

Zaključno poročilo
o poteku poskusnega
izvajanja izobraževalnega
programa Avtoserviser

PRI NASTAJANJU POROČILA SO SODELOVALI:**Delovna skupina za spremljanje:**

Katja Jeznik
 Mag. Slava Pevec Grm
 Marija Šibanc
 Vida Vončina
 Darko Mali
 Marko Borko
 Elena Kecman
 Dr. Branko Slivar
 Tomaž Kranjc
 Mag. Mojca Pušnik

Člani drugih delovnih skupin:

Dr. Klara S. Ermenc (Delovna skupina za izvedbeni kurikulum)
 Mag. Tina Klarič (Delovna skupina za izvedbeni kurikulum)
 Saša Grašič (Delovna skupina za uvajanje)
 Breda Zupanc (Delovna skupina za ocenjevanje znanja, zaključni izpit)
 Mira Hedžet Krkač, mag. Mirjam Podsedenshek, mag. Cvetka Rojko,
 Nada Marčič, mag. Nives Kreuh, mag. Liljana Kač, Igor Lipovšek, Tomaž
 Kranjc, mag. Mariza Skvarč, Anita Poberžnik, Gorazd Sotošek, Marjan
 Prevodnik (Delovna skupina ZRSŠ za poklicno izobraževanje)

Zunanji sodelavci:

Dr. Zora Rutar Ilc
 Vladimir Milekšič
 Mag. Dušan Jamšek
 Dr. Klara S. Ermenc
 Dr. Janko Strel

Poročilo uredila:

Katja Jeznik

Jezikovni pregled:

Alenka Šalej

Idejna zasnova, fotografija in prelom:

Saša Kerkoš, Bergla d.o.o.

Tisk:

Cicero d.o.o.

Naklada:

600 izvodov

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

ZAKLJUČNO poročilo o poteku poskusnega izvajanja izobraževalnega programa Avtoserviser / [sodelovali Katja Jeznik ... [et al.] ; uredila Katja Jeznik ; fotografija Saša Kerkoš]. - Ljubljana : CPI, Center RS za poklicno izobraževanje, 2008

ISBN 978-961-6246-60-6

1. Jeznik, Katja
 237165056

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.



Kazalo

1.	Avtoserviser: implementacija programa	07
1.1	Koncept načrtovanja izobraževalnega programa Avtoservise	08
1.2	Koncept in funkcija izvedbenega kurikula	12
1.3	Ocenjevanje znanja in zaključevanje izobraževanja	14
1.4	Povezovanje šole in podjetij	18
1.5	Koncept usposabljanja učiteljev	18



2.	Spremljanje programa	25
2.1	Načela in načrt spremljanja	25
2.2	Ključna sporočila spremljanja	30
2.2.1	Usposabljanje	30
2.2.2	Pogoji za izvajanje programa	34
2.2.3	Didaktika poklicnega izobraževanja	38
2.2.4	Odprti kurikulum	41
2.2.5	Ključne kompetence	49
2.2.6	Integrirane ključne kvalifikacije	57
2.2.7	Preverjanje in ocenjevanje	63
2.2.8	Praktično izobraževanje	67
2.2.9	Učni uspeh	69
2.2.10	Zaključni izpiti	72
<hr/>		
3.	Zaključna ocena poskusa	85



1. Avtoserviser: Implementacija programa

Zaključno poročilo o poteku poskusnega izvajanja izobraževalnega programa Avtoserviser v projektu Poskusno uvajanje izhodišč v pilotnih šolah (P8), Uvajanje in spremljanje izobraževalnega programa Avtoserviser vsebinsko sledi prvemu in drugemu vmesnemu poročilu o poteku poskusnega izvajanja izobraževalnega programa Avtoserviser.

V zaključnem poročilu prikazujemo razvoj ključnih konceptov priprave in implementacije izobraževalnega programa na podlagi Izhodišč za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja ter programov srednjega strokovnega izobraževanja (2001), kot tudi njihovo uresničevanje v praksi. S čim širšo sliko o poteku izvajanja projekta želimo na eni strani odgovoriti 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.

Naj na kratko spomnimo na temeljne cilje pri pripravi novih izobraževalnih programov v skladu z Izhodišči (2001, 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 učinkovito 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, potreb in interesov na program;
- > >> 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 kurikul, izvedbeni modeli, načrt ocenjevanja znanja);
- > >> spodbuditi šole, da bodo razvile nove metodično-didaktične rešitve, večjo individualizacijo pouka in okrepile timski pristop k delu vseh vključenih učiteljev.

V uvodnem poglavju opisujemo razvoj konceptov, pomembnih za implementacijo programa:

- > koncept načrtovanja izobraževalnega programa,
- > koncept in funkcija izvedbenega kurikula,
- > koncept ocenjevanja znanja in zaključevanje izobraževanja,
- > povezovanje šole in podjetij ter
- > koncept usposabljanja učiteljev.

1.1 Koncept načrtovanja izobraževalnega programa Avtoserviser

Kompetence

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).

Razvoj kompetenc vsebuje:

- > >> pridobivanje teoretičnega, konceptualnega, abstraktnega znanja (uporaba teorij, konceptov, znanja strok) – kognitivni vidik;

- > >> razvoj spretnosti in proceduralnega znanja (zmožnost reševanja problemov v različnih življenjskih in delovnih položajih) – funkcionalni vidik;
- > >> razvoj avtonomne in etične države v odnosu do sočloveka, skupnosti in okolja, razvoj odgovornosti, avtonomnosti – vzgojno-socializacijski vidik.

Novi koncept prinaša opredelitve treh tipov kompetenc:

- > >> **generične kompetence:** so zmožnosti, ki posameznikom omogočajo pridobiti celosten in sistemski pogled na najpomembnejše značilnosti in probleme na določenem poklicnem področju. Generične kompetence in identificirano strokovnoteoretično znanje so podlaga za skupne module za celotno področje ali celo več področij.
- > >> **Poklicno specifične kompetence:** so opisane tako, da povezujejo strokovno teorijo, praktično znanje in potrebno splošno znanje v luči delovnih in poslovnih procesov in upoštevanja potreb strank. Upoštevajo se tehnološki, ekonomski, okoljevarstveni in zdravstveni elementi. Smiselno povezane poklicne kompetence povezujemo v smiselno povezane vsebinske sklope. Cilj je oblikovanje takšnih vsebinskih sklopov, ki omogočajo postopno nadgrajevanje poklicne kompetentnosti učečega se. Preseči želimo predmetno razdrobljenost in zagotoviti čim večjo povezanost različnih vrst znanja.
- > >> **Ključne kompetence:** pomemben cilj srednjega poklicnega izobraževanja je nadgraditi splošno znanje dijakov, ki bo prispevalo k razvoju ključnih kompetenc za uspešno sodelovanje v družbi, osebnostni razvoj in nadaljnje izobraževanje.

V srednjem poklicnem izobraževanju razvijamo naslednje ključne kompetence:

- > sporazumevalno kompetenco v maternem jeziku in tujem jeziku,
- > matematično kompetenco,
- > učenje učenja,
- > medkulturno kompetenco,
- > estetsko kompetenco,
- > družboslovno in naravoslovno kompetenco,
- > socialno kompetenco,
- > informacijsko pismenost,
- > varovanje zdravja in skrb za dobro počutje ter
- > podjetnost.

Na ravni izobraževalnega programa se ključne kompetence konkretizirajo v skupnih ciljih programa in katalogih znanj posameznih samostojnih programskih enot, na ravni izvajanja programa pa se uresničujejo skozi pouk posameznega predmeta, z interdisciplinarnim poučevanjem, s (kros)kurikularnim povezovanjem (npr. s povezovanjem splošnega, strokovnega in praktičnega izobraževanja), z izvajanjem različnih dejavnosti zunaj pouka (npr. projektni teden), z delovanjem šole kot celote itd.

Nekatere ključne kompetence nimajo svojih neposrednih »nosilcev«, kot je to primer pri matematični kompetenci (najpomembnejši nosilec je matematika), sporazumevalni (najpomembnejši nosilci so materinščina in tuji jeziki), kulturni ipd., ampak so transverzalne, kot učenje učenja, socialne in državljanske kompetence, digitalna pismenost ter samoiniciativnost in podjetnost. Te ključne kompetence je potrebno prav tako razvijati, in sicer skozi delovanje celotnega programa. Na ravni izvedbe se konkretizirajo kot **integrirane ključne kvalifikacije**. Poimenovali smo jih: informacijsko-komunikacijska pismenost, podjetništvo, socialne spretnosti in učenje učenja, zdravje in varnost pri delu, okoljska vzgoja ter načrtovanje in vodenje kariere. Z integriranimi ključnimi kvalifikacijami želimo na specifičen način dosegati določene cilje programa. V bistvu gre za kroskurikularne vsebine, ki so opredeljene z učnim načrtom in prečijo celotni kurikulum. To seveda niso predmeti v klasičnem pomenu besede, saj nimajo predmetne »filozofije« (posebne didaktike, sistema ocenjevanja itd.), ne izhajajo iz znanstvene sistematike in se posebej ne ocenjujejo, ampak se spremljajo oz. je njihovo preverjanje sestavni del preverjanja in ocenjevanja vsebinskih sklopov in predmetov, kamor so te ključne kvalifikacije neposredno integrirane. Šola lahko z izvedbenim kurikulumom sama določi način razvijanja integriranih ključnih kvalifikacij – npr. v okviru projektnega tedna, v obliki tečajev (npr. tečaj socialnih veščin, tečaj uporabe IKT...) itd.

Vsebinski sklopi - moduli

V izobraževalnem programu Avtoserviser je najmanjša programska enota za doseganje poklicnih kompetenc **vsebinski sklop**, znotraj katerega se povezuje praktično izobraževanje, strokovna teorija 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 čemer želimo doseči ustrezno praktično in strokovno usposobljenost dijakov.

Modul je v skladu z Izhodišči (2001) imel drugo funkcijo in je bil opredeljen kot pojem, ki »daje neko zaokroženo znanje, ki predstavlja poklicno prepoznavno usposobljenosti oz. poklicno kvalifikacijo. Modul ustreza delu programa in se pripravi na podlagi poklicnega standarda. Program z več poklicnimi standardi ima več modulov. Modul je zaokrožena celota ciljev in vsebin, ki obsega praktično znanje, nanj navezano strokovno-teoretično znanje, pripadajoče splošno znanje (uporabno v poklicu) in ključne kvalifikacije.« (prav tam, str. 9). Izhodišča opredeljujejo dvojni namen modularizacije programov: preprečevanje osipa (ker naj bi moduli omogočali osvajanje poklicne izobrazbe postopoma, po korakih) in krepitev možnosti za izobraževanje odraslih (prav tam, str. 6).

Tekom razvoja in študija literature se je oblikoval pojem modula, ki ni več nujno vezan na zaokroženo poklicno kvalifikacijo in ni več toliko v funkciji nižanja osipa, temveč bolj v funkciji **povezovanja teoretičnega in praktičnega znanja** in funkciji **fleksibilizacije celotnega procesa** – fleksibilizacije tako z vidika trga dela, kot z vidika posameznika. Tako je v programih, ki so sledili Avtoserviserju in Tehniku mehatronike ter oblikovanja, modul zamenjal vsebinski sklop in postal temeljni strukturni element izobraževalnega programa.

Razvoj koncepta modula je bil predstavljen na Strokovnem svetu RS za poklicno izobraževanje¹ in o njem dosežen konsenz na Posvetu na Brdu (Prenova izobraževalnih programov poklicnega in strokovnega izobraževanja, 12. - 13. april 2006) in potem natančno opredeljen v Kurikulu na nacionalni šolski ravni v poklicnem in strokovnem izobraževanju (2006).

Novi programi poklicnega in strokovnega izobraževanja so sestavljeni iz modulov. Module smo opredelili kot programske enote v izobraževalnih programih nižjega in srednjega poklicnega ter srednjega strokovnega izobraževanja. Modul je zaokrožena enota ciljev in vsebin, ki povezujejo strokovnoteoretično, praktično in splošno znanje. Posamezni moduli (ali več modulov) omogočajo pridobitev nacionalne poklicne kvalifikacije na podlagi poklicnih standardov, ki so podlaga izobraževalnemu programu in v skladu s predpisi, ki to urejajo.

Na osnovi analize poklicnih standardov pripravljavci programov izobraževanja določijo module, ki jih mora usvojiti posameznik, da pridobi določen naziv izobrazbe. Izobraževalni program sestavljajo:

- > >> **temeljni moduli**, ki obsegajo temeljno strokovnoteoretično znanje in generične kompetence za neko področje (živilstvo, strojništvo);
- > >> **obvezni izbirni moduli** se določijo na podlagi meril izbirnosti: koliko modulov mora posameznik izbrati, da zadosti minimalnim kriterijem za pridobitev naziva poklicne izobrazbe. To pomeni, da se posameznik operativno usposobi za dva ali več poklicnih standardov;
- > >> **prostoizbirne module** ponudi šola v odprtem kurikulumu in lahko vključuje še nove kvalifikacije iz drugega programa ali celo področja (pek hitre prehrane, modul pivovar).

Ena najpomembnejših odločitev pri pripravi programa je odločitev o razmerju med obveznimi in izbirnimi moduli. Iščemo odgovor na vprašanje, katere so tiste kompetence in znanje s strokovnega področja in koliko izbirnih modulov.

Izobraževalni program in katalogi znanja so na sistemski ravni odprto strukturirani, ure niso razporejene po letnikih.

Odpri kurikulum

V Sloveniji na sistemski ravni pripravljamo samo 80 odstotkov strokovnega in poklicnega dela kurikula (za splošnoizobraževalni del ostajamo pri 100 odstotkih). Preostalih 20 odstotkov imenujemo odprti kurikulum. Tega opredeli šola skupaj s socialnimi partnerji na lokalni ravni. S tem

¹ Glej. S. Pevec Grm in dr. Modularizacija izobraževalnih programov. April 2006.

smo želeli prispevati k odzivnosti programov na lokalne potrebe trga. Šola pa z njim dobi tudi možnost, da se odzove na potrebe svojih dijakov – bodisi na njihove karijerne interese bodisi kot zagotavljanje pogojev za uspešno nadaljnjo izobraževalno pot.

V izobraževalnem programu Avtoserviser je 606 ur namenjenih odprtemu kurikulumu. 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.

1.2 Koncept in funkcija izvedbenega kurikula

Pojem izvedbenega kurikula je konec devetdesetih v Sloveniji prvi tematiziral Robi Kroflič (glej npr. Kroflič 2002). Da bi pojem razumeli, se najprej pomudimo pri samem pojmu kurikula. Pojem kurikulum vsebuje dve bistveni sestavini:

- > pomeni vzgojno-izobraževalni **načrt**,
- > pomeni tudi značilnosti njegove **izvedbe** (Kroflič 2002, str. 168).

Gre torej za zapleten pojem, ki v sebi združuje tri ravni sistema izobraževanja:

- > raven **načrtovanja**;
- > raven **uresničevanja** načrta (se pravi proces vzgoje in izobraževanja);
- > raven **(samo)evalvacije**.

Načrtovanje pedagoškega dela je ključni dejavnik kakovosti učnega procesa in rezultatov, vendar – kot se dobro zavedamo vsi, ki delujemo na šolskem polju – lahko še tako dober načrt propade, če ga ovirajo drugi realni dejavniki. Omejitev se moramo zavedati in jih nenehno sproti preučevati ((samo)evalvacija), da bi zapisane cilje z večjo gotovostjo tudi dosegli. Ker je kakovost končnih rezultatov odvisna od vseh treh omenjenih ravni, je mogoče s pojmom izvedbeni kurikulum zaobjeti tako fazo načrtovanja, katere rezultat je zapisani dokument, kot tudi fazo izvajanja, katere rezultat je določeni način vodenja pedagoškega procesa. To širše razumevanje je danes v Sloveniji denimo prisotno v predšolski pedagogiki.

V poskusu Avtoserviser, in z uvajanjem drugih prenovljenih programov, pa se je na Centru RS za poklicno izobraževanje oblikoval in razvijal pojem izvedbenega kurikula v ožjem pomenu besede: takšnem, ki vključuje zgolj raven **načrtovanja**. Potreba po novem pojmu se je v poklicnem in strokovnem izobraževanju v državi pojavila v trenutku, ko je država prav na ravni načrtovanja izobraževanja okrepila avtonomijo šole in učiteljev. Rečeno drugače, pojem je vezan na odprto zasnovano programov – predmetnikov in katalogov znanj. Tisto, kar je država odprla, mora šola »zapreti«. Za to novo ustvarjeno polje se je uveljavil izraz izvedbeni kurikulum.

Kot smo zapisali v drugih publikacijah (Kurikul na nacionalni in šolski ravni 2006, Priprava izvedbenega kurikula 2007), se torej v poklicem in strokovnem izobraževanju pojem izvedbenega kurikula nanaša na **šolsko** raven načrtovanja: vsaka šola, ki izvaja prenovljeni odprti program izobraževanja, mora – da program sploh lahko izpelje – pripraviti načrt za vsak program, ki ga izvaja, posebej. To nalogo opravi učiteljski tim (t.i. programski učiteljski zbor), ki **konkretni program** izvaja.

Kaj sodi v izvedbeni kurikulum programa? Na to vprašanje ni mogoče podati dokončnega odgovora, saj gre v osnovi za fleksibilen dokument, ki odraža značilnosti nacionalnega programa in ki naj bi odražal tudi specifike šol in dijakov. Večina programov, prenovljenih ali oblikovanih v zadnjem obdobju prenov, terja načrtovanje strokovno utemeljene razporeditve izvedbe strokovnih modulov ter razporeditve prakse znotraj njih. Zaradi težnje po integraciji znanj, ki izhaja iz kompetenčne naravnosti učnih ciljev, vsebuje izvedbeni kurikulum tudi skupno letno pripravo, kjer učitelji določene dele pedagoškega procesa načrtujejo skupaj. Nepogrešljivi sestavini sta še Načrt ocenjevanja znanja ter Načrt samoevalvacije. Razvoj kakovosti pedagoškega procesa je odločilno odvisen od zmožnosti izvajalcev, da znajo oceniti svoje močne in šibke točke in na njihovi osnovi načrtovati delo naprej. Vidimo, da je proces načrtovanja še kako povezan s procesom razvoja kakovosti šole in s tem vezan na dejavnosti na področju kakovosti.

Sprva je bil v poskusu izvedbeni kurikulum uporabljen kot nekak sinonim za letno učno pripravo, včasih je odražal celo preživeto idejo »časovnega razporeda učne snovi«. V sprotnih evalvacijah smo na to pomanjkljivost opozarjali in šole so postopoma večinoma sprejele širše razumevanje. Na osnovi teh evalvacij (glej Prvo in Drugo poročilo o poteku poskusnega izvajanja programa Avtoserviser 2006 in 2007) in dodatnega študija smo pripravili tudi Smernice za oblikovanje izvedbenih kurikulumov (Kurikul na nacionalni in šolski ravni 2006). Skozi diseminacijo Smernic so šole – tudi tiste, ki niso vključene v poskus – poglobljale svoje razumevanje koncepta in tudi rezultati njihovega dela so postajali boljši. Prišli smo do faze, ko je že bilo mogoče v praksi najti tako dobre rešitve, da smo jih lahko opisali in (kritično) ovrednotili, da bi tako šole še konkretnije podprli pri njihovih prizadevanjih (Priprava izvedbenega kurikula – dva primera dobre prakse 2007).

In kje smo zdaj? Z dosežki smo lahko zadovoljni in še vedno tudi nezadovoljni. Zadovoljni smo lahko zato, ker se je razumevanje koncepta med učitelji in ravnatelji v tem času poglobilo, izvedbeni kurikuli, ki smo jih na CPL-ju pregledali kažejo večje razumevanje smisla tega početja in ker so skladno s tem tudi dosežki boljši kot so bili na začetku. Zadovoljni smo konec koncev lahko tudi zato, ker so se jasneje izkristalizirala področja, na katerih bo potrebno v bodoče resno delovati, če želimo naše poklicno in strokovno izobraževanje dejansko ponesti na višjo kakovostno raven. Med temi področji bi izpostavili sledeča:

- > >> zmožnost učiteljev za ciljno in procesno načrtovanje je v splošnem še dokaj nizka, zlasti na ravni višjih kognitivnih in psihomotoričnih ciljev;
- > >> načrtovanje je še preveč osredotočeno na oddelek kot enoto načrtovanja in premalo na različne tipe dijakov znotraj oddelkov: za tiste z več predznanja, za tiste z manj, za tiste z več motivacije in zmožnosti in za tiste z manj ...

- > >> razumevanje pojma integracije je še preozko, omejeno večinoma na medpredmetno povezovanje in načrtovanje kakega projektnega tedna (ki je zaradi svoje dolžine težje obvladljiv projektni pristop). Počasi se kristalizira spoznanje, da je integracijo potrebno gledati z vidika kompetenčno zasnovanih učnih ciljev, ki se jih najbolj učinkovito realizira prek zasnove določenega niza učnih situacij oz. projektov, kjer se različna znanja in zmožnosti povežejo okrog konkretnega poklicnega ali življenjskega izziva. Za realizacijo tega morajo učitelji sodelovati pri načrtovanju, se uskladiti pri poučevanju in ocenjevanju.

Delo na izvedbenem kurikulumu je tesno povezano z delom na Načrtu ocenjevanja znanja. Spremljava obojega je pokazala nekaj, kar velja izpostaviti kot enega ključnih nalog nadaljnjega razvoja poklicnega izobraževanja: pokazala se je **nujnost po postopnem oblikovanju nacionalnih standardov znanj**. Gotovo bomo morali ugrizniti tudi v to jabolko. S svojim metodološkim pristopom je pričujoči poskus nakazal pot, kako se lotiti tega zahtevnega dela: imamo delovne skupine, ki so pripravljale nacionalne kataloge znanj, imamo ekipe učiteljev, ki so kvalitetno stopili na pot priprav izvedbenih kurikulumov, katalogov za odprti del kurikula in načrtov ocenjevanja znanja. Ob pomoči ustreznega vodenja je gotovo mogoče, da na osnovi evalviranih izkušenj pridemo na sistemski ravni do kakovostnih, realnih in relevantnih (minimalnih) standardov znanj, ki bodo pripomogli k temu, da bodo šole po kakovosti bolj izenačene in da bodo prevzele svoj del odgovornosti za uspeh dijakov in drugih kandidatov.

1.3 Ocenjevanje znanja in zaključevanje izobraževanja

Koncept ocenjevanja

Novemu konceptu izobraževalnih programov je sledila drugačna strategija ocenjevanja. V ospredje je postavljen dijak in njegova ustrezna poklicna usposobljenost. Z novim konceptom ocenjevanja se je povečala avtonomna vloga šol, saj so pravila ocenjevanja bolj odprta. Šolam je omogočeno, da opredelijo svoja pravila ocenjevanja.

Nov koncept ocenjevanja se opira na ocenjevanje kompetenc, spretnosti in veščin oziroma doseganje zastavljenih ciljev, pri čemer morajo dijaki izkazati znanje na vseh taksonomskih ravneh (poznavanje, razumevanje, uporaba, zmožnost analize, sinteze in vrednotenja znanja). Dijake učitelj vzpodbuja in jih usmerja v kritično samoocenjevanje.

V skladu z izvedbenim kurikulumom programski učiteljski zbor izdela **Načrt ocenjevanja znanja**. V njem učitelji in strokovni delavci šole načrtujejo aktivnosti, ki so povezane z doseganjem zastavljenih učnih ciljev ter ocenjevanjem izkazanega znanja. Učitelji s strokovno presojo odgovorno odločajo, kako in na kakšen način bodo merili – ocenjevali doseganje kompetenc oziroma ugotavljali napredek dijakov.

Pred ocenjevanjem učitelji izvedejo preverjanje znanja, s katerim ugotovijo, ali so, kako so in na katerih taksonomskih ravneh so dijaki dosegli zastavljene cilje. Poudarek je na razumevanju in uporabi zastavljenih ciljev. Tako preverjanje, kot ocenjevanje se zastavlja v realnih situacijah na različne načine. Pri tem je pomembno, da se ugotavlja dijakov napredek tako pri vsebinskem znanju (končni produkt), kot tudi procesnem (načrtovanje, sprejemanje odločitev, komunikacija...). Ocenjuje se oboje skupaj.

Učitelj programske enote mora ob začetku šolskega leta, najkasneje pa pred ocenjevanjem, dijake seznaniti z oblikami in načini ocenjevanja ter minimalnimi standardi znanja, ki so opredeljeni v načrtu ocenjevanja. Ocenjevanje morajo učitelji načrtovati okvirno, zato je pomembno, da se načrt ocenjevanja med šolskim letom dopolnjuje in prilagaja potrebam dijakov.

Dijakovo znanje se ocenjuje s številčnimi ocenami od 2 do 5. Da dijak doseže oceno, mora izkazati vsaj **minimalni standard znanja**. Če dijak ne izkaže minimalnega standarda znanja, učitelj oziroma tim učiteljev namesto številčne ocene zabeleži ugotovitev nms (ni dosegel minimalnega standarda), ki jo zapiše v posebno evidenco.

Novost je timsko ocenjevanje, kjer pri ocenjevanju sodelujeta najmanj dva učitelja. Običajno poteka pouk teoretičnega dela v namenskih šolskih učilnicah ločeno od praktičnega dela, ki se izvaja v delavnicah, medpodjetniških centrih ali pri delodajalcih – odvisno od vrste sklenjene pogodbe (individualna, kolektivna). Poučujejo različni učitelji, saj so tudi normativne podlage za učitelje teoretičnega dela drugačne, kot za učitelje praktičnega dela. Čeprav se izvajata oba dela ločeno, učitelji ocenjujejo timsko, kjer oblikujejo iz obeh delov sestavljeno številčno oceno. Takšen način ocenjevanja zahteva veliko medsebojnega sodelovanja in usklajevanja, kar se zaenkrat kaže kot težava.

Praktično usposabljanje z delom, ki ga dijaki opravljajo v realnem delovnem okolju, ne glede na vrsto učne pogodbe, se ocenjuje opisno z besedo (opravil, ni opravil). Na enak način se ocenjujejo tudi interesne dejavnosti.

Novost v novih izobraževalnih programih so integrirane ključne kvalifikacije (učiti se učiti, socialne veščine, podjetništvo, varstvo in zdravje pri delu, informacijsko-komunikacijska pismenost, graditev kariere), ki se izvajajo v okviru posameznih programskih enot ali pa tudi kot samostojne programske enote in se spremljajo. Način in obliko spremljanja integriranih ključnih kvalifikacij določi programski učiteljski zbor. V poskusnih programih se beleži dijakov napredek integriranih ključnih kvalifikacij s pomočjo mape dijakovih dosežkov (portfolio).

Ob zaključku pouka, učitelj oziroma tim učiteljev, določi končno oceno (ugotovitev) pri posamezni programski enoti.

Na podlagi končnih ocen in ugotovitev programski učiteljski zbor določi:

- > za zaključene module **število kreditnih točk** in
- > za vsako šolsko leto **splošni uspeh s točkovno lestvico** (dobljena vsota se deli s številom programskih enot).

Dijak, ki je pozitivno ocenjen pri vseh programskih enotah in je izpolnil vse obveznosti, določene z izobraževalnim programom, je uspešno zaključil letnik in napreduje v naslednjega. Takemu dijaku šola izda letno spričevalo, ki je kreditno ovrednoteno. Če je dijak uspešno zaključil zadnji letnik izobraževalnega programa, je izpolnil pogoje za opravljanje zaključnega izpita oziroma poklicne mature.

Novost je napredovanje v višji letnik kljub temu, da dijak ni pozitivno ocenjen iz vseh programskih enot oziroma ni opravil vseh obveznosti po programu. Za take dijake se pripravi **osebni izobraževalni načrt**, s katerim se jim pomaga usvojiti manjkajoče cilje. Dijaku, ki ni dosegel minimalnih standardov znanja pri več programskih enotah, če tako določi programski učiteljski zbor, se lahko izobraževanje podaljša za eno leto, pri čemer lahko opravlja obveznosti za nazaj in naprej.

Dijaki lahko izkazujejo znanje tudi z izpiti, ki so v pristojnosti šole. Programski učiteljski zbor, ki obravnava vsakega dijaka individualno, ugotovi, pri katerih programskih enotah morajo dijaki opravljati izpite. Določijo število, obseg in trajanje izpitov.

Koncept zaključevanja

Prenovljeni programi poklicnega izobraževanja, upoštevanje nove evropske smernice na področju izobraževanja, večja avtonomija šol, uporaba drugačnih metod in načinov dela z dijaki, zainteresiranost šole, da dijaka vodi k poklicni usposobljenosti in zaključku izobraževanja so razlogi, zaradi katerih je bilo potrebno pripraviti drugačen zaključek izobraževanja.

Nov koncept zaključnega izpita upošteva temeljno načelo sodobnih strokovnih spoznanj, da je potrebno povezovati teoretična in praktična spoznanja stroke.

Zaključni izpit obsega dve izpitni enoti in sicer:

- > >> pisni in ustni izpit iz slovenščine (italijanščine ali madžarščine na narodno dvojezičnem območju) in
- > >> izdelek oziroma storitev z zagovorom (zaključno delo), kjer dijaki izkažejo poklicne kompetence.

Zaključni izpit opravljajo vsi dijaki, ne glede na vrsto učne pogodbe (individualna, kolektivna). K zaključnemu izpitu lahko pristopijo dijaki, ki so uspešno opravili vse obveznosti izobraževalnega programa v vseh letnikih.

Zaključni izpiti se opravljajo na šoli, v katero so vpisani dijaki (ki se izobražujejo redno ali izredno) oziroma izvaja ustrezen izobraževalni program. Pisnim izpitom prisostvujejo nadzorniki, izdelavo izdelka oziroma storitve spremlja mentor, zagovor pa se odvija pred šolsko izpitno

komisijo. Ob tem je potrebno opozoriti, da je v šolsko izpitno komisijo lahko imenovan še zunanji član iz vrst delodajalcev. Ocenjevanje obeh izpitnih enot poteka interno in ga izvedejo učitelji na šoli.

Zaključno delo je v skladu z izobraževalnim programom sestavljeno iz teoretičnega in praktičnega področja, zaključni pa se z zagovorom. Zaključno delo se izvaja po projektni metodi dela. Tu dijaki izkažejo:

- > doseganje ciljev s področja načrtovanja,
- > izvedbe (izdelave izdelka oziroma opravljanje storitve),
- > vodenja dokumentacije in
- > strokovnega razgovora.

Zaključno delo lahko obsega največ 50 ur dijakovega dela (to sta dve kreditni točki).

Zaključno delo se lahko izvaja skupinsko ali individualno. O tem odloča šolska komisija. Če se zaključno delo izvaja skupinsko pomeni, da dela vsak dijak v okviru skupne naloge točno določene naloge, ki jih je mogoče oceniti. Vsi dijaki, ki so vključeni v skupinsko delo pa morajo poznati skupne cilje.

Teme za zaključno delo, ki naj bodo povezane z lokalnim delovnim okoljem, razpiše šola. Pri oblikovanju tem lahko sodelujejo delodajalci.

Zaključno delo (izdelek oziroma storitev in zagovor) se izvede v skladu z izpitnim katalogom, v katerem je opredeljeno:

- > ime izpitne enote,
- > izpitni cilji,
- > izpeljava izpita,
- > poklicne kompetence,
- > ocenjevanje (področja in merila ocenjevanja) in
- > primer zaključnega dela.

Glede na večanje avtonomije šol, bi bilo smiselno na sistemski ravni opredeliti minimalne standarde znanja za zaključne izpite.

Priprave na zaključno delo se izvajajo v zaključnem letniku v času pouka. Posamezna faza zaključnega dela (delovni preizkus) se lahko izvaja tudi pred šolsko izpitno komisijo. Zaključno delo ocenjuje mentor, pri ocenjevanju pa lahko sodelujejo tudi drugi učitelji in strokovni delavci, če tako določi šolska komisija.

Strokovni razgovor traja največ 30 minut in je sestavljen iz predstavitve zaključnega dela in odgovorov na vprašanja povezana z zaključnim delom. Za predstavitev ima dijak na voljo do 10 minut, iz nje pa mora biti razvidno poznavanje celote in posameznikov prispevek. V drugem

delu strokovnega razgovora, ki traja do 20 minut, dijak odgovarja na vprašanja izpraševalca, povezana z zaključnim delom.

