



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE,
ZNANOST, KULTURO IN ŠPORT

Center RS za poklicno izobraževanje
Ob železnici 16, 1000 Ljubljana
tel.: 01/ 5864 800
faks: 01/ 5422 045
e-pošta: info@cpi.si
<http://www.cpi.si>



Naložba v vašo prihodnost
OPERACIJO DELNO FINANCIRA EVROPSKA UNIJA
Evropski socialni sklad

SMERNICE ZA URESNIČEVANJE VKLJUČEVANJA KLJUČNIH KOMPETENC V PROGRAME SREDNJEGA POKLICNEGA IN STROKOVNEGA IZOBRAŽEVANJA

Besedilo ni jezikovno pregledano

PRI PRIPRAVI POROČILA SO SODELOVALI:

Sodelavci Centra RS za poklicno izobraževanje:

Mateja Hergan, mag. Tina Klarič, Darko Mali, mag. Jana Ravbar, Teja Žagar

Zunanji sodelavci:

Dr. Sonja Sentočnik

Mag. Janez Damjan

Petra Štirn Janota

Zbrala in uredila:

Mateja Hergan

Center RS za poklicno izobraževanje, avgust 2012

KAZALO VSEBINE

UVOD	1
1. Sklop: ANALIZA DEFINICIJ POKLICNE KVALIFIKACIJE IN KLJUČNE KVALIFIKACIJE V ODNOSU DO POJMOV KOMPETENCA IN KLJUČNA KOMPETENCA TER ANALIZA STANJA V SLOVENIJI S PRIPOROČILI	3
1 Analiza definicij osnovnih konceptov	3
1.1 Poklicna kvalifikacija	3
1.2 Ključne (temeljne) kvalifikacije	4
1.3 Kompetenca	5
1.4 Ključne (temeljne, generične) kompetence	6
1.5 Kompetentnost in kompetenčni pristop	7
2 Analiza stanja v Sloveniji (uporaba in razumevanje konceptov kvalifikacija, ključna kvalifikacija, kompetenca in ključna kompetenca) s priporočili	11
2. Sklop: UMEŠČANJE KLJUČNIH KOMPETENC V NAČRTOVANJE IN IZVEDBO POUKA	15
1 Definicija ključnih kompetenc	15
2 Uvajanje kompetenčnega pristopa	16
3 Značilnosti kompetenčnega pristopa h kurikularnemu načrtovanju	17
3.1 Procesno-ciljno načrtovanje pouka	17
3.2 Katalogi znanj z vidika procesno-ciljnega načrtovanja pouka	18
3.3 Obstoječe gradivo na temo vključevanja ključnih kompetenc v programe srednjega poklicnega izobraževanja	19
3.4 Priporočeni koraki v procesno-ciljnem načrtovanju pouka	21
3. Sklop: VREDNOTENJE KLJUČNIH KOMPETENC	31
1 Vrste vrednotenja in njihovi cilji	31
2 Predlagani načini vrednotenja ključnih kompetenc	33
3 Pogoji za uvedbo predlaganih načinov vrednotenja kompetenčnosti	39
4. Sklop: PRIMER UMEŠČANJA KLJUČNE KOMPETENCE SAMOINICIATIVNOST IN PODJETNOST V NAČRTOVANJE IN IZVEDBO POUKA NA IZOBRAŽEVALNEM PROGRAMU HORTIKULTURNI TEHNIK SSI	41
1 Uvod	41
2 Izvajanje procesno-ciljnega načrtovanja pouka	43
2.1 Konkretizacija in operacionalizacija ciljev iz kataloga znanj	43
2.2 Načrtovanje poti za realizacijo ciljev	44
2.3 Načini formativnega preverjanja napredka dijakov	45
2.4 Opredelitev končnega preizkusa za oceno realizacije ciljev	46
2.5 Didaktična izvedba učne situacije	47

3	Umeščanje ključne kompetence samoiniciativnost in podjetnost na primeru učne situacije za modul Podjetništvo in trženje	48
3.1	Konkretizacija in operacionalizacija ciljev iz kataloga znanj	48
3.2	Načrtovanje poti za realizacijo ciljev.....	48
3.3	Načini formativnega preverjanja napredka dijakov.....	48
3.4	Opredelitev končnega preizkusa za oceno realizacije ciljev	49
3.5	Didaktična izvedba učne situacije	49
4	Umeščanje ključne kompetence samoiniciativnost in podjetnost na primeru učne situacije za strokovni modul Oblikovanje in urejanje okolja z rastlinami	51
4.1	Konkretizacija in operacionalizacija ciljev iz kataloga znanj	51
4.2	Načrtovanje poti za realizacijo ciljev.....	52
4.3	Načini formativnega preverjanja napredka dijakov.....	52
4.4	Opredelitev končnega preizkusa za oceno realizacije ciljev	52
4.5	Didaktična izvedba učne situacije	52
5	Priporočila za izvedbo na osnovi praktične pedagoške izkušnje.....	54
5.	Sklop: PRIPOROČILA UČITELJEM ZA VKLJUČEVANJE KLJUČNIH KOMPETENC V POUK – Načrtovanje vključevanja ključnih kompetenc na različnih ravneh	57
1	Pomen načrtovanja	57
2	Proces načrtovanja na različnih ravneh	58
3	Primeri praks načrtovanja z vključevanjem ključnih kompetenc.....	63
4	Primer: Letna učna priprava ali fini kurikulum	64
4.1	Kako naj se učitelj loti načrtovanja letne učne priprave?	64
4.2	Kako učitelj oblikuje letno učno pripravo z vključevanjem ključnih kompetenc? .	70
4.3	Analiza primera letnega učnega načrta	73
5	Primer načrtovanja ključnih kompetenc v okviru projektnega tedna	76
6	Priloge.....	86
	Priloga 1: Letna učna priprava za predmet Logistika v vrtnarstvu za šolsko leto 2011/12 – Biotehniški center Naklo.....	87
	Priloga 2: Matrica za načrtovanje aktivnosti po modelu 5 korakov.....	92
	ZAKLJUČEK	95
	VIRI IN LITERATURA	97

UVOD

Ključne kompetence so kot osnova vseživljenjskemu učenju prepoznane povsod v razvitem svetu. Evropski parlament in Svet sta leta 2006 objavila *Priporočilo o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje* (Ur. list EU, 2006/962/ES), v katerem je navedeno, da naj vse države članice razvijejo ponudbo ključnih kompetenc in jo vključijo v vse oblike formalnega izobraževanja, od začetnega izobraževanja dalje; pri tem pa naj črpajo iz *Evropskega referenčnega okvira ključnih kompetenc*¹. V slednjem so kompetence opredeljene kot kombinacija znanja, spretnosti in odnosov ustrežajočih okoliščin, ključne kompetence pa kot tiste, ki jih potrebujejo vsi ljudje za osebno izpolnitev in razvoj, dejavno državljanstvo, socialno vključenost in zaposljivost.

V Sloveniji se je poudarek na kompetencah in kompetenčnemu pristopu na nacionalni ravni uveljavil z *Izhodišči za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja ter programov srednjega strokovnega izobraževanja* (2001). Leta 2003 so strokovnjaki Centra RS za poklicno izobraževanje in Zavoda RS za šolstvo pripravili *Koncept vključevanja ključnih kvalifikacij v izobraževalne programe srednjega poklicnega izobraževanja* ter kataloge znanja za posamezne ključne kompetence² (podjetništvo, informacijsko-komunikacijsko opismenjevanje, načrtovanje in vodenje kariere, učenje učenja, okoljska vzgoja, socialne spretnosti ter zdravje in varnost pri delu). Evalvacija CPI (Klarič (ur.), 2008) je pokazala, da samo dobra polovica učiteljev, zajetih v spremljavi, pozna *koncepte vključevanja ključnih kvalifikacij*. Analize evalvacije so pokazale tudi, da se z večjim poznavanjem koncepta izrazito poveča ocena uporabnosti in potrebnosti koncepta, kar bi lahko pomenilo, da učitelji, ki koncept dobro poznajo, v praksi dejansko tudi ta koncept izvajajo. Ocena evalvacije je, da še vedno premalo učiteljev pozna koncept, o katerem so sicer učitelji mnenja, da je potreben in uporaben, hkrati pa nizko ocenjujejo njegovo sprejetost med učitelji. Obenem se na nekaterih šolah ključne kompetence izvajajo kot posebna programska enota, namesto da bi jih vključevali v pouk posameznih splošnoizobraževalnih predmetov, strokovnih modulov in v medpredmetne povezave. Iz navedenega bi lahko sklepali, da učitelji koncept vključevanja ključnih kompetenc dojemajo kot nekaj ločenega (dodaten predmet) in ne vidijo možnosti vključevanja v svoje delo.

Iz ugotovitev, navedenih zgoraj, izhaja namen tega gradiva, in sicer prikazati načine, pristope, kako realizirati vključevanje ključnih kompetenc v programe srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja. Gradivo, ki je pred vami, je sestavljeno iz 5 sklopov. Zaradi neenotnega poimenovanja in pojmovanja na tem področju (poklicna kvalifikacija, ključne (temeljne) kvalifikacije, (ključne) kompetence, kompetenčnost in kompetenčni pristop) so v

¹ Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje – Evropski okvir je priloga k Priporočilu Evropskega parlamenta in Sveta z dne 18. decembra 2006 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje, ki je bilo objavljeno v Uradnem listu Evropske unije 30. decembra 2006/L394

² Analiza definicij osnovnih pojmov (ključne kvalifikacije, ključne kompetence ...) je v prvem sklopu tega gradiva.

prvem sklopu analizirane definicije osnovnih pojmov, skupaj z analizo stanja v Sloveniji in priporočili. V drugem sklopu je prikazano, kako umestiti ključne kompetence v načrtovanje in izvedbo pouka in v tretjem sklopu pristopi k vrednotenju ključnih kompetenc. Četrty sklop vsebuje primer vključevanja ključne kompetence v strokovni modul izbranega izobraževalnega programa (vključevanje ključne kompetence podjetništvo v strokovni modul izobraževalnega programa Hortikulturni tehnik srednjega strokovnega izobraževanja – SSI), ki ob tem zajema tudi številne izkušnje učitelja praksa, ki se v vsakem razredu srečuje z zelo različnimi skupinami in posamezniki. V petem sklopu je predstavljeno načrtovanje pedagoškega procesa z vključevanjem ključnih kompetenc na različnih ravneh. Na primeru letnega učnega načrta³ izobraževalnega programa Hortikulturni tehnik SSI, je prikazano, kako naj učitelj oblikuje letno učno pripravo z integracijo ključnih kompetenc. Ta sklop vsebuje tudi primer načrtovanja uresničevanja ciljev ključnih kompetenc v okviru projektnega tedna.

Sodelavci pri tem projektu se nadejamo, da gradivo, ki je pred vami, predstavlja korak v smeri uspešnega vključevanja ključnih kompetenc v srednje poklicne in strokovne šole.

³ Letni učni načrt nam je v namene te evalvacije posredoval Biotehniški center Naklo.

1. Sklop: ANALIZA DEFINICIJ POKLICNE KVALIFIKACIJE IN KLJUČNE KVALIFIKACIJE V ODNOSU DO POJMOV KOMPETENCA IN KLJUČNA KOMPETENCA TER ANALIZA STANJA V SLOVENIJI S PRIPOROČILI

Dr. Sonja Sentočnik

1 Analiza definicij osnovnih konceptov

1.1 Poklicna kvalifikacija

Za klasično opredelitev *poklicne kvalifikacije* je značilno, da na osnovi opisov določenih poklicev natančno določa poklicne standarde oz. objektivno določljive zahteve, ki jih mora izpolnjevati posameznik zato, da pridobi šolsko spričevalo in diplomo oz. formalno priznano izobrazbo, ki mu omogoča opravljati določen poklic (Muršak, 1999). Poklicna kvalifikacija kot skupek spretnosti in znanj, potrebnih za opravljanje določenega poklica, je tako objektivno vezana na določeno delo oz. poklic. Poklicno kvalifikacijo posameznik pridobi v procesu izobraževanja in usposabljanja, formalno jo dokazuje s spričevalom ali diplomo, ki jo pridobi ob koncu šolanja. Muršak ugotavlja, da je uporaba tako opredeljenega koncepta poklicne kvalifikacije kot osnove za načrtovanje srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja problematična z več vidikov:

- a) glede na to, da se delovna področja vse bolj spreminjajo, natančen opis vsebine delovanja oz. standardizacija delovne situacije ni več mogoča, zaradi česar tudi ni več mogoče predvideti natančno določenih znanj in veščin, ki so potrebna za opravljanje določenega poklica;
- b) obstaja nevarnost, da vsebina kvalifikacij v šolskem sistemu zaradi nezmožnosti, da bi šolski programi dovolj hitro sledili hitro spreminjajočim se zahtevam na delovnih mestih, postane neusklajena z zahtevami trga dela, zaradi česar prihaja do razkoraka med formalnim ali »papirnatim« znanjem in veščinami in med bolj fleksibilno opredeljenim znanjem in veščinami, ki ustrezajo spreminjajočim se zahtevam na trgu dela. Ker je značilnosti dela, ki jih zahteva nek poklic, vedno težje objektivizirati in standardizirati, postaja koncept poklicne kvalifikacije vedno bolj nestabilen, kar hkrati postavlja pod vprašaj tudi sistem izobraževanja, ki gradi na spričevalih in diplomah;
- c) sistem kvalifikacij, ki so vezane na formalno izobrazbo, ne more ustrezno rešiti vprašanja priznavanja znanj, ki jih posameznik pridobi izven formalnega sistema izobraževanja (glej tudi Medveš, 1999);
- d) sistem kvalifikacij je preveč rigid in zavira potrebno fleksibilnost v terciarnem sektorju;

- e) uspeh nekega podjetja ni odvisen le od formalne izobrazbene strukture zaposlenih, ampak predvsem od kakovosti njihovega znanja, ki ga zaposleni *razvijajo* z izobraževanjem in izpopolnjevanjem, ki sledi formalnemu izobraževanju in izhaja iz spreminjajočih se potreb na delovnem mestu in iz posameznikove potrebe po vseživljenjskem učenju.

Na kvalifikacijo danes ne moremo več gledati kot na nekaj statičnega, kar posameznik *ima* (znanje, veščine, spričevalo, diplomo), ampak razvojno, kot na nekaj, kar posameznik *je* (kvalificiran) in na čemer mora delati vse življenje.

Klasična opredelitev koncepta poklicne kvalifikacije tako danes, kot povzema Muršak (1999), ne zadošča več, zato lahko služi le kot podlaga, ki jo je potrebno nadgrajevati. Sodobni razvoj kvalifikacij je šel v smeri iskanja *presečnih vsebin*. Le-te so opredeljene kot *ključne* (temeljne, jedrne, generične) *kvalifikacije*, ki se nanašajo na znanje in spretnosti, uporabne v različnih delovnih razmerah in poklicih ter na različnih poklicnih področjih in v različnih življenjskih situacijah (Muršak, 2002). Poleg ključnih kvalifikacij spadajo k presečnim vsebinam tudi *ključne ali temeljne kompetence*, ki so opredeljene kot transferzalne in transdisciplinarne zmožnosti, ki so neodvisne od področja delovanja, ki pa so hkrati neobhodne za dobro obvladovanje različnih nalog, predvsem pa za delovanje v novih in nepredvidljivih kontekstih (Svetlik, 2006).

1.2 Ključne (temeljne) kvalifikacije

Muršak (1999) opredeljuje *ključne kvalifikacije* kot skupek praktičnega, tehnično-tehnološkega in strokovnega znanja in spretnosti ter načina, kako to znanje in spretnosti združujemo oz. kombiniramo in jih nato kot enote tudi priznavamo. Navaja, da predstavljajo ključne kvalifikacije kognitivno in izobraževalno pa tudi socialno in tehnično dimenzijo posamezne kvalifikacije in so sestavni del poklicno specifične kvalifikacije, ki se nanaša na posamezna delovna mesta in opravila. Ključne kvalifikacije podpirajo posameznikovo zmožnost nadgrajevanja in inoviranja tehničnih znanj in spretnosti preko sledenja spremembam in soočanja z razvojem tehnologije. V Beli knjigi EU (Teaching and learning ..., 1996) so ključne kvalifikacije opredeljene kot tisti skupni elementi, ki predstavljajo presečno dimenzijo znotraj in med posameznimi poklicnimi skupinami in bi morale biti osnova za oblikovanje izobraževalnih programov. Opredeljene so kot skupek dimenzij, ki vsebujejo *široka temeljna znanja*, ki presegajo konkretni delokrog posameznika in omogočajo izvedbo tipičnih del, razen tega pa omogočajo tudi odzivanje na spreminjajoče se delovne in življenjske pogoje; nadalje vsebujejo *učne spretnosti in znanja*, ki omogočajo samostojno učenje in samoizobraževanje za nenehni razvoj; *komunikacijsko zmožnost* vključno z učenjem tujih jezikov, ki je nujno potrebna za vključevanje v različne delovne skupine; visoko stopnjo *avtonomije posameznika* ob njegovem občutku *skupinske odgovornosti* pa tudi *poklicno identiteto*, ki jo posameznik oblikuje v procesu načrtovanja in vodenja svojega kariernega razvoja (zavestno karierno orientacijo) in z razvijanjem svojih podjetniških spretnosti. Čeprav

šolskih programov in standardov znanj ni mogoče spreminjati tako hitro, da bi se lahko izognili nevarnosti produciranja papirnatih kvalifikacij, pa ključnih kvalifikacij ni mogoče razvijati brez sistematičnega, didaktično načrtovanega in izvedenega pedagoškega procesa, vendar pa je potrebno zagotoviti, da šolski prostor ni edini, v katerem posamezniki ključne kvalifikacije pridobivajo (Svetlik, 2006).

Muršak (1999) navaja, da je za razliko od kompetenc kvalifikacije mogoče objektivno opredeliti in meriti neodvisno od tistega, ki jih udejanja (definira jih kot skupek spretnosti in znanj, ki so potrebne, da je neko delo opravljeno), vendar pa takšno razlikovanje ne vzdrži, ko primerjamo ključne kvalifikacije in kompetence. Opredelitev ključnih kvalifikacij namreč vsebuje procesno komponento (npr. komunikacijsko zmožnost, učne spretnosti, ki jih posameznik *razvija v procesu* in izkazuje preko svojih dosežkov), ki je ne moremo meriti neodvisno od tistega, ki jo razvija, ampak jo lahko le vrednotimo preko spremljave posameznikovega napredka in ovrednotenje njegovega dosežka, ki se izkazuje v aktualni rabi nekih zmožnosti in spretnosti. Kakšna je torej razlika med ključno kvalifikacijo in kompetenco? Preden bomo lahko odgovorili na to vprašanje, je potrebna analiza definicij kompetence.

1.3 Kompetenca

Po Muršaku (1999) *kompetenca* predstavlja neke vrste nadgradnjo poklicni kvalifikaciji in se nanaša na posameznikovo subjektivno zmožnost, da nadgradi in uporabi svojo poklicno kvalifikacijo. Drugi avtorji opredelijo kompetence kot zmožnosti posameznika, da aktivira, uporabi in poveže pridobljeno znanje v kompleksnih, raznovrstnih in nepredvidljivih situacijah — gre torej za znanje o uporabi znanja (Perrenoud v Svetlik, 2006). Takšno zmožnost posameznik torej razvija in izkazuje v delovnem in življenjskem kontekstu, kar postavlja razvoj in izkazovanje kompetence oz. kompetenčnost v soodvisnost ne le s posameznikom, ampak tudi s kontekstom, v katerem posameznik deluje.

Svetlik v nasprotju z Muršakom (1999) in Medvešem (2006), ki opozarjata, da kompetence ne smemo enačiti z veščino, spretnostjo in kvalifikacijo, navaja, da naj bi kompetenca *zamenjala* kvalifikacijo. Medveš svari pred nevarnostjo takšnega enačenja, ki bi nas lahko povrnilo na pouk v smislu treniranja netransfernih veščin in spretnosti. Kompetenco opredeli kot potencial, kot zmožnost, ki v sebi integrira znanje, veščine, spretnosti, sposobnosti, stališča, motive in vrednotno naravnost (str. 19), kar ji daje značaj visoke transfernosti. Kot taka kompetenca omogoča samoregulacijo človekovega delovanja in ravnanja, vezana je na znanje, in sicer na sistematično teoretično znanje v smislu obvladovanja splošnih principov, konceptov in teorij, pa tudi na obvladovanje veščin za izvedbo znanstvenih postopkov, poti raziskovanja in posploševanja spoznanj ter kritičnega odnosa do poti spoznavanja. Tako opredeljeno kompetenco lahko v šoli razvijamo le, če dosežemo ravnovesje med »posredovanjem« in »prisvajanjem« znanja ter obvladovanjem postopkov in procesov njegove uporabe (str. 21). Medtem ko Medveš opozarja pred skrajno konstruktivističnim

modelom pouka, češ da je v škodo razvoja kompetenc, saj odvrta od sistematičnega obvladovanja teorije, ki v resnici predstavlja bistveni del potrebnega znanja, na katerega se naslanja razvoj kompetenc, Kotnik (2006) opozarja na nevarnost vezanja koncepta kompetenc na behavioristični miselni model, ki je v ozadju prijemov poučevanja, ki se omejujejo na tisto, kar je merljivo in preverljivo in ki kompetenco razstavijo na izvrševanje nepovezanih nalog, kar vodi v ozkost in spodbuja rigidnost. Kompetenca ne more biti trenirano obnašanje, ampak je lahko le premišljena zmožnost in razvojni proces (Bates v Kotnik, 2006). Da bi preusmerili pozornost z rezultatov na proces, v katerem se kompetence oblikujejo, Kotnik predlaga uporabo pojma *kompetentnost*, ki se veže na procesno-razvojni model izobraževanja.

1.4 Ključne (temeljne, generične) kompetence

Ključne kompetence presegajo okvir »znanja o uporabi znanja« in obsegajo tudi druge vrste znanja, osebnostne lastnosti in vrednote. So »kompleksni sistemi znanja, prepričanj in akcijskih tendenc, ki se gradijo na osnovi dobro organiziranega področnega znanja, osnovnih veščin, posplošenih stališč in spoznavnih stilov« (Weinert, 2001). Sestavljene so iz treh med seboj neločljivo povezanih dimenzij, ki se med seboj prepletajo: *spoznavne*, ki predvideva obvladovanje kompleksnega mišljenja, kritičnega in ustvarjalnega mišljenja, ki je potrebno za sistematično, dobro povezano znanje in zmožnost ravnanja z njim; *čustveno-motivacijske*, ki se nanaša na pozitivna stališča do učenja, znanja, osebne rasti, soljudi; in *akcijske*, ki se nanaša na smiselno in ustvarjalno uporabo znanja v šolskih in izvenšolskih življenjskih in poklicnih situacijah, ki so nepredvidljive. Značilne ključne kompetence so pismenost, tudi matematična pismenost, pa tudi metodološke kompetence, kot so reševanje problemov, nadalje informacijsko tehnološka pismenost, komunikacijske veščine in presojevalne kompetence, kamor spadata kritično mišljenje in presoja.

Čeprav so ključne kompetence nadpredmetne, so neločljivo vpete v pridobivanje kakovostnega predmetnega in medpredmetnega znanja. Kot take predstavljajo jedro vsake izobrazbe. *Opredelitev ključne kompetence je vezana na zmožnost, kako uporabiti kvalifikacijo*, veže se na posameznika in na njegovo ravnanje, ki je posledica njegovega znanja in spretnosti in njegove zmožnosti uporabe le-teh. Kompetence ne moremo definirati neodvisno od posameznika, saj ne obstaja sama po sebi, ampak obstaja le utelešena v posamezniku, za katerega pravimo, da je kompetenten.

Evropski parlament in Svet v *Priporočilu o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje*, ki je bilo leta 2006 objavljeno v Uradnem listu Evropske unije (2006/962/ES), navaja, da naj vse države članice razvijejo ponudbo ključnih kompetenc kot del strategije za vseživljenjsko učenje, pri čemer naj črpajo iz evropskega referenčnega okvira, in le-to vključijo v formalno izobraževanje od začetnega izobraževanja dalje na področju splošnega in poklicnega izobraževanja, kakor tudi v programe za mlade, ki so izpadli iz formalnega izobraževalnega

sistema ter programe za izobraževanje odraslih, s čimer želijo zagotoviti dostop do vseživljenjskega učenja in s tem enake možnosti na trgu dela celotni populaciji. V referenčnem okviru opredelijo *kompetence* kot *kombinacijo znanja, spretnosti in odnosov, ustrežajočih okoliščin, ključne kompetence* pa kot tiste, ki jih potrebujejo vsi ljudje za osebno izpolnitev, dejavno državljanstvo, socialno vključenost in zaposljivost. V referenčnem okviru določijo osem ključnih kompetenc: sporazumevanje v maternem jeziku, sporazumevanje v tujih jezikih, matematična kompetenca in osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji, digitalna pismenost, učenje učenja, socialne in državljanske kompetence, samoiniciativnost in podjetnost ter kulturna zavest in izražanje. Navajajo, da se kompetence med sabo povezujejo in medsebojno podpirajo.

Na osnovi analize definicij kvalifikacije in kompetence lahko zaključimo, da gre za dva različna koncepta, ki ju je potrebno ločevati. Po drugi strani pa analiza definicij konceptov ključne kvalifikacije in ključne kompetence pokaže, da med njima ni tako jasne pomenske razmejitve, čeprav razlika obstaja. Medtem, ko gre v obeh primerih za zmožnosti, ki presegajo predmet in se naj bi razvijale z različnimi poudarki in na različne načine pri vseh predmetih in v medpredmetnih sklopih pa tudi izven formalnega izobraževanja, se ključne kvalifikacije vežejo bolj na poslovno okolje in podpirajo posameznikovo zmožnost nadgrajevanja in inoviranja tehničnih znanj in spretnosti, ključne kompetence pa so sestavni del vseživljenjskega učenja in naj bi prispevale h osebni izpolnitvi, družbenemu vključevanju in aktivnemu državljanstvu pa tudi k boljši zaposljivosti.

1.5 Kompetentnost in kompetenčni pristop

Za *kompetenčni pristop* je značilno, da začenja z nasprotnega konca, kot inteligenčni testi, ki so se izkazali za slabe prediktorje delovne uspešnosti, namreč z opazovanjem uspešnih in učinkovitih izvajalcev del in ugotavljanjem, po čem se le-ti ločijo od manj uspešnih (Winterton et al., 2005). *Kompetentnost* tako vključuje tudi veščine in dispozicije, ki presegajo zgolj kognitivno zmožnost, kot so samozavedanje, samoregulacija in socialne veščine, kar jih veže na posameznikovo ravnanje, ki se ga lahko le-ta nauči oz. ga razvija. Kompetenčni pristop se je posebej močno uveljavil v ZDA in ima svoje korenine v modelu lingvistične dvojice kompetenca in »performanca«, ki ga je razvil Noam Chomsky, in ki kompetenco kot dispozicijo, ki jo tvori poznavanje jezikovnih struktur in sposobnost kombiniranja le-teh, loči od »performance«, ki je aplikacija kompetence oz. aktualna raba jezika (glej tudi Medveš, 2006; Štefanc, 2006). Overton (v Winterton et al., 2005) je model Chomskega nekoliko modificiral, ko mu je dodal individualno pogojene spremenljivke, kot so kognitivni stil, spominske zmožnosti, seznanjenost s situacijo. Pristop razvojnih psihologov, ki ločijo med tremi sestavinami kompetenčnosti, in sicer *konceptualno* (znanje o principih, pravilih), *proceduralno* (obvladovanje postopkov in veščin, potrebnih za aplikacijo kompetence) in *izvedbeno* (zmožnost ovrednotenja problema in izbira ustrezne strategije), je

bil namreč tarča kritik, češ da zanemarja socialno dimenzijo in subjektivno perspektivo posameznika in poudarja le vpliv kompetence na izvedbo, medtem ko zanemarja vpliv izvedbe (»performance«) na oblikovanje kompetence.

Medveš (2006) svari pred poistovetenjem kompetence s »performanco«, saj to po njegovem mnenju v izobraževalni praksi lahko pripelje do istovetenja kompetence z veščino, spretnostjo, kvalifikacijo in vodi v pouk urjenja veščin in spretnosti, s čimer zgrešimo bistvo kompetenčnega pristopa. Štefanc (2006) ugotavlja, da sicer sama trditev, da so učinkovito opravljene delovne naloge indikator posameznikovega posedovanja nabora zmožnosti, znanja in motivacije oz. kompetence ne vodi nujno v redukcijo kompetence na niz operativnih nalog, ampak k temu vodi nadaljnja izpeljava teze o kavzalni povezanosti med zmožnostjo in njeno uporabo v določeni situaciji. Takšna opredelitev kompetence je namreč pripeljala do zaključka, da jo je preko opazovanja izpeljave delovnih nalog mogoče izmeriti. To pa je v nasprotju z originalnim lingvističnim konceptom Chomskega, ki kompetenco pojmuje v smislu dispozicije, ki teoretično omogoča produkcijo neskončne množice jezikovnih struktur, zaradi česar je kompetenca neke vrste »neulovljiv presežek« (prav tam, str. 78) in jo je zato nemogoče ujeti in izmeriti v smislu vsote partikularnih dejavnosti. Nevarnost, na katero opozarja Štefanc (prav tam) je, da bi v želji po vzpostavitvi nadzora nad kompetenčnostjo kompetenco izenačili s spretnostjo, pri čemer bi dobilo teoretično znanje vlogo instrumenta za realizacijo konkretnih delovnih nalog oz. bi se relevantnost teoretičnega znanja presojala s stališča poklicne operativnosti, zaradi česar bi postalo znanje omejeno na t. i. uporabno znanje oz. takšno, ki ga je mogoče izpeljati neposredno iz potreb poklica, vse drugo znanje pa se bi štelo za »neuporabno« in kot tako nepotrebno. To bi lahko vodilo v krčenje kurikula in zanemarjanje znanj za širjenje človekovega duhovnega obzorja in ustvarjalnosti. Takšna pojmovanja so po Štefančevem mnenju osnova za neoliberalno orientirano izobraževanje, ki v središče postavlja znanje, ki je v funkciji partikularnih interesov, kar je nesprejemljivo kot merilo splošne (in poklicne) izobrazbe.

Holistični kompetenčni okvir, ki sta ga oblikovala Cheetham in Chivers (1996), kot model profesionalne kompetentnosti predstavlja osnovo za pojmovanje kompetentnosti v širšem smislu, ki presega enačenje kompetence s funkcionalnimi znanji, potrebnimi za opravljanje določenega poklica, v katerega je integrirano potrebno *teoretično znanje* (v smislu razumevanja ustreznih teorij in konceptov v povezavi z izkustvenim znanjem – vedeti da, podkrepljeno z vedeti zakaj), *funkcionalno znanje* (vedeti kako), *vedenjska kompetentnost* (znati se obnašati), *etičnost* (osebne in poklicne vrednote, ki so osnova za zdrave odločitve) in *meta kompetenčnost* (zmožnost soočanja z nesigurnostjo pa tudi z učenjem in refleksijo).

V 90. letih se je kompetenčni pristop razširil iz profesionalne na izobraževalno sfero tudi v evropskih državah: v Franciji temelji definicija kompetenčnosti na konceptih znanja, izkušnje in ravnanja; v Nemčiji se je v poznih 90. letih uveljavil t. i. akcijski kompetenčni model izobraževanja, ki je vplival tudi na Slovenijo. Ta model opredeljuje kompetenco kot zmožnost

delovanja, ta zmožnost pa je na področju poklicnega izobraževanja definirana kot *kompetenca, vezana na predmet, osebnostna kompetenca* in *socialna kompetenca*. Za razvoj kompetence predmeta sta potrebni splošna kognitivna kompetenca, ki je definirana kot zmožnost razmišljati in delovati na poglobljen, na reševanje problemov usmerjen način in funkcionalna kompetenca, ki s pomočjo specifičnega predmetnega znanja in veščin omogoča izvedbo nalog, reševanje problemov in presojo rezultatov na način, ki je usmerjen k ciljem, ustrezen, metodološki in neodvisen (Winterton et al., 2005). Osebnostna kompetenca je opredeljena kot voljnost in zmožnost posameznika, da se trudi razumeti, analizirati in presojati razvojne možnosti in omejenosti, ki jih določa njegova družina, poklic in javno življenje in da razvija svoje veščine v skladu s svojimi življenjskimi načrti. Vključuje osebne lastnosti, kot so neodvisnost, kritičnost, samozaupanje, zanesljivost, odgovornost, občutek dolžnosti pa tudi profesionalne in etične vrednote. Očitno je, da jo je nemogoče razmejiti od ostalih kompetenc, saj vsebuje tako kognitivne kot socialne komponente. Socialna kompetenca je opredeljena kot voljnost in zmožnost, da izkušamo in oblikujemo medsebojne odnose, znamo prepoznati in razumemo prednosti in napetosti ter da v medsebojnih odnosih delujemo racionalno in ozaveščeno, kar vključuje tudi razvijanje socialne odgovornosti in solidarnosti. Socialna kompetenca očitno vsebuje tudi elemente funkcionalne kompetence. Uravnoteženost predmetne, osebne in socialne kompetence omogoča razvoj *metodološke* (invencija in reševanje problemov) *kompetence* in *kompetence učenje učenja*. V Nemčiji so nacionalni izobraževalni standardi določeni v smislu rezultatov učenja oz. pričakovanj od dijakov pri posameznem predmetu, kar je velik premik od prvotne osredotočenosti na vnos oz. na poučevanje. Oblikovani so na osnovi kompetenčnega modela, ki služi kot okvir za operacionalizacijo izobraževalnih ciljev in omogoča premostitev prepada med abstraktnimi cilji izobraževanja in konkretnimi poklicnimi nalogami.

V zadnjem desetletju je večina članic evropske unije pričela uvajati kompetenčni model poklicnega izobraževanja za pridobitev poklicnih kvalifikacij, ki je nadomestil koncept ključnih kvalifikacij. V Avstriji so obdržali *koncept ključnih kvalifikacij*, ki jih opredeljujejo kot transverzalne funkcionalne in profesionalne kvalifikacije, ki vključujejo tudi izvenpredmetne zmožnosti in vidike oblikovanja osebnosti, ki presegajo specifični poklic, a so neobhodno potrebne za njegovo uspešno opravljanje. V najnovejših priporočilih, kako naj poteka poučevanje ključnih kvalifikacij, navajajo, da je potrebno v poučevanje, vezano na predmet, integrirati razvijanje kompetenc, ki jih delijo na *kognitivne* (znanja, spretnosti in veščine, vezane na specifični poklic – sem spadajo tudi varnost pri delu, IT in menedžment –, ki ga hkrati tudi presegajo. H kognitivnim kompetencam štejejo tudi veščine reševanja problemov in izvajanja nalog); *socialne* (odprtost, zmožnost sodelovanja in razreševanja nesoglasij), *osebne kompetence* (samoevalvacija, samozaupanje, neodvisnost, zmožnost delati pod pritiski) in *metodološke kompetence* (veščine prezentacije, retorične spretnosti v nemškem jeziku, zmožnost biti razumljen v osnovni uporabi angleščine) ter *kompetence samostojne organizacije učenja* (voljnost, obvladovanje metod, zmožnost izbrati ustrezen medij in

gradivo). **V Avstriji torej pojmujejo razvijanje kompetenc kot sestavni del poučevanja v procesu razvijanja ključnih kvalifikacij.**

Finski dokumenti (npr. dokument finskega zavoda za šolstvo »Vocational Qualification in Agriculture« iz leta 2009) ohranjajo pojem poklicne kvalifikacije, ki ga definirajo kot širok nabor osnovnih profesionalnih veščin za opravljanje različnih poklicnih dejavnosti, skupaj s prizadevanjem za nenehni razvoj profesionalne ekspertnosti (kar deloma ustreza naši definiciji ključnih kvalifikacij). Poklicna kvalifikacija je zanje tudi strokovna usposobljenost za opravljanje poklica, pridobljena z ustreznim izobraževanjem (kar ustreza naši poklicni kvalifikaciji). Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje kot nadpredmetne zmožnosti (opredelijo jih 11: (1) učenje in reševanje problemov, (2) interakcije in sodelovanje, (3) poklicna etika, (4) zdravje, varnost in sposobnost delovanja, (5) iniciativa in podjetnost, (6) trajnostni razvoj, (7) estetika, (8) komunikacija in veščine dela z mediji, (9) matematika in naravoslovne znanosti, (10) tehnologija in informacijska tehnologija, (11) aktivno državljanstvo in različne kulture) so pri njih umeščene v izobraževanje za pridobitev poklicne kvalifikacije, vrednotijo jih procesno, s pomočjo opisnih kriterijev, ki so pripravljeni na treh stopnjah (1: zadovoljivo, 2: dobro, 3: odlično).

2 Analiza stanja v Sloveniji (uporaba in razumevanje konceptov kvalifikacija, ključna kvalifikacija, kompetenca in ključna kompetenca) s priporočili

Pregled strateških dokumentov na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja (katalogov znanj, izhodišč za pripravo izobraževalnih programov, evalvacijskih poročil, kurikula na nacionalni in šolski ravni pa tudi poročil in strokovnih prispevkov z nacionalnega posveta na temo razumevanja in razvijanja ključnih kompetenc) pokaže, da v Sloveniji na področju poklicnega izobraževanja uporabljamo pojme:

- *poklicna kvalifikacija*, ki jo razumemo kot strokovno usposobljenost,⁴ potrebno za opravljanja poklica, torej kot vsebinsko jasno opredeljen kompleks znanja in spretnosti, ki posamezniku omogočajo opravljanje poklica. Mestoma jo enačimo s poklicnimi kompetencami⁴, kar kaže na razumevanje kvalifikacije v smislu razvijanja zmožnosti, vezanih na poklic, in celo s strokovno-teoretičnimi vsebinami;
- *poklicne kompetence*, ki jih definiramo kot posameznikove zmožnosti za uporabo znanja, spretnosti in veščin za dobro opravljanje poklicnih dejavnosti, vključno s tistimi, ki so nepredvidene zaradi spremenljivih poklicnih razmer;
- *ključne kvalifikacije*⁵, ki jih razumemo kot generične zmožnosti, ki predstavljajo jedro vsake, *tudi* poklicne izobrazbe. Pogosto jih enačimo s ključnimi kompetencami⁶;
- *ključne kompetence*, kot ključne zmožnosti za učinkovito, ustvarjalno in etično delovanje v kompleksnih, nepredvidljivih okoliščinah poklicnega, družbenega in zasebnega življenja. Nekatere izmed njih (npr. sporazumevalno, matematično) enačimo z nekaterimi splošnoizobraževalnimi predmeti (npr. maternim jezikom, matematiko);
- *intergrirane ključne kompetence* ki jih razumemo kot nadpredmetne in transferzalne zmožnosti, ki nimajo svojega neposrednega nosilca v obliki predmeta.

Pri tem se pojavljajo sledeči problemi:

⁴ V *Izhodiščih za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja ter programov srednjega strokovnega izobraževanja* (2001) je npr. zapisano, da se poklicna kvalifikacija *vsebinsko prekriva* s poklicnimi kompetencami (moji poudarki).

⁵ V *Izhodiščih* (2001) se našteje ključne kvalifikacije v glavnem prekrivajo s ključnimi kompetencami, ki jih našteva Slivar (2006) le formulacije so nekoliko drugačne, med njimi pa ni medkulturne in estetske kompetence ter raziskovanja in razumevanja naravnih ter družbenih procesov in pojavov, dodana pa je kompetenca vodenja.

⁶ V dokumentu *Koncepti vključevanja ključnih kvalifikacij* se ključne kvalifikacije prekrivajo z nekaterimi ključnimi kompetencami, ki jih našteva Slivar (2006), čeprav so razlike v formulaciji, med ključnimi kvalifikacijami pa ne najdemo sporazumevalne, matematične, estetske in medkulturne kompetence ter kompetence raziskovanja in razumevanja naravnih ter družbenih procesov in pojavov, ki so vključene v Slivarjev nabor.

1. Enačenje poklicne kvalifikacije s poklicnimi kompetencami predstavlja nevarnost, da kompetenco zreduciramo na veščino, spretnost, kar bi lahko spodbudilo poučevanje v smislu urjenja spretnosti in veščin ter ocenjevanje kompetenc preko izvedbe dejavnosti, pred čimer svarijo nekateri naši strokovnjaki (Medveš, Muršak, 2006).
2. Razumevanje poklicne kvalifikacije v smislu strokovno-teoretičnih vsebin predstavlja nevarnost, da se pri načrtovanju in izvedbi pouka učitelji teh predmetov še vedno gibljejo v območju natančno določenih znanj in veščin, ki so potrebna za opravljanje določenega poklica, kar je zelo problematično in neetično do dijakov, saj vemo, da zaradi hitrega spreminjanja delovnih področij natančen opis vsebine delovanja oz. standardizacija delovne situacije ni več mogoča, zaradi česar tudi ni več mogoče predvideti natančno določenih znanj in veščin, ki so potrebna za opravljanje določenega poklica. Videti je, da je postal pojem poklicna kvalifikacija nezadosten za opis strokovne usposobljenosti za poklic, saj predstavlja nevarnost oženja poklicnega izobraževanja na instrumentalno znanje ter zanemarjanje razvoja vseh dimenzij osebnostnega razvoja pa tudi funkcionalnosti znanja in veščin.
3. Enačenje ključne kvalifikacije in ključne kompetence briše konceptualne razlike med pojmom, ki so pomembne za razumevanje medsebojne povezanosti ključnih kvalifikacij in ključnih kompetenc z vzgojno-izobraževalnimi in učnimi cilji v poklicnem in strokovnem izobraževanju. Medtem, ko gre pri ključni kvalifikaciji za celostno razumevanje usposobljenosti posameznika za poklic, ki naj bi služilo kot osnova za oblikovanje izobraževalnih programov, gre pri ključnih kompetencah za razvijanje posameznikove zmožnosti (= sistema znanj, veščin, stališč, akcijskih tendenc in prepričanj), da ključno kvalifikacijo uporabi premišljeno in z razvojno naravnostjo, kar predvideva njihovo uresničevanje v oblikah in procesih izvajanja poučevanja in učenja.
4. Ločevanje med ključnimi kompetencami in integriranimi ključnimi kompetencami razkriva pojmovanje, da so nekatere ključne kompetence istovetne s predmetom (npr. sporazumevalna kompetenca z maternim jezikom in tujimi jeziki, matematična kompetenca z matematiko), druge pa so nadpredmetne in jih je potrebno v predmete integrirati. Takšno ločevanje je problematično, saj lahko usmerja v prepričanje, da je nekatere kompetence mogoče razvijati le v okviru določenih predmetov ali celo, da je za razvijanje kompetenc potrebno vzpostaviti nove predmete. V resnici pa nam gre za to, da bi se ključne kompetence razvijale pri vseh predmetih kot kroskurikularni cilj.

Uporaba kompetenčnega pristopa pri oblikovanju programov poklicnega izobraževanja in pri pripravi katalogov znanj za posamezne predmete oz. programske enote predstavlja sledeče izzive:

- a) Obstaja nevarnost, da kompetenco enačimo z veščino in opredeljujemo na ravni operativnih ciljev, kar bi lahko vodilo v redukcijo znanj in ekonomizacijo

izobraževanja (priprava na poklic brez hkratnega širjenja posameznikovega duhovnega obzorja ter vsestranskega razvoja osebnosti).

- b) Namesto, da bi kompetence vgrajevali v pouk posameznih predmetov (in v medpredmetne povezave), jih izvajamo kot poseben program, kar še povečuje obremenjenost dijakov, ki ne vidijo povezave med kompetenco in znanjem.
- c) Za preseganje behaviorističnega pojmovanja kompetence je potrebno zagotoviti ravnovesje med znanstveno (disciplinarno) sistematiko in praktično uporabnostjo, kar na področju poklicnega izobraževanja zahteva prevrednotenje praktičnega usposabljanja z delom in boljšo povezavo med teorijo in prakso, med splošnim in strokovnim.
- d) Ker gre pri ključnih kompetencah za teoretični konstrukt, je njihova konkretizacija za vključevanje v kataloge znanj zahtevna, oblikovati jo je potrebno v smislu splošne usmeritve učnim ciljem in procesom, pri čemer je potrebno uravnotežiti posamezne dimenzije kompetenc (kognitivno, funkcionalno, osebnostno), pri tem pa tudi upoštevati specifične vsebine posamezne stroke oz. predmeta.
- e) Integracija kompetenc v načrtovanje in izvedbo pouka odpira vprašanja, katere so temeljne kompetence predmeta, kako se učitelji med seboj usklajujejo, kje so poudarki pri posameznih predmetih pa tudi kako integrirati ključne kompetence v organizacijo in izvedbo pouka pri vseh predmetih.
- f) Kompetenčni pristop odpira vprašanje usposobljenosti učiteljev za načrtovanje in uporabo kompetenčnega pristopa k poučevanju pa tudi, kakšno vlogo imajo pri tem njihovi mentalni modeli, ki lahko predstavljajo oviro za udejanjanje drugačnih prijemov poučevanja. Če učitelj pojmuje svojo vlogo v smislu predaje gotovega znanja učencem, ne bo voljan spodbujati učencev k izražanju njihovih idej in vprašanj ali pa bo to počel le občasno kot »popestritev«, ki ji bo sledila učiteljeva predaja pravilnih odgovorov. Prav tako tudi učenci, ki pojmujejo svojo vlogo kot ponavljanje slišane in predane, ne pa v smislu izražanja originalnih idej in zastavljanja avtentičnih vprašanj, ne bodo pripravljeni na aktivno odzivanje in zahtevnejše mentalno delo. Prav zato je uvajanje kompetenčnega pristopa dolgotrajen proces, ki vključuje ustrezno dolgoročno profesionalno spopolnjevanje učiteljev – posledično pa tudi izobraževanje in ozaveščanje dijakov – v obliki dolgoročne podpore njihovem akcijskemu raziskovanju z hkratno zagotovitvijo coachinga, supervizije in kritičnega prijateljstva.
- g) Medtem, ko lahko formalna vključitev kompetenc v izvedbene kurikule učitelje spodbudi k integraciji le-teh v prakso pa seveda ni zagotovilo, da se bo to tudi res zgodilo. Potrebne so namreč drugačne oblike, drugačna organizacija in drugačni poudarki v učnem procesu.
- h) Medtem, ko usmerja integriranje ključnih kompetenc v preseganje predmetne izoliranosti in smiselno povezovanje pouka različnih predmetov, to terja drugačen organizacijski model šole pa tudi vlaganje v izgrajevanje medsebojnega sodelovanja med učitelji in kolegialno klimo, ki na šolah ni a priori prisotna in jo je

potrebno izgrajevati na sistematičen način. Pri tem ima pomembno vlogo ravnatelj, ki potrebuje specifična znanja in veščine za preseganje fragmentarnosti, strokovne avtonomije in individualizma, ki prevladuje v učiteljskih zbiorih.

- i) Premik in prevrednotenje od količine na kakovost, ki ga zahteva kompetenčni pristop, zahteva tudi ponovni premislek o kurikularnih rešitvah pa tudi o zaključnih izpitih.
- j) Nenazadnje pa se zastavlja tudi vprašanje vrednotenja kompetenc in njihove merljivosti, prvič zato, ker kompetence ne moremo zreducirati na serijo normativnih veščin, drugič pa zato, ker se posamezna kompetenca razvija v procesu pri več ali celo, kar je najbolj zaželeno, pri vseh predmetih. Razen tega so kompetence tudi v medsebojnem razmerju, medsebojno se podpirajo in prispevajo k spiralnemu nadgrajevanju posamezne kompetence, kar pomeni, da jih je težko ločevati in ločeno vrednotiti.

2. Sklop: UMEŠČANJE KLJUČNIH KOMPETENC V NAČRTOVANJE IN IZVEDBO POUKA

Dr. Sonja Sentočnik

1 Definicija ključnih kompetenc

Za naš namen bomo pojem ključne kompetence opredelili v skladu s priporočili, ki so bila izoblikovana leta 2005 na posvetu *Strategije razvijanja in udejanjanja ključnih kompetenc v Republiki Sloveniji* in s strokovnimi prispevki s posveta, objavljenimi v tematski številki revije *Vzgoja in izobraževanje*. **Kompetence bomo razumeli kot konglomerat znanja, veščin in stališč, ki jih posameznik izgrajuje v procesu učenja. Kompetenca je torej sestavljena iz treh dimenzij: (a) znanja v smislu razumevanja vsebin – pojmov, principov, zakonitosti, teorij, ki jih posameznik izgrajuje z uporabo višjih kognitivnih procesov, poimenovana *kognitivna dimenzija kompetence*; (b) veščin v smislu obvladovanja miselnih postopkov, znanstvenih metod, postopkov in poti raziskovanja, procesov pridobivanja znanja, poimenovana *funkcionalna dimenzija* in (c) stališč v smislu oblikovanja interesa, osebnega odziva, osebne integritete in socialne vključenosti, poimenovana *osebnostna ali socialna dimenzija kompetence*.** Uravnoveženost vseh treh dimenzij v ključni kompetenci zagotavlja visoko transferno vrednost formiranih kompetenc, ki omogočajo posamezniku, da uspešno rešuje probleme tudi v novih problemskih situacijah (da na primer problem opredeli, načrtuje pot reševanja, izlušči vzorce, sklepa, analizira, primerja, ustvari nabor verjetnih razlag in argumentov, potegne analogije s podobnimi problemi, ipd.), ob tem sam uravnava in regulira svoje ravnanje ter svojo spoznavno pot ter se opredeli do vsebine in procesa. Z usklajenim razvijanjem vseh dimenzij kompetenc ima kompetenčni pristop potencial, da pri učencih spodbudi razvoj kompleksnega mišljenja preko izgrajevanja sistematičnega znanja z aplikacijo veščin, spretnosti in strategij v procesu reševanja avtentičnih problemov, v katerega je umeščeno samovrednotenje in refleksija procesa in rezultatov.

Ključne kompetence so tiste, ki jih posameznik potrebuje za osebno izpolnitev in razvoj skozi vse življenje, pa tudi za aktivno državljanstvo in zaposljivost. Medtem ko njihov razvoj učitelj spodbuja pri učencih s prepletom vsebinskih (kognitivna dimenzija kompetence) in procesnih ciljev (funkcionalna dimenzija kompetence) ter ustrezno izvedbo učnega procesa (osredinjenega na učenca⁷), jih eksplicitno načrtuje in izvaja predvsem v okviru razvijanja osebne in socialne dimenzije. V mislih imamo deset ključnih kompetenc, za katere smo se v Sloveniji odločili, da jih bomo umestili v izobraževalni koncept

⁷ Na učenca osredinjen ali usmerjen pouk postavlja v središče izobraževanja učenčev lasten trud pri razumevanju. Takšen pouk ne pomeni, da učitelj ni več pomemben, ampak predvsem, da ima učitelj drugačno vlogo – od prenašalca znanja se njegova vloga spremeni v tistega, ki pripravlja učinkovite okoliščine učenja, učence spodbuja, vodi, izziva v razmišljanju, organizira njihovo delo in jih uči samoorganizacije ter strategij učenja, jim daje povratne informacije v spodbudo samoregulacije, ipd.

za uresničevanje načela vseživljenjskega učenja: sporazumevalna kompetenca v maternem in tujem jeziku, matematična kompetenca, estetska kompetenca, medkulturna kompetenca, učenje učenja, podjetništvo ter načrtovanje in vodenje kariere, informacijsko-komunikacijska pismenost, zdravje in varnost pri delu, okoljska vzgoja, socialne spretnosti.

2 Uvajanje kompetenčnega pristopa

V katalogih znanj in v pouku (v pripravi na pouk in v njegovi izvedbi) bi morale biti vse tri dimenzije kompetenc uravnoteženo zastopane ob hkratnem upoštevanju specifične vsebine posamezne stroke oz. predmeta. Obteževanje ene dimenzije na škodo drugih predstavlja oviro pri razvijanju posameznikove zmožnosti transfera oz. prepoznavanja ustreznosti pridobljenega znanja in zmožnosti ter njegove uporabe za reševanje življenjskih problemskih situacij. Tako npr. obtežitev teoretičnega znanja ob odsotnosti metodološkega znanja in refleksije vodi v inertno znanje, ki ga učenec ne zmore aktivirati v ustrezni obliki, da bi ga lahko uporabil v problemskih situacijah. Podobno se lahko, zaradi obtežitve metodološkega znanja na škodo sistematičnega obvladovanja teorije in kritičnega odnosa do vsebine in procesa, pouk izrodi v urjenje postopkov in veščin, ki za učenca nimajo transferne vrednosti. O pomenu uravnoteženega umeščanja dimenzij kompetence v proces poučevanja in učenja govori tudi Medveš (2006), ko navaja, da je sistematika znanja pogoj za razvitost kompetence in da pot k uporabnosti vsebine ne sledi iz vsebine same, ampak iz metod, postopkov, procesov pridobivanja znanja. Vendarle pa pri Medvešu opazimo pomanjkljivost, saj se v svojih trditvah sklicuje na kognitivno in funkcionalno dimenzijo, zanemarlja pa osebno in socialno, ki bi morala biti zastopana v enaki meri kot ostali dve. Da so dimenzije kompetenc v novem modelu poklicnega in strokovnega izobraževanja neenakomerno zastopane, so pokazale tudi dosedanje evalvacije. Tako so npr. s spremljavo poskusnega izvajanja izobraževalnega programa Avtoserviser⁸ ugotovili, da je v katalogih znanj (in posledično tudi v izvedbenem kurikulumu) najbolj prisotna kognitivna dimenzija, najslabše pa je zastopana osebno in socialna dimenzija, med drugim verjetno tudi zato, ker je kognitivno dimenzijo najlažje meriti, posebno v primerih, ko gre za nižje taksonomske stopnje mišljenja (zapomnitev in reprodukcija).

V zvezi z merjenjem znanja je potrebno opozoriti na nevarnost nereflektiranega behaviorističnega razumevanja kompetence (Kotnik, 2006), ki napeljuje na poudarjanje merljivosti in preverljivosti rezultatov učenja, pri čemer se zastavlja vprašanje, ali je mogoče razvitost kompetence, ki je notranja struktura posameznikove zmožnosti, res oceniti s presojo objektivno merljivega rezultata (Ermenc, 2006), saj pri tem zanemarimo procesne vidike, kot so na primer izgrajevanje sposobnosti samoregulacije in reflektivnega odnosa, namen in pripravljenost na delovanje, učinek etičnih in socialnih vidikov, kontekst

⁸ Jeznik, K. idr. (2007). *Zaključno poročilo o poteku poskusnega izvajanja izobraževalnega programa Avtoserviser*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.

izvrševanja, zmožnost ustvarjalnega odziva, ipd. Kotnik (2006) v izogib behaviorističnega pristopa, za katerega je značilen pogled na kompetenco z vidika dosežka in končnega izdelka, priporoča holistični pristop h *kompetentnosti*, ki se osredotoča na individualni osebnostni razvoj.

3 Značilnosti kompetenčnega pristopa h kurikularnemu načrtovanju

Nov model izobraževanja, ki temelji na razvoju kompetentnosti, zahteva premik od učno-snovnega in učno-ciljnega načrtovanja k *procesno-ciljnemu*, ki postavlja v središče razvoj osebnostnih potencialov učenca znotraj referenčnega okvira procesno zasnovanih učnih ciljev, ki usmerjajo učiteljevo didaktično aktivnost. Učitelj tako vnaprej opredeli svoja pričakovanja v zvezi z didaktičnimi učinki v obliki procesno opredeljenih operativnih ciljev, ki mu služijo kot temeljna orientacija za izvedbo izobraževalnega procesa. Procesna opredelitev učnih ciljev se od klasične učno-ciljne metodologije, ki predvideva doseganje vnaprej določenih vedenjskih sprememb pri učencih, razlikuje po tem, da se osredotoča na spodbudo izgrajevanja razumevanja kompleksnih vsebin pri učencih (Kroflič, 1993) na ravni konceptov, principov, zakonitosti, teorij s hkratnim ozaveščanjem o pomenu obravnavanega ter razvijanjem spretnosti, metod, postopkov in procesov, ki učenca opremijo za uporabo znanja v novih problemskih situacijah (Bransford et al., 2000). Pri premiku od »pridobivanja znanja« k »razvijanju zmožnosti«, ki ga predvideva kompetenčni pristop, nam gre torej za razvoj konceptualnega razumevanja pri učencih s pomočjo njihove miselne aktivnosti in procesiranja informacij s hkratnim razvojem njihove osebnosti v smeri kritičnosti, ustvarjalnosti in avtonomnosti pa tudi večje kontrole nad lastnim učenjem. Za razliko od predhodnih modelov načrtovanja, ki so temeljili na predpostavki, da je učenec nepopolno, nezrelo bitje, potrebno obdelave in so v skladu s tem opredeljevali učne cilje v smislu *prenosa* vnaprej determiniranih vsebin na učence (učno snovni model) oz. *doseganja* vnaprej določenih *vedenjskih sprememb* pri učencih in produkciji želene podobe človeka (učno ciljni model) (Kroflič, 1993), temelji kompetenčni model na novi paradigmi gledanja na naravo učenca kot potencialno kompetentnega posameznika, ki je sposoben razviti svojo kompetenčnost z učenjem (Medveš, 2006) pod pogojem, da mu učno okolje to omogoča in ga k temu spodbuja.

3.1 Procesno-ciljno načrtovanje pouka

V procesno-ciljnem načrtovanju ima osrednjo vlogo učenec; učitelj izhaja pri načrtovanju in izvedbi pouka iz njegovega *predznanja* in poznavanja njegovih *razvojnih potencialov*, v samem učnem procesu pa predvideva njegovo *aktivno udeležbo* v smislu miselne aktivnosti in iniciativnosti ter zato načrtuje večsmerno komunikacijo (ne le od učitelja do učencev, temveč tudi v obratni smeri pa tudi med učenci). Čeprav je kompetenčni pristop usmerjen na

posameznika, pa pripisuje pomen tudi posameznikovi pripravljenosti delovati v skupini, v kateri se njegovo znanje plemeniti, pogloblja in povezuje.

Zasledujoč načelo razvijanja posameznikovih potencialov **kompetenčni pristop poudarja procesno opredelitev ciljev: razumevanje vsebine, razvijanje veščin in oblikovanje stališč**, ki jih ni mogoče nizati linearno ali z dodajanjem vsebin in veščin, ampak spiralno ali tako, da učenec od ene do druge učne situacije **pogloblja razumevanje, izboljšuje obvladovanje veščin in dograjuje stališča**, kar pomeni, da gre za stopnjevanje zahtevnosti, kompleksnosti in sistematičnosti v odnosu do trajanja šolanja, razvoja in zrelosti učencev. Učenec namreč razvija svojo kompetentnost tako, da **izgrajuje sistematiko teoretičnega znanja z uporabo veščin in spretnosti, ki postanejo v povezavi s sistematičnim obvladovanjem teorije osmišljene, ob hkratnem razvijanju kritičnega odnosa, samorazvoja in lastne osebne rasti**.

Razen tega, da učitelja vodi ideja o kontinuirani rasti in vsestranskem razvoju učenca, ki je temeljna vrednota procesnega načrtovanja (Kroflič, 1993), ga hkrati zavezujejo tudi katalogi znanj, ki opredeljujejo smer učenčevega razvoja preko splošnejših usmerjevalnih ciljev in bolj specifičnih operativnih (informativnih in formativnih) ciljev pa tudi preko specifikacije poklicnih kompetenc ter z njimi povezanih znanj in spretnosti. V katalogih znanj srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja je opazno prizadevanje po uravnoteženju usvajanja vsebinskega znanja (informativna raven znanja) z njegovo uporabo (formativna raven), s čimer naj bi usmerjali učitelje v izvedbo pouka, ki učencem omogoča usvajati znanje v smislu sistema in aplikativnosti. Kot navaja Medveš (2006), je pomembno, da se obe ravni pouka zavestno načrtujeta in izvajata. V Sloveniji je do njene vključitve v Evropsko unijo in sprejetja filozofije vseživljenjskega učenja prevladovala tradicija usmerjanja učiteljev na vsebinske cilje, zaradi česar je bila uporabnost znanja nizka. Pot k uporabnosti znanja pa ne more slediti iz vsebine same, ampak iz metod, postopkov, procesov pridobivanja znanja (prav tam).

3.2 Katalogi znanj z vidika procesno-ciljnega načrtovanja pouka

Medtem ko katalogi znanj z navedbo informativnih (vsebinskih) in formativnih (procesnih) ciljev bolj ali manj usmerjajo v kompetenčni pristop, pa zaradi ohlapne opredelitve ciljev pade odgovornost na učitelje, da omenjene cilje ustrezno konkretizirajo v smislu prepleta vsebinskega in aplikativnega vidika z namenom zagotovitve razvoja kompetenčnosti. To ni nujno slabost, saj tako pripravljeni katalogi omogočajo učiteljem veliko avtonomijo, ki je v skladu z načeli procesnega načrtovanja. Le-ta namreč predvideva, da bo učitelj prilagajal učne priložnosti razvoju razumevanja pri svojih učencih, kar pogosto zahteva prilagajanje ciljev in tempa dela. Pomanjkljivost katalogov znanj pa je v tem, da v njih ni nobene usmeritve v razvijanje osebne in socialne dimenzije pri učencih, zato morda ni presenetljivo, da se je ta dimenzija izkazala za manj zastopano v izvedbenih kurikulumih (Slivar, 2008), kar je na škodo razvoja kompetenčnosti pri učencih. Brez sistematičnega usmerjanja v

razmislek o pomenu in smiselnosti obravnavanega za posameznika namreč le-ta težko razvije konceptualno razumevanje in vzpostavi povezavo med obstoječim in novim znanjem, kar je osnova za posploševanje in uporabnost v novih situacijah. Morebitna pomanjkljivost katalogov znanj je tudi v izredno ohlapni opredelitvi ključnih kompetenc, ki so vključene le v usmerjevalne cilje v obliki abstraktnih formulacij, kot npr. dijak bo zmožen razvijati sposobnost učenje učenja, informacijsko pismenost, ipd., kar učitelju ne pomaga, da bi ključne kompetence operativno umeščal v pouk.

3.3 Obstoječe gradivo na temo vključevanja ključnih kompetenc v programe srednjega poklicnega izobraževanja

Po drugi strani pa je res, da so nekatere ključne kompetence natančno predstavljene s cilji in didaktičnimi priporočili za njihovo vključevanje v pouk v posebnem gradivu (*Koncept vključevanja ključnih kvalifikacij v izobraževalne programe srednjega poklicnega izobraževanja* in katalogi za posamezne ključne kvalifikacije, 2003)⁹, vendar se zastavlja vprašanje, koliko to dodatno gradivo učitelji poznajo, ali je zanje koristno pri načrtovanju pouka pa tudi, kako ga operativizirajo v izvedbi predmeta in medpredmetno. Evalvacija je pokazala, da gradivo sicer pozna dobra polovica učiteljev, hkrati pa tudi, da je njegova sprejetost med učitelji ocenjena nizko (Milekšič & Slivar, v Klarič, 2008). Po rezultatih evalvacije sodeč sicer velika večina učiteljev omenjeno gradivo uporablja v fazi načrtovanja izvedbenega kurikula, vendar pa vključujejo ključne kompetence selektivno, v skladu z njihovimi pojmovanji o tem, katere so za dijake pomembne. Na splošno v posamezne predmete največ vključujejo zdravje in varnost pri delu ter informacijsko komunikacijsko opismenjevanje, v medpredmetne povezave oz. različne šolske projekte informacijsko komunikacijsko opismenjevanje in okoljsko vzgojo, v programe oddelčne skupnosti pa – pogosto v izvedbi šolske svetovalne službe – učenje učenja in socialne spretnosti. Najmanj oz. nikoli pa ne vključujejo podjetništva in načrtovanja in vodenja kariere.

Zaključimo lahko, da učitelji umeščajo v pouk le omejeno število ključnih kompetenc, predvsem zdravje in varnost pri delu ter informacijsko komunikacijsko opismenjevanje, deloma okoljsko vzgojo, ostale pa zanemarjajo bodisi da ne vedo, kako bi jih umeščali (za vključevanje sporazumevalne kompetence v maternem in tujem jeziku, matematične, estetske in medkulturne kompetence učitelji nimajo nobenih usmeritev, saj niso vključene v omenjeno gradivo), ali pa jih pojmujejo kot nepomembne za svoj predmet oz. kot da bi jih bilo potrebno poučevati »dodatno«.

Morebitni problem bi lahko predstavljala tudi splošnost v opredelitvi operativnih ciljev in didaktičnih priporočil v katalogih ključnih kvalifikacij, zaradi katere učitelji morda ne uvidijo

⁹ Dostopno na: <http://www.cpi.si/strokovna-podrocja.aspx>.

Glede na analizo definicij osnovnih konceptov v 1. sklopu tega poročila, bomo uporabljali izraz kompetenca, čeprav je v *konceptih* uporabljen izraz kvalifikacija.

povezave s svojim predmetom, pa naj gre za učitelje splošnoizobraževalnega področja, strokovno-teoretičnega področja ali pa učitelje praktičnega pouka. Za konkretizacijo ključnih kompetenc v načrtovanju in izvedbi učnega procesa v okviru predmeta, programa oz. medpredmetno, potrebujejo učitelji znanje iz procesno razvojne in ciljne strategije načrtovanja in izvedbe učnega procesa, v podporo njihovega skupnega načrtovanja in izvedbe pouka pa je potrebna tudi ustrezna reorganizacija na ravni šole.

Učitelju matematike ali slovenščine ali pa tistemu, ki poučuje npr. v strokovnem modulu Osnove vrtnarske tehnologije v okviru izobraževalnega programa Hortikulturni tehnik srednjega strokovnega izobraževanja (SSI), in ki razmišlja učno-snovno ali pa učno-ciljno brez procesno-razvojne komponente, se lahko zdita cilja: *dijak je zmožen razmisliti o sebi in svojih lastnostih*, ki je naveden v okviru ključne kompetence podjetništva in *dijak razmisli (napiše, pove), kako vidi sebe v vlogi učenca*, v okviru ključne kompetence učenje učenja, neustrezna za njegov predmet oz. področje. Tako formuliranega cilja se namreč ne da prenašati neposredno v predmet oz. področje, ampak je v fazi načrtovanja potreben razmislek učitelja oz. programskega učiteljskega zbora (PUZ-a), kako bi omenjena cilja (pa tudi ostale, tu navajamo samo dva v ilustracijo) v obliki konkretnih spodbud in dejavnosti umestili v svoj predmet oz. program. Uvajanje v dobesedni formulaciji kot je navedena v katalogih, razumljivo botruje dojemanju, da gre za nekaj umetno dodanega običajnemu pouku (še posebno, če je ta pretežno frontalno usmerjen). Pri slovenščini bi na primer lahko doseganje pričakovanega rezultata *dijak je zmožen razmisliti o sebi in svojih lastnostih* učitelj spodbujal tako, da bi pri obravnavanju književnih besedil usmerjal učence v razmislek o sebi in njihovih lastnostih v odnosu do obravnavanega besedila in literarnih junakov (v čem so si podobni, v čem se razlikujejo, kako je ravnal literarni lik, kako bi ravnali sami, zakaj ipd.). Učitelj bi učence vsakokrat z vprašanji spodbudil tudi k zapisu občutij in definicij sebe v odnosu do literarnih likov, ki jih bi le-ti nato shranjevali kronološko (npr. v razvojnem portfoliju) ter uporabili pri predstavitvi svojega napredka učitelju.

Seveda mora izvedba pouka (didaktični koncept, ki temelji na spoznavnoteoretski in socialno-kulturni osnovi, za razliko od gole učno-ciljne usmeritve) omogočati takšen individualni proces samospoznavanja. V primeru namreč, da bi denimo učitelja pri slovenščini zanimala le predvidena (pravilna) interpretacija obravnavanih besedil, ne pa tudi izražanje posameznikovih občutij in uvida vase (za kar je potrebno ustvariti razredno klimo medsebojnega zaupanja), učenci ne morejo razvijati osebnostno-socialne dimenzije kompetence (kamor se uvrščata omenjena cilja).

Pri tem je potrebno poudariti, da morajo učitelji pridobiti ustrezna znanja, razen tega pa je pogosto potreben tudi premik v njihovem pojmovanju vloge učitelja – od predavalca gotovega znanja k spodbujevalcu dialoga in izražanja lastnih idej in vprašanj s strani učencev ter presoje njihovega razumevanja kot osnove za nadaljnje načrtovanje učnega procesa (več v Marentič-Požarnik, 2006).

3.4 Priporočeni koraki v procesno-ciljnem načrtovanju pouka¹⁰

V nadaljevanju opisani koraki si ne sledijo nujno drug za drugim, ampak je bolj običajno, da učitelj o njih razmišlja hkrati. Novost, ki jo prinaša model vzratnega načrtovanja je, da je izhodišče načrtovanja učenec in njegov razvoj in ne učna snov, ki jo je potrebno predelati, kar ustreza procesno-ciljni filozofiji načrtovanja.

I. Učitelj konkretizira in operativizira cilje iz kataloga znanj za konkretno učno situacijo v smislu pričakovanih rezultatov, pri čemer ga vodijo sledeča vprašanja:

- Kaj učenci že vedo/znajo?
- Kaj bodo ob koncu učne situacije novega vedeli? Kaj bodo globlje doumeli?
- Kaj bodo znali narediti (izvesti)?
- S katerimi miselnimi procesi se bodo prikopali do spoznanj?
- Katere zmožnosti (ključne kompetence) bodo razvijali?
- Pa tudi: Do česa bodo zavzeli stališče? Do česa se bodo opredelili kritično?

Zelo pomembno je, da učitelj poskrbi za *preplet* vsebinskih (formativnih) in procesnih (informativnih) ciljev ter za vključitev osebnostnega in socialnega vidika.

Učitelj torej **določi vsebinske in procesne cilje v prepletu**¹¹, hkrati pa tudi **smernice**, s katerimi bo učence spodbudil **k oblikovanju stališč do obravnavanega in do lastnega učenja** z namenom učence usposobiti za *uravnavanje in spremljanje svojega učenja*, za delovanje na *samorazvoju, samoregulaciji, samoizobraževanju* ter dolgoročno k *oblikovanju lastne kritičnosti in samostojnosti*.

- a) Vsebinski cilji:** deklarativno znanje: vedeti da – cilji kognitivnega področja¹²; in proceduralno znanje: vedeti kako – cilji psihomotoričnega področja¹³ ali cilji, ki

¹⁰ Po prilagojenem modelu vzratnega načrtovanja avtorjev McTighe in Wiggins, 1999; glej tudi Rutar-Ilc, 2003; Sentočnik, 2012.

¹¹ Učenci razvijajo svojo kompetentnost v učnem procesu z uresničevanjem vsebinskih in procesnih ciljev, ko so le-ti definirani tako, da se v njih *prepletajo* znanje v smislu *izgrajevanja sistema in obvladovanje poti za njegovo uporabo pa tudi oblikovanje stališč, vrednot, odnosa, drže*. Tako definirani cilji imajo potencial, da omogočijo usvojitev trajnega, gibkega in transferno bogatega znanja ob hkratnem razvijanju kritičnosti, ustvarjalnosti in samoregulativnosti, ki temeljijo na učenčevem prevzemu odgovornosti za njegovo učenje. Seveda je usvojitev takšnega znanja v veliki meri odvisno od same izvedbe pouka (uporabe strategij, metod – več o tem v koraku VI), saj lahko le-ta, če ni ustrezna, razvoj učenčeve kompetenčnosti zavre, namesto, da bi ga spodbujala.

¹² Izhajamo iz prenovljene Bloomove taksonomije (Anderson & Krathwohl, 2001), ki razvršča področje mišljenja na šest kognitivnih procesov glede na zahtevnost kognitivnega dejanja: *zapomnjenje, razumevanje, uporaba, analiziranje, vrednotenje in ustvarjanje*. Ti procesi delujejo na štiri vrste znanja: poznavanje dejstev, pojmovno znanje, proceduralno znanje in metakognitivno znanje. Bloom je opredelil tudi cilje afektivnega področja (*sprejemanje, reagiranje, usvajanje vrednot v smislu udeležbe, pripadnosti, organiziranje vrednot v smislu integracije, prioritetiziranje in karakterizacija* oz. ravnanje v skladu z novo vrednoto), na katere pogosto pozabljamo pri načrtovanju, verjetno zaradi strahu, da bi s poučevanjem zašli v indoktrinacijo razvoja učenčeve

opredeljujejo spretnosti izvajanja postopkov – fizične sposobnosti, koordinacija, vztrajnost, fleksibilnost, gibčnost – od osnovnega zaznavanja do izurjenega, ustvarjalnega gibanja. K proceduralnemu znanju štejemo tudi obvladovanje miselnih spretnosti, ki jih izvajamo po korakih, ki so tipično določeni in nam postanejo rutinski. V tem smislu veljajo seštevanje, odštevanje, poštevanka za proceduralno znanje, za takšno znanje velja tudi izpeljava kombinacije postopkov, kot npr. vožnja avtomobila pa tudi branje z razumevanjem, ki zahteva obvladovanje bralnih tehnik, ki jih, ko jih obvladamo, uporabljamo, ne da bi o njih razmišljali (npr. preletavanje, luščenje bistva, ipd.). Strokovnjaki opozarjajo (Marzano et al., 1997), da je potrebno za zaželeno proceduralno znanje določiti specifične cilje, da ni npr. dovolj, da učitelj zapiše, da bo učence učil tehnike branja, saj je to zelo širok in splošen pojem, ampak da zapiše, da se bodo npr. učenci učili luščenja bistvenih podatkov, iskanja ključnih besed, ipd.

b) Procesni cilji¹⁴ služijo izgrajevanju znanja in razvijanju veščin:

- procesi kompleksnega mišljenja¹⁵, s pomočjo katerih bodo učenci izgradili *razumevanje vsebine* v smislu globljega razumevanja pojmov, principov, teorij, zakonitosti, pri čemer se opira na taksonomije¹⁶ in klasifikacije znanja¹⁷;

osebnosti. Temu se lahko izognemo, če ne razmišljamo o afektivnih ciljih v smislu ocenjevanja, ampak v smislu podpore razvoju kritičnega, samostojnega posameznika, ki jo učitelj zagotovi tako, da omogoča aktivno udeležbo učencev ter razvijanje njihove zmožnosti preseganja navezanosti na avtoritete (več v Kroflič, 1993).

¹³ Razen tega Bloomova taksonomija razvršča tudi cilje psihomotoričnega področja, ki so še posebej pomembni za učitelje na področju srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja.

¹⁴ Priprava procesnih ciljev zahteva tudi razmislek o tem, katere veščine je potrebno še posebej razvijati pri posameznih predmetih. Tako je za predmet *matematika* posebej pomembno logično sklepanje, reševanje problemov, presoja oz. ocena nečesa, za *naravoslovje* raziskovanje, eksperimentiranje, odkrivanje vzrokov in posledic, sistemsko razmišljanje, razumevanje struktur, funkcij, pri *jezikih* štiri spretnosti: kritična analiza, raziskovanje, komunikacija, uporaba slovnice, pri *družboslovju*: delo z viri, socialni/družbeni sistemi, geografski pojmi, reševanje konfliktov, argumentiranje itd.

¹⁵ Medtem ko je bilo razvijanje kompleksnega mišljenja v preteklosti prepuščeno sposobnosti učenca in ga učitelj ni sistematično in načrtno spodbujal, procesni model načrtovanja predvideva načrtno, namensko in sistematično spodbujanje miselnih procesov pri učencih, s čimer zagotovimo njihovo aktivno udeležbo v procesu učenja.

¹⁶ Za naš namen bomo uporabili klasifikacijo znanja Marzana s sodelavci (1993), glej tudi Rutar Ilc (2003).

¹⁷ Marzano s sodelavci (1989, 1993) opredeli sledeče **procesne kompleksnega mišljenja oz. spoznavne postopke, s pomočjo katerih učenci procesirajo vsebine**: *primerjanje, razvrščanje, sklepanje z indukcijo in dedukcijo, utemeljevanje, posploševanje, analiziranje perspektiv*. Vsak spoznavni postopek opišejo in navedejo tipična vprašanja, s katerimi ga je moč spodbujati:

Primerjanje: ugotavljanje in opisovanje podobnosti in razlik med dvema ali več elementi.

Kaj lahko primerjaš?

Po čem boš primerjal/a ?

Po čem sta/so si stvari podobne?

Po čem se razlikujejo?

- delo z viri¹⁸;
- veščine komunikacije, veščine predstavljanja idej¹⁹;
- veščine sodelovalnega dela²⁰;
- uporaba znanstvenih metod²¹ ipd.

c) Oblikovanje ciljev za usmerjanje učencev v oblikovanje stališč do obravnavanega in do lastnega učenja – oblikovanje bistvenega vprašanja²²,

*Preden učitelj izbere *primerjanje* ali kakšen drug miselni proces, mora razmisliti: Kako bo to pripomoglo k temu, da bodo učenci neko vsebino/tematiko/zakovitost, itd. globlje doumeli? Ali je primerjanje (itd.) tega, kar bomo izbrali za primerjavo, pomembno za izgradnjo razumevanja vsebinskega znanja? Ali je to najboljši miselni proces, ki je primeren za to?

Razvrščanje: grupiranje posameznosti na podlagi njihovih značilnosti.

Po kakšnih tipičnih lastnostih sodijo stvari skupaj?

V kakšne skupine lahko združuješ stvari?

Sklepanje z indukcijo: ustvarjanje posplošitev iz informacij in opazovanj.

Kaj opaziš?

Kaj lahko sklepaš iz tega, kar opaziš?

Kakšne zaključke lahko narediš na osnovi danih opažanj?

Sklepanje z dedukcijo: uporaba posplošitev za sklepanje o konkretnem, posameznem.

Do katerih verjetnih zaključkov lahko prideš na osnovi posplošitve?

Pod kakšnimi pogoji se bo tvoja trditev uresničila?

Abstrahiranje (posploševanje): ugotavljanje, kaj je bistvenega pomena za določeno situacijo/skupnega več elementom/splošnih vzorcev.

Kaj je bistvenega pomena za obravnavano situacijo/določeno informacijo?

Na katerem splošnem vzorcu temelji opisana situacija?

Na katere druge situacije lahko preneseš ta vzorec?

Argumentiranje: razvijanje argumentov za določene trditve ali proti njim.

S kakšnimi argumenti lahko podpreš/ovržeš svojo trditev?

Kje tvoja trditev temelji le na predpostavkah?

¹⁸ Pri *delu z viri* učitelj načrtuje cilje v smislu usvajanja tehnik zbiranja informacij, interpretiranja informacij, zbranih iz različnih virov, ovrednotenja zbranih podatkov in povzemanja, ipd.

¹⁹ Pri *kommunikaciji* učitelj načrtuje cilje v smislu jasnosti in jedrnatosti pri izražanju idej, učinkovitosti v medsebojni komunikaciji in pri predstavljanju idej, upoštevanja občinstva in predstavljanja misli na različne načine, skrbec za nazornost, upoštevajoč različne načine dožemanja (npr. vizualni, slušni, prostorski), ipd.

²⁰ Pri *sodelovalnih veščinah* učitelj načrtuje cilje v smislu prisluhniti drugim v skupini in upoštevati njihov prispevek, konstruktivno dajati in sprejemati povratne informacije, delati za skupne cilje, držati se dogovorov in rokov, upoštevati pravila delovanja skupine, prevzemati različne vloge v skupini, ipd.

²¹ Učenci se učijo preko znanstvenega raziskovanja – namesto, da se učijo o predmetu, »delajo« predmet, npr. *preiskujejo* zgodovinske dogodke in *utemeljujejo* svoje trditve, *razvijajo argumente* v razpravljalnem eseju, *izvajajo eksperimente*, *raziskave* in napišejo poročilo.

²² *Bistveno vprašanje* motivira učence k raziskovanju teme, vprašanje oblikuje učitelj tako, da zaobjame bistveno, globlje spoznanje v zvezi z obravnavano temo. Odgovor na bistveno vprašanje ni preprost, zahteva izgrajevanje. K bistvenim vprašanjem se je potrebno namreč skozi leta šolanja vedno znova vračati. Odgovori, ki jih učenci oblikujejo, verjetno niso docela ustrezni, vendar pa morajo skozi šolanje postati takšni, da kažejo na vedno globlje razumevanje. Za dobra bistvena vprašanja je značilno, da so odprta in da zanje ni enega pravega odgovora, da namerno izzivajo k razmišljanju s svojo kontroverznostjo, da se nam v življenju kar naprej zastavljajo, da so v osrčju disciplin, vendar zahtevajo interdisciplinarni pristop in raziskovalno naravnano učenje. Primeri bistvenih vprašanj (prilagojeno po Wiggins, 1998):

- *Kaj je svoboda? Smo ljudje kot družbena bitja lahko svobodni? Kakšen je odnos med svobodo in odgovornostjo? Kaj in do kakšne mere imamo pravico krstiti nekomu svobodo/ima to pravico država?*
- *Ali je človek v bistvu dober ali slab? Kakšno vlogo ima človekova volja v odnosu do dobrega in zla?*

priprava vprašanj za spodbudo refleksije²³. Konkretni cilji za vključitev nekaterih ključnih kompetenc (deloma se pokrivajo s procesnimi cilji).

- d) Če v zvezi s cilji v katalogih znanj niso predpisane vsebine, učitelj opredeli tudi te,** pri čemer ga usmerja razmislek o ustreznosti glede na učence (starost, predhodne izkušnje učencev, njihov interes pa tudi nivo kompleksnosti) in glede na to, ali omogočajo doseganje zastavljenih ciljev pa tudi, ali omogočajo ustrezne posplošitve z namenom zagotavljanja transfera na nove problemske situacije.

II. Naslednji korak je **načrtovanje poti za realizacijo ciljev** kot odgovor na vprašanje:

- Katere procese, postopke, dejavnosti bodo učenci izpeljali zato, da bodo uresničili opredeljene cilje?

Učitelj načrtuje *dejavnosti, ki jih bodo izpeljali učenci*²⁴ z namenom, da realizirajo cilje (med dejavnostmi in cilji mora biti tesna povezava, dejavnosti učencev učitelj ne načrtuje z

-
- *Ali mora imeti zgodba začetek in konec? Zakaj da/ne?*
 - *Kakšen je odnos med odločitvijo in posledicami te odločitve? Kako vemo, da smo sprejeli dobro odločitev? Kako lahko odločitev posamezniku spremeni življenje?*
 - *Čemu nastanejo vojne? Bi bilo mogoče, da bi bil svet brez vojn?*
 - *Ali smo lahko strpni do tistih, ki so nestrpni do drugih?*

²³ *Refleksija* je namensko sprožen proces, njen cilj je ozavestiti in globlje dojeti nekaj, kar se je že zgodilo, kar je učenec že občutil, spoznal, z namenom, da to ovrednoti, se do tega opredeli ter si zastavi cilje svojega nadaljnjega razvoja. Namenjena je ozaveščanju o lastnem učenju in o odnosu posameznika do realnosti in preko tega nenehnemu razvoju. Spodbuja k izpraševanju o osebnem pomenu in pomembnosti tega, kar posameznik spoznava (se uči) (Sentočnik, 2004a). Splošne smernice za spodbujanje refleksije v okviru štirih procesov metakognitivnega mišljenja so (povzeto po Campbell Hill & Ruptic, 1994):

- *Samorefleksija*: Kaj sem se naučila? Kako se počutim v zvezi s tem? Kaj mi pomeni? Kaj sem spoznala o sebi in svetu okrog sebe?
- *Samoocena*: Kako se najbolje učim? Kako se razvijam? Katera so moja močna področja? Kaj mi še ne gre?
- *Samoevalvacija*: Kako sem se izkazala? Kaj sem izboljšala? Kako daleč sem v relaciji do ciljev in standardov?
- *Zastavljanje ciljev*: Kaj moram izboljšati? Kako se bom tega lotila? Kakšno pomoč bom potrebovala?

²⁴ Za ilustracijo navajamo nekaj *dejavnosti* v okviru različnih pristopov k poučevanju (povzeto po Woolfolk, 2002):

Primer dejavnosti učencev v okviru učenja z opazovanjem (modeliranja) učitelja, strokovnjaka, mojstra, sošolca, ipd. Ta pristop je primeren za pridobivanje proceduralnega znanja pa tudi novih vzorcev ravnanja, dobro se obnese tudi pri poučevanju kritičnega mišljenja – učitelj ubesedi svoje kritično razmišljanje pred učenci.

Učenci *opazujejo* učiteljevo predstavitev, *odgovarjajo* na vprašanja, ki jih usmerjajo na ključne točke oz. korake (*zagotavljanje pozornosti*); učenci *oblikujejo svoje miselne predstavitve* korakov, ki jih ojačijo v obliki besednih ali zapisanih korakov (*ohranjanje informacij ali vtisov ali retencija*); učenci *izvajajo dejavnost*, učitelj jih podpira z vodenjem v občutljivih točkah; sledita *motivacija in ojačevanje*, ki ju učenec dobi od učitelja in vrstnikov v obliki povratnih informacij, oblikovanih s pomočjo ček liste ali opisnikov. Za uspešno izvedbo učenja z opazovanjem in povečanje samoučinkovitosti morajo učenci verjeti, da so dejanje sposobni izvesti pa tudi, da je brezhibna izvedba dejanja zanje pomembna oz. predstavlja zanje dodano vrednost.

Primer dejavnosti učencev v okviru raziskovalnega učenja (primerno za spodbujanje globljega razumevanja):

Po predstavitvi zapletenega problema, dogodka, ipd., učenci *oblikujejo hipoteze* za pojasnitev dogodka ali rešitev problema. Nato jih učitelj usmeri v *zbiranje podatkov* za preizkušanje hipotez, pri čemer lahko *izvedejo* neposredne raziskave (*eksperimenti, merjenje*, ipd.) ali posredne raziskave (*branje strokovne literature, izvedba*

namenom, da bi popestril pouk, ampak z namenom, da učenci realizirajo načrtovane cilje). Ob načrtovanju kognitivnih in nekognitivnih procesov in postopkov, ki jih bo spodbujal pri učencih v okviru dejavnosti, ki jih bo zanje načrtoval z namenom realizacije ciljev, mora učitelj načrtovati tudi *strategije učenja*²⁵.

III. Hkrati učitelj načrtuje **načine formativnega preverjanja učenčevega napredka**, pri čemer ga usmerjajo naslednja vprašanja:

- Kako se bom prepričala in kako bo učenec dokazoval, da obvladuje načrtovane vsebine in procese?
- Na kakšen način bom omogočila učencu izkazati njegovo stališče?
- Na kakšen način bo učenec izkazal, da razvija ključne kompetence²⁶ (preko izdelka, izvedbe postopka, izvedbe procesov, predstavitve evidenc v portfoliju)?

Pri razumevanju vsebine, ki ga učenci izkazujejo z učinkovito uporabo kompleksa miselnih veščin²⁷, s pomočjo katerih usvojeno znanje izkažejo, mora učitelja zanimati *učinkovitost*,

intervjujev). Sledi *analiza zbranih podatkov s prepoznavanjem vzorcev, poročanje o rezultatih*, ki mu sledi *konstruiranje razlage in zaključkov*. Na koncu učenci *razmislijo o originalnem problemu, ovrednotijo zaključke in izdelajo poročilo*.

Učitelj načrtuje tudi miselne procese (procesni cilji – kognitivni), ki jih bo sprožal pri učencih v okviru izvedbe dejavnosti: da bodo učenci lahko oblikovali hipoteze, morajo najprej izoblikovati svojo perspektivo, za kar jih je koristno spodbuditi k *analiziranju različnih perspektiv, analizi napak, sklepanju z indukcijo*, v nadaljevanju tudi k *argumentiranju*.

²⁵ Nekaj primerov strategij učenja (povzeto po Woolfolk, 2002):

Za odločanje o tem, kaj je pomembno, učitelj učence uči:

- *Oblikovati povzetke*: usmeri učence, da v vsakem odstavku najdejo ključni stavek. Nato v ključnih stavkih določijo glavne ideje. Vsaki glavni ideji poiščejo podporne informacije. Na koncu odmislijo vse odvečne informacije in nepotrebne podrobnosti.
- *Določiti bistvene pojme*: selektivno podčrtovanje (označevanje) ključnih pojmov, pretvorba v zapis pojma z lastnimi besedami, navedba primerov iz besedila in lastnih primerov.

Vizualni pripomočki za organizacijo informacij, podatkov:

- *Priprava miselnih vzorcev*: grafična upodobitev medsebojnih odnosov in povezav.
- *Uporaba vizualnih organizatorjev*: *VENNOV diagram*: grafična ponazoritev podobnosti in razlik; *VŽN plus*: Kaj že vem o tej snovi? Kaj bi želela vedeti? Kaj sem se naučila?; *Časovni trakovi*: zaporedje dogodkov.

²⁶ Več o tem v 3. sklopu o vrednotenju ključnih kompetenc na str. 28.

²⁷ Marzano s sodelavci (1993) opredeljuje sledeče procese izkazovanja sistematičnega, splošnega, dobro povezanega znanja: *sprejemanje odločitev, reševanje problemov, izumljanje nečesa novega (invencija), eksperimentalno raziskovanje, preiskovanje in sistemska analiza*. Pri sestavi preizkusov za preverjanje napredka v uporabi kombinacije spoznavnih postopkov so učitelju lahko v pomoč sledeča vprašanja:

- **Sprejemanje odločitev**: O čem se bo učenec odločal? Kakšne možnosti izbire ima? Kateri kriteriji mu bodo pomagali pri odločitvi? Kaj se zdi najboljšo/najslabšo? Za katero situacijo?
- **Reševanje problemov**: Kako bi se učenec lahko lotil danega problema? Katere rešitve so možne? Kakšne so ovire? Kako bi premagal ovire? Kako bi uresničil cilj? Ali se je rešitev obnesla?
- **Invencija**: Kako bi lahko izboljšal? Popravlil? Ustvaril nekaj novega?
- **Eksperimentalno raziskovanje**: Kaj bo učenec opazoval? Kaj pričakujem, da bo opazil? Kakšna so možna/ustrezna pojasnila? Kaj lahko iz tega napove/hipoteze? Kako lahko svoje napovedi preizkusi?

*gibkost in prilagojenost uporabe spoznavnih postopkov, ne pa le končni dosežek. Razen obvladovanja vsebin in procesov je potrebno preverjati tudi napredek v osebnostnem razvoju, pri čemer učitelja zanima *napredek posameznika v zrelosti razmišljanja in ravnanja, ozaveščenosti in oblikovanosti stališč*, vsekakor pa ne pravilnost.*

Za izkazovanje različnih vidikov in vrst znanja mora učitelj načrtovati raznovrstne preizkuse, običajni preizkusi tipa »papir in svinčnik« namreč tega ne omogočajo. V tem koraku učitelj razmisli o tem, kaj bi bil lahko dober dokaz, da so učenci usvojili načrtovane cilje. Bolj kompleksno razumevanje bo učitelj preverjal z avtentičnimi nalogami²⁸, za preverjanje zgolj poznavanja vsebin pa seveda zadostuje pisni preizkus s vprašanji.

Formativno vrednotenje posameznikovega napredka služi presoji o učinkovitosti njegove uporabe spoznavnih postopkov ali miselnih veščin, socialnih veščin, dela z viri ipd., globini njegovega dojetja vsebine, njegovega konceptualnega razumevanja, pa tudi odkrivanju napačnega razumevanja, šibkosti v uporabi postopkov, procesov in veščin. Na osnovi opažanj učitelj učencu ponudi povratno informacijo²⁹, s katero ga usmerja k izboljševanju,

-
- **Preiskovanje:** Kateri dogodek/koncept želim, da bi učenec razložil? Kaj je o njem že znanega (preiskava različnih perspektiv)? Katere so nejasnosti/ nedoslednosti v zvezi z njim? Kakšna je najbolj verjetna sosledica dogodkov? Kateri so možni predlogi za razjasnitev nejasnosti? Kaj se je zgodilo? Kako se je zgodilo? Kaj bi se zgodilo, če...? (ustreznost, ustvarjalnost, podprtost z argumenti)
 - **Sistemska analiza:** Kateri so sestavni deli sistema? Kaj je s sistemom povezanega, vendar ni njegov sestavni del? Kako deli sistema vplivajo drug na drugega? Kaj se bi zgodilo, če bi določeni deli odpovedali ali delovali drugače?

²⁸ Osnovne značilnosti avtentičnih nalog (povzeto po McTighe & Wiggins, 1999; Sentočnik, 2000; 2012):

- Realni kontekst (ohranjena kompleksnost, meja med šolskim in realnim izginja);
- Vloga strokovnjaka – soočanje s kompleksno nalogo, dejavnosti, ki jih le-ti resnično opravljajo pri svojem delu, izpeljava od začetka do končnega izdelka, vmesno izboljševanje;
- Dijaki sami opravijo spoznavno pot (npr. prebirajo primarne tekste, raziščejo, zberejo podatke, postavljajo hipoteze, analizirajo, sklepajo, sodelujejo, načrtujejo, oblikujejo, popravljajo, predstavijo, itd.)
- Reflektirajo svojo učno izkušnjo – da bi naslednjič »startali« z višje izhodiščne točke.

Avtentične naloge ne omogočajo enoznačnih odgovorov, ampak zahtevajo uporabo kompleksnega znanja, presojo, inovativnost. Učitelju za razliko od neavtentičnih preizkusov omogočajo uvid v učenčevo predznanje, pojmovanje, razumevanje ter mu tako pomagajo načrtovati nadaljnji učni proces z namenom preseganja napačnega/naivnega/ozkega pojmovanja, vrzeli v predznanju in poglobljanja razumevanja. Avtentična naloga zahteva, da učenci izgradijo nek oprijemljiv »izdelek«, ki mora biti takšen, da razkrije njihovo razumevanje določenih konceptov in veščin ter njihovo zmožnost aplicirati, analizirati, povzeti in posplošiti ter ovrednotiti te koncepte in veščine.

Primeri avtentičnih nalog:

- Simulacije (postavljanje v vloge ekspertov, npr. arheologa, raziskovalca, kustosa, literarnega kritika, igre vlog, itd.);
- Nastopi pred različno publiko (konferenca, TV poročilo, vremenska napoved, kronika);
- Projekcije (napovedovanje, kaj bi se zgodilo, če ...);
- Različne oblike izražanja (npr. osebna pisma, pisma bralcev o določenem problemu, članki, reportaže, dnevniški zapisi, govori, peticije; pisanje basni, pravljic, poglavij romana – npr. drugačen razplet ali zaključek, kot v originalnem, pesmi, itd.);
- Preiskovanje in raziskovanje (načrt, poročilo, itd.);
- Razprave, okrogle mize, debate;
- Poučevanje mlajših od sebe, svetovanje različni ciljni publiko (npr. kot turistični vodič, kustos, dramski igralec – npr. priprava video posnetka);
- Izdelovanje izdelkov, načrtov, maket, modelov (npr. v vlogi mizarja, oblikovalca, arhitekta itd.).

²⁹ Značilnosti dobre povratne informacije:

- natančen opis različnih vidikov znanja pri posameznem učencu v odnosu do pričakovanega znanja (ciljev in standardov) v nekem obdobju;

izpopolnjevanju, popravljanju, za kar potrebuje opredeljene korake in kakovost izvedbe, na primer pri izvedbi nekega postopka, ali pa opise kakovosti pri izvedbi avtentičnih nalog. V ta namen učitelji pripravijo opisne kriterije³⁰, s katerimi vnaprej (na začetku izvedbe učne situacije) seznaniijo učence. Še bolje je, da jih pritegnejo v pripravo kriterijev, saj je to dober način, da jih seznaniijo s pričakovanji o kakovosti njihovega učenja in učnih dosežkov. Opisni kriteriji so tudi osnova za samovrednotenje in vrstniško preverjanje. Vključevanje učencev v pripravo opisnih kriterijev³¹ poteka tako, da jim učitelj zastavlja vprašanja, s čimer jim razjasni cilje oz., kaj natančno od njih pričakuje.

-
- zgovorna (opisati mora več pomembnih vidikov kakovosti dosežka in ne le tistih, ki jih je najlažje izmeriti in prešteti),
 - pravočasna (podana čim prej);
 - jasna (opiše, kaj je dobro pri izkazanem znanju/dosežku posameznega učenca, pa tudi kako dobro je in kaj še ne ustreza dogovorjenim standardom ter kaj natančno in kako je treba znanje izboljšati);
 - primerna (izpostavi najprej pozitivne vidike izvedbe/izkazanega znanja/dosežka, nato pa analizira napake in pomanjkljivosti);
 - brez oštevanja in vpletanja učenčeve osebnosti);
 - rahločutna (podana z občutkom, nenapadalno, neosebno vendar zavzeto).

³⁰ Opisni kriteriji (povzeto po Sentočnik, 2002b, 2004b) so sestavljeni iz:

- področij spremljanja,
- kriterijev,
- opisnikov (deskriptorjev) – v opisnike so vtkani:
 - opisi kakovosti kriterija (indikatorji) in
 - standardi znanja.

Področja spremljanja so tista znanja, spretnosti in veščine, za katere želimo, da bi jih učenci izgrajevali in razvijali v procesu izobraževanja in se navezujejo na cilje predmeta.

Kriteriji so tiste lastnosti oz. kvalitete izbranih področjih, ki jih opredeljujejo kot kakovostna. Za eno področje spremljanja določimo do 5 kriterijev. **Kriteriji so vedno enaki:**

- npr. **pri skoku v višino** – palica ne sme pasti, zato je potreben odziv, drža telesa, itd.;
- pri **argumentativnem eseju** – nas mora prepričati, zato uporaba dokazov in argumentov ... zgradba ... jezikovna sredstva;
- pri **govornem sporazumevanju** – uporaba besedišča v smiselnih stavkih kot reakcija na slišano.

Opisnik

Vsak kriterij opišemo z opisnikom. Opisniki ali deskriptorji so opisi kakovosti dosežkov na posamezni stopnji (od optimalnega do minimalnega standarda), s katerimi opišemo kakovost izkazovanja določenega vidika znanja.

Opisniki vsebujejo natančnejši opis kakovosti izvedbe kriterija (indikatorje) in standarde:

- Indikator ali opis kakovosti izvedbe kriterija navaja lastnosti dosežka, ki ga naredijo kakovostnega.
- Standard, ki določa kakovost/zahtevnost/obseg izvedbe:
 - Npr: **Kako visoko** bomo postavili palico? **Kako dodelani/trdni** naj bodo argumenti? **Kako gladek** naj bo govor?
 - Standard se spreminja - z njim določamo minimalni dosežek, ki ga še sprejemamo kot zadostnega in optimalni dosežek, oba se z leti učenja zvišujeta.
 - *Zato pri snovanju opisnih kriterijev za čez leto ne moremo uporabiti standardov iz učnega načrta (velja za učne načrte, namenjene osnovnošolskemu in gimnazijskemu izobraževanju) – tam so opredeljeni končni (po triletnih, ob koncu letnika, ob koncu šolanja).*

Pri pripravi opisnih kriterijev za različna časovna obdobja med šolskim letom se o standardu, izraženem v opisnikih, odloča aktiv učiteljev glede na dosežke učencev, ki jih poučujejo, in v skladu z lastno presojo o tempu učenja in razvoja. Standardi se postavljajo s pomočjo pregledovanja konkretnih izdelkov/dosežkov učencev, pri čemer skupina ugotavlja, kateri izdelki izkazujejo optimalno kakovost v nekem določenem časovnem obdobju in kakšna natančno je ta kakovost.

³¹ *Primer vključevanja učencev v pripravo opisnih kriterijev (Sentočnik, 2002b, 2004b):*

Za razmislek o tem, katera **področja** bo učitelj spremljal npr. pri učenju angleščine, lahko učencem zastavi vprašanja v okviru splošnih ciljev predmeta, kot so:

Pri tem je treba opozoriti, da mora učitelj zelo dobro poznati svoje strokovno področje, predvsem pa imeti do svojih dijakov tudi realna pričakovanja. S primernim vključevanjem dijakov in primernimi spodbudami za njihovo razmišljanje o vidikih in kakovosti znanja, ki jih učitelj pričakuje od njih v skladu s cilji in standardi iz učnega načrta, dosežemo, da postane dijakom bolj jasno in razumljivo, kaj se od njih pričakuje – na ta način kriterije ponotranjijo in dojemajo njihov pomen in namen. Nikakor tudi ni nepomemben njihov občutek, da so opisni kriteriji pripravljeni v soglasju z njimi in z njihovim prispevkom.

IV. Sledi opredelitev končnega preizkusa, s katerim učitelj oceni realizacijo ciljev.

Kot ugotavlja Kroflič (1993), poudarjanje nujnosti sprotne vrednotenja v procesnem načrtovanju nikakor ne sme pomeniti, da lahko zanemarimo sumativno evalvacijo kvalitete dosežka. Medtem ko gre pri formativnem vrednotenju za podporo učenja, pa je sumativno preverjanje in ocenjevanje namenjeno ugotavljanju dosežka v relaciji do ciljev in standardov znanja. Glede na procesno zastavljenost ciljev bi bila najprimernejša oblika učenčeva predstavitev mape dosežkov, ki bi vsebovala izbrane reprezentativne evidence, s katerimi bi učenec dokazoval, da je uresničil vse načrtovane cilje, pospremljene z učenčevo samoanalizo in refleksijo o tem, kaj se je naučil pa tudi, kakšen odnos je izoblikoval do učne snovi in do lastnega učenja.

V izogib pristranskosti ocenjevanja mora imeti mapa dosežkov jasno določen referenčni okvir, ki izhaja iz učnih ciljev, pa tudi izdelane kriterije o kakovosti evidenc v relaciji do učenčevega napredka ter o pričakovani kakovosti predstavitev. Za zagotovitev veljavnosti je potrebno preprečiti, da bi lep videz mape ali pa gladek govor v predstavitvi zakril morebitno pomanjkljivo znanje in nezadosten učenčev napredek – eden izmed priporočljivih kriterijev je zato prepričljivost in ustreznost odgovorov na vprašanja o evidencah, ki jih učenec predstavlja – vprašanja se zastavljajo učencu med in po predstavitvi, nanje se nima možnosti posebej pripraviti.

-
- *Kaj vse se je potrebno naučiti, da bomo lahko rekli, da znamo dobro angleško? Za koga lahko rečemo, da zna dobro angleško?*

Razmislek **o kriterijih** sprožimo s vprašanji:

- *Katere so tiste kvalitete, po katerih presodimo, da zna nekdo dobro pisati, govoriti, brati, poslušati?*

Razmislek **o pokazateljih oz. opisih kakovosti** pa:

- *Strinjali smo se, da dober govorec govori tekoče, pravilno, jasno, ve, o čem govori in pozna ustrezne besede, ki jih lepo povezuje v stavke, zna izražati misli ... (kriteriji). Kakšno pa je tekoče govorjenje? Kaj je za govorjenje sploh značilno? Ali to pomeni, da se ne sme ustavljati? Ali pa morda, da uporablja veliko različnih besed? Ali pa morda, da se ne zmede in ustavi, četudi se ne spomni besede, ampak se hitro domisli sopomenke ali pa pomen besede opiše ali izrazi na kak drug način?*

Seznanitev s **standardi**:

- *Katere besede pričakujem, da boste uporabljali? Kakšne stavke? Kako gladko in tekoče naj bo govorjenje? – nivo kakovosti mora biti nižji, kot je zapisano v katalogu znanja, prilagodimo ga letom učenja in pričakovanemu vložku v poučevanje in učenje.*

V. Nazadnje učitelj **opredeli didaktično izvedbo učne situacije** (*pristope k poučevanju*: npr. problemski pouk, raziskovalno učenje, učenje z odkrivanjem, projektno učno delo, avtentične naloge, individualizirano učenje, sodelovalno delo, kognitivno vajeništvo, pa tudi *učne metode in oblike*³², *strategije poučevanja*³³ (sem sodijo tudi strategije za ozaveščanje in artikulacijo predznanja³⁴), *didaktična sredstva, okoliščine izvedbe*, npr. v učilnici – tudi ureditev učilnice, v delavnici, knjižnici).

³² Več o tem npr. v Strmčnik, F. (2001). *Didaktika – osrednje didaktične teme*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

³³ Primeri strategij poučevanja (povzeto po McTighe & Wiggins, 1999):

Za artikulacijo predznanja se dobro obnese uporaba vizualnega organizatorja VŽN:

- Kaj že **veš**?/ Kaj misliš, da veš? **V**
- Kaj **želiš** izvedeti?/ Kaj misliš, da boš izvedela? **Ž**
- Kaj si se **naučil-a**? **N**

Za izgrajevanje pomena v procesu vnosa novih znanj so priporočene sledeče strategije:

- *Triminutna pavza*: strokovnjaki priporočajo, da naj učitelji dajo učencem priložnost, da izgrajujejo pomen tako, da na vsakih 15 minut učnega procesa naredijo triminutno pavzo, ki naj bo priložnost za učence, da se preklopijo iz poslušanja in opazovanja (vnos) v refleksijo in govorjenje (produkcija). Učitelj spodbudi učence k produkciji: *Povzemi, kar smo se pravkar naučili. Navedi nekaj, kar je bilo zate novo in nekaj, kar si že vedel? Kaj je bilo zate posebej zanimivo? Ena stvar, ki te je zbegala? Kako bi odgovoril na vprašanje?*
- *Uporaba čutov*: učitelj pomaga učencem, da doživijo vsebino preko različnih čutov. Znano je, da so učenci sposobni ustvariti mentalno podobo o podatkih in informacijah, ki jih sprejemajo in da so rezultati zapomnitve boljši, ko jim pri tem pomagamo in jim to omogočimo.
 - *Vid*: Učitelj učence povabi, da si informacijo predstavljajo in jo opišejo: Kako izgleda? Predstavite jo kot film, ki se vam odvrti v glavi.
 - *Vonj*: Zamislite si in opišite vonj, ki ga povezujete z novo informacijo.
 - *Okus*: Kakšnega okusa je zate nova beseda/podatek/informacija?
 - *Otip*: Kako jo občutiš, ko se je dotakneš?
 - *Sluh*: Kakšen zvok (zvoke) slišiš, ko izgovoriš ... besedo, ko slišiš podatek, itd.?

Primeri strategij poučevanja, ki omogočajo izgrajevanje pomena:

Učitelj podatke in informacije predstavi *kot vprašanja*, namesto, da učencem postreže z vsemi odgovori, zaradi česar se pogosto zgodi, da že vnaprej zatre vso morebitno radovednost in vedoželjnost. Pozove jih, da *napovejo*, kaj se bo zgodilo, nato preberejo besedilo in *preverijo*, če in v kolikšni meri so bile njihove napovedi resnične. Pri branju lahko organizira razred tako, da dobi skupina besedilo z določenimi informacijami, ki drugi skupini manjkajo, druga skupina pa tiste, ki manjkajo prvi, kar jih motivira, da berejo pozorno in si izpisujejo to, kar menijo, da je pomembno ter kasneje svoje izpiske predstavijo sošolcem, nato pa s strnitvijo vseh predstavitev pridejo do pomena celote. Ob tem učence uči tudi *tehnika branja*: iskati ključne besede in ključne informacije, povzemati, sklepati, preverjati svoje napovedi ter spodbuja njihovo ustvarjalnost tako, da jih povabi, da si izmislijo drugačen konec ali pa napišejo svojo originalno zgodbo sledeč principu zgodbe, ki so jo pravkar prebrali.

³⁴ Transferna vrednost znanja se poveča, če učitelj omogoča učencem izgrajevati pojmovne mreže oz. smiselno umeščati njihova nova spoznanja v obstoječe pojmovne strukture ter presegati napačna, naivna razumevanja. Pomembno je, da učitelj učencem pomaga artikulirati njihovo predhodno znanje, saj se pogosto dogaja, da imajo napačno ali naivno razumevanje, ki ga je potrebno popraviti, vendar ne tako, da bi učitelj učencu direktno povedal, da napačno razume, ampak preko dejavnosti, soočanj, refleksije. Izgrajevanje pomena je torej aktivni proces, v katerem so dijaki glavni akterji.

Po Krofliču (1993) mora učitelj načrtovati sledeče strategije poučevanja, če želi slediti temeljni vrednoti procesnega načrtovanja, ki je spodbujanje kontinuirane rasti in razvoja celovite osebnosti vsakega učenca:

- individualizacijo in diferenciacijo,
- izbirnost vsebin,
- razvijanje kompleksnega mišljenja,
- razvijanje kritičnosti, samostojnosti in aktivnega ter ustvarjalnega odnosa do stroke in življenja,
- umeščanje formativnega (samo)vrednotenja v proces učenja, ki služi nenehni rasti in razvoju.

3. Sklop: VREDNOTENJE KLJUČNIH KOMPETENC

Dr. Sonja Sentočnik

1 Vrste vrednotenja in njihovi cilji

Storilnostno naravnana šolska kultura, ki je značilna za naš šolski prostor, botruje verjetjem in prepričanjem o tem, kaj je pomembno in kako si razlagamo in razumemo priporočila (tudi tuje) stroke o tem, kako je mogoče izboljšati učinkovitost učenja in kakovost učnih rezultatov. Različni zapisi iz naših strokovnih krogov (strokovni članki zadnjih let) ter tudi iz prakse nam kažejo, da ostajamo osredotočeni na ocenjevanje. Tako npr. avtorica nedavnega prispevka v zborniku na temo preverjanja in ocenjevanja (glej Šteh, 2012), govori o *formativnem ocenjevanju* in o *ocenjevanju za učenje* – pri čemer uporablja besedni zvezi, ki že po logiki stvari to ne bi smeli biti in tako pride v nasprotje z definicijama preverjanja in ocenjevanja, ki ju sama navaja na začetku svojega prispevka, namreč, da ima *preverjanje diagnostično in formativno* funkcijo³⁵, ocenjevanje pa sumativno (moji poudarki). Avtorica letne učne priprave, ki smo jo vzeli pod drobnogled (za primer smo vzeli letno učno pripravo v okviru izobraževalnega programa Hortikulturni tehnik SSI (glej prilogo 1), ki nam je – glede na status šole, s katere prihaja – služila za vzoren primer letne priprave), umesti na konec svoje priprave načrt ocenjevanja znanja, o preverjanju pa v njeni pripravi ni sledu. Iz razgovorov z učitelji lahko sklepamo, da le-ti preverjanje³⁶ sicer umeščajo v učni proces, vendar ga vidijo skozi prizmo ocenjevanja, saj ga uporabljajo predvsem z namenom, da bi intenzivirali rezultate na testih znanja, ne vidijo pa ga v vlogi podpore učenju. Med vrstami vrednotenja³⁷ tako pri nas ostajamo osredotočeni na vrednotenje učenja (angl. *assessment of learning*) oz. na sumativno preverjanje in ocenjevanje, ki se izvajata ob koncu didaktičnega sklopa, ob zaključku modula, konferenčnega obdobja in ob koncu šolskega leta, zanemarjamo pa vrednotenje v podporo učenja (angl. *assessment for learning*), h kateremu prištevamo diagnostično in formativno preverjanje, ki bi morala biti sestavni del procesa učenja.

³⁵ Spomnimo, da temeljita formativnost in sumativnost na različnih paradigmah – za formativni pogled je značilno dožemanje realnosti v smislu socialnega konstrukta, sumativni pa smatra dejstva za objektivno realnost. Ko preverjamo formativno, gledamo na različne spremenljivke kot na kompleksne, medsebojno povezane dimenzije, ki se izmikajo natančnemu merjenju, pri sumativnem pristopu pa prevladuje prepričanje, da je mogoče spremenljivke natančno definirati in izmeriti (Lucas, Claxton in Spencer, 2012).

³⁶ Ker Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja predpisuje obvezno preverjanje pred ocenjevanjem, je končno, sumativno preverjanje postalo obvezni, regulirani del učnega procesa. Preverjanja v podporo učenja, ki ima edukacijsko vlogo, pravilniki ne predpisujejo, zato je odvisno od učiteljev, ali ga umeščajo v učni proces – kar je v veliki meri odvisno od njihovih pojmovanj poučevanja ter njihove vloge in vloge učencev v učnem procesu.

³⁷ **Vrednotenje** razumemo kot nadpomenko preverjanju in ocenjevanju znanja in uporabljamo kot termin, s katerim prevajamo angl. izraz »*assessment*«. Vrednotenje je namenjeno presoji značilnosti in kakovosti procesa in produkta učenja in poučevanja.

Strokovnjaki (tudi pri nas) že nekaj časa opozarjajo, da ima preverjanje (govora je o formativnem, tistem, ki podpira učenje) ključno vlogo pri kakovostnem učenju (Black in William, 1998; Marentič-Požarnik, 2004; Razdevšek-Pučko, 1996; Sentočnik, 2000; 2002a; 2012; Šteh, 2012; Wiggins, 1998), da pa njegova umestitev v učni proces zahteva spremembe v poučevanju in pogosto tudi spremembe v tem, kako učitelji in učenci pojmujejo svojo vlogo v učnem procesu. Takšno preverjanje ni nujno v obliki tradicionalnega testa, ampak je pogosto v obliki učiteljevih vprašanj, ki jih zastavlja učencem v procesu poučevanja in s pomočjo katerih ugotavlja, kaj učenci že vedo pa tudi stopnjo njihovega razumevanja – kaj morda napačno ali le površno razumejo, kje so šibki in kje imajo vrzeli v znanju pa tudi, katera so njihova močna področja. Učitelju pridobljene informacije in spoznanja služijo za to, da ustrezno prilagodi svoje poučevanje in oblikuje učne situacije, s katerimi učencem pomaga poglobiti razumevanje, popraviti napačna pojmovanja in izpopolniti njihova močna področja. Razen tega poskrbi, da so tudi učenci kot graditelji lastnega znanja vključeni v proces vrednotenja in sicer tako, da sami vrednotijo svoj napredek in da podajajo povratne informacije svojim sošolcem. To je mogoče, če učitelji na primeren način seznanijo učence s pričakovanji oz. spodbudijo njihovo razmišljanje o vidikih in kakovosti znanja, ki jih učitelj pričakuje od njih v skladu s cilji in standardi iz katalogov znanj. Raziskave potrjujejo (primer Wiggins, 1998; Guskey, 1996), da je preverjanje v smislu kontinuiranega dialoga s posameznim učencem, ki naj bi bilo umeščeno v učni proces, najučinkovitejša spodbuda samoregulaciji³⁸, ki naj bi postala vseživljenjska zmožnost in navada. Razen tega se je nabralo toliko prepričljivih dokazov o pozitivnih učinkih formativnega preverjanja na učni uspeh in na pozitivno motivacijo za učenje (Black in William, 1998), da so v večini evropskih držav umestili preverjanje v podporo učenja v središče reform šolstva (glej Third International Conference on Assessment for Learning, 2009; nedavno je tudi v Ljubljani potekala konferenca z enakim naslovom v organizaciji CIDREE, izpeljal jo je Zavod RS za šolstvo). Takšno preverjanje predpostavlja uporabo opisnih kriterijev, ki pomagajo učencu do jasne slike o tem, kakšno delo, ravnanje in odnos do učenja pričakujemo od njega. V procesu učenja tako učenec pridobiva povratne informacije, oblikovane s pomočjo opisnih kriterijev, vrednoti pa se tudi sam, z namenom najti odgovore na vprašanja:

- *Kje sem (v primerjavi z znanjem, ki sem ga izkazoval na začetku procesa učenja)?*
- *Za kaj si moram prizadevati?*
- *Kaj je potrebno popraviti, izboljšati, poglobiti, da bom dosegel cilje?*

Priprava opisnih kriterijev zahteva od učiteljev temeljit razmislek o filozofiji in ciljnih predmeta, ki ga poučujejo, o umeščanju ključnih kompetenc v učni proces (ne z dodajanjem,

³⁸ S **samoregulacijo** mislimo na zmožnost izboljševanja lastnega znanja, popravljanja napak, izboljševanja kakovosti izdelka oz. nastopa, s katerim učenec izkazuje realizacijo načrtovanih ciljev, tudi izboljševanje učnih strategij. Za operacionalizacijo te zmožnosti so nujno potrebni jasni kriteriji kakovosti in izvedbeni standardi (kako dobro naj bodo cilji realizirani in v kakšnem obsegu), v procesu pa mora učenec dobivati jasne povratne informacije, ki opisujejo različne vidike njegovega napredka v odnosu do zaželenega ter mu tako dajejo smernice, kaj mora še izboljšati in kako naj se tega loti.

ampak s spremembami v poučevanju in učenju), pa tudi o zagotavljanju optimalnih pogojev za razvijanje kompetenčnosti in v zvezi s tem tudi o drugačnih načinih vrednotenja kompleksnih dosežkov³⁹.

2 Predlagani načini vrednotenja ključnih kompetenc

Ključne kompetence predpostavljajo drugačne vrste dosežkov, kot smo jih bili navajeni v tradicionalni šoli. Če ključne kompetence pojmujeemo v smislu vpetosti v pridobivanje vsakršnega kakovostnega znanja (Marentič-Požarnik, 2006), nam postane jasno, da jih ni moč izolirati in vrednotiti s tradicionalnimi, enkratnimi preizkusi znanja. Na razvitost kompetenčnosti pri učencih lahko sklepamo s pomočjo presoje kakovosti procesa njihovega učenja, ki je mogoča na osnovi spremljave posameznikovega napredka preko zbiranja raznolikih evidenc, ki nastajajo v učnem procesu v nekem časovnem obdobju. Pomembno vprašanje pri tem je, kaj nam bo veljalo kot evidenca oz. kako bo učitelj učencem omogočil izkazati, da razvijajo ključne kompetence pri predmetu in v medpredmetnih povezavah.

Ko vrednotimo stopnjo razvitosti kompetenc, je potrebno upoštevati vse dimenzije kompetence oz. omogočiti učencem kompleksno izkazovanje znanja. Učenčevo kompetenčnost namreč presojujemo tako z vidika globine njegovega razumevanja vsebine, kot z vidika obvladovanja procesov, ki vključujejo tudi presojo učinkovitosti njegove uporabe strategij učenja (vključno z zmožnostjo samoregulacije), pa vse do njegovega interesa do predmeta, odnosa do učenja in stališča do znanja. Stopnja kompetenčnosti se odraža tako v procesu izgrajevanja znanja, kot v kakovosti učnega rezultata – le-ta je namreč pogojen z globinskim pristopom k učenju, za katerega je potrebna notranja učna motivacija, ki jo je moč spodbuditi z obravnavo učne snovi na tak način, da postane učencu smiselna in zanimiva. Strokovnjaki opozarjajo, da motivacije ne smemo jemati kot nekaj, kar učenec ima ali pa nima, ampak kot nekaj, kar je pogojeno s poučevanjem, ki spodbuja učenje v smislu ravno pravega izziva za učenca (Medveš, 2010). Globinski pristop k učenju podpira gradnjo razumljenega, uporabnega, povezanega znanja in doseganje višjih spoznavnih ciljev, ki omogočajo uporabo znanja tudi v novih okoliščinah ter so osnova za razvoj pozitivnega odnosa do nadaljnega učenja.

V najnovejših priporočilih za vrednotenje ključnih kompetenc, ki jih je izdala Evropska komisija (Assessment of Key Competences, Policy Handbook, 2012), je zapisano, da je razvijanje novih načinov vrednotenja ključnih kompetenc prioritarna naloga, ki ji je potrebno

³⁹ S **kompleksnimi dosežki** merimo na kompleksne miselne procese oz. povezovanje vsebin z njimi, pa tudi na zmožnost povezovanja oz. ugotavljanja odnosov in povezav med novimi idejami in dejstvi ter obstoječim znanjem. Razen tega izkazujejo kompleksni dosežki tudi kritično in ustvarjalno razmišljanje ter zmožnost prenosa in uporabe teoretičnega znanja v prakso. Preusmerjanje od vrednotenja memoriranja na vrednotenje kompleksnih dosežkov zahteva premik od psihometrične in edukometrične perspektive, ki postavlja v ospredje objektivnost ocenjevanja, k pedagoško psihološki in celostni perspektivi, ki daje prednost veljavnosti (Sentočnik, 2012).

posvečati posebno pozornost, saj ima ravno vrednotenje to moč, da bodisi ojači poučevanje za razvijanje kompetenc ali pa ga oslabi. Tisto, kar v šolah vrednotimo, nam namreč postane vredno in če kompetenc ne bomo vrednotili ali pa bo njihovo vrednotenje neustrezno, se nam kaj lahko zgodi, da bo ostalo razvijanje ključnih kompetenc na nivoju občasnega dodatka k običajnemu načinu poučevanja. Za vrednotenje razvijanja ključnih kompetenc tradicionalni pristopi, ki jih uporabljamo za vrednotenje predmetnega znanja in veščin, niso ustrezni glede na to, da gre pri kompetencah za nadpredmetnost, medsebojno prepletenost in kroskurikularno integriranost. Zato priporočajo, da je najprej potrebno ključne kompetence prevesti v učne cilje, s čimer dosežemo, da bodo nared za vrednotenje (angl. *assessment ready*). Ključne kompetence tako integriramo v že obstoječe učne cilje v predmetnih katalogih znanj tako, da konkretiziramo možno izkazovanje posamezne ključne kompetence v okviru specifične vsebine posamezne stroke in predmeta, pa tudi procesa njenega usvajanja (ključne kompetence integriramo v vsebinske in procesne cilje), kar nato služi kot usmeritev v procesu poučevanja, učenja in vrednotenja. Da bi zagotovili umeščanje kompetenc v njihovi celovitosti v učni proces, priporočajo, da se v učnih ciljih natančno opredelijo:

- ustrezno znanje in veščine za določen kontekst;
- tipi nalog (dejavnosti) in konteksti, s katerimi se bodo učenci soočali na različnih stopnjah zahtevnosti kompetenc;
- odnosna dimenzija za podporo razvoja in uporabe opredeljenega znanja in veščin.

Tako opredeljenih kompetenc v ciljih seveda ne moremo objektivno meriti v smislu primerjave učencev med seboj, ampak so potrebni drugačni prijemi vrednotenja. Kompetenčnost je namreč že po definiciji večdimenzionalna zmožnost *posameznika* na nekem področju, ki jo razen znanja in veščin tvorijo tudi stališča, motivi in vrednostna naravnost (Medveš, 2006). Osebnostnega razvoja pa ne moremo vrednotiti normativno, niti ni mogoče stališč presojati v smislu pravilno in narobe, kot je to mogoče pri deklarativnem znanju, ampak v smislu (ne)ustrezno in (ni) v skladu s pričakovanji, (ni) podporno posameznikovemu razvoju in uporabi znanja in veščin, kar zahteva spremljavo posameznikovega napredka in primerjavo s »samim seboj« (ugotavljanje razlik, napredka od začetka procesa učenja v odnosu do pričakovanih ciljev in standardov).

Primeri dobre prakse iz držav članic Evropske unije (v *Assessment of Key Competences, Policy Handbook*, 2012) kažejo, da se za vrednotenje ključnih kompetenc najbolj obnesejo avtentični, celostni načini vrednotenja, s čimer mislijo na preverjanje z izvedbo praktičnih nalog (angl. *performance-based assessment*), h katerim prištevajo projekte, avtentične naloge, prezentacije, igre vlog, ipd. Celostni načini vrednotenja se nanašajo na sistematično ugotavljanje učenčeve zmožnosti uporabe kompleksnega znanja, ki jo le-ta izkaže skozi opravljanje določene praktične naloge. Takšno praktično preverjanje postane avtentično, ko je učenec postavljen pred kompleksen, odprt, življenjski problem, za katerega ne obstajajo preproste rešitve, ampak njegovo reševanje zahteva učenčevo izgrajevanje originalnih

rešitev z uporabo raziskovalnih metod, kompleksnega mišljenja, sodelovalnih in komunikacijskih veščin, pa tudi učinkovite uporabe virov. Učenec neposredno izkaže višje ravni mišljenja in zmožnost transfera na nov kontekst pa tudi obvladovanje postopkov in procesov z oblikovanjem nekega končnega izdelka ali z udejstvovanjem v neki aktivnosti, ki ni sama sebi namen, ampak ima nek širši namen in pomen (več v Rutar-Ilc, 2003; Sentočnik, 2000, 2012). Takšen način preverjanja torej zahteva od učenca, da izkaže svojo zmožnost povezati splošno, strokovno in praktično znanje ob hkratnem izkazovanju obvladovanja ključnih kompetenc. Pomembno je, da takšen način preverjanja skozi spremljavo napredka omogoča tudi ugotavljanje odnosne dimenzije in motivacije pri učencih. Verjetno je odveč opozorilo, da brez učnega procesa, ki bi učencem omogočal usvajati tako povezano znanje (ki seveda zahteva sodelovanje med učitelji splošnoizobraževalnih, strokovnih in praktičnih predmetov) in razvijati kompetenčnost, ne moremo pričakovati, da bodo sposobni uspešno reševati avtentične naloge.

Učenec razvija svojo kompetenčnost v procesu izgrajevanja dobro povezanega in uporabnega teoretičnega znanja z uporabo veščin in spretnosti, ki postanejo v povezavi s sistematičnim obvladovanjem teorije osmišljene, ob hkratnem razvijanju kritičnega odnosa in osebnostne rasti. Tako kompleksnih, večdimenzionalnih zmožnosti ni mogoče veljavno in zanesljivo presojati na osnovi enkratnih preizkusov znanja. **Z ločenimi in izolirani preizkusi znanja namreč ni mogoče »ujeti« učenčeve kompetenčnosti – le-ta pripada posamezniku, je njegova razvijajoča se zmožnost, vendar je odvisno od konteksta, ali jo posameznik lahko v polni meri razvije in izkaže.** Sodobni pristopi k preverjanju zato poudarjajo ključno vlogo bogatega, kompleksnega in zahtevnega učnega okolja, ki spodbuja oz. »izziva« posameznika k razvijanju in izkazovanju zmožnosti na različne načine, pri čemer je potrebno upoštevati, da se učenci razlikujejo v načinih dojemanja in posledično tudi izkazovanja znanja. Stopnjo razvitosti kompetenčnosti pri posamezniku lahko še najbolj verno ujamemo preko presoje raznolikih evidenc⁴⁰ oz. preizkusov, ki so se nabrali v nekem obdobju učenja in ki so potekali v različnih kontekstih. Takšne preizkuse načrtuje učitelj že v fazi letnega načrtovanja in nato natančneje v pripravah na pouk, pri čemer je pozoren na zagotavljanje različnih vrst preizkusov oz. praktičnih nalog, s katerimi bo preverjal različne vidike znanja, od tega, kaj učenec ve in razume ter zna uporabiti, do izvedbe dejavnosti z uporabo postopkov in procesov pa tudi meta vidik, ki ga učenec lahko izkaže (učitelj pa mora spodbuditi) s sistematičnimi, v pouk umeščenimi reflektivnimi zapisi o tem, kako se je naloge lotil, kako je delo potekalo oz. kako ga je organiziral in izvajal, kaj mu je povzročalo težave, kako je ohranjal motivacijo, kaj mu je bilo v veselje in zadovoljstvo, kako je nalogo dokončal in tudi, kako je zadovoljen s procesom in produktom ter kako ju samovrednoti. Z različnimi vrstami preizkusov mislimo na nek »izdelek« in proces njegovega nastajanja, pa naj gre za »izdelek« v obliki zapisa (npr. poročilo, seminarska naloga, esej ipd.), plakata, ustne razlage

⁴⁰ Z **evidencami** mislimo na dokazila o posameznikovem napredku v najširšem smislu. K takšnim dokazilom spadajo tako raznovrstni preizkusi kot tudi »izdelki«, pa tudi različni instrumenti za (samo)vrednotenje, izpolnjeni s strani učenca, sošolcev in učitelja ter zapisi refleksij.

in predstavitve z vizualno podporo, izvedbe eksperimenta/simulacije, popravila/dopolnitve nečesa, izdelave modela/makete, izdelave inovacije, ipd. (učitelj poskrbi za dokumentiranje teh evidenc, bodisi s fotografijo, video ali avdio zapisi bodisi drugimi vrstami zapisa).

Z ureditvijo raznolikih evidenc v portfoliju, ki jih učenec razporedi kronološko in ob katerih zapisuje in hrani svoje analize lastnega dela, ki temeljijo na rezultatih samopreverjanja in povratnih informacijah, ki jih je prejel od vrstnikov in od učiteljev, pa tudi svoje zapise refleksij, lahko učenec izkazuje in sam vrednoti, vrednoti pa tudi učitelj, različne vidike svojega napredka. Pomemben vidik vrednotenja s portfolijem so tudi razgovori, ki jih imata učenec in učitelj (pogosto pa so vključeni tudi starši) ob portfoliju. Čeprav učitelj učencu zastavlja vprašanja, pa razgovor vodi učenec, saj je on tisti, ki predstavlja svoje dosežke in proces učenja, ki je bil zanje potreben. Na tem mestu je potrebno poudariti, da portfolio lahko podpira razvoj kompetenčnosti le v primeru, da ne gre za neko vnaprej izdelano mapo, ki bi jo dobil učitelj pripravljeno od zunaj s spodbudo, da naj jo od časa do časa doda v pouk, ampak za **razvojni portfolio**⁴¹, ki *nastaja* v učnem procesu. Učitelj umesti smernice za nastanek portfolia v svojo letno pripravo in pripravo na pouk tako, da razmisli o ustreznih in raznolikih preizkusih in »izdelkih« ter tudi instrumentih za (samo)vrednotenje oz. evidencah, ki bodo nastajali v učnem procesu in s katerimi bodo učenci lahko izkazovali različne vidike svojega napredka oz. bodo dokazali, da so dosegli načrtovane cilje in standarde znanja. Razen tega mora učitelj umeščati vprašanja za spodbudo refleksije v učni proces ter imeti pripravljene opisne kriterije, pri čemer je pomembno, da v njihovo snovanje in uporabo pritegne učence ter nato namenja čas za njihovo samopreverjanje in vrstniško preverjanje ter za pripravo svojih povratnih informacij posameznemu učencu pa tudi, da posveča čas razvijanju in uporabi učnih strategij, s pomočjo katerih učenci izboljšujejo svoje delo. Čas je potrebno nameniti tudi za urejanje portfolijev, ki ga je treba jemati kot priložnost za razvijanje učenčevih metakognitivnih strategij mišljenja (ugotavljanje, kaj je dobro in kaj še ni oz. prepoznavanje kakovosti lastnega dela, razlaganje sebi, izbira reprezentativnih evidenc in zapis utemeljitve izbire, načrtovanje in razporeditev časa za nadaljnje učenje, kritično ovrednotenje dotedanjega procesa in dosežkov), pa tudi za razgovore učitelja z učencem ob portfoliju ter za končne predstavitve prehojene poti s pomočjo portfolia, ki jih je potrebno ovrednotiti. Ovrednoti se učenčev napredek v okviru referenčnega okvira portfolia, njegova zmožnost samoregulacije pa tudi njegov odnos do dela, kar predstavlja sestavne dimenzije kompetenčnosti. Pri postavitvi referenčnega okvira za portfolio⁴² učitelji razmišljajo o možnih načinih izkazovanja kompetenčnosti: znanja, postopkov, veščin, uporabe pa tudi odnosa in stališč, ki jih nato vključijo v obliki formativnega preverjanja v učni proces. Za zagotavljanje

⁴¹ Več v: Sentočnik, S. (2005). Portfolio – podpora aktivnemu, vseživljenjskemu učenju. V: Rupnik Vec. T. (ur.). *Spodbujanje aktivne vloge učenca v razredu*, str. 166–181.

⁴² Več v: Sentočnik, S. (2004). Portfolio kot alternativna oblika vrednotenja učenčevega napredka: možnosti njegove uporabe v slovenskih šolah. V: *Sodobna pedagogika*, letnik 55, št. 1, str. 70-91. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije; in v Sentočnik, S. (1999). Portfolio, instrument za procesno vrednotenje učenčevega in učiteljevega dela. V: *Vzgoja in izobraževanje*, letnik 30, št. 3, str. 15-22. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

veljavne presoje posameznikovega napredka je potrebno določiti jasne kriterije kakovosti in standarde, s katerimi določamo obseg in težavnost dosežka glede na pričakovanja (starost, predznanje, vložen čas v poučevanje in učenje ter končna pričakovanja v obliki ciljev in standardov v katalogih znanj v relaciji do časa, ki je na voljo – standardi oz. zahtevnost uresničevanja ciljev so nižji v sredini prvega letnika, kot npr. v drugem, tretjem letniku itd.).

V literaturi že obstaja nekaj primerov opisnih kriterijev za ključne kompetence na treh stopnjah (ki ustrezajo zaključku srednješolskega izobraževanja). Za primer navajamo kriterije za sporazumevalno kompetenco v maternem jeziku (ki se precej prekriva z *delom z viri* iz klasifikacije Marzana s sodelavci, 1993, vendar je bolj prilagojena poklicnemu in strokovnemu izobraževanju), ki so jih pripravili na Finskem (glej Vocational Qualification in Agriculture, 2009⁴³):

Tarče preverjanja	1 zadovoljivo	2 dobro	3 odlično
Pridobivanje podatkov in informacij	Učenec zna pridobiti bistvene podatke in informacije za svoje strokovno področje iz preglednih virov v okviru pouka.	Učenec zna pridobiti podatke in informacije iz svojega strokovnega področja iz različnih virov, pri čemer izbira in uporablja zanesljive vire.	Učenec zna pridobiti podatke in informacije iz različnih virov, tudi iz zahtevnih virov ter zna presoditi njihovo zanesljivost.
Razumevanje besedil	Razume kratka besedila praktične narave, ključne besede in pomembne podrobnosti pa tudi besedila iz svojega strokovnega področja.	Razume besedila iz svojega strokovnega področja in takšna, ki obravnavajo splošne teme pa tudi besedila, ki zahtevajo nekaj več sklepanja. Zna iskati in kombinirati informacije iz več različnih besedil omejenega obsega.	Razume tudi besedila, ki obravnavajo abstraktne teme, ki jih je mogoče povezati z njegovim strokovnim področjem in varnostjo pri delu. Hitro dojame kontekst in v čem je pomembnost besedila ter to uporabi pri izvedbi različnih nalog.
Pisno sporazumevanje	Zna napisati kratko, strukturirano besedilo o poznanih temah, uporabljajoč običajne oblike sporazumevanja. Obvlada zadostno besedišče in strukture, da zna oblikovati splošna in poklicna besedila.	Zna napisati besedila o poznanih abstraktnih temah pa tudi tistih, ki so povezana s poklicnim področjem. Uporablja besedišče in stavčne strukture, ki so potrebne za raznoliko pisanje, njegov jezik je razumljiv in tekoč.	Zna napisati tekoča besedila, ki vsebujejo podrobnosti, tudi na področju abstraktnih tem in delovnih nalog. Kombinira in povzema informacije iz različnih virov, obvlada obsežno besedišče in zahtevne stavčne strukture ter je vešč jezika, kar mu omogoča zapisovanje tekočih, dobro strukturiranih besedil.

⁴³ Dostopno na: http://www.oph.fi/download/140406_vocational_qualification_in_agriculture_2009.pdf.

Interakcije in ravnanje v jezikovnih situacijah v okviru delovnega dne	Razume govor, ki se nanaša na njegovo strokovno področje pa tudi razgovor, ki vsebuje splošno besedišče.	Razume pogovore o splošnih temah in dejstvih pa tudi takšne, ki so povezani z njegovim strokovnim področjem, obvlada besedišče.	Razume konkreten in abstrakten govorjen jezik, tudi ko se le-ta navezuje na njegovo strokovno področje. Prepozna različne govorne stile in zna povzeti ključne elemente in pomembne podrobnosti iz slišane.
	Zna govoriti o znanih stvareh, obvlada neformalno pogovarjanje, zna pa tudi komunicirati v različnih poklicnih situacijah.	Zna govoriti o običajnih, konkretnih temah in razložiti zadeve, ki so povezane z njegovim delom. Pri komunikaciji uporablja obsežno besedišče, raznolike strukture in kompleksne stavke.	Jasno komunicira v situacijah, ki se navezujejo na njegove izkušnje in strokovno področje pa tudi v praktičnih in družabnih situacijah, obvlada formalni razgovor, uporablja jezikovne strukture in obvlada zelo obsežno besedišče.

V zadnjem času nastajajo tudi zametki primerov referenčnih okvirov portfolijev za spremljavo ključnih kompetenc (primer Simon in Forgette-Goroux, 2000, v Assessment of Key Competences, Policy Handbook, 2012), ki bi jih veljalo uporabiti kot osnovo za pripravo lastnega referenčnega okvira portfolia v poklicnem in strokovnem izobraževanju pri nas:

Dimenzija kompetence reševanje problemov	Definicija	Primeri možnih evidenc za izbiro v portfolio
Kognitivna	Znanje in veščine, potrebne za uporabo kompetence, npr. strategije reševanja problemov.	Individualni zapis v obliki povzetka najmanj petih različnih strategij za reševanje problema.
Afektivna	Nagnjenje do uporabe kompetence, npr. samozaupanje in sposobnost reševanja problemov.	Samoevalvacijska lestvica samozaupanja v procesu izvajanja didaktičnih dejavnosti.
Behavioralna (vedenjska)	Prikaz oz. izkazovanje kompetence v procesu dejanskega reševanja problema.	Dokazi o razrešitvi treh do petih problemov v različnih kontekstih.
Metakognitivna	Samorefleksija in samoregulacija, npr. zavedanje lastnega procesa reševanja problema in lastne učinkovitosti.	Primerjava procesa reševanja problema v vsaj dveh situacijah ter zapis samorefleksije pred, ob in po izpolnitvi samoevalvacijske lestvice.
Razvojna	Opis nivoja doseganja kompetence v relaciji do opredeljenih dosežkov, npr. opisna lestvica, ki jo učenec redno izpolnjuje.	Opredelitev nivoja dosežka na osnovi štiristopenjske opisne lestvice po prvem poskusu reševanja problema in po naslednjih treh.

3 Pogoji za uvedbo predlaganih načinov vrednotenja kompetenčnosti

Uporaba predlaganih načinov vrednotenja kompetenčnosti je v veliki meri odvisna od znanja in veščin, ki jih imajo učitelji – ali znajo npr. zastavljati vprašanja, s katerimi spodbujajo kompleksne miselne procese pri učencih, ali razumejo in znajo načrtovati in umeščati instrumente, kakršen je razvojni portfolio, v učni proces, ali znajo usmerjati samopreverjanje in vrstniško preverjanje, ali so veščki snovanja opisnih kriterijev in strukturiranja vprašanj za zapise refleksij, ipd. Raziskave pri nas, ki so bile izvedene na vzorcu 131 učiteljev, so na primer pokazale, da učitelji ne znajo podati kakovostne povratne informacije. Povratne informacije, ki so jih dajali kolegom po ogledu njihove izvedbe dejavnosti, so vsebovale vse tipične napake, ki prejemnike silijo v obrambni položaj, namesto, da bi jih motivirale za samoregulacijo (Šteh, 2012). To jasno kaže na pomanjkanje znanja in potrebo po intenzivnem izobraževanju učiteljskih zborov ne le za podajo povratnih informacij, ampak za obvladovanje vseh vidikov formativnega vrednotenja – od znanja, kako načrtovati t. i. praktične naloge za formativno preverjanje, do zmožnosti kritične refleksije pri samih učiteljih ter spodbude le-te pri učencih, ki zahteva razvoj metakognitivnih veščin, pa tudi zmožnosti načrtovanja in spodbude kompleksnega mišljenja ter usmerjanja učencev k samospoznavanju in boljšemu razumevanju sebe, ki je osnova za prevzemanje odgovornosti za lastno učenje. Razen tega morajo biti učitelji sami veščki samoregulacije in samopreverjanja, koristno je tudi, če sami izkusijo vodenje lastnega portfolia, saj se razen izkustvene priložnosti za učenje lahko tudi sami prepričajo o koristnosti omenjenih strategij, kar je najboljšo izhodišče za to, da so jih nato sposobni načrtovati in podpirati v soglasju, kot učiteljski zbor. Za takšno soglasno uvajanje globokih sprememb je potrebno spodbudno okolje v zbornici, ki je potrebno za vzpostavitev dialoga, skupnega besednjaka in izgradnjo dobrih medsebojnih odnosov. Šele tako bodo učitelji sposobni ustvarjati spodbudno učno okolje tudi v razredu ter spodbujati dialoškost (produktivno komunikacijo in kulturo sporazumevanja tudi med učenci in ne le v smeri od učitelja do učencev).

Razen znanja in veščin na učiteljevo zmožnost uporabe formativnega preverjanja vplivajo tudi njegova verjetja in prepričanja, zlasti tista, ki so povezana z njegovim pojmovanjem lastne vloge in vloge učenca, pa tudi njegova pojmovanja bistva učenja, znanja ter preverjanja. Učitelji, ki vidijo sebe v vlogi posredovalca gotovega znanja, bodo načrtovali predvsem svojo razlago in jim bo razmišljanje o dejavnostih, ki naj bi jih izvedli učenci z namenom, da bi dosegli načrtovane cilje, tuje. Prav tako se bodo učitelji, ki so naravnani na ocenjevanje produkta, težko pripravili do opazovanja dejanskega izvajanja, kaj šele, da bi predali učencem odgovornost za samopreverjanje in samoocenjevanje. Veliko učiteljev celo odkrito pove, da po njihovem mnenju učencev nima kaj zanimati, kakšne opisne kriterije so pripravili in kaj nameravajo preverjati in ocenjevati. Prav tako kot učitelji imajo tudi učenci ukoreninjena prepričanja in predpostavke, zaradi katerih je pričakovati, da se bodo upirali kompetenčnemu pristopu k poučevanju in formativnega vrednotenja ne bodo jemali resno. Učenec, ki mu pomeni ocena vrednoto, kakovost usvojenega znanja pa mu je drugotnega

pomena, bo raje vedel, da mu učitelj natančno pove, kaj naj se nauči za oceno, kakor pa da zahteva od njega razmišljanje in sodelovanje z vrstniki ter brskanje po virih, ki se mu bo prav lahko zdelo zapravljanje časa, še posebej, če bo na koncu ocenjeno le njegovo deklarativno znanje na ravni pomnjenja, učitelj pa ne bo pričakoval transfera, pa tudi procesa učenja ne bo upošteval.

Danes vemo, da globinske spremembe, kamor prištevamo preusmeritev od osredotočenosti na sumativno vrednotenje k formativnemu vrednotenju v naših šolah, zahtevajo razen podpore v smislu strokovnega izobraževanja ter kontinuirane strokovne in osebne podpore v procesu uvajanja sprememb (odrasli se namreč težko odločimo za spremembo, če se ne počutimo popolnoma kompetentne za njeno uvajanje), tudi priučitev novih načinov delovanja in ravnanja. K spremembi stališč ljudi ni mogoče prisiliti, ampak je potrebno uporabljati različne prijeme in strategije, pri čemer se je treba naslanjati na teoretske koncepte, ki opisujejo proces izgradnje in spreminjanja stališč. Pri uvajanju sprememb se torej ne smemo obnašati, kot da gre za dogodek, ampak je za to potreben postopen in dolgotrajen proces. Pri spreminjanju pojmovanj so možni različni prijemi in strategije, kot npr. spodbujanje kritične refleksije, ki pomaga osvetljevati in ozaveščati posameznikove izkušnje iz neposredne pedagoške prakse, kar je prvi korak k postopnemu spreminjanju pojmovanj. Ne le učence, tudi učitelje je potrebno usmerjati v reflektiranje njihovih pojmovanj in stališč ter v sprožanje negotovosti oz. dvoma v pravilnost njihovih teorij, kar ima potencial, da pri njih pripelje do postopnega spreminjanja pojmovanj in stališč ter privzemanja novih pogledov. Za sprožanje takšnih procesov je ključnega pomena spodbudno okolje, v katerem članom skupnosti ne grozi izguba profesionalne identitete ali pa izguba vrednot, ki so jih prinesli v organizacijo, v primeru, da se bo sprememba uvajala. Okolje ne sme ljudi prisiljevati v spremembo, ampak mora spremembi dovoliti, da se dogodi. V procesu uvajanja spremembe se ji ljudje prilagodijo ter polagoma spoznajo, kako nove vrednote, ki jih prinaša sprememba, lahko uspešno nadomestijo stare, ki so preživele, in kako z njihovo pomočjo bolj konstruktivno zadovoljujejo svoje potrebe.

4. Sklop: PRIMER UMEŠČANJA KLJUČNE KOMPETENCE SAMOINICIATIVNOST IN PODJETNOST V NAČRTOVANJE IN IZVEDBO POUKA NA IZOBRAŽEVALNEM PROGRAMU HORTIKULTURNI TEHNIK SSI

Mag. Janez Damjan

1 Uvod

Ključno kompetenco samoiniciativnost in podjetnost razumemo v evropskem referenčnem okviru osmih ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje⁴⁴ kot »...*spodobnost posameznika za uresničevanje svojih zamisli*«, vključuje pa »...*ustvarjalnost, inovativnost in sprejemanje tveganj ter sposobnost načrtovanja in vodenja projektov za doseganje ciljev*«. V naših šolskih dokumentih (npr. *Koncepti vključevanja ključne kompetence podjetništvo v srednje poklicne in strokovne šole*⁴⁵, Vodnik za učitelje »Uvajanje podjetništva v programe srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja«, CPI, 2007) je opredeljen koncept ključne kompetence podjetništvo⁴⁶, ki je ožje pojmovan. Vendar lahko iz uvodnika Vodnika za učitelje sklepamo, da avtorji v vsebinskem smislu govorijo o doseganju ključne kompetence samoiniciativnost in podjetnost. Pobudnik podjetniškega izobraževanja v Sloveniji, profesor Miroslav Glas, namreč pravi: »*Bistvo izobraževanja za podjetništvo seveda ni pričakovanje, da bodo vsi mladi postali podjetniki. Razvoj podjetnih zmožnosti in znanja preprosto spada med tiste temeljne kompetence 21. stoletja, ki mladim omogočajo večjo izbiro med življenjskimi možnostmi, povečujejo njihovo samozavest in samospoštovanje, razvijajo spoštovanje do ustvarjalnosti, dosežkov in dela drugih. Vse omenjeno pa predstavlja temelj za sproščeno, ustvarjalno, na znanju temelječo družbo*«. (Kovač, M. (ur.), 2007, str. 5).

⁴⁴ Po priporočilu parlamenta in sveta EU so ključne kompetence poleg samoiniciativnosti in podjetnosti še: sporazumevanje v materinem jeziku, sporazumevanje v tujih jezikih, matematična kompetenca ter osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji, digitalna pismenost, učenje učenja, socialne in državljanske kompetence ter kulturna zavest in izražanje. Te ključne kompetence so »...*tiste, ki jih vsi ljudje potrebujejo za osebno izpopolnitev in razvoj, dejavno državljanstvo, socialno vključenost in zaposljivost*«. (Uradni list EU, 2006/962/ES, L 394/13).

⁴⁵ *Koncept vključevanja ključnih kvalifikacij v izobraževalne programe srednjega poklicnega izobraževanja* sta pripravila Center RS za poklicno izobraževanje in Zavod RS za šolstvo. Dostopni so na <http://www.cpi.si/strokovna-podrocja.aspx>. Glede na analizo pojmov v 1. sklopu tega gradiva, bomo uporabljali pojem kompetenca, čeprav je v *konceptih* uporabljen izraz kvalifikacija. Poleg podjetništva so zajete še ključne kompetence informacijsko komunikacijsko opismenjevanje, načrtovanje in vodenje kariere, učenje učenja, okoljska vzgoja, socialne spretnosti ter zdravje in varnost pri delu.

⁴⁶ Kot temeljne zmožnosti dijaka v okviru ključne kvalifikacije podjetništvo so naštet: postavljanje vprašanj, iskanje zamisli, načrtovanje nalog, raziskovanje trga in ugotavljanje potreb na trgu, načrtovanje promocije in oglaševanja, načrtovanje potrebnih sredstev in uresničevanje načrtane dejavnosti.

V tem sklopu sta primera umeščanja ključne kompetence samoiniciativnost in podjetnost v načrtovanje in izvedbo pouka pripravljena za strokovni modul Podjetništvo in trženje in za strokovni modul Oblikovanje in urejanje okolja z rastlinami na izobraževalnem programu Hortikulturni tehnik SSI. Pri pripravi primerov smo sledili izbranim ciljem iz kataloga znanj za oba modula v omenjenem programu in črpali iz praktične pedagoške izkušnje na izobraževalnem programu Ekonomski tehnik SSI. Po našem mnenju je zato možna oba primera smiselno prilagoditi ter uporabiti tudi za druge vsebinske sklope strokovnih modulov na programih SSI in PTI⁴⁷. Napisano je potrebno razumeti kot možen način praktičnega umeščanja ključne kompetence v načrtovanje in izvedbo pouka in ne kot recept ali navodila za uporabo.

V teoretskem smislu so nas pri pripravi primera vodili priporočeni koraki procesno-ciljnega načrtovanja pouka, kot so opredeljeni v 2. sklopu tega poročila v prispevku dr. Sonje Sentočnik, str. 21. Zelo resno smo vzeli tudi druga teoretska izhodišča kompetenčnega pristopa, med katerimi posebej izpostavljamo:

- Uravnoteženost vseh treh dimenzij v ključni kompetenci; poleg znanja oz. razumevanja vsebine ter veščin v smislu obvladovanja postopkov je potrebno pozornost dati tudi stališčem do vsebine, oblikovanju interesa, osebnega odziva in socialne vključenosti.
- Na učenca osredinjen učni proces, ki postavlja v središče njegov trud pri razumevanju; pri tem je vloga učitelja, da učence spodbuja, vodi, izziva v razmišljanju, organizira in jih uči organizacije, daje povratne informacije in pripravlja vse druge pogoje za uspešno izvedbo učenja.
- Holistični pristop h kompetentnosti, ki se osredotoča na individualni osebni razvoj.

Seveda je upoštevanje naštetih izhodišč enostavno in samo po sebi umevno, dokler razvijamo učno situacijo na papirju, ob predpostavki abstraktnega dijaka, ki z veseljem hodi v šolo, obiskuje program, ki je povezan z njegovimi poklicnimi in življenjskimi cilji, se dobro počuti v razredni skupnosti, ima izdelane učne navade in sprejema šolska pravila, je zainteresiran za pridobivanje novega znanja itd. Pri soočenju s konkretnimi dijaki in dijakinjami v razredu pa že prvo uro spoznamo, da prej opisanega idealiziranega dijaka ne prepoznamo v nobenem od prisotnih. V vsakem razredu je pred nami drugačna skupina posameznikov, ki se ne razlikujejo samo v sposobnostih, ampak še bolj v motivaciji in socialnem razvoju. V realnem šolskem okolju postane naloga uveljavljanja kompetenčnega pristopa izjemno kompleksna in velik izziv, pri katerem si lahko veliko pomagamo z dobrim poznavanjem teoretskih izhodišč ter z izkušnjami kolegov.

⁴⁷ PTI – poklicno-tehniško izobraževanje.

2 Izvajanje procesno-ciljnega načrtovanja pouka

Procesno-ciljno načrtovanje učne situacije lahko razdelimo v pet korakov:

1. Konkretizacija in operacionalizacija ciljev iz kataloga znanj.
2. Načrtovanje poti za realizacijo ciljev.
3. Načini formativnega preverjanja napredka dijakov.
4. Opredelitev končnega preizkusa za oceno realizacije ciljev.
5. Didaktična izvedba učne situacije.

Kot poudarja Sentočnikova (glej 2. sklop, str. 21), si opisani koraki ne sledijo nujno drug za drugim, ampak učitelj o njih razmišlja hkrati, jih stalno dopolnjuje in usklajuje glede na realne okoliščine, v prvi vrsti glede na dijake, s katerimi se srečuje v razredu. Zelo dobro izhodišče za načrtovanje učne situacije je lahko nek konkreten dogodek ali potreba v šolskem okolju (npr. obletnica šole ali druge inštitucije v šolskem okolju, ureditev šolskega dvorišča ali vrta, dogodki povezani z bližnjimi podjetji, organizacijami, zanimivimi prebivalci, obiskovalci idr.), na katero bomo naslonili učno situacijo ter potem vzvratno načrtovali celoten proces, ga usklajevali ter dopolnjevali glede na razvoj dogodkov. Podobno potekajo procesi načrtovanja v poslovnem svetu, kjer se podjetje srečuje z izzivi ali priložnostmi, ki jih usklajuje s svojimi plani, strateške in druge dokumente pa pogosto dopolnjuje in prilagaja.

V nadaljevanju tega sklopa predstavljamo praktične komentarje posameznih korakov ciljno-procesnega načrtovanja, potem pa sta v dveh poglavjih opisana primera načrtovanja kompleksne učne situacije za strokovna modula Podjetništvo in trženje ter Oblikovanje in urejanje okolja z rastlinami v okviru izobraževalnega programa Hortikulturni tehnik SSI.

2.1 Konkretizacija in operacionalizacija ciljev iz kataloga znanj

Katalogi znanj za posamezne predmete in module naštevajo vrsto usmerjevalnih ciljev ter izpeljanih vsebinskih (informativnih) in procesnih (formativnih) ciljev, ki so praviloma zelo zahtevni. Učitelj mora zato smiselno izbirati cilje in stopnjo, v kateri jih bo dosegal v konkretnem razredu, pri konkretnih dijakih. Pri izbiranju ciljev za konkretno učno situacijo mora temeljiti na realnih sposobnostih dijakov in omejitvah, ki izvirajo iz danega časovnega okvirja. Pri tem si po Sentočnikovi pomagamo s vprašanji, kot so: kaj učenci že vedo/znajo, kaj bodo ob koncu učne situacije novega vedeli in kaj bodo globlje doumeli, kaj bodo znali narediti in s katerimi miselnimi procesi se bodo prikopali do spoznanj, katere zmožnosti (ključne kompetence) bodo vse razvijali (glej 2. sklop, str. 21).

Na ta vprašanja lahko deloma odgovorimo že, če poznamo starost oz. letnik dijakov. Za podrobnejše spoznavanje dijakov in njihovih sposobnosti pa je smiselno uporabiti različne vaje oz. delovne naloge. Dijake lahko npr. prosimo, da izberejo in kratko predstavijo svojo

najljubšo knjigo, film, posnetek na spletnem portalu www.youtube.com, športnika, podjetnika idr. glede na vsebino programa ali predmeta. Njihovi odgovori nam omogočajo poleg okvirne ocene predznanja oz. poznavanja neke teme pri dijakih, tudi vpogled v njihov osebni svet in socialno okolje, kar je pogoj za uspešno načrtovanje kompleksnejše učne situacije.

2.2 Načrtovanje poti za realizacijo ciljev

Pri načrtovanju poti za realizacijo ciljev moramo vključiti vso svojo ustvarjalnost, jo povezati z danimi pogoji v okolju in novostmi v komunikacijski tehnologiji. Smiselno in nujno je v načrtovanje vključiti dijake, še posebej tiste, ki sodelujejo v raznih tekmovanjih, natečajih, dodatnih aktivnostih, raznih projektih. Vse to so tudi odlične priložnosti za motiviranje dijakov, ki bodo cilje predmeta oz. modula bolje sprejeli, če jih bodo lahko povezali s svojim življenjskim okoljem.

Med potmi za realizacijo ciljev, ki bi ga po našem mnenju morali pri pouku uporabljati bistveno več, je skupinsko delo dijakov. Dejstvo je, da današnjem svetu večino časa v odrasli dobi, na delovnem mestu in izven njega, preživimo v skupinah in da je naša uspešnost ter kvaliteta življenja odvisna od delovanja skupine katere člani smo. Dijaki torej morajo spoznati, da v skupini obstajajo pravila, da je njihov prispevek k skupnemu rezultatu pomemben in da se morajo truditi za skupni uspeh. Dijaki naj se izmenjujejo v vlogah v skupini, vsak naj dobi priložnost, da se preizkusi kot vodja. Na ta način bo začutil pomen odgovornosti in spoznal posledice neodgovornega obnašanja.

V srednji šoli je pogosto, da se dijaki upirajo delu v skupinah, zavračajo članstvo v neki skupini ali zavračajo določene člane. Zato je smiselno, da jih navajamo k delu v skupinah postopoma, npr. tako, da na prvi uri postavimo skupine glede na trenutni sedežni red, potem po nekem drugem ključu in za več ur, postopoma oz. proti koncu leta pa omogočimo več svobode za samostojno izbiranje članov skupine. Pri določanju velikosti skupine smo prav tako na začetku dosledni in skupine omejimo na 4 do 5 članov, sčasoma pa lahko prepustimo iniciativo dijakom. V praksi spoznavamo, da so bolj uspešne manjše skupine oz. trije dijaki, vendar lahko dobro delujejo tudi skupine s 6 ali 7 člani.

Pri delovanju skupine je zelo pomemben vodja skupine, ki mora biti naš pomočnik pri pouku. To lahko dosežemo s »kolegiji« z vodji skupin, torej kratkimi sestanki na začetku ali koncu ure, na katerih jim posredujemo navodila za delo, dodatne informacije, se posvetujemo z njimi. Od vodij tudi več zahtevamo pri izvajanju naloge in mu dajemo več odgovornosti, npr. da skrbijo za podatkovni ključek, vračilo materiala, ugašanje računalnika, organizirajo pospravljanje razreda, vstopijo na mesto manjkajočega člana. Vsak dijak mora vsaj za eno uro dobiti priložnost, da postane vodja in vedno mu moramo dati povratno informacijo o njegovem uspehu, ga pohvaliti in opozoriti, kaj naj izboljša.

Delo v skupinah dopolnjujemo na različne načine; lahko npr. na začetku ali koncu ure razložimo snov s frontalnim načinom, ki za dijake pogosto pomeni nekakšen počitek. Predvsem manj motivirani dijaki večkrat prosijo, da jim damo »nekaj za prepisat«, ker so lahko na ta način pasivni oz. lahko ob prepisovanju razmišljajo o drugih stvareh. Vse to je normalno dogajanje, običajno tudi pri odraslih, ki na delovnem mestu včasih delajo »na polno«, drugič pa se prilagodijo prometu, vremenu, luni ipd.

Menjava pristopov oz. čim večja pestrost pri izbiri poti do dijaka je zelo pomembna v času, ko dijaki živijo z dinamičnimi elektronskimi mediji. Med poti do znanja je koristno vključiti tudi spletna družabna omrežja, ki jih uporabljajo dijaki, npr. Facebook (FB). Res je njegova uporaba za učitelje lahko tuja in celo problematična, vendar so za večino problemov enostavne rešitve. Npr. če učitelj ne želi spustiti dijakov med svoje FB prijatelje, lahko prevzame identiteto šole oz. eno od le-teh. Če sam ni preveč vešč uporabe FB, mu lahko pri tem pomaga učitelj za informacijsko tehnologijo ali kdo od dijakov. Sicer tudi nekateri dijaki zavračajo, da bi postali prijatelji šole na FB, zaradi česar se ne morejo včlaniti v razredno skupino. V takšnem primeru jih pač ne silimo, ampak pustimo, da si premislijo oz. se prepričajo, da ne mislimo nič slabega. Moramo pa se zavedati, da nam FB omogoča spoznavanje dijakov in vpogled v njihovo zasebno spletno življenje (in obratno), zato vedno upravičimo njihovo zaupanje, ko uporabljamo informacije. Pripraviti se moramo tudi na soočenje z raznimi zapisi in slikami, ki po naših kriterijih ne bodo vedno primerni in nanje reagirati na enak način kot v razredu, to je strpno in z argumenti.

2.3 Načini formativnega preverjanja napredka dijakov

Pri načrtovanju načinov formativnega preverjanja učenčevega napredka naj bi učitelja usmerjala naslednja vprašanja:

- Kako se bom prepričal in kako bo učenec dokazoval, da obvladuje načrtovane vsebine in procese?
- Na kak način bom omogočil učencu izkazati njegovo stališče?
- Na kak način bo učenec izkazal, da razvija ključne kompetence?

Iskanje odgovorov na ta vprašanja za vsakega posameznega dijaka v razredu ni lahka naloga, še dodaten izziv za preverjanje napredka dijakov pa predstavlja skupinsko delo. Praktične rešitve so redno zapisovanje opomb za dijake v posebno preglednico; npr. da so nekaj uspeli narediti, da so opravili svoj prispevek k delu skupine, se posebej izkazali ali pa nasprotno, da so predlagali kakšno rešitev ali postavili dobro vprašanje. V teh opombah se seveda pojavijo dogodki, povezani z disciplino, vendar ne smejo zasenčiti vsebine dela dijaka. Obnašanje dijakov, ki ni skladno s pričakovanimi normami, je pogostejše posledica dejavnikov šolskega in družinskega okolja, kot pa nesposobnosti dijakov ali neznanja pri našem predmetu.

Sentočnikova predlaga (glej 2. Sklop, str. 25), da dijake pritegnemo v pripravo kriterijev ocenjevanja, saj je to dober način, da jih seznanimo s pričakovanji o kakovosti njihovega učenja in učnih dosežkov. Možno je tudi, da dijaki sami opišejo prispevke drugih članov skupine in jih pohvalijo. V praksi se bomo sicer soočili pogosteje s situacijami, da bo vsak dijak izpostavljал svoj prispevek in popolnoma izničil delo sodelavca ali pa ga popolnoma nekritično hvalil. Takšne situacije lahko izkoristimo za razredno diskusijo o ocenjevanju in kriterijih znanja, pri čemer si pomagamo s primeri iz športnega sveta, ki je večini dijakov zelo blizu.

Objektivnejši način za preverjanje napredka dijakov je test znanja, ki ga damo dijakom v reševanje na začetku nekega obdobja in potem ponovno proti koncu projekta ali po njem. V test lahko vključimo tako vprašanja zaprtega tipa kot esejska vprašanja, pri katerih morajo nekaj razložiti, oceniti delovanje svoje skupine, sebe kot vodje. Najboljše ali drugače zanimive odgovore potem dijaki predstavijo celemu razredu in lahko služijo kot iztočnice za diskusije o vsebini predmeta ali o načinu dela. Dijake seznanimo z napredkom, ki so ga naredili in jim damo možnost, da sami primerjajo rezultate na prvem in drugem testu.

2.4 Opredelitev končnega preizkusa za oceno realizacije ciljev

Če so načini formativnega preverjanja napredka predvsem podpora učenju, je končni preizkus znanja namenjen ugotavljanju dosežka v relaciji do ciljev in standardov znanja. Sentočnikova predlaga (glej 2. Sklop, str. 28), da je glede na procesno zastavljenost ciljev »...najprimernejša oblika učenčeva predstavitev mape dosežkov, ki bi vsebovala izbrane reprezentativne evidence, s katerimi bi učenec dokazoval, da je uresničil vse načrtovane cilje, pospremljene z učenčevo samoanalizo in refleksijo o tem, kaj se je naučil pa tudi, kakšen odnos je izoblikoval do učne snovi in do lastnega učenja.«

Izkušnje kažejo, da je oblikovanje mape dosežkov za dijake zelo zahtevna naloga, ki ji niti v zaključnih letnikih niso povsem kos. V njihovi starosti red in arhiviranje pač nista značilni lastnosti oz. dijaki celo zavržejo rezultate svojega dela, ko so le-ti formalno ocenjeni ali ko je projekt končan. Velik dosežek je, če vsaj posamezni učenci pripravijo svoje mape dosežkov in te nam potem lahko služijo kot zgled in referenčni okvir za ostale dijake.

V praksi bomo morali dijakom pomagati pri pripravi map dosežkov tako, da bomo sami zagotovili arhiviranje skupnih projektov. Lahko zadolžimo vodje skupin, da fotografirajo plakat, prilagodijo predstavitev v PowerPointu za objavo na FB, kjer je potem nekak arhiv vseh projektov, ki ga lahko uporabijo dijaki za pripravo mape. Mapa bo v zmeraj večji meri v elektronski obliki, lahko tudi kot videoposnetek ali kot obogaten profil na spletnem družabnem omrežju. Relevanten primer iz poslovnega sveta je družabno omrežje LinkedIn, kjer posamezniki predstavljajo svoje izkušnje in dosežke.

Pri skupinskem delu je večni izziv tudi, kako objektivno nagraditi posamezne člane. Predlagamo, da je že v izhodišču jasno, da je ena od ocen skupinski rezultat, torej da dijak dobi oceno skupine, ne glede na dogajanje in prispevek. Dejstvo je, da moramo tudi v realnem življenju včasih nadomestiti delo nekoga, ki iz objektivnih ali subjektivnih okoliščin svojega dela ni opravil. Pri tej skupinski oceni bodimo dovolj zahtevni in ne dajmo odličnih ocen dijakom že samo zato, ker je projekt opravljen. Prav tako pa ne postavljamo nemogočih kriterijev, ki jih noben dijak oz. skupina v razredu ne more realno doseči. Rezultati projektov v realnem življenju so vedno kompromis med razpoložljivimi časom in drugimi viri ter cilji, ki jih ima skupina.

Skupinsko oceno dopolnimo še z oceno individualnega prispevka, ki je lahko samostojna učiteljeva ocena ali dopolnjena z oceno skupine. V praksi se je izkazal naslednji način ugotavljanja individualnega prispevka posameznika, ki je še posebej primeren za modul podjetništvo in trženje.

Navodila članom projektne skupine za oceno prispevka posameznega člana skupnemu rezultatu:

- Za opravljeni projekt ste dobili plačilo v višini sto evrov. Razdelite znesek med člane skupine glede na njihov prispevek, to je število ur opravljenega dela ter posebne dosežke.
- Razdelitev napišite na list, na katerega se podpišejo vsi člani. V primeru nestrinjanja odloči vodja. Če se posamezen član ne strinja z razdelitvijo, pripravi utemeljitev (jo napiše ali javno predstavi).

2.5 Didaktična izvedba učne situacije

Učno situacijo razumemo kot neko zaokroženo celoto dela z dijaki, ki lahko traja eno uro ali pa več tednov, delo pri urah pouka pa se prepleta s samostojnim delom dijaka oz. skupine, v šoli ali izven nje.⁴⁸ Učitelj si pripravi navodila in korake, ki pa jih prilagaja dejanski izvedbi v posameznem razredu. Praktično nemogoče je izpeljati neko učno situacijo na popolnoma enak način v dveh različnih razredih, pa naj si bosta npr. 1a in 1.b še tako podobna. V didaktični izvedbi učne situacije so časovno in vsebinsko opredeljeni pristopi k poučevanju, ki jih je nujno kombinirati, ker vsaka metoda sčasoma postane naporna in dolgočasna tako za dijake kot tudi za učitelje.

⁴⁸ Pri tem sledimo širšemu pojmovanju učne situacije, kot ga predlaga Štefanc: »Gre za etapno sekvenco v izvajanju posamezne programske enote (...), v kateri dijake izobražujemo in usposabljammo za obvladovanje kompleksnih delovnih situacij ... Pri tem jih namerno postavimo v okoliščine, podobne dejanskim okoliščinam, s katerimi se bodo srečevali pri avtentičnih poklicnih nalogah ...« (v Skubic Ermenc K., Drobne J., Štefanc, D. (ur.), v tisku, str. 11-12).

3 Umeščanje ključne kompetence samoiniciativnost in podjetnost na primeru učne situacije za modul Podjetništvo in trženje

Učna situacija v okviru strokovnega modula Podjetništvo in trženje v izobraževalnem programu Hortikulturni tehnik SSI predvideva, da dijaki »ustanovijo« podjetje za urejanje vrtov in drugih površin ter zanj pripravijo promocijske aktivnosti. Optimalen obseg za izvedbo učne situacije je 16 ur (8 tednov po 2 uri).

3.1 Konkretizacija in operacionalizacija ciljev iz kataloga znanj

Katalog znanj za strokovni modul Podjetništvo in trženje⁴⁹ navaja štirinajst usmerjevalnih ciljev in v okviru štirih kompetenc skoraj petdeset informativnih in formativnih ciljev. Jasno je, da ne moremo dosegati vseh ciljev v enaki meri, tega niti ne bi smeli poskušati. Predlagamo, da se izpostavi:

- podjetno delovanje dijaka in v tem okviru razumevanje podjetnosti, ustvarjalnosti in razvoj podjetnih lastnosti ter
- prodaja izdelka in storitve, s poudarkom na oceni pomena blagovne znamke, ponudbi in določitvi cene ter izdelavi preprostega promocijskega materiala.

Pri izbiri posameznih ciljev je pomembno, da ne zakrijemo bistva podjetništva in trženja, ki bi ga naj dijaki trajno usvojili; to je doseči zavedanje in razumevanje, da se morajo ideje uresničiti na trgu, kjer se soočajo s konkurenco. Dijake je potrebno spodbujati k ustvarjalnosti, hkrati pa jih opozarjati, da bodo končno oceno o vrednosti njihovih poslovnih idej dali potrošniki.

3.2 Načrtovanje poti za realizacijo ciljev

Cilje bomo realizirali s projektno nalogo, ki jo dijaki začnejo izvajati sami, nadaljujejo pa v skupini. Na začetku učne situacije ter med posameznimi fazami projekta uporabimo še klasično razlago z uporabo primerov spletnih strani realnih podjetji ter z dodatkom filmov na spletni strani www.youtube.com.

3.3 Načini formativnega preverjanja napredka dijakov

Napredek dijakov preverjamo s pomočjo vmesnih predstavitev dela, ki jih dijaki opravijo pred razredom. Pri teh predstavitvah je poudarek na prikazu napredka od zadnje predstavitve, tako da dijaki hitro povzamejo slike/gradivo iz predhodne situacije in izpostavijo delo v

⁴⁹ Katalogi znanj za strokovne module izobraževalnih programov srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja so dostopni na: <http://www.cpi.si/srednje-strokovno-izobrazevanje.aspx>.

zadnjem obdobju. Pri tem damo skupini, s pomočjo dijakov, opisno povratno informacijo o uspešnosti in tudi številčno oceno, ki jo je mogoče vedno izboljšati (ali poslabšati).

3.4 Opredelitev končnega preizkusa za oceno realizacije ciljev

Končni preizkus za oceno realizacije ciljev je pisna in slikovna projektna naloga. Predlagana oblika je predstavitev v PowerPointu s 7 do 9 slikami, na katerih naj bo bistvo predstavljeno vizualno, tekst pa čim krajši. Vsaka slika naj bo prikaz izvedbe in rezultata posameznega koraka projektne naloge. Bistvene stvari so na sliki, utemeljitve, razlaga, opisi v komentarju. Komentarji naj bodo kratki, le nekaj stavkov. Dijake spodbujamo, da so čim bolj ustvarjalni; npr. da se predstavijo s svojimi fotografijami in v stilu stripa opišejo svoje prve poslovne ideje, da izdelajo svoje vizitke, da izdelajo načrt oz. simulacijo prodajnega mesta ipd.

Primer vsebine zaključne predavitve:

1. Predstavitev skupine in prve poslovne ideje.
2. Opis podjetja, ime, logotip, delovna mesta članov skupine.
3. Analiza konkurence.
4. Opis ponudbe in konkurenčne prednosti.
5. Cenik.
6. Ureditev prodajnega mesta (ali spletnega mesta).
7. Oglas (tiskani ali spletni).
8. Zaključne ugotovitve.

3.5 Didaktična izvedba učne situacije

V nadaljevanju so prikazani koraki učne situacije z didaktičnim pristopi v možnem časovnem okvirju. Vsak korak se načeloma navezuje na posamezen cilj iz kataloga znanj, vendar se v praksi doseganje ciljev prepleta. Pri posamezni aktivnosti pač nismo vedno v celoti uspešni v doseganju zastavljenega cilja, lahko pa dosežemo nekaj drugega in še več, kot smo si prvotno zastavili. V tem smislu predlagamo, da ima učitelj pri izvedbi učne situacije pred očmi vse izbrane cilje, ki jih izpostavlja glede na potek projekta.

Teden 1:

Z dijaki odpremo najprej ogrevalno diskusijo o zanimivih podjetjih v njihovem okolju, nato pa jih seznanimo s pravnimi ureditvami poslovnih subjektov in viri za pregledovanje podatkov o podjetjih. Drugo uro na spletu izberejo podjetje in analizirajo njegovo organiziranost ter ponudbo (predvidoma v računalniški učilnici ali za domačo nalogo).

Teden 2:

Pripravimo skupen seznam izbranih podjetij, ga analiziramo ter komentiramo najbolj pogosto izbrana podjetja, organiziranost in njihovo ponudbo. Učitelj lahko (s pomočjo dijakov) kratko predstavi njihove lastnike, opiše katero izmed njihovih lastnosti in kako so prišli do poslovne ideje (za slovenske primere časopisni članki in oddaja TV Slovenija Prava ideja, za tuje primer portal YouTube ...).

V drugi uri dijaki na listke napišejo svojo poslovno idejo, ki je povezana s ponudbo hortikulturnih storitev. Seznam idej napišemo na tablo, ga razširimo skozi diskusijo in potem razvrstimo ideje po podobnosti. Ta razvrstitev je izhodišče za oblikovanje delovnih skupin, v kateri naj bodo dijaki s podobno poslovno idejo. Med seboj izberejo vodjo ali ga sami določimo. Dijake spodbudimo, da začnejo razmišljati o tem, kakšno podjetje bi ustanovili, kakšno ime bi mu dali, katero funkcijo bi kdo opravljal.

Teden 3:

Dijaki raziskujejo konkurenco, tako da na spletu, lahko pa tudi z osebnimi obiski, analizirajo različne ponudnike na nekem geografskem področju ali trgu. Najprej pa pokažemo primer, kako to počnemo preko spleta (npr.: <http://www.hortikultura.si/>).

Teden 4:

Dosežene rezultate dijaki oblikujejo v prvo kratko poročilo na eni strani s preglednico oz. sliko v PowerPointu, ki ga predstavljajo pred razredom. Nastope komentiramo, iščemo posebnosti podjetij, razloge, zakaj bi se potrošniki odločili zanje idr.

Teden 5 in 6:

Dijaki začno sestavljati svojo ponudbo in določati cene za svoje storitve. Pri tem bodo predvidoma različno hitro napredovali, zato so lahko nekatere predstavitve že prvo uro. Odpremo diskusijo o določanju cen, dejavnikov, ki bodo vplivali nanje. Dijaki, ki so imeli predstavitve najprej, jih bodo lahko do naslednjič izboljšali.

Teden 7:

Dijakom s primeri predstavimo pomen oglaševanja in drugih oblik tržnega komuniciranja ter jim damo smernice za oblikovanje njihovega oglasa. Komentiramo prve izdelke, jih spodbujamo k medsebojnemu primerjanju.

Teden 8:

Končno oblikovanje oglasov in zaključne predstavitve, v kateri naj dijaki stvari, ki so jih že prej predstavili, samo kratko omenijo, poudarek pa dajo oglasu ali drugim oblikam promocije za svoje podjetje. Dijaki predstavitve ocenjujejo, izbirajo najboljši oglas. Njihove izdelke tudi razstavimo v razredu ali na hodniku.

4 Umeščanje ključne kompetence samoiniciativnost in podjetnost na primeru učne situacije za strokovni modul Oblikovanje in urejanje okolja z rastlinami

V tem poglavju bomo predstavili primer, kako v strokovne module izobraževalnih programov srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja vključevati ključne kompetence, za katere so cilji navedeni v *Konceptih vključevanja ključnih kvalifikacij v izobraževalne programe srednjega poklicnega izobraževanja*⁵⁰. Predstavili bomo primer učne situacije, ki vključuje doseganje ciljev samoiniciativnost in podjetnost⁵¹ v strokovnem modulu Oblikovanje in urejanje okolja z rastlinami izobraževalnega programa Hortikulturni tehnik SSI.

Učna situacija predvideva, da dijaki v skupini izdelajo ponudbo za ureditev vrta hipotetičnemu (ali dejanskemu) naročniku. Zahtevnost vsebine ponudbe prilagajamo sposobnosti dijakov glede na letnik. Ponudba je lahko samo skica vrta z oceno potrebnega časa in stroškov, tako kot bi jo pripravil manjši obrtnik, lahko pa vsebuje še druge elemente poslovne ponudbe, s podrobnejšimi načrti in cenami. Optimalen čas za izvedbo projekta je 6 tednov, če pa se projekt nadaljuje v izvedbo, je potrebno dvojno število tednov.

4.1 Konkretizacija in operacionalizacija ciljev iz kataloga znanj

Katalog znanj za strokovni modul Oblikovanje in urejanje okolja z rastlinami predvideva več deset ciljev, med katerimi izpostavljamo poklicno kompetenco (označeno s K7): »organizira, razvija in dokumentira postopke od ideje do izdelka ter trži storitev«, v okviru katere posebej sledimo informativnim ciljem:

- pozna IKT tehnologijo,
- zna utemeljiti in opisati koncept postavitve rastlinske zasaditve v notranji prostor,
- ovrednoti ekonomske učinke svojega dela,
- pozna strategijo trženja za storitev.

Med formativnimi cilji so v ospredju:

- organizira izdelavo tehnične dokumentacije,
- načrtuje ponudbo, ki ustreza naročilu in določi količino materialov glede na pripravljeno tehnično dokumentacijo,
- oblikuje preprosto predstavitev ponudbe,
- načrtuje prodajo storitev,
- izvaja trženje za storitev.

⁵⁰ Dostopni na: <http://www.cpi.si/strokovna-podrocja.aspx>. Glede na analizo pojmov v 1. sklopu tega gradiva, bomo uporabljali pojem kompetenca, čeprav je v konceptih uporabljen izraz kvalifikacija.

⁵¹ Glede poimenovanja ključne kompetence (samoiniciativnost in podjetnost / podjetništvo) glej uvod v 4. Sklop tega gradiva, str. 39.

Izbrani cilji sledijo temeljnim zmožnostim in operativnim ciljem, ki jih predvideva *Koncept vključevanja ključne kvalifikacije podjetništvo v izobraževalne programe srednjega poklicnega izobraževanja*, še posebej »raziskovanje trga in ugotavljanje potreb na trgu« (spozna različne kupce, izpelje preprosto tržno raziskavo tako da razišče trg v lokalnem okolju) in »načrtovanje potrebnih sredstev« (oceni stroške in izdela preproste finančne projekcije oz. na primeru svoje poslovne zamisli predvidi potrebna sredstva).

4.2 Načrtovanje poti za realizacijo ciljev

Delo poteka v manjši meri preko frontalnega podajanja potrebne učne snovi, prvenstveno pa v projektnih skupinah. Z dijaki komuniciramo tudi s pomočjo uporabe družabnega spletnega omrežja Facebook v okviru zaprte skupine, v kateri sodelujejo še »naročniki« (lastniki vrtov ipd.). V razredni skupini na Facebooku izmenjujemo gradiva in navodila, povezave na relevantne spletne strani in aktualne dogodke, npr. razstava dreves bonsai (<http://www.bonsajklub.si/>), otvoritve v Arboretumu, tekmovanja v urejenosti krajev ali hišnih vrtov (<http://vrtoljubec.si/>). Če bo nek dogodek obiskala skupina dijakov, lahko potem preko spleta predstavi svojo izkušnjo, fotografije.

4.3 Načini formativnega preverjanja napredka dijakov

Napredek dijakov preverjamo preko zadnje verzije ponudbe, ki jo dijaki objavijo na Facebooku in glede na njihov odziv na komentarje hipotetičnega naročnika, učiteljev, sošolcev. Delo preverjamo tudi v razredu z neposrednim opazovanjem aktivnosti skupine.

4.4 Opredelitev končnega preizkusa za oceno realizacije ciljev

Končni preizkus je pisna ponudba, ki vsebuje zasnove ureditve, predstavljeno z besedo in sliko, cene in roke. Ponudbe so lahko tudi v obliki plakatov, ki jih potem razstavimo v živo in na spletu. Šolska predstavitev plakatov lahko poteka kot sejem, na katerem so vzorci rastlin, orodja, ipd. Če je možno, je končni preizkus konkretna ureditev neke površine na osnovi podane ponudbe.

4.5 Didaktična izvedba učne situacije

Teden 1:

Dijake uvodoma seznanimo s procesom prodaje, vlogo ponudbe in njenimi elementi ponudbe ter kako pomembno je, da se držijo rokov in dogovorjene cen. Predstavimo jim nekaj primerov ponudb in težav, ki se dogajajo, če se ponudnik ne drži dogovorjenega.

Za domačo nalogo dijaki fotografirajo in opišejo domač/sosedov vrt ali ga le opišejo. Spodbudimo jih, da slike objavijo na svojem Facebook profilu in jim povemo, da si jih bomo skupaj ogledali v razredu.

Teden 2:

Dijaki, ki so najboljše opravili domačo nalogo, postanejo nosilci skupin in si izberejo člane oz. »sodelavce«. Po potrebi (npr. da ni vodja vedno isti dijak) lahko predlagamo spremembo vodje ali ga sami določimo.

V nadaljevanju ure dijaki pripravijo načrt svojega vrta, katere rastline bi nasadili, koliko časa bi potrebovali ter kakšne stroške bi imeli. Če nimajo vseh podatkov, jih poiščejo preko spleta ali za domačo nalogo in do naslednjič objavijo sliko svojega vrta na spletni strani razreda, ki deluje kot zaprta skupina na Facebooku. Skupina je namenjena samo dijakom in dijakinjam tega razreda za lažje in boljše delo pri predmetu. V vsaki skupini naj bo en član zadolžen za redno objavljanje statusa projekta, vedno pa lahko vsak član še kaj doda, vpraša, predlaga, popravi, pohvali ...

Teden 3:

Naslednji korak je priprava na obisk ali intervju potencialnega naročnika. Predavatelj ob ogledovanju vrtov na FB (predhodno ali pred razredom) predstavi možna vprašanja, ki jih dijaki razvijejo in opravijo testni razgovor med sabo (npr. velikost vrta, naravni pogoji, najljubše rastline, razpoložljiv čas za oskrbovanje vrta, kaj se na vrtu dogaja, kdo ga obiskuje, uporablja ...).

Sledi izvedba intervjuja s potrošnikom oz. potencialnim naročnikom; to so lahko starši katerega izmed dijakov v drugi skupini ali dijakov iz drugega razreda, učitelji, ki so pripravljeni sodelovati, sosedje ipd. Dijaki jim predstavijo svoj vrt in jih vprašajo, če bi bili z njim zadovoljni, kaj bi spremenili, kakšni so dejanski pogoji idr. Pomembno je, da ugotovijo posebnosti nekega naročnika in kaj je zanj pomembno ter koliko denarja so pripravljeni dati za ureditev vrta.

Teden 4 in 5:

Delo v razredu poteka kot kratka predstavitev odgovorov naročnikov, strokovna razlaga učitelja in pomoč učitelja po skupinah pri pripravi elementov ponudbe. Dijaki pripravijo končne ponudbe, ki jih objavijo na spletu oz. FB in jih predstavijo tudi naročnikom. Če so naročniki večši spleta, lahko vse poteka preko FB, lahko pa naročnika obiščejo in mu predstavijo ponudbo v živo ipd.

Teden 6:

Vse ponudbe se pripravijo v obliko plakata, kjer so dodani še komentarji naročnika in zaključki oz. glavne izkušnje iz dela skupine. Plakati se lahko samo razstavijo v učilnici ali na hodniku, lahko pa razstavo združimo še z nekim drugim dogodkom na šoli v nekakšen sejem šolskih projektov. V tem primeru bo potreben še dodaten čas za pripravo na sodelovanje, kar je lahko že nova učna situacija.

5 Priporočila za izvedbo na osnovi praktične pedagoške izkušnje

Predhodna primera izvedbe učnih situacij sta nastala na osnovi dejanske pedagoške izkušnje, ki je potekala v šolskem letu 2011/12 na Srednji upravno administrativni šoli v Ljubljani pri izvedbi strokovnega modula Poslovni projekti za program Ekonomski tehnik v prvih letnikih programov SSI in PTI. Med skoraj sto dijaki v petih razredih je bilo dve tretjini deklet in tretjina fantov, v starostnem razponu od 15 do 19 let, večinoma z dobrim uspehom v zaključnem razredu osnovne šole. Socialna struktura dijakov glede na kraj bivanja, socialne razmere, kulturno in jezikovno poreklo je bila zelo raznolika, podobno kot na drugih šolah s programi SSI in PTI. Ker je vsak razred enkratna kombinacija samosvojih mladostnikov, so bile tudi med našimi razredi bistvene razlike v klimi, disciplini ipd. Naša srečanja so v nekaterih razredih potekala prvo uro v sredo, v drugih zadnje ure v petek, kar je tudi pomembno vplivalo na razpoloženje v razredu.

Učna situacija, na kateri smo gradili prej opisana primera, je bila izvedena v zadnji četrtini šolskega leta, ko so dijaki že imeli za seboj tri manjše projektne izkušnje. Najprej so na začetku šolskega leta v okviru prve projektne naloge v skupinah narisali plakat z namišljeno družino, tako da so se medsebojno spoznali in začeli sodelovati. Nato so skupine plakate z družinami zamenjale med seboj in namišljeno družino poslale na potovanje. Drugi projekt je bil torej organizacija turističnega izleta glede na interese družine s plakata. Tretji projekt je bil najzahtevnejši, saj so dijaki morali oblikovati svojo poslovno idejo v ponudbo na trgu po naprej predvidenih korakih. Vse tri projekte so predstavili svojim sošolcem, ki so jih ocenjevali.

Pri zadnjem projektu so dijaki bili svobodni pri izbiri skupine in pri izboru poslovne ideje, veliko možnosti pa so imeli tudi pri načinu komuniciranja med seboj in z učiteljem. Velik del te komunikacije je potekal s pomočjo družabnega spletnega omrežja Facebook, na katerem je vsak razred odprl svojo skupino in znotraj skupine predstavljal svoje delo, učitelj pa jim je posredoval povratno informacijo in navodila za nadaljnje delo. Zaključek projekta je bil v obliki sejma projektov, to je velike zaključne prireditve za prve letnike, na kateri se je vsaka skupina predstavila ali s plakatom ali z odrskim nastopom.

Dejansko smo uspeli, da je 95 % dijakov na nek način aktivno sodelovalo, izpostavili pa bomo primera dveh skupin. Prvi primer je skupina dijakov, ki so ves čas delovali na meji disciplinske

tolerance in so si za svoj poslovni projekt najprej izbrali prodajo drog; po temeljitnem pogovoru so sprejeli predlog, da »ustanovijo« družbo za varovanje in pripravijo varnostni načrt zaključne prireditve; dejansko so ga tudi izvedli z varovanjem prireditve. Drug primer pa je izjemen dosežek skupine štirih deklet, ki niso samo pripravile predloga programa za prireditev v domu za ostarele, ampak so prireditev dejansko izvedle. Popolnoma samostojno so se dogovorile za nastop v ljubljanskem domu za starejše občane na Poljanah, za katerega so dobile res čudovit odziv stanovalcev.

Vključevanje ključne kompetence Samoiniciativnost in podjetnost v načrtovanje in izvedbo pouka v realnem okolju je bil velik izziv, ki nam je dal številna spoznanja. V nadaljevanju jih povzemamo in dajemo tudi nekaj priporočil ter usmeritev za delo v razredu in še posebej za pripravo nanj:

- Usmerjevalni ter informativni in formativni cilji, naštetih v katalogih znanj, so lahko samo vodila, ki bodo pri dijakih in dijakinjah doseženi v zelo različni meri. Nekateri cilji so tudi realno gledani zelo težko dosegljivi v tem starostnem obdobju in naloga učitelja je, da se odloči za dosegljive cilje.
- Ključna kompetenca, kot je npr. samoiniciativnost in podjetnost, je koncept vseživljenjskega učenja, kar pomeni, da je nihče nikoli dokončno ne usvoji, ampak gre vedno za vprašanje individualnega napredka.
- Dinamika posamezne ure oz. srečanja z razredom je nepredvidljiva, zato je smiselno načrtovati učne situacije, ki so vezane na sklope ur, npr. 10 do 16 ur. Zaradi številnih posebnih dogodkov na šoli ali v razredu (športni in kulturni dnevi, »slabi« dnevi, prazniki, zdravniški pregledi) je še boljše učno situacijo vezati na določeno število tednov v okviru nekega obdobja.
- Selekcija ciljev in postavljanje prioritet naj poteka glede na dejansko stanje v razredu, posebne dogodke povezane s šolo, dijaki ali medijskimi vsebinami.
- Pogoji za uspešno delo je vzpostavitev občutka varnosti dijakov v razredu in njihovega dobrega počutja, še posebej v začetnih mesecih.
- Dijake moramo stalno čim bolj spoznavati, za kar so zelo primerni kritični trenutki.
- Za komunikacijo z dijaki uporabljamo vse oblike komunikacije, tudi socialna spletna omrežja in druge novosti (za nas, ne pa za njih).
- Dijakom moramo vedno znova dokazovati, da smo v razredu mi zaradi njih, ne oni zaradi nas. Dobre priložnosti za to so spet kritični dogodki v razredu, težave posameznikov ali njihove posebne potrebe.
- Kriterij za pohvalo in zadovoljstvo je napredovanje dijaka, ne zadovoljitev naših pričakovanj, ki so praviloma previsoka.
- Učitelj mora biti pripravljen na tveganje; večina naših zamisli namreč ne poteka po načrtu, pogosti so odpori dijakov in razne neprimerne ali nepredvidene reakcije. Vedno sta prisotna tudi nezaupanje in dvomi na strani posameznih kolegov, ki posredno opazujejo naše »igračkanje« v razredu.

- Nujna je vizija vodstva šole, razumevanje kompetenčnega pristopa ter moralna in materialna podpora, npr. z dodatno učilnico, opremo, dodatnim učiteljem, prisotnostjo pri predstavitvah ali v drugih ključnih trenutkih⁵².
- Temeljni pogoj za uspešno delo v razredu je tudi dobra teoretska priprava in seznanjanje z aktualnimi dokumenti evropskih in slovenskih inštitucij, ki skrbijo za spodbujanje ključnih kompetenc nasploh, še posebej pa za sedmo kompetenco.⁵³
- Napake niso napake, ampak so priložnosti za učenje o vsebini in o procesih, za razvoj osebnosti dijakov in nas samih.

⁵² V našem primeru smo imeli polno podporo in sodelovanje s strani vodstva Srednje upravno-administrativne šole v Ljubljani in njenega ravnatelja Dušana Vodeba.

⁵³ Pri našem delu na šoli in pri pripravi tega dokumenta smo odlično sodelovali s strokovnimi službami CPI, še posebej pa smo hvaležni za vso strokovno pomoč, tehnično podporo in spodbudo svetovalki za podjetništvo na CPI, mag. Jani Ravbar.

5. Sklop: PRIPOROČILA UČITELJEM ZA VKLJUČEVANJE KLJUČNIH KOMPETENC V POUK – Načrtovanje vključevanja ključnih kompetenc na različnih ravneh

Petra Štirn Janota

Besedilo sestavljajo naslednji vsebinski sklopi:

- opredelitev pomena načrtovanja;
- proces načrtovanja na različnih ravneh;
- primeri praks načrtovanja z integracijo ključnih kompetenc;
- analiza primerov na dveh ravneh.

1 Pomen načrtovanja

Predlagamo, da si učitelj pred načrtovanjem pedagoškega procesa, ki vključuje integracijo ključnih kompetenc, zastavi naslednja vprašanja, na katera tudi sami odgovarjamo v nadaljevanju:

- Kakšna je vloga načrtovanja?
- Kaj želimo z načrtovanimi cilji in dejavnostmi doseči?
- Katere cilje si je smiselno postaviti kot informativne, formativne in socializacijske?
- Kakšne vloge (učiteljevo in dijakovo) načrtovani cilji in dejavnosti predpostavljajo?
- Kako spremljati uresničevanje ciljev?

Načrtovanje je tesno povezano s postavljanjem ciljev, z uresničevanjem pravice do obveščenosti, vrednotenjem učinkov načrtovane dejavnosti in skrbjo za kakovost izobraževalnega procesa. Dobro načrtovan proces torej poleg opredelitve vsebin nujno zajema tudi premislek o nameri našega dela, ciljih, subjektih izobraževanja in njihovih potrebah, okolju, kjer bodo subjekti delovali ter premislek o spremljavi morebitnih sprememb, ki se bodo zgodile tekom vzgojno-izobraževalnega procesa.

Kot zapiše dr. Sonja Sentočnik že v teoretičnem delu (glej 2. Sklop, str. 16), zahteva vpeljava kompetenčnega pristopa v učni proces spremembe tako pri dojetju vloge učitelja kot prenašalca gotovega znanja k vlogi, ki je usmerjena k prepoznavanju dijakovih potencialov, spodbujanju kreativnosti, ustvarjanju miselnih izzivov ter ustvarjanju intenzivnih socialnih interakcij. Da pa to lahko storimo, moramo najprej verjeti, da so dijaki zmožni biti kreativni, da smo zmožni izzive, ki jim jih ponujamo skozi teoretsko obravnavo, speljati v praksi. Da je nujno pustiti jim sodelovalen prostor in ga odpreti za dialoško komunikacijo in spodbuditi kritično refleksijo nastalega.

Integracija ključnih kompetenc je glede na opredelitev kompetenc kot premišljeno zmožnost in razvojni proces (glej Bates v Kotnik, 2006), bolj povezana s procesno-razvojnimi modelom načrtovanja, kjer » ... vzgojno-izobraževalni proces ni več viden kot inštrument približevanja k vnaprej stalno določenemu ciljnemu stanju, temveč kot samo svoj cilj s sebi lastno notranjo vrednostjo ...« (Kroflič, 1992, str. 14), hkrati pa ne smemo pozabiti na Medvešev opozorilo, da je kompetenca vezana na teoretično znanje in obvladovanje splošnih principov, konceptov in teorij (glej Medveš, 2006), kar pa nujno vključuje tudi informativne cilje in učno ciljni način načrtovanja. Kroflič pri opredelitvi razlike med učno-ciljnim in procesno-razvojnimi načrtovanjem izpostavi, da sicer oba izhajata iz teoretske tradicije kurikularnih teorij v ZDA, kjer mnogi procesno načrtovanje vidijo kot nov odtenek učno ciljne strategije, vendar pri procesno razvojnem načrtovanju ne gre toliko za spremembo načrtovanja ciljev, kjer po behavioristični opredelitvi načrtujemo končna stanja načel poučevanja, temveč se v ospredje postavi zahteva po drugačni vzgojno-izobraževalni paradigmi (glej Kroflič, 2012). Procesno-razvojni model načrtovanja kot bistvene elemente vzgojno-izobraževalne paradigme izpostavi opredelitev vzgojnih dejavnikov (vsebina, metode in vzgojni pristopi, opredelitev vloge odraslega in otroka – dijaka ali učenca ter upoštevanje širšega socialnega okolja; glej prav tam), učno ciljni pa v ospredje postavi pomen postavljanja ciljev kot opredeljevanje intence našega poučevanja.

Smiselno je, da učitelji tako pri letni pripravi modula kot pri dnevni pripravi kombinirajo učno-ciljni in procesno-razvojni način načrtovanja, pri čemer si stalno zastavljajo vprašanja, kaj želijo s posameznim ciljem doseči, katere aktivnosti bodo izbrali, kako bodo sproti preverjali vzgojno-izobraževalne učinke in kako bodo v spremljavo aktivno vključili dijaka, saj kot zapiše Kroflič »... bistvo procesnega planiranja namreč ni le v pozornosti, namenjeni kvaliteti vzgojno-izobraževalnega procesa in aktivni vlogi učenca v njem, temveč hkrati v prožnosti in sprotne prilagajanju posebnostim same izpeljave programa.« (Kroflič, 1993, str. 482).

2 Proces načrtovanja na različnih ravneh

Od leta 2001, ko so se na področju poklicnega in strokovnega šolstva pričele intenzivno uvajati spremembe na ravni organizacije in uvedbe novih in prenovljenih izobraževalnih programov, se je spremenil tudi način načrtovanja, in sicer na sistemski in izvedbeni ravni. Šole so z novimi izhodišči za pripravo izobraževalnih programov (2001) in novim Zakonom o poklicnem in strokovnem izobraževanju (2006) dobile več avtonomije na področju načrtovanja programov, saj se je pomemben del odločitev pri oblikovanju kurikula prenesel na šolsko raven, in sicer z načrtovanjem vsebine (»kaj?«), spremljave vzgojno-izobraževalnega procesa, kot tudi z načrtovanjem metodično-didaktične izvedbe in same organizacijske plati (»kako?«).

Dokument, ki ga šola oblikuje na podlagi okvirnega nacionalnega kurikula in pravnoorganizacijskih podlag, pod katere spadajo različni zakoni in pravilniki, se imenuje izvedbeni kurikulum in predstavlja pomembno raven načrtovanja šole, saj naj bi šola skozi različne oblike srečevanj strokovnega kadra in zapisovanj razmislila o svojih stremljenjih, ciljih, ki jih želi doseči v letih izobraževanja določenega programa (treh ali štirih letih, odvisno od vrste programa) in strategijah, ki bi pripeljale k uresničitvi zadanega. Ob tem je zelo pomembno zavedanje, da gre za razvojno-procesni dokument, za katerega je ključno, da je živ, stalno v dopolnjevanju in izboljševanju glede na kritične razmisleke učiteljev, ki ga uresničujejo skozi vzgojno-izobraževalni proces. Pa ne samo učiteljev, tudi zunanjih partnerjev, ki kot sodelujoči predstavljajo svojo raven interesov in potreb ter opozarjajo na probleme, morebitne manke ali dobre prakse neposredno iz delovnega in širšega okolja, v katerem in za katerega pripravljamo dijaka in prav ta vidik je zelo pomemben pri razmisleku, kako in katere ključne kompetence bo šola vključila v izvedbeni načrt kot tiste, ki predstavljajo zmožnosti za učinkovito, ustvarjalno in etično delovanje v kompleksnih, nepredvidljivih okoliščinah poklicnega, družbenega in zasebnega življenja (glej Sentočnik, 2012, str. 12). Ta razmislek se tudi zelo dobro povezuje s pomenom ustvarjanja ustrezne klime na šoli, ki pomeni ustvariti okolje, v katerem bodo dijaki imeli možnost uspeti, kjer bodo imeli tako učitelji kot dijaki priložnost biti dobri, zavzeti v tistem, v čemer prepoznajo svoj potencial, osebno vpleteni in etično odgovorni, kar so lastnosti, ki so se v desetletni raziskavi Goodwork, ki je potekala na Harvardski univerzi, izkazale za ključne pri opredelitvi dobrega dela (glej <http://www.goodworkproject.org/> in Kroflič, 2007).

Oblikovanje izvedbenega kurikula je torej izziv šole, da z organizacijo predmetov/modulov, izbiro metod, strategij ter vključevanjem zunanjih partnerjev in širšega okolja, v katerem šola deluje, pomagajo k razvoju posameznika, ki se bo zmozel v družbi, ki je polna tveganj, možnosti in protislovij (glej Beck, 2001), odtujenosti in izključenosti (Strike, 2005), v kateri se zdi, da širši ekonomski interesi prevladujejo nad splošnimi moralnimi načeli in osebnimi prizadevanju, odzvati na način, ki ne bo le odgovor na zahteve in potrebe trga dela, temveč tudi občutljiv odgovor do individualnega položaja Drugega, ki se uresničuje skozi razvoj vrlin, kot so sočutje, skrb in pravičnost.

In ravno prizadevanje za to ravnotežje naj nam bo tudi vodilo pri načrtovanju uvajanja ključnih kompetenc v vzgojno-izobraževalno prakso ali kot zapiše K. Skubic Ermenc v članku, kjer se sprašuje, kakšna in katera znanja ponuditi v javnih šolah in kako definirati koncept ključnih kompetenc: »Na nas je, da opredelimo, ali so »prave« veščine tiste, ki se povezujejo s pojmom družbe kot družbe, ki se razvija v skladu s sodobnimi demokratičnimi, državljanskimi vrednotami in človekovimi pravicami, ali s pojmom družbe, ki na prvo mesto daje zakonitosti trga in kompetitivnosti.« (Skubic Ermenc, 2006, str. 25).

Model izvedbenega kurikula zajema več ravni načrtovanja, pri vseh pa se v ospredje postavlja pomen sodelovanja med:

- državo in šolami,
- učiteljem in vodstvom,
- učitelji različnih predmetov in modulov (splošnoizobraževalnih, strokovnih, prakse),
- med delodajalci in šolo,
- ter nenazadnje tudi med dijaki in učitelji, kar se še posebej izpostavi pri načrtovanju in uresničevanju problemskega pristopa, ki ga preferira prenova izhodišč za oblikovanje poklicnih in strokovnih programov (več vj Skubic Ermenc, 2007, str. 46). Pomembno je, da skupaj z dijakom evalviramo delo, uresničitev zastavljenih ciljev, da jim ponudimo prostor za izražanje njihovih idej, stališč, sposobnosti, ki jih imajo in da ga v procesu poučevanja in učenja obravnavamo kot sodelujočega partnerja, ki nam s svojim razmišljanjem in delovanjem odpira nove poglede na situacije, probleme in nenazadnje tudi na znanje, ki mu ga posredujemo.

Prvo raven imenujemo nacionalna raven ali državna raven in zajema nacionalni kurikulum (splošne programe s predmetnikom, kataloge zanj, izpitne kataloge), pravilnike, nacionalne standarde in normative, obvezne prilagoditev za dijake s posebnimi potrebami, finančni okvir (več glej Grašič, Pevec Grm in Slivar 2008, str. 3-4).

Druga raven je raven šole, kamor spada priprava grobega kurikula, finega kurikula, odprtega kurikula, opredelitev razvojne strategije, načinov preverjanja in ocenjevanja ter samoevalvacija šole.

Na šolski ravni je oblikovanje **globalne priprave oz. grobega kurikula** običajno 1. faza načrtovanja. Njen namen je razporediti in uskladiti učne cilje in učne vsebine programa hkrati s cilji odprtega kurikula. Šola najprej v grobem razporedi učne cilje in vsebine za celotno trajanje programa ter nanje veže cilje ključnih kompetenc. Globalna priprava zajema za vsa leta izobraževanja načrtovane učne cilje in vsebine programa s cilji odprtega kurikula, ključnih kompetenc in praktičnega usposabljanja z delom. Šola v globalni pripravi zapiše nazive učnih sklopov, razporeditev po letnikih, število in obseg učnih sklopov za posamezni predmet/modul v posameznem letniku in medpredmetne povezave. Ti podatki dajejo celovit vpogled v izobraževanje po programu v vseh letnikih izobraževanja tako vodstvu šole, vsem učiteljem ter drugim strokovnim delavcem, kakor tudi staršem, dijakom in drugim zainteresiranim subjektom (glej Justinek 2011, str. 18).

Nato sledi druga faza, natančnejše priprave za posamezno šolsko leto (**letna učna priprava ali fini kurikulum**), ko je načrtovanje že bolj konkretno, zlasti z vidika integracije znanja. Gre za drugi pomemben del kurikula in se oblikuje za posamezni letnik nekega programa, kar pomeni, da jo oblikujejo učitelji, ki v tistem letniku poučujejo. Obstaja pa še letna priprava na ravni modula, ki jo pripravi učitelj, ki modul poučuje individualno, lahko pa tudi v skupini (povezava med teorijo in prakso, več učiteljev, ki poučujejo isti modul). Ta priprava predstavlja temeljno orodje programskega učiteljskega zbora, ob katerem potekajo tedenski

pogovori in usklajevanja. Ker letna učna priprava podpira učni proces, je to prožen dokument, ki ga šole lahko prilagajajo glede na dosežke in potrebe.

Vzporedno s tem šola načrtuje in oblikuje še druge sestavine izvedbenega kurikula: **odprti kurikul**, v katerem šola ponudi dodatne module za nadgradnjo obveznega dela vzgojno-izobraževalnega procesa in predstavlja 20 % programa, ki ga šola oblikuje avtonomno, je pa vključen v letno in globalno pripravo, **razvojno strategijo šole, načrt svetovanja** in podpore dijakom, **načrt preverjanja in ocenjevanja** ter **samoevalvacijo** (več glej Grašič, Pevec Grm, Slivar, 2008, str. 8-18). Smiselno je, da šola na ravni razvojne strategije, kjer naj bi se odražal pedagoško-didaktični koncept šole, razmisli tudi o integraciji ključnih kompetenc, kako si bo zanje prizadevala skozi učne vsebine, vzpostavljanjem šolske klime, medpredmetnega povezovanja in povezovanja s širšim socialnim okoljem. Glede na to, da je namen izvedbenega kurikula tudi prikaz zapisanih vsebin, dejavnosti, ciljev in smernic šole tudi drugim – dijakom, staršem, širši javnosti, je zelo pomembno, da šola predstavi njeno vzgojno-izobraževalno vlogo tako v smislu intelektualne rasti, to pomeni širjenja kognitivnih dimenzij posameznika, kot prizadevanja za uresničevanje načel kot so razvoj sposobnosti, razumevanja, kritičnega pogleda in konstruktivnega reševanja problemov, razvijanja lastnega pogleda na najrazličnejše aspekte sveta, učinkovito razumevanje v različnih položajih, vzpostavljanje občutljivosti do naravnega okolja, ki so zapisana tudi kot globalni cilji v *Konceptih vključevanja ključnih kvalifikacij v izobraževalne programe srednjega poklicnega izobraževanja*⁵⁴.

Na podlagi izvedbenega kurikula šole oblikujejo tudi letni delovni načrt, ki je zakonsko predpisan dokument in ima točno določen nabor vsebin oz. opisa nalog, ki morajo biti zajete (več v 68. členu Zakona o poklicnem in strokovnem izobraževanju, Ur.l. RS, št. 79/2006 in Skubic Ermenc, 2006, str. 19-20).

Tretja raven načrtovanja se odvija individualno, pri učitelju, na ravni izvedbe predmeta, ki ga poučuje. V navadi je bilo, da je učitelj vsak zase oblikoval letno ali globalno pripravo za svoj predmet, nato pa je na podlagi slednje nadaljeval z načrtovanjem etapnih sekvenc programske enote, kamor spada načrtovanje izvedbe učnih tem in posamezne vsebine. Zdaj se s priporočilom o sodelovanju in spodbujanju medpredmetnih povezav prakticira, da del načrtovanja na letni ravni nadomesti letna učna priprava, ki jo oblikuje programski učiteljski zbor, še vedno pa po večini šol učitelji za svoj predmet ali modul oblikujejo letno pripravo kot podlago za nadaljnjo načrtovanje etapnih sekvenc. V zvezi načrtovanjem učnih priprav na individualni ravni se pojavljajo zelo različne opredelitve, in sicer globalna ali letna priprava, ki zajema načrtovanje modula ali splošnoizobraževalnega predmeta v celoti (glej Poljak, Tomič, Kramar, Štefanc), za načrtovanje tekom leta oz. načrtovanje posameznih etapnih sekvenc se

⁵⁴ Dostopni na: <http://www.cpi.si/strokovna-podrocja.aspx>. Čeprav je v konceptih uporabljen izraz ključna kvalifikacija, bomo glede na analizo pojmov v 1. Sklopu tega gradiva uporabljali izraz ključna kompetenca, razen ko se bomo nanašali na kataloge znanja – koncepte.

uporabljajo izrazi tematsko načrtovanje, učne teme (Kubale, 2002), etapne priprave (Kramar, 1994), učni sklopi (Strmčnik, 2001) in učne situacije (Štefanc, 2012). Zadnja faza načrtovanja pa zajema načrtovanje učne ure, posamezne vsebinske enote (Štefanc, 2012), ki jo imenujejo tudi neposredna izvedbena raven ali podrobna priprava (Kramar, 1994), priprava učne enote (Kubale, 2002), tudi mikro plan (glej prav tam).

Kot opozarjajo avtorji priročnika *Kriteriji kakovosti izvedbenega kurikula (2008)*, so faze načrtovanja in oblikovanja izvedbenega kurikula lahko različne, šola lahko prične od spodaj navzgor, kar pomeni, da učitelji najprej oblikujejo cilje vezane na etapne ravni svojega predmeta, oblikujejo kriterije vrednotenja in ocenjevanja ter opredelijo izvedbene pogoje, nato pa se načrtovanje nadaljuje na ravni šole, z upoštevanjem kriterijev in smernic, ki so jih učitelji pripravili. Od zgoraj navzdol pa je pot, ki smo jo opisali sami in je v šolah pogostejše uveljavljena (več Grašič, Pevec Grm in Slivar, 2008, str. 19-20), ni pa nujno zato tudi boljša.

Z uvedbo koncepta izvedbenega kurikula na raven srednjih poklicnih in strokovnih šol, se je zelo izpostavil pomen strokovne usposobljenosti šol, učiteljev za načrtovanje vzgojno-izobraževalnega procesa. Ne samo, da je koncept zajel izvedben premik in »... predstavlja novo raven načrtovanja, ki se je nekako vrinila med šolsko in učiteljevo raven in zajema načrtovanje znotraj posameznega programa izobraževanja na šoli.« (Ermenc (ur.), 2007, str. 14), temveč se je, kot smo že opozorili, spremenilo tudi dojemanje vloge dijaka in njegovega znanja ter posledično tudi vloge učitelja, kar je vsekakor zelo tesno povezano s procesom načrtovanja in razmislekom, kakšne cilje želimo doseči in kako jih bomo dosegli.

Koncepti vključevanja ključnih kvalifikacij v izobraževalne programe srednjega poklicnega izobraževanja so pomembna vsebina, ki ji morajo učitelji nameniti pozornost, ko načrtujejo vzgojno-izobraževalni proces, saj uresničuje načelo kompleksnega razvoja posameznika, ki ni povezan samo s ciljem védenja, niti samo s ciljem uspešnega poklicnega delovanja, ki ju uresničuje predvsem učno-snovni in pa tudi učno-ciljni model načrtovanja s postavljanjem informativnih in formativnih ciljev, temveč tudi z uresničevanjem višjih vzgojnih ciljev – oblikovanje odgovorne, strpne, družbeno angažirane, okoljsko ozaveščene osebnosti, kar pa se odraža predvsem v postavljanju socializacijskih ciljev, ki obsegajo čustveno in socialno dimenzijo pouka in poučevanja. Ta je, kot opozarja Kroflič, pri učnem delu vedno prisotna, potrebno pa jo je osvestiti (Kroflič, 2004).

3 Primeri praks načrtovanja z vključevanjem ključnih kompetenc

V nadaljevanju, pri predstavitvi in analizi primera iz prakse, se bomo osredotočili na segment individualnih učnih priprav. Podrobneje bomo pogledali eno letno učno pripravo z vidika vključevanja ključnih kompetenc. V zadnjem delu pa bomo predstavili še način uresničevanja vključevanja ključnih kompetenc izven pouka, v okviru projektnega tedna, kjer smo izhajali iz razvojno-procesnega načrtovanja, v okviru katerega smo uporabili poseben didaktični pristop projektnega načrtovanja po metodi petih korakov. Zakaj smo izbrali dva različna modela, ki služita kot pomoč pri načrtovanju učne situacije in projektne vsebine? Oba omenjena modela, ki jih bomo v nadaljevanju podrobneje predstavili, vsebujeta značilnosti razvojno-procesnega načrtovanja, le da je v prvem poudarek na pomenu razmisleka, katera vsebina dijake in učitelja nagovarja, kako učenci razvijajo razumevanje neke teme, drugi pa prav tako izhaja iz induktivnega načina razumevanja, pri čemer je dijak tisti, ki je aktivno vpleten v načrtovanje in sistematično, po korakih razvija nov pogled na temo in dopušča možnost sprotnega dogovarjanja o posameznih dejavnostih glede na pobude dijakov.

Izhodišča iz leta 2001, ki narekujejo smer oblikovanja in uresničevanja programov poklicnega in strokovnega šolstva, so za priprave izobraževalnih programov predlagala preplet učno-ciljnega in problemskega načrtovanja z ohranjanjem ravnotežja med teoretičnim in praktičnim cilji/vsebinami (glej Medveš v Pevec Grm, Mali (ur.) 2001, str. 10), pri načrtovanju katalogov znanj pa se uveljavlja učno-ciljni in učno-vsebinski pristop k načrtovanju⁵⁵.

Kot zapiše K. Skubic Ermenc, je nadaljnja prenova koncept nadgradila, saj je prinesla radikalnejšo različico učno-ciljnega pristopa, tj. **problemski pristop**, za katerega Kroflič zapiše: »Začetna točka problemsko orientiranega načrtovanja kurikulumu je učiteljeva izbira problema, ki ga bodo učenci sposobni rešiti. Problem se lahko izbere tudi na pobudo učencev, vendar mora seveda učitelj aktivno sodelovati pri njegovi natančni artikulaciji in izbiri možnih strategij reševanja. Podstat takšne učne strategije je pedagoško načelo večje učenčeve odgovornosti za razvoj lastnega razumevanja. V najboljšem primeru reševanje problemov in diskusija, ki izhaja iz njega, zagotovi učencem neposreden dostop do pomembnih konceptov ter možnost uporabe različnih učnih stilov za bolj kompleksne in realistične naloge kakor pa repetitivno učenje.« (Kroflič, 1992, str. 50). Problemski pristop spodbuja kreativnost dijakov, v ospredje postavlja aktivno udeležbo dijakov v učnem procesu s tem, da si prizadeva za to, da učenci problem doživijo kot lastni problem. Je pa potrebno zavedanje, kot opozarja avtor na drugem mestu, da kreiranje ustvarjalnega ozračja v problemskih učnih situacijah onemogoča natančno vnaprejšnje načrtovanje ustrezne učne situacije, zato se moramo zadovoljiti s splošnimi načeli, ki jih v konkretni učni situaciji razvijamo v različne ukrepe in mehanizme za preverjanje dosežkov (prav tam).

⁵⁵ Več o značilnostih obeh pristopov glej Kroflič, R. (1992). Teoretski pristopi k načrtovanju kurikula.

Problemski pristop je mogoče udejaniti skozi projektno delo in en primer takšnega pristopa, ki smo ga udejanjili skozi poseben model načrtovanja, bomo, kot že zapisano, predstavili v zadnjem delu besedila.

4 Primer: Letna učna priprava ali fini kurikulum

Kot smo zapisali že zgoraj, letno učno pripravo za vsak posamezni modul na večini šol oblikuje programski učiteljski zbor (PUZ) in predstavlja temeljno orodje, ob katerem potekajo tedenski pogovori in usklajevanja (glej Ermenc, 2006, str. 21).

Še vedno pa obstaja letna učna priprava na ravni posameznega splošnoizobraževalnega predmeta ali strokovnega modula, ki jo oblikuje učitelj sam ali skupaj z drugimi učitelji, ki poučujejo modul. V njej so določeni vsebinski sklopi predmeta/modula, obseg ur za posamezne vsebinske sklope, razdelitev ur na praktični del, vaje in teoretični pouk, opredelitev možnih medpredmetnih povezav in integracija ključnih kompetenc. Smiselno pa je, da se tudi učitelji pri oblikovanju svojih letnih priprav posvetujejo z drugimi učitelji znotraj istega programa predvsem v zvezi z razmislekom o povezovanju določenih vsebin in vsebinskih sklopov, saj bodo tako pozorni na celosten način obravnave teme, možnost pogleda iz različnih zornih kotov, prepletanje stroke s splošnimi predmeti, kar je ključno za uresničevanje integracije znanja, ki pomeni strmenje k večji koherentnosti znanja (glej Ermenc, 2006, str. 52), povezovanje teoretičnega znanja s praktičnim znanjem, poklicnimi spretnostmi, pa tudi vključevanje ključnih kompetenc, ki povezujejo znanje, veščine in etično držo širšega, ne zgolj in samo poklicnega profila.

Pri snovanju letne učne priprave posameznega modula izhajamo iz katalogov znanj, v katerih so opredeljeni usmerjevalni cilji določenega modula, posamezni priporočeni sklopi in kompetence, ki bi jih naj v okviru posameznega sklopa dijak razvil. Znotraj sklopov so opredeljeni tudi informativni in formativni cilji, ob koncu pa so zapisana še didaktična priporočila v smislu priporočene uporabe različnih metod in organizacijskih oblik dela.

4.1 Kako naj se učitelj loti načrtovanja letne učne priprave?

Pred dejanskim načrtovanjem letne učne priprave je pomembno, da si učitelj skuša odgovoriti na vprašanja, ki smo jih izpostavili v uvodu poglavja o načrtovanju.

Če se navežemo na zgoraj zapisana vprašanja, se prvo nanaša na vprašanje *vloge načrtovanja*. Potrebno je, da učitelji jemljejo načrt letne priprave kot dokument, ki jim bo v korist pri razdelavi učnega procesa in ne zgolj kot nekaj, kar mora nastati zaradi zadostitve formalnim pogojem. Gre za osmislitev dela, kar je zelo pomemben del procesa, saj šele ko vidimo, da poglobljeno oblikovanje letne učne priprave prispeva k celostnemu pogledu

relacij med učnimi sklopi, cilji, časom, ki ga jim namenimo, ravniyo poglobljenosti in zahtevnosti, kar je povezano s časovnim okvirom, opredelitvijo dejavnosti in poklicnimi ter ključnimi kompetencami. Res je, da naj bi predstavljala letna priprava grobi okvir za nadaljnjo etapno načrtovanje vzgojno-izobraževalnega procesa, vendar je bistven razmislek o pomenu povezav med posameznimi segmenti – kompetence, cilji, dejavnosti. V tej fazi tudi ugledamo povezave z zunanjimi partnerji, institucijami, ki bi s svojim delom, predstavitvijo lahko obogatile posamezni sklop ali nudile dijakom priložnost za spoznavanje in raziskovanje neposredno v praksi ter znotraj šole, med posameznimi predmeti in strokovnimi moduli. Pomemben doprinos integracije naj bi bil povezovanje teoretičnega znanja s praktičnim znanjem in s poklicnimi spretnostmi ter odpiranje različnih pogledov iz različnih zornih kotov in zavedanje tega je še posebej pomembno, ko razmišljamo vzpostavljanju povezav, da te ne ostanejo samo na ravni istočasnega in usklajenega obravnavanja podobnih učnih tem.

Naslednji skop spodbuja k razmisleku za kaj si bom prizadeval pri svojem predmetu/modulu, kakšna in katera znanja in pa predvsem kako jih posredovati dijakom in razvijati v okviru našega predmeta/modula?

Kompetenčni pristop opredeljuje znanja v imenu funkcije, kar daje prednost funkcionalnim in uporabnim znanjem. V katalogih znanj, ki so glavno vodilo načrtovanja ciljev in vsebin/vsebinskih sklopov, so sicer zapisane kompetence, ki naj bi jih posameznik pri določenem modulu razvil, ter nanje vezani formativni in informativni cilji. Vendar pa je pomembno, da učitelj pred načrtovanjem razmisli o treh ravneh, in sicer katera znanja so relevantna za opravljanje nekega poklica, katera znanja so tista, ki odpirajo možnost za nadaljnjo raziskovanje in usposabljanje, katera znanja spodbujajo tudi splošen razvoj osebnosti. Tukaj je spet pomembno iskanje ravnotežja med teoretičnimi, abstraktnimi znanji, izraženimi v načrtovanju informativnih ciljev, ki nudijo dijaku oporo pri raziskovanju ter določanju v nepredvidljivih, kriznih situacijah, med funkcionalnimi znanji, izraženimi skozi formativne cilje, s pomočjo katerih dijak udejanja svoje zmožnosti in uporablja znanje v različnih kontekstih; ter med lahko bi rekli humanističnimi znanji, ki so izraženi skozi socializacijske cilje in pomembno prispevajo k socialni integraciji posameznika, razvoju njegove identitete.

Če uporabimo Weinertovo definicijo, da so kompetence »kompleksni sistemi znanja, prepričanj in akcijskih tendenc, ki se gradijo na osnovi dobro organiziranega področnega znanja, osnovnih veščin, posplošenih stališč in spoznavnih stilov« (Weinert, 2001, glej 1. Sklop, str. 6), potem je zelo pomembno, da učitelji v procesu načrtovanja mislijo tudi na sistematično vključitev ključnih kompetenc, z zavedanjem, da gre koncept, ki povezuje prej omenjene ravni (kognitivno, formativno in etično) in presega funkcionalna znanja, vezana na opravljanje določenega poklica. Uresničuje pa se v procesu, razvojno, torej preko teoretičnih znanj in nalog, ki jih mora dijak opraviti, vprašanje katera znanja in kako jih uresničevati pa je motor njegovega razvoja.

Pomembno je, da učitelj v katalogih opredeljene cilje premisli tudi z vidika postopnosti in poglobljanja, pri čemer so mu v pomoč različne taksonomske opredelitve znanja, ki opozarjajo na raznovrstnost znanj in veščin, postopkov in procesov ter spodbujajo k bolj sistematičnemu načrtovanju dejavnosti.

Za razdelavo informativnih ciljev je smiselna uporaba Bloomove taksonomije, ki opredeljuje šest različnih taksonomskih stopenj za kognitivno področje in njim pripadajoče glagole, ki jih lahko učitelj razdeli v letni pripravi, in sicer reproduktivno znanje (*povej, naštej, opiši, navedi, poimenuj, opredeli, definiraj, obnovi*), razumevanje (*povzemi, povej z drugimi besedami, poročaj, pojasni, razloži, utemelji, navedi nov primer*), uporaba (*uporabi, utemelji, reši, preizkusi, preoblikuj, izberi*), analiza (*analiziraj, razčleni, odkrij, poišči ključne elemente*), sinteza (*preveri, poveži*) in evalvacija (*oceni, ovrednoti, presodi, sooči, problematiziraj, utemelji*). Na podlagi tako razdelanih opisov, ki določajo raven zahtevnosti oz. poglobitve nekega znanja, tudi določi kriterije ocenjevanja, kar pomeni, da bomo tudi preizkuse znanja sestavili tako, da bo odražal in preverjal načrtovanje taksonomske ravni (več glej Rutar Ilc, 2003, str. 84-85).

Za spremljavo razvoja poklicnih zmožnosti in veščin (formativni cilji) pa je v *Pripravi izvedbenega kurikula* (2007) predlagana raba klasifikacije kakovostnih ravni, ki prehaja od enostavnega posnemanja in izvajanja po navodilih mentorja (seznaniti se, uriti, vaditi, izdelati), sledi raven samostojnega izvajanja rutinskih in predvidljivih nalog (znati skicirati, modelirati, izbrati materiale in orodja, obvladati osnovne spretnosti in delovne postopke, upoštevati strokovnoteoretične zahteve), nato gre za tretjo raven zanesljivega samostojnega dela v znanih okoliščinah (zmožnost korekcije načrtov, skic, modelov, navodil, odzivanja na napake, motnje in nevarnosti, iskanje različnih rešitev in zmožnost odločanja za optimalno rešitev), četrta raven pa že pomeni zanesljivo samostojno izvajanje v nepredvidljivih situacijah, kjer so zahteve podobne, le da na ravni večje kompleksnosti zaradi nepredvidljivosti, peta raven pa pomeni usposobljenost za opravljanje vseh nalog nekega delovnega procesa in uresničitev pričakujemo na višjih ravneh izobraževanja (povzeto po Skubic Ermenc, 2007, str. 54-55).

Zanimiva je še ena, Marzanova klasifikacija, ki posega bolj na področje miselnih procesov oz. razvoj kompleksnega mišljenja in je pomembna predvsem za spremljavo procesnih ciljev. Ti se nanašajo na razvojno procesni model načrtovanja oz. problemsko učenje, kar je priporočen način načrtovanja integracije ključnih kompetenc in spremljavo napredka razvoja. Z. Rutar Ilc zanjo zapiše: »Eno pomembnejših vprašanj, ki ga rešuje ta model, je razmerje med vsebinami in procesi. Eden ključnih ciljev šolanja je prav gotovo poznavanje in razumevanje temeljnih vsebin iz različnih predmetnih področij. Pri tem pa je odločilno, da učenja ne pojmujeemo le kot privzemanje gotovih, vnaprej pripravljenih vsebin, ampak kot postopno izgrajevanje le teh. To pomeni, da naj bi učenci do vsebin prihajali v procesu (izkušnja odkrivanja, eksperimentiranja) in s pomočjo (miselnih) procesov in veščin

(primerjanja, klasificiranja, sklepanja, abstrahiranja, analiziranja perspektiv) in da naj bi jih organizirali okrog konceptov. Vsebine je torej nujno povezovati s procesi in to tako pri samem osvajanju kot pri nadgradnji, razširjanju, izpopolnjevanju in uporabi.« (Rutar Ilc, 2003, str. 87). Kako torej Marzan klasificira znanje in kako lahko njegovo klasifikacijo uporabimo za opredelitev ciljev ključnih kompetenc?

Po Marzanu opredeljujemo procesna znanja kot znanje oz. veščine, ki jih uporabljamo v procesu, drug pomen se nanaša na znanja, ki podpirajo vsebinska znanja, ko je torej nek vsebinski sklop že obravnavan in učenci/dijaki izkazujejo razumevanje s pomočjo procesnih znanj, tretji pa pomeni znanja, ki so sama na sebi cilj, npr. veščina komuniciranja. Zanimivost Marzana je predvsem povezava med vsebinskimi znanji in miselnimi procesi, veščinami in spretnostmi, pri čemer ob kompleksnem znanju, kamor spada primerjanje, razvrščanje, utemeljevanje, reševanje problemov, določanje, analiza napak ter sklepanje z indukcijo in dedukcijo, poudari še pomen dela z viri (analiza, sinteza, presoja uporabnosti), predstavljanje idej (jasnost izražanja, učinkovitost komuniciranja, ustvarjanje kakovostnih izdelkov) ter sodelovanje (prizadevanje za skupne cilje, uporaba medosebnih veščin, prevzemanje različnih vlog v skupini).

Velik del odgovora na vprašanje KAKO, nam ponuja razvojno-procesni model načrtovanja, ki smo ga predstavili v drugem delu tega gradiva (glej str. 17).

Ob tem pa ne smemo pozabiti na izvedbeno raven pouka, kjer razmislimo o vlogi dijaka kot aktivnega subjekta v pedagoškem procesu, ki znanje izgrajujejo v procesu odkrivanja, izkušanja in se v skupnosti s sobivanjem učijo od drugega in vlogi učitelja, ki je spodbujevalec, soustvarjalec spodbudnega okolja ter sodelovalne klime. Smiselno je, da:

- izvajamo problemsko zastavljen pouk, s poudarki na induktivnem reševanju problemov;
- uresničujemo načela integracije znanja in vzpostavljamo medpredmetne povezave;
- izbiramo abstraktna znanja, ki jih bo posameznik spoznal ne samo kot koristna, temveč tudi zanimiva, pomembna za njegov osebni razvoj;
- načrtujemo pouk, ki bo nudil dijakom veliko medsebojnega sodelovanja, spodbujal k medsebojni pomoči in nudil veliko priložnosti za izražanje sebe, svoji stališč, vrednot, pogledov.

Tretji del razmisleka o načrtovanju se nanaša na vprašanje *vrednotenja in spremljave napredka*? Kako bomo sledili razvoju kompetenc, kako bomo evalvirali napredek dijaka? Katere načine preverjanja in ocenjevanja bomo uporabili glede na zastavljene cilje?

Za izhodišče vzemimo citat Wigginsa o preverjanju in ocenjevanju: »Preverjanje in ocenjevanje naj omogoči vpogled v to, kako učenec razpolaga in ravna z dejstvi, kako načrtuje akcijo in ravna v problemski situaciji, kolikšna je njegova sposobnost za kritiko in

zmožnost, da razširja znanja in pretresa predpostavke obstoječega.« (Wiggins, v Rutar Ilc, 2003, Uvodnik).

Ko učitelj razmišlja o tem, kako bo preveril neko znanje, ga ocenil, vrednotil njegov napredek, je zelo pomembno, da se zaveda, da ocenjevanje ne pomeni samo informacije o dosegu standarda, temveč lahko omogoča celosten vpogled v delovanje, razmišljanje dijaka, odkrivanje problemov, ki jih imajo dijaki in spremljanje napredka.

Ocenjevanje uresničevanja informativnih ciljev je večinoma povezano s testi ali nalogami, v katerih se preverja, kaj/če? (zelo redko kako) se je posameznik naučil neko vsebino. Raven zahtev določajo standardi znanja, ti pa izhajajo iz ciljev. Če učitelj dobro opredeli raven zahtevnosti in poglobljenosti (v pomoč smo mu opisane taksonomske ravni), potem bo lažje sestavil nalogo, test in opredelil kriterije ocenjevanja, vezane na predvideno taksonomsko raven.

Bolj zapleten je način spremljave procesnih ciljev, ki v svoji naravi niso obravnavani kot končni, temveč kot tisti, ki jih posameznik skozi proces razvija in napreduje/nadgrajuje.

Pri ključnih kompetencah ne moremo govoriti o končnih, preverljivih znanjih, ki jih lahko ob zaključku modula ocenimo kot končna stanja. Gre za razvijanje zmožnosti, potencialov posameznika, ki se uresničujejo skozi dejavnost. Znotraj predvidene dejavnosti pa naj se uresničujejo vse tri ravni, ki sestavljajo ključno kompetenco: kognitivna, funkcionalna in socializacijska oz. osebna. Učitelji torej v procesu dejavnosti spremljajo, kako dijak razume neko vsebino, kako jo uporablja v konkretnih situacijah, nadgrajuje, preverja, katere kognitivne in učne strategije uporablja, kako vsebino umešča v širši kontekst ter kako razvija socialno dimenzijo, sodeluje z drugimi, se odziva na njihove predloge, kritično pristopa k lastnemu delu, spoznava svoje dobre in šibke plati. Smiselno je, da kriterije opisno razdelamo po stopnjah, kajti tako bomo dijakom lažje sporočili, kaj spremljamo in kaj določen kriterij zajema.

Več o priporočljivih načinih preverjanja in ocenjevanja si lahko preberete v knjigi Zore Rutar Ilc, *Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju* in v publikaciji *Ocenjevanje v novih programih srednjega poklicnega in srednjega strokovnega izobraževanja*, CPI, 2007, ki jo najdete na spletni strani <http://www.cpi.si/mediji/publikacije.aspx>.

Na tem mestu pa bomo podali zanimiv primer opisnega ocenjevanja ključnih kompetenc, ki ga uporabljajo na Finskem. Ključne kompetence (imenujejo jih ključne kompetence za vseživljenjsko izobraževanje – *key competencies for lifelong learning*), so opredeljene kot tiste, ki so potrebne za nadaljnje usposabljanje in učenje, za delovanje v prihodnosti, v različnih življenjskih situacijah in spopadanje v spreminjajočem se delovnem okolju. So pomemben del poklicnih kvalifikacij in odražajo posameznikovo intelektualno fleksibilnost in

zmožnost obvladovanja različnih situacij (glej Publikacijo Vocational Qualification in Agriculture, 2009). Med ključne kompetence vseživljenjskega učenja uvrščajo 11 kompetenc. Od slovenskega nabora integriranih ključnih kompetenc, ki je predstavljen v *Konceptih vključevanja ključnih kvalifikacij v izobraževalne programe srednjega poklicnega izobraževanja*⁵⁶, se razlikujejo po bolj eksaktni opredelitvi, in sicer Učenje in reševanje problemov, Interakcija in sodelovanje, Poklicna etika, Zdravje, Varnost in zmožnost delovanja, Iniciativnost in podjetnost, Trajnostni razvoj, Estetika, Komunikacija in medijske veščine, Matematika in naravoslovna znanja, Tehnologija in informacijska tehnologija, Aktivno državljanstvo in različne kulture. Z vidika integracije in ocenjevanja je zanimivo, da so sistematično vključene v poklicne kompetence strokovnih modulov in kriterije ocenjevanja. Nekatere se ocenjujejo znotraj predmetnih področij, saj se cilji prekrivajo, tiste pa, ki nimajo svojega neposrednega nosilca v predmetu⁵⁷, pa se ocenjujejo posebej – učenje in reševanje problemov, interakcija in sodelovanje, poklicna etika in zdravje, varnost in zmožnost delovanja.

Kompetence se ocenjujejo opisno, z ocenami zadovoljivo (*satisfactory*), dobro (*good*) in odlično (*excellent*): za vsako izmed stopenj so podani kriteriji ocenjevanja. Opisani kriteriji pa se navezujejo na poklicne kvalifikacije posameznega modula, to pomeni, da so za vsak modul posebej opisani različni kriteriji ocenjevanja. Poglejmo primer:

Primer opisnih kriterijev za kompetenco interakcija in sodelovanje⁵⁸ v modulu **Uporaba kmetijskih strojev in kopačev** (*Using agricultural and excavation mashinery*)

Kompetenca	Zadovoljivo	Dobro	Odlično
Interakcija in sodelovanje	Kadar ima problem, vpraša za nasvet bolj izkušene ljudi, deluje v skladu s pravili in navezuje stike z drugimi zaposlenimi.	Kadar ima problem. se ne boji vprašati za nasvet in je aktivni udeleženec v timskem delu.	Je aktivni udeleženec v timskem delu in si prizadeva pridobiti napotke/nasvete.

⁵⁶ glej <http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/Strokovna%20podro%C6%92ja>.

⁵⁷ Mi smo jih poimenovali Integrirane ključne kvalifikacije.

⁵⁸ Oba primera sta prevod opisnih kriterijev socialne kompetence Interakcija in sodelovanje, v Finskem modelu uresničevanja poklicnih kvalifikacij programa Agrikolturni tehnik.

Primer opisnih kriterijev za kompetenco interakcija in sodelovanje v modulu Vodenje kmetijske proizvodnje (*Agricultural production technology management*)

Kompetenca	Zadovoljivo	Dobro	Odlično
Interakcija in sodelovanje	Drži se dogovorjenih ur in drugih pravil dela v skupini.	Drži se dogovorjenih ur in drugih pravil, dela v skupini in deluje kot član skupnosti.	Drži se dogovorjenih ur in drugih pravil, ki veljajo v skupnosti, deluje na zaupanju in dolžnostih.
	Ravna profesionalno ko uporablja stroje v skupni rabi.	Sodeluje z drugimi ko uporablja stroje v skupni lasti ali zavoljo vzajemne koristi.	Je zanesljiv partner in aktivno sodeluje z drugimi, da bi povečal uporabo skupnih strojev.
		Ravna odgovorno.	Ravna odgovorno in se vede na način, ki ohranja poslovno držo.

V skladu s temi kriteriji spremljave učitelj razmisli o sistematičnemu načinu spremljave in vrednotenja. Eden izmed načinov je portfolijo, kjer učenec zbira gradivo, ki nastaja ob reševanju neke dejavnosti, oblikovanju nekega izdelka (denimo načrta vodenja podjetja)⁵⁹. Poleg sprotnih delovnih gradiv je smiselno, da dijak vanjo zapiše tudi refleksijo na dejavnost oz. posamezni segment dejavnosti – kaj je pri sebi opazil, kako se je lotil reševanja problema, kaj ga je presenetilo, zmotilo. Ob tem lahko tudi učitelj dijaku podaja sprotne povratne informacije v pisni obliki in se tudi te shranjujejo v učno mapo. Dijak lahko tudi sam sproti ocenjuje delo in izdelek na podlagi vnaprej postavljenih kriterijev spremljave in tako sam opazuje svoj napredek in se nauči spremljati in vrednoti svoje delo. Tudi ta opažanja shrani v mapo.

4.2 Kako učitelj oblikuje letno učno pripravo z vključevanjem ključnih kompetenc?

Ko razmislimo o zgornjih vprašanjih, se lotimo oblikovanja priprave. Kot smo že povedali, je smiselno, da jo oblikujemo v sodelovanju z drugimi učitelji, ki poučujejo isti modul, učitelji, ki poučujejo praktični del – tukaj je pomemben predvsem razmislek o integraciji znanja in načrtovanje konkretnih nalog, ter tudi z učitelji drugih predmetov, ki nam pomagajo pri načrtovanju medpredmetnih povezav. Z vidika integracije ključnih kompetenc je ta razmislek še posebej pomemben, saj je medpredmetno povezovanje v osnovi usmerjeno na uporabo (pred)znanja različnih predmetov pri raziskovanju in razumevanju konceptov posameznih predmetov ter reševanju izbranih kompleksnih problemov. Prav tako je v okviru povezovanja z drugimi predmeti vključena uporaba in razvijanje različnih spretnosti in veščin (procesnih ciljev) ter obravnava kroskurikularnih tem, kamor spadajo tudi integrirane ključne kompetence (npr. socialne veščine, okoljska vzgoja, vzgoja za zdravje). Rezultati raziskave

⁵⁹ Več o tem glej Sentočnik, S. (1999). Portfolio, instrument za procesno vrednotenje učenčevega in učiteljevega dela. V: *Vzgoja in izobraževanje*, letnik 30, št. 3, str. 15-22.

(Žakelj, 2004) so pokazali, da sta naše učenje in uporaba znanja odvisna od povezanosti novih informacij s prejšnjim znanjem in našimi izkušnjami. Večja prenosljivost znanja oblikuje tudi suverenejšo osebnost, ki se lažje sooča z različnimi izzivi v življenju, hkrati pa zmožnost povezovanja različnih znanj in spretnosti prispeva k večji kulturni in etični zavesti posameznika (glej v Ivanuš Grmek idr., 2009, str. 20-23).

Učitelj naj torej v letni učni pripravi predvidi medpredmetne povezave v obliki projektnih dni, projektnih tednov, timskega poučevanja predmetov, z vidika obravnave problemov z različnih vsebinskih vidikov in nenazadnje z vključitvijo kroskurikularnih vsebin, ki so opisane v *Konceptih vključevanja ključnih kvalifikacij v izobraževalne programe srednjega poklicnega izobraževanja*, dostopnih na <http://www.cpi.si/strokovna-podrocja.aspx>.

Pomembna raven načrtovanja je načrtovanje ciljev. Kot smo že zapisali, pri opredelitvi ciljev izhajamo iz katalogov znanj, kjer so cilji opredeljeni na podlagi poklicnih kompetenc. Najprej učitelji na podlagi razmisleka o vsebini opredeli ciljno smiselno zaokrožene enote – učne sklope. Tukaj velja upoštevati dve opozorili pri zapisovanju ciljev. In sicer izbira pristopa k načrtovanju in oblikovanju ciljev. V posameznih delih besedila smo že opozorili na različne pristope k načrtovanju ciljev (učno-ciljni, učno-snovni in razvojno-procesni), več pa lahko preberete v knjigi Roberta Krofliča *Teoretski pristopi k načrtovanju in prenovi kurikulumu*. Na tem mestu bomo opozorili predvsem na pomen razvojno-procesne strategije načrtovanja, katerega lastnosti so tesno povezane s kompetenčnim pristopom in v okviru tega z integracijo ključnih kompetenc. Razvojno-procesni cilji so sicer postavljeni, ne tako natančno kot pri učno-ciljni strategiji, kot načela in vrednote, ki so merilo za izbiro učnih vsebin in metod. Pomemben je proces pridobivanja znanja in razumevanja, razvoj učenca kot celovite osebnosti in to ne le na kognitivnem, temveč tudi na socialno-moralnem (osebnostno-etičnem) in spretnostnem (funkcionalnem) področju (več grej Kroflič, 1992, str. 60-71 in Ivanuš Grmek idr., 2009, str. 13-15). Glede na priporočila Evropskega parlamenta in Sveta Evropske unije (Ur.l. EU, št. 394/2010, 18. 12. 2006) ter *koncepte vključevanja ključnih kvalifikacij*, ki so jih oblikovali strokovnjaki Zavoda za šolstvo in Fakultet, so pomembne lastnosti vseh ključnih kompetenc kritično mišljenje, ustvarjalnost, dajanje pobud, reševanje problemov, ocena tveganj, sprejemanje odločitev, konstruktivno obvladovanje čustev, sodelovanje z drugimi, zavedanje pomena svoje vloge v širšem okolju, pomen razumevanja socialnega konteksta učenja. Te lastnosti spremljamo procesno, z aktivnim vključevanjem dijaka, prilagajanjem okoliščin in pripravljanjem problemsko zastavljenih dejavnosti.

Drugo opozorilo pa velja za upoštevanje različnih taksonomskih stopenj, ki naj jih učitelj upošteva pri načrtovanju vsebine (upoštevanje načela postopnosti pri poglobljanju vsebine) ter časovni opredelitvi sklopov (v kolikor bomo vsebino bolj poglobljali, bomo za to potrebovali več časa).

Smiselno je torej, da učitelj v letno pripravo zapiše kompetence, ki jih bo spodbujal znotraj predmeta, usmerjevalne cilje, razdeli informativne, formativne in socializacijske cilje, ob tem pa še posebej izpostavi ključne kompetence, ki jih bo spodbujal in spremljal v okviru predmeta in načrtuje medpredmetne povezave.

Na tem mestu naj opozorimo še na uporabo obstoječih *konceptov vključevanja ključnih kvalifikacij v izobraževalne programe srednjega poklicnega izobraževanja*, ki so jih leta 2003 oblikovali strokovnjaki Centra RS za poklicno izobraževanje in Zavoda RS za šolstvo s pomočjo zunanjih sodelavcev. Nastalo je sedem *konceptov vključevanja ključnih kvalifikacij*⁶⁰ v izobraževalne programe srednjega poklicnega izobraževanja, in sicer za ključne kompetence učenje učenja, socialne in državljanske kompetence, informacijsko-komunikacijsko opismenjevanje, načrtovanje in vodenje kariere, podjetništvo, zdravje in varnost pri delu ter okoljska vzgoja. Gradivo je oblikovano podobno kot katalogi znanj za posamezne predmete, vključuje opis vloge in pomena posamezne ključne kompetence, globalne cilje, tematske skope in podskope, na katere se navezujejo operativni cilji ter priporočene dejavnosti za dijake. Pri vsaki kompetenci so posebej navedena tudi priporočila za preverjanje vrednotenje zastavljenih ciljev ter didaktična priporočila za uresničevanje določene kompetence in njeno integracijo v celotni izvedbeni kurikulum. Gledano z vidika smernic, ki določajo kataloge znanja, so koncepti kompetenc dobro razdelani, zastavlja pa se vprašanje, koliko so koncepti dejansko uporabni v praksi, koliko spodbujajo integrativni pristop in koliko se jih učitelji poslužujejo pri načrtovanju in uresničevanju izvedbenega kurikula?

Ko učitelji v okviru letne priprave razmišljajo, katere ključne kompetence bodo spodbujali znotraj svojega predmeta, je pomembno, da predenj jih zapišejo v obliki formativnih ali operativnih ciljev, kakršni so opredeljeni tudi v omenjenih konceptih, preberejo in razmislijo o vlogi in pomenu posamezne ključne kompetence, ki je zapisana v začetku vsakega oblikovanega koncepta. Nato pa razmislijo, katere ključne kompetence bi glede na vsebino in predvidene formativne in informativne cilje posebej spodbujali in spremljali njihov razvoj in napredek. Tako na primer lahko učitelj, ki poučuje slovenščino, obravnavo obdobja socialnega realizma poveže z spodbujanjem razvoja socialnih kompetenc in dijake sistematično spodbuja, da razmišljajo o sebi, drugih, njihovih socialnih položajih, konfliktih, s katerimi se srečujejo in primerjajo stališča, vrednote in problematiko tistega obdobja z današnjim časom, ali pa na primer obravnavanje besedilnih vrst – prošnja, ponudba, življenjepis povežejo s cilji, ki so zapisani v *Konceptu vključevanja ključne kompetence načrtovanje in vodenje kariere v izobraževalne programe srednjega poklicnega izobraževanja* (razmislijo o svojih osebnostnih lastnostih, sposobnostih, spretnostih, raziščejo ponudbe na trgu dela, povpraševanje delodajalcev, v skladu s tem pripravijo svoj CV in se naučijo

⁶⁰ Izraz poklicna kvalifikacija se vsebinsko prekriva s poklicnimi kompetencami (več v 1. sklopu, str. 3), sami bomo glede na razmejitev pojmov kvalifikacija in kompetenca uporabljali izraz kompetenca kot zmožnost, ki v sebi integrira znanje, veščine, spretnosti, sposobnosti, stališča, motive in vrednotno naravnost (glej Medveš, 2006) in se nanaša na procesno-razvojni model izobraževanja (glej Kotnik, 2006).

pripravljati osebno mapo, kamor bodo shranjevali za kariero pomembne listine in zapise, naučijo se poiskati ustrezne informacije, kritično presoditi vrednote na trgu dela ...). Za izvedbo tovrstnih tem so jim lahko v pomoč didaktična priporočila zapisana v *konceptih ključnih kvalifikacij*, vendar pa ni odveč opozorilo, naj učitelji priporočenih dejavnosti ne izvajajo kot poseben del, jih učijo in vrednotijo same zase, temveč jih skušajo povezati s teoretičnim in praktičnim znanjem, predvidenim v načrtovanih ciljih.

V zadnji fazi učitelj zapiše tudi načine preverjanja in ocenjevanja. Z vidika spremljave in ocenjevanja ključnih kompetenc je pomembno, da učitelj opredeli način, kako bo spremljal razvoj in napredek ter zapisoval dogajanja (oddaja sprotnih refleksij; portfolio ali osebna mapa, v kateri dijak zbira sprotne gradiva in povratne informacije učitelja; pisanje dnevnika) ter določi kriterije za oceno. Smiselno je, da so kriteriji za posamezno ključno kompetenco postavljeni v pisni obliki (glej zgoraj opisan primer), pri opredelitvi kriterijev pa so nam lahko v pomoč tudi *koncepti vključevanja ključnih kvalifikacij*, kjer so za vsako zapisane temeljne zmožnosti in operativni cilji. Učitelj razvoj kompetenc spremlja z opazovanjem dijakov pri delu, v socialnih interakcijah, odzivih na vprašanja, reševanju problemov. Pri tem je zelo pomembno, da se posvetuje tudi z učitelji predmeta/prakse, če je potekalo medpredmetno sodelovanje. Učence o svoji spremljavi seznani, jim poda povratno informacijo že med procesom in jih tako spodbudi k napredovanju, k samoopazovanju in kritičnosti ter jih opozori na dobre in šibke plati njegovega delovanja, vedenja.

Ob koncu glede na predvidene dejavnosti znotraj posameznega sklopa in načrtovane cilje, učitelj opredeli še predvideno število ur, pri tem pa upošteva ravni zahtevnosti in naloge, ki jih mora dijak v procesu opraviti. Predviden čas naj zajema vse faze učnega procesa – podajanje vsebin, utrjevanje, ponavljanje, preverjanje in ocenjevanje znanja. Na osnovi časovnega okvirja pa lahko izdelamo tudi okvirni načrt preverjanja in ocenjevanja.

Zavedati se moramo, da letni učni načrt ni nespremenljiv dokument, ki ga oblikujemo enkrat za vselej, ampak je spreminjajoč glede na potrebe in značilnosti dijakov, ki jih poučujemo, glede na potrebe okolja, zato je smiselno, da si učitelj v načrtu doda tudi rubriko refleksija ali zabeležke, kjer zapisuje, kaj mu je na ravni posameznega sklopa uspelo, kje so bile težave, kaj bi bilo smiselno dodati, izpustiti.

4.3 Analiza primera letnega učnega načrta

Kot konkreten primer načrtovanja smo izbrali letni načrt modula Logistika v vrtnarstvu, ki je nastal na Srednji šoli Naklo in je kot gradivo za analizo hranjen na Centru RS za poklicno izobraževanje. Najdete ga v prilogi 1.

Analizo omenjenega primera smo naredili na podlagi zgoraj postavljenih priporočil, iz katerih lahko izpostavimo po našem mnenju glavne korake pri pripravi letnega načrta, pri čemer ni

potrebno, da si koraki sledijo v spodaj zapisanem zaporedju. Prav tako je pestrost pristopov k načrtovanju avtonomija šol in učiteljev, zato na tem mestu tