

Milena Ivanuš Grmek, Bogomir Novak

Modeli racionalnega in empiričnega modela evalvacije kurikula

Vir: Zbornik Evalvacija (ur. Darko Štrajn), Pedagoški inštitut, 2000

1. Pojemovne opredelitve kurikula

V zgodovini pedagogike se srečamo s pojmom kurikulum¹ na prehodu iz 16. v 17. stoletje in pomeni zaporedje učenja po letih, pri čemer gre za zaporedje učenja učnih vsebin. O kurikulumu v današnjem smislu lahko govorimo v 18. stoletju, ko so državne oblasti dale smernice za učno vsebino, predpisale učbenike in učiteljsko izobrazbo ter ustanovile inšpekcijsko službo, da bi ugotovljale, ali učitelji in šola uresničujejo postavljene naloge. Država je tako določila "potek" dela v šoli. Čeprav se državne smernice niso povsem uresničevale v praksi, pa so vseeno predstavljale neki nivo, h kateremu naj bi šole težile v svoji dejavnosti. S pojmom kurikula so v 18. stoletju označevali učni načrt. Nato je ta pojem izginil iz pedagoške jezikovne rabe in se ponovno pojavil v začetku tega stoletja v anglosaksonskem jezikovnem prostoru ter prevzel preciznejši pomen.

V literaturi zasledimo številne opredelitve pojma kurikulum. Le-te niso nastajale v prazenem prostoru, temveč so odraz družbenih razmer, v katerih so nastajale, in posledica "filozofije" (referenčnega okvira) avtorja opredelitve. Opredelitve kurikula se med seboj razlikujejo glede na obseg pojmovanja kurikula in v tem okviru lahko govorimo o ožjem in širšem pojmovanju kurikula. Prav tako se le-te med seboj razlikujejo glede na usmerjenost opredelitve, tendenco razvoja, kraj izvajanja in funkcijo kurikula. Če že uporabljamo termin kurikulum, ga je smiselno uporabljati širše kot le za učne vsebine. Spomnimo se, da je bila do nedavna prav ta komponenta najpomembnejša, ker smo izenačevali kurikulum z učno-vsebinskim učnim načrtom. To je vodilo k diagnozi preobremenjenosti učencev in oznaki storilnostne šole. Slovensko javno mnenje ni naklonjeno pretirani kompetitivnosti niti v šoli niti izven nje. Zato vedno znova naletimo na kritike kurikulumov, ki preobremenjujejo učence, v maturo usmerjene gimnazije, negativne selekcije itd. Današnji konservativni razvoj z zunanjim preverjanjem znanja, obratno, ohranja zunanje prisiljevanje. Neizogibno je, da je znanja vedno več. Vprašanje je,

kako ga je možno kvalitetno organizirati, da učenci ne bi bili preobremenjeni ali napačno obremenjeni z njim in da bi lahko govorili o pretežno pozitivni selekciji in storilnosti.

Kurikulum vsebuje poleg učnih vsebin tudi cilje, poti prisvajanja znanja, evalvacijo, učbenike in učne pripomočke oz. sredstva. Vprašanje je, katera od teh sestavin je danes postala za posamezne udeležence edukacije najpomembnejša. Pojem kurikula je tedaj več- pomenski. To dejstvo, ki ga ugotavljata in razčističujeta Širec (1983) in Sagadin (1986), še danes ustvarja zmedo v sporazumevanju o spornih vprašanjih. V zadnjem času se za učni načrt uveljavlja izraz kurikulum, ki v ožjem smislu pomeni prepisan pravni akt za izvajanje določene dejavnosti v šoli, v širšem smislu pa vključuje tudi izvedbo pouka hkrati z odnosi med učitelji in učenci. Od obsega pojma kurikula je odvisen obseg evalviranja. V vsakem kurikulumu se odseva koncept šole². Obratno tudi šola dobiva kurikularne lastnosti. Kuriku- larna reforma je obenem reforma šole. So definicije kurikula, ki obsegajo zgolj njegovo objektivno, preskriptivno stran, so pa tudi takšne, ki izražajo pretežno subjektivne, odnosne dimenzije. Pri učno- vsebinskih in ciljnih spremembah je treba misliti tudi na pomembnost načina komunikacije učiteljev z učenci. Načelno bi predmetni kurikulum moral odpirati kar največje komunikacijske možnosti. Dogovor o tem, kaj naj bi kurikulum vseboval in česa ne, je stvar kurikularnih komisij za predmetna področja in SNS kot arbitra nacionalnega konsenza. Kurikule naj ne bi evalvirali isti strokovnjaki in učitelji (predmetnih kurikular- nih skupin), kot so jih oblikovali.

Strmčnik (1998, str.117-118) pravi, da je učni načrt največkrat opredeljen kot strokovno šolski, upravni dokument, ki skupaj s predmetnikom določa vzgojno-izobraževalni profil šole, vzgojno-izobraževalne smotre, kodificira njim ustrezne učne predmete, njihove cilje, obseg in globino vsebine ter predvidi sistematično razvrstitev in soodvisnost učnih tem. Umeščen je v celovitejši normativni okvir, ki ga določajo družbene, antropološke, psiho- loške in pedagoške determinante permanentnih šolskih reform.

V tuji strokovni literaturi avtorji tekstov uporabljajo poleg izraza kurikulum še izraz program (angl. *educational program*), ne da bi pojem posebej pojasnili in opredelili. V glavnem gre za uporabo obeh izrazov v istem pomenu. Tudi v Sloveniji se termin program po pomenu približuje terminu *kurikulum*.

2. Kratka predstavitev razvoja kurikularnih teorij

Val kurikularne evforije je pljusknil iz Amerike v Evropo v poznih šestdesetih letih; posebno uspešen je bila v Nemčiji, saj so se didaktiki v hipu spremenili v kurikularne strokovnjake. Naenkrat je postala kurikularna teorija v Evropi ključ za rešitev nakopičenih težav v izobraževanju (neuspešnost šolanja, preverjanje znanja, testi znanja, preobširni učni načrti...), ki jih klasična didaktika ni bila sposobna rešiti. Šele v začetku sedemdesetih let je začela kurikularna evforija v Ameriki popuščati.

Za začetnika kurikularne teorije v ZDA velja J.F. Bobbitt, ki opredeljuje kurikulum:

- “kot celotno skupnost izkušenj, neusmerjenih in usmerjenih, ki se ukvarjajo z razvojem sposobnosti posameznika” in
- “kot vrsto zavestno usmerjenih izkušenj, ki jih šola uporablja v usmerjanju razvoja.” (Bobbitt 1918, str.43)

J. F. Bobbitt je leta 1918 v delu Kurikulum (*The Curriculum*) zapisal, da znanost zahteva preciznost. Učiteljem je predlagal, naj zapisujejo cilje v jasnem, neznanstvenem jeziku, da bi jih lahko razumeli učenci in njihovi starši. Bobbitt (1918) je razlikoval med “ultimativnimi cilji” (ki veljajo za celoten kurikulum) in “razvojnimi cilji” (ki veljajo za posamezen razred oziroma starostno skupino).

Pomemben za razvoj kurikularne evalvacije je W.Charters (1924), ki je skupaj z Bobbittom analiziral vsakdanje delovne obveznosti ljudi, ugotavljal najpogostejše napake, ki jih je potrebno odpraviti v delovanju odraslih. Na osnovi analize delovnih obveznosti ljudi (*job analysis*) je ponudil metodo izdelave učnega kurza (*a method of course construction*). Na osnovi tega je nastala množica učnih ciljev, ki jih naj šola realizira. Šola naj torej popravlja in odpravlja napake, ki so nastale v industrijski družbi, zato, da bo le-ta lahko nemoteno funkcionirala. Seveda pa je potrebna stalna kontrola, ali šola zastavljene cilje uresničuje. Bobbitt in Charters sta tako oblikovala kurikulum, ki naj bi temeljil na jasno definiranih ciljih, znanstveno določenih na osnovi analize življenjskih dejavnosti, katere bodo morali mladi kasneje v življenju opravljati. Kurikularna teorija se je tako zreducirala na formulacijo učnih ciljev, na postopke njihovega uresničevanja in merjenje.

A.V.Kelly (1989, str.51) pravi, da bi tako lahko reducirali kurikulum na serijo delovnih enot in njegovo celotno strukturo prikazali na razpredelnici ali grafu. Samo to pa ni namen priprave kurikula. V tridesetih letih tega stoletja in v nadaljnjem razvoju kurikularne teorije beležimo potrebo po množičnem testiranju in merjenju v pedagogiki.

2. 1. TYLERJEVA KURIKULARNA TEORIJA

Naslednji pomembni mejnik v razvoju kurikularne teorije predstavlja delo Ralpa W. Tylerja Osnovni principi kurikula in poučevanja (*Basic Principles of Curriculum and Instruction*, 1949). Tylerjevo delo je pod močnim vplivom F. Bobbitta, a še vedno aktualno in pomembno za načrtovanje kurikula, zato ga bomo v nadaljevanju podrobneje predstavili. Pri študiju Tylerjevega modela načrtovanja kurikula smo se poslužili nemškega prevoda že citiranega dela R.W. Tylerja. Tyler (1973) v delu Kurikulum in pouk (*Curriculum und Unterricht*) govori o tem, kako načrtovati kurikulum. Meni, da obstajajo štiri temeljna vprašanja, ki jih je potrebno upoštevati pri načrtovanju kurikula. To so cilji, vsebina oziroma predmet, metode oziroma procedure in evalvacija.

Prvo vprašanje se po Tylerju (1973, str.13-68) glasi: "Katere izobraževalne (pedagoške) intence, namene, cilje želi šola doseči?" To vprašanje se dotika namena izobraževanja. To je logičen prvi korak, ki ga je treba napraviti. Ko se odločimo za cilje, lahko odberemo in organiziramo vsebino in učne aktivnosti. Kot kriteriji za izbor nam lahko služi naslednje:

- kaj morajo učenci vedeti z lastnega vidika,
- kaj država zahteva, da je potrebno poučevati,
- kaj posamezni predmetni strokovnjaki trdijo, da je pomembno za učni predmet.

Tyler meni, da so vsi trije izvori pomembni in jih je potrebno upoštevati. To, kar končno izberemo oziroma si določimo kot svoj namen (kot svoj cilj), na to vpliva posameznikova filozofija izobraževanja (predvsem vrednote) kakor tudi psihologija učenja. Le-ta ima pomembno mesto pri določanju učnih ciljev. Tyler pravi (prav tam, str.46), da so učni cilji pedagoški nameni, ki bi jih naj dosegli v učnem procesu. Ob tem avtor opozarja na uskla- jenost namenov in pogojev učenja, kajti brez tega so cilji izobraževanja brez vrednosti. Tyler (prav tam) meni, da bi morali tako filozofija in psihologija kakor pedagogika služiti kot groba sita, skozi katera lahko pronicajo pomembni nameni.

Drugo vprašanje se po Tylerju (prav tam, str.69-87) glasi: "Kako je mogoče izbrati učne izkušnje, ki bi bile najverjetneje koristne za doseganje teh namenov oziroma učnih ciljev?" Z učnimi izkušnjami Tyler ne misli samo na vsebino, kakor so ta izraz kasneje uporabljali nekateri avtorji, temveč z učnimi izkušnjami označuje interakcijo med tistim, ki se uči, in zunanjimi pogoji v okolju, na katere lahko reagira. Za Tylerju je učenje aktivno vedenje učenca; učenec se uči s pomočjo lastne aktivnosti in na osnovi tega s pomočjo lastnih izkušenj. Za Tylerja obstajajo splošni principi za izbor učnih izkušenj.

Splošni principi za doseg danega učnega cilja so naslednji: 1. Učenec mora posedovati izkušnje, ki mu omogočajo v skladu z zastavljenim ciljem primeren način vedenja. 2. Učne izkušnje morajo biti takšne, da je učenec s svojim znanjem zadovoljen, kar prispeva k realizaciji učnih ciljev. Tyler daje torej velik pomen pozitivnim izkušnjam, ki vodijo k realizaciji cilja. 3. Primernost in ustreznost učnih izkušenj učenčevim sposobnostim in nagnjenjem. 4. Obstajajo številne različne izkušnje, ki lahko vodijo k doseganju istih učnih ciljev. 5. Iste učne izkušnje običajno povzročijo različne rezultate, oziroma da s pomočjo istih učnih izkušenj običajno dosegamo različne rezultate.

V omenjenih principih je pomembno izraženo bistvo Tylerjeve paradigme načrtovanja kurikula, to je vrednost učnih izkušenj za doseg ciljev. Tyler je želel, da bi učenci dobili učne izkušnje, ki so potrebne za zadovoljitev nameranih ciljev kurikula. Prepričan je bil, da bi učenci morali vedeti, kakšno znanje se od njih zahteva po samem učenju. Zlasti pri drugem splošnem načelu prihaja do izraza behaviorizem, s katerim je prežet celoten Tylerjev model načrtovanja kurikula. Vendar pri Tylerju ne gre za skrajni behaviorizem, kar se kaže tudi v njegovem pojmovanju vedenja, ki vključuje poleg na zunaj opaznega delovanja tudi mišljenje in čustvovanje.

Tretje Tylerjevo vprašanje (prav tam, str.88-108) se ukvarja s tem, kako učne izkušnje organizirati, da bo pouk potekal uspešno. Tyler meni, da so kriteriji uspešne organizacije pouka kontinuiteta, doslednost in integracija. Tukaj ne pove Tyler nič novega, temveč ponovi znane zahteve za uspešen pouk, ki jih je zapisal že Komensky v Veliki didaktiki.

Tyler je prepričan, da je učitelj lahko uspešen in dejaven pri organizaciji svojega pouka. Trdil je, da naj bi se izkustva učenja nadgrajevala na prejšnje aktivnosti ter da bi morala obstajati medsebojna povezanost in prepletenost teh izkustev (vodoravna organizacija). Trdil je tudi, da je pomembno prepoznati glavne pojme, sposobnosti in vrednote, ki bi se neprestano vrstili v različnih učnih enotah pri enem ali več predmetih. Učenci morajo doživeti kontinuiteto te organizacije in zavestno poskušati povezati izraze na svoj način.

Pri četrtem vprašanju se Tyler (prav tam, str.109-131) sprašuje, kako vrednotiti dejavnosti učnih izkušenj. Prepričan je, da je vrednotenje pomemben predhodnik razvoja kurikuluma in da je najpomembneje ugotoviti, ali so učna izkustva resnično dosegla želene namene. Z drugimi besedami se lahko po Tylerju vprašamo, ali so sredstva vplivala na zelene cilje. Prepričan je bil, da bi morali podatke o učenju zbirati v različnih fazah učne enote in ne samo na koncu. Tyler sicer pravi, da je sumativno vrednotenje znanja premalo, in opiše nekaj neobvezujočih metod vrednotenja znanja učencev (primeri, opazovanje, delovni vzorci). Vendar ga je v glavnem zanimala sestava testov, ki ustrezajo merskim karakteristikam (objektivnost, zanesljivost in veljavnost). Čeprav naj bi bili ti testi znanja usmerjeni k preverjanju posebnih izobraževalnih namenov, pa lahko zaključimo, da je Tylerju pomembno sumativno in ne sprotno (formativno) vrednotenje znanja. Na osnovi predstavljene lahko izpeljemo odgovore na Tylerjeva vprašanja, ki pomenijo bistvo njegove kurikularne paradigme:

- Kurikulum mora temeljiti na jasno izraženih ciljeh.
- Cilji naj izhajajo iz študija učencev in družbenega okolja. Splošne cilje je potrebno operacionalizirati v smislu učnih dosežkov.
- Učenci morajo imeti aktivni in odigravati pomembno vlogo pri oblikovanju svojega učnega okolja.
- Učne izkušnje naj bodo prijetne in različne. Učenčev napredek je potrebno ocenjevati in ga primerjati z zastavljenimi učnimi cilji.

Tylerjev model načrtovanja kurikula je uporaben za vse predmete in na vseh stopnjah šolanja. Prikazuje niz postopkov, ki jih je lahko izvajati in se zdijo najbolj logični in racionalni (*curriculum rationale*). Prav tako pa je njegov pomen v tem, da je ob koncu štiridesetih let našega stoletja poudaril pomen učnih izkušenj. Vendar je Tylerju pomembnejši cilj kot pa sam proces. Pri načrtovanju daje pomembnejši poudarek tistim učnim vsebinam, ki jih je s testi znanja lažje preverjati. Ob tem pa so

zanemarljene učne vsebine, ki takega načina preverjanja znanja ne omogočajo in so tudi z vidika ciljev težje merljive. Prav na tej točki se kaže velika slabost Tylerjevega modela načrtovanja kurikula in njegova naklonjenost behaviorizmu.

Predstavljeno Tylerjevo delo je močno vplivalo na šolsko prakso tako v ZDA kot v Evropi.

Kot posledico tega vpliva v ZDA moramo omeniti delo B. Blooma Taksonomija učnih ciljev (*Taxonomy of Educational Objectives: Cognitive Domain*, 1956) in delo R. Magerja (*Preparing instructional objectives*, 1962). Bistvo kurikularnega gibanja, na katerega je pomembno vplival Tyler, je v obsegu naslednjih elementov: vnaprejšnja določitev ciljev, njihova operacionalizacija, izbira in organizacija izkušenj učenja ter evalvacija rezultatov procesa. V sedemdesetih letih je v okviru kurikularne teorije v ospredju gibanje za zagotavljanje kompetentnosti v izobraževanju (*competency education*). Le-to se nadaljuje v osemdeseta leta, ko je težišče kurikuluma znano kot "nazaj k osnovam" (*back-to-basics*).

Tyler je pomembno modificiral svojo paradigmo načrtovanja kurikula konec šestdesetih let in se odmaknil od behaviorizma. Spremenil je stališče do učnih ciljev, do pojmovanja učenca in do izkušenj učenja. Učni cilji naj ne bi bili več tako togi in konkretni ter naj bi služili za ilustracijo, kaj je mogoče doseči v šoli. Učenec naj bi bil bolj aktiven v vseh fazah učnega procesa. Pri učnih izkušnjah pa je menil, da morajo imeti učenci dovolj časa za navajanje na željeno obnašanje. Vendar ostaja zanj tisto objektivno znanje, ki je neodvisno od učenca in je preverljivo³. Opredelitev znanja se zrcali pri preverjanju znanja. Če opredelimo učenje po namenu, po katerem učenec želi nekaj postati, potem postane znanje procesna kategorija. Učenec lahko izbira med ponudbo znanja, ki ustreza njegove- mu interesu in znanja, ki mu ne ustreza. V bistvu še nismo prišli do te stopnje, ker možnosti za učenca niso zastavljene selektivno, ampak aditivno. Učenec le v dopolnilnih obveznih izbirnih učnih vsebinah izbira to, kar mu ustreza.