Pri vsakem izpitu lahko kandidat doseže največ pet točk. Točke predstavljajo ocene. Doseženi uspeh pri zaključnem izpitu se izrazi v točkah kot seštevek ocen pri obeh izpitih (skupaj 10 točk). Dijak, ki na zaključnem izpitu doseže vsaj 4 točke (pri vsakem izpitu najmanj 2 točki), opravi zaključni izpit. Kandidat, ki na zaključnem izpitu doseže 10 točk, prejme spričevalo o opravljenem zaključnem izpitu z odličnostjo.

1.4 Povezovanje šole in podjetij

Pomemben del uresničevanja novega izobraževalnega programa Avtoserviser je praktično izobraževanje v delovnem procesu². 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.

Povečan obseg časa, ki ga v novih in prenovljenih programih vsak dijak preživi pri delodajalcu, predvideva tesnejše povezovanje med šolami in delodajalci, hkrati pa se pomen tega krepi tudi z že prej omenjenim odpiranjem nacionalnega kurikula na lokalni ravni. Naloga spremljanja je tako bila ugotoviti, kako lahko spodbujamo kakovosten odnos med šolo in delodajalci in kakšne so odgovornosti posameznih partnerjev. Zato smo v spremljanje vključili tako predstavnike delodajalcev, šol kot dijake.

1.5 Koncept usposabljanja učiteljev

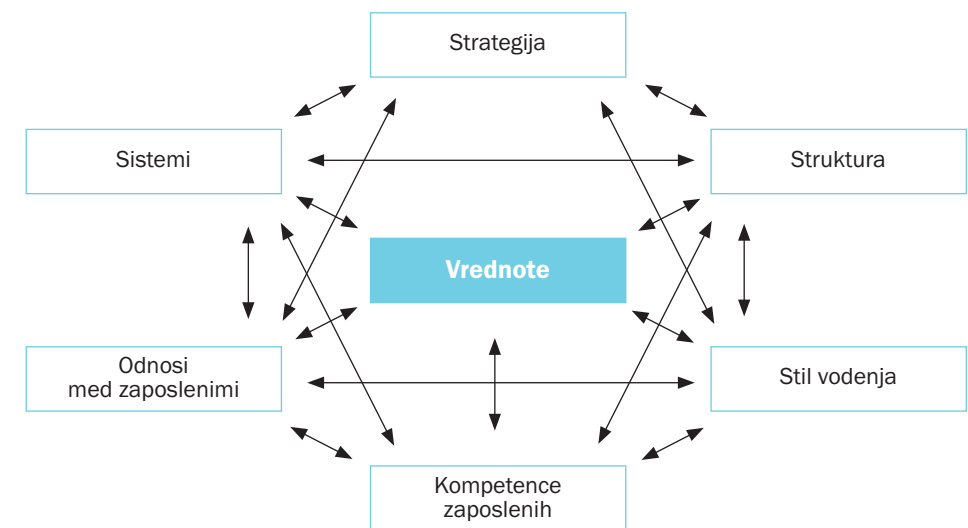
Ponudba usposabljanj v uvajanju pilotnega programa Avtoserviser je nastajala sproti, na osnovi teoretičnih izhodišč in principov, ki jih v nadaljevanju povzemamo:

- > >> **Teoretična izhodišča ponudbe usposabljanj:** pri razvoju in izvedbi usposabljanj se naslanjamo na 4 teorije učenja: kognitivno, behavioristično, humanistično in pragmatično (družbeno/situacijsko) usmeritev k učenju.

² 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).

- > >> **Vloga predavateljev in udeležencev v procesu usposabljanja in svetovanja:** v procesu usposabljanja in svetovanja podpirne inštitucije in zunanji sodelavci nastopajo v mentorski vlogi. Predpogoj za uspeh sta aktivna vloga ter strokovna avtonomija in odgovornost vseh sodelujočih.
- > >> **Učitelji so del širšega sistema:** učitelj kot posameznik je del sistema – šole, ki živi njej lastno organizacijsko kulturo in je obdana z različnimi javnostmi, s katerimi vzpostavlja, razvija in vodi odnose. Ko v enem segmentu posegamo v šolo kot v sistem, generiramo spremembe tudi v drugih segmentih. Da bi se razvoj na vseh nivojih dogajal usklajeno, je potrebno na posameznika in na celotni sistem delovati vzporedno. Zato smo kot osnovno enoto ciljne populacije izbrali celotni programski učiteljski zbor, ki izvaja izobraževalni program. Predpogoj za uspešnost uvajanja novega programa je kontinuirano partnersko sodelovanje in usklajenost z vodstvom šole v procesu uvajanja sprememb.

Slika 1: Model srečnega atoma 7S (McKinsey&Co po Jančič 1999)



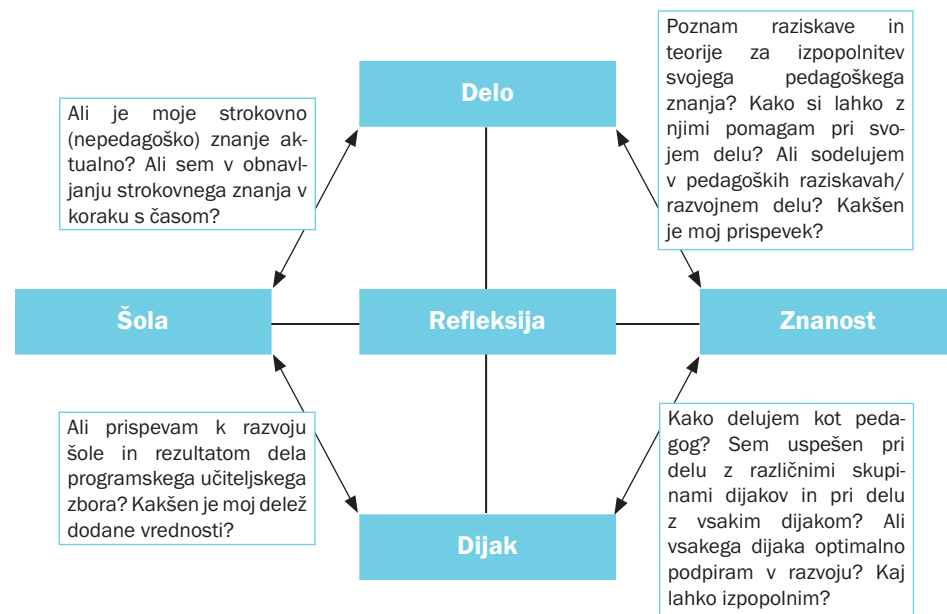
Slika 1 prikazuje, da so kompetence zaposlenih (npr. učiteljev) le eden izmed sedmih segmentov, ki odločajo o delovanju celotnega sistema (programskega učiteljskega zbora in šole) in o njegovi uspešnosti. V razvoju je potrebno vnašati spremembe usklajeno na vseh segmentih.

- > >> **Usposabljanja in svetovanja kot uvajanje razvojnih sprememb:** z usposabljanji in svetovanji v delo šolskih kolektivov vnašamo spremembe na področju načrtovanja učnega procesa in razvoja šole, didaktične spremembe (procesi uresničevanja učnega procesa), spremembe v organizacijski kulturi (organizacijska kultura tima, ki izvaja program). Težimo npr. k oblikovanju organizacijske kulture, katere vrednote in smernice delovanja so: inovativnost, timsko delo, proaktivno delovanje, samoiniciativnost, avtonomnost, odgovornost, zaupanje, kreativnost, eksperimentiranje, sprotne analize lastne prakse in motivacija za

lasten profesionalni in osebnostni razvoj, mreženje, skupni cilji, pripadnost, fleksibilnost, usmerjenost k rezultatom in učinkom, demokratični stil vodenja in vodenje kvalitetnih odnosov z vsemi partnerji v procesu.

- > >> **V usposabljanja in svetovanja vključiti izmenjavo primerov dobrih praks in primerov iz prakse ter vzpostaviti mehanizme za refleksijo in strokovno razpravo med sodelujočimi:** v delo s programskimi učiteljskimi zbori vključujemo nastale primere iz prakse in podpiramo prenos izkušenj med njimi in njihovimi vodji oz. vodstvenimi timi. Razpravo podpiramo s teoretičnim ozadjem in predlogi za izboljšanje.
- > >> **Mehanizme uvajanja novih programov organizirati na način, da iniciativa za strokovni razvoj prihaja s strani programskih učiteljskih zborov, njihovega vodstvenega tima in posameznih učiteljev:** opredelitev prioritetenih izobraževalnih potreb programskega učiteljskega zbora in načrtovanje konkretnega programa usposabljanja pripravljamo v razgovoru s predstavniki programskega učiteljskega zbora na osnovi obstoječe ponudbe usposabljanj.
- > >> **Ponudbo usposabljanj usmerjati in prilagajati ugotovitvam spremljave:** ki so empirično pridobljene in interpretirane z obstoječimi strokovnimi teorijami na eni strani in ciljem Izhodišč (2001) in drugih usmerjevalnih dokumentov državne in evropske preнове poklicnega in strokovnega izobraževanja na drugi.
- > >> **Izvor učiteljevega profesionalnega razvoja je refleksija njegove lastne prakse:**

Slika 2: Področja za refleksijo učiteljeve lastne prakse kot izvor za opredelitev izobraževalnih potreb učitelja³



³ Prirejeno po Helakorpi, objava brez letnice.

- > >> **Kompetence učiteljev, katerih razvoj spodbujamo** (natančneje so opisane v prvem poročilu o spremljanju poskusnega izvajanja IP Avtoserviser): zmožnost za sodelovanje in timsko delo, za projektno, raziskovalno in razvojno delo, pripravljenost in pozitivna naravnost za vseživljenjsko učenje in sprotno refleksijo lastne prakse, zmožnost razvijanja učnega okolja za posameznika in skupine ter zmožnost za spodbujanje učenja in svetovalno vlogo, zmožnost uporabe IKT kot didaktičnega orodja, zmožnost za upravljanje s šolsko administracijo v skladu s šolsko zakonodajo in pravili na ravni šole ter pozitivna naravnost do dijakov in svojega dela ter skrb za lastno dobro počutje in osebnostni razvoj.

- > >> **Področja usposabljanja učiteljev:** posamezne seminarje lahko umestimo v nekaj področij, ki pa se medsebojno prekrivajo in dopolnjujejo:

1. Načrtovanje učnega procesa in razvoja šole

V to področje spadajo usposabljanja in razvojno delo s šolami, ki so vezana na načrtovanje izvedbenega kurikula v vseh njegovih sestavinah, to so npr.: skupna letna učna priprava, odprti kurikulum, razvojna strategija šole, načrt ocenjevanja, načrt samoevalvacije itd., ob upoštevanju obstoječih kurikularnih teorij in pa usmerjevalnih dokumentov, ki opredeljujejo prioritete na državni in evropski ravni. V to področje usposabljanj umeščamo tudi načrtovanje učnega sklopa (najmanjše učne enote) na ravni učitelja ali tima učiteljev (tima učiteljev v primeru, ko gre za interdisciplinarno učno enoto, kot je to npr. projektni teden).

2. Vrednotenje znanja

Del usposabljanj na področju ocenjevanja znanja je vezan na pravno-administrativni in organizacijski vidik, ki ureja na novo nastale odnose med državno, šolsko in ravno učitelja pri sprejemanju odločitev, povezanih z ocenjevanjem. Drugi del usposabljanj pa se nanaša na strokovni vidik, kot je priprava opisnikov (vključujoč minimalni standard znanja) v skladu z obstoječimi taksonomijami učnih ciljev; strukturiranje orodij, kot je npr. razvojni portfolio, za individualno spremljanje in vrednotenje napredka posameznega dijaka; oblikovanje baterije inštrumentarijev za celostno spremljanje razvoja kompetenc in njihovo ocenjevanje, idr.

3. Metodično-didaktični modeli za spodbujanje učenja in oblikovanje učnega okolja ob upoštevanju razlik med posamezniki in skupinami

Gre za usposabljanja, povezana z načrtovanjem na ravni dijaka. Na usposabljanjih oblikujemo osebni izobraževalni načrt in razvojni portfolio kot možna orodja v podporo individualizaciji učnega procesa. Na to področje spadajo tudi usposabljanja iz metod učenja ter usposabljanja za pripravo učnih gradiv in didaktičnih pripomočkov.

4. Razvoj šole kot učeče se organizacije

Gre za usposabljanja, ki so vezana na vzpostavitev timskega koncepta, demokratičnih vrednot, zavesti o strokovni avtonomiji in demokratičnega vodenja z odgovornostjo vseh v timu; usposabljanja vezana na oblikovanje poslanstva, vizije in strateškega načrtovanja razvoja šole, v katerega je vključen celoten programski učiteljski zbor; usposabljanja in razvojno delo s šolami za optimizacijo delovne klime, optimizacijo poslovnih procesov in vzpostavitev kazalnikov za spremljanje kakovosti šole.

5. Svetovalno, raziskovalno in razvojno delo učitelja

Usposabljanja za svetovalno vlogo učitelja so vezana na tehnike nedirektivnega svetovanja in znanja o razlikah med dijaki in o dijakih s posebnimi potrebami. Usposabljanja za raziskovalno in razvojno vlogo učitelja pa so vezana na metode raziskovalnega dela ter na načrtovanje in izvajanje razvojnih projektov.

6. Aktualna nova znanja na področju stroke

Področja usposabljanj za uvajanje novih programov se dopolnjujejo z delom študijskih skupin v organizaciji CPI-ja, ki pa so namenjena učiteljem strokovnih vsebinskih sklopov in usmerjena predvsem na pridobivanje aktualnih znanj na področju stroke (ne pedagoške, ampak izvirne stroke učitelja).

V okviru poskusnega uvajanja in spremljanja izobraževalnega programa Avtoserviser, dela s programskimi učiteljskimi zbori, okrepljenega partnerskega sodelovanja med Centrom RS za poklicno izobraževanje, Zavodom za šolstvo, Ministrstvom za šolstvo in šport, Obrtno in Gospodarsko zbornico, Univerzo ter tujimi institucijami je nastala tudi vrsta strokovnih gradiv, metodologij in smernic v podporo šolam pri pripravi in uvajanju novih programov ter razumevanju temeljnih konceptov prenove. Naj izpostavimo samo nekatere:

- > Tome, M, Pevec Grm, S. 2002. Metodologija priprave ključnih kvalifikacij.
- > Koncept ključnih kompetenc in integriranih ključnih kvalifikacij (informacijsko-komunikacijska pismenost, zdravje in varstvo pri delu, okoljska vzgoja, učenje učenja, socialne veščine, graditev kariere). 2003.
- > Koncept in opis 10 ključnih kompetenc za srednje strokovno izobraževanje. 2005.
- > Ermenc S., K. 2003. Pojmovanja znanj z vidika sodobnega razvoja poklicnega izobraževanja – debate in dileme v slovenskem prostoru (koncept kompetenc).
- > Ermenc S., K. 2005. Smernice za oblikovanje izvedbenega kurikula za srednje poklicne šol.
- > Pevec Grm, S. in dr. 2004, 2006. Opomnik za delo programskega učiteljskega zbora v pripravi na uvajanje novih programov.
- > Pevec Grm, S. in dr. 2006. Koncept modularizacije izobraževalnih programov.
- > Pevec Grm, S. in dr. 2006. Kurikul na nacionalni in šolski ravni, metodološki pripomoček.
- > Pevec Grm, S. in dr. 2006. Povezovanje šolskega in certifikatnega sistema: priprava poklicnih standardov, izobraževalnih programov in katalogov standardov strokovnih znanj in spretnosti. Gradivo za razpravo na SS za poklicno in strokovno izobraževanje.
- > Mali, D. 2006. Priprava odprtega kurikula v programih poklicnega in strokovnega izobraževanja.
- > Pevec Grm, S. in dr. 2006. Merila za kreditno vrednotenje izobraževalnih programov poklicnega in strokovnega izobraževanja.
- > Ermenc S., K. in dr. 2007. Priprava izvedbenega kurikula – primera dobre prakse.
- > Mali, D. in dr. 2007. Priporočila šolam pri izvajanju samoevalvacije.
- > Kovač, M. 2007. Uvajanje podjetništva v poklicnem in strokovnem izobraževanju.
- > Kovač, M. 2007. Razumevanje podjetniškega načina življenja.
- > Zupanc, B. 2007. Ocenjevanje v novih programih poklicnega in strokovnega izobraževanja.
- > Zupanc, B. 2007. Načrt ocenjevanja znanja.
- > Zupanc, B. 2007. Zaključni izpiti v novih programih srednjega poklicnega izobraževanja.





2. Spremljanje programa

2.1 Načela in načrt spremljanja

Spremljanje poskusnega izvajanja izobraževalnega programa Avtoserviser je potekalo kot del projekta Poskusno uvajanje izhodišč v pilotnih šolah z uvajanjem in spremljanjem izobraževalnega programa Avtoserviser, ki je spremljanju določalo naslednje naloge:

- > >> izvajati spremljanje v skladu z načrtom spremljanja;
- > >> omogočiti svetovanje in strokovno pomoč pri reševanju konkretnih vprašanj, ki se pojavljajo v zvezi z uvajanjem;
- > >> pripraviti vmesna poročila o spremljanju ter v njih oblikovati predloge sprotne sprememb in priporočila za dodatno usposabljanje izvajalcev poskusa (Prvo vmesno poročilo, 2006, Drugo vmesno poročilo, 2007) ter pričujoče zaključno poročilo ter jih posredovati Svetu za evalvacijo, Strokovnemu svetu za poklicno in strokovno izobraževanje, Strokovnemu svetu za splošno izobraževanje in Ministrstvu za šolstvo in šport.

Spremljanje je potekalo v skladu s Pravilnikom o posodabljanju vzgojno-izobraževalnega dela (Ur. l. RS, št. 13/2003), ki določa smernice za načrtovanje spremljanja, postopke in nosilce, pristojne za posodabljanje vzgojno-izobraževalnega dela. Pravilnik v drugem členu opredeli proces spremljanja novih programov kot »postopek sistematičnega zbiranja informacij o njihovem uresničevanju z namenom sprotnega reševanja vprašanj neposredno v pedagoški praksi«.

Pri spremljanju nas je vodil temeljni namen pridobivati podatke o poteku izvajanja sprememb, zato da bi že v fazi izvajanja prepoznali morebitne pomanjkljivosti in jih ustrezno popravili. Ugotovitve in predlogi spremljanja nudijo načrtovalcem in izvajalcem oporo pri načrtovanju nadaljnji korakov implementacije in razvoju ustreznih rešitev.

Spremljanje poskusnega izvajanja izobraževalnega programa Avtoserviser smo načrtovali kot proces sprotnega, sistematičnega in čim bolj objektivnega zbiranja podatkov o tem, kako se nove kurikularne oz. programske rešitve uresničujejo neposredno v pedagoški praksi. Z analizo in interpretacijo smo identificirali, kakšni so učinki in učinkovitost izvajanja programa, ugotavljali razmere in pogoje, ki so vplivali na ugotovljeno stanje, jih kritično presojali ter oblikovali predloge za izboljšanje stanja.

Spremljali smo vsa temeljna in razvojna področja poskusa, ki pogojujejo uspešnost implementacije novega programa:

- > usposabljanje učiteljev,
- > pogoje za izvajanje programa,
- > didaktiko poklicnega izobraževanja,
- > izvedbeni in odprti kurikulum,
- > izvajanje ključnih kvalifikacij in strokovnega dela programa,
- > izvajanje integriranih ključnih kvalifikacij,
- > preverjanje in ocenjevanje znanja,
- > praktično izobraževanje,
- > učni uspeh in
- > zaključne izpite.

Področja smo podrobneje opredelili s kazalniki, po katerih smo načrtovali sklope spremljave za posamezno šolsko leto izvajanja poskusa (glej Prvo poročilo ... (2006, str. 49) in Drugo poročilo ... (2007, str. 16). V šolskem letu 2006/07 smo obsežneje in poglobljeno spremljali naslednja področja:

- > usposabljanje,
- > izvedbeni kurikulum (odprti kurikulum),
- > preverjanje in ocenjevanje (načrt ocenjevanja znanja),
- > ključne kompetence,
- > integrirane ključne kvalifikacije,
- > učni uspeh,
- > zaključni izpit.

V tabeli v nadaljevanju je prikazan natančen potek spremljanja po posameznih sklopih, opredeljeni so kazalniki/elementi spremljanja, metode in tehnike spremljanja ter viri oz. udeleženci.

Tabela 1: Načrt spremljanja za šolsko leto 2006/07

PODROČJE	KAZALNIKI/ELEMENTI	METODE/TEHNIKE	VIRI/UDELEŽENCI
Preverjanje in ocenjevanje	<ul style="list-style-type: none"> > pregled sestavin načrtov ocenjevanja > vključenost načrtov ocenjevanja v izvedbene kurikule > kriterijski pristop k ocenjevanju > povezava med cilji iz kataloga znanj in ocenjevanjem > način opredelitve minimalnih standardov 	analiza načrtov ocenjevanja znanja	izvedbeni kurikuli (načrti ocenjevanja znanja)
Integrirane ključne kvalifikacije	<ul style="list-style-type: none"> > ocena ustreznosti nabora IKK > uporabnost znanj IKK > pomen IKK za osebno in poklicno življenje > način spodbujanja razvoja IKK > ocena usposobljenosti za spodbujanje razvoja IKK 	vprašalnik	dijaki
		vprašalnik	učitelji
Izvedbeni kurikulum – odprti kurikulum	<ul style="list-style-type: none"> > priprava odprtega kurikula > javnost odprtega kurikula > dostopnost odprtega kurikula > struktura odprtega kurikula > vsebinska zasnova posameznih enot v odprtem kurikulumu 	vprašalnik	vodje PUZ
		vprašalnik	delodajalci

PODROČJE	KAZALNIKI/ELEMENTI	METODE/TEHNIKE	VIRI/UDELEŽENCI
Ključne kompetence	<ul style="list-style-type: none"> > integracija naravoslovja > medpredmetno povezovanje > zaznavanje drugačnosti pouka v novih in starih programih > odnos dijakov do predmeta > kompetence, ki jih razvijajo učitelji pri pouku > zastopanost splošnega predmeta v odprtem kurikulumu > uporaba kataloga znanj > usposobljenost po izteku poskusa > predlog usposabljanja 	strukturiran intervju	učitelji splošnoizobraževalnih predmetov
		vprašalnik	
Zaključni izpiti	<ul style="list-style-type: none"> > struktura zaključnega izpita > zadovoljstvo dijakov in njihova zaposlitvena pričakovanja > ocena usposobljenosti dijakov za opravljanje profesionalnega dela in odgovornost zanj > sestava in vloga šolske izpitne komisije > vloga delodajalcev in sodelovanje s šolo > priprave na zaključne izpite > potek zaključnega izpita > proces ocenjevanja na zaključnih izpiti > stališča članov ŠIK o novem konceptu zaključevanja 	analiza gradiv, ki so jih za zaključni izpit pripravili na šolah	vodstvo
		protokol za neposredno spremljanje izvedbe zaključnih izpitov	izvedeni zaključni izpiti
		vprašalnik	dijaki
		vprašalnik	člani šolskih izpitnih komisij
		vprašalnik	delodajalci
Usposabljanje	> nabor in pregled vseh izvedenih usposabljanj	vprašalnik	udeleženci usposabljanj
Učni uspeh	<ul style="list-style-type: none"> > učni uspeh po letnikih > učni uspeh in uspeh dijakov na zaključnih izpiti 	zbirnik	vodstvo

V spremljanje za šolsko leto 2006/07⁴ so bile vključene naslednje statistične množice:

- > strokovni delavci na šolah (okoli 70 članov PUZ);
- > mentorji dijakov na praktičnem usposabljanju z delom;
- > dijaki, v šolskem letu 2006/07 vpisani v tretji letnik izobraževalnega programa Avtoserviser.

Tabela 2: Vpis dijakov v izobraževalni program Avtoserviser – šolsko leto 2006/07

Šola	1. letnik		2. letnik		3. letnik	
	Število vpisanih	Število izpisanih	Število vpisanih	Število izpisanih	Število vpisanih	Število izpisanih
SPSŠB Ljubljana	119	17	95	3	81	0
TŠC NG	26	3	26	1	24	0
ŠC Ptuj	31	1	30	4	38	0
ŠC Velenje	11	1	26	1	25	0
Skupaj	187	22	177	9	168	0

Tudi v tretjem letu spremljanja smo kombinirali različne (kvalitativne in kvantitativne) raziskovalne pristope in pri tem uporabljali naslednje metode in tehnike zbiranja podatkov:

- > racionalna evalvacija zbranih načrtov ocenjevanja znanja,
- > vprašalniki (za učitelje, dijake, mentorje dijakov na praktičnem usposabljanju z delom, člane šolskih izpitnih komisij, vodstvo PUZ),
- > opomnik za intervju z učitelji splošnoizobraževalnih predmetov,
- > protokol za neposredno spremljanje izvedbe zaključnih izpitov,
- > analiza gradiv, ki so jih za zaključni izpit pripravili na šolah.

Pri posameznih področjih spremljanja je delovna skupina za spremljanje sodelovala z drugimi delovnimi skupinami (DS za izvedbeni kurikulum, DS za preverjanje in ocenjevanje, DS za zaključevanje, DS za usposabljanje), z zunanjimi strokovnjaki za posamezno področje in s predstavniki pilotnih šol.

⁴ Za šolsko leto 2004/05 glej Prvo poročilo ... (2006, str. 22) in za šolsko leto 2005/06 glej Drugo poročilo ... (2007, str. 18).

2.2 Ključna sporočila spremljanja

V nadaljevanju so predstavljena glavna sporočila spremljanja poskusnega izobraževalnega programa Avtoserviser. V podpoglavjih strnjeno predstavljamo najpomembnejše ugotovitve treh let izvajanja poskusa, pri čemer pa se največ ugotovitev nanaša na tretje, zaključno leto spremljanja. Podrobneje smo ugotovitve posameznega leta spremljanja predstavili v prvem (2006) in drugem poročilu (2007).

Konceptualno ozadje posameznega področja spremljanja je predstavljeno v prvem poglavju pričujočega poročila, v tem poglavju pa nadaljujemo z ugotovitvami in predlogi za nadaljnje razvijanje področij. Metodologija, na podlagi katere je temeljilo spremljanje posameznih področij, je obsežneje predstavljena v posameznih poročilih in internih gradivih Centra RS za poklicno izobraževanje in Zavoda RS za šolstvo:

- > Poročila o spremljavi splošnoizobraževalnih predmetov programa Avtoserviser (2007). ZRSŠ (PRILOGA A).
- > Poročilo o evalvaciji načrtov preverjanja in ocenjevanja (2007). Dr. Klara S. Ermenc in dr. Zora Rutar Ilc, CPI, interno gradivo.
- > Poročilo o spremljanju integriranih ključnih kvalifikacij (2007), CPI, interno gradivo.
- > Spremljanje odprtega kurikula v novih in prenovljenih izobraževalnih programih (2007). CPI, interno gradivo.
- > Spremljanje zaključnih izpitov izobraževalnega programa Avtoserviser (2007). Vladimir Milekšič in dr. Zora Rutar Ilc, CPI, interno gradivo.
- > Zaključni izpiti v izobraževalnem programu Avtoserviser (2007). CPI (PRILOGA B).

Navedena poročila in gradiva so bila osnova pri pisanju naslednjih podpoglavij.

2.2.1 Usposabljanje

Začenjamo z usposabljanjem izvajalcev poskusa, ki je najpomembnejša osnova dobrega prenosa konceptualnih rešitev v prakso. S pregledom glavnih usposabljanj preteklih let podajamo oceno trenutnega stanja in izpostavimo prioriteta področja nadaljnjega dela pri usposabljanju pedagoških praktikov srednjih poklicnih in strokovnih šol.

S prenosom znatnega dela odločanja z državne ravni na raven šole se je oblikovala potreba po novem dokumentu na ravni šole – nastal je dokument izvedbeni kurikulum (več v drugih poglavjih pričujočega poročila). V optimalnem primeru so v izvedbenem kurikulumu zapisane vse ključne strateške odločitve (vključno s konceptualnim in teoretičnim ozadjem), ki so povezane z delovanjem šole v vseh pogledih. Zato smo tudi usposabljanje, razvojno delo s šolami in sve-

tovanje povezali z ustvarjanjem izvedbenega kurikula, pri čemer smo se v posameznih obdobjih usmerili bolj na eno od njegovih sestavin in opredelili kompetence ali zmožnosti, ki jih potrebuje učitelj za načrtovanje in kasnejše uresničevanje izbrane sestavine izvedbenega kurikula. Na tej osnovi smo pripravili usposabljanje.

V prvem letu (2004/05) smo izvedli 68 usposabljanj za 4 programske učiteljske zbere izobraževalnega programa Avtoserviser, pri čemer je bil del usposabljanja za celotne time, del pa le za posamezne učitelje iz programskih učiteljskih zborov (npr. za učitelje določenega splošnega predmeta). Niso se vsi PUZ-i odločili za vsa usposabljanja, tako da smo nekatera usposabljanja izvedli samo z določenimi kolektivi. V prvem letu smo se posvetili načrtovanju skupne letne učne priprave in načrtovanju interdisciplinarnega učnega sklopa (npr. projektne tedna), ki ga pripravi tim učiteljev. Skupna letna učna priprava je bila za vse učitelje novost, interdisciplinarni učni sklop pa je bil novost za večino učiteljev. Poudarke pri načrtovanju skupne letne učne priprave in interdisciplinarnega učnega sklopa smo namenili medpredmetnemu povezovanju, korelacijam in integracijam ciljev splošnih predmetov in integriranih ključnih kvalifikacij v strokovne vsebinske sklope ter integraciji ciljev strokovnih vsebinskih sklopov in integriranih ključnih kvalifikacij v splošne predmete. Prevladujoče načrtovanje učne snovi smo skušali dopolniti in uravnotežiti s ciljnim in problemskim načrtovanjem.

Izvedli smo tudi usposabljanje za pripravo učnih gradiv in organizirali srečanja za pripravo interdisciplinarnega učnega gradiva – učne mape. Izvedli smo nekaj usposabljanj s področja timskega dela ter s področja načrtovanja na ravni dijaka in spremljanja, spodbujanja ter vrednotenja njegovega napredka – to je bilo usposabljanje za ustvarjanje razvojnega portfolija dijaka. Že v prvem letu smo se usmerili tudi v didaktiko in izvedli nekaj usposabljanj iz metod učenja, ki podpirajo na dijaka usmerjen model pouka. Na tem področju smo usposabljali 26 multiplikatorjev in nekateri od njih so kasneje usposabljali svoje ali druge kolektive, ki so vstopali v proces prenove.

V naslednjem letu 2005/06 smo nadaljevali usposabljanje na področjih, s katerimi smo začeli v prvem letu, dodali pa smo še usposabljanje o pravno-administrativnih in organizacijskih vidikih ocenjevanja – predstavitev novega pravilnika o ocenjevanju znanja. Pri vrednotenju znanja so bila izvedena nekatera konceptualna usposabljanja, in sicer priprava standardov znanja v skladu s taksonomijami učnih ciljev ter načrtovanje in spremljanje napredka na ravni dijaka. Število usposabljanj je v tem letu upadlo, saj so podporne inštitucije v veliki meri izpeljale svojo dotedanjo ponudbo že v prvem letu. Tako so se v drugem letu usmerile na pripravo novih konceptualnih gradiv, nastalo pa je tudi prvo poročilo o spremljanju poskusnega izvajanja izobraževalnega programa Avtoserviser. Na tej osnovi smo usposabljanje okrepili in pripravili koncept kvalitativnega spremljanja z usposabljanjem. Koncept je natančneje opisan v drugem poročilu o spremljanju izobraževalnega programa Avtoserviser, za ta način dela pa se je odločil samo en kolektiv, ki je vztrajal le krajši čas. Takšen način dela zahteva visoko motivacijo in visoko aktivnost tako učiteljev kot tudi svetovalcev, temelji pa na tem, da z učitelji ne nadaljujemo sledečih korakov razvojnega dela, dokler ne uspemo optimalno dokončati predhodnega koraka. Tako se npr. ukvarjamo s teoretičnim in praktičnim delom pri ciljnim načrtovanju, dokler cilji niso optimalno načrtovani v skupni letni učni pripravi.

V letu 2006/07 smo nadaljevali usposabljanja, ki so bila usmerjena na načrtovanje na ravni dijaka, spremljanje napredka posameznega dijaka in prilagajanje učnih poti posameznemu dijaku ali skupinam dijakov, na individualizacijo in diferenciacijo učnega procesa ter na spoznavanje konkretnih inštrumentarijev ter metod in oblik dela, ki lahko učitelju pri tem pomagajo. Ta nivo razvojnega dela predpostavlja znanje iz vseh predhodnih tem (npr. dobra usposobljenost učitelja za ciljno načrtovanje in kriterijsko vrednotenje znanja sta prvi pogoj).

V nekaterih PUZ-ih smo z usposabljanjem dosegli pomembne premike. Vsem kolektivom priporočamo, da naj bo razvojno delo na področju individualizacije učnega procesa ena od dolgoročnih prioritet, saj je tu ključ za znižanje osipa in povečanje odgovornosti in motivacije dijakov, pa tudi za spodbujanje inovativnosti dijakov.

Težave v procesu usposabljanja

Učitelji so na usposabljanjih poročali o izvedbenih težavah, ki so imele različne izvore. Vseskozi so se srečevali z novimi zahtevami, s pomanjkanjem izkušenj in znanja. Na drugi strani pa smo tudi na sistemski ravni zaznali pomanjkanje strokovnih gradiv, izkušenj in ustreznih predavateljev. Usposabljanja je izvajalo mnogo svetovalcev CPI-ja, ZRSŠ-ja in zunanjih predavateljev. Vsi so se naloge lotili zelo resno, vendar zaradi množice različno mislečih predavateljev in zaradi nove situacije, s katero smo se spoprijemali, koncepti niso bili vedno dodelani, usposabljanja pa ne vedno medsebojno usklajena. Situacija se je v procesu razvoja optimizirala. Posamezna usposabljanja smo povezali v zaokrožena področja, opisana v poglavju 1.5. Kot rezultat dela s pilotnimi programskimi učiteljskimi zbori je nastala vrsta konceptualnih gradiv, teoretično ovrednotenih primerov iz prakse in dodelan koncept usposabljanj. Razvoj nadaljujemo.

Na začetku je med mnogimi učitelji obstajal odpor do poskusnega izvajanja novega programa. Kasneje smo delali z manjšimi skupinami, v katerih je bil možen razgovor z vsakim udeležencem in naravnost se je spremenila. Veliko energije so v motiviranje svojih kolektivov vložili ravnatelji 4 pilotnih šol. Lahko povzamemo, da je motivacija učiteljev za usposabljanje kasneje narasla, največja je bila v prvem letu in pol, potem pa je ponovno upadla.

Na usposabljanjih smo se občasno srečevali s prekinitvami, ker so učitelji potrebovali pogovor o izvedbenih težavah, ki onemogočajo delo, h kakršnemu spodbujajo ideje usposabljanja, in sicer:

- > preveliki oddelki;
- > pomanjkanje opreme za uresničevanje strokovnih modulov;
- > težave pri iskanju učnih mest pri delodajalcih za izvedbo praktičnega usposabljanja z delom;
- > učitelji so si želeli usposabljanj na področju stroke, in sicer v avtoservisih;
- > poročali so tudi o pomanjkanju časa za timsko načrtovanje in o tem, da se med seboj težko časovno uskladijo za timsko načrtovanje in izvedbo tedenskih sestankov programskega učiteljskega zbora.

Poleg težav, ki so jih nanizali učitelji, naj omenimo še, da ni bilo izvedenih dodatnih usposabljanj mentorjev med delodajalci, ki vodijo praktično usposabljanje dijakov z delom. Povezava med šolo in mentorji je živela tako, da so organizatorji PUD-a delodajalce obiskovali in jim predstavili program, nekatere šole so delodajalcem pripravile smernice za delo, nekatere šole pa so z njimi organizirale srečanja. Pred pridobitvijo verifikacije učnih mest, ki je prvi pogoj za izvedbo PUD-a, so morali delodajalci vključiti svoje predstavnike v 70-urni pedagoško-andragoški seminar pod okriljem OZS in GZS. Dodatnega usposabljanja mentorjev v sodelovanju z OZS in GZS pa nismo izvedli zaradi nezainteresiranosti takratnih mentorjev za udeležbo.

Predlogi možnih izboljšav

Iz zgoraj navedenih težav so na usposabljanje vezane le nekatere:

- > potreba učiteljev stroke, da bi posodobili svoje strokovno znanje pri delodajalcih,
- > usposabljanje mentorjev, ki izvajajo PUD,
- > motivacija učiteljev za udeležbo na usposabljanjih in
- > dodelano konceptualno ozadje usposabljanja in strokovna literatura (zlasti poklicna didaktika).

Ostale težave so obravnavane na drugih mestih pričujočega poročila.

Prvi dve težavi sta del širšega vprašanja, kako pridobiti naklonjenost delodajalcev in v slovenskem prostoru ustvariti kooperativne odnose med izobraževalnim sistemom na eni strani in svetom gospodarstva na drugi. Na tem mestu se omejujemo le na iskanje nekaterih možnih rešitev na operativni ravni, tj. na ravni šole in njenega sodelovanja s podpornimi inštitucijami.

V novem razpisu za pridobitev sredstev Evropskega socialnega sklada (ESS) v obdobju od 2007-2013 se bodo na razpise prijavljale tudi šole. Predlagamo, da šole same prijavijo različne projekte sodelovanja z delodajalci, npr. usposabljanje učiteljev stroke. Naj navedemo primer tovrstnega sodelovanja šola-delodajalci po tujih zgledih (primer osrednje Finske). Šole zagotavljajo usposabljanje učiteljev stroke pri delodajalcih tako, da učitelji v nekajmesečnem obdobju brezplačno opravljajo eno od delovnih mest pri delodajalcu, v zameno pa jim delodajalec nudi mentorstvo pri njihovem usposabljanju z delom na danem delovnem mestu. Šola manjkajočega učitelja v tem času nadomesti z učiteljem pripravnikom, sredstva za plačilo učitelja pripravnika pa pridobi iz ESS sredstev, saj manjkajoči učitelj v času, ko je pri delodajalcu, prejema polno plačo od šole in ne od delodajalca. To je primer operativnega modela, v katerem pridobijo vsi sodelujoči – učitelj stroke, delodajalec in učitelj pripravnik.

Drug primer operativne rešitve po tujem zgledu smo usmerili na dodatno usposabljanje mentorjev. Nekateri tuji zgledi kažejo, da se mali obrtniki na področju neke panoge in regije med seboj povežejo in iz svojih vrst določijo osebo, ki kroži med povezanimi delodajalci in vodi mentorje pri izvajanju PUD-a ter komunikacijo s šolami. Ta vodja je deležen dodatnega usposabljanja, njegovo mesto financira delodajalec (primer osrednje Finske), sestavljeno pa je iz nalog,

ki so usmerjene na PUD. Nekatere države (primer Nemčije) pa ustanovijo denarni sklad po panožnih področjih, iz katerega se finančno nagrajuje tiste delodajalce, ki izvajajo PUD. Višina finančne nagrade je povezana s kakovostjo opravljenega dela.

Z navedenimi primeri želimo spodbuditi razpravo na vseh ravneh, saj je vloga mentorjev v novih programih velika, prav tako pa so veliki pritiski šol zaradi zgoraj omenjenih težav.

Tudi ob težavah, vezanih na motivacijo učiteljev in kakovost usposabljanja, se obračamo k tujim zgledom (primer Finske in Danske), ki so ustanovile kolidže za učitelje v poklicnem izobraževanju. Njihova vloga je izvajanje verificiranih pedagoško-andragoških programov in izvajanje usposabljanj stalnega strokovnega spopolnjevanja učiteljev v poklicnem in strokovnem izobraževanju. Specializirani so za poklicno izobraževanje. Njihovi predavatelji so v osnovi kvalificirani strokovnjaki iz različnih strok poklicnega izobraževanja, akademsko dokvalificirani v pedagoški znanosti in imajo delovne izkušnje tako v gospodarstvu kot v šoli.

2.2.2 Pogoji za izvajanje programa

Nadaljujemo z ugotovitvami spremljanja, ki se nanašajo na pogoje za izvedbo programa. Ustrezni izvedbeno-organizacijski pogoji za pedagoško delo so drug pogoj za uspešen prenos konceptualnih rešitev v pedagoško prakso. Naslednji pomemben pogoj za izvedbo programa se nanaša na zadovoljstvo vključenih. Posebej predstavljamo zadovoljstvo učiteljev in dijakov.

Izvedbeno-organizacijski pogoji za izvedbo programa

Cilji, ki so bili izhodišče prenove in poskusnega programa Avtoserviser, so zahtevali temeljne izvedbeno-organizacijske spremembe. Glavne izvedbene novosti se nanašajo na drugačno organizacijo dela učiteljev, za katere se predpostavlja, da se med seboj čim bolj povezujejo, tako pri samem načrtovanju pouka, kot tudi pri njegovi izpeljavi ter evalvaciji. Učitelji, ki poučujejo v posameznem izobraževalnem programu so organizirani kot programski učiteljski zbor, katerega temeljne naloge in zadolžitve opredeljuje 5. člen Pravilnika o ocenjevanju znanja v poklicnem in srednjem strokovnem izobraževanju (Ur. l. RS, št. 78/07).

Kako so zahtevane organizacijske korake izvedle pilotne šole, smo ugotovljali v Prvem poročilu ... (glej 2006, str. 26). Ugotovili smo, da so na vseh štirih šolah pripravili izvedbene kurikule, načrtovali medpredmetne povezave (tudi v obliki posameznih timskih izpeljav pouka) in izpeljavo projektnih tednov. Hkrati smo opozorili na nekaj organizacijskih težav na ravni šol:

- > srečevanje programskih učiteljskih zborov z namenom usklajevanja načrtovanega izvedbenega kurikula in razreševanja sprotne problematike;
- > klasična struktura pouka po urniku ne podpira timskega pristopa k pedagoškemu delu (načrtovanje in izvedba) in
- > ne/ovrednotenje razvojnega dela učiteljev (npr. vloga vodje PUZ-a ni sistemsko ovrednotena).

Rešitev omenjenih organizacijskih težav na ravni posameznih šol je v veliki meri odvisna od organizacijske spretnosti in fleksibilnosti vodstva posamezne šole ter krepitve odnosov z različnimi socialnimi partnerji šol. Poleg omenjenih težav lahko v prihodnosti pričakujemo še nadaljnje težave na šolah, kjer izvajajo večje število programov, kar pomeni, da nekateri učitelji sodelujejo v različnih PUZ-ih. Vprašanje je, v koliko PUZ-ih lahko posamezni učitelj dejansko kakovostno sodeluje.

Poleg tega so učitelji splošnoizobraževalnih predmetov v intervjujih v zaključnem letu poskusnega izvajanja izobraževalnega programa opozorili na nekatere težave, vezane na obstoječe normative⁵:

- > preveliko število dijakov v posameznem oddelku;
- > združevanje dijakov različnih programov in/ali letnikov in stopenj izobraževanja in
- > število dijakov pri delitvah oddelkov v skupine.

Nov pristop k pedagoškemu delu je težko realizirati v skoraj nespremenjenih pogojih za delo. Kaže se potreba po ponovnem razmisleku standardov in normativov, saj obstoječi niso vedno ustrezna podlaga za izvajanje vzgojno-izobraževalnega dela.

Zadovoljstvo učiteljev in dijakov

Celotno obdobje poskusa smo spremljali zadovoljstvo učiteljev z izvajanjem programa Avtoserviser. V Prvem poročilu smo ugotovili, da je večina učiteljev (64 %) s programom Avtoserviser zadovoljna. Tisti, ki so bili najbolj zadovoljni, so svoje zadovoljstvo utemeljevali predvsem z boljšimi in bolj sodelovalnimi odnosi ter s povezovanjem med učitelji. Druge utemeljitve so se nanašale na spremembe v načinu poučevanja ter na integracijo in več medpredmetnega povezovanja. Med slabostmi novega programa je v prvem letu največ učiteljev navedlo nejasne in neizdelane koncepte ob uvajanju programa in druge izvedbeno-organizacijske ovire za kvalitetno delo (Prvo poročilo ... 2006).

Ob koncu poskusa so učitelji poleg izobraževalnega programa Avtoserviser ocenjevali tudi zadovoljstvo z neprenovljenimi programi. Zadovoljstvo smo preverjali s petstopenjsko lestvico (1-5), in sicer glede na štiri postavke⁶:

⁵ Glej tudi prilogo A.

⁶ Za opis metodologije spremljanja glej Poročilo o spremljanju integriranih ključnih kvalifikacij (2007). CPI, interno gradivo.

- > sodelovanje med učitelji,
- > medpredmetna usklajenost ciljev,
- > zagotavljanje pogojev za izvajanje programa in
- > odnos dijakov do šolanja.

Ugotovili smo, da je ocena zadovoljstva v programu Avtoserviser pri vseh postavkah višja kot v neprenovljenih programih. Največja razlika se kaže pri medpredmetni usklajenosti ciljev, ki se je z novim programom očitno povečala (ocena 3,27 za IP AS in 2,12 za neprenovljene programe). V novem programu so učitelji najbolj zadovoljni s sodelovanjem med učitelji (ocena 3,53), nekoliko manj pa so zadovoljni z zagotavljanjem pogojev za izvajanje programa (ocena 2,67 za IP AS in 2,62 za neprenovljene programe) in z odnosom dijakov do šolanja (ocena 2,64 za IP AS in 2,33 za neprenovljene programe).

O zadovoljstvu s posameznimi elementi programa smo spraševali tudi dijake. V šolskem letu 2005/06 smo jih spraševali po zadovoljstvu s praktičnim izobraževanjem (glej tudi Drugo poročilo ... 2007). Ugotovili smo, da je s praktičnim usposabljanjem pri delodajalcu zadovoljnih ali pa deloma zadovoljnih več kot 90 % dijakov. Zadovoljstvo so dijaki najpogosteje povezali z dobrimi odnosi in spodbudno klimo pri delodajalcih ter z novimi izkušnjami in situacijami, s katerimi so se srečevali na praktičnem usposabljanju, le nekaj dijakov pa je svoje zadovoljstvo povežalo z materialnimi dobrinami ter povečanimi možnostmi kasnejše zaposlitve. V šolskem letu 2006/07 nas je zanimalo splošno zadovoljstvo dijakov z odločitvijo za vpis v izobraževalni program Avtoserviser.⁷

Tabela 3: Zadovoljstvo dijakov z vpisom v izobraževalni program Avtoserviser

Šola	Zadovoljstvo z vpisom ⁸					Skupaj
	1	2	3	4	5	
1	-	-	5	5	27	37
2	1	1	8	2	11	23
3	-	-	2	7	7	16
4	-	-	-	3	14	17
Skupaj	1	1	15	17	59	93

Na vprašanje, ali so dijaki zadovoljni z odločitvijo, da so se vpisali v izobraževalni program Avtoserviser, je 63,4 % oz. 59 dijakov odgovorilo, da so z odločitvijo popolnoma zadovoljni, 34,4 % (32 dijakov) jih je deloma zadovoljnih in samo 2,2 % (2 dijaka) je nezadovoljnih. Zelo spodbudno je, da dijaki po treh letih ne obžalujejo svoje odločitve o vpisu v izbrani izobraževalni program.

⁷ Za več informacij glej prilogo B.

⁸ 1 pomeni, da dijak sploh ni zadovoljen z odločitvijo o vpisu, 5 pomeni, da je dijak popolnoma zadovoljen.

Zanimalo nas je tudi, kako so dijaki na šoli zadovoljni:

- > s sodelovanjem med dijaki,
- > s sodelovanjem med dijaki in učitelji ter
- > s sodelovanjem med učitelji.

Ugotovili smo, da so dijaki zadovoljni s sodelovanjem pri vseh treh postavkah, saj je skupno povprečje na petstopenjski lestvici 3,54. Ne preseneča podatek, da so dijaki najbolj zadovoljni s sodelovanjem med vrstniki (ocena sodelovanja med dijaki je 3,92), nekoliko manj so zadovoljni s sodelovanjem med njimi in učitelji (ocena 3,40), najmanj pa s sodelovanjem med samimi učitelji (ocena 3,30).

Na splošno so ocene dijakov na številčni lestvici višje kot ocene učiteljev. Beležimo razkorak med zaznavanjem sodelovanja med učitelji v očeh učiteljev in v očeh dijakov. Učitelji prav sodelovanje med učitelji ocenjujejo kot razlog največjega zadovoljstva z novim programom, dijaki pa so to postavko ocenili najnižje, a še vedno bolj pozitivno kot negativno (ocena učiteljev na lestvici od 1 do 5 je 3,53, ocena dijakov pa 3,30). Tak rezultat ne preseneča, če sodelovanje med učitelji razumemo predvsem kot sprotno načrtovanje pedagoškega dela, s katerim dijaki verjetno niso seznanjeni. Po drugi strani pa naj bi dijaki učinke sodelovanja med učitelji čutili tudi v pedagoškem procesu. Na osnovi pridobljenih empiričnih podatkov ne moremo zaključiti, da so učinki sodelovanja med učitelji tako optimalni, kot jih ocenjujejo učitelji.

V prihodnosti kaže več pozornosti nameniti odnosu dijaki-učitelji in odnosu dijakov do šolanja, ki ostaja po zaznavi učiteljev najnižje ocenjena postavka in tako rekoč neodvisna od prenove programov (ocena postavke je tako rekoč neodvisna od tega, ali so učitelji ocenjevali nove ali pa neprenovljene programe). Ves čas moramo preverjati, do kolikšne mere so ocene učiteljev odraz dejanskega stanja. V prvem poročilu smo namreč že ugotavljali, da imajo učitelji o svojih dijakih pogosto bolj negativno kot pozitivno mnenje (na področju motivacije, sposobnosti, discipline). Stalnica spremljanja in različnih raziskav (npr. Peček in Lesar 2006) so tudi identificirana razhajanja v zaznavanju pedagoškega procesa s stališča učiteljev in dijakov. V drugem letu smo skozi spremljanje zaznavanja procesa preverjanja in ocenjevanja ter počutja v šoli ugotovili kar nekaj takšnih razhajanj v percepciji dijakov in učiteljev glede jasnosti sporočanja in razumevanja znotraj pedagoškega procesa (glej Drugo poročilo ... 2007). Tako smo na primer ugotovili, da večina učiteljev (84,4 %) meni, da vedno jasno povedo, kaj je treba znati, enako pa meni manj kot polovica dijakov.

Ocenjujemo, da je podoba dijakov v očeh učiteljev pomembno področje našega nadaljnega razvojnega dela. Predpostavljamo, da imajo učitelji pogosto bolj nizka pričakovanja v odnosu do svojih dijakov, ki pa niso nujno odraz njihove dejanske motivacije in sposobnosti.

2.2.3 Didaktika poklicnega izobraževanja

Robne pogoje za uspešno izvedbo poskusa na drugi strani zarisujejo konceptualni premiki na teoretski ravni, pri čemer igra najpomembnejšo vlogo didaktika poklicnega izobraževanja. Novost poskusnega programa je stalna skrb za timsko načrtovanje in tudi izvajanje pedagoškega dela. To se predpostavlja z novo organizacijo učiteljev, ki poučujejo dijake izbranega izobraževalnega programa. Učitelji so del programskega učiteljskega zbora, ki ima številne naloge in odgovornosti (od priprave izvedbenega kurikula do odločanja o napredovanju dijakov iz letnika v letnik). Učitelji se srečujejo na rednih sestankih. Posledice takšnega pristopa k pedagoškemu delu se odražajo v razvijanju raznolikih metodično-didaktičnih pristopov k pedagoškemu delu. Najpomembnejši med njimi so projektni tedni oziroma projektno delo.

Timski pristop k pedagoškemu delu

Timski pristop učiteljev k delu ima pri uresničevanju ciljev prenove ključno vlogo, še posebej pri doseganju notranje vsebinske povezanosti in prepletenosti znanja, kar vodi do celostne usposobljenosti dijakov za poklic, sodelovanje v družbi in osebnostni razvoj. Že s spremljanjem v prvem letu smo ugotovili, da so učitelji timski pristop k delu vrednotili kot pozitivno spremembo prenove na več ravneh: povezali so ga z zadovoljstvom pri uvajanju novega programa, izpostavili so ga kot enega najpomembnejših ciljev programa ter kot največjo prednost novega načina načrtovanja. Le peščica je ob tem izpostavila tudi ovire za timsko delo, ki so se najpogosteje nanašale na organizacijske težave in pomanjkanje izkušenj za tak način dela.

Drugo leto izvajanja poskusa smo to področje spremljali bolj osredotočeno. Posebej nas je zanimalo, kako so se na šolah soočili z novim izzivom pri ocenjevanju znanja – z izvajanjem timskega ocenjevanja.⁹ Zadnje leto izvajanja poskusa pa smo učitelje vprašali, koliko se je med njihovimi sodelavci spremenila pripravljenost za timsko delo (ali se je povečala) in koliko se je v času izvajanja poskusa povečal obseg sodelovanja med učitelji.

Ugotavljamo, da se je pripravljenost za timsko delo s programom Avtoserviser med učitelji povečala. Skoraj dve tretjini anketiranih učiteljev ocenjuje, da se je pripravljenost za timsko delo zelo močno oz. precej povečala, skoraj petina jih meni, da ostaja enaka, manj kot desetina učiteljev pa meni, da se je nekoliko zmanjšala. Večina učiteljev je povečano sodelovanje utemeljila z izvajanjem projektnih tednov/dela, načrtovanjem kurikula, preverjanjem in ocenjevanjem znanja ipd.¹⁰

⁹ Za več informacij glej Drugo poročilo ..., 2007, str. 37.

¹⁰ Glej Poročilo o spremljanju integriranih ključnih kvalifikacij (2007). CPI, interno gradivo.

Ugotovitve, pridobljene s pomočjo vprašalnika, so v intervjujih potrdili tudi učitelji splošnoizobraževalnih predmetov.¹¹ Tudi ti učitelji vidijo največ priložnosti za timsko načrtovanje razvoja določenih zmožnosti s projektnimi tedni in projektnim delom. Najpogosteje se učitelji splošnoizobraževalnih predmetov povezujejo z učitelji strokovnih vsebinskih sklopov in praktičnega pouka, redkeje pa z učitelji splošnih predmetov.

Koliko se je povečal obseg sodelovanja med učitelji, nas je v vprašalniku za učitelje¹² zanimalo po naslednjih postavkah:

- > timsko načrtovanje pouka,
- > timsko izvajanje pouka in
- > timsko ocenjevanje.

Obseg sodelovanja med učitelji se je povečal pri vseh treh postavkah, najbolj izrazito pa pri timskem načrtovanju pouka. Učitelji so v istem vprašalniku primerjali izobraževalni program Avtoserviser z neprenovljenimi programi. Ugotavljajo, da je bilo timskega načrtovanja v neprenovljenih programih malo ali nič, v novem programu pa ga je veliko oz. zelo veliko.

Timski pristop k delu se v poskusnem programu pospešuje z novimi in bolj dinamičnimi pristopi k pedagoškemu delu, pri čemer najbolj izstopa projektno delo oz. projektni tedni ter skupno načrtovanje izvedbenih kurikulov. Veliko priložnosti se kaže še pri krepitvi sodelovanja med pedagoškimi praktiki (še več povezovanja učiteljev splošnoizobraževalnih predmetov, strokovno vsebinskih sklopov in praktičnega pouka) in predstavniki delodajalcev.

Razvijanje raznolikih metodično-didaktičnih pristopov k poučevanju

Zgoraj omenjeni timski pristop k delu vodi v razvijanje raznolikih metodično-didaktičnih pristopov poučevanja. V Prvem poročilu ... (2006, str. 35) smo ugotavljali, da večina metodično-didaktičnih rešitev izhaja iz nove vloge učitelja in dijakov. Ugotovili smo, da dajejo učitelji vse več vrednosti aktivni vlogi dijaka pri pouku. Ko smo jih spraševali o konkretnih načinih spodbujanja dijakov, da so ti pri pouku čim bolj aktivni in uspešni, smo ugotovili, da jih je večina k temu spodbujala tako skozi individualno kot skupinsko delo, vse pogosteje pa naj bi dijakom dopuščali tudi prostor za izražanje svojih stališč.

Podobno vprašanje smo v intervjujih v zaključnem letu spremljanja postavili tudi učiteljem splošnoizobraževalnih predmetov.¹³ Vloga učitelja se je po njihovi oceni spremenila – učitelj postaja mentor in usmerjevalec pouka. Pouk je v novih programih po mnenju intervjuvancev drugačen, ker uvajajo aktivne metode učenja, ker se povezujejo z drugimi predmetnimi področji,

¹¹ Glej tudi prilogo A.

¹² Glej Poročilo o spremljanju integriranih ključnih kvalifikacij (2007). CPI, interno gradivo.

¹³ Glej prilogo A.

predvsem s stroko, ker je veliko sodelovanja med učitelji, predvsem pri praktičnem pouku. Pouk v novih programih ima drugačno dinamiko. Ker imajo kurikulum dodelan že pred začetkom pouka, točno vedo, kaj in kako delati ter kako se medpredmetno povezovati. Ne obremenjujejo se več, če kakšnih vsebin niso predelali, ker je včasih premalo časa zanje in dijake kaj drugega bolj pritegne. Zaradi rednih timskih srečanj in sodelovanja s šolsko svetovalno službo bolje poznajo dijake in njihove težave. Tako je delo olajšano njim in dijakom.

Ena od pomembnejših novosti so projektni tedni oz. projektno delo. Iz intervjujev z učitelji splošnoizobraževalnih predmetov v zadnjem letu spremljanja¹⁴ ugotovljamo, da so učitelji projektne tedne in projektno delo najpogosteje načrtovali timsko pred pričetkom pouka. Večina jih je sodelovala tako pri načrtovanju kot tudi pri izpeljavi projektne dela, nekateri pa samo v fazi organizacije oz. izvedbe in pri izvedbenem in končnem vrednotenju in evalvaciji.

Povzemamo nekaj konkretnih primerov sodelovanja: slovenisti so na primer pomagali pri izdelavi brošur za dijake (opis postopka), skrbeli so za slovnično, pravopisno in slogovno pravilnost le-teh, navadno pa so sodelovali tudi pri pripravi zaključnih razstav, plakatov, predstavitev, pisnih ali govornih javnih nastopov, oblikovanju uradne zahvale podjetju, ki so ga obiskali dijaki, oblikovanju vabila na predstavitev rezultatov, pri vodenju dokumentacije in oblikovanju predstavitev poti. Skupaj so dešifrirali piktograme za nevarne snovi in varstvo pri delu, vadili za javno nastopanje na predstavitvi in sodelovali na sejmih.

Za ilustracijo navajamo nekaj primerov medpredmetnih tem v projektnih tednih: Avto skozi čas (zgodovina prometa); Ekologija v avtoservisni stroki; Jaz, državljan EU; Karoserija; Mehatronski sistemi; Motorna vozila; Novosti v svetu avtomobilizma; Pralni stroj; Preventiva v poklicu in prometu; Priprava avtomobila na zimo; Promocija poklica; Reciklaža avtomobila; Simulacija delovnega dne v delavnici v tujem jeziku; Trijezični slovar orodij ali kakega sklopa vozila; Učenje učenja (ogled kraja, v katerem obiskujejo šolo, študijska knjižnica, uporaba podatkov ...); Varstvo pri delu in varovanje zdravja, Zavore.

2.2.4 Odprti kurikulum¹⁵

Odgovornost programskih učiteljskih zborov je, da izobraževalni program opredelijo v obliki izvedbenega kurikula posamezne šole. Del kurikula postaja odprt za posebnosti in individualne razvojne smeri vsake šole.

Izhodišča (2001, str. 6) opredeljujejo odprti kurikulum kot prostor za zadovoljevanje specifičnih izobraževalnih potreb gospodarskih panog, regij in posameznih socialnih skupin, kot so odrasli, osebe s posebnimi potrebami, narodnostne manjšine in drugi. Država določi 80 % vsebin oziroma ciljev izobraževalnih programov, šole pa naj bi skladno s poklicnimi standardi na nacionalni ravni in v sodelovanju s socialnimi partnerji v regiji opredelile 20 % vsebin oziroma ciljev izobraževalnih programov. Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (2006) v 13. členu določa, da šole pripravijo odprti kurikulum v skladu z Izhodišči (2001) in v sodelovanju s socialnimi partnerji. Odprti kurikulum je del letnega delovnega načrta (68. člen).

Na strokovnem svetu RS za poklicno izobraževanje je bila oktobra 2006 opredelitev odprtega kurikula opredeljena bolj podrobno (Mali 2007). V odprti kurikulum je poleg strokovnih ciljev možno vključevati tudi ustrezne splošnoizobraževalne vsebine (generične kompetence oz. »skupno znanje«), ki nadgrajujejo splošnoizobraževalne cilje. Z odprtim kurikulumom naj bi šola omogočala dijakom uveljavljanje individualnih želja, interesov in sposobnosti. Odprti kurikulum je v tem smislu opredeljen kot prostor, ki omogoča fleksibilnost in stalno aktualizacijo izobraževalnih programov ter priložnost za razvoj večje avtonomije šol (aktualne strokovne vsebine, moderne in prilagojene metode dela, individualizacija pouka, kakovost izobraževanja). Pri pripravi odprtega kurikula mora ravnatelj sodelovati s socialnimi partnerji. Oblike sodelovanja s socialnimi partnerji so različne (anketiranje, delovni sestanki, svet partnerjev). Eden od ciljev odprtega kurikula je vzpodbuditi stalne oblike sodelovanja med šolami in socialnimi partnerji v lokalni skupnosti, kot so npr. lokalne, regionalne razvojne agencije, »svet partnerjev« ipd. Odprti kurikulum je del letnega delovnega načrta, ki ga sprejme svet šole. Javnost odprtega kurikula pomeni, da šola na spletni strani objavi strukturo odprtega kurikula z ustreznimi moduli oz. katalogi znanja zanje.

Na osnovi spremljanja odgovarjamo na naslednja vprašanja:

- > >> Kako je na pilotnih šolah potekala priprava odprtega kurikula (sodelovanje pri pripravi odprtega kurikula s posebnim poudarkom na vlogi socialnih partnerjev pri pripravi izvedbenega kurikula)?

¹⁵ Ugotovitve spremljanja odprtega kurikula v programu Avtoserviser so nastale kot del Spremljanja odprtega kurikula v novih in prenovljenih izobraževalnih programih: Mehatronik operater, Avtoserviser, Kuhar, Natakar, Avtokaroserist, Mizar, Grafični operater, Računalnikar, Frizer (Poročilo je dosegljivo na spletni strani <http://www.cpi.si/ucitelji/kurikulumu/spremljanje.aspx>). V spremljanje so bile vključene poklicne šole, ki izvajajo navedene programe izobraževanja, vključujoč 1. generacijo novih programov poklicnega izobraževanja; to je poskusno izvajanje izobraževalnega programa Avtoserviser; in delodajalci, s katerimi šole sodelujejo pri praktičnem usposabljanju z delom. Za predstavnike šol smo pripravili vprašalnik za vodje programskih učiteljskih zborov na šolah oziroma za druge odgovorne osebe za pripravo odprtega kurikula, ki so jih določili ravnatelji posameznih šol. Drug vprašalnik smo pripravili za delodajalce, s katerimi šole sodelujejo pri izvajanju praktičnega usposabljanja z delom. Zbrane podatke smo obdelali na nivoju deskriptivne statistike. Odgovore na odprta vprašanja in dokumentacijo smo obdelali kvalitativno in jih med sabo smiselno primerjali in dopolnjevali statistične podatke.

¹⁴ Glej prilogo A.

- > >> Ali so bili odprti kurikuli javno potrjeni in ali so javno dostopni?
- > >> Kakšna je struktura odprtega kurikula: deleži oziroma razmerje med programskimi enotami splošnega, strokovnega in praktičnega izobraževanja v odprtem kurikulu?
- > >> Kakšna je vsebinska zasnova posameznih programskih enot v odprtem kurikulu?

Sodelovanje pri pripravi odprtega kurikula

V poskusnem programu Avtoserviser so na vseh štirih šolah pripravili odprti kurikulum učitelji strokovnih vsebinskih sklopov in delodajalci. Na treh šolah so pri tem sodelovali tudi učitelji praktičnega pouka in ravnatelj. Na dveh šolah so bili v pripravo vključeni še predstavniki lokalne skupnosti, na eni šoli pa tudi učitelji splošnih predmetov. Na vprašanje, ali so bili v nastajanje oziroma izvedbo odprtega kurikula vključeni dijaki, so vse šole odgovorile nikalno.

Šole, ki izvajajo poskusni program Avtoserviser, ne sodelujejo z velikimi ampak z mikro in malimi podjetji; 1. šola sodeluje z 12 mikro in 32 malimi podjetji, 2. šola sodeluje z 18 mikro in 12 malimi podjetji, 3. šola sodeluje z 20 mikro in 10 malimi podjetji in 4. šola z 12 malimi podjetji.

Predstavniki vseh štirih šol, ki izvajajo poskusni program Avtoserviser, so v postopku priprave odprtega kurikula obiskali delodajalce. Poleg tega so na treh šolah delodajalce tudi anketirali, dve šoli sta z delodajalci organizirali tudi delovni sestanek. Dve šoli imata organiziran sosvet partnerjev, ena šola pa je vključena v skupino lokalne razvojne agencije.

Vsebine in cilje, ki so jih delodajalci predlagali v odprti kurikulum, lahko v splošnem razdelimo v dve kategoriji. V prvo kategorijo se uvrščajo cilji, vsebine in spretnosti, ki so povezani s specifičnimi poklicnimi znanji in veščinami, potrebnimi za kakovostno praktično usposabljanje z delom. Tako so npr. delodajalci v odprti kurikulum predlagali spretnosti diagnosticiranja in odpravljanja napak, upravljanje strojev in naprav, poznavanje hidravličnih in pnevmatskih komponent, izdelava nadomestnih delov, vodenje ustrezne tehnične dokumentacije, varstvo pri delu in varstvo okolja, upravljanje računalniško vodenih naprav in strojev, poznavanje hidravličnih in pnevmatskih sistemov ter merilnih in kontrolnih naprav ipd. V predlogih delodajalcev je večkrat izpostavljena potreba po vključevanju dodatnih znanj in spretnosti s področja računalništva v smislu poznavanja upravljanja konkretnih strojev in naprav pri praktičnem delu.

V drugo kategorijo smo uvrstili znanja in cilje ključnih kvalifikacij. Približno polovica delodajalcev meni, da bi bilo potrebno, da dijaki v odprtem kurikulumu pridobivajo komunikacijske veščine, dodatne zmožnosti izražanja v slovenskem in tujem jeziku, pri čemer znanje iz tujega jezika povezujejo s poznavanjem stroke, strokovne terminologije.

Na vprašanje, ali je odprti kurikulum javno dostopen, so vse 4 šole odgovorile pritrdilno, in sicer da je javno dostopen predmetnik, na eni šoli pa je javno dostopen tudi izvedbeni kurikulum.

Struktura in vsebinska opredelitev odprtega kurikula

V Izhodiščih (2001) je opredeljeno, da poklicne in strokovne šole določijo v odprtem kurikulumu 20 % obsega programa. Za programe srednjega poklicnega izobraževanja to pomeni, da šole namenijo odprtemu kurikulumu od 578 do 704 ur izobraževanja (Izhodišča 2001, str. 22).

V opredelitvi odprtega kurikula, ki jo je obravnaval Strokovni svet RS za poklicno in strokovno izobraževanje oktobra 2006, je odprti kurikulum opredeljen kot prostor, v katerem šola dijakom ponudi dodatne strokovne module, ki jih sicer v programu ni ali so med izbirnimi moduli programa, pa jih dijak ni izbral ali ni imel možnosti izbrati. Ti moduli lahko pomenijo:

- > dodatne module za izpolnitev zahtev določenega poklicnega standarda (ti moduli so lahko v programu med izbirnimi) in pridobitev dodatne poklicne kvalifikacije;
- > dodatno specializacijo za poklice, ki so sicer vključeni v obvezni del programa in lahko omogočajo takojšnjo zaposlitev in
- > dodatne module za poklicne standarde, ki sicer niso vključeni v program (so pa lahko del drugega programa).

Strokovne module šola izbere med že pripravljenimi (so med izbirnimi moduli ali so del drugega programa) ali pa jih oblikuje sama v skladu z metodologijo, ki velja za pripravo izobraževalnih programov. Objavi jih na spletni strani in so del izvedbenega kurikula šole (Mali 2007).

Izhajajoč iz opredelitve Izhodišč (2001), da šola v odprtem kurikulumu upošteva tudi potrebe dijakov, lahko šola v odprtem kurikulumu ponudi dodatne ure, dodatne predmete ali dodatne module za uresničevanje ciljev splošnoizobraževalnih predmetov, in sicer s ciljem, da:

- > dijaki zaradi pomanjkljivega predznanja in drugih primanjkljajev dosežejo zahtevan standard splošnoizobraževalnega znanja;
- > dijaki dosežejo dodatne splošnoizobraževalne cilje, ki jih zahtevajo delodajalci;
- > se dijaki ustrezno pripravijo na zaključni izpit ali poklicno maturo.

Tudi tukaj naj bi nastali dodatni katalogi znanja, med katerimi bi šola izbirala pri oblikovanju dodatne ponudbe za dijake. Seveda pa šola lahko sama oblikuje ustrezne kataloge znanja (prav tam).

Predstavnike šol smo v vprašalniku prosili, naj navedejo, koliko od razpoložljivih ur za odprti kurikulum so namenili za splošnoizobraževalne cilje, za cilje strokovnega izobraževanja in koliko za cilje praktičnega izobraževanja. Zanimalo nas je tudi, katere programske enote so predvideli za posamezen del odprtega kurikula. Pri tem smo šole pozvali, da navedejo, za katere programske enote so izhajali iz obstoječih nacionalnih katalogov znanj, za katere programske enote so sami pripravili kataloge znanj oziroma so določili učne vsebine, usmerjevalne in operativne cilje ... Šole smo prosili, naj k izpolnjenemu vprašalniku priložijo dokumentacijo, iz katere bo razvidna opredelitev odprtega kurikula (kataloge znanj odprtega kurikula, opredelitev ciljev, vsebin ...).

Kot je razvidno iz Tabele 4, so na prvi šoli namenili 38 % ur odprtega kurikula ciljem splošnega izobraževanja, 39 % ur doseganju ciljev strokovnega izobraževanja in 23 % ur doseganju ciljev praktičnega izobraževanja znotraj strokovnih vsebinskih sklopov (v nadaljevanju SVS).

Tabela 4: Odprti kurikulum prve šole

	Programske enote splošnega izobraževanja	Število ur splošnega izobraževanja
Splošno izobraževanje	<ul style="list-style-type: none"> > slovenščina, > naravoslovje, > športna vzgoja, > angleščina, > matematika 	231 ur
	Programske enote strokovnega izobraževanja	Število ur strokovnega izobraževanja
Strokovno izobraževanje	<ul style="list-style-type: none"> > električni sistemi na vozilu, > IKT, > bencinski in dizelski motorji, > pnevmatika, > skupna poglavja strojništva (integrirani del naravoslovja) 	234 ur
	Programske enote praktičnega izobraževanja	Število ur praktičnega izobraževanja
Praktično izobraževanje znotraj SVS		141 ur
Skupaj število ur		606 ur

Predstavniki šole je v anketnem vprašalniku navedel, da izhajajo na šoli pri uresničevanju ciljev splošnega, strokovnega in praktičnega izobraževanja iz obstoječih nacionalnih katalogov znanj. Na šoli niso pripravili posebnih katalogov znanj, so pa določili učne vsebine, usmerjevalne cilje, operativne cilje ... (vendar iz anketnega vprašanja ni razvidno, katere cilje na šoli uresničujejo v okviru odprtega kurikula. Predstavniki šole navaja, da so bili cilji določeni pri načrtovanju projektov tednov in vključeni v načrtovanje izvedbe posameznih vsebinskih enot).

Na drugi šoli so približno polovico ur odprtega kurikula namenili ciljem strokovnega izobraževanja, drugo polovico ur pa razporedili med doseganje ciljev splošnega in praktičnega izobraževanja znotraj SVS.

Tabela 5: Odprti kurikulum druge šole

	Programske enote splošnega izobraževanja	Število ur splošnega izobraževanja
Splošno izobraževanje	<ul style="list-style-type: none"> > tuji jezik – stroka (82 ur) > tuji jezik (49 ur) 	131 ur
	Programske enote strokovnega izobraževanja	Število ur strokovnega izobraževanja
Strokovno izobraževanje	<ul style="list-style-type: none"> > skupna poglavja strojništva 1 (33 ur) > skupna poglavja strojništva 2 (66 ur) > skupna poglavja strojništva 3 (33 ur) > električni sistem na vozilu (98 ur) > bencinski in dizelski motorji (32 ur) > podvozje (16 ur) > integrirane vsebine: Podvozje, karoserija, bencinski in dizelski motorji (33 ur) 	311 ur
	Programske enote praktičnega izobraževanja	Število ur praktičnega izobraževanja
Praktično izobraževanje znotraj SVS		164 ur
Skupaj število ur		606 ur

Druga šola je oblikovala odprti kurikulum za strokovno in praktično izobraževanje glede na nacionalne kataloge znanj. Šola je v prilogi posredovala izvedbeni kurikulum in načrt ocenjevanja, iz katerega pa ni eksplicitno razvidno, katere cilje šola uresničuje v okviru odprtega kurikula in ali gre pri tem za dopolnitev vsebin, določenih z nacionalnim kurikulumom.

Na šoli niso pripravili posebnega kataloga znanj za tuja jezika v odprtem kurikulumu, vendar v vprašalniku navajajo, da se cilji in vsebine tujega jezika v odprtem kurikulumu nanašajo na strokovno terminologijo pri SVM (BDM, SPS, ESI, KAR, POD) ter na uporabo računalnika pri dijakovem delu oz. delu v delavnici.

Na tretji šoli so odprti kurikulum namenili osvajanju ciljev strokovnega izobraževanja in ciljem praktičnega izobraževanja znotraj SVS.

Tabela 6: Odprti kurikulum tretje šole

Splošno izobraževanje	Programske enote splošnega izobraževanja	Število ur splošnega izobraževanja
	/	/
Strokovno izobraževanje	Programske enote strokovnega izobraževanja	Število ur strokovnega izobraževanja
	<ul style="list-style-type: none"> > skupna poglavja strojništva (165 ur) > bencinski in dizelski motorji (83 ur) > električni sistem na vozilu (53 ur) > podvozje (43 ur) > karoserija (43 ur) 	387 ur
Praktično izobraževanje znotraj SVS	Programske enote praktičnega izobraževanja	Število ur praktičnega izobraževanja
	<ul style="list-style-type: none"> > bencinski in dizelski motorji (82 ur) > električni sistem na vozilu (52 ur) > podvozje (43 ur) > karoserija (42 ur) 	219 ur
Skupaj število ur		606 ur

Pri tej šoli izhajajo pri uresničevanju ciljev iz obstoječih nacionalnih katalogov znanj. Iz odgovorov v vprašalniku ni eksplicitno razvidno, katere cilje šola uresničuje v okviru odprtega kurikula in ali gre pri tem za nadgradnjo vsebin, določenih z nacionalnim kurikulumom.

Tabela 7: Odprti kurikulum četrte šole

Splošno izobraževanje	Programske enote splošnega izobraževanja	Število ur splošnega izobraževanja
	/	/
Strokovno izobraževanje	Programske enote strokovnega izobraževanja	Število ur strokovnega izobraževanja
	<ul style="list-style-type: none"> > skupna poglavja strojništva 1 > skupna poglavja strojništva 2 > bencinski in dizelski motorji > podvozje > električni sistemi na vozilu 	192 ur
Praktično izobraževanje znotraj SVS	Programske enote praktičnega izobraževanja	Število ur praktičnega izobraževanja
		215 ur

Drugo	<ul style="list-style-type: none"> > osnove strokovne nemščine > hidravlični in pnevmatični krmilni sistemi > organizacija dela > projektno delo 	198 ur
Skupaj število ur		606 ur

Na četrti šoli izhajajo pri uresničevanju ciljev odprtega kurikula iz obstoječih katalogov znanj, pri čemer je iz poslanih prilog razvidno, da so za programske enote odprtega kurikula določili učne vsebine in cilje odprtega kurikula za npr. osnove strokovne nemščine, hidravlične in pnevmatske krmilne sisteme, organizacijo dela.

Sklepi in predlogi

V prvem delu podpoglavja smo navedli teoretična izhodišča za pripravo izvedbenega kurikula, iz katerih je razvidno, da se je koncept odprtega kurikula uveljavil leta 2001, zadnje smernice in metodologija za pripravo odprtega kurikula pa so nastale leta 2006. Poklicne in strokovne šole, ki so v šolskem letu 2004/2005 začele poskusno izvajati izobraževalni program Avtoserviser, so prve, ki so začele uresničevati koncept odprtega kurikula, kot je opredeljen v Izhodiščih (2001). To je pomembno dejstvo, ki ga ja potrebno upoštevati pri ugotovitvah spremljanja odprtega kurikula v programu Avtoserviser.

Ugotavljamo, da so na vseh štirih šolah pri zasnovi odprtega kurikula izhajali iz obstoječega predmetnika oziroma iz obstoječih katalogov znanj za program. Nobena šola ni pripravila katalogov znanj za odprti kurikulum niti ni pri izvedbi odprtega kurikula izhajala iz že pripravljenih nacionalnih katalogov znanj drugih izobraževalnih programov. Iz rezultatov spremljanja ugotavljamo, da so na eni šoli eksplicitno opredelili cilje in vsebine, s katerimi v odprtem kurikulumu nadgrajujejo nacionalne kataloge znanj v programu Avtoserviser. Iz odgovorov preostalih treh šol pa ni mogoče enoznačno odgovoriti na vprašanje, ali so šole v odprtem kurikulumu nadgradile cilje in vsebine nacionalnih katalogov znanj, saj morebitne nadgradnje niso transparentno predstavili. Težava ni v tem, da se na ravni letne učne priprave cilji med sabo povežejo in zlijejo (to je tudi smiselno), pač pa v tem, da ciljnim skupinam ni jasno, v čem je dodatna ponudba in odlika posameznih šol. Nacionalni katalogi znanj za program Avtoserviser so pripravljene za 80 % kurikula, ki ga določa država, s preostalimi 20 % pa država šoli daje mandat za avtonomno odločanje, s čimer si lahko program prilagodijo tako, da bo večal njeno konkurenčnost v lokalnem okolju in dodatno razvijal kompetence dijakov. Avtonomija nosi s seboj veliko odgovornost in preiščeno strokovno ravnanje. Zaupanje v ustreznost samostojnih odločitev šole se krepi ravno s transparentnostjo delovanja, k čemur bistveno prispevajo zlasti lastni katalogi znanj.

Šola lahko izbere že pripravljene module oz. njihove dele, ki se sicer izvajajo kot obvezni del sorodnih izobraževalnih programov. V takšnem primeru so tudi katalogi znanj že opredeljeni, zato jih ni potrebno na novo pisati, ampak le uporabiti.

Videli smo, da prva generacija še kaže prenizko raven osveščenosti o funkciji odprtega kurikula, odgovornost za to pa zaradi sočasnosti nastajanja konceptualnih rešitev in uvajanja ne nosijo povsem sami.

Če drži, da so šole izkoristile večino odprtega kurikula za uresničevanje ciljev nacionalnih katalogov znanj, se odpira tudi vprašanje ali so morda nacionalni katalogi znanja preobsežni. V tem primeru bi odločitve šol bile racionalne.

V bodoče je nujno, da šole za module odprtega kurikula pripravijo kataloge znanj. Del potrebe izhaja tudi iz dejstva, da so enote odprtega kurikula del priloge k spričevalu, ki na trgu dela delodajalcem natančneje oblikuje sliko, katera znanja in kompetence so dijaki osvojili v času izobraževanja. Potrebo po jasni strukturi in opredelitvi odprtega kurikula s katalogi znanj podpira dejstvo, da je IV. generacija prenovljenih izobraževalnih programov zgrajena modularno in je kreditno ovrednotena. To pomeni, da naj šole tudi odprti kurikul opredelijo modularno (s cilji in vsebinami opredeliti zaokrožene programske enote) in ga kreditno ovrednotijo.

Glede na različne opredelitve odprtega kurikula se odpira sistemsko vprašanje o njegovi funkciji v izobraževalnem programu. V kolikor sledimo razširjeni opredelitvi, ki jo je potrdil Strokovni svet RS za poklicno in strokovno izobraževanje leta 2006, lahko šola del časa v odprtem kurikulumu nameni tudi manjšanju vrzeli v predznanju ali znanju dijakov ali ga izkoristi za pripravo dijakov na zaključne izpite in poklicno maturo. S takšnima namenoma posebnih katalogov znanj ni smiselno pisati, saj gre za individualizacijo, ki se v kurikulumnem smislu naslanja na nacionalne kataloge znanj (v primeru primanjkljajev) in izpitne kataloge (v primeru priprave na zaključevanje). Kreditno ovrednotenje bo sicer potrebno, premisliti pa je potrebno o deležu, saj prevelik delež odprtega kurikula za te namene gotovo ne bi prispeval k večji konkurenčnosti absolventa.

Ko gre za preseganje vrzeli v znanju, je nujno uporabiti instrument individualnega učnega načrta, s katerim se na osnovi diagnostičnega preverjanja znanja dijaka pripravijo ukrepi za dvig uspešnosti. Podobno velja tudi za vidik spodbujanja odličnosti tistih dijakov, ki izkazujejo posebne nadarjenosti in motivacijo po nadgradnji znanja.

Odpravljanju vrzeli v predznanju kot tudi spodbujanju odličnosti je potrebno posvečati pri načrtovanju učnega procesa veliko pozornost, pri tem pa slediti načelom individualizacije, notranje diferenciacije, izbirtosti in aktivnemu vključevanju dijakov v te izbire.

2.2.5 Ključne kompetence

Kompetence postajajo stalnica prenove srednjega poklicnega in strokovnega šolstva. V prvem poglavju poročila opredelimo tri tipe kompetenc: generične, poklicno specifične in ključne kompetence.

Ključne kompetence, ki se udejanjajo pri splošnoizobraževalnih predmetih, so spremljali predmetni svetovalci ZRSS. Ob koncu šolskega leta 2006/07 so svetovalci izvedli intervju z učitelji ustreznih splošnih predmetov. V spremljanje smo zajeli naslednje kazalnike¹⁶:

- > primerjava pouka/poučevanja med novim in neprenovljenimi programi;
- > odnos dijakov do predmeta;
- > osredotočenost na razvijanje določenih kompetenc in kako (individualno, sodelovalno);
- > oblike/načini vrednotenja znanja pri pouku;
- > način sodelovanja v pripravi in izvedbi projektnih tednov;
- > zastopanost predmeta v odprtem kurikulumu;
- > ocena in uporaba katalogov znanj;
- > identifikacija izobraževalnih potreb.

Ugotovitve po posameznih kazalnikih smo smiselno vključili v posamezna področja spremljanja skozi celotno zaključno poročilo, spodaj pa povzemamo tiste, ki specifično izhajajo iz koncepta ključnih kompetenc.

Odnos dijakov do splošnih predmetov

Odnos dijakov do predmeta so presojali učitelji s svoje perspektive. Podobno kot v podpoglavju o zadovoljstvu tudi tukaj ugotavljamo, da ta perspektiva ni nujno skladna s perspektivno dijakov. Na splošno učitelji ocenjujejo odnos dijakov do vseh predmetov kot pozitiven oz. ne izpostavljajo, da se jim predmet ne bi zdel potreben ali koristen. V nadaljevanju navajamo nekaj primerov:

- > >> **Slovenisti** omenjajo, da dijaki v času šolanja razvijajo zavedanje o tem, da pridobivajo znanje in veščine, ki jim koristijo v življenju, posamezni učitelji dodajajo, da imajo dijaki radi tudi pouk književnosti, saj jih sprošča in jim daje možnost izražanja lastnega mnenja do različnih vprašanj. Težko je oceniti, ali dijaki posamezni splošnoizobraževalni predmet potrebujejo, saj gre, po oceni vprašanih učiteljev, za populacijo, ki se hoče pokazati kot takšna, ki jo pravzaprav nič ne zanima. S projektnim delom in javnimi govornimi nastopi (veliko časa in dela!) so jih učitelji pripeljali na višjo raven sporočanja, kar se ugodno kaže v povečani samozavesti.

¹⁶ Glej tudi prilogo A.

- > >> **Matematiki** o spremenjeni vlogi dijaka menijo, da se je povečala dijakova odgovornost do lastnega znanja in učenja, da so dijaki vključeni v načrtovanje pouka, da spremljajo svoj napredek po dogovorjenih kriterijih in da sodelujejo pri oblikovanju končne ocene.
- > >> **Učitelji tujih jezikov** ugotavljajo, da je dijakom všeč, kadar sami delajo praktične stvari, raziskujejo po slovarju in drugih virih, ker jih zanima jezik stroke in ker jim znanje tujega jezika odpira neposredne zaposlitvene možnosti doma in v tujini. Dijaki ob takem pouku vidijo splošno uporabnost tujega jezika za opravljanje bodočega poklica in v vsakdanjem življenju, npr. pri branju navodil za uporabo naprav, izdelkov, pri spremljanju tujih medijev idr.
- > >> Po mnenju treh od štirih učiteljic **likovne umetnosti** je odnos dijakov pozitiven, kadar začetno povezanost predmeta s poklicem, za katerega se izobražujejo. Dijaki so motivirani za likovno praktično delo, ne pa za teorijo.
- > >> **Družboslovci** so poskrbeli za pozitiven odnos do predmeta z usmeritvijo v več dejavnosti dijakov. Vsak dijak je naredil seminarsko delo in ga predstavil z elektronskimi prosojnicami. Urili so jih tudi v uporabi spletnih strežnikov (npr. You tube), snemanju videokasete in opazovanju.

Zgornji odgovori vodijo k sklepu, da je interes dijakov v veliki meri odvisen od kurikula in njegovega potenciala pri povezovanju znanja z življenjskimi izkušnjami dijakov in poklicnimi situacijami ter od učiteljeve zmožnosti realizacije ciljev takšnega kurikula.

Razvijanje kompetenc pri uresničevanju ciljev splošnega predmeta

Zanimalo nas je, ali pouk splošnoizobraževalnih predmetov prispeva h gradnji več kompetenc ali zgolj h gradnji tistih, zaradi katerih je predmet v predmetniku. Učitelji so odgovarjali sledeče:

- > >> Pri pouku **matematike** so razvijali predvsem matematično kompetenco.
- > >> Pri **umetnosti** so razvijali predvsem prostorsko predstavljenost.
- > >> Pri **slovenščini in tujem jeziku** so razvijali predvsem sporazumevalno zmožnost, ki so jo razdelali na dejavnosti – govorjenje, pisanje, branje in poslušanje ter posebej poudarili razumevanje različnih vrst besedil in tudi javno nastopanje, načrtovanje ter vrednotenje lastnega dela. Spodbujali so zavest o maternem jeziku in strpnost do drugih jezikov (npr. tako, da dijaki, ki prihajajo iz drugega jezikovnega okolja, sami predstavijo situacijo, v kateri so). Dijake so spodbujali tudi k branju leposlovja – tematiko, za katero so upali, da jim je blizu in jih bo pritegnila, nato pa so o tem razpravljali. Veliko ciljev iz katalogov razvija integrirano ključno kvalifikacijo učenje učenja. Posredno so razvijali tudi medkulturno, socialno in digitalno zmožnost ter podjetnost (med projektnimi tedni, saj takrat vključujejo celostno razmišljanje, načrtovanje, pogajanje, odločanje in predstavitev lastnega dela), a še niso vedeli, kako to dokumentirati; zmožnost samostojnega učenja z uporabo slovarjev, računalnika, interneta pri pripravi in predstavitvi krajše seminarske naloge; odgovornost do okolja in zdravja; razumevanje delovanja telesa.

Iz odgovorov učiteljev splošnoizobraževalnih predmetov je razvidno, da pri nekaterih še vedno prevladuje bolj predmetni vidik oblikovanja kompetenc (npr. matematiki), pri nekaterih pa lahko sledimo že bolj kompleksnemu pojmovanju in razumevanju kompetenc (npr. slovenisti).

Analiza rezultatov kartonov¹⁷ pri športni vzgoji

Zaradi kritik strokovne športne javnosti, ki se je najpogosteje nanašala na obseg ur športne vzgoje v poskusnem izobraževalnem programu Avtoserviser, je na predlog ZRSŠ Fakulteta za šport opravila analizo rezultatov testiranj za karton športne vzgoje¹⁸. Avtorji analize opozarjajo na slabe rezultate, ki so jih dosegli dijaki tega programa, če jih primerjamo z enako starimi vrstniki iz vseh vrst srednjih šol (poklicne, strokovne, gimnazije), ki imajo več ur športne vzgoje tedensko. Primerjave rezultatov istih dijakov skozi tri leta kažejo, da se je gibalna zmogljivost dijakov v programu Avtoserviser v času šolanja zmanjšala za 10 %. Dodatne analize rezultatov ene od šol, nakateri so bili dijaki preverjeni v vseh merskih postopkih v vseh treh letih šolanja, kažejo, da so dijaki v tem času enakomerno izgubljali svoje gibalne sposobnosti. Najslabše rezultate glede na vrstnike iz drugih srednješolskih programov so dosegli v količini podkožnega maščevja, po posameznih šolah imajo zelo slabe rezultate še v mišični moči trupa, koordinaciji in hitrosti izmeničnih gibov. Izpostavljena je tudi neuskkljenost različnih gibalnih sposobnosti.

Analize kažejo, da v poskusnem programu Avtoserviser delež dijakov z nizkimi gibalnimi sposobnostmi sega od skoraj polovice pa vse do dveh tretjin vseh dijakov. Pri teh dijakih so gibalne zmogljivosti tako nizke, da se lahko predvideva, da zelo težko sledijo šolskim obveznostim pri teoretičnem in še posebej pri praktičnem pouku. Prav tako lahko sklepamo, da bodo dijaki s takimi gibalnimi sposobnostmi težko opravljali svoj poklic oziroma bodo imeli pri tem določene zdravstvene težave oz. večjo možnost poškodb.

Katalogi znanj splošnoizobraževalnih predmetov

Katalogi znanj so bili v času trajanja poskusa določeni tudi za ostale programe SPI, ki so bili prenovljeni v tem času. Z izjemo kataloga za naravoslovje, ki smo ga že prenovili (potrjen v februarju 2007), drugi katalogi niso doživeli bistvenih sprememb. Učitelji jih ocenjujejo kot dobre oz. zelo dobre. Pohvalili so jih med drugim tudi zato, ker so dovolj široki in ne utesnjujejo učitelja pri ustvarjalnem načrtovanju pouka.

¹⁷ Glej tudi:

- Kovač, M. (2006) When social becomes biological: The effect of different physical education curricula onto the motor and physical development of high school girls. V: Anthropological notebooks. Letnik 12, št. 2, str. 97-112.

- Kovač, M., Leskošek, B., Strel, J. (2007). Morphological characteristics and motor abilities of boys following different secondary school programmes. V: Kinesiology. Let. 39, št. 1, str. 62-73.

¹⁸ Za več informacij o vzorcu glej Poročilo o spremljanju športne vzgoje (Priloga A).

Katalogi znanj so učiteljem v pomoč pri izdelavi izvedbenega kurikula in letne priprave. Učitelji sami izbirajo cilje za določen letnik, saj so urejeni po vsebinskih sklopih in ne po letnikih. Upoštevajo tudi standarde, sami pa določajo minimalne standarde, kot to zahteva pravilnik o ocenjevanju.

Iz kataloga razbirajo novosti, kot so povezovanje z drugimi področji, kompetence dijakov, ki naj se jih razvija pri pouku, novi načini ocenjevanja, diferenciacijo, uporaba tehnologije, spremenjena vloga učitelja in dijaka, didaktična priporočila.

Preobsežni katalog naravoslovja (2003) so morali učitelji prirediti in smiselno zaokrožiti ter prilagoditi pogojem izvajanja. Izbirali in izvajali so le tiste cilje, ki so pomembni za avtoservisno stroko, ali pa glede na interes dijakov. Predlagamo določitev uporabe novega KZ (2007) tudi v programu Avtoserviser.

Pri družboslovju poteka pouk po zaporednih predmetnih sklopih, tako kot so zapisani v katalogu; ločeno geografske, zgodovinske, sociološke in državljanske vsebine, ne pa integrativno, čeprav jim katalog omogoča tudi drugačen pristop. Večina učiteljev obseg razdeli enakomerno (po 30 ur) na vsak predmetni sklop. Kljub temu pa jih večina trdi, da pouk poteka medpredmetno; z združevanjem in povezovanjem predmetnih vsebin.

Integrirano naravoslovje

V nadaljevanju obravnavamo analizo izvajanja tistih ciljev iz kataloga znanj Naravoslovje, ki so bili predvideni za izvajanje v povezavi s strokovnovsebinskimi sklopi v vseh novih programih srednjega poklicnega izobraževanja¹⁹, ne le v programu Avtoserviser.

V izobraževalnih programih je opredeljeno, kateri cilji iz KZ se izvedejo v okviru ur samostojnega splošnoizobraževalnega predmeta naravoslovje in kateri integrirano v okviru SVS²⁰. Obseg predmeta (132 ur) se je v vseh omenjenih programih praviloma²¹ delil na dva enaka dela; 66 ur je namenjeno ciljem za splošnoizobraževalni del, ostali cilji v obsegu 66 ur pa naj bi se realizirali s povezovanjem ciljev strokovnega sklopa SVS.

Razporeditev sklopov iz naravoslovja, ki naj se integrirajo, se od programa do programa razlikuje. Pripravljenci programov so predlagali sklope naravoslovja, ki naj se integrirajo v strokovni sklop glede na vsebinsko smiselnost povezovanja znanja naravoslovja s stroko. Zaradi tega se razporeditev sklopov od programa do programa razlikuje, kar kaže spodnja preglednica.

¹⁹ Analiza je nastala na osnovi odgovorov učiteljev SVS naslednjih novih in prenovljenih programov: Avtoserviser, Avtokaroserist, Mehatronik operater, Frizer, Natakarak, Kuhar in mizar.

²⁰ Glej tabelo 8.

²¹ Izjema je program mizar, v katerem je v predmetniku 56 ur naravoslovja z opombo, da katalog predvideva 132 ur pouka – torej je v SVS integriranih 76 ur naravoslovja. Program grafični operater ima 99 ur v obliki samostojnega predmeta in 33 ur integriranih v SVS. Žal iz tega programa nismo dobili odgovorov na vprašalnik, zato ni prikazan v analizi.

Tabela 8: Sklopi iz KZ Naravoslovje, ki so bili integrirani v posamezne programe

Sklop ciljev iz KZ Naravoslovje integriran v posameznih izobraževalnih programih					
	Avto-serviser	Avto-karoserist	Mehatronik operater	Frizer	Kuhar, Natakarak	Mizar
Snov	X	X	X	X		X
Raztopine	X	X	X	X		X
Kovine	X	X	X			
Energijske pretvorbe	X		X			X
Bionika	X	X	X			
Polimeri		X		X		X
Varovanje naravne dediščine in okolja					X	X
Organske kisikove in dušikove spojine				X		
Vzgoja za zdravje					X	
Delovanje človeškega telesa in ohranjanje zdravja					X	

Sklopi, ki niso predvideni za integracijo, se praviloma izvedejo v obliki samostojnega predmeta – praviloma zato, ker imajo učitelji znotraj izvedbenega kurikula možnost avtonomno oblikovati svoje načrte dela in s tem prilagajati dinamiko svojega (npr. splošnega) predmeta situaciji na področju izvajanja drugih predmetov ali strokovnih vsebinskih sklopov.

Na ravni kurikula je bilo predpisano, kateri cilji naravoslovja se dosežajo v integriranih učnih situacijah in kateri samostojno. Od učiteljev je odvisno, v kakšnih izvedbenih modelih, torej kako bodo cilje dosegli, ni pa jim prepuščeno odločanje o tem, ali bodo katere izpustili.

