
Pridobitve in ovire prenovljenih učnih načrtov v gimnaziji

Milena Ivanuš Grmek in Branka Čagran

Učni načrt je osnovni uradni dokument, ki je opredeljen kot »strokovni šolskoupравни dokument, ki /.../ določa vzgojno-izobraževalni profil šole.« (Strmčnik, 2001: 256.) Avtor dodaja (ibid.), da učni načrt predpisuje splošne in operativne vzgojno-izobraževalne cilje, kodificira njim ustrezne učne predmete, obseg in globino vsebine ter predvidi sistematično razvrstitev in soodvisnost učnih tem. Učitelj na njegovi podlagi načrtuje in izvaja pouk v določenem obdobju.

Učni načrt vključuje cilje, vsebine in dejavnosti. Naloga učnega načrta je (Strmčnik, 2001: 241), da bi bili učni cilji in učne vsebine didaktično funkcionalizirani ali prilagojeni neposredni učni uporabi. Zato avtor meni (ibid.), da morajo biti primerno izbrani, razvrščeni, prilagojeni ter stopnjevani. Učni načrt izhaja iz potreb družbe, mora pa se odzivati tudi na spremembe v družbi in biti usmerjen v prihodnost. Na tem mestu pa je potrebno opozoriti na nekatere terminološke posebnosti pri rabi terminov učni načrt, program, kurikulum.

V slovenskem jezikovnem prostoru poleg termina učni načrt uporabljamo termina kurikulum in program; lahko bi zapisali, da se je namesto pojma učni načrt začela uporabljati tujka kurikulum. Beseda kurikulum oz. kurikulum je latinskega izvora in pomeni gibanje, proces, hod, tok. K nam je beseda prišla iz anglo-ameriškega jezikovnega prostora. V Mednarodni enciklopediji kurikulumava avtorja Connelly in Lantz (1991) predstavita več opredelitev kurikulumava, za katere lahko rečemo, da imajo različne poudarke. Nanašajo se na obseg pojmovanja kurikulumava, na usmerjenost, tendenco razvoja ter na funkcijo le-tega. Kljub velikemu razponu v opredelitvi kurikulumava pa je še vedno prevladujoča Tylerjeva (1949) opredelitev, po kateri je kurikulum načrt za poučevanje in učenje s štirimi temeljnimi elementi: cilji, vsebinami, procedurami (metodami) in eval-

vacijo. Tej opredelitvi se približuje tudi Kellyjeva (1989: 10–15) opredelitev, ki kurikulum pojmuje kot načrt za poučevanje in učenje, pri čemer daje pomembno težo načrtu celovitega razvoja učenca. Zasledimo tudi, da je v kurikularni teoriji (npr. Kelly, 1989; Marsh, 1992) veliko govora o načrtovanju (curriculum planning), razvoju (curriculum development) in uvajanju kurikuluma (curriculum implementation). Na osnovi tega lahko zaključimo, da postajajo pri opredeljevanju kurikuluma poleg vsebinskih vidikov ključni procesni vidiki. Le-ti so pomembni za samo kvaliteto izvedbe kurikula.

Opozoriti pa velja še, da v tuji literaturi avtorji tekstov uporabljajo poleg termina kurikulum termin program (programmes, beseda grškega izvora), ne da bi pojem posebej pojasnili in opredelili. Termina kurikulum in program se uporabljata v pomensko sorodnem pomenu (več v: Ivanuš Grmek, 1997) in predstavljata skupen izraz za vse učne načrte, ki se izvajajo v posameznem tipu šole.

Kurikul se pogosto uporablja tudi v povezavi z javnim in skritim kurikulumom (Wakounig, 2004: 8). Po avtorju javni kurikulum določa, kaj naj bi npr. dijaki ob koncu leta vedeli, znali in obvladali. Dodaja, da so ti cilji običajno znanstveno utemeljeni in naj bi pomagali ohranjati demokratičnost neke družbe oz. države ter da so skladni z vrednotami, ki jih zagovarja vladajoča politika. Kot skriti kurikulum pa navajajo (ibid.: 9), da je vse, kar se dijaki naučijo, čeprav ni zapisano v »javnem kurikulumu«, ni del uradnih učnih ciljev in je včasih tudi v »popolnem nasprotju z uresničevanjem javnih izobraževalnih ciljev«.

Opozoriti je treba tudi na odnos med načrtovanjem novega programa in prenovo že obstoječega. Pregled kurikularne literature nas opozarja, da avtorji (npr. Rülcker, 1991; Pinar, 2003; Reynolds, Webber, 2004) v glavnem ne ločujejo med načrtovanjem novih programov in prenovo obstoječih, pri čemer se zavedajo, da se kurikularna prenova ne začne iz nič, temveč temelji na ovrednotenju že obstoječih. Tudi pogled na dogajanje v slovenskem prostoru (Ivanuš Grmek et al., 2007) nas opozarja, da v praksi v resnici prenavljamo obstoječe programe oz. vključujemo vanje posamezne elemente programov, ki že obstajajo drugje.

V nadaljevanju našega članka se bomo osredotočili na uvajanje prenovljenih učnih načrtov za gimnazijsko izobraževanje. Februarja 2008 je Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje določil prenovljene učne načrte. Uvajanje učnih načrtov v šolsko prakso poteka postopno: v šolskem letu 2008/2009 v prvih letnikih, v 2009/2010 v drugih in v šolskem letu 2010/2011 še v tretjih letnikih. Posodobitev učnih načrtov je temeljila na Smernicah, načelih in ciljeh posodabljanja učnih načrtov (2007), ki so predstavljale nadgradnjo kurikularne prenove iz obdobja 1996–1998 in so bile dopolnjene z naslednjimi načeli:

- avtonomija učitelja in šole,
- odprtost in izbirnost,
- učno-ciljni in procesno-razvojni pristop,
- kompetenčni pristop oziroma vključenost kompetenc,
- povezovanje predmetov in disciplin oziroma integrativni kurikulum,
- razvojno spremljanje učenčevih rezultatov.

Če se na tem mestu osredotočimo na avtonomijo, strokovno odgovornost in kompetenčno zasnovanost, ugotavljamo, da sta avtonomija in strokovna odgovornost dani šoli in učiteljem ne le z izbiro metod in oblik dela, temveč tudi z nacionalnimi dokumenti, ki so dovolj odprti, tako da lahko učitelj tudi sam (oziroma skupaj z učenci) izbira cilje in vsebine, pri katerih je zanimanje učencev večje. Avtonomija pomeni iskanje svoje poti do dogovorjenega cilja.

Glede na to, da se Evropska unija ob globalizaciji neprestano srečuje z novimi izzivi, bo vsak državljani potreboval več ključnih kompetenc, da se bo lahko prožno prilagajal hitro spreminjajočemu se in medsebojno zelo povezanemu svetu. Pojem kompetenc je v literaturi opredeljen sicer različno, z opredelitvami tega pojma se ukvarjajo različne stroke, npr. filozofija, psihologija, sociologija, antropologija, ekonomija; pri opredelitvi pa lahko izhajamo iz nekaterih temeljnih ugotovitev, ki poudarjajo njihovo kompleksnost in soodvisnost več različnih dejavnikov. Weinert (2001) meni, da kompetenca na splošno vključuje kompleksen sistem ne samo znanja in spretnosti, ampak tudi strategij in rutine, ki so potrebne za uporabo tega znanja in spretnosti, prav tako pa tudi ustrezna čustva in stališča ter učinkovito samoregulacijo teh kompetenc. Medveš (2004) navaja, da so kompetence globalni cilj izobraževanja, ki pomeni sintezo: 1) znanja v smislu obvladanja ter procesiranja vsebin, spoznanj in informacij ob uporabi višjih kognitivnih procesov (vsebinsko znanje), 2) veščin, spretnosti, obvladanja postopkov in metod posamezne stroke ali strokovnega področja (proceduralno znanje), 3) razvoja interesa, motivacije, osebnega odziva posameznika, njegove osebne integritete in socialne vključenosti. Kompetence so torej teoretični konstrukti in psihološki procesi, ki vključujejo (Weinert, navedeno po: Pušnik, Zorman, 2004) kognitivne, čustvene, motivacijske, socialne in vedenjske komponente.

Izobraževanje ima s svojo dvojno vlogo, v družbenem in gospodarskem smislu, ključni pomen pri pridobivanju ključnih kompetenc, ki jih potrebujemo, da se lahko prožno prilagodimo takšnim spremembam. Referenčni okvir določa osem ključnih kompetenc: sporazumevanje v maternem jeziku, sporazumevanje v tujih jezikih, matematične in temeljne kompetence

v znanosti in tehnologiji, digitalno pismenost, učenje učenja, socialne in državljanske kompetence, samoiniciativnost in podjetnost, kulturno zavest in izražanje. Vse omenjene kompetence sodijo v koncept vseživljenjskega učenja, pri čemer nas Priporočilo Evropskega parlamenta in sveta (Directorate General, 2004) opozarja, da je potrebno in pomembno razvijanje ključnih kompetenc, še posebej učenje učenja. Potrebna je torej zavest o lastnem učenem procesu in potrebah, prepoznavanju priložnosti, ki so na voljo, in sposobnosti premagovanja ovir za uspešno učenje. Motivacija in zaupanje vase sta za uspešno delo ključnega pomena.

Pomembni dejavniki pri vseh ključnih kompetencah so kritično mišljenje, ustvarjalnost, dajanje pobud, reševanje problemov, ocena tveganj, sprejemanje odločitev in konstruktivno obvladovanje čustev (Poročilo Evropskega parlamenta in Sveta Evropske unije z dne 18. 12. 2006, Uradni list EU, št. 394/10). Kompetenčni pristop je tesno povezan s konceptom celostnega učenja in poučevanja, pri katerem je težišče na obravnavi interdisciplinarnih problemov.

Namen empirične raziskave

Rezultati, ki jih v nadaljevanju prikazujemo, so nastali v okviru ciljno-raziskovalnega programa *Konkurenčnost Slovenije 2006–2013*, ki sta ga financirala Javna agencija za raziskovalno dejavnost RS in Ministrstvo za šolstvo in šport (M. Ivanuš Grmek et al., 2009).

Ker so učni načrti pomemben šolski dokument, ki vpliva na delo učiteljev, pa tudi dijakov, je potrebno njihovo uvajanje spremljati. Zato smo se pri raziskovalnem delu osredotočili na analizo posodobljenih učnih načrtov in na fazo uvajanja le-teh.

V empirični raziskavi smo namenili pozornost dvema delnima problemoma, tj.:

- pridobitvam prenove gimnazijskih učnih načrtov v prvih letnikih,
- oviram pri izvajanju prenovljenih učnih načrtov, kakor jih zaznavajo gimnazijski profesorji.

Ker nas raziskave (npr. Javornik Krečič, 2006) opozarjajo, da so delovne izkušnje eden od pomembnih dejavnikov pri zaznavanju različnih pojavov na področju vzgoje in izobraževanja, smo pri obeh delnih problemih statistično kontrolirali vlogo delovne dobe profesorjev.

Metodologija

Uporabili smo deskriptivno in kavzalno-neeksperimentalno metodo empiričnega raziskovanja. V raziskavo smo vključili neslučajnostni priložnostni

vzorec profesorjev, ki so v šolskem letu 2008/2009 poučevali v slovenskih gimnazijah ($n = 95$). Med njimi prevladujejo ženske (90,5 %). Večina jih ima univerzitetno izobrazbo (92,6 %), z visoko strokovno izobrazbo so trije (3,2 %), ostali (4,2 %) so magistri znanosti. Dobra polovica (55,8 %) v vzorcu zajetih profesorjev ima do 20 let, ostali več kot 20 let (44,2 %) delovnih izkušenj.

V vzorcu prevladujejo profesorji matematike (41,1 %), sledi število profesorjev tujih jezikov (28,4 %) in slovenščine (20,0 %), najmanj je profesorjev geografije (10,5 %). Neuravnoteženost glede na predmet je posledica prostovoljne udeležbe profesorjev, ki so se udeležili strokovnega srečanja na Zavodu RS za šolstvo, po izpolnjevanju anketnih vprašalnikov.

Zajeti neslučajnostni vzorec profesorjev opredeljujemo na nivoju inferenčne statistične obdelave kot enostavni slučajnostni vzorec iz hipotetične populacije. Posploševanje izsledkov naše raziskave je torej vezano na hipotetično (ne konkretno) populacijo profesorjev, podobno (po že omenjenih generalijah) našemu vzorcu.

Podatke smo zbrali z nevedenim anketiranjem profesorjev slovenskih gimnazij v času od marca do maja 2009, in sicer na strokovnih srečanjih, ki so jih vodili svetovalci Zavoda RS za šolstvo. Izpolnjene anketne vprašalnike so profesorji poslali nosilcem raziskave.

Anketni vprašalnik smo najprej sondažno uporabili na manjšem, preizkusnem vzorcu ($n = 15$), podobnem (po delovni dobi in predmetu poučevanja) definitivnemu vzorcu. Sledili so potrebni posegi (izločanje vprašanj, ki so se izkazala kot premalo jasna, specifična) za izdelavo definitivne oblike.

Anketni vprašalnik je sestavljen iz vprašanj zaprtega in odprtega tipa. Med zaprtimi vprašanji prevladujejo dihotomna vprašanja.

Preverili smo naslednje merske karakteristike vprašalnika:

- *Veljavnost* temelji na upoštevanju dosedanjih znanstvenih spoznanj (Ivanuš Grmek et al., 2007), nadalje na racionalni presoji poskusnega vprašalnika ekspertov za vsebinsko in oblikovno plat (npr. svetovalci Zavoda RS za šolstvo). Tudi sondažno uporabo smo izrabili za njegovo izpopolnitev z vidika veljavnosti (npr. izločili smo nejasna, dvoumna vprašanja, ki so jih anketiranci razumeli drugače kot sestavljavci). Bolj natančno (npr. s primerjavo podatkov, pridobljenih z našim vprašalnikom) vprašalnika s podatki iz drugega vira nismo mogli validirati, saj takega vira nismo imeli na voljo.
- Za določanje *zanesljivosti* (doslednosti) nismo mogli uporabiti ponavljalne metode, smo pa primerjali odgovore na vsebinsko sorodna vprašanja istih anketirancev. V prid zanesljivosti so tudi natančna navodila ter enopomenska, specifična vprašanja.

– *Objektivnost* vprašalnika smo zagotovili v fazi zbiranja podatkov, in sicer z nevedenim anketiranjem, s katerim smo se izognili morebitnemu subjektivnemu vplivu anketarja na odgovarjanje, v fazi vrednotenja pa z razbiranjem odgovorov brez subjektivnega presojanja prevladujočih dihotomnih vprašanj.

Rezultate predstavljamo tabelarično. Uporabili smo frekvenčne distribucije vrednosti (kategorij) zajetih karakteristik in χ^2 preizkus¹ hipoteze neodvisnosti za preverjanje razlik glede na delovno dobo v zajetih neštevilskih (nominalnih) spremenljivkah.

Prikaz rezultatov in interpretacija

Najprej pogledjmo rezultate analize zaznavanja pridobitev prenove učnih načrtov, nato pa rezultate zaznavanja ovir pri izvajanju prenovljenih učnih načrtov.

Zaznavanje pridobitev prenove učnih načrtov

Profesorji so ocenili pridobitve prenovljenega učnega načrta na osnovi njegove primerjave s predhodnim. Tabelarično prikazujemo pridobitve posodabljanja učnih načrtov, in sicer v smeri od tiste z najvišjo (96,7 %) k tisti z najnižjo frekvenco (23,1 %) izbire.

Med navedenimi karakteristikami namenimo najprej pozornost trem iz zadnjih treh vrstic tabele, za katere najvišji odstotek profesorjev meni, da ne dosegajo pričakovanega nivoja sprememb. Po mnenju profesorjev prenovljeni učni načrt v primerjavi s starim vsebinsko ni manj obsežen (76,9 %). Po oceni polovice (50,0 %) zapisani učni cilji niso lažje uresničljivi, kot so bili v primeru starih učnih načrtov, in, slednjič, 44,4 % profesorjev meni, da je v učnem načrtu premalo poudarjeno timsko delo profesorjev. Je pa več kot 70,0 % profesorjev zadovoljnih z didaktičnimi navodili in jasno zapisanimi pričakovanimi rezultati. Nadalje: večina profesorjev ocenjuje, da prenovljeni učni načrt dovolj usmerja k medpredmetnemu povezovanju (81,3 %) ter da so učni cilji zapisani jasno (81,7 %). Še več je takih profesorjev, ki zaznavajo več priložnosti za sodelovalno učenje (84,5 %) in za rabo različnih učnih metod in strategij pri pouku (85,9 %). Upoštevanje sodobnih spoznanj določenega predmetnega področja (87,9 %) in z enakim odstotkom kompetenčna zasnovanost, nato izbirnost učnih vsebin (91,4 %) ter, slednjič, kar s 96,7% potrditvijo, raba IKT, so tiste karakteristike, ki so po oceni profesorjev najbolj očitne, potrebne in pomembne pridobitve prenove gimnazijskih učnih načrtov. Na osnovi pridobitev posodobljenih učnih načrtov, kakor jih zazna-

¹ V primeru, ko ni bilo pogojev za običajni Pearsonov χ^2 -preizkus, smo uporabili χ^2 -preizkus z razmerjem verjetij (Likelihood Ratio).

vajo gimnazijski profesorji, lahko zaključimo, da se načela posodabljanja realizirajo pri implementaciji učnih načrtov v šolsko prakso.

Tabela 1: Pridobitve posodabljanja učnih načrtov, urejene po pogostosti (f %) v smeri od bolj k najmanj pogostim.

PRIDOBITVE	DA f %	NE f %	SKUPAJ f %
UN usmerja k rabi IKT	96,7	3,3	100,0
UN omogoča izbirnost	91,4	8,5	100,0
UN je kompetenčno zasnovan	87,9	12,1	100,0
UN upošteva sodobna spoznanja	87,9	12,1	100,0
Didaktična navodila (DN) navajajo k rabi različnih metod, oblik, strategij	85,9	14,1	100,0
UN spodbuja k sodelovalnemu učenju	84,6	15,4	100,0
Učni cilji so zapisani natančno	81,7	18,3	100,0
UN dovolj usmerja k medpredmetnemu povezovanju	81,3	18,7	100,0
Pričakovani rezultati so v UN zapisani ustrezno	79,5	20,5	100,0
Učne vsebine so posodobljene	79,3	20,7	100,0
Didaktična navodila (DN) so zapisana natančno	72,8	27,2	100,0
V UN je dovolj poudarjeno timsko delo	55,6	44,4	100,0
Učne cilje je lažje realizirati	50,0	50,0	100,0
UN je vsebinsko manj obsežen	23,1	76,9	100,0

V nadaljevanju predstavljamo rezultate analize razlik v ocenjevanju pridobitev glede na delovno dobo učitelja.

Spet izpostavljamo tiste karakteristike, kjer se kažejo statistično značilne razlike oz. tendence razlik.

Lažjo realizacijo zapisanih učnih ciljev ($\chi^2 = 5,526$, $P = 0,019$) zaznava večina mlajših profesorjev, torej tistih z delovno dobo do 20 let (61,7 %), in ne večina z več kot 20 let delovnih izkušenj (63,4 %).

Tudi *spodbujanje sodelovalnega učenja* ($P = 0,096$) pogosteje potrjujejo mlajši (90,2 %) kot starejši profesorji.

V našem primeru se je torej izkazalo, da zajeti vzorec manj in bolj izkušenih profesorjev dokaj homogeno zaznava večino pridobitev prenove učnih načrtov. Izrazitejše razlike glede na delovno dobo se kažejo zgolj v dveh primerih: mlajši profesorji, tisti z delovno dobo do 20 let, pripisujejo prenovlje-

Tabela 2: Pridobitve prenove učnih načrtov glede na delovno dobo.

PRIDOBITVE		DELOVNA DOBA				IZID χ^2 -PREIZKUSA	
		0–20 let		Več kot 20 let			
		f	f %	f	f %	χ^2	α (P)
UN je vsebinsko manj obsežen	DA	10	20,0	11	26,8	0,592	0,442
	NE	40	80,0	30	73,2		
Učne vsebine so posodobljene	DA	41	80,4	32	78,0	0,076	0,783
	NE	10	19,6	9	22,0		
UN upošteva sodobna spoznanja	DA	42	85,7	38	90,5	0,483	0,487
	NE	7	14,3	4	9,5		
UN omogoča izbirnost	DA	48	94,1	37	88,1	0,435	0,510
	NE	3	5,9	5	11,9		
Učni cilji so zapisani natančno	DA	44	86,3	32	76,2	1,568	0,211
	NE	7	13,7	10	23,8		
Učne cilje je lažje realizirati	DA	29	61,7	15	36,6	5,526	0,019
	NE	18	38,3	26	63,4		
UN je kompetenčno zasnovan	DA	46	92,0	34	82,9	0,996	0,318
	NE	4	8,0	7	17,1		
UN dovolj usmerja k medpredmetnemu povezovanju	DA	43	84,3	31	77,5	0,685	0,408
	NE	8	15,7	9	22,5		
UN usmerja k rabi IKT	DA	48	96,0	41	97,6	0,000	1,000
	NE	2	4,0	1	2,4		
Didaktična navodila (DN) so zapisana natančno	DA	38	76,0	29	69,0	0,558	0,455
	NE	12	24,0	13	31,0		
DN navajajo k rabi različnih metod, oblik, strategij	DA	41	82,0	38	90,5	1,352	0,245
	NE	9	18,0	4	9,5		
UN spodbuja k sodelovalnemu učenju	DA	46	90,2	31	77,5	2,776	0,096
	NE	5	9,8	9	22,5		
Pričakovani rezultati so v UN zapisani ustrezno	DA	39	81,2	31	77,5	0,189	0,664
	NE	9	18,8	9	22,5		
V UN je dovolj poudarjeno timsko delo	DA	26	52,0	24	60,0	0,576	0,448
	NE	24	48,0	16	40,0		

nim učnim načrtom lažjo realizacijo učnih ciljev ter več spodbud za sodelovalno učenje kot profesorji z več kot 20 let delovnih izkušenj. Domnevno je lahko v ozadju zaznanih razlik večja naklonjenost spremembam s strani mlajših profesorjev. Le-ti so tudi bolj naklonjeni sodelovalnemu učenju, ki spodbuja timsko kulturo. Timska kultura pomeni okvir za vzpostavljanje dialoga med učitelji kot ljudmi in učitelji kot strokovnjaki. Učitelj lahko neposredno preverja, spreminja in usklajuje svoja osebna in strokovna prepričanja, poglede, pričakovanja, zamisli, držo, ravnanje in izkušnje z drugimi učitelji. Trendi sodobne organizacije šol gredo v smeri odpiranja razredov ter vzpostavljanja več prostora za več sodelovanja med učitelji in s tem raz-

vijanja timske kulture (Resman, 2005). Zavedati pa se je treba, da se timska kultura uveljavlja samo, če učitelji (s)poznajo njen pomen in prednosti. Rezultati raziskave (Javornik Krečič, Ivanuš Grmek, 2008) nas opozarjajo, da so sodelovalnemu učenju bolj naklonjeni mlajši učitelji, ki si želijo več kolegijske pomoči in sodelovanja ter so morda v nekaterih odločitvah še nekoliko negotovi. Takšno ravnanje je v skladu s temeljnimi načeli profesionalnega razvoja, ki izpostavlja naslednje zahteve: vprašaj za podporo in pomoč, spoštuj svoje delo in ga pokaži tudi drugim (Clark, 1995). Na naklonjenost sodelovalnemu učenju pa lahko vpliva tudi koncept dodiplomskega izobraževanja kakor tudi stalno strokovno izpopolnjevanje (Ivanuš Grmek in Javornik Krečič, 2008).

Zaznavanje ovir pri izvajanju prenovljenih učnih načrtov

Tako kot pridobitve bomo ovire, ki so jih zaznali profesorji, najprej tabelično predstavili, in sicer urejeno v ranžirno vrsto po pogostosti (f %) njihovega pojavljanja.

Tabela 3: Ovire pri izvajanju prenovljenih učnih načrtov, urejene po pogostosti (f %) v smeri od manj k bolj zaznanim.

OVIRE	DA %	NE %	SKUPAJ %
Težave pri samostojni izbiri zaporedja obravnave učne vsebine	19,3	80,7	100,0
Težave z razlikovanjem med splošnim in posebnim znanjem	20,9	79,1	100,0
Večina kolegov ni naklonjena uvajanju IKT	25,0	75,0	100,0
Nezadovoljivo razumevanje medpredmetnega povezovanja	26,1	73,9	100,0
Nezadovoljivo razumevanje pričakovanih rezultatov	27,5	72,5	100,0
Nezadovoljiva strokovna usposobljenost profesorjev	38,5	61,5	100,0
Nezadovoljivo razumevanje kompetenčnega pristopa	38,6	61,4	100,0
Skromna opremljenost za uvajanje IKT	47,7	52,3	100,0
Med kolegi ni pripravljenosti za sodelovanje pri uvajanju novosti	57,1	42,9	100,0
Nezadovoljiva didaktična usposobljenost profesorjev	76,1	23,9	100,0

Če se osredotočimo na tabelo 3, ugotovimo, da so v spodnjih vrstah tabele ovire, na katere profesorji najbolj pogosto opozarjajo. Na prvem mestu je njihova didaktična usposobljenost (76,1 %) in za tem za več kot polovico profesorjev (57,1 %) nepripravljenost nekaterih kolegov za sodelovanje pri uvajanju novosti. Kar visok odstotek profesorjev (47,7 %) opozarja na skromno opremljenost šol za uvajanje IKT. Sledijo njihove težave z razumevanjem kompetenčnega pristopa in z nezadovoljivo strokovno usposobljenostjo (38,5 %). Manj kot tretjina profesorjev opozarja na razumevanje pričakovanih rezultatov (27,5 %) ter medpredmetnega povezovanja (26,1 %), četrtnina pa na nenaklonjenost pri uvajanju IKT (25,0 %). Slednjič velja opozoriti na nekaj težav profesorjev (20,9 %) z razlikovanjem med splošnim in posebnim znanjem ter z določanjem zaporedja obravnave učne vsebine (19,3 %), spričo dejstva, da učni načrt ni načrtovan po letnikih.

Sledijo rezultati analize razlik glede na delovno dobo profesorjev.

Tabela 4: Ovire pri izvajanju prenovljenih učnih načrtov glede na delovno dobo.

OVIRE		DELOVNA DOBA				IZID χ^2 -PREIZKUSA	
		0–20 let		Več kot 20 let		χ^2	α (P)
		f	f %	f	f %		
Didaktična usposobljenost	DA	39	76,5	31	75,6	0,009	0,923
	NE	12	23,5	10	24,4		
Strokovna usposobljenost	DA	21	41,2	14	35,0	0,361	0,548
	NE	30	58,8	26	65,0		
Razumevanje kompetenčnega pristopa	DA	17	35,4	17	42,5	0,462	0,497
	NE	31	64,6	23	57,5		
Razumevanje pričakovanih rezultatov	DA	12	24,0	13	31,7	0,672	0,412
	NE	38	76,0	28	68,3		
Razumevanje medpredmetnega povezovanja	DA	12	23,5	12	29,3	0,388	0,533
	NE	39	76,5	29	70,7		
Razlikovanje med splošnim in posebnim znanjem	DA	8	16,0	11	26,8	1,599	0,206
	NE	42	84,0	30	73,2		
Samostojna izbira zaporedja obravnave učne vsebine	DA	7	14,3	10	25,6	1,797	0,180
	NE	42	85,7	29	74,4		
Med kolegi ni pripravljenosti za sodelovanje	DA	27	52,9	25	62,5	0,836	0,360
	NE	24	47,1	15	37,5		
Skromna opremljenost za IKT	DA	21	41,2	2	5,6	2,086	0,149
	NE	30	58,8	16	43,2		
Večina kolegov ni naklonjena uvajanju IKT	DA	8	15,7	15	36,6	5,294	0,021
	NE	43	84,3	26	63,4		

Glede na delovno dobo smo odkrili le v enem primeru statistično značilno razliko, in sicer gre za izjavo, da večina kolegov, v kolikor gre za starejši ko-

lektiv, ni naklonjena uvajanju IKT ($\chi^2 = 5,294$, $P = 0,021$). Na to pogostejše opozarjajo učitelji z več kot 20 let delovne dobe (36,6 %) kot tisti z manj leti delovnih izkušenj (15,7 %).

Čeprav pri vseh ostalih ovirah ne gre za statistično značilne razlike, bomo nanje, spričo prevladujoče iste smeri, vendarle opozorili. Z izjemo didaktične in strokovne usposobljenosti na vse druge ovire nekoliko pogostejše opozarjajo starejši profesorji. To še zlasti velja v primeru opozorila na skromno opremljenost šol za uvajanje IKT (56,8 %), na porajajoče se težave pri izbiri zaporedja obravnave učne snovi (25,6 %) in na težave z razlikovanjem splošnih in posebnih znanj (26,8 %).

Če povzamemo: učitelji z več leti delovnih izkušenj nekoliko pogostejše opozarjajo na težave pri uvajanju prenovljenih učnih načrtov kot mlajši profesorji. Nedvomno je potrebno razumeti, da so profesorji z več leti delovnih izkušenj bolj zadržani ob uvajanju IKT, nekoliko pa preseneča njihova negotovost pri odločanju o zaporedju obravnave učne vsebine in razlikovanju splošnih in posebnih znanj. Dobljeni rezultat nas lahko navaja k vprašanju, zakaj se starejši profesorji težje odločajo za bolj avtonomen pristop pri obravnavi učne vsebine in se čutijo bolj negotovi pri razlikovanju med splošnim in posebnim znanjem. Ali je v ozadju velika skrb za dijake in njihov uspeh (npr. na maturi), morda strokovna nedorečenost na nekaterih predmetnih področjih in s tem različno pojmovanje znanja, ali prepričanje, da je potrebno s šolsko-upravnimi dokumenti na nivoju države čim več predpisati, na kar nas opozarjajo rezultati raziskave (Ivanuš Grmek et al., 2007).

Sklep

Na osnovi analize odgovorov gimnazijskih profesorjev o pridobitvah in ovirah pri uvajanju posodobljenih učnih načrtov v prakso ugotavljamo, da so najpogostejše zaznane pridobitve posodobljenih učnih načrtov medpredmetno povezovanje, natančen zapis učnih ciljev, sodelovalno učenje, raba različnih učnih metod, oblik in strategij pri pouku, upoštevanje sodobnih strokovnih spoznanj, kompetenčna zasnovanost, izbirnost ter raba IKT. Glede na delovno dobo posebnih razlik nismo odkrili. Najbolj pogosto zaznane ovire pa so didaktična usposobljenost profesorjev, pripravljenost kolegov za sodelovanje pri uvajanju novosti ter skromna opremljenost šol za uvajanje IKT. Delovna doba v tem primeru nima pomembne vloge, je pa moč zaznati, da se z več težavami pri uvajanju učnih načrtov soočajo profesorji z več leti delovnih izkušenj, torej starejši.

V prispevku smo opozorili na prednosti in pomanjkljivosti prenovljenih učnih načrtov gimnazijskega izobraževanja v fazi uvajanja. Pred nami je torej

priložnost, da morebitne ugotovljene pomanjkljivosti v fazi uvajanja prenovljenih učnih načrtov odpravljamo, pridobitve pa strokovno še naprej podpiramo.

Literatura

- Clark, C. M. (1995). *Thoughtful Teaching*, London: Cassell.
- Connely, F. M., Lantz, O. C. (1991). Definitions of Curriculum. V: Lewy, A. (ur.). *The International Encyclopedia of Curriculum*, Oxford: Pergamon Press.
- Directorate General for Education and Culture (2004). *Key competences for Lifelong Learning – a European Reference Framework*, Brussels: European Commission.
- Ivanuš Grmek, M. (1997). *Kurikularno načrtovanje na višji stopnji obvezne osnovne šole*, doktorska disertacija, Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Ivanuš Grmek, M., et al. (2007). *Gimnazija na razpotju*, Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Ivanuš Grmek, M., in Javornik Krečič, M. (2008). Does undergraduate education influence teachers' perceptions of learning and teaching? The case of the Republic of Slovenia. *Educational Studies*, 34, 433–442.
- Ivanuš Grmek, M., Bakračević Vukman, K., Cencič, M., Čagran, B., Javornik Krečič, M., Schmidt, M., Žakelj, A. (2009). *Načrtovanje vzgojno-izobraževalnega procesa – koncepti načrtovanja kurikula*: zaključno poročilo ciljno raziskovalnega projekta, Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Javornik Krečič, M. (2006). *Učiteljev profesionalni razvoj in njegov pomen za pouk v osnovni šoli in gimnaziji*, doktorska disertacija, Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Javornik Krečič, M., Ivanuš Grmek, M. (2008). Cooperative learning and team culture in schools. Conditions for teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 24, 59–68.
- Marsh, C. J. (1992). *Key Concepts for Understanding Curriculum*, London: The Falmer Press.
- Kelly, A. V. (1989). *The Curriculum. Theory and Practice*, London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Key Competencies*. (2002). Survey 5, Brussels: Eurydice.
- Medveš, Z. (2004). Kompetence – razmislek o razvoju koncepta splošne izobrazbe. *Vzgoja in izobraževanje*, 3, 4–8.
- Poročilo Evropskega parlamenta in Sveta Evropske unije (2006). *Uradni list EU*, 394/10.

- Pinar, W. F. (2003). *International Handbook of Curriculum Research*, London: Routledge.
- Pušnik, M., Zorman, M. (2004). Od znanja h kompetencam. *Vzgoja in izobraževanje*, 35/3, 9–18.
- Razdevšek Pučko, C. (2004). Kakšnega učitelja potrebuje (pričakuje) današnja (in jutrišnja) šola? *Sodobna pedagogika*, 55 (posebna številka), 52–74.
- Resman, M. (2005). Zakaj razvijanje timov in timske kulture na šoli. *Sodobna pedagogika*, 3, 80–95.
- Reynolds, W. M., Webber, J. A. (2004). *Expanding Curriculum Theory: Dispositions and Lines of Flight*, London: Routledge.
- Rülcker, T. (1991). Curriculum Reform. V: Lewy, A., *The International Encyclopedia of Curriculum*, Oxford: Pergamon Press, 281–289.
- Smernice, načela in cilji posodabljanja učnih načrtov, Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. (2007). [Http://www.zrss.si/default.asp?link=predmet&tip=42&pID=164&rID=1466](http://www.zrss.si/default.asp?link=predmet&tip=42&pID=164&rID=1466).
- Strmčnik, F. (2001). *Didaktika: Osrednje teoretične teme*, Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instructio*, Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. V: *Developing Competent Teachers*, Germany: Hogrefe&Huber Publishers.