Šele paradigmski preobrat vrednot prinaša s seboj v postmodernem obdobju možnosti za celostno znanje in vzgojo. Nekateri učitelji še čutijo odpor do tistih vrst znanja, ki jih ne morejo kontrolirati. Šola še vedno sledi vrednotama industrijske družbe, kot sta storilnost in kompetitivnost. Prevladuje vzgoja za svet (neprijubljenega) dela že na stopnji primarne socializacije. V tej luči je to, kar bi moralo biti primarno, sekundarnega pomena, in obratno.

Razlikujemo med tradicionalnim znanjem kot kvantificirajočim, analizirajočim, objektivnim, vrednotenjsko nevtralnim, redukcionističnim in obvladujočim v smislu kratkoročne učinkovitosti ter med povezujočim, ohranjajočim znanjem, ki poudarja kvaliteto pred kvantiteto in spoštuje vse oblike življenja, ker je to znanje participativno, nenasilno, sodelujoče, odgovorno do prihodnosti, celostno in empatično. Medtem ko nas prvo vodi v čedalje globljo krizo, nam drugo daje upanje v napredek. Nova znanja so kompleksna, informativna, usmerjena v prihodnost, empatična, ekološka, uporabno inovativna, metodološka, dialoška in samo reflektivna, ker so usmerjena k spoznanju samega sebe in dolgoročnih posledic človekovega ravnanja nasproti enciklopedičnim, repetitivnim, spominskim, v zunanji svet in preteklost usmerjenim in dokončnim znanjem⁴.

Tako po eni strani nastaja celostno znanje s pomočjo celostne vzgoje kot njegove ciljne usmeritve, po drugi pa tudi (moralna, intelektualna, estetska, ekološka) vzgoja dobiva svojo celovitost od celostnega, interdisciplinarnega znanja kot njene vsebine; postaja multifunkcionalna in usmerja posameznike od zunanje kontrole k samokontroli. Vzgoja, ki je v bistvu izvrševanje norm, nalog, ukazov, je kot zunanja moč kontrole kontraindicirana. Zunanja kontrola ne spodbuja le odpora do dela, ampak tudi odpor do vzgoje, ki je izenačena z indoktrinacijo. Še vedno odpravljamo predvsem simptome, ne pa tehnopsihosocialnih, teleoloških vzrokov neatraktivnega dela in represivne vzgoje. Dokler ostajajo komponente dela/dejavnosti le parcialno osmišljene na stopnji razumevanja neustreznih "objektivnih" razmer, ta cilj ni dosežen.

Kot ni cilj poučevanja le prenos znanja, tako tudi ni cilj učenja le usvajanje opisnega znanja, ne da bi mislili na nove pojmovne povezave. S pomočjo mišljenja obstoječe znanje prestrukturiramo za nove socialne vzorce, hkrati pa spreminjamo tudi miselne strategije. Kadar učitelji v šoli podajajo strukturne soodvisnosti znanja, pomagajo učencem znanje preoblikovati v smislu sprejemanja novega znanja.

Intenzivne diskusije o kurikulumu v svetovnih relacijah so omogočile, da se je na eni strani temeljito prestrukturirala evropska didaktika, na drugi pa se je dopolnilo ameriško pojmovanje kurikula. Didaktika je morala sprejeti kritiko svoje usmerjenosti, obenem pa postati kritična do šolske politike. Svojo moč je našla v posredništvu na relaciji učna vsebina - učitelj - učenec z radikalnim zasukom k

učni vsebini in k didaktični analizi učne vsebine. Prav tako so zagovorniki kurikularne teorije spoznali, da Tylerjev pristop k načrtovanju državnega kurikula ni vedno dovolj pregleden in je na nekaterih mestih neustrezen. Bloomova taksonomija edukacijskih ciljev in Magerjeva operacionalizacija le-te pa tudi ne moreta povsem rešiti problemov v izobraževanju.

3. Razsežnosti kurikularne evalvacije

Kurikularna evalvacija oziroma evalvacija kurikula je tisto področje, ki mu je kurikularna teorija namenila posebno pozornost. Teorija kurikularne evalvacije se je intenzivno razvijala zadnjih trideset let našega stoletja. Večdimenzionalnost evalviranja je odvisna od večdimenzionalnosti kurikula. Od odgovora na vprašanja, kaj je in kako obsežen je kurikulum, je odvisno, kaj sprejmemo v evalvacijo.

V nadaljevanju se bomo podrobneje ukvarjali s Tylerjevim evalvacijskim modelom, ki je prvi evalvacijski model. Njegov vpliv se pozna še danes. Za Tylerja je kurikularna evalvacija v bistvu proces določanja, v kolikšni meri so učni cilji uresničeni. Pri ciljih gre za to, da pride do nekih zaželenih sprememb v vedenjskih vzorcih učencev. Zato je evalvacija proces določanja, v kolikšni meri res pride do takšnih sprememb. Evalvacijski postopek ima zanj več faz, stopenj oz. korakov.

Za Tylerja lahko pri evalvaciji predpostavljamo, da so sestavjalci kurikula "vedenjske cilje" jasno opredelili, kajti če ni jasno, katere vrste vedenja vključujejo učni cilji, tudi ne vemo, katere vrste vedenja naj opazujemo, da bi ugotovili, v kolikšni meri so bili učni cilji doseženi. Definiranje učnih ciljev je prvi pomemben korak v kurikularni evalvaciji. (Tyler, 1971:111).

Naslednji korak v evalvacijski proceduri je za Tylerja identifikacija situacij, v katerih lahko učenci pokažejo vedenje, ki ga določajo učni cilji. Ne gre samo za to, da situacija dopušča, da se pokaže ustrezno vedenje učencev, temveč mora situacija tako vedenje tudi stimulirati in izzivati.

Naslednji korak evalvacijske procedure po Tylerju je sestavljanje in preizkušanje potrebnih instrumentov za zbiranje podatkov. Pri tem modelu moramo pri sestavljanju instrumenta za preverjanje uresničitve določenega učnega cilja preizkusiti nekaj situacij, za katere menimo, da bi mogli učenci v njih pokazati zaželeno vedenje.

V zadnjem koraku po Tylerju uporabimo instrumente za zbiranje podatkov o vedenju učencev. Podatke obdelamo in rezultate primerjamo z "vedenjskimi cilji". Pri tem uporabimo razne evalvacijske instrumente. Če hočemo ugotoviti dobre in slabe strani kurikulov, jih je treba kompleksno primerjati, kar zajema številne vidike in rezultate. Le vzročna povezava nam pojasni odlike in pomanjkljivosti kurikulov.

Obenem pa nas opozarja, da je načrtovanje kurikula nepretrgan proces, v katerem z evalvacijo ugotavljamo njegove dobre in slabe strani. Na podlagi vedno novih ugotovitev ga nenehno izboljšujemo, in sicer tako učne cilje in vsebine kot tudi učna sredstva, metode in oblike ter organizacijo vzgojno-izobraževalnega dela. (Prim. Sagadin, 1991). Tylerjeva paradigma evalvacije je močno vplivala na Michaela Scrivena. Le-ta je vpeljal pojma formativna in sumativna evalvacija. Rezultati formativne evalvacije služijo za izboljšanje evalviranega kurikula, torej, ko je še ta v nastajanju. Namen sumativne evalvacije je ugotoviti vrednost dokončanega kurikula in se na podlagi ugotovitev odločiti o njegovi nadaljnji usodi. Sumativna evalvacija pomeni sklepno ovrednotenje kurikula, na podlagi katerega se odločimo, ali ga obdržati in ga uvesti v prakso ali ga še izpopolnjevati ali se mu odreči.

J. Sagadin (1997:20-22) piše o več tipih (empirične) evalvacije. Glede na to, kako podrobno načrtujemo, na katera vprašanja bomo z evalvacijo iskali odgovore, je formativna evalvacija lahko respozivna. Ker je vključena v proces razvijanja določene novosti, mora biti njen načrt prožen, odprt in sproti se mora odzivati na dogajanja. Pri sumativni evalvaciji lahko vprašanja, na katera želimo odgovor vnaprej, podrobno načrtujemo in v tem smislu je ta evalvacija preordinatna.

Če primerjamo sumativno in formativno evalvacijo glede intenzivnosti in ekstenzivnosti, lahko označimo formativno evalvacijo kot intenzivno, sumativno pa kot ekstenzivno. Formativna evalvacija, vključena v proces razvijanja neke novosti, zajame manjše število oddelkov, usmerjena pa je bolj v podrobnosti. Tej evalvaciji se bolj prilega akcijsko razvojni, kvalitativni raziskovalni pristop.

Sumativno evalvacijo običajno opravljamo na reprezentativnem vzorcu (npr. šol), je manj intenzivna in bi jo lahko označili kot ekstenzivno. Raziskovalni pristop k tej evalvaciji je tradicionalno empirično analitičen, in ga lahko dopolnimo s kvalitativnim raziskovalnim pristopom.

Evalvacija je lahko primerjalna ali neprimerjalna (tako formativna kot sumativna). Lahko je eksperimentalna ali neeksperimentalna. Če primerjamo novi in stari kurikulum, je evalvacija primerjalna. Vendar primerljivost ni nujno vezana na eksperiment. Primerjamo lahko dva ali več kurikulumov po neeksperimentalni poti, tako da zberemo podatke o njih ter na osnovi podatkov opravimo primerjavo.

Evalvacija mora biti izvedena strokovno kvalitetno in pošteno. Sagadin (prav tam, str.24) navaja attribute dobre evalvacije, ki naj bo:

- koristna, kar pomeni, da ustreže potrebam po njihovih ugotovitvah
- izvedljiva, t. j., načrtovana realistično, brez pretiranih obljub
- dostojna, t. j., njeno izvajanje je legalno, moralno in obzirno do vseh, in odgovorno glede trošenja denarja
- natančna, kar pomeni, da odkriva in sporoča adekvatne informacije o značilnostih kurikula.

Če nam dopuščajo finančna sredstva, je potrebna tudi metaevalvacija, to je evalvacija evalvacije. Govorimo lahko o formativni in sumativni metaevalvaciji. Formativna metaevalvacija je sprotna, spremlja načrtovanje in izvajanje evalvacije. Njen namen je, da pomaga s svojimi ugotovitvami izboljšati načrt in izvajanje evalvacije. Sumativna meta-evalvacija pa pomeni ovrednotenje končane evalvacije. V tej vlogi metaevalvacija presodi, ali je bila evalvacija ustrezno načrtovana in izvedena.

3.1. OPIS RACIONALNE EVALVACIJE

Razlikujemo med kurikularnimi teorijami in metodologijo kurikularne evalvacije (curriculum evaluation) se je v svetu začela razvijati v 60. letih. Z njo vred pa se je začela uveljavljati tudi evalvacija kurikula kot posebno področje raziskovanja šole. Razlikovali smo med racionalno in empirično evalvacijo, s tem da je dobila prva prednost pred drugo. V povzetku v "Racionalno

evalvacijo...” (Novak, 1986) je racionalna evalvacija definirana kot evalvacija vzgojno-izobraževalnih programov (VIP-ov), njihova teoretska analiza in vrednotenje, ki se praviloma izvaja pred uvajanjem novih VIP-ov v prakso. Celovita ocena programov je pogoj za empirično evalvacijo kot pogojem za vnašanje sprememb v VIP-e.

Prvo evalvacijo kurikula za osnovno šolo v Sloveniji je opravila Iva Šegula l. 1964. Naslednja evalvacija osnovne šole je bila izvedena v publikaciji Zavoda za šolstvo l. 1990 Življenje in delo osnovne šole. Za srednjo šolo se je na Pedagoškem inštitutu v l. 1986 oblikovala skupina (mag. Bogomir Novak kot vodja s sodelavci mag. Darjo Piciga, mag. Ivanom Kosovelom, Mileno Ivanuš, mag. Zdenkom Lapajne, Bogomirom Mihevcem, Metko Svetina) za racionalno evalvacijo vzgojno-izobraževalnih programov usmerjenega izobraževanja. Vsak raziskovalec je evalviral določeno število izbranih programov.

Dr. Janez Sagadin je bil idejni usmerjevalec te skupine. Modele evalvacije, ki jih je zaporedno objavljala v reviji *Sodobna pedagogika*, je izdal v posebni knjižici l. 1986. Gre za Stakov, Stufflebeamov, Glassov, Lewyjevo in Tylerjev model evalvacije kurikula. Niti imenovana skupina na Pedagoškem inštitutu iz l. 1986 niti skupina ekspertov dr. Darje Picige l. 1990 se direktno ne sklicujeta na nobenega od v tujini nastalih modelov evalvacije, kar pa ne pomeni, da ni čutiti njihovega vpliva. Podrobnejša analiza bi pokazala, da je skupina ekspertov na Pedagoškem inštitutu skušala uveljaviti pri analizi VIP-ov elemente Lewyjevega in Tylerjevega modela evalvacije. Izbrane VIP-e smo evalvirali na ravneh: učni cilji, pričakovani rezultati, učne vsebine, učne metode, združevanje smeri in horizontalna prehodnost programov, izkušnje in mnenja o poteku reforme.

Prevladujoče metode raziskovanja so bile izdelava vprašalnikov, intervjuji, konsultacije z mentorjem in strokovne diskusije z respondenti. Pri vzgojno-izobraževalnih ciljih je bilo treba presoditi njihovo uresničljivost, pri vsebinah vprašanje, česa je preveč in česa premalo, pri učnih metodah pa to, ali so navedene principiarno. Preveč ali premalo podrobno opredeljeni nivoji evalviranja so pomembni še danes, ker so ostali prisotni kljub premiku težišča od učnovsebinskega k učno-ciljnemu ali procesnemu kurikulu. Izvedenci so v racionalni evalvaciji vedno kritično presojali smoter istočasnega izobraževanja za delo in za nadaljnje izobraževanje. Njihov namen je bil dvom v vnaprejšnjo pravilnost političnih

odločitev o kurikularnih spremembah znotraj šolstva. Za generalno Posvetovanje o strokovnem šolstvu v Poljčah 1990 sta bili izvedeni hkrati racionalna evalvacija srednje-šolskih programov (Piciga, 1990) kot tudi empirična evalvacija (Rečnik, 1990, Doma, 1990). Ta posvet je dobil mednarodno primerjalno razsežnost (Medveš, 1990). Za Posvet v Poljčah je izšla tudi publikacija o raziskovalnem projektu J. Režonja (nosilec, et al., 1990) o pripravnstvu. Ob koncu posvetovanja je dr. Darja Piciga uredila zbornik o srednjem strokovnem šolstvu na Slovenskem brez prave sinteze s kontraverznimi stališči. Strokovno šolstvo sta kasneje vodila dr. Zdenko Medveš in dr. Janko Muršak.

3.2. VPRAŠANJE KRITERIJEV EVALVACIJE

Pri razvijanju opredelitev kurikula smo videli, da pri vsakem kurikulu lahko pričakujemo naslednje značilnosti:

1. določeno količina znanja,
2. oblike razumevanja in prizadevnosti učencev,
3. socialni imperativ kurikula pomeni, da naj bi to, kar se v šoli poučuje, izražalo potreb družbe. Ni kurikula, ki ne bi vseboval vrednot in prepričanj.

Pri evalviranju je treba upoštevati 1. cilje učnih načrtov⁵, 2. učitelja kot reflektirajočega praktika in 3. cilje šole. Vsi učni načrti niso enako strukturirani. Nekateri imajo več didaktičnih napotkov, drugi skoraj nič, nekateri se detajlno ukvarjajo z dejavnostmi učencev pri spoznavanju določenega predmetnega področja, drugi skoraj nič, pri nekaterih se zdi, da nudijo kar nekaj prostora za učiteljevo kreativnost, pri drugih pa ne. So učni načrti, ki vključujejo zgodovinsko lastnega pristopa (filozofija, sociologija, psihologija) in so takšni, ki vključujejo le sedanj presek stanja dosežkov na določenem predmetnem področju. Lahko sklepamo, da bodo na podlagi neenakih učnih načrtov nastali neenaki katalogi znanja za maturo, ki bodo imeli standardizirane le osnovne kriterije. Učni načrti so pretežno disciplinarni, le nekateri se nekoliko izraziteje meddisciplinarno povezujejo. Učne načrte naj bi pomagali sestavljati in ocenjevati tudi interdisciplinarni strokovnjaki. Vendar ni interdisciplinarnost šibka točka le univerze, ampak tudi šole. Učitelji evalvirajo učne načrte na dva načina: 1. pri presojanju izvedljivosti obstoječih učnih načrtov in 2. pri presojanju

pričakovanih rezultatov nastajajočih načrtov kot člani predmetnih komisij. Kriteriji evalvacije učiteljev so pedagoškopraktični, niso pa metateoretični.

Doslej smo govorili le o evalvaciji javnega kurikula. V kurikularni teoriji se pojavlja tudi sintagma skriti kurikulum (*hidden curriculum*), ki predpostavlja upoštevanje kontekstualnih vidikov pri evalvaciji kurikula. Ker ni ene same definicije kurikula, tudi ni jasno, kaj je skriti kurikulum. Pogosto je razumljen kot ovira pri uresničevanju kurikula. Ovir je lahko več. Ena od njih je lahko država, ker je šola še vedno ideološki aparat države, druge npr. implicitne teorije poučevanja, učenja in mišljenja, ki so drugačne od tistih, ki jih sestavljenci kurikulov predvidijo kot funkcionalne pri uresničevanju vzgojno-izobraževalnih ciljev. Tako se lahko pokaže, da se učenci ne učijo celostno, ampak mehansko, da učitelji niso tako avtonomni, kot bi pričakovali glede na Belo knjigo in ne gojijo pri pouku z učenci osebnih odnosov, da eni ali drugi udeleženci mišljenje razumejo le kot naravno funkcijo in ga zato ne morejo razvijati kot je predvideno v kurikulih. Za evalvacijo je možno izpostaviti hipotezo, da predpisan kurikulum vsebuje nekaj več kot se dogaja v pedagoški praksi, po drugi strani pa tudi skriti kurikulum ni le negativen in je zaradi njega možno realizirati nekaj drugega, kot je v predpisanem kurikulumu. Pri evalvaciji kurikulumov je tedaj treba upoštevati razliko med kontrolo države in samokontrolo udeležencev edukacije.

Celovitost evalviranja je posebno vprašanje, s katerim se bo treba ukvarjati, ker celota ni nikoli dana, ampak je vedno tudi anticipirana. Kar se danes zdi celovito, se jutri izkaže kot parcialno. Zato je problem, ki smo ga opisali kot poskus sinteze racionalne in empirične evalvacije od določene točke dalje odprto vprašanje.

Celovitost evalviranja kurikulumov in posredno z njimi tudi edukacije je dosegljiva z iskanjem novih splošnih, racionalnih in kategorialnih odgovorov na naslednje strukturne dvojice: materialne ali duhovne vrednote, moški ali ženski svet, intelekt ali emocija/intucija, leva ali desna polovica možganov, nacionalni ali internacionalni kriteriji, mono ali multikulturalnost, globalizacija ali regionalizacija v šolstvu, totalitarizem ali demokracija, tekmovanje ali sodelovanje, kvantiteta ali kvaliteta. Podobno kot v 80. letih je tudi sedaj vpraša nje, čemu dati prednost: racionalni ali empirični evalvaciji, kvalitativni ali kvantitativni metodologiji. Tudi če damo prednost empirični evalvaciji,

vidimo da sta navsezadnje obe povezani. Kolenc (1998) je opredelil področje empiričnega raziskovanja izobraževalnih sistemov (sistemskih indikatorjev) z iskanjem "primerov oz. enot (*cases*), značilnostmi enot v obliki spremenljivk (*variables*) in s številom opazovanj posameznega primera (*observations*). Omenjena Kolenčeva raziskovalna naloga je umeščena v družbeni (politični, ekonomski, sociokulturni in demografski) kontekst razloženih indikatorjev. V odnosu med racionalnim in empiričnim gre za spremljanje, ugotavljanje splošnih in posebnih prevladujočih tendenc v kurikulumih in njihovem kontekstu.

Kriteriji evalvacije so različni. Ne gre le za to, katere bipolarne strukturne funkcije upoštevamo pri analizi, ampak tudi za to, kako razumemo kurikulum kot sistem v šolskem okolju. Katere dejavnike vplivanja iz okolja upoštevamo pri analizi uresničevanja učnih vsebin in ciljev. Z razvojnega vidika je vsaka naslednja evalvacija kurikula glede na spremembe in glede na prejšnje le parcialna in nepopolna. V celoti interakcij se kažejo rezultati uresničevanja le kot vrh ledene gore, in zato nikoli ne moremo reči dokončne sodbe glede vzgojnih in izobrazbenih učinkov.

Vprašanje ocenjevanja kurikula ni le vprašanje racionalne ali empirične evalvacije. Empirizem in racionalizem sta dve konkurenčni spoznavni teoriji, zato je najprej treba definirati evalvacijo kot epistemološko vprašanje, da bi lahko videli, katere spoznavne teorije v evalvacijo kurikula vstopajo. Vendar evalvacija tudi ni le epistemološko, ampak je tudi aksiološko vprašanje, ker vsako znanje (implicitno) vključuje določene vrednote. Dejstvo, da znanje vsebuje vrednote, pomeni, da gre po Applu za odnos med ideologijo in kurikulumom. S stališča znanja je treba evalvacijo razumeti kot interdisciplinarno vprašanje, ker različne vede pojasnjujejo naravo (predmetnega) kurikula in ker se določen predmetni kurikulum povezuje z drugimi predmetnimi področji. Različne vede so sodelovale tudi pri njegovem oblikovanju. Sagadinova tiha predpostavka je bila, da dialektično materialistična spoznavna teorija pomeni sintezo (dobrih strani) racionalizma in empirizma. Če bosta pri analizi kurikula izmenično sodelovali obe teoriji, in sicer prva na začetku in druga na koncu, bo analiza kurikula za sodobnike dovolj celovita. Kurikula ni mogoče evalvirati strogo objektivno, gre tudi za subjektivne vidike ocenjevalca.

Dober primer za problematiziranje evalviranja kurikula je likovna vzgoja. Niti v likovni vzgoji niti kje drugje še vedno nimamo teorije vzgoje, ki bi opisala tipičen razvoj učencev. Če hočemo odgovoriti na vprašanje, kako upoštevati razlike v mišljenju mladostnikov, moramo najprej vedeti, v katere tipe osebnosti jih lahko uvrstimo. Potem je pomembno tudi to, katero mišljenje lahko razvija učitelj pri izvajanju določenega učnega načrta. Likovna vzgoja je po Boughtonu (Boughton, 1998) v svetu problem zaradi individualizacije pouka, ki se izmika učnemu načrtovanju in usmerjenosti države h koristnosti znanja.

4. Opombe

1- Pojem kurikulum (lat. in angl. curriculum) je latinskega izvora in pomeni tek, sledi tekma, potek, dirkalni oz. bojni voz (Bradač 1990, str.112). Pri nas in v anglosaksonskem svetu se uporablja latinska sintagma *curriculum vitae* v pomenu potek življenja, kratek življenjepis, ki se prilaga k prošnjam (Verbinc 1976, str.122) za novo službo. Ker pa *curriculum vitae* vsebuje podatke kandidata o njegovem dosedanjem izobraževanju in morebitnem delu, gre za potek (nedokončanega) javnega življenja; kurikulum odpira pot k vseživljenjskemu učenju.

2 - V Sloveniji uporabljamo na področju načrtovanja naslednje termine: učni načrt, učnik, (vzgojno-izobraževalni) program in kurikulum. VIP-e iz polpreteklega obdobja nadomeščajo danes terminološko in strukturno funkcionalno spremenjeni kurikuli. Razlikovanje različnih vrst kurikulumov je pogosto akademsko. Vprašanje je, ali se procesno, učnoproblemsko ali učnociljno zasnovani kurikuli tudi v pedagoški praksi tako uveljavljajo.

Vprašanje odnosa med reformo šole in spreminjanjem kurikula je zapleteno. Na dlani je le to, da reforme šole ni brez spreminjanja kurikula in da spreminjanje kurikula ni dovolj za reformo šole.

3 - Že Pediček je ugotovil, da se v zadnjem času vsi šolski problemi iztekajo v kurikulumu. Seveda s tem ni mišljeno, da bi pojma kurikulum (etimološko ali genetsko) sovpadala. Očitno pa je, da s širjenjem pojma kurikula postane kurikulum odločilni dejavnik razvoja šole. Šolske reforme si ni mogoče zamisliti brez spremembe kurikula.

4 - Ni vseeno, katera vrsta znanja v določenem kurikulumu prevladuje. Vsi vemo, da v šoli prevladuje spominsko znanje, ne zavedamo pa se dovolj potrebnosti ciljnega in načinovnega znanja. Več o tem glej prispevek: Novak Bogomir (1998): Nova rutina ali nenehna inovativnost. Znanje v šoli. Šolski razgledi, l. 49, št.17, 9. 11. 98, str.7. Klasifikacij znanja je sicer več.

5 - Glede na razlikovanje med splošnimi, predmetno področnimi in konkretnimi, operativnimi cilji kurikula, je jasno, da bi morale biti te ravni uravnoteženo usklajene, kar pomeni, da se kurikulum ne bi smel omejevati niti le na splošne niti ne zahajati preveč v operativne cilje. V zadnjem primeru postanejo kurikuli podobni bivšim ČRUS-om (časovni razporeditvi učne snovi).

5. Literatura

Beare Hadley & Slaughter Richard (1993): Education for the 21. Century. London, Routledge.

Bloom, B. S. (1956). Taxonomy of Educational Objectives. Classification of Educational Goals. Cognitive Domain. New York, David McKay Company, inc.

Bobbit, F. (1918). The Curriculum. Boston, Houghton Mifflin.

Boughton Doug (1997): Šest zmotnih prepričanj o reformah državnega učnega načrta likovne vzgoje. V: Nova vzgoja, september-oktober, str. 46-53.

Bradač, Franc (1990). Latinsko slovenski slovar. Ljubljana, DZS.

Centre for educational research and innovation (1990): Curriculum reform. An overview of Trends. Paris, OECD.

Centre for educational research and innovation (1994): The curriculum redefined: a schooling for the 21st century. Paris, OECD.

Centre for educational research and innovation (1997): Making the curriculum work. Organisation for economic cooperation and development.

Evalvacija programa življenja in dela osnovne šole. (1990). Ljubljana, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Ivanuš Grmek, Milena (1997). Kurikularno načrtovanje na višji stopnji obvezne osnovne šole. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko. Doktorska disertacija.

Kelly, A. V. (1989). *The Curriculum. Theory and Practice*. London, Paul Chapman Publishing Ltd. 3. izdaja.

Kolenc Janez (1999): Aplikativni model za evalvacijo indikatorjev slovenskega vzgojno-izobraževalnega sistema. Raziskovalna naloga. (glej istoimenski tekst v tem zborniku).

Kroflič, Robi (1992). *Teoretski pristopi k načrtovanju in prenovi kurikula*. Ljubljana, Center za razvoj Univerze.

Kroflič, Robi (1993). Procesno razvojna strategija načrtovanja kurikuluma. *Sodobna pedagogika*, 44, str.473-487.

Medveš, Zdenko (1990): Raziskovalni projekt: Nadaljnji razvoj srednjega izobraževanja v Sloveniji. Posvetovanje Srednje strokovno šolstvo na Slovenskem. Primerjalne raziskave. Poljče, december 1990.

Novak, Bogomir (et al., 1986): Racionalna evalvacija vzgojno-izobraževalnih programov v srednjem izobraževanju. Ljubljana, Pedagoški inštitut.

Piciga, Darja (1990): Racionalna evalvacija programov srednjega izobraževanja. Raziskovalni projekt "Nadaljnji razvoj srednjega izobraževanja". Ljubljana, Pedagoški inštitut.

Piciga, Darja (1990): Raziskovalni projekt: Nadaljnji razvoj srednjega izobraževanja v Sloveniji. Posvetovanje Srednje strokovno šolstvo na Slovenskem. Poljče, december 1990.

Piciga, Darja (1991): Nadaljnji razvoj srednjega izobraževanja v Republiki Sloveniji. Zaključki posvetovanja. Posvetovanje Srednje strokovno šolstvo na Slovenskem. Poljče, december 1990.

Plut - Pregelj, L. (1995). Kurikulum - ameriška perspektiva. *Sodobna pedagogika*, 46, str. 489-497.

Rečnik, Ferdo (1990): Raziskovalni projekt: Nadaljnji razvoj srednjega izobraževanja v Sloveniji. Posvetovanje Srednje strokovno šolstvo na Slovenskem. Empirična evalvacija programov srednjega izobraževanja (dr. Vera Doma. Diferencirano izvajanje programa kovinarstvo in strojništvo v 3. in 4. letniku. Izobraževanje za obrt in drobno gospodarstvo. Poljče, december 1990.

Režonja, Jože (1990): Raziskovalni projekt: Nadaljnji razvoj srednjega izobraževanja v Sloveniji. Posvetovanje Srednje strokovno šolstvo na Slovenskem. Spremljanje in vrednotenje vzgojnoizobraževalnih učinkov srednjega izobraževanja v fazi pripravništva. Poljče, december 1990.

Sagadin, Janez (1986): *Modeli evalvacije vzgojno-izobraževalnih programov*. Ljubljana, FF, oddelek za pedagogiko.

Sagadin, Janez (1991). *Razprave iz pedagoške metodologije*. Ljubljana, Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Sagadin, Janez (1997). Evalvacija učnih programov pri programski prenovi osnovnega in srednjega šolstva. V: Zbornik prispevkov - Programska prenova naše osnovne in srednje šole. Ljubljana, Zveza društev pedagoških delavcev, str. 15-25.

Strmčnik, Franc (1996). Vzgojno-izobraževalni cilji. *Sodobna pedagogika*, 47, str.309-324.

Strmčnik, Franc (1997). Učna vsebina. V: Zbornik prispevkov - Programska prenova naše osnovne in srednje šole. Ljubljana, Zveza društev pedagoških delavcev.

Strmčnik, Franc (1998). Temeljne funkcije in značilnosti sodobnega učnega načrta. *Sodobna pedagogika*, 49, str.117-137.

Tyler, R.W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago and London, The University of Chicago Press.

Tyler, R. W. (1973): *Curriculum und Unterricht*. Düsseldorf, Pädagogischer Verlag Schwann.

Verbinc, Franc (1976). *Slovar tujk*. Ljubljana, Cankarjeva založba.

Vontilainen Touko, et al. (1990): *The Conception of Knowledge*. Helsinki, The National Board of General Education, The Government Printing Centre.