Analizo smo izvedli tako, da smo na vse šole, ki izvajajo nove in prenovljene programe, poslali vprašalnike, v katerih so bili za vsak program posebej naštetih cilji iz ustreznih sklopov. Učitelji strokovnovsebinskih sklopov, v katerih se izvajajo deli naravoslovja, so pri vsakem cilju označili:

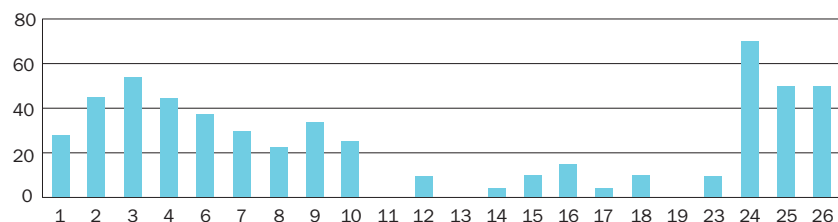
- > >> ali so ga dosegali sami, brez sodelovanja z učiteljem naravoslovja,
- > >> ali so ga dosegali v sodelovanju z učiteljem naravoslovja,
- > >> ali je cilj v okviru ur SVS samostojno uresničeval učitelj naravoslovja,
- > >> ali pa da ciljev ustreznih aktivnosti niso dosegali.

Učitelji, ki so odgovarjali (26), so lahko pri vsakem vprašanju na kratko opisali dejavnosti oz. način, s katerim so uresničevali ta cilj oz. zakaj ga niso mogli izvajati.²²

²² Za več informacij o učiteljih, ki so odgovarjali, in o tem, kako so učitelji uresničevali posamezne cilje iz sklopov kataloga znanj, glej prilogo A.

Na osnovi opravljene analize ugotavljamo, da je eden od ciljev iz Izhodišč, to je povezovanje strokovnega in splošnega znanja, le delno dosežen. Povezovanje učitelja naravoslovja (ki je praviloma profesor kemije, fizike ali biologije) in učitelja SVS (ki je praviloma diplomirani inženir ustrezne stroke) je bilo v nekaterih sklopih naravoslovja bolj očitno, v drugih manj. Tako sta določene cilje iz sklopov *Polimeri*, *Snov*, *Raztopine* in *Kovine* v veliki meri obravnavala oba učitelja povezano. Glej sliko 3.

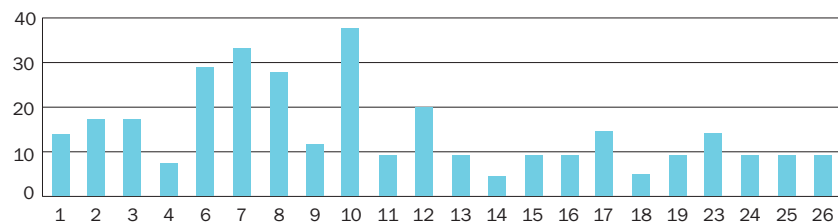
Slika 3: Delež učiteljev SVS (v %), ki so posamezni cilj izvajali v sodelovanju z učiteljem naravoslovja



Legenda: cilji iz KZ Naravoslovje, ki bi morali biti izvedeni znotraj SVS, so označeni s številko iz vprašalnika in prikazani na vodoravni osi: 1- 4 Snov, 6-7 Raztopine, 8-10 Kovine, 11-19 Energijske pretvorbe, 23 Bionika, 24 - 26 Polimeri

Del ciljev iz KZ naravoslovje, ki naj bi bili integrirani, so v okviru ur SVS samostojno dosegali učitelji naravoslovja. To posebej velja za cilje iz sklopov *Kovine* in *Raztopine*, nekaj ciljev iz *Energijskih pretvorb* in *Bioniko*. Za informacijo, kolikšen del, glej sliko 4: višina stolpca nad npr. zaporedno št. 1 pove, da je 15 % učiteljev SVS poročalo, da je prvega od ciljev iz poglavja Snov samostojno dosegal učitelj naravoslovja.

Slika 4: Delež učiteljev SVS (v %) , ki poročajo, da je nek cilj v okviru ur SVS samostojno dosegal učitelj naravoslovja

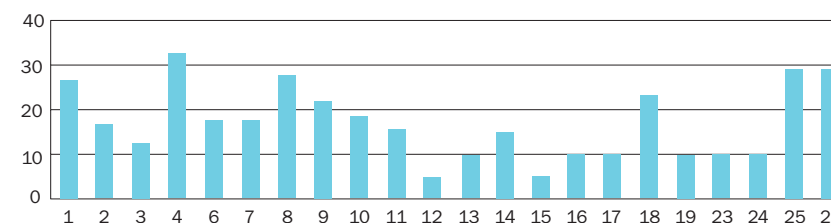


Legenda: cilji iz KZ Naravoslovje, ki naj bi bili izvedeni znotraj SVS, so označeni s številko iz vprašalnika in prikazani na vodoravni osi: 1- 4 Snov, 6-7 Raztopine, 8-10 Kovine, 11-19 Energijske pretvorbe, 23 Bionika, 24 - 26 Polimeri

Del ciljev iz KZ naravoslovje, ki naj bi (skladno s tabelo 8) bili integrirani v SVS posameznih programov, so učitelji stroke, ki so odgovorili na vprašalnik, obravnavali samostojno. Najbolj pogosto so se za to odločili pri obravnavi cilja 4 (snov), podobno pa tudi pri *polimerih*, *kovinah* in enem cilju iz *energijskih pretvorb*. Za informacijo, kolikšen del, glej sliko 5: višina stolpca nad npr. zaporedno št. 4 pove, da je

33 % učiteljev SVS poročalo, da je četrtega od ciljev iz poglavja Snov samostojno izvajal učitelj stroke.

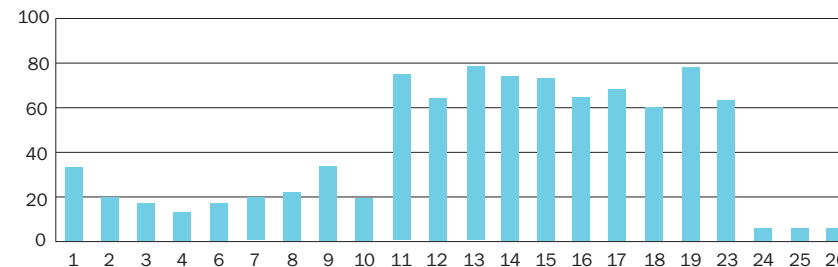
Slika 5: Delež učiteljev SVS (v %), ki so cilj izvajali sami, brez sodelovanja z učiteljem naravoslovja



Legenda: cilji iz KZ Naravoslovje, ki naj bi bili izvedeni znotraj SVS, so označeni s številko iz vprašalnika in prikazani na vodoravni osi: 1- 4 Snov, 6-7 Raztopine, 8-10 Kovine, 11-19 Energijske pretvorbe, 23 Bionika, 24 - 26 Polimeri

Nekaj ciljev naravoslovja, ki bi morali biti izvedeni v sklopu strokovnih vsebin, ni bilo izvedenih. Med cilji, ki jih učitelji SVS niso uresničevali, jih je največ iz sklopa *energijske pretvorbe*. Lahko rečemo, da večina učiteljev SVS, zajetih v našo anketo, tega ni obravnavala. Tudi pri drugih ciljnih smo zasledili med učitelji (sicer manjše) deleže neizvajanja. Glej sliko 6.

Slika 6: Delež učiteljev SVS (v %) , ki niso dosegali posameznega cilja naravoslovja, ki naj bi bil integriran v SVS



Legenda: cilji iz KZ Naravoslovje, ki naj bi bili izvedeni znotraj SVS, so označeni s številko iz vprašalnika in prikazani na vodoravni osi: 1- 4 Snov, 6-7 Raztopine, 8-10 Kovine, 11-19 Energijske pretvorbe, 23 Bionika, 24 - 26 Polimeri

Sklep

Empirični podatki podpirajo sicer že več časa znane ugotovitve, zbrane sporadično na usposabljanjih ali individualnih refleksijah v vpletenih v prenovi, posebej v integriranje naravoslovja. Učitelji, ki bi morali izvajati te integrirane vsebine, jih iz različnih razlogov ne morejo izvesti. Integracije niso bile v celoti izvedene v skladu s katalogom znanja. Vedeti moramo, da morajo te integrirane cilje izvajati učitelji SVS znotraj svojih SVS ali pa v povezovanju z učiteljem naravoslovja. Tem, ki bi morale biti integrirane, ni mogoče izvesti v okviru preostalega razpoložljivega časa za neintegrirane cilje nara-

voslovja. Povezovanje učitelja naravoslovja in učitelja strokovnega sklopa je zahteven proces, ki je zelo odvisen od strokovne usposobljenosti učiteljev, njihove pripravljenosti na sodelovanje in pogojev na šoli (prostorski pogoji, urnik, število in vrsta programov, ki jih šola izvaja, število dijakov, organizacija praktičnega dela dijakov itd.) in vrste programa. Učitelji SVS trdijo, da (od države zapovedanih) vsebin ni bilo mogoče v celoti realizirati. Na določenih šolah se je pokazalo, da so učitelji pri načrtovanju izvedbenega kurikula ugotovili, da predlagane integracije ni mogoče izpeljati.

Največ težav, ki se pojavljajo ob integriranih vsebinah oz. njihovem izvajanju, je povezanih z usklajevanjem urnikov. Premalo je bilo dogovarjanja med učitelji naravoslovja in učitelji stroke ter povezovanja pri skupnem načrtovanju za samostojno izvajanje ali skupnega načrtovanja ocenjevanja.

Posamični mnenji: (1) *Določenih vsebin se pač ne da ustrezno integrirati: samo naravoslovje izgubi rdečo nit. Za neko snov bi pri naravoslovju rabili 10-15 ur, pri stroki pa so v tem času s snovjo že naprej. Postavlja se vprašanje, ali zaključiti z začeto temo ali se prilagoditi stroki in kar začeti z novo vsebino tudi pri naravoslovju.* (2) *Na eni od šol sta izvajali pouk isto uro obe profesorici. Vsaka svoj del vsebin. Nato so na PUZ-u usklajevali vsebine, ki so se obravnavale pri različnih predmetih v tistem tednu. Ko je učiteljica naravoslovja ugotovila, da ni plačana, če gre skupaj z učiteljem SVS na uro SVS, je nehala.*

Predpostavljamo, da bi bil večji del teh neizvedenih ciljev dosežen, če bi ostal v tistem delu naravoslovja, ki mu ni bilo zapovedano, da se »integrira«, ali če bi postal bolj prepoznaven del kataloga strokovnega vsebinskega sklopa. Povezovanje bi zaživel bolje, če bi učitelji smeli ob vsakem v katalogu zapisanem cilju premisliti in organizirati morebitno povezovanje. Model 66+66, ki je brez vsake vsebinske argumentacije razdelil naravoslovje na dva enaka dela, se v praksi ni obnesel.

Predmetna skupina za naravoslovje je na ugotovitve reagirala sproti, in to že med izvajanjem poskusnega programa. Predlagala je nov katalog za naravoslovje, ki je bil sprejet na strokovnem svetu v februarju 2007 (za nove programe biotehniškega in tekstilnega področja). Po tem novem katalogu integriranje ni več obvezno, ampak možno, prepuščeno izvedbenim možnostim šole, iznajdljivosti učiteljev in organizacijskim ukrepom programskega učiteljskega zbora. V novem katalogu znanj so tudi spremembe v učnih sklopih, ki jih je predmetna skupina umestila v katalog na osnovi rezultatov spremljave o realizaciji kataloga za naravoslovje. Novi KZ za naravoslovje je nujni prvi pogoj za programe PTI, saj so katalogi znanj za naravoslovne predmete v srednjem strokovnem izobraževanju usklajeni z naravoslovjem iz SPI in pomenijo nadgradnjo za eno stopnjo izobraževanja.

Predlagamo, da se katalog znanj Naravoslovje iz februarja 2007²³ uporablja tudi v izobraževalnih programih, v katerih poteka pouk po katalogu iz decembra 2003.

2.2.6 Integrirane ključne kvalifikacije

Z integriranimi ključnimi kvalifikacijami želimo na specifičen način dosežati določene cilje programa. Gre za vsebine, ki so opredeljene, nimajo pa predmetov v klasičnem smislu in nimajo svoje predmetne filozofije (posebne didaktike, sistema ocenjevanja, kataloga znanj itd.), ne izhajajo iz znanstvene sistematike in se posebej ne ocenjujejo, ampak se spremljajo oz. je njihovo preverjanje sestavni del preverjanja in ocenjevanja vsebinskih sklopov in predmetov, v katere so integrirane.

Z integriranimi ključnimi kvalifikacijami pri dijakih spodbujamo razvoj tistih ključnih kompetenc, ki nimajo svojih neposrednih nosilcev v obliki samostojnih predmetov, kot to na primer velja za matematično (predmet matematika) ali pa sporazumevalno kompetenco (slovenščina), ampak so transverzalne in bistveno prispevajo h krepitvi poklicne in življenjske kompetentnosti dijakov²⁴. Ne glede na to, ali imajo ključne kompetence svoj predmet ali ne, je namen, da se konkretizirajo v skupnih ciljnih programa in katalogih znanj posameznih programskih enot, na ravni izvajanja pa se uresničujejo s poukom posameznega predmeta, z interdisciplinarnim poučevanjem, s (kros)kurikularnim povezovanjem (npr. povezovanje splošnega, strokovnega in praktičnega izobraževanja), z izvajanjem različnih dejavnosti zunaj pouka (npr. projektno delo/ teden), z delovanjem šole kot celote itd. (Slivar 2007).

V programu Avtoserviser se na ravni izvedbe pri dijakih spodbuja razvoj naslednjih integriranih ključnih kvalifikacij:

- > varstvo in zdravje pri delu,
- > učenje učenja,
- > podjetništvo,
- > okoljska vzgoja,
- > socialne spretnosti,
- > informacijsko-komunikacijska pismenost in
- > načrtovanje in vodenje kariere.

Šola z izvedbenim kurikulumom sama določi njihov način razvijanja - npr. v okviru projektnega tedna, v obliki tečajev (npr. tečaj socialnih veščin, tečaj uporabe IKT ...) itd. Analiza načrtovanja integriranih ključnih kvalifikacij (glej Drugo poročilo ...) je pokazala, da je stopnja vključenosti teh kvalifikacij v izpitne kataloge relativno nizka, bistveno večja pa je stopnja vključenosti v kataloge znanj. Analiza vključenosti kvalifikacij v izvedbene kurikule je pokazala, da je njihovo vključevanje načrtovano predvsem v projektnih tednih. Na osnovi analize dokumentov nismo odgovorili na vprašanje, ali se tako zasnovane integrirane ključne kvalifikacije razvijajo in uresničujejo tudi dejansko, v praksi. Odgovor leži v oblikah, organizaciji in procesih izvajanja pouka ter v usposobljenosti in pripravljenosti učiteljev, da bodo omenjene integrirane kvalifikacije tudi zares razvijali pri dijakih. Prav tako njihovo uresničevanje ni toliko odvisno od

²³ Strokovni svet za splošno izobraževanje ga je obravnaval in sprejel oktobra 2007

²⁴ Za več informacij o konceptu kompetenc glej poglavje Avtoserviser: Implementacija programa

samega zapisa, ampak od usvojitve ideje pri učiteljih in predvsem pri organizaciji in izvedbi pouka. So učinkovita osnova za preseiganje predmetne izoliranosti in smiselno povezovanje pouka različnih predmetov, vendar pa je to možno doseči prav na področju razvoja fleksibilnih organizacijskih modelov, ki omogočajo npr. integracijo, sodelovalno učenje, timsko poučevanje itd. (Slivar 2007).

Spremljanje IKK v zaključnem letu izvedbe poskusa je nadaljevanje analize IKK v izpitnih katalogih, katalogih znanj in izvedbenih kurikulih, o kateri smo poročali v Drugem poročilu o poteku izvajanja izobraževalnega programa Avtoserviser (2007). Nadaljevali smo z merjenjem stališč izvajalcev programa (učiteljev in dijakov). Načrt spremljanja smo razvili ob temeljnem vprašanju: »Kako so integrirane ključne kvalifikacije vključene v program Avtoserviser?«. Pri tem smo se osredotočili na to:

- > >> Kako učitelji in dijaki ocenjujejo ustreznost nabora IKK?
- > >> Kakšna je uporabnost znanj IKK (s posebno pozornostjo na IKK podjetništvo)?
- > >> Kakšen pomen pripisujejo učitelji in dijaki IKK za osebno in poklicno življenje?
- > >> Kako so šole razvijale IKK v izobraževalnem procesu?
- > >> Kako učitelji ocenjujejo lastno usposobljenost za razvijanje IKK pri dijakih?

Podatke smo zbirali z dvema različnima vprašalnikoma (za dijake in učitelje). V obeh vprašalnikih so bila vprašanja odprtega in zaprtega tipa, analizirali pa smo jih s postopki kvalitativne (kategorizacija odgovorov na odprta vprašanja) in kvantitativne (statistična analiza s pomočjo programskega paketa SPSS za Windows) analize. Spodaj povzemamo najpomembnejše ugotovitve spremljanja.²⁵

Ustreznost nabora IKK

Večini učiteljev (86,7 %), ki so odgovarjali na vprašalnik, se zdi, da je nabor IKK v programu Avtoserviser dovolj pester in širok, ne bi mu nič dodali in nič ne bi izpustili. Med tistimi, ki bi ta nabor želeli obogatiti, najdemo obrazložitve in predloge po okrepitvi socializacijskih ciljev, npr.: »Bonton, vzgoja mladostnikov, spoštovanje!!!«. Omenjajo pa tudi vsebine, kot so »družinska vzgoja, priprava na življenje v dvoje, načrtovanje družine, spolna vzgoja«.

Sklenemo lahko, da učitelji sprejemajo nabor integriranih ključnih kvalifikacij kot smiseln in potreben. Ob tem pa predlagamo, da se potrebo po krepitevi vzgojne in socializacijske dimenzije v programu preuči naprej in upošteva pri nadaljnjem kurikularnem razvoju.

Uporabnosti znanj IKK

Tako učiteljem kot dijakom smo postavili vprašanje, v katerem smo ugotavljali, ali znanje posameznih IKK ocenjujejo kot uporabno. Ugotavljamo, da dobijo dijaki, po oceni učiteljev programa, največ uporabnega znanja iz informacijsko-komunikacijske pismenosti ter varstva in zdravja pri delu. Manj uporabnega znanja pa dobijo dijaki iz načrtovanja in vodenja kariere ter podjetništva. Primerjava med novim in neprenovljenim programom kaže, da po oceni učiteljev dijaki prav tako najpogosteje pridobivajo uporabno znanje v neprenovljenih programih s področja varstva in zdravja pri delu, informacijsko-komunikacijske pismenosti ter okoljske vzgoje. Nič in bolj malo uporabnega znanja pa je tudi v neprenovljenih programih namenjeno načrtovanju in vodenju kariere ter podjetništva.

Dijaki so ocenili pridobljeno uporabno znanje za posamezne IKK na lestvici od »zelo veliko« do »praktično nič«. Iz njihovih odgovorov ugotavljamo, da so pri vseh IKK pridobili vsaj nekaj uporabnega znanja. Izstopa delež dijakov, ki menijo, da za IKK podjetništvo niso pridobili praktično nič uporabnega znanja (21 % dijakov), oziroma bolj malo (39 % dijakov). Največ uporabnega znanja so pridobili pri IKK varstvo in zdravje pri delu ter informacijski in komunikacijski pismenosti, kar se sklada s tem, kar so odgovarjali učitelji. Tako iz odgovorov dijakov kot učiteljev je mogoče razbrati, da se obojim zdi med naštetimi IKK najmanj uporabno podjetništvo.

Glede na ugotovitve spremljanja lahko sklenemo, da se očitno kaže potreba po okrepitvi delovanja na področju IKK – tako načrtovanja, kot izvajanja in spremljanja. Če so v novih programih bolj zastopane tiste integrirane ključne kvalifikacije, ki so obstajale že tudi v neprenovljenih programih, lahko upravičeno dvomimo, da smo pri doseganju ciljev IKK dosegli opaznejše premike. Pri tem je potrebno posebno pozornost namenjati tistim IKK, ki so za naše poklicno šolstvo kot integrirane ključne kvalifikacije novejša: na primer podjetništvo (v smislu razvijanja podjetnostih lastnosti) ter načrtovanje in vodenje kariere.

Pomen IKK za osebno in poklicno življenje

Tako učitelji kot dijaki ocenjujejo, da so vse IKK pomembne za uspešno poklicno in osebno življenje dijakov. Nobena od naštetih IKK se jim ne zdi v celoti manj pomembna ali nepomembna. Oboji ocenjujejo, da je IKK varstvo in zdravje pri delu najpomembnejša, kar bi lahko pripisali tudi poudarku, ki ga tudi učitelji pripisujejo tej IKK. Po mnenju dijakov je zanje najmanj pomembna IKK učenje učenja. Za razliko od učiteljev se jim zdi zelo pomembna tudi IKK načrtovanje in vodenje kariere.



²⁵ Več informacij je v »Poročilo o spremljanju integriranih ključnih kvalifikacij« (CPI, 2007), interno gradivo.

Razvijanje IKK v izobraževalnem procesu

Zanimalo nas je, s katerimi deli programa ter v kakšnem obsegu na šolah uresničujejo posamezne IKK. V času poskusa smo ugotovili, da se je timsko sodelovanje učiteljev bistveno povečalo, da se razvija tudi timsko načrtovanje kurikula ter prihaja do medpredmetnega povezovanja. Zato smo sklenili, da imajo učitelji zadosten vpogled v celoten izobraževalni proces, da so lahko podali mnenje, s katerimi deli programa in v kolikšni meri se pri pouku razvija posamezne IKK.

Učitelje smo v vprašalniku prosili, da nam opišejo primere, kako pri svojem pedagoškem delu z dijaki razvijajo posamezne IKK. Na osnovi analize odgovorov lahko zaključimo, da učitelji na različne načine spodbujajo razvoj IKK, kar je odvisno predvsem od narave posamezne IKK. Navajamo glavne primere za posamezno integrirano ključno kvalifikacijo.

Pri **IKK Podjetništvo** so prevladovalle aktivne metode dela z dijaki, s katerimi učitelji pri dijakih spodbujajo razvoj pomembnejših podjetnostnih lastnosti dijakov na eni strani in znanja o podjetništvu na drugi strani. Tako pri dijakih spodbujajo samozavest, samostojnost in kakovostno komunikacijo. To so dosegali predvsem v okviru projektnih tednov, tako da so dijaki morali nastopati pred drugimi, demonstrirati svoje izdelke in sodelovati v diskusijah. Znanja so razvijali z aktivnim vključevanjem dijakov v reševanje različnih konkretnih vprašanj (npr. finančne prognoze, analize, organizacija dela), z iskanjem informacij na spletu in izdelavo projektnih nalog.

Razvijanje **informacijsko-komunikacijske pismenosti** so učitelji spodbujali tako, da so dijaki iskali informacije po spletu (iskanje člankov, podatkov ...), z uporabo določenih programov pri reševanju vprašanj ali pri pripravi predstavitev, seminarских nalog itd. (PowerPoint, Word, Excel, grafični programi...), pri komunikaciji (uporaba elektronske pošte). IKK so razvijali tako pri svojem predmetu oz. na strokovnem področju kot v okviru projektnih tednov in drugih projektih, ki so povezovali različne predmete.

IKK Varnost in zdravje pri delu so učitelji spodbujali z ozaveščanjem dijakov o pomenu preventive (poznavanje nevarnosti na delovnem mestu, poznavanje znakov za nevarnost, zaščitni ukrepi pred morebitnimi nesrečami ...) in s konkretnimi ukrepi predvsem na področju varnosti pri delu (varnostna navodila v delavnici, pravilna uporaba osebnih zaščitnih sredstev, pravilna uporaba namenskega orodja in naprav ...). Pomemben element razvijanja te kvalifikacije so tudi pozitivni zgledi učiteljev in mentorjev v delavnicah.

IKK Okoljska vzgoja so učitelji spodbujali z ozaveščanjem dijakov o okoljski problematiki (branje tem s tega področja, iskanje informacij po spletu o ogroženosti okolja, izdelava projektnih nalog s tematiko varovanja okolja ipd.), s poznavanjem nevarnosti, ki jih povzročajo različne snovi (akumulatorska kislina, hladilna tekočina, olja) okolju. Učitelji so od dijakov zahtevali poznavanje škodljivih učinkov odsluženih, uničenih ali zamenjanih delov vozila na okolje. Opozarjali so jih na varovanje okolja v konkretnih situacijah.

IKK Socialne spretnosti so učitelji spodbujali pri delu v skupinah ali dvojicah. Pri dijakih so spodbujali čut za medsebojno pomoč, strpnost v razgovorih, strpnost do drugačnih idej, drugačnih pogledov, stališč ipd. Ob verbalni komunikaciji so učitelji posameznih predmetov spodbujali tudi neverbalno komunikacijo.

IKK Učenje učenja so učitelji spodbujali z delom z različnimi viri, s spodbujanjem za učenje, s predavanji in navodili za učenje ipd. To kvalifikacijo so spodbujali tudi tako, da dijaki predstavljajo svoje seminarske ali projektne naloge, z aktivnim poukom, pri katerem morajo dijaki sami poiskati potrebne podatke, jih selekcionirati, urejati, analizirati in vrednotiti.

Pri **IKK Načrtovanje in vodenje kariere** so učitelji opisali zelo malo primerov. Odgovori so zelo splošni in predvsem poudarjajo ozaveščanje dijakov o tej problematiki predvsem z razgovori o njihovih poklicnih željah in ciljih.

V vprašalniku nas je zanimalo tudi, pri katerih oblikah šolskega dela po mnenju učiteljev dijaki krepijo posamezno integrirano ključno kvalifikacijo. Odgovori učiteljev nam povedo, da predstavlja projektno delo tisti pristop k izobraževalnemu procesu, ki dopušča največ prostora za uresničevanje ciljev IKK, do integracije pa pogosto prihaja tudi pri praktičnem pouku ter pouku splošnoizobraževalnih predmetov. Podobno vprašanje smo zastavili tudi dijakom. Dijaki ocenjujejo, da največ znanja s področja IKK pridobijo s praktičnim poukom. Po njihovem mnenju splošni predmeti (predvsem slovenščina in matematika) veliko prispevajo h komunikacijski in informacijski pismenosti ter učenju učenja, medtem ko najmanj prispevajo k varstvu in zdravju ter okoljski vzgoji. Posamezni deli programa so tako po mnenju učiteljev kot dijakov bolj primerne za krepitev nekaterih IKK kot drugi.

Dijake smo še dodatno povprašali po tem, katere od IKK razvijajo pri praktičnem pouku, praktičnem usposabljanju z delom pri delodajalcu in v projektnih tednih, kar so ocenjevali na štiristopenjski lestvici (nič, bolj malo, veliko, zelo veliko). V splošnem lahko iz odgovorov dijakov povzamemo, da je poudarek na IKK varstvo in zdravje pri delu, medtem ko je najbolj zapostavljeno podjetništvo.

Vse integrirane ključne kvalifikacije so pomembne. Zato je pomembno, da v prihodnosti več časa namenimo razvijanju in spodbujanju tistih, ki so do sedaj ostale bolj zapostavljene (npr. načrtovanje in vodenje kariere). Ne moremo skleniti, da je najbolj primerna oblika za spodbujanje razvoja integriranih ključnih kvalifikacij projektno delo ali teden. Ozavestiti moramo dejstvo, da je pomembno, da integrirane ključne kvalifikacije najbolje razvijamo v raznolikih dejavnostih šolskega dela, pri čemer je projektno delo le ena od številnih možnosti.

Učitelji so v vprašalniku identificirali tudi lastno uspešnost razvijanja posameznih IKK. Več kot polovica učiteljev meni, da s svojim poučevanjem pri dijakih dobro spodbujajo razvoj IKK informacijsko-komunikacijska pismenost, velik delež pa spodbuja tudi razvoj socialnih spretnosti. Razpršenost odgovorov je sicer precej velika, kar pomeni, da različni učitelji menijo, da najbolje razvijajo in krepijo različne IKK. Le peščica učiteljev ocenjuje, da so uspešni pri razvijanju IKK podjetništvo ter načrtovanje in vodenje kariere.

Zanimalo nas je tudi, ali cilj razvijanja integriranih ključnih kvalifikacij deluje tudi vzvratno na razvoj in izboljšanje le-teh pri učiteljih. Večina učiteljev ugotavlja, da so ob spodbujanju razvoja IKK pri dijakih tudi pri sebi spodbujali podobne spretnosti.

Ocena strokovne usposobljenosti učiteljev za spodbujanje razvoja IKK pri dijakih

Iz pridobljenih podatkov črpamo informacije po potrebnem usposabljanju učiteljev. Učitelji potrebujejo nova znanja, še posebej s področja razvijanja podjetnosti in načrtovanja in vodenja kariere. Na to so pokazali odgovori na vprašanje »Do kolikšne mere se počutite usposobljeni za razvijanje posameznih integriranih ključnih kvalifikacij?«. Učitelji se počutijo usposobljene za krepitev vseh IKK, razen podjetništva ter načrtovanja in vodenja kariere, za kar menijo, da nimajo ustreznega znanja. Najbolj usposobljeni se počutijo za razvijanje informacijsko-komunikacijske pismenosti ter okoljske vzgoje.

Največ učiteljev je ocenilo, da potrebujejo dodatno usposabljanje za IKK načrtovanje in vodenje kariere ter podjetništva. Učitelji bi se prav tako radi usposabljali za IKK informacijsko-komunikacijska pismenost, četudi menijo, da so pri razvoju le-te že zdaj uspešni. Ti odgovori pomenijo, da se zavedajo potrebe po stalnem izpopolnjevanju znanja zaradi hitrega tehnološkega razvoja področja. Potrebe po usposabljanju za IKK varstvo in zdravje pri delu ter okoljska vzgoja ne izražajo v tolikšni meri.

2.2.7 Preverjanje in ocenjevanje

Preverjanje in ocenjevanje sodi v tisto področje pedagoškega procesa, ki je bilo v zadnjih letih deležno številnih normativnih sprememb: ukinjanje negativne ocene, možnost prehajanja med letniki kljub ugotovitvi nms, priprava načrta ocenjevanja na ravni programskih učiteljskih zborov, timsko ocenjevanje, spremljanje integriranih ključnih kvalifikacij ... Vse to je zadosten razlog, da smo temu področju namenili v zadnjih dveh letih spremljanja večjo pozornost.

Področje preverjanja in ocenjevanja smo obsežno spremljali v šolskem letu 2005/06. Bolj obsežno spremljanje v drugem letu izvajanja poskusa je bilo posledica različnih izvedbenih rešitev, ki so nastajale v okviru poskusnega izvajanja izobraževalnega programa Avtoserviser na pilotnih šolah, in posledica novosti, ki so bile predpostavljene z novim Pravilnikom o ocenjevanju znanja v novih programih srednjega poklicnega izobraževanja (Ur. l. RS, št. 103/05). Nekaj omenjenih novosti je bilo prenesenih tudi v trenutno veljaven Pravilnik o ocenjevanju znanja v poklicnem in srednjem strokovnem izobraževanju (Ur. l. RS, št. 78/07). Področje smo spremljali z dvema različnima vprašalnikoma za dijake in učitelje ter s taksonomsko analizo pisnih preizkusov znanja, ki so jih v ta namen poslali učitelji posameznih predmetnih področij.

Spremljali smo naslednje kazalnike oz. elemente:

- > načrtovanje preverjanja in ocenjevanja,
- > učinek načrta ocenjevanja znanja 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,
- > identifikacija taksonomske strukture značilnih preizkusov, uporabljenih za preverjanje in ocenjevanje in
- > identifikacija ujemanja standardov oz. ciljev iz katalogov s cilji, določenimi v izvedbenem kurikulumu.

Podrobna metodologija spremljanja in analiza rezultatov je razvidna iz Drugega poročila ... (2007, str. 32). V nadaljevanju povzemamo le najpomembnejše ugotovitve in predloge, ki so povezani s spremljanjem področja v šolskem letu 2006/07, ki je bilo osredotočeno na analizo načrtov ocenjevanja znanja.



Načrti ocenjevanja znanja

Programski učiteljski zbor pred začetkom pouka pripravi načrt ocenjevanja znanja²⁶. V Drugem poročilu ... (2007) smo ugotovili, da so načrte ocenjevanja pripravili PUZ-i na vseh štirih pilotnih šolah. Večina učiteljev je ocenila, da so izvajali preverjanje in ocenjevanje skladno s pripravljanim načrtom, njihovo oceno pa je delno potrdila tudi ocena dijakov, ki smo jih vprašali, koliko so se učitelji držali načrtovanih datumov. Večina dijakov je menila, da so se učitelji načrtovanih datumov držali ali vedno ali pa pogosto.

Zapisi smo, da naj načrt ocenjevanja pripomore k sodelovanju učiteljev pri načrtovanju preverjanja in ocenjevanja tako z organizacijsko-izvedbenega kot z vsebinskega vidika (učnocijno in kompetenčno zasnovani preizkusi). Dijakom naj prinaša boljše orientacijo o čem, kdaj in kako bodo preverjeni in ocenjevani. Več kot tri četrtine učiteljev je menilo, da načrt ocenjevanja prispeva k večji kakovosti preverjanja in ocenjevanja. Hkrati je dve tretjini dijakov menilo, 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 odgovorov učiteljev kaže, da je instrument, ki je bil vpeljan predvsem v prid dijakov, v tolikšno pomoč učiteljem, da po njihovi zaznavi koristi tudi njim. Načrtovanje za daljše obdobje (vse leto) prepozna kot oviro oz. slabost le manjšina učiteljev. Tako na podlagi odgovorov učiteljev kot dijakov lahko zaključimo, da je priprava načrta ocenjevanja znanja smiselna in služi svojemu namenu.

Po pregledu treh načrtov preverjanja in ocenjevanja, ki so jih za šolsko leto 2005/06 pripravile pilotne šole, smo ugotovili, da so bili ti med seboj različni in da so dale šole obveznim sestavinam načrta različni poudarki. V enih je bil tako bolj poudarjen časovni vidik, v enem so bili zapisani minimalni standardi znanja, v enem pa je bilo bolj operacionalizirano preverjanje pred ocenjevanjem in ocenjevanje projektne dela.

Ker so učitelji smernice za pripravo načrtov dobili šele spomladi 2006, smo realnejšo sliko o pripravi načrtov ocenjevanja dobili šele za šolsko leto 2006/07. K sodelovanju smo povabili vse šole, ki so izvajale nove ali prenovljene poklicne programe. S tem smo zagotovili večjo metodološko vrednost ugotovitev. Šolam smo poslali dopis, v katerem smo jih zaprosili za posredovanje načrtov ocenjevanja za tekoče šolsko leto. V evalvacijo smo prejeli 19 načrtov ocenjevanja. Sedem načrtov²⁷, ki so bili izbrani glede na število sestavin, ki so bile priporočene z Opomnikom za pripravo NPOZ²⁸ (2007), je bilo v okviru evalvacije²⁹ pregledanih bolj podrobno.³⁰ V nadaljevanju povzemamo relevantne ugotovitve in predloge za nadaljnji razvoj področja.³¹

²⁶ Več o načrtu ocenjevanja znanja glej v publikaciji: Načrt ocenjevanja znanja (2007). Zupanc, B. (ur.). Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.

²⁷ Od tega dva za izobraževalni program Avtoserviser.

²⁸ Načrt preverjanja in ocenjevanja znanja (NPOZ) se v letu 2007 preimenuje v Načrt ocenjevanja znanja.

²⁹ Evalvacijo sta opravili dr. Klara Skubic Ermenc in dr. Zora Rutar Ilc

³⁰ Za bolj podrobno analizo glej Ermenc, S. K. (2007): Poročilo o evalvaciji načrtov preverjanja in ocenjevanja, Center RS za poklicno izobraževanje, interno gradivo.

³¹ Terminološko sta avtorici opravljene evalvacije izhajali iz terminologije po Z. Rutar Ilc (2004). Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport. Področja spremljanja so tista znanja in veščine, ki jih, izhajajoč iz ciljev, želimo preverjati (npr. delo z viri, utemeljevanje); opisni kriteriji so lastnosti oz. kvalitete teh področij in so »tisto, kar hočemo meriti in kar zastopa tisto, kar hočemo spodbujati« (prav tam, str. 141); opisniki ali standardi pa so konkretni zapisi, na kakšen način mora biti kriterijem zadoščeno za vsako oceno.

Iz pregleda osnovnih sestavin, ki naj jih načrt ocenjevanja vsebuje skladno s priporočili, smo za vse nove in prenovljene programe ugotovili, da je šolam najmanj težav povzročalo terminsko načrtovanje ocenjevanja ter opredeljevanje oblik in načinov ocenjevanja, kar je, glede na tradicionalne zadolžitve slovenskih učiteljev, ki so vezane zlasti na didaktično-metodične odločitve, pričakovani rezultat. Predpostavljali smo, da bodo imeli na šolah manj težav na področju opredeljevanja različnih vrst terminov (za izpite, obveščanje staršev, določanje ocenjevalnih obdobj), kar strokovno ni tako zahtevno delo, je pa zelo pomembno z vidika dijakov in transparentnosti samega ocenjevanja.

V splošnem lahko na podlagi opravljene evalvacije izpostavimo kar nekaj pozitivnih premikov:

- > >> šole so načrte ocenjevanja večinoma vezale na izvedbene kurikule – ene bolj v smislu ciljev, druge bolj na ravni terminskega usklajevanja;
- > >> šoli, na katerih so dodatno vodili in usposabljali zunanji sodelavci in sta bili vključeni v poskus, sta v primerjavi z drugimi napredovali zlasti v skrbni pripravi celotnega izvedbenega kurikula, letne učne priprave in drugih sestavin, njuni načrti bolj dosledno sledijo opomniku za pripravo načrta;
- > >> iz evalviranih načrtov je mogoče razbrati osnovno raven osveščenosti o spremembi koncepta ocenjevanja in zapišemo lahko, da se postopoma krepi zavest in znanje o kriterijskem pristopu k ocenjevanju, še vedno pa je treba učiteljem ob tem ponuditi ustrezno podporo v obliki usposabljanja za kriterijsko ocenjevanje³²;
- > >> posamezne šole so pričele razvijati način spremljanja integriranih ključnih kvalifikacij, kar je spodbudno, ker v tistem trenutku še ni bilo dodelanega koncepta tega spremljanja in še ni bilo ustreznih usposabljanj;
- > >> obsežnost oddanih gradiv kaže na to, da je bil z vidika učiteljev narejen velik korak v krepitvi njihove poklicne kompetentnosti, celoten proces pa je treba podkrepiti z ustreznim usposabljanjem in na sistemski ravni dogovorjenimi koncepti.

Nadaljujemo prikaz zaznanih slabosti analiziranih načrtov ocenjevanja znanja:

- > >> učitelji, ki so sodelovali pri pripravi načrtov ocenjevanja znanja, še niso osvojili temeljnih pojmov, ki so vezani na kriterijsko in k standardom usmerjeno kulturo ocenjevanja. Učitelji mešajo pojme, kot so (minimalni) standard, kriteriji, opisniki in meje med ocenami, kar kaže na to, da praksa še ni naredila zadostnega premika h kriterijskemu pristopu k ocenjevanju³³.
- > >> Kot problematična se kaže tudi povezava med izobraževalnimi cilji v katalogih znanj in ocenjevanjem. V enem od načrtov ocenjevanja znanja je tako opisan primer, ko motorični cilji (poklicne veščine) v standardih postanejo kognitivni cilji na nižjih taksonomskih stopnjah (namesto preverjanja poklicnih zmožnosti se preverja zmožnost pomnjenja). Opisani pa so tudi primeri, ko se pri posameznih ocenah pojavijo prvine, ki v katalogih niso posebej izpostavljene oz. so tam izpostavljeni drugi poudarki.

³² V evalvaciji je posebej izpostavljeno, da je to ocenjevanje, ki išče odgovor na vprašanje, katere (in do katere mere) standarde so dijaki osvojili, kar pomeni odmik od normativnega ocenjevanja, ki izhaja iz primerjanja znanja dijakov med seboj.

³³ Izpostavimo lahko konkreten primer: meje za ocene, ki jih učitelji v načrtih najpogosteje navajajo, v kriterijskem ocenjevanju niso potrebne. Pri postavljanju mej gre za tipičen pristop normativnega ocenjevanja.

- > >> Številne težave se pojavljajo pri pisanju opisnikov. Med njimi tako pogosto najdemo negativne opise (česa dijak ne dosega oz. dosega pomanjkljivo), kar je problematično, saj je bistvo standarda prav v tem, da določi, koliko in do kakšne ravni mora dijak neko znanje obvladati, da si zasluži posamezno oceno. Kot problematično lahko označimo tudi to, da so v načrtih pogosto nejasne razmejitve med stopnjami, označenimi s preveč ohlapnimi in nedoločnimi ter vrednostno preobsežnimi pridevniki (npr. dobro, odlično), povsem brez potrebe pa je tudi, da se pripravljajo opisniki za »ne doseganje standarda«.

Po oceni avtoric evalvacije je najbolj nevroalgična točka analiziranih načrtov pripravljanje minimalnih standardov in opisnikov. Analiza je tako pokazala, da je mnogo minimalnih standardov opredeljenih na ravneh poznavanja in razumevanja (po Bloomu), kljub temu da na več mestih opozarjamo, da je orientacija na reproduktivno učenje neprimerna in neskladna s cilji prenove programov poklicnega izobraževanja (glej npr. Drugo poročilo ... 2007). Bolj kot to bi bilo treba učni proces v poklicnem izobraževanju v svojih minimalnih zahtevah osredotočiti na raven razvoja poklicnih veščin in rabe znanja. To pomeni, da je smiselno minimalne standarde za poklicno izobrazbo postaviti na raven rabe, kar pomeni, da naj dijaki na eni strani razvijejo najmanj temeljne poklicne veščine, ob tem pa jih je treba naučiti, da smiselno uporabljajo tisto minimalno teoretično znanje, ki določene poklicne veščine podpira. Odprto ostaja vprašanje, ali se ne bi bilo morda na sistemski ravni primerno dogovoriti tudi o obsegu minimalnih standardov. Tako je nesmiselno, kot je mogoče razbrati iz opravljenih analiz, da vsak cilj iz kataloga znanj sodi med minimalne standarde. Smisel minimalnih standardov je namreč poenotenje in ohranjanje kakovosti programa ne glede na to, kdo in kje ga izvaja, kar je pravzaprav tudi eden od temeljnih načel pravičnosti in prehodnosti v šolstvu.

Naslednje vprašanje je razmerje med ugotovitvama nms in minimalnimi standardi. Težava le delno izhaja iz analize načrtov. Bolj se nanaša na formulacijo v pravilniku o ocenjevanju³⁴, ki pušča ugotovitev nms odprto. Posledice so lahko sledeče:

- > >> pravilnik učiteljem v celoti prepušča odločitev o vezanosti (operativnih) ciljev izobraževanja in nms. Načeloma je možno, da učitelj za vsak posamezni operativni cilj, ki ga PUZ opredeli kot minimalni standard in ki ga dijak po njegovi presoji ne doseže, v redovalnico zapiše ugotovitev nms; to pomeni, da na eni šoli dijak za neznanje dobi nms, ko ne obvlada obsežnega dela ciljev predmeta oz. modula, na drugi šoli pa za enak obseg dobi vrsto nms-jev. Ni vezanosti ugotovitev nms na neka logično zaokrožena ocenjevalna obdobja, čeprav v praksi s spremljavami opazujemo, da šole zaradi dodatnih usposabljanj to vedno pogosteje počno.
- > >> Ker ocenjevalna obdobja (in s tem zapoved po preverjanju doseganja ciljev) niso zakonsko regulirana, se je pa pri uvajanju novih programov razvila praksa, da se nms veže na ocenjevalne enote znotraj modula oz. predmeta, ki jih oblikuje učitelj.
- > >> Ker je obseg in vsebina nms odprta, prihaja med šolami, ki sicer izvajajo isti javno veljavni izobraževalni program, do velikih razlik v zahtevnosti in kakovosti izobraževanja,

³⁴ To velja tudi za trenutno veljavno različico Pravidnika o ocenjevanju znanja v poklicnem in srednjem strokovnem izobraževanju (Ur.l. RS, 78/07).

kar je popolnoma nedopustno z vidika že omenjenih načel pravičnosti, enakih možnosti in prehodnosti šolstva.

- > >> Dijaki so prepuščeni samovoljni presoji PUZ-a in posameznega učitelja. Trenutno namreč ni oblikovanega mehanizma, ki bi preprečeval, da bi se nms med drugim ne uporabljal v namene discipliniranja, nadziranja in kaznovanja dijakov, kar pa ni namen ocenjevanja. Čeprav verjamemo, da učitelji ugotovitev nms uporabljajo le v prid dijakom, je težava že en sam učitelj, ki svojo novo pridobljeno moč uporabi v škodo dijaka. Druga s tem povezana težava pa je, da statistika podatkov o napredovanju dijakov v višje letnike za 2. generacijo novih in prenovljenih programov (glej Poročilo o spremljanju 2. generacije novih in prenovljenih izobraževalnih programov 2007, str. 62) kaže, da lahko po odločitvi PUZ-a dijaki napredujejo z od enim do štirimi nms-ji, pri čemer pa ne vemo nič o tem, kaj ti nms-ji dejansko pomenijo in kako obsežnih področij ciljev dijaki niso obvladali.

Predvidevamo lahko, da bodo številne zadrege v zvezi z ugotovitvijo nms rešene takrat, ko bomo imeli pripravljene nacionalne (minimalne) standarde znanj.

Če je namen uvajanja ugotovitve nms usmeriti učitelje v bolj formativno in kriterijsko ocenjevanje, je nujno, da se ustavi prepričanje, po katerem pomeni nms le zamenjavo za negativno oceno. Že v Drugem poročilu ... (2007, str. 40) smo v zvezi s tem zapisali sklep, da je treba v prihodnje več pozornosti nameniti pozitivnim vidikom nms, ki so jih učitelji opredelili kot možnost individualne obravnave dijakov, omogočanje različnih načinov ocenjevanja in izdelovanje osebnega načrta izobraževanja za učno manj uspešne dijake.

2.2.8 Praktično izobraževanje

Praktično izobraževanje in usposabljanje dijakov z delom postajata vse bolj celostno in pregledno načrtovano. Kljub različnim tradicijam povezovanja med šolami in sfero dela se je vsem šolam uspelo povezati z delodajalci pri najpomembnejših korakih novega programa: pri pridobivanju ustreznih (verificiranih) učnih mest, skupnem načrtovanju odprtega kurikula, načrtovanju izvedbe praktičnega usposabljanja z delom za dijake idr.

Področje praktičnega izobraževanja (praktični pouk in praktično usposabljanje z delom) smo skladno z načrtom spremljanja podrobno spremljali v šolskem letu 2005/06.³⁵ V spremljanje področja smo vključili mentorje, organizatorje praktičnega usposabljanja z delom, učitelje praktičnega pouka in dijake. Z učitelji in organizatorji so bili opravljeni intervjuji, mentorje in dijake pa smo anketirali. Področje spremljanja smo bolj podrobno opredelili z naslednjimi kazalniki:

³⁵ Za več informacij glej Drugo poročilo ... (2007, str. 46).



- > sodelovanje šole in podjetij,
- > povezovanje teorije in prakse ter medpredmetno povezovanje,
- > načrtovanje izvajanja praktičnega izobraževanja,
- > način izvajanja praktičnega izobraževanja,
- > ocena podpornega gradiva,
- > uresničevanje integriranih ključnih kvalifikacij in poklicnih kompetenc,
- > usposabljanje za izvajalce praktičnega izobraževanja,
- > ocenjevanje praktičnega izobraževanja,
- > verifikacija učnih mest,
- > upoštevanje določb učnih pogojev,
- > standard materialnih pogojev,
- > doseganje širokega poklicnega profila in
- > zadovoljstvo in informiranost dijakov.

V nadaljevanju povzemamo le nekaj ključnih ugotovitev in pomembnejših predlogov.

Ker odhajajo na praktično usposabljanje v delovnem procesu v novih in prenovljenih programih vsi dijaki, ki se izobražujejo po določenem izobraževalnem programu, postaja kakovost praktičnega usposabljanja z delom vse bolj pomembna. Eden od načinov, kako jo zagotoviti, je nedvomno dobro sodelovanje med predstavniki šol in delodajalci. S spremljanjem smo ugotovili, da so pilotne šole pred začetkom izvajanja poskusnega programa skušale navezati tesnejši stik z delodajalci z vprašalnikom, na osnovi 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. Po intervjujih z organizatorji smo ugotovili, da so na treh pilotnih šolah učna mesta najuspešneje našli z osebnimi pogovori 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 tudi obrazec za najavo učnega mesta, ki so ga organizatorji uporabili za navezavo stikov z delodajalci za nova učna mesta. Organizatorji so si pri iskanju učnih mest delno pomagali tudi z registrom oz. bazo podatkov za učna mesta avtoserviserjev (GZS in OZS).

Za načrtovanje in izvajanje praktičnega usposabljanja z delom mora šola pripraviti smernice za delodajalce. Za dijake s sklenjeno individualno učno pogodbo je treba še dodatno opredeliti podrobnejši individualni načrt usvajanja poklicnih kompetenc (praktično usposabljanje z delom v večjem obsegu, kot je minimum), vodenja evidence praktičnega izobraževanja in ocenjevanja. Poročilo o praktičnem izobraževanju (prej dnevnik praktičnega izobraževanja) lahko dijaki po novem izpolnjujejo tudi v elektronski obliki. S spremljanjem smo ugotovili, da je poročilo dobro sprejeto, glede ostale dokumentacije in podpornega gradiva pa ugotavljamo, da morajo biti za mentorje pisana v strnjeni, jedrnatih obliki, organizatorjem pa je všeč, če je obrazce mogoče prilagoditi njihovim potrebam in specifikam šole.

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 praktičnega izobraževanja. Po mnenju organizatorjev zanimanje mentorjev za pedagoško usposabljanje ni enotno, zato bi bilo priporočljivo organizirati takšno usposabljanje za mentorje, da se seznanijo s pomembnimi novostmi.

2.2.9 Učni uspeh

Učni uspeh dijakov je ogledalo celotnega procesa prenove. Se je uspeh dijakov izboljšal? Smo zmanjšali osip? So kompetence dijakov po koncu šolanja bližje želenim? V nadaljevanju odgovarjamo na vprašanja le deloma.

V tem podglavju so prikazani podatki o učnem uspehu za dijake, ki so v šolskem letu 2006/07 kot prva generacija zaključili izobraževanje po poskusnem izobraževalnem programu Avtoserviser. Podatke nam je letno posredovalo vodstvo pilotnih šol.

Analiza uspeha na zaključnih izpitih temelji na podatkih, ki jih Center RS za poklicno izobraževanje in Državni izpitni center letno zbirata na osnovi elektronske aplikacije, ki jo predstavniki šol izpolnjujejo po jesenskih zaključnih izpitih. Uspeh na zaključnih izpitih v spodnjih tabelah prikazujemo primerjalno med:

- > številom vpisanih v posamezni letnik izobraževalnega programa, številom dijakov, ki so pristopili na zaključni izpit, in številom dijakov, ki so uspešno opravili zaključni izpit;
- > splošnim učnim uspehom dijakov po letnikih in uspehom na zaključnih izpitih.

Tabela 9: Uspeh prve generacije dijakov na prvi šoli

	odličen	prav dober	dober	zadosten	1 nms	2 nms	3 nms	4 nms	Izpisani	skupaj
1.I	3	18	52	7	3	/	/	2	3	88*
2.I	4	11	43	19	3	2	/	/	2	84+3pon*
3.I	4	19	36	16	1	/	1	4	/	81* / 100,0%
Število dijakov, prijavljenih na zaključni izpit										75 / 92,6%
ZI	10	28	20	12	/	/	/	/	/	70** / 86,4%

Legenda: 1. I (1. letnik, 2004/05); 2. I (2. letnik, 2005/06); 3. I (3. letnik, 2006/07); ZI (zaključni izpit).

* Število vpisanih v posamezni letnik.

** Število dijakov, ki so do jesenskega izpitnega roka opravili zaključni izpit.

Tabela 10: Uspeh prve generacije dijakov na drugi šoli

	odličen	prav dober	dober	za-dosten	1 nms	2 nms	3 nms	4 nms	Izpisani	skupaj
1.l	0	4	17	1	3	2	/	3	1 ³⁶	31*
2.l	0	3	13	4	5	1	/	3	/	29*
3.l	1	2	12	4	3	1	1	/	/	24* / 100,0 %
Število dijakov, prijavljenih na zaključni izpit										19 / 79,2 %
ZI	2	11	5	1	/	/	/	/	/	19** / 79,2 %

Legenda: 1. l (1. letnik, 2004/05); 2. l (2. letnik, 2005/06); 3. l (3. letnik, 2006/07); ZI (zaključni izpit).

Tabela 11: Uspeh prve generacije dijakov na tretji šoli

	odličen	prav dober	dober	za-dosten	1 nms	2 nms	3 nms	4 nms	Izpisani	skupaj
1.l	0	11	21	14	/	/	/	/	/	46*
2.l	2	8	22	6	/	/	/	6	2 ³⁷	46*
3.l	1	6	14	15	1	/	/	1	/	38* / 100,0 %
Število dijakov, prijavljenih na zaključni izpit										30 / 78,9 %
ZI	3	9	15	3	/	/	/	/	/	30** / 78,9 %

Legenda: 1. l (1. letnik, 2004/05); 2. l (2. letnik, 2005/06); 3. l (3. letnik, 2006/07); ZI (zaključni izpit).

Tabela 12: Uspeh prve generacije dijakov na četrti šoli

	odličen	prav dober	dober	za-dosten	1 nms	2 nms	3 nms	4 nms	Izpisani	skupaj
1.l	1	8	14	3	/	/	/	/	/	28*
2.l	1	7	15	1	/	/	/	1	1 ³⁸	26*
3.l	2	9	13	1	/	/	/	/	/	25* / 100,0 %
Število dijakov, prijavljenih na zaključni izpit										25 / 100,0 %
ZI	2	8	10	5	/	/	/	/	/	25** / 100,0 %

Legenda: 1. l (1. letnik, 2004/05); 2. l (2. letnik, 2005/06); 3. l (3. letnik, 2006/07); ZI (zaključni izpit).

* Število vpisanih v posamezni letnik.

** Število dijakov, ki so do jesenskega izpitnega roka opravili zaključni izpit.

³⁶ Dijak je ugotovil, da ni izbral pravega poklica. Naslednje šolsko leto se želi izobraževati za poklic zidar.

³⁷ Dijaka sta sklenila prenehati izobraževanje.

³⁸ Dijak je imel pri večini predmetov ugotovitev nms in ni bil zainteresiran za popraviljanje in obiskovanje pouka.

Iz podatkov lahko razberemo, da obstajajo razlike med številom vpisanih v tretji letnik izobraževalnega programa (168) in številom dijakov, ki so se prijavili na zaključni izpit (149). Izjema je le četrta šola. Na prvi šoli se je na zaključni izpit prijavilo 92,6 % dijakov, ki so bili vpisani v tretji letnik, na drugi 79,2 % in na tretji 78,9 %. V povprečju se je na zaključni izpit v šolskem letu 2006/07 prijavilo 88,7 % dijakov, ki so bili vpisani v tretji letnik izobraževalnega programa Avtoserviser. Poleg dijakov, ki tretjega letnika niso zaključili uspešno in zato tudi niso pristopili k zaključnemu izpitu, podatki kažejo, da k zaključnemu izpitu v spomladanskem in jesenskem roku (še) niso pristopili vsi pozitivni dijaki.

Le na eni šoli (tabela 9) so bili prijavljeni dijaki na zaključnem izpitu neuspešni. Od 75 prijavljenih dijakov je izpit uspešno opravilo 70 dijakov, kar je 93,3 % dijakov. Na ostalih treh šolah so zaključne izpite uspešno opravili vsi dijaki, ki so bili prijavljeni na zaključni izpit. Skupaj je ta program zaključilo 144 dijakov, kar je 85,7 % dijakov, ki so bili vpisani v tretji letnik.

Primerjava uspeha dijakov ob koncu tretjega letnika in na zaključnih izpiti kaže, da so dijaki na treh šolah na zaključnem izpitu v povprečju dobili boljše ocene, kot je bil njihov končni uspeh v tretjem letniku.



2.2.10 Zaključni izpiti

Z uspešno opravljenim zaključnim izpitom dobijo dijaki vstopnico na trg dela in za izobraževanje na višji stopnji. Zaključni izpit mora pomeniti nadaljevanje in podporo spremembam, ki smo jim bili priča v vseh treh letih poskusa. To pomeni nekoliko drugačen zaključni izpit.

V nadaljevanju povzemamo glavne ugotovitve in predloge, ki so posledica obsežnega spremljanja zaključnih izpitov prve generacije dijakov, ki so se izobraževali po poskusnem programu Avtoserviser.

Metodologija spremljanja tega področja je temeljila na treh pristopih k spremljanju:

- > >> neposredno spremljanje izvedbe zaključnega izpita s pomočjo protokola;
- > >> vprašalniki za dijake, člane šolskih izpitnih komisij in mentorje dijakov na PUD in
- > >> analiza gradiv za zaključne izpite, ki nastajajo na šolah (kriteriji ocenjevanja, primeri vprašanj ...).

Neposredno spremljanje izvedbe zaključnih izpitov je potekalo po protokolu, ki je bil namenjen sprotneemu zapisu po naslednjih postavkah:

- > splošni podatki: o opazovalcu, času, kraju izvedbe izpita idr.;
- > skladnost poteka zaključnega izpita s pravilnikom o izpitnem redu;
- > posebnosti izvedbe 2. in 3. izpitne enote ter združenih enot;
- > vsebinska presoja postavljenih vprašanj;
- > mnenja članov ŠIK o doseganju ciljev iz izpitnega kataloga za 2. in 3. izpitno enoto;
- > uporaba (dijaki) integriranih ključnih kvalifikacij;
- > prisotnost elementov projektne dela;
- > način ocenjevanja.

Na osnovi sprotnega zapisa je nastala analiza in interpretacija zbranih podatkov. Glavni poudarki so smiselno vključeni v nadaljnje poročilo.

Z vprašalniki za dijake, člane šolskih izpitnih komisij (v nadaljevanju člani ŠIK) in mentorje dijakov na PUD (v nadaljevanju mentorji) smo spremljali naslednje kazalnike:

- > potek izvedbe zaključnih izpitov;
- > ustreznost usposobljenosti dijakov po koncu izobraževanja;
- > stališča dijakov in predstavnikov delodajalcev o odgovornosti za praktično usposobljenost;
- > sestava šolskih izpitnih komisij in vloga njenih članov;
- > vloga delodajalcev in sodelovanja s šolo;

- > ustreznost priprav na zaključne izpite;
- > potek zaključnega izpita;
- > proces ocenjevanja na zaključnih izpilih;
- > stališča članov šolske izpitne komisije o novem konceptu zaključevanja.

Z dopisom smo vodstvo pilotnih šol prosili za naslednja gradiva, povezana z zaključnimi izpiti:

- > naslove pisnega dela izpita iz slovenščine,
- > seznam vprašanj za ustni del izpita iz slovenščine,
- > kriterije za ocenjevanje slovenščine,
- > seznam (razpisanih) tem za zaključno projektno delo,
- > primere vprašanj za zaključno projektno delo,
- > kriterije za ocenjevanje zaključnega projektne dela in
- > primer dijakovega poročila o zaključnem projektne delu.

Kot osnovo za analizo gradiv sta avtorja³⁹ – poleg izpitnega kataloga za izdelek oz. storitev in zagovor, izpitnega kataloga za temeljno strokovno znanje ter kataloga znanja iz slovenščine za zaključni izpit – uporabila koncept opisnih kriterijev, ki zajema področja ocenjevanja, kriterije ocenjevanja in opisnike oziroma opise dosežkov. Pri opredelitvah področij, kriterijev in opisov dosežkov sta kot enakovredne upoštevala tako bolj analitične kot bolj celostne pristope pri opredeljevanju le teh. Pri analizi področij, kriterijev in opisov dosežkov, opredeljenih v prejetih gradivih, sta si pomagala z dvema taksonomijama: Bloomovo in Marzanovo. Bloomovo sta uporabljala predvsem za analizo nalog in vprašanj, s katerimi so učitelji pri zaključnem izpitu ocenili »vsebinska znanja«, Marzanovo pa predvsem pri analizi ocenjevanja »procesnih znanj« oziroma spretnosti in veščin.

Temeljna vprašanja analize so bila:

- > Ali je struktura izvedenih zaključnih izpitov (kakršna je razvidna iz dokumentacije) v skladu s priporočili za izvedbo zaključnega izpita?
- > Ali so pri ocenjevanju (ustrezno) opredeljena področja, kriteriji in opisi dosežkov pri posameznih izpitnih enotah?
- > Ali so opredeljena področja in kriteriji skladni z izpitnimi cilji, opredeljenimi v izpitnih katalogih temeljnega strokovnega znanja in izdelka oz. storitve in zagovora ter v katalogu znanja za slovenščino?
- > Ali vprašanja in naloge enakomerno zajemajo različne taksonomske stopnje glede na uporabljene taksonomije pri analizi?

Ugotovitve so obširno prikazane v prilogi B, spodaj pa po kazalnikih združeno povzemamo ključne ugotovitve in oblikujemo predloge za nadaljnje delo.

³⁹ Analizo sta opravila dr. Zora Rutar Ilc in Vladimir Milekšič.

Struktura zaključnega izpita

Ugotavljamo, da so šole na splošno glede strukture zaključnega izpita sledile navodilom, po katerih je izpit obsegal pisni in ustni izpit iz prve izpitne enote Slovenščina in zaključno projektno delo, ki je obsegalo teoretični in praktični del ter strokovni razgovor ob zaključku izpita. To smo ugotovili tako pri neposrednem spremljanju izvedbe zaključnih izpitov kot z analizo gradiv, ki so jih za zaključni izpit pripravili na šolah.

Odstopanja smo zaznali na eni šoli, na kateri gradivu za analizo niso priložili vprašanj za strokovni razgovor. Pojasnili so, da vprašanja niso bila pripravljena vnaprej, ker je ustni del zaključnega izpita potekal kot strokovni razgovor. To je v skladu z novim konceptom zaključevanja, saj želimo preseči klasični ustni zagovor, pri katerem so dijaki vlekli izpitna vprašanja za ustni zagovor. Na omenjeni šoli so izpraševalci vprašanja oblikovali sproti glede na teme projektnih nalog. Pomanjkljivost takega pristopa k strokovnemu razgovoru vidimo v morebitni pretirani subjektivnosti, ki lahko izhaja iz sprotnega oblikovanja vprašanj za razgovor ter sprotnega oblikovanja in opredelitve opisnih kriterijev za ocenjevanje (področij, kriterijev in opisov dosežkov).

V prihodnje šolam predlagamo, da opisne kriterije za ocenjevanje pripravljajo vnaprej, z njimi seznanijo dijake in jim s tem omogočijo čim bolj objektivno ocenjevanje na zaključnem izpitu.

Z neposrednim spremljanjem izvedbe zaključnega izpita smo na eni šoli identificirali drugačen pristop k ustnemu delu zaključnega izpita iz slovenščine. Izpit so dijaki opravili integrirano s strokovnim delom izpita, pisni del pa so dijaki opravili takoj po koncu pouka (interpretacija odlomka književnega besedila). Pri ustnem delu je bilo v ospredju vrednotenje funkcionalne rabe jezika na strokovnem področju – učitelj je imel zato pripravljene kriterije in opisnike za vrednotenje sporazumevalne zmožnosti.

Na osnovi omenjene analize gradiv je nastalo tudi priporočilo, da je v prihodnje dobro premisliti vlogo pisnih izdelkov, ki jih za (združeno) drugo in tretjo izpitno enoto pripravljajo dijaki. Dijakov izdelek nudi veliko možnosti pri preverjanju doseganja ključne kompetence sporazumevanja. Izdelek zaenkrat ostaja le izraz dijakovega strokovno-teoretičnega znanja, skladno s cilji prenovne in težnjami po celovitem doseganju kompetenc pa bi lahko pomenil končni izdelek, ki je kvalitetno pripravljen, kompetenco tudi z vidika slovenščine.



Zaposlitvena pričakovanja dijakov

Ugotavljamo, da večina vprašanih mentorjev dijakov na praktičnem usposabljanju z delom (22 od 28-ih) izraža interes po zaposlitvi dijakov, vendar pa več kot tri četrtine dijakov želi nadaljevati svoje šolanje. Ta podatek moramo razumeti v kontekstu programa, po katerem se dijaki izobražujejo. Glede na to, da postaja avtoservisna stroka vse bolj kompleksna in zahtevna, se pričakuje od strokovnjakov te panoge tudi vse večja poklicna usposobljenost in sposobnost kombiniranja znanj različnih strok (zlasti mehanike, elektrike, računalništva). V tem smislu se zdi odločitev za nadaljnje šolanje in poglobljanje svojega znanja logična posledica, še posebej na šolah, kjer se izvaja PTI program Avtoserviser.

To, da dijaki po poklicnem šolanju svoje izobraževanje še nadaljujejo, je splošen trend, ki mu sledimo tudi s spremljanjem zaključnih izpitov v preteklih letih (npr. Klarič idr. 2007).

Priprave na zaključne izpite

V vprašalniku za dijake nas je zanimalo, kako si dijaki izberejo oziroma jim je določena tema zaključnega projektne dela. Na osnovi odgovorov dijakov ugotavljamo, da je največ dijakov izbralo temo iz seznama tem, nekaj manj jih je temo samih predlagalo, desetina pa je odgovorila, da je teme določila šola.

Večkrat smo zapisali tudi, da naj bi pri posameznih fazah pedagoškega procesa bolj aktivno sodelovali tudi predstavniki delodajalcev. V vprašalniku za mentorje dijakov na praktičnem usposabljanju pri delodajalcu nas je zanimalo, ali so sodelovali pri pripravi tem za zaključne izpite, ugotovili smo, da jih več kot polovica pri tem ni sodelovala, in sicer najpogosteje zato, ker k sodelovanju niso bili povabljeni. Predlagamo, da se v prihodnje v izbor tem za zaključno delo bolj aktivno vključi tako dijake kot predstavnike delodajalcev.

V povprečju več kot polovica vprašanih dijakov ocenjuje, da je bilo za vse tri izpitne enote namenjeno dovolj časa za priprave na zaključne izpite. Dijaki ocenjujejo, da so jih učitelji v času priprav predvsem seznanjali s tipi nalog na zaključnih izpiti in z vsebinami izpitnih katalogov. Dijaki so po svoji oceni imeli dovolj možnosti za dodatne razlage in posvetovanja.

Iz odgovorov mentorjev zaključujemo, da po njihovi oceni med različnimi načini priprav na zaključne izpite prevladujejo predvsem posvetovanja in dodatne razlage, ocenjujejo pa tudi, da dijakom nudijo povratne informacije o tem, kaj je treba vedeti in kako svoje znanje še izboljšati.

Pri pripravah na zaključne izpite ni sodelovala kar tretjina članov šolske izpitne komisije. Največ tistih, ki so sodelovali, je sodelovalo pri pripravi na tretjo izpitno enoto - na praktični del zaključnega izpita. Vsi tisti, ki so pri pripravah sodelovali, so dijakom omogočili konzultacije,

posvetovanja in dodatne razlage, pa tudi povratne informacije o tem, kaj je treba znati in kako to znanje osvojiti.

Ugotavljamo, da so člani šolskih izpitnih komisij različne načine priprav vrednotili bolj enakovredno kot mentorji in dijaki. Če gre zaupati dijakom, pa lahko vseeno zaključimo, da bo treba v prihodnje nekoliko več pozornosti nameniti tudi temu, katero znanje se ocenjuje in kako ga morajo dijaki pokazati, ter jasnim in razumljivim kriterijem za potrebe ocenjevanja.

Opredeleževanje opisnih kriterijev

Ugotovitev iz prejšnje točke lahko še dodatno podkrepimo z ugotovitvami analize gradiv za zaključne izpite, ki so nastala na šolah. Ugotovili smo, da se tako med šolami kot izpitnimi enotami kažejo velike razlike pri opredeljevanju opisnih kriterijev (področij, kriterijev in opisov dosežkov) za potrebe ocenjevanja.

A) Prva izpitna enota

Katalog za zaključni izpit iz slovenščine priporoča naslednjo strukturo:

Pisni izdelek, v katerem dijak dokaže:

- > razumevanje prebranega/poslušane neumetnostnega besedila;
- > zmožnost tvorjenja neumetnostnega besedila.

Pogovor oziroma ustni del izpita, v katerem dijak:

- > zagovarja svoj pisni izdelek (utemeljuje svoje odgovore, prepozna napake, jih popravi in utemelji popravke);
- > izrazi in utemelji svoje doživljanje, razumevanje in vrednotenje književnega dela.

1) Razumevanje prebranega/poslušane neumetnostnega besedila

Ugotavljamo, da razumevanje prebranega/poslušane neumetnostnega besedila vse šole razen ene preverjajo in ocenjujejo z nalogami objektivnega tipa, ki so bile običajno povzete iz treh področij: sprejemanje in razčlenjevanje neumetnostnih besedil (praviloma strokovno publicističnih besedil), temeljni jezikoslovni pojmi ter temeljna pravorečna in pravopisna pravila slovenskega knjižnega jezika.

V posameznih primerih naloge v preizkusu presegajo katalog za zaključni izpit za slovenščino (kot npr. »Prvemu samostalniku iz zgornje povedi določite spol, sklon in število, ali npr. Smiselno dopolnite tako, da bo zložena poved stopnjevalno priredje.«, itn) s čimer ti preizkusi, kljub višjim taksonomskim stopnjam postavljenih vprašanj, izgubljajo avtentičnost in življenjskost.

V gradivu, ki so ga šole posredovale za namene analize, področij in kriterijev za sestavo nalog v pisnem preizkusu v nobenem primeru nismo dobili. Na osnovi tega lahko predvidevamo, da jih na šolah niso opredelili. Prav opredelitev področij in kriterijev pa bi šele omogočala sestavo veljavnega preizkusa. Iz preizkusov je možno razbrati, da so kriteriji taksonomska stopnja oziroma poznavanje, razumevanje ali raba nekaterih temeljnih jezikoslovnih pojmov, nekaterih temeljnih pravorečnih in pravopisnih pravil ter razumevanje besedila.

Odgovori se glede na pravilnost vrednotijo s točkami in se za posamezne ocene določajo meje (kar je v gradivih napačno poimenovano kot kriterij ocenjevanja). Za pozitivno oceno običajno zasledimo približno 50 % od vseh možnih točk, to pa je arbitrarno postavljena meja (glede na dejstvo, da niso opredeljeni minimalni standardi, potem tudi ni razvidno, koliko odstotkov nalog zajema minimalni standard znanja). Meja za pozitivno oceno v primeru točkovanja preizkusa je lahko 50 % pod pogojem, da teh 50 % obsega minimalne standarde znanja.

2) Zmožnost tvorjenja neumetnostnega besedila

Ugotavljamo, da so na šolah zmožnost tvorjenja neumetnostnega besedila praviloma preverjali s pisanjem uradnih besedil (prošnja, prijava itn.). Samo pri eni šoli smo zasledili področja, kriterije in opise dosežkov, ki so zapisani ustrezno. Spodaj navajamo primer:

Tabela 13: Primer opredeljevanja opisnih kriterijev za zmožnost tvorjenja neumetnostnega besedila

Področje	Kriteriji	Opisi dosežkov
Uradna prijava	Ustreznost besedilni vrsti	<ul style="list-style-type: none"> > sporočevalec > naslovnik > kraj, datum > ime besedilne vrste > nagovor > zaključni pozdrav > podpis > priloge
	Vsebina	<ul style="list-style-type: none"> > izrek prijava/prošnja > odziv na razpis (kje in kdaj je bilo objavljeno) > natančna navedba okoliščin (zakaj, primernost) > ustreznost pogojem razpisa
	Jezikovna pravilnost in slogovna ustreznost	<ul style="list-style-type: none"> > pravilnost (število napak) > slogovna ustreznost (vikanje, brez ponavljanja, natančnost, upoštevanje družbenih vlog)

3) Zagovor pisnega izdelka

Zagovor pisnega izdelka (utemelji svoje odgovore, prepozna napake, jih popravi in utemelji popravke) kot del ustnega izpita iz dokumentacije ni razviden. Skozi analizo skoraj nismo zasledili področja, kriterijev in opisov dosežkov za ocenjevanje zagovora pisnega izdelka. Na eni šoli smo tak poskus sicer zasledili, vendar pa so v tem primeru področja (jezik in slog, glasoslovje, skladnja, zvrstnost, komunikativnost), predvsem pa opisi dosežkov za ocenitev zaključnega izpita iz slovenščine, opredeljeni preveč splošno in nenatančno (npr. književno normo obvlada na več ravneh, književno normo obvlada solidno, književno normo obvlada sprejemljivo, književno normo komaj obvlada in književne norme ne obvlada). Tako opredeljeni kriteriji ne prispevajo k večji veljavnosti in objektivnosti ocenjevanja.

4) Pogovor oziroma ustni del izpita

Ugotavljamo, da je ustni del izpita pri književnosti praviloma obsegal odlomek umetnostnega besedila in nekaj vprašanj, ki so se nanašala nanj. Med njimi so se pojavila popolnoma (za delo z umetnostnim besedilom) neustrezna vprašanja (kot npr. ob pesmi Dragotina Ketteja: »Ali je naslednji primer premi ali odvisni govor?; Kakšne značilnosti ima mali oglas in kakšne reklama?« itn.). Področja, kriteriji in opisi dosežkov niso opredeljeni in jih ni možno komentirati.

B) Združeni druga in tretja izpitna enota

Pri opredelitvi opisnih kriterijev za projektno nalogo so se med šolami pojavile velike razlike. Pri nekaterih področja, kriteriji in opisi dosežkov sploh niso bili opredeljeni, drugi so k temu pristopili analitično, eni spet spet bolj celostno, nekateri pa so kombinirali analitični in celostni pristop.

Opisi dosežkov so praviloma izraženi v točkah, vendar različno, odvisno od pristopa (npr. pri celostnem pristopu tudi 20 točk glede na posamezni kriterij, pri čemer kaže širina posameznih kriterijev in število točk na precejšnjo subjektivnost dodeljevanja točk) ali pa po 1 točko pri analitičnem pristopu; zasledimo tudi zelo splošne opise, ki so spremenjeni v odstotke (npr. 62 % za določeno oceno). V primeru, da je »prevzemu vozila« dodeljenih 5 točk, ki so razdeljene tako, da po ena točka pripade vsaki aktivnosti (opravi razgovor s stranko, pridobi potrebne podatke v zvezi z nastalo napako, posreduje želene informacije stranki, izvede kontrolo servisne dokumentacije ter pripravi in preda zapisnik o prevzemu vozila), je popolnoma jasno, kaj se skriva v 5 točkah, če pa je »uporabi potrebne dokumentacije za izvedbo naloge« dodeljenih 10 točk brez razlage, kaj je vključeno v teh točkah, je v drugem primeru omogočena večja stopnja subjektivnosti.

Če povzamemo in dopolnimo področja, kriterije in opise dosežkov, ki jih navajajo (zelo različno) šole pri ocenjevanju projektne naloge, pridemo približno do naslednje tabele:

Tabela 14: Primer opredeljevanja opisnih kriterijev za zaključno projektno delo

Področje	Kriteriji	Opis dosežka
Dokumentacija	Struktura projektne naloge	Naloga vsebuje postopek opravljenega dela z razlago, zakaj je tak postopek potreben, vse priloge ki so nastale v postopku (delovni nalog, itn.), strokovno teoretični del, ki se nanaša na nalogo, kritično refleksijo opravljenega dela, citirano uporabljeno literaturo itn.
	Pravilnost in utemeljenost opisa postopka	Opisani postopek je pravilno izveden (in opisan) v vseh fazah, utemeljitve opravljenih postopkov so ustrezne glede na dostopno literaturo (navodila proizvajalca, stroka itn.).
	Poznavanje, razumevanje in raba strokovno-teoretičnega znanja v nalogi	Raba strokovne terminologije, razumevanje delovanja obravnavanega sklopa, povezovanje z opravljenim tehnološkim postopkom itn.
	Estetskost	Smiselna razporeditev vsebine v odstavke, opremljenost s slikami, diagrami, grafi, grafično in vsebinsko oblikovana naslovnica, kazalo itn.

Pri izdelku oziroma storitvi je praviloma uporabljen bolj analitičen pristop, tako kot ga predvideva izpitni katalog za to področje, seveda je to različno od šole do šole. Tako se izdelek oz. storitev v enem primeru ocenjuje po šestih kriterijih (prevzem vozila, priprava in zaščita vozila, izvedba naloge, diagnosticiranje in lokaliziranje napak, predaja vozila in predstavitev opravljenega in kritična presoja), v drugem primeru pa po 15 kriterijih (pristop do stranke, izpolnjevanje delovnega naloge, pravilnost izbire del za terminski servis, pravilni postopki pri izvajanju del, uporaba pravega orodja za posamezna opravila, kvaliteta izvedenih del, pravilna raba merilnih naprav, pravilno postavljanje diagnoze po opravljenih meritvah, naročanje potrebnega materiala in delov, evidentiranje porabljenega materiala in časa, urejenost delovnega mesta, uporaba zaščitnih sredstev, uporaba varstva pri delu, varstvo okolja oz. odlaganje tekočin in zamenjanih delov ter razgovor s stranko o stanju vozila in priporočila).

Pri vsakem kriteriju je opredeljen tudi opis dosežka (npr. za prevzem vozila: opravi razgovor s stranko, pridobi potrebne podatke, posreduje želene informacije, izvede kontrolo servisne dokumentacije, pripravi in preda zapisnik o prevzemu), ki je ovrednoten v točkah. V nekaterih primerih so točke ustrezno uporabljene (kot pripomoček, kako iz velikega števila podatkov pridobiti enotno oceno za področje »izdelek oz. storitev«), v nekaterih pa je razpon točk preširok. Spreminjanje točk v ocene (kar je napačno poimenovano kot kriterij ocenjevanja), vzdrži samo, če teh 50 % predvidenih točk predstavlja minimalni standard znanja.

Ne glede na analitični ali celostni pristop se pristop šol k ocenjevanju izdelka oz. storitve, ob manjših korekcijah, kaže kot ustrezna osnova za veljavno in dovolj objektivno ocenjevanje.

Ne glede na izpitno enoto predlagamo, da se za posamezna področja katalogov znanj izdela in priporoči enotne opisne kriterije (področja in kriterije), s stališča posameznih strok pa bi bilo nujno premisliti smiselnost centralnega opisovanja dosežkov. Seveda pa s tem še ne razrešimo dileme, kako kriterije ustrezno in razumljivo potem predstaviti tudi dijakom.

Potek zaključnega izpita

Na zaključnih izpitih naj bi vse bolj težili k izkazovanju in preverjanju širokih poklicnih in splošnih kompetenc, ker se ob hitrem spreminjanju posameznih strokovnih področij in dejavnosti ozka poklicna usmerjenost izkazuje za nezadostno. Predpostavili smo, da to pomeni, da morajo vsi sodelujoči na zaključnem izpitu prepoznati vsaj delno povezavo med svojim področjem poučevanja in tem, kaj se preverja na samih izpitih. Ugotavljamo, da je večina anketiranih članov šolskih izpitnih komisij prepoznala povezavo s svojim področjem poučevanja in temami na izpitih, desetina pa pri več kot polovici tem.

Kljub temu da je analiza gradiv, ki so jih za zaključni izpit pripravili na šolah, pokazala, da so bile teme ustrezne, bi bilo s stališča individualizacije in diferenciacije smiselno premisliti o večji raznovrstnosti nabora nalog (da razen nalog, ki zahtevajo najvišje taksonomske stopnje znanja, dijakom ponudimo tudi manj zahtevne naloge, ki so na ravni rutinske rabe znanj).

Proces ocenjevanja na zaključnih izpitih

Na ravni poklicnega šolstva postaja bolj kot samo pomnjenje in reprodukcija znanja pomembno, da znamo neko usvojeno znanje uporabiti v praksi. Ugotavljamo, da je bilo po oceni članov šolske izpitne komisije na izpitih najmanj vprašanj, s katerimi bi preverjali, kaj si je dijak zapomnil, več pa je bilo vprašanj, ki so zajela strokovno področje in so se nanašala na izpitno nalogo, vprašanj, ki so zahtevala uporabo znanja v dijakom znanih situacijah, ter vprašanj, ki so zahtevala uporabo znanja v novih situacijah in samostojno reševanje problemov.

Dijaki so odgovorili, da so jim bili kriteriji ocenjevanja pri vseh treh izpitnih enotah predstavljeni razumljivo ali deloma razumljivo, ocenjevanje pa je večinoma potekalo po predstavljenih kriterijih. Kljub spodbudni oceni dijakov pa se ne sme pozabiti na tisti delež dijakov, ki kriterijev kljub vsemu niso razumeli, in tistih, ki opozarjajo na kakršno koli nepravilnost, do katere pri ocenjevanju morebiti vseeno prihaja.

Nekoliko drugačno sliko je pokazala analiza gradiv, ki so jih za zaključne izpite pripravljali na šolah. Ugotavljamo, da je bila taksonomska struktura pisnih preizkusov za prvo izpitno enoto neuravnotežena. V veliki večini so tako prevladovali naloge razumevanja besedila, razumevanja jezikovnih pojmov ter uporaba, kar stopnjuje samo zahtevnost preizkusov. Pri vprašanjih za zaključno projektno delo je bilo mogoče identificirati visoko stopnjo neuravnoteženosti glede taksonomske ravni tako med šolami kot v strukturi vprašanj med posameznimi vsebinskimi sklopi. Zato predlagamo, da bi sestavo vprašanj glede na taksonomske ravni znanja priporočili po vnaprej določenih deležih. Pri tem ne gre samo za taksonomsko stopnjo uporabe, ki naj bi prevladovala, ampak za vprašanja, ki naj bi bila čim bolj avtentična oziroma življenjska. Vprašanja kot so: »Iz prvega odstavka priloženega besedila izpišite medmet in razložite kaj izraža.« ali npr. »Iz enostavne povedi tvorite zloženo, tako da prilastek pretvorite v prilastkov odvisnik.« nesporno zadovoljujejo kriterij taksonomske stopnje, je pa vprašanje, če je to v skladu s cilji katalogov znanj in izpitnih katalogov, v katerih je v ospredju razvoj sporazumevalne kompetence.

Usklajenost področij in kriterijev ocenjevanja s cilji izpitnih katalogov

Pri analizi gradiv, ki so jih za zaključne izpite pripravili na šolah, nas je zanimala tudi usklajenost področij in kriterijev, ki so nastali na šolah, s cilji izpitnih katalogov. Ugotavljamo, da so se pri sestavljanju preizkusov znanja za prvo izpitno enoto šole različno držale ciljev iz kataloga. Razlike so bile še posebej opazne pri pisanju neumetnostnega besedila, pri katerem je mogoče slediti primerom, ko področja, kriteriji in opisi dosežkov sploh niso bili opredeljeni, do primerov, ko so bili opredeljeni zelo dobro in smiselno. Podobne razlike pa je bilo mogoče razbrati tudi iz gradiv za zaključno projektno delo. Tako je mogoče najti primere, pri katerih so nekateri oblikovali izrazito problemske situacije (avtentične naloge), drugje pa gre za rutinske naloge. Zato predlagamo, da če želimo slediti ciljem kataloga za zaključni izpit, potem bi bilo dobro nabor nalog znotraj posamezne teme za zaključno projektno delo strukturirati na kontinuumu od popolnoma rutinskih pa do zelo zahtevnih, problemskih nalog. Stvar nadaljnega premisleka pa je, ali priporočiti tudi odstotek posameznih tem glede na zahtevnost. Dejstvo je, da naloga, kot je: »Stranka navaja, da pri speljevanju in pri vožnji v hrib vrtljaji motorja narastejo, vozilo pa vleče slabše in želi odpravo napake«, zahteva drugačna kompetence kot naloga, kot je npr. »Postopek demontaže menjalnika« ali »Seznam del za zimske razmere«.

V nadaljevanju je treba razviti ustrezno usposabljanje učiteljev za opisno kriterijsko ocenjevanje in premisliti način, kako preiti od razdrobljenega postavljanja kriterijev znotraj posameznih PUZ-ov k oblikovanju minimalnega/temeljnega končnega standarda znanja na državni ravni.

Stališča članov ŠIK o novem konceptu zaključevanja

Spodbudno je, da lahko skozi posnetek stališč članov ŠIK zaključimo, da ti pozitivno vrednotijo enega od pomembnejših ciljev prenove poklicnih izobraževalnih programov. Tako člani ŠIK povezovanje teorije in prakse vrednotijo:

- > kot najpomembnejšo prednost pri izvedbi spremljanega zaključnega izpita,
- > kot pozitivno posledico združevanja druge in tretje izpitne enote v enotno zaključno delo in
- > kot utemeljitev stališča, da lahko z združenjo drugo in tretjo izpitno enoto učinkovito preverjamo poklicne kompetence.

Člani ŠIK pa niso poenoteni v zvezi z vprašanjem (delne) eksternosti zaključnih izpitov. Argumenti zagovornikov ideje se najpogosteje nanašajo na to, da bi tako lahko dijakom omogočili enake pogoje pri izvedbi zaključnega izpita (npr. poenotenje vsebin in kriterijev), argumenti nasprotnikov pa se nanašajo na pozitivno vrednotenje obstoječega sistema, ko je izvedba izpitov do določene mere prepuščena avtonomiji posamezne šole, regulirana pa je z dokumenti, kot je na primer izpitni katalog.

Predlagamo, da se pri morebitnem uvajanju delne eksternosti zaključnih izpitov prilagodimo trenutni izvedbi izpitov in premislimo, kje in kakšna eksternost bi bila smiselna. Veljavni izpitni red tako na eni strani zelo natančno določa sam potek in izvedbo izpita (trajanje, sestava in odgovornost članov šolskih izpitnih komisij itd.), na drugi strani pa nimamo na nacionalni ravni poenotениh kriterijev ocenjevanja in minimalnih standardov. Morda bi morali zato v prvi fazi dati večjo prednost predvsem vsebinskemu (ciljno kompetenčnemu) poenotenju zaključnih izpitov ter s tem zagotoviti večjo pravičnost in transparentnost na izpitih, šele za tem pa razmišljati o smiselnosti eksterne koordinacije izpitov in o tem, kakšne bi bile pri tem odgovornosti Državne izpitne komisije, Republiškega izpitnega centra in CPI.



3. Zaključna ocena poskusa ⁴⁰

Ekspirimenti v šolstvu nimajo enake narave kot tisti v »trših« znanostih. Gre namreč za veliko število spremenljivk, ki vplivajo na učinek eksperimenta in jih ni mogoče v celoti kontrolirati. Tudi njihovega medsebojnega učinkovanja ni mogoče do popolnosti predvideti vnaprej. Zato je za pedagoške poskuse tipično, da ne dajejo povsem enoznačnih ugotovitev, tudi če so podvrženi še tako strogim metodološkim principom – kar pričujoči poskus seveda ni bil. Pogosto je tako, da vzbudijo več dilem in novih vprašanj, kot dajejo nasvetov za ravnanje v bodoče.

V luči teh metodoloških omejitev je zasnovan zaključek poročila: izpostavljeni so vidiki, ki jih ocenjujemo kot uspeh poskusa, večji pa je kljub vsemu poudarek na novih vprašanjih in opozorilih glede možnosti zahajanja na stranpoti v nadaljnjem razvoju poklicnega in strokovnega izobraževanja. Gotovo je eno: s tem poskusom so se izkristalizirale številne dileme in se nakazale nekatere poti njihovega razreševanja. Če smo dosegli to, smo dosegli veliko. Predlogi sledijo posameznim področjem spremljanja in so opredeljeni na dveh glavnih ravneh: mikro (oz. šolski) in makro (oz. sistemski) ravni.

⁴⁰ Pri oblikovanju zaključne ocene programa je sodelovala dr. Klara S. Ermenc.

Usposabljanje

Izvajanje poskusa je bilo znatno podprto z usposabljanji za učitelje, v manjšem obsegu za ravnatelje. Usposabljanje je bila koncipirano tako, da je skušalo odgovarjati na vprašanja, neposredno vezana na uvajanje novega programa. Takšen pristop je mogoče oceniti kot primeren, saj poznamo raziskave, ki dokazujejo, da je usposabljanje učiteljev najbolj uspešno takrat, ko je neposredno povezano z reformnimi ukrepi (npr. Fuhrman 2001, Supovitz 2001). V tem smislu se je usposabljanje navezovalo na načrtovanje učnega procesa na ravni programskega učiteljskega zbora, načrtovanje in izvajanje projektnega dela, integriranje ključnih kvalifikacij v učni proces, pripravo učnih gradiv in mape dijakovih dosežkov, preverjanje in ocenjevanje znanja, postopoma pa se je vedno bolj usmerjalo na področje poklicne didaktike in metodike. Z veseljem ugotavljamo, da se je motivacija učiteljev za učenje povečala.

V nadaljnjem delu pri uvajanju novih programov nasploh nas čakajo na področju usposabljanja še nekateri izzivi in naloge. Potreba po intenzivnem nadaljnjem izobraževanju (učiteljev, ravnateljev, mentorjev v podjetjih) je še vedno velika. Trenutno se kaže na področju didaktike in metodike poklicnega izobraževanja in metodiki (od individualizacije do učnih metod in oblik, ki podpirajo kompetenčno zasnovo ciljev izobraževanja), pri timskem delu učiteljev in vodenju timov, ocenjevanju in samoevalvaciji. Tu so še potrebe po usposabljanjih v strokah ter po spodbujanju sodelovanja podjetij s šolami. Poleg klasičnih seminarjev predlagamo okrepitev povezovanja učenja in razvoja prek projektnega dela (ki naj se ga šole lotevajo v povezavi z zunanjimi ustanovami in strokovnjaki), izvajanje delavnic, v katerih se znanje različnih strokovnjakov lahko poveže z izkušnjami in potrebami praktikov. Izziv ostaja pridobitev zadostnega števila strokovnjakov za izvajanje usposabljanja in zadostno število učiteljev, ki lahko širijo zamisli dobrih praks.

Pogoji za izvajanje programa

Uvajanje programa Avtoserviser in kot tudi drugih prenovljenih programov terja nekatere izvedbeno-organizacijske spremembe, med katerimi izstopa organizacija dela učiteljev (timski pristop k delu programskega učiteljskega zbora). Slednje je šole postavila pred nekatere izzive:

- > zagotoviti je bilo potrebno čas za redno srečevanje programskih učiteljskih zborov (to se je tudi zgodilo),
- > urnik je potrebno fleksibilizirati (klasična urniška struktura je lahko ovira pri uresničevanju kompetenčno zasnovanih ciljev),
- > nekaj sprememb je potrebnih pri vrednotenju dela učiteljev (npr. obremenitev in naloge vodje PUZ).

Zaenkrat je rešitev teh vprašanj v veliki meri odvisna od spretnosti vodstva šol, še zlasti tam, kjer šole izvajajo večje število programov. Predlagamo poskusno uvajanje tudi drugačnih organizacijske oblike, npr. napredovanje glede na opravljene obveznosti in ne po letnikih.

Nadalje bi bilo smotrno razvijati koncept timskega dela učiteljev. Zasnova programskega učiteljskega zbora kot temeljnega mehanizma sodelovanja učiteljev je povzročila izjemen razmah timskega dela na šolah, kar se kaže kot eden najbolj vidnih uspehov poskusa. Glede na tradicijo naših šol, v katerih so učitelji največkrat delovali kot »samotni jezdec« (Spöttl 2007), lahko to ocenimo kot velik napredek, ki bo gotovo postopoma dvignil kakovost šol. Po drugi strani pa gre za togo zasnovo, ki povzroča težave zlasti tam, kjer šole izvajajo vrsto različnih programov in je posamezni učitelj član različnih timov.

Ob poskusu se je razvijal tudi drugačen model financiranja (ti. MoFAS), ki po eni strani omogoča večjo prožnost in samostojnejše odločitve ravnateljev, po drugi strani pa zainteresirani javnosti še ni bil celovito obrazložen (nimamo dokumenta z opisanimi razlogi za uvedbo modela, strategije spreminjanja sistema financiranja in operativnih navodil). Velja opozoriti, da lahko ima ne-transparenten model financiranja negativne posledice, saj je njegova učinkovitost in skladnost s cilji zaenkrat še bolj odvisna od iznajdljivosti vodstva šol in šolskih centrov kot od sledenja vseh enotnim principom in ciljem. Več o njegovih učinkih bo pokazala spremljava, ki je v času zaključevanja poskusa še v teku.

Z veseljem lahko ob koncu poskusne izvedbe ugotovimo, da je zadovoljstvo učiteljev s programom relativno visoko in temelji na vzpostavitvi sodelovalnega dela med učitelji in večji medpredmetni usklajenosti. Učitelji so bolj ocenili zadovoljstvo z novim programom kot pa z neprenovljenimi. Visok je tudi delež zadovoljnih dijakov: kar 63 % jih je zadovoljnih popolnoma, 34 % pa deloma.

Ne moremo pa biti zadovoljni z ugotovitvami spremljanja (upoštevajoč tudi druge spremljave, ki na CPI potekajo hkrati), ki kažejo, da učitelji dijake pogosto ocenjujejo kot manj motivirane in zainteresirane za šolo in svoj uspeh, kot to s svojimi odgovori potrjujejo dijaki sami. Obstaja realna skrb, da prihaja v naših poklicnih šolah do pojavnosti t. i. »samouresničuječe prerokbe«, ki pravi takole: učitelj ne pričakuje, da so dijaki zmožni res dobrih dosežkov, zaradi česar znižuje standarde, ne izkorišča potenciala dijakov z rabo aktivirajočih učnih strategij ter dijakov ne postavlja pred ustvarjalne poklicne izzive. Dijaki se odzovejo na način, ki se ga od njih pričakuje, in so zato dejansko manj uspešni. Tako se vrtimo v začaranem krogu neuspeha.

Zaznano stanje je izziv nadaljnjega dela na vseh ravneh, saj zadeva tako znanja kot stališča in implicitne teorije učiteljev. Rešitve vidimo v krepitvi razvojnega dela na šolah, k spremembam bi morali doprinesiti razviti sistemi kakovosti in – kot zapisano že v prvem poglavju – kakovostno usposabljanje.

Didaktika poklicnega izobraževanja

Spremljanje kaže, da je porasla uporaba aktivnih učnih strategij. Izstopata projektno delo in delo po konceptu učnih situacij. Med učitelji se postopoma vedno bolj uveljavlja pojem učne situacije: učitelji jih snujejo okrog kompleksnih delovnih nalog, ki za obvladovanje terjajo povezavo različnih znanj in praktičnega dela. Pozitiven je učinek skupnih letnih priprav, zaradi

česar so cilji in načini dela bolj domišljeni. V času poskusa se je oblikovalo kar nekaj primerov dobrih praks. Del tega lahko bralec najde v priročniku, ki ga je izdal CPI (Priprava izvedbenega kurikula 2007).

V poskusu se je pokazalo, kako težaven je za učitelje premik od klasičnega načrtovanja učne snovni v učnem procesu (tj. takšnega načrtovanja, pri katerem učitelj pri svoji pripravi sledi sistematiki svoje stroke) do učinkovitega in kompetenčnega načrtovanja (tj. takšnega, pri katerem učitelji svoje učne priprave zasnujejo na osnovi kompleksnejših učnih situacij in so usmerjeni v doseganje ciljev oziroma v učne dosežke dijakov). Takšno načrtovanje terja veliko študijskega poglobljanja in odkrite refleksije lastne prakse. Učitelji, ki so se dela lotili tako, so – kot kaže sprotne evalvacije posameznih primerov dobrih praks – začeli dosegati prve pozitivne učinke. To pomeni, da sodobni načini prenavljanja programov pomenijo hkrati večjo strokovnost in opolnomočenje učiteljev. Ti postopoma sprejemajo, da svojega poklica ne bodo mogli dobro opravljati, če bodo iskali in povzemali učne »recepte«, pač pa na osnovi študija strokovne literature, delovanja v razvojnih projektih in nenehnega evalviranja lastne prakse. To so izzivi, s katerimi se danes srečuje vsak učitelj v razvitih sistemih izobraževanja.

Ob tem želimo poudariti, da je strokovno utemeljeno in skladno z Izhodišči (2001), da se učiteljski timi skušajo približati cilju uravnoteženja obeh pristopov načrtovanja: učnosnovnega ohranjanja takrat, kadar je v ospredju usvajanje temeljnih transfernih znanj posameznega predmeta in ko bi ukinjanje takšnega pristopa pripeljalo do izgube zmožnosti dijaka do nadgradnje znanja; učinkovitega pa krepimo takrat, ko želimo dijake naučiti, da bodo znali v konkretnih (zlasti bolj kompleksnih in zapletenih) poklicnih situacijah uporabiti različna teoretična znanja za uspešno reševanje težav.

Odperti kurikul⁴¹

Spremljanje razvoja in umeščanja odprtega kurikula v program šol kaže, da so te vzpostavile stik z delodajalci in pri snovanju odprtega kurikula upoštevale njihove predloge. Opažamo, da odprti kurikuli vsebujejo dve kategoriji znanj – nastali s sugestijo delodajalcev:

- > nekatera znanja in cilje lahko vključimo pod kategorijo ključnih kvalifikacij (teh je povprečno 30 %) – gre za splošna, a v temeljni funkciji uporabna znanja, kot so denimo obvladovanje osnov strokovne nemščine, krepitev sporazumevalne zmožnosti, okrepitev na poklic vezanih matematičnih znanj;
- > druga pa pod kategorijo (specifičnih) poklicnih kompetenc (teh je povprečno 40 %): npr. organizacija dela in hidravlični in pnevmatski krmilni sistemi. Velik delež so šole namenile tudi praktičnemu delu (povprečno 30 %).

⁴¹ Pri oblikovanju zaključne ocene programa je sodelovala dr. Klara S. Ermenc.

Vendar pa ciljev in vsebin odprtega kurikula šole v poskusu še niso predstavile dovolj transparentno: niso pripravile svojih katalogov znanj, z izjemo ene šole ni bilo iz njihovih izvedbenih kurikulumov niti mogoče razbrati, kaj dodajajo nacionalnemu kurikulu. Lahko pa kljub temu ugotovimo, da je bil učinek strokovne podpore šolam na CPI tak, da zlasti od prejšnjega šolskega leta naprej šole večinoma že pripravljajo odprte kurikule za njegove module.

V prihodnje velja upoštevati načelo, da naj sistemske spremembe in večanje avtonomije učiteljev vedno potekajo ob hkratnem razvoju podpornega strokovnega gradiva, priročnikov in smernic delovanja za šole in učitelje. Realno uresničljivi diseminacijski načrt naj bo del pripravljanja in uvajanja sprememb.

Ključne kompetence

Spremljanje kaže, da učitelji ustreznost katalogov znanj za splošnoizobraževalne predmete oz. ključne kvalifikacije ocenjujejo pozitivno. Določene težave so se pojavile pri katalogu Naravoslovje in pri deležu športne vzgoje v programu (v nadaljevanju).

Spremljali smo odnos dijakov do splošnoizobraževalnih predmetov skozi oči učiteljev. Pokazalo se je, da je interes dijakov v veliki meri odvisen od kurikula in njegovega potenciala pri povezovanju znanja z življenjskimi izkušnjami dijakov in s poklicnimi situacijami ter od učiteljeve zmožnosti realizacije ciljev takšnega kurikula. Ugotavljamo, da pri učiteljih splošnoizobraževalnih predmetov še prevladuje predmetni vidik oblikovanja kompetenc (npr. pri matematiki), pri nekaterih pa lahko sledimo že bolj kompleksnemu pojmovanju kompetenčnosti.

V prihodnje kaže učitelje usmerjati, da pri načrtovanju in izvajanju svojega pouka izhajajo iz ciljev izobraževalnega programa v celoti in ne zgolj iz ožjih ciljev svojega predmeta.

V okviru tega sklopa spremljanja je Fakulteta za šport opravila analizo rezultatov testiranja za karton športne vzgoje. Avtorji analize opozarjajo na slabše rezultate, ki so jih dosegli dijaki tega programa v primerjavi z dosežki celotne srednješolske populacije. Sledenje dijakom tega programa skozi tri leta šolanja kaže, da so se njihove zmožnosti v povprečju zmanjšale za 10 %. V času šolanja so enakomerno izgubljali svoje gibalne sposobnosti. Nizke sposobnosti ima – glede na dejavnost – od slabe polovice do dveh tretjin dijakov, iz česar avtorji sklepajo, da bodo konkretni dijaki opravljali svoj poklic težko oz. težje kot ostali.

Rezultati raziskav, ki kažejo na velike razlike v fizičnih zmožnostih med gimnazijci na eni in ostalimi dijaki na drugi strani, so zaskrbljujoči. Razlogi zanje so številni, večinoma vezani na izvenšolske dejavnike (socialno-ekonomski status družin, ki vpliva na način življenja in hranjenja). Glede na pomen, ki ga ima ustrezna fizična aktivnost za zdravje in kakovost življenja ljudi, si moramo postaviti vprašanje, kako se na to odzvati tudi v izobraževanju. Z vidika pravičnosti je šolski sistem zavezan izenačevanju izhodiščnih enakih možnosti. To pomeni: če vstopijo v šolo posamezniki, ki so v izhodišču v slabšem položaju od vrstnikov, potem jim moramo ponuditi več, da bi se v rezultatu obe populaciji približali. Iz tega razloga seveda ni dopustno manjšanje

števila ur športne vzgoje, še zlasti če to pomeni tudi manj v primerjavi s populacijo, ki ima več že v izhodišču. Na sistemski ravni naj bo zato ur športne vzgoje povsod enako ali celo v prid nepriviligiranim. Hkrati to opozorilo velja tudi samim šolam, kajti skrb za fizično aktivnost zgolj znotraj ur športne vzgoje (te so vedno omejene glede na druge cilje programov) bo vedno premalo. Šole naj fizično aktivnost in skrb za zdravo življenje vključujejo v različne druge dejavnosti, ki so jim na voljo, vse od vključevanja športnih dejavnosti med druge učne dejavnosti, med interesne dejavnosti do odpiranja telovadnic v prostem času, ki ga dijaki preživijo v šoli ali ob njej.

Nadaljujemo z zapleti pri integraciji naravoslovja. Program Avtoserviser je svojo pot v naravoslovju začel tako, da so načrtovalci z željo po okrepitvi integriranja naravoslovja s strokovnimi znanji in poklicnimi opravili v katalogu znanj opredelili, katere učne sklope naravoslovja naj na šoli integrirajo v strokovne vsebinske sklope, katere pa naj poučujejo ločeno. Spremljanje je pokazalo, da je bila delitev učnih sklopov do določene mere nenaravna, podvržena logiki: pol se integrira, pol se poučuje ločeno. Zgodilo se je, da nekaterih učnih sklopov na šolah sploh niso obdelali ali pa so jih obdelali ločeno, čeprav naj bi jih povezano. Učitelji so izražali stališča, da se vseh zahtevanih področij ne da integrirati. Sodeč po njihovih utemeljitvah težave niti niso bile strokovne narave (da integracija z vidika ciljev izobraževanja ne bi bila smiselna), pač pa organizacijske in normativne narave (usklajevanje urnikov in nejasnosti glede plačevanja ur). Rešitev tovrstnih težav je za zdaj še vedno v veliki meri odvisna od organizacijske spretnosti vodstev šol.

Predmetna skupina se je na opisane težave odzvala tako, da je predlagala nov katalog za naravoslovje (ta je bil sprejet na strokovnem svetu za programe biotehniškega in tekstilnega področja), ki naj bi se po njihovem mnenju začel uporabljati tudi za program Avtoserviser. Bistvena značilnost novega kataloga je ta, da integracija v njem ni več zapovedana, pač pa priporočena. To naj bi po mnenju predmetne skupine integracijo oživilo, saj bi smeli učitelji sami premisliti, katera znanja je smiselno in možno povezovati.

Omenjena rešitev vzbuja nekaj dvomov. Ali res lahko pričakujemo, da bo zmanjšanje pritiska na integracijo le-to res povečalo ob upoštevanju neizkušenosti učiteljev, organizacijskih težavah in finančnih nejasnostih? Ker o tem dvomimo, je naš predlog drugačen: načrtovalci kataloga so najbolj kompetentni za to, da kataloge na osnovi spremljav analizirajo in manj formalistično definirajo cilje in sklope, ki naj se integrirajo, in tiste, ki naj se poučujejo ločeno. Ob tem naj se nemudoma začne pripravljati podporno gradivo za učitelje in se v novem modelu financiranja ustrezno uredi tudi plačevanje učiteljev.

Da je zaenkrat integracija znanj, za katero je potrebna kompetenčna zasnova izobraževalnih ciljev, še velik izziv, kažejo tudi rezultati spremljanja družboslovja: poučevanje še vedno poteka po zaporednih predmetnih sklopih (ločeno za geografske, zgodovinske, sociološke in državljanske vsebine), ne pa integrativno, kar jim katalog znanj omogoča.

Integrirane ključne kvalifikacije

Spremljanje stopnje vključenosti integriranih ključnih kvalifikacij je v drugem letu spremljanja pokazala, da so le-te malo vključene v izpitne kataloge, bistveno več je te vključenosti v katalogih znanj. V tretjem letu spremljav pa smo z vprašalniki ugotavljali stopnjo vključenosti integriranih ključnih kvalifikacij v dejanski pouk (odgovarjali so učitelji in dijaki). Rezultati so pokazali naslednje:

- > Učitelji nabor integriranih ključnih kvalifikacij večinoma ocenjujejo kot ustrezen. Nekateri med njimi pogrešajo več socializacijskih ciljev.
- > Kot najbolj uporabne integrirane ključne kvalifikacije učitelji izpostavljajo informacijsko komunikacijsko pismenost, varstvo in zdravje pri delu, kot manj uporabne pa ocenjujejo načrtovanje in vodenje kariere ter podjetništvo. Primerjava med novim in neprenovljenimi programi kaže, da po oceni učiteljev dijaki pridobivajo uporabno znanje v neprenovljenih programih prav tako najpogosteje s področja varstva in zdravja pri delu ter informacijsko komunikacijsko pismenosti.
- > Dijaki ocenjujejo, da so povsod dobili vsaj nekaj koristnega znanja. Njihove ocene so podobne ocenam učiteljev, razlikujejo se le v tem, da višje od učiteljev vrednotijo pomen kvalifikacije načrtovanja in vodenja kariere.

Iz odgovorov je očitno, da je učiteljem lažje integrirati in dosežati cilje tistih ključnih kvalifikacij, ki so jim znane že iz prejšnjih programov (varstvo pri delu, okoljska osveščenost, deloma informacijsko-komunikacijska pismenost), da pa so na novih področjih še manj uspešni. Očitno je, da je treba v bodoče še okrepiti usposabljanje na tem področju in pripraviti dodatno strokovno gradivo in priporočila za učitelje. Še zlasti to velja za tiste integrirane ključne kvalifikacije, ki v našem sistemu predstavljajo novost.

Vprašanje integracije znanj in povezovanje teorije in prakse je eno od bolj perečih vprašanj tega poskusa in uvajanja novih programov nasploh. Če primerjamo te dosežke z dosežki prenove leta 1996 (kot kažejo evalvacije v Phare Mocca projektu, glej Grootings, P. in dr. 1998), smo napredovali v tem smislu, da smo za povezovanje zastavili boljše pogoje. V mislih imamo zlasti močno okrepljeno timsko delo učiteljev in modularno zgradbo programov. Do resničnega uspeha nas – kot je zaradi naše tradicije povsem razumljivo – čaka še veliko dela.

Preverjanje in ocenjevanje

Preverjanje in ocenjevanje znanja je področje, ki je bilo v zadnjih letih deležno številnih normativnih in konceptualnih sprememb. V prvem letu izvajanja poskusa smo bili usmerjeni v spremembo kulture preverjanja in ocenjevanja (tj. zlasti uvajanje kriterijsko zasnovanega ocenjevanja) ter v pripravo novega pravilnika o ocenjevanju. V drugem letu smo s spremljanjem ugotavljali uresničevanje nekaterih novosti, ki jih prinaša nov koncept ocenjevanja in ki so v skladu s kriterijskim konceptom ocenjevanja. V tem letu je bila spremljava še posebej obsežna, zato so vidni tudi njeni rezultati (za več glej Drugo poročilo ... 2007):

- > med učitelji in dijaki je bila pozitivno sprejeta uvedba Načrta ocenjevanja znanja kot sestavnega dela izvedbenega kurikula za program. Prinesla je zlasti več načrtnosti in samokontrole učiteljev. Manj je bil opazen premik pri snovanju ciljno in kompetenčno zasnovanih preizkusov znanj.
- > Povečala se je avtonomija učiteljev, kar je prineslo tako zadovoljstvo kot tudi potrebo po dodatni usposobljenosti in odgovornosti učiteljev in šole.
- > Pri načrtovanju preverjanja in ocenjevanja učitelji katalogov znanj še ne uporabljajo v zadostni meri.
- > Ugotovitev nms je bila sprejeta z mešanimi občutki. Razlogi zanje so povezani s številnimi vprašanji o funkciji in uporabi nms, ki so se pojavili v času poskusa.

Cilja uvedbe nms sta bila predvsem dva: odprava negativnega predznaka za vsak neuspeh dijaka (in zapis ocene nezadostno (1)) ter hkrati obveznost učitelja, da dijake z individualnim pristopom motivira za doseganje boljših rezultatov oziroma pridobitve pozitivnih ocen.

Individualizacija na ravni ocenjevanja zahteva učiteljevo transparentno spremljanje dijakovih dosežkov. S tem je povezana tudi priprava nove redovalnice. Ugotavljamo, da bo v bodoče potrebno nameniti še veliko časa usposabljanju učiteljev za izvajanje učnocijnega in kompetenčno načrtovanega pouka, kar bo omogočilo pozitivne premike tudi pri ugotavljanju standardov znanja in s tem povezanim ocenjevanjem. Predvidevamo lahko, da bodo številne zadrege v zvezi z ugotovitvijo nms rešene takrat, ko bomo imeli pripravljene nacionalne (minimalne) standarde znanj.

V zadnjem letu spremljanja smo se bolj poglobljeno osredotočili na analizo načrtov ocenjevanja znanja. Ugotavljamo, da učitelji na formalni ravni v veliki meri upoštevajo priporočila za pripravo načrtov: držijo se načrtovanih datumov ocenjevanja; ob pripravi načrta se krepi sodelovanje med učitelji; dijakom načrt pomaga pri pripravljajanju na preizkuse znanja; učitelji ocenjujejo, da se kakovost ocenjevanja s tem večja.

Racionalna analiza izbranih (boljših) primerov načrtov pa pri učiteljih razkriva številne vrzeli v razumevanju principov kriterijskega ocenjevanja ter tudi določen primanjkljaj na sistemski ravni. Kriterijska zasnova ocenjevanja, tj. ocenjevanja, ki izhaja iz ugotavljanja, ali so bili doseženi cilji in standardi znanja, ne pa iz primerjave znanja med dijaki (t. i. normativno ocenjevanje), je zelo zahteven projekt. Od učiteljev pričakuje, da bodo znali iz katalogov znanj razbrati ključne cilje, zanje pripraviti smiselne kriterije ocenjevanja in za vsako oceno in vsak kriterij posebej pripraviti opisnike znanj. Ni nepričakovano, da je evalvacija pokazala na težave, ki jih imajo učitelji zlasti pri opredeljevanju minimalnih standardov, manj pričakovana pa je ugotovitev, da se učitelji pri opredeljevanju ciljev in standardov znanj premalo navezujejo na svoje kataloge znanj. Slednje kaže na premajhno odgovornost učiteljev za doseganje ciljev, zapisanih v katalogih znanj.

Ob vsej zahtevnosti tega početja pa na sistemski ravni še nismo bili zmožni opredeliti nacionalnih (vsaj minimalnih) standardov, kar bi učiteljem pomagalo in hkrati zagotavljalo

enakovrednejšo kakovost šol. Sledi nujen sklep: v državi si moramo postaviti srednjeročni cilj opredelitve (minimalnih) standardov znanj za vse kataloge znanj. Seveda bi bilo narobe, če bi se te naloge lotili na hitro, brez sprotne evalvacije dosežkov uvajanja prenovljenih programov. Relevantne, primerno obsežne in zahtevne standarde je mogoče pripraviti le na osnovi izkušenj in ob pomoči strokovnjakov, ki obvladajo področje kurikularnega načrtovanja in ocenjevanja. Novo ESS obdobje nam za to nudi pogoje.

Praktično izobraževanje

Spremljanje kaže, da postajata praktično izobraževanje in usposabljanje dijakov z delom bolj celostno in pregledno načrtovana. Vsem šolam se je uspelo povezati z delodajalci na treh ravneh:

- > pri pridobivanju verificiranih učnih mest,
- > pri skupnem načrtovanju odprtega kurikula in
- > pri načrtovanju praktičnega usposabljanja z delom.

Ker je nekatere cilje prenovljenih programov možno uresničevati le zunaj klasične učilnice in zato zadevajo vse vpisane dijake, gre za pomembno področje poskusa.

Vse pilotne šole so želele identificirati potrebe in želje delodajalcev. Tega so se sprva lotile prek vprašalnikov, a je bil odziv slab. Sodelovanje med šolo in delodajalci (pri oblikovanju odprtega kurikula) naj ne bo omejeno le na izpolnjevanje vprašalnikov, ki jih pripravi šola. Kot bolj ustrezna strategija se je izkazalo obiskovanje delodajalcev in iskanje osebnih zvez. Treba je okrepiti tudi sodelovanje s strokovno sekcijo in najaktivnejšimi člani v okolju. Obstoječe stanje kaže na še prenizko stopnjo prevzemanja odgovornosti delodajalcev. Slabši odziv podjetij je skorajda konstanta slovenskega poklicnega izobraževanja, spodbudno pa je, da je bilo v poskusu razvitih več zanimivih mehanizmov, ki sodelovanje večajo:

- > V namen navezave stikov s podjetji, je bil uporabljen obrazec za najavo učnega mesta (razvit v modelu strojništva). V pomoč je baza podatkov pri GZS in OZS.
- > Šole za izvajanje praktičnega usposabljanja z delom pripravijo smernice za delodajalce. Za uspešno se je pokazalo, kadar so bile te smernice napisane v strnjeni, jedrnatih obliki.
- > Za uspešno sodelovanje pri doseganju ciljev praktičnega izobraževanja je dobro, da mentorji v podjetjih poznajo izobraževalne programe in vse ključne novosti. Mentorji sicer izražajo pripravljenost na udeležbo na posvetih. Zato je na ravni šole smiselno organizirati kratke informativne dneve za delodajalce (ob pomoči zbornic).

Učni uspeh

Učni uspeh je eno ključnih preizkusnih kamnov poskusa: je uspeh dijakov boljši kot v primerljivih programih?

Če upoštevamo podatke, koliko dijakov se je v program vpisalo in koliko jih je program v roku zaključilo, dobimo takšno sliko: v vse programe skupaj se je vpisalo 179 dijakov, do jesenskega roka pa je zaključni izpit opravilo 144 dijakov, to je dobrih 80 % dijakov. Če upoštevamo, da se je v prvem in v drugem letniku izpisalo dobrih 5 % dijakov (in če računamo, da so ti uspešni drugje), lahko zaključimo, da programa v rednem roku ni zaključilo slabih 15 %.

O razlogih za uspeh lahko bolj kot ne le špekuliramo. Verjetno gre vsaj del uspeha pripisati dejstvu, da je šlo za poskus, zaradi česar so šole in učitelji delali pod stalno spremljavo (nadzorom) od zunaj, kar je gotovo povzročilo bolj zavzeto delo. Če je tako, potem lahko postavimo tezo, da bo razvit sistem evalvacije in samoevalvacije šol in učiteljev v bodoče prispeval k večjemu sprejemanju odgovornosti šol za dvig uspešnosti dijakov in zmanjševanje osipa. Predlagamo, da se v ta namen oblikuje celostna metodologija spremljanja učne uspešnosti dijakov v času izobraževanja. Trenutno na sistemski ravni še nimamo mehanizma, na osnovi katerega bi lahko spremljali, kaj se dogaja z dijaki, ki se iz različnih razlogov iz programa izpišejo ali izpadejo zaradi učne neuspešnosti, prav tako pa na drugi strani nimamo metodologije spremljanja prehajanja dijakov med različnimi ravni izobraževanja. To je zaenkrat prepuščeno iniciativi posameznih šol oz. šolskih svetovalnih služb.

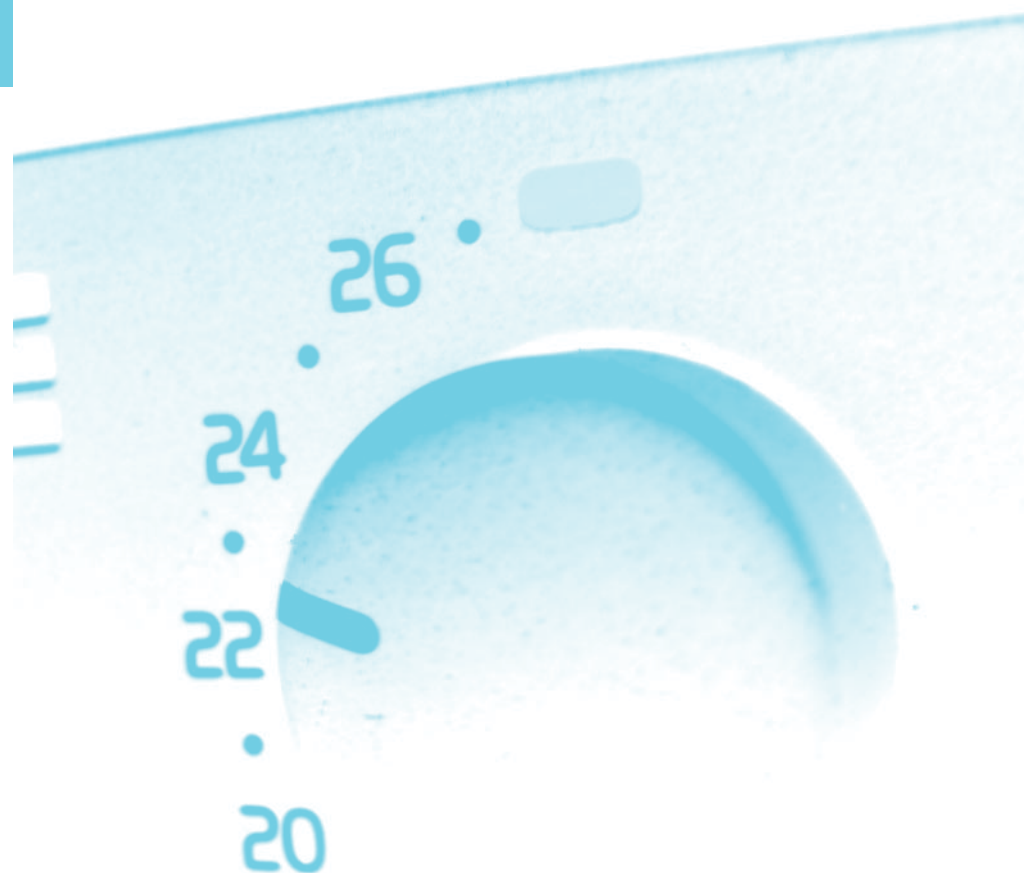
Zaključni izpiti

Spremljanje področja zaključnih izpitov je bilo v zadnjem letu obširno zastavljeno. Glavne ugotovitve lahko strnemo v naslednje točke:

- > Šole so glede strukture zaključnega izpita sledile navodilom. Opaženo je bilo eno pomembnejše odstopanje od navodil, ko so na eni od šol ustni del zaključnega izpita iz slovenščine ocenjevali hkrati s strokovnim delom izpita. Takšen pristop bi bilo potrebno še ovrednotiti: po eni strani je lahko pozitiven, ker gre za ocenjevanje funkcioniranja dijaka v realnejši situaciji, po drugi pa se postavlja dvom, ali je upravičeno dijaka, ki je osredotočen na strokovno delo, ocenjevati še za nekaj, čemur ne more posvetiti toliko pozornosti. Takšno ocenjevanje je upravičeno zgolj v primeru, da so dijaki izpostavljeni takšnemu ocenjevanju v procesu izobraževanja in so nanj lahko pripravljani.
- > Dijaki ocenjujejo, da so jih učitelji na zaključne izpite dobro pripravili, bolj jasne informacije bi si želeli o kriterijih ocenjevanja.
- > Opravljene so bile analize vseh gradiv, ki sodoločajo izvedbo zaključnih izpitov. Pokazale so se podobne težave kot pri evalviranju drugih vidikov ocenjevanja: težave so na področju postavljanja kriterijev in opisnikov znanj, opažena je bila neusklajenost med katalogi za zaključni izpit in primeri vprašanj – nekatera vprašanja so z vidika katalogov znanj in stroke neustrezna.

- > Pri opredeljevanju kriterijev in pristopov k ocenjevanju za projektno nalogo so se med šolami pokazale velike razlike, tudi deleži za posamezna področja ocenjevanja so bili različni. Splošna ugotovitev je, da so obstoječi pristopi – ob nujnosti določenih popravkov – ustrezna osnova za veljavno in dovolj objektivno ocenjevanje. Več dela bo predvsem še potrebnega pri oblikovanju področij in opisnikov ocenjevanja.
- > Med nalogami so prevladovali takšne, ki preverjajo razumevanje in rabo pojmov. Pri vprašanjih za zaključno projektno delo smo opazili velike razlike med šolami in vsebinskimi sklopi glede na taksonomske ravni znanj. Predlagamo, da bi sestavo vprašanj glede na taksonomske ravni priporočili vnaprej po deležih, v vsebinskem smislu pa izpostavili področja, ki dokazujejo zmožnosti dijaka, da se znajde v različnih situacijah.
- > Odprlo se je vprašanje eksternosti zaključnih izpitov. Če bi se odločili za določen model (obstaja jih več), bi bilo potrebno izvesti še nekaj analiz. Za začetek je potrebno dati prednost pripravi standardov znanj in poenotiti področja ocenjevanja.

Na koncu lahko ponovimo besede, ki smo jih zapisali v Drugem poročilu ... (2007), saj še vedno veljajo: na šolah se dogajajo pomembni premiki, ki zaradi svoje zahtevnosti in kompleksnosti potrebujejo svoj čas, veliko učenja in zunanje podpore. Ta poskus velja razumeti kot delček širše zgodbe razvoja poklicnega izobraževanja, ki bo kot tak vreden vir nadaljnjega učenja in razvoja.



Viri

- > Drugo poročilo o poteku poskusnega izvajanja izobraževalnega programa Avtoserviser. (2007) Jeznik, K. (ur.). Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- > Fuhrman, S. H. (2001). Introduction: From the Capitol to the Classroom. Standards-based reform in the States. One hundredth Yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago. The University of Chicago Press. Str. 1-12.
- > Grootings, P. in dr. (1998). Ocene programa Phare za preobrazbo sistema poklicnega in strokovnega izobraževanja v Sloveniji. Ljubljana: CPI.
- > Helakorpi, S. (brez letnice). The expertise of mentor and knowhow evaluation (<http://www.google.si/search?client=firefox-a&rls=org.mozilla%3A%3Aofficial&channel=s&hl=sl&q=seppo+helakorpi+teacher+competences&meta=&btnG=Iskanje+Google>)
- > 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.
- > Jančič, Z. (1999). Celostni marketing. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- > Katalogi znanja in izpitni katalogi splošnoizobraževalnih predmetov znanja in izpitni katalogi splošnoizobraževalnih predmetov. v http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2006/programi/Spi_solska_dualna/Kz-ik/katalog.htm
- > Kroflič, R. (2002). Izbrani pedagoški spisi. Vstop v kurikularne teorije. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- > Mali, D. (2007). Razvoj odprtega kurikula v programih za pridobitev srednje poklicne oziroma strokovne izobrazbe. V: Priprava izvedbenega kurikula. Dva primera dobre prakse. Ermenc S. K. (ur.) Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- > Peček Čuk, M. in Lesar, I. (2006). Pravičnost slovenske šole: mir ali realnost? Ljubljana: Sophia.
- > Poročilo o izvajanju praktičnega dela zaključnega izpita v programih z dualno organizacijo srednjega poklicnega izobraževanja. Klarič, T. (ur.) Ljubljana: Državna izpitna komisija za izvedbo praktičnega dela zaključnega izpita v dualni organizaciji. Državni izpitni center.
- > Poročilo o evalvaciji načrtov preverjanja in ocenjevanja (2007). Dr. Klara S. Ermenc in dr. Zora Rutar Ilc. (interno gradivo).
- > Poročila o spremljavi splošnoizobraževalnih predmetov programa Avtoserviser (2007). ZRSŠ (PRILOGA A).
- > Poročilo o spremljanju integriranih ključnih kvalifikacij. (2007). CPI. (interno gradivo).
- > Pravilnik o posodabljanju vzgojno-izobraževalnega dela (Ur. l. RS, št. 13/2003).
- > Pravilnik o ocenjevanju znanja v novih programih srednjega poklicnega izobraževanja (Ur. l. RS, št. 103/05).
- > Pravilnik o ocenjevanju znanja v poklicnem in srednjem strokovnem izobraževanju (Ur. l. RS, št. 78/07).
- > Prvo poročilo o poteku poskusnega izvajanja izobraževalnega programa Avtoserviser. (2006). Vončina, V. in Jeznik, K. (ur.). Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- > Rutar Ilc, Z. (2004). Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.

- > Slivar, B. (2007). Ključne kompetence in njihovo vključevanje v kataloge znanj splošnoizobraževalnih predmetov za programe srednjega poklicnega in strokovnega šolstva. (neobjavljeno gradivo).
- > Spremljanje odprtega kurikula v novih in prenovljenih izobraževalnih programih (2007). CPI. (interno gradivo).
- > Spremljanje zaključnih izpitov izobraževalnega programa Avtoserviser (2007). Vladimir Milekšič in dr. Zora Rutar Ilc. (interno gradivo).
- > Spöttl, G. in dr. (2007). Change Management through Team Organisation at Vocational Technical Schools – A Key to Improve the Quality of Instruction. QualiVET. Leonardo da Vinci project. <http://www.qualivet.info/>
- > Supovitz, J. A. (2001). Translating teaching practice into improved student achievement: From the Capitol to the Classroom. Standards-based reform in the States. One hundredth Yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago. The University of Chicago Press. Str. 81- 98.
- > Zaključni izpiti v novih programih srednjega poklicnega izobraževanja. (2007) Zupanc, B. (ur.) Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- > Zaključni izpiti v izobraževalnem programu Avtoserviser (2007). CPI (PRILOGA B).
- > 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:

Poročila o spremljavi splošnoizobraževalnih predmetov programa Avtoserviser (2007), Zavod RS za šolstvo.

PRILOGA B:

Zaključni izpiti v izobraževalnem programu Avtoserviser (2007), Center RS za poklicno izobraževanje.

Pomen krajšav in kratic

CPI	Center RS za poklicno izobraževanje
GZS	Gospodarska zbornica Slovenije
IK	izvedbeni kurikulum
IKK	integrirane ključne kvalifikacije
IP AS	izobraževalni program Avtoserviser
Izhodišča	Izhodišča za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja ter programov srednjega strokovnega izobraževanja
KK	ključne kvalifikacije
KZ	katalogi znanj
MSZ	minimalni standard znanja
MŠŠ	Ministrstvo za šolstvo in šport
nms	ni dosegel minimalnega standarda
OK	odprti kurikulum
OZS	Obrtna zbornica Slovenije
PI	praktično izobraževanje
PUD	praktično usposabljanje z delom
PP	praktični pouk
PUZ	programski učiteljski zbor
SPI	srednje poklicno izobraževanje
SSI	srednje strokovno izobraževanje
SVS	strokovni vsebinski sklop
ZRSŠ	Zavod RS za šolstvo

Zapiski

> >>



