče pri načrtovanju razmislijo tudi o prilagajanju izvedbe posameznikom, jo sistematično načrtujejo in svoj koncept opišejo v tem

dokumentu. Ta naj bo usklajen tudi s koncepcijo preverjanja in ocenjevanja znanja – to bo lažje storiti, ko bodo okviri zanjo dokončno pripravljene na nacionalni ravni. Izvedbeni kurikuli pač ne morejo drugače, kot da odražajo tudi pomanjkljivosti novega pristopa k načrtovanju v celoti.

Odgovoriti je v tem smislu potrebno na vprašanja kot: kako pouk prilagoditi nadarjenim dijakom; kako ga prilagoditi dijakom, ki se učijo počasneje; kako tistim, ki izkazujejo velike razlike v nadarjenosti med posameznimi področji (npr. praktično odličen, teoretično šibak); kako tistim z učnimi specifikami (npr. nekdo se težko pisno izraža); kako upoštevati interese in posebne nadarjenosti dijakov; kako jih pritegniti k soodločanju o nekaterih vidikih izvajanja programa ipd.

Šolam zato svetujemo, da razmišljajo o tem, kako naj modificirajo učni proces, da bodo učenci pridobili enakovredno (ne enako!) znanje in dosegli enakovredne dosežke.

Pri tem se moramo zavedati, da vsak dijak, ki potrebuje prilagoditve in pomoč, še ni oseba s posebnimi potrebami (OPP). Takšno razmišljanje bi pripeljalo do povsem neracionalnega širjenja pojma OPP, saj je konec koncev vsak od nas kdaj potreboval (ali bi potreboval) posebne prilagoditve in pomoč. Oseba s posebnimi potrebami je samo tista, ki ima resne učne težave, ki so posledica nevroloških motenj, okvar in bolezni (Javornik, 2003, Skubic Ermenc, 2004). Če pa na šoli opazijo, da bi kak dijak imel tovrstne učne težave, je seveda potrebno poskrbeti za primerno usmerjanje.

Odprti kurikul

Odprti kurikul je del izvedbenega kurikula, ki je nastal na osnovi *Izhodišč*, kjer je odpiranje kurikula označeno kot ena temeljnih novosti prenove poklicnih in strokovnih izobraževalnih programov (2001: 6). Na nacionalni ravni je predpisanih 80 % ciljev programa, »razliko bodo skladno s poklicnimi standardi, sprejetimi na nacionalni ravni, določale šole v sodelovanju z gospodarskimi združenji oziroma socialnimi partnerji na ravni regij.« (ibid.). Ko so obravnavane šole oblikovale svoje odprte kurikule, še razlike med 80 in 100 % še ni bila precizirana. Na osnovi sodelovanja je prišlo do interpretacije, da odprti kurikul pomeni poglobitev ali razširitev znanj znotraj posameznih vsebinskih sklopov. Kasneje zapisane *Smernice za oblikovanje izvedbenega kurikula*, so to interpretacijo deloma razširile: »Odprti kurikul daje šoli

priložnost samostojne opredelitve dodatne poklicne kompetence (poklicnih kompetenc), ki jih bo ponudila svojim dijakom. Vsebinsko so lahko te bodisi razširitev/poglobitev obstoječih vsebin bodisi dodatek novih. Za to/e kompetenco/e se zapiše svoj katalog znanja in konkretizira cilje.« (Smernice, 2005: 3).

IK Šolskega centra Velenje ne vsebuje (posebej opisanega) odprtega kurikula, opis odprtega kurikula Srednje poklicne in strokovne šole Bežigrad pa je skop: iz njega ni mogoče razbrati, če sledi *Izhodiščem*.

Bolj so odprta kurikula dodelali na novogoriški in ptujski šoli, kjer so – skladno s takratnim razmislekom – poglobili in razširili nekatere cilje vseh SVS ter tudi druge predmete (ptujska šola pri naravoslovju). To so storili pri ciljih, ki so za poklicno kompetentnost avtoserviserja bistveni in po dogovoru z lokalnimi obrtniki. Oboji so navedli opis in operativne cilje posameznega sklopa, število ur, na ptujski šoli pa tudi znanja izvajalca.

Ocenjujemo, da je tak pristop primeren, saj sledi siceršnjemu načrtovanju in upošteva *Izhodišča*.

Hkrati pa bi opozorili šole, ki se načrtovanja izvedbenih kurikulumov šole lotevajo, da odprti kurikulum služi pokrivanju zlasti lokalnih in regionalnih potreb gospodarstva (specifična znanja in spretnosti, nova znanja in spretnosti, več znanj iz že vključenih tematik), ne pa utrjevanju tistih znanj, ki so vključeni v nacionalne kataloge znanj. Se pravi, da odprti kurikulum ne sme postati način reševanja pedagoško-didaktičnih slabosti dela šole in učiteljev, ampak del, ki je sicer povezan z ostalim v koherentno celoto, ki pa hkrati da šoli svojski pečat. Le-ta naj bo iz izvedbenega kurikula jasno razviden.

Vključevanje praktičnega pouka v izvedbeni kurikulum

Predmetnik programa avtoserviser ne določa obveznega števila ur za posamezne SVS, niti ne določa števila ur praktičnega pouka pri posameznem vsebinskem sklopu. Določeno je število praktičnega pouka za vsak letnik. Kot je navedeno že v prvem poglavju, so šole praktični pouk zelo različno porazdelile po posameznih vsebinskih sklopih.

Šola ima torej pri oblikovanju lastnega predmetnika tako veliko avtonomijo, kot je v Sloveniji še nismo bili vajeni. V točkah, kjer je izdelava predmetnika šole stvar njihove

lastne strokovne odločitve, gre pričakovati, da so zapisi v zvezi s tem še toliko bolj natančni in pregledni. Šola mora pokazati, kako je konkretizirala program in obča načela.

Pri predstavitvi vključevanja praktičnega pouka v učni proces je pri obravnavanih izvedbenih kurikulah še nekaj nejasnosti.

IK ljubljanske šole vključuje samo predmetnik, ki kaže razporeditev ur praktičnega pouka med SVS.

IK velenjske šole vsebuje opis vsebin in ciljev praktičnega pouka po posameznih SVS in tednih, tudi število ur. Vendar pa so načrtovalci pozabili vključiti tabelo (predmetnik), iz katere bi število ur praktičnega pouka po posameznih SVS bilo jasno razvidno (zdaj bi morali seštevati ure iz letnega načrta).

IK novogoriške šole vsebuje oboje: tako predmetnik, kot vsebine in ure praktičnega pouka po posameznih SVS in tednih.

IK ptujske šole vsebuje predmetnik, vsebine in cilji praktičnega pouka pa niso vključeni v (sicer splošne) opise drugih SVS, ampak ločeno.

Najbolj smotrno so po našem mnenju načrtovali v novogoriški šoli: predmetnik je tudi sicer ena bistvenih sestavin izvedbenega kurikula, načrtovanje ciljev praktičnega pouka pa sledi enakim smernicam kot načrtovanje ciljev teoretičnega pouka, zato mora potekati na enak način. Če pa naj bo praktični in teoretični pouk med sabo povezan, naj to izkazuje tudi letna priprava.

Vsebinski vidik

Praktični pouk je namenjen pridobivanju elementarnega in tistega temeljnega poklicnega znanja ter spretnosti, ki bi olajšale vključitev dijaka/vajenca v izobraževanje v neposrednem delovnem procesu ter tistemu znanju, ki ga v podjetju oz. obratovalnici ne more pridobiti. (*Izhodišča*, 2001: 11). Če je ta v *Izhodiščih* zapisani cilj upoštevan pri obravnavanih izvedbenih kurikulah v celoti tu ne morem presoditi, glede na to, da avtorica nisem strokovnjak avtomobilske industrije. Vsekakor pa je mogoče opozoriti na dve pasti.

Zgoraj smo ugotovili, da so glede na kakovost znanja še premalo zastopani cilji višjih taksonomskih ravni in ta ocena velja za celoten pouk, torej tudi praktičnega.

Drugo. Če želimo v učnih delavnicah oz. medpodjetniških centrih zapolniti vrzeli, ki se pojavijo pri praktičnem izobraževanju pri tistih delodajalcih, ki zaradi svoje ozke specializacije ne uspejo uresničiti vseh ciljev praktičnega izobraževanja, potem bi bilo

smotno v sezname delodajalcev vključiti tudi opombe o pomanjkljivostih izobraževanja pri posameznih delodajalcih (kar bi seveda terjalo analizo delovnih pogojev po delodajalcih). To bi lahko učitelji praktičnega pouka upoštevali pri individualizaciji praktičnega pouka v šolski delavnici oz. medpodjetniškem centru.

Socializacijski cilji v izvedbenih kurikulih

Poklicna socializacija je eden temeljnih ciljev poklicnih in strokovnih izobraževalnih programov, saj bistveno prispeva k stabilnosti poklicnega izobraževanja v času hitrega spreminjanja v svetu dela (Medveš, 1998: 27). Zato smo tudi v Sloveniji med temeljne cilje vključili »splošni razvoj osebnosti, posebej še splošne osebnostne lastnosti, pomembne za uspešno poklicno delo, kot na primer: vztrajnost, koncentracijo, natančnost, soodgovornost, konkurenčno sposobnost. Sestavina socializacije je tudi razvijanje poklicne identitete, doktrine in refleksije, ki posameznika med drugih osvešča o kritičnih razmerjih med razvojem znanosti, tehnike in dela, družbenim razvojem in razvojem človeštva nasploh.« (ibid.: 6).

Socializacijski cilji obsegajo emotivno, afektivno in socialno dimenzijo pouka in poučevanja. Ta je pri učnem delu vedno prisotna, potrebno pa jo je osvestiti. To naredimo najprej s tem, da jo načrtujemo. Katalogi znanj naj bi sledili trem ravnem teh ciljev: osebni razvoj, socialna integracija, poklicna etika (npr. usposabljanje za komunikacijo, socialna integracija z delovnim okoljem, timsko delo, delovna odgovornost, poklicna doktrina, etika, strokovna odgovornost, odnos do kvalitete dela in storitve, osebne lastnosti, pomembne v delu idr.). (Medveš, 1998: 26, Medveš, 2001: 56).

Na žalost ne moremo pričakovati, da bi načrtovanje socializacijskih ciljev bilo močna stran izvedbenih kurikulov, saj so z njimi težave že na ravni programov. Takšne so ocene programov, ki so nastali v prenovi med 1996 in 2001, vendar je določene težave opaziti tudi pri programu avtoserviserja (zlasti identificiranje ciljev in ločevanje socializacijskih od formativnih).

V posameznih enotah obravnavanih IK je mogoče najti nekatere socializacijske cilje. Najbolj izstopajo okoljska osveščenost, varovanje zdravja (kar ni nenavadno, glede na to, da to pokrivata najbolj močno zastopani IKK), najdemo tudi odnos do strank,

urejenost delovnega okolja, razvoj poklicne identitete in motivacije za poklic, krepitev pozitivne samopodobe, socialne veščine; kjer pa so vključevali cilje splošnih predmetov najdemo tudi: odnos do svojega in tujih jezikov, uveljavljanje državljskih pravic in dolžnosti, demokratična kultura...

Vsekakor pa so ti cilji zelo sporadično vključeni, močnejše zastopani v projektnih tednih. Ker je jasno, da se socializacijskih ciljev ne da dosegati tako, da »na njih občasno delamo«, bi bolj uporaben dokument potreboval koherentnejšo in celovitejšo rešitev, ki bi nakazovala tudi načine razvijanja in doseganja tovrstnih ciljev.

Druge sestavine izvedbenih kurikulov

Prvo leto poskusnega uvajanja programa avtoserviser je prineslo spoznanje, da je potrebno izvedbeni kurikulum razumeti širše, kot je bilo sprva zamišljeno. Postopoma se je oblikovala potreba po koncipiranju izvedbenega kurikula kot kompleksnega razvojnega dokumenta šole, s katerim se šola predstavi v vsej svoji edinstvenosti, skozi katero uresničuje splošne cilje izobraževalnega programa.

Zlasti se kaže potreba po dopolnitvi kurikulumov s temeljnimi pedagoškimi smernicami in didaktičnimi rešitvami, ki vključujejo:

- **Vzgojno-socializacijski koncept šole** (temeljne vrednote dela in življenja na šoli, ki se kažejo v odnosu do dijakov, odnosu do poklica in znanja, odnosu do drugačnosti (druge kulture, posebne potrebe...), v razvoju delovne, ustvarjalne in sodelovalne klime, skrbi za kakovostni učni proces ipd.)
- **Metodično-didaktični koncept pouka**, ki je zasnovan na osnovi *Izhodišč in Metodologije* (usmerjenost k dijaku, k razvoju celovite poklicne kompetentnosti, spremenjeni vlogi učitelja, učenju z dijakovo aktivnostjo itd.). Poudariti je potrebno vlogo in načine uresničevanja **individualizacije** pouka (skrb za posameznika) ter pomene ponavljanja, urjenja, **preverjanja znanja**, nudenja konstruktivne povratne informacije.
- načrt in posebnosti **ocenjevanja**.

Te sestavine na bolj splošni ravni pogrešamo že v programu, ki naj bi izvajalce spodbujal k širšemu razmisleku o doseganju ciljev izobraževanja. Vsekakor pa šolam svetujemo, da v bodoče razmišljajo tudi o tovrstnih temah, saj so eden od temeljnih ključev za uspeh.

Ocena projektnih tednov

Projektne tedne so v grobem načrtovani že v izvedbenih kurikulumih, tako da nekaj informacij o njih dobimo že iz teh. V evalvacijo pa smo dobili tudi natančna poročila vseh šol za prvi projektne teden. Te štiri opise projektov bomo bolj natančno evalvirali.

Zanima nas:

- kakšen je splošni namen projektne tedna in če je ta usklajen s programom;
- če so dovolj enoznačno opredeljeni konkretniji cilji projekta;
- kaj vključuje priprava na projekt in kako so porazdeljene vloge posameznih akterjev;
- če je načrtovan način predstavitve dosežkov;
- kako je projektne teden vpet v siceršnji program, zlasti z vidika ciljev, ki naj bi jih dijaki osvojili in bili ocenjeni;
- če je načrtovana evalvacija projekta.

Prvi projekt novogoriške šole

Temo za prvi projekt so si na novogoriški šoli izbrali varnost pri delu, čeprav so bili njihovi primarni cilji vezani na IKK učenje učenja in socialne veščine. Kot temeljni cilj so opredelili željo po približanju nekaterih spretnosti učenja, ki jih bodo pri šolanju potrebovali (iskanje in luščenje informacij, luščenje bistva, načrtovanje in poročanje o rezultatih) ter razviti nekatere socialne spretnosti, zlasti spoznavanje dijakov in sodelovalne spretnosti. Ločeno so načrtovali vsebinske cilje (pridobiti znanja z nekaterih področij varovanja okolja) in procesne cilje, vezane na učenje učenja in socialne veščine.

Delo so natančno vnaprej načrtovali. Odločili so se za skupinsko delo (po 4 dijaki v skupini). Vsaka skupina je izbrala eno izmed ponujenih tem o varnosti pri delu, trije dijaki pa so dobili vloge novinarjev. Načrtovali so dejavnosti in naredili urnik vseh dejavnosti za ves teden. Priprave so posamezne dejavnosti so opravili učitelji (eden ali več skupaj). Dijaki pri načrtovanju niso sodelovali, izdelali so le načrt lastne aktivnosti (kaj želijo izvedeti o izbrani temi, kje bodo iskali informacije, kako si bodo

razdelili delo v skupinah, kako bodo izvedli predstavitev). Odsotnost sodelovanja dijakov pri načrtovanju sami ocenjujejo kot slabost, čeprav so se prvič zavestno odločili zato, ker so se še sami učili takšnega načina dela.

Tudi učitelji so si vnaprej razdelili delo: učiteljica za slovenščino je npr. sodelovala pri razvijanju bralnih strategij in oblikovanju plakatov, knjižničarka pri učenju iskanja informacij, informatik pri brskanju po spletu, šolska svetovalna delavka pri razvijanju socialnih spretnosti, učitelji strok so vsebinsko pokrivali posamezne teme itd.

Kot prednost projekta ocenjujejo, da je bilo pri večini dejavnosti hkrati v razredu več učiteljev, ki so se zato lahko dobro posvetili dijakom, ves čas pa vsi niso bili na razpolago, ker so imeli obveznosti v drugih programih. Zaradi projekta je bilo moteno delo v drugih programih, zato je organizacija po njihovem mnenju eden največjih izzivov.

Ocenjevanje je potekalo timsko: končne izdelke so ocenili s pomočjo opisnika, skupno oceno pa so dali učitelj slovenskega jezika, naravoslovja in praktičnega pouka. Števično so ocenili plakate, ki so nastali, vsi člani skupine so dobili isto oceno. Doseganje nekaterih ciljev IKK so dijaki ocenjevali sami s pomočjo samoocenjevalnih vprašalnikov, in sicer dvakrat v tednu. O ocenitvi izdelkov se sprva niso mogli odločiti, potem pa so to storili predvsem na željo dijakov.

Na šoli ocenjujejo, da so vsebinske cilje dosegli, procesne pa želijo zasledovati skozi celotno šolanje, zato projektni teden vidijo kot prvi korak na poti njihovega doseganja. Učitelji so poročali, da so dijaki pri projektih delali bolj zavzeto kot sicer, še posebej tam, kjer je bilo potrebno predstaviti rezultate skupine. Nihče ni želele dejavnosti končati, dokler z izdelkom res niso bili zadovoljni. Nanje so bili ponosni, saj so po oceni šole dobili občutek, da zmorejo in so lahko uspešni.

Evalvacija projektnega tedna je potekala sproti: učitelji so si po zaključku vsakega dne izmenjali izkušnje in se dogovorili za naslednji dan, na koncu pa so izpolnili vprašalnik, ki ga je sestavila svetovalna delavka.

Na splošno so torej na šoli s projektom bili zadovoljni, poročali so predvsem o organizacijskih težavah, saj prvič niso znali vnaprej doreči vseh detajlov.

Opisani projekt je mogoče pozitivno ovrednotiti, saj so namen jasno opredelili, ga uskladili s programom, jasno opredelili konkretne cilje in dejavnosti, določili vloge akterjev (to so bile še nekatere nejasnosti), načrtovali način predstavitve dosežkov, ocenjevanje in evalvacijo.

Pri prvem projektne tednu so torej dali prednost splošnim spretnostim, ne pa poklicnim, kar je primerna odločitev.

Morda najbolj bistvena pomanjkljivost projekta je v njegovi vpetosti v siceršnji učni proces: bistveni cilji so bili procesni (učenje učenja, socialne spretnosti) in načrtovali so, da bo njihovo uresničevanje potekalo skozi celotno šolanje. Če pogledamo letno pripravo, vključeno v IK, teh ciljev tam skorajda ne najdemo. Res je, da so jih morda učitelji vključili v svoje letne in sprotne priprave, vendar iz izkušenj vemo, da je to šibka točka učiteljevega dela na sploh. Ker sicer cilji, vezani na omenjeni IKK, niso bili dovolj jasno vpeti v kurikulum, je težko pričakovati, da so učinki projektne tedna dovolj veliki. Gre za spretnosti, ki so za dijake eden od ključev za uspeh, zato je takšne projektne teden gotovo primerna izbira. Vendar svetujemo, da v bodoče nekatere od temeljnih ciljev vključijo tudi v siceršnji IK (v načrtovanje se lahko vključi denimo svetovalna delavka, knjižničarka...).

Pozitivno je mogoče oceniti tudi način ocenjevanja: glede na cilje projekta je smiselno (tudi zaradi motivacijskih razlogov) oceniti izdelek, s katerim so dijaki dokazali doseganje nekaterih ciljev. Lahko bi se odločili tudi za ocenjevanje nastopa. Smotno se zdi večino tovrstnih ciljev zaradi njihove narave spremljati in evalvirati, kar so tudi storili.

Če pa se denimo odločimo, da so primarni vsebinski cilji, potem je smotno, da jih tudi ocenimo. Vendar pri tem pazimo, da znanje pred ocenjevanjem utrdimo in preverimo, šele nato ocenimo. Ne glede na to, ali je način dela projektne ali kak drug, siceršnje zakonitosti pedagoškega procesa ostajajo enake. Tako kot spretnosti, je tudi nova znanja zato potrebno vpeti v siceršnji pouk (tudi, ko je projekt že zaključen), jih utrditi in tudi oceniti. Ni seveda potrebno vključevati in ocenjevati vseh znanj, ampak temeljna.

Prvi projekt ptujske šole

Sodelavci pri programu avtoserviser na Šolskem centru Ptuj so se odločili za temo razvoj avtomobilizma. Izbrali so jo z namenom, da približajo znanja, ki so si jih kot bodoči avtoserviserji začeli pridobivati, njihovemu življenju in bodočemu poklicu. Želeli so, kot so zapisali, da bi se dijaki učili za življenje, ne za šolo. Zato so želeli

načrtovati učne situacije, v katerih bi dijaki celovitejše razmišljali, skupaj odkrivali, izmenjali svoje izkušnje in znanje ter se učili delati v timu.

Načrtovanja so se lotili tako, da je vsak učitelj pripravil svoj predlog oz. temo in okvirne dejavnosti za projektni teden. Nato so izbrali zgornjo temo in postavili okvirne cilje in dejavnosti. Ker je bilo ciljev in dejavnosti veliko, so projekt razdelili v tri podprojekte. Vsakega je vodil mentor s sodelavci; ti so morali razdelati svojo temo in načrtovati dejavnosti.

Nekaj dni pred projektnim tednom so se dijaki razdelili v skupine, njihova naloga je bila najprej izbrati gradivo za nalogo, iskati podatke in pisati spise o izbranih temah. Niso pa sodelovali pri načrtovanju projekta ali (pod)tem.

Na osnovi opisanega načina načrtovanja projekta je nastalo 26 ciljev projekta, med katerimi najdemo največ vsebinskih.

Dijaki:

- se seznanijo s kolesom, kot enim največjih izumov človeštva
- spoznajo biodiesel kot novi vir energije
- poznajo vpliv okolja na različne materiale
- informirajo se o pojavu prvega avtomobila v Sloveniji in na Ptuju
- informirajo se o servisnih storitvah mercedesovih vozil v Sloveniji
- raziščejo prednosti in slabosti prvih prevoznih sredstev
- itd.

Nekaj je tudi procesnih ciljev.

Dijaki:

- statistično obdelajo podatke dobljene s štetjem prometa na Ptuju
- se orientirajo in gibajo v pokrajini s pomočjo zemljevida
- razvijajo sposobnost izbiranja, zbiranja, analiziranja in presojanja informacij iz različnih medijev
- tvorijo besedila in govorno nastopajo
- razvijajo komunikacijo in sposobnosti za timsko delo
- itd.

Nekaj ciljev je vzgojnih:

- razvijajo občutljivost za slovensko kulturno tradicijo in ohranjanje nacionalne identitete
- oblikovanje skupinske identitete
- povezovanje in spoznavanje med posamezniki.

Čeprav so vsebinski cilji sami po sebi na nižjih zahtevnostnih ravneh, je bolj pomembno to, da morajo dijaki sami priti do določenih informacij in znanj, zaradi česar je v ospredju zmožnost iskanja in predstavljanja informacij, kot zapomnitev informacij samih. To je razvidno iz načina dela in opisanih dejavnosti.

Tudi projekt ptujske šole daje težo procesnim, formativnim ciljem, ki imajo transpoklicno vrednost. Vendar pa je zaradi načina načrtovanja, ki so ga izbrali, prišlo do pretrganja zveze med splošnimi cilji, ki jih navajajo uvodoma ter operativnimi cilji. Sprva so nameravali poklicna znanja dijakom približati tako, da bodo spoznali njihovo vlogo na delovnem mestu ter hkrati razvijati nekatere spretnosti učenja (iskanje informacij, izmenjava mnenj, idej, sodelovalno delo). Namesto da bi načrtovalci začeli operativno načrtovati izhajajoč iz teh ciljev, so naredili izbor tem ter dejavnosti. In izbor tem ter dejavnosti jih je vodil pri postavljanju operativnih ciljev. To pa je napačna pot. Zaradi tega se je zgodilo tudi to, da so se cilji zelo namnožili in postali težko obvladljivi. Ne moremo pričakovati, da je mogoče 26 ciljev temeljito osvojiti v petih dneh, pri čemer se zadnji dan, ko potekajo predstavitve, lahko uresničuje en cilj – učenje javnega nastopanja.

Neuskkljenost na tem področju se kaže tudi v odgovoru šole na vprašanje, v kolikšni meri so dosegli zastavljene cilje: »zaradi obsežnosti teme je bilo zastavljenih veliko ciljev, kar je seveda zahtevalo veliko dela dijakov in pomoči učiteljev. Vendar z gotovostjo lahko trdimo, da smo zastavljene cilje dosegli. Dijaki so dobili vpogled v razvoj avtomobilizma, prednostmi in slabostmi cestnih vozil, doživeli prepletenost posameznih strok na področju avtomobilizma, pridobili vrsto izkušenj pri orientiranju v naravi, iskanju, zbiranju in sortiranju informacij, spoznali prednosti timskega dela ter se učili komunicirati in javno nastopati. Manjše težave so dijaki imeli predvsem pri delu z besedilom in oblikovanju smiselnih povedi. Zaradi tega smo sklenili, da bomo v bodoče vsi učitelji posebno pozornost namenili opismenjevanju dijakov.« (Poročilo o 1. projektne tednu v programu avtoserviser, Šolski center Ptuj, 2004, str. 8)

Čeprav so se ukvarjali z relevantnimi vsebinami in razvijali pomembne veščine, pa je zopet nerazjasnjenost v zvezi s cilji jasno razvidna. Vprašanje tudi je (to iz gradiva ni mogoče razbrati), če je resnično mogoče trditi, da so cilji gotovo doseženi.

Sicer je bilo načrtovanje vseh dejavnosti zelo temeljito, dijaki so pri vseh oblikah dela imeli več zadolžitev, vendar pa so vse bile načrtovane brez njih.

Delo so vrednotili tako, da je vsak učitelj na osnovi razgovora in opazovanja dijakov pri delu preverjal osvojena znanja, le učiteljica umetnostne vzgoje je izdelke tudi ocenila. Ni jasno, če so povratne informacije dijaki tudi dobili in kakšne so te bile.

Opazili so, da so dijaki delali zavzeto in ker so delali v neprevelikih skupinah (po 5 dijakov), niso opazili, da bi posamezniki bili preveč pasivni.

Vnaprej so natančno načrtovali tudi predstavitev rezultatov. Nastalo je kar nekaj izdelkov: vabila na projektni teden (računalništvo, slovenščina), intervju za lastnika avtoservisa, poročila projektov, bilten in plakati za razstavo, tudi uradna zahvala institucijam, ki so jih obiskali.

Prvi projekt ljubljanske šole

Kot druga dokumentacija, ki je na voljo iz omenjene šole, je tudi dokumentacija o projektnem tednu skopa in ne dovoljuje natančnejše evalvacije.

Iz gradiva je mogoče razbrati, da so se projektne tedna lotili z drugačnim namenom kot zgornji šoli. Izbrali so temo, ki je jasno vezana na poklicno uposabljanje, tj. priprava vozila na zimske pogoje delovanja.

Dijaki se razdelili v tri skupine in vsaki skupini so priskrbeli vozilo. Dijaki so pod mentorskim vodstvom opravili celovito storitev: sprejem stranke, zapis delovnega naloga, zaščita vozila, pregled vozila po posameznih sklopih, vezanih na SVS (podvozje: test zavor na testni stezi, dvigovanje vozila, kontrola zračnosti koles...; BMD: test vozila na mototesterju, vozualni pregled vozila...; itn.). Zaključili so z delovnim poročilom in opisom projektne naloge. Rdeča nit pri vseh delih je bila varstvo pri delu in ekologija.

Drugih podatkov o projektu ni na voljo. Glede na podatke je mogoče reči, da so na šoli izbrali dober način za povezovanje znanj, ki jih ločeno dobivajo pri posameznih vsebinskih sklopih. Projektni teden so izkoristili za premik načrtovanja od bolj vsebinskega k problemskemu. Od dijakov se je pričakovalo, da znanja uporabijo pri konkretni delovni nalogi, hkrati pa je razvidna povezava z nekaterimi cilji KK: zmožnost pisanja poročila, delovnega naloga (slovenščina), zmožnost komunikacije s stranko (sprejeti vozilo), prisotni sta okoljska in varstvena dimenzija.

Prvi projektni teden velenjske šole

Naslov prvega projektnega tedna je bil Varnost in preventiva v prometu in poklicu. Sledili so osnovni ideji, ki je bila podprejti pri pouku pridobljeno znanje z aktivnostmi, ki naj bi omogočile prepoznavanje škodljivih dejavnikov in nevarnosti, ki so jim dijaki izpostavljeni v šoli, delovnem okolju in na cesti ter spoznati načine, kako se jim izogniti. To vsebinsko rdečo nit so povezali z nekaterimi procesnimi cilji in še nekaterimi drugimi poklicnimi znanji. Določili so sedem procesnih ciljev: komunicirati med seboj, z učitelji in predavatelji; prepoznati škodljive dejavnike in nevarnosti, dojemati podano tematiko in jo kasneje interpretirati, obdelati podatke in jih podati na primeren način, iskati šibke točke ob zastavljenih nalogah in skušati najti čim boljše rešitve (?), delati v skupini, izražati svoje misli in ideje, na njim (?) najbolj dovteten način.

Vsebinske in procesne cilje (na mestih nejasno izražene) so povezali v dejavnostih (nekatero opravili skupinsko, druge vsi): obisk kleparske delavnice, ogled tehničnega pregleda vozila, obisk zdravstvenega doma in se seznaniti s sistematičnimi pregledi šoferjev, ogled reševalne postaje, poslušanje predavanja predstavnika policije o varnosti v cestnem prometu, priprave predstavitev, vključili pa so tudi športne aktivnosti.

Povezava med posameznimi dejavnostmi in sicer smiselno načrtovanimi cilji tedna ni na vseh točkah jasno razvidna. Zdi se, kot da je dejavnost sama večkrat narekovala tudi cilje (oz. kot da so dejavnost »mimogrede« izkoristili tudi za druge cilje). Obisk pri avtoličarju in avtokleparju je vključeval sicer pomoč delavnice pri prometnih nesrečah in seznanitev z varnostnimi ukrepi ter zaščitnimi sredstvi, vendar so se dijaki hkrati seznanjali tudi s postopkom sprejemanja strank, s specifičnimi napravami in orodji, spoznavali zahtevnost in pomembnost pravnega postopka popravila ipd.

Pri seznanjanju s dispanzerjem za medicino dela in reševalno postajo so sicer spoznavali namene in pomen opravljanja rednih zdravstvenih pregledov, se seznanijo z ukrepi o preprečevanju poškodb pri delu ipd., vendar se hkrati seznanjajo z opremljenostjo urgentnih vozil, poklicem zaposlenih na urgentnem oddelku ter opremljenostjo avtomehanične delavnice tega oddelka.

Tudi na tej šoli so torej imeli nekaj težav pri »prevajanju« splošnih ciljev v konkretne cilje in dejavnosti. Ta neuskkljenost se kaže tudi pri preverjanju in ocenjevanju. Razumljivo je, da načeloma preverjamo cilje, torej ugotavljamo, če smo dosegli, kar

smo želeli. Sodelavci v projektu pa so se odločili za ocenjevanje naslednjega: sposobnost slediti navodilom, poslušanje, sodelovanje v skupini, sposobnost analiziranja in načrtovanja z uporabo informacij, izvedbo v dogovorjenem času, skrbnost, doslednost in urejenost mape z izdelki, sodelovanje v skupini, poročanje in javni nastop.

Vprašamo se lahko, kako so cilji kot prepoznati škodljive dejavnike, komunicirati, obdelati podatke, izražati svoje misli in podobni, vezani na skrbnost, doslednost, urejenost mape itn. Sposobnost sledenja navodilom je sicer eden od pogojev (podciljev) razumevanja snovi, vendar le delen. Problematično je tudi ocenjevanje (če je res šlo za ocenjevanje in ne zgolj preverjanje) osebnostnih lastnosti kot sta skrbnost in doslednost. Da je izdelek dijaka lahko kakovosten, mora dijak morda res biti dosleden, natančen in še kaj, toda ta natančnost se izkazuje v kakovosti izdelka in to kakovost ocenimo, natančnosti ali kake druge lastnosti dijaka pa neposredno ne ocenjujemo. Lahko jo spremljamo in dijaka opozorimo na pomen doslednosti, jo tudi spodbujamo (vztrajamo na tem, da je delo dobro opravljeno), ne pa ocenjujemo.

Skupna ocena projektih tednov in predlogi za izboljšanje

Na šolah so bili s projektnimi tedni in rezultati, ki so jih prinesli, zadovoljni. Opazili so motivirano in aktivno držo dijakov, kar so ocenjevali kot enega največjih dosežkov. Dobro so sprejeli timsko delo učiteljev in pester pouk, ki je vsem omogočil, da so malce izstopili iz ustaljenih tirov in dobili novo voljo za delo. Tak način dela je lajšal medpredmetno povezovanje, integracijo vsebin in različnih procesnih ciljev, ker pa so se prvič lotili tovrstnega dela, so se tudi učitelji sami veliko naučili o timskem in projektne delu.

Vendar pa gradiva in poročila šol kažejo, da so na nekaterih mestih potrebni še razmisleki in izboljšave.

1.

Na dveh šolah je prišlo do pretrganja zveze med splošnimi in operativnimi (konkretnimi) cilji. To se je zgodilo, ker so pri načrtovanju projektne tedna sledili temam, ki so jih hoteli obdelati, ne pa ciljem, ki so jih želeli doseči. Projektne dela se lotimo takrat, kadar želimo doseči takšne cilje, kjer je bolj smiselno in učinkovito

na (delovne, življenjske) probleme osredotočeno načrtovanje in ne na učne vsebine ali učne predmete. S projektnim delom »razbijemo« predmetno načrtovanje in delo, da bi ga bolj življenjsko vezali na situacije in probleme, s katerimi se srečujejo ali se bodo srečevali dijaki. Zato je smotno, da se projektnega tedna lotimo takrat, ko želimo usposobiti dijake za reševanje določenih problemov oz. za najdenje v določenih situacijah (ne pa zato, ker naj bi bil del kurikula, pa čeprav ne vemo, kaj z njim početi). Začnemo torej pri problemu, ki ga preoblikujemo v splošni cilj. Ne začnemo pri temi, ampak pri cilju, ki ga potem razčlenimo na operativne cilje. V njih združimo relevantne teme oz. vsebine in procesne vidike. Nato načrtujemo dejavnosti, s katerimi bomo te cilje dosegali. Hkrati načrtujemo, kako bodo doseganje taistih ciljev preverjali. Zagotoviti moramo torej rdečo nit od problema do dejavnosti in do preverjanja.

2.

Pojavil se je tudi problem vpetosti ciljev projektnega tedna v siceršnje cilje programa. Zgoraj smo že ugotovili, da je za resničen uspeh – zlasti za cilje, ki potrebujejo čas – potrebno cilje projektnega tedna vpeti tudi v siceršnji učni proces. Če imajo dijaki samo enkrat (ali trikrat) na leto priložnost opravljati dejavnosti, pri katerih morajo povezovati različna znanja, samostojno iskati informacije, oblikovati akcijski načrt ali kaj podobnega, potem ni pričakovati, da bodo te zmožnosti razvili do bolj kvalitetne stopnje, če se sicer večino časa bolj ali manj na pamet učijo učno snov, ki jo je razložil učitelj.

Ne bi sicer sodili izbire konkretnih ciljev oz. tem obravnavanih projektov, ker so vsi v skladu s cilji programa in posegajo na pomembna področja razvoja dijaka, ne samo kot avtoserviserja, ampak tudi kot širše kompetentnega človeka. Kljub temu bi izpostavili izbiro cilja ljubljanske šole, ki je koncipirala projekt tako, da je strokovna in poklicna znanja, ki so jih dijaki pridobivali pri dotedanjem pouku, povezala v praktični situaciji, v enem izmed ključnih del avtoserviserja (priprava vozila na zimo). Na ta način je mogoče utrjevati povezavo med teorijo in prakso, ki je sicer manko našega poklicnega izobraževanja in ga želimo s pomočjo novih *Izhodišč* vsaj deloma preseči. Doseganje cilje spremljamo, tiste ključne pa je smiselno tudi oceniti. Če gre za izdelek ali storitev, ga (jo) po vnaprej postavljenih kriterijih lahko ocenimo ob zaključku projekta, če gre za nova znanja (ali dejavnost, storitev, ki jo mora dijak še

uriti), moramo dijakom dati še priložnost, da zanje utrdijo, ga preverimo in šele nato ocenimo – lahko tudi kasneje v učnem procesu.

Pri tem pa bi opozorili na dvoje: (1) če se šola odloči za izbiro tovrstnega projektne delo, potem naj izbere takšno ključno delo ali takšno nalogo za dijake, ki predstavlja kompleksno delo, ob katerem je mogoče razvijati višje zmožnosti (tako kognitivne kot formativne) ali ki predstavlja poklicno kritično situacijo, ki jo je mogoče rešiti samo ob povezovanju več poklicnih in strokovnih znanj. Takšne situacije niso primerne za prve projektne tedne, vendar pa imajo tudi prve lahko takšne elemente. Ena največjih vrlin kompetentnega delavca v sodobnem svetu dela je namreč ravno ta, da zna pravilno odreagirati v novih, drugačnih, kritičnih situacijah. Za to pa mora imeti osvojeno res temeljno strokovno in širše poklicno znanje, ki ga osvoji do te mere, da ga je zmožen ob neki novonastali situaciji tudi priklicati in premišljeno aplicirati.

3.

Pridružili bi se oceni šole samih, da je bilo v prvem projektu premalo priložnosti ponujenih dijakom, da sodelujejo pri načrtovanju (morda nekje evalviranju) projekta. Razumljivo je, da se šole za to še niso odločale zaradi neizkušenosti in kot pozitivno lahko ocenimo njihovo namero, da to storijo v bodoče.

Zaključek

Načrtovanje, katerega rezultat je izvedbeni kurikulum šole, je na naših tleh velika novost, slabo zastopana tudi v slovenski strokovni literaturi. Gre za raven, ki je vmes med makro (nacionalno) in mikro (učiteljevo pripravo) načrtovanjem in je kot takšna še težje ulovljiva kot drugi dve. Učno načrtovanje je, kot piše Strmčnik, eden izmed najtežjih, a odločilnih šolskih problemov, ki ga tudi stoletna šolska prizadevanja niso mogla optimalno razvozlati (2001: 243), zato skoraj ne moremo pričakovati, da bomo sploh kdaj s kakim kurikularnim dokumentom vsi v celoti zadovoljni.

Odlika obravnavanih izvedbenih kurikulumov (in tistih, ki v tem trenutku po njihovih zgledih nastajajo) je že v samem procesu načrtovanja. Z njim je šola dobila veliko avtonomijo in tudi odgovornost in to je za naše razmere velik korak naprej, saj gre razvoj šolstva v smeri decentralizacije in strokovne samostojnosti. Na tej zahtevni poti pa jim stojijo ob strani zunanje ustanove, ki nudijo šolam strokovno podporo,

hkrati pa se od šol tudi same učijo (rezultat učenja drug od drugega so recimo *Smernice za oblikovanje izvedbenega kurikula...*, ki so ravno zaradi procesa medsebojnega učenja še v fazi spreminjanja in dopolnjevanja).

Vsled zahtevnosti načrtovanja samega in naše majhne izkušnosti na tej ravni moramo biti še toliko bolj previdni. Nekaj opozoril prinaša pričujoča evalvacija. Na tem mestu povzemamo njene ključne ugotovitve in nasvete za izboljšanje dokumenta izvedbeni kurikul.

1.

Pozitivno ocenjujemo koncipiranje znanja v izvedbenih kurikulih: smotrno je, da cilji izobraževanja vodijo izbiro znanj, ki so usklajena z likom absolventa. Vendar pa je vsebinski vidik nujno potrebno dopolniti s procesnim: izvedbeni kurikul naj odgovori na vprašanje, kaj dijak z znanjem »dela« in do katere globine pri tem gre. Izhaja se torej iz dijaka, njegovih aktivnosti (ne iz učiteljevih aktivnosti). Znanje je po kakovosti uravnoteženo glede na vsebino (vse do abstraktnega znanja z največjo transferno močjo) in glede na raven zmožnosti, ki jih angažira in razvija. Ni potrebno, da je izvedbeni kurikul bolj konkreten in obsežen kot sta že kurikula velenjske in novogoriške šole, gre za spremembo formulacije ciljev. Formulacija ciljev še ni zagotovilo kakovosti učnega procesa, kljub temu pa kakovosten dokument bolj prispeva h kakovosti procesa kot slab.

2.

Integracija praktičnega in teoretičnega izobraževanja je eden ključnih ciljev prenove poklicnih programov, zato naj bo v izvedbenih kurikulih transparentno in jasno predstavljena: razvidno naj bo, kateri cilji se povezujejo in skupaj uresničujejo.

3.

Odprti kurikul naj služi pokrivanju lokalnih in regionalnih potreb gospodarstva, ne pa utrjevanju tistih znanj, ki so vključena v nacionalne kataloge znanj. Tudi pri odprtem kurikulu ne pozabimo na različne kakovostne ravni in ne pristavimo na preprosti poklicni rutini.

4.

Glede vključevanja ključnih kvalifikacij, zlasti integriranih, šolam svetujemo, da natančno in kritično pregledajo *Koncepte vključevanja* in se odločijo, kateri elementi posameznih kvalifikacij so za njihov program in usmeritev šole bistveni. Ti naj se sistematično vključujejo v izvedbeni kurikul – tako v »običajni« pouk, kot v projektne

tedne. Glede na številne cilje, s katerimi *Koncepti* zasipajo šolo, se svetuje sledenje načelu: bolje manj, pa tisto bolje.

Zaradi večje medpredmetne povezanost nasploh je smotrno, da izvedbeni kurikulum vsebuje letni načrt za vse predmete oz. SVS.

5.

Izvedbeni kurikulum naj postane močnejši tudi s pedagoške (vzgojno-socializacijski vidik) in didaktično-metodične plati. Temeljni socializacijski cilji in vrednote, ki jim šola želi slediti, naj bodo vključeni v razvojno strategijo šole. Socializacijske cilje, ki jih je mogoče konkretizirati, pa naj se vključi v letne priprave same.

Šola naj razvija svoj didaktično-metodični okvir, ki ustreza programu in konkretnim dijakom. V izvedbenem kurikulumu lahko najde mesto koncept, ki je nastal na osnovi izkušenj in usposabljanj kadra in ki odgovarja na vprašanja: kakšna metodika ustreza programu (kako dosegati cilje, zapisane v katalogih znanj) in kako izobraževanje modificirati in individualizirati, da bi omogočili uspeh in enakovredno doseganje standardov vsem.

Zato pri načrtovanju ne pozabimo, da pouk ne pomeni samo jemanja nove učne snovi, temveč terja tudi veliko ponavljanja, povezovanja s »starim« znanjem, preverjanja, urjenja in ocenjevanja. Izvedbeni kurikulum naj to dejstvo tako v sami letni pripravi kot na ravni didaktičnih napotkov upošteva! To ne pomeni, da je didaktična zgradba učnih ur razvidna iz letne učne priprave (to je stvar dnevne priprave učitelja), na tej ravni naj se upošteva le časovni vidik.

6.

Glede projektnih tednov naj poudarimo pomen njihove vpetosti v siceršnji pouk in program: če znanja in spretnosti, ki jih dijaki razvijajo v projektnih tednih, ne bodo vpeta v celoten učni proces (v smislu vsebinske povezave, urjenja, preverjanja, deloma tudi ocenjevanja), potem izgubimo trajnost in trdnost osvojenega znanja in razvitih spretnosti oz. veščin.

Ciljni pristop k načrtovanju je blizu tako razvojno-procesnemu kot problemskemu. Sestavine vseh pristopov gre uporabiti, ko načrtujemo v poklicnem izobraževanju.

Ciljno nas usmerjajo k **rezultatom** – da ne pozabimo, kaj moramo dijake naučiti, ne samo učiti. **Razvojni** vidik nas usmerja h **kakovosti dejavnosti**, ki do rezultatov vodijo. **Problemsko** načrtovanje pa je primerno zlasti v okviru projektnih tednov, kjer ima šola priložnost, da učni proces osredotoči na enega ali več **kompleksnih**

delovnih problemov, v katerih je mogoče uporabiti in povezati različna znanja in spretnosti in kjer je mogoče ob praktičnih problemih teoretizirati in usposobiti dijake za uporabo teoretičnega znanja za najdenje v netipičnih in kriznih situacijah.

Uporabljeni teoretični viri

1. Javornik, M. (2003): Postopki usmerjanja otrok s posebnimi potrebami. Ljubljana: Sodobna pedagogika. Posebna izdaja. Str. 124-137.
2. Kroflič, R. (1992): Teoretski pristopi k načrtovanju in prenovi kurikulumu. Ljubljana: Center za razvoj univerze.
3. Kroflič, R. (2002a): Procesno-razvojna strategija strategija načrtovanja kurikulumu. V: Kroflič, R.: Izbrani pedagoški spisi. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Str. 149-166.
4. Kroflič, R. (2002b): Učno-ciljni in procesno razvojno načrtovanje kurikula. V: Kroflič, R.: Izbrani pedagoški spisi. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Str.167-184.
5. Medveš, Z. (1987): Odnos med splošno in strokovno izobrazbo v razvoju šolskih sistemov. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
6. Medveš, Z. (1998): Zamisel in realizacija sedanje programske prenove v poklicnem izobraževanju. V: Grootings, P., Medveš, Z., Muršak, J., Sander, T.: Ocene programa Phare za preobrazbo sistema poklicnega in strokovnega izobraževanja v Sloveniji. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje. Str. 1-35.
7. Medveš, Z. (2001): Ključne kvalifikacije pri načrtovanju programov poklicnega in strokovnega izobraževanja (Gradivo za IV modul Programa za pridobitev pedagoško-andragoške izobrazbe za predavatelje višjih šol). Ljubljana: Filozofska fakulteta, Center za pedagoško izobraževanje.
8. Skubic Ermenc, K. (2004): Prispevek k razpravi o posebnih potrebah z vidika učencev priseljencev. Ljubljana: Vzgoja in izobraževanje. Št. 6. Str. 53-56.
9. Slanc, A. (ur.). (1996): Srednješolsko izobraževanje v Republiki Sloveniji. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
10. Strmčnik, F. (2001): Didaktika. Osrednje teoretične teme. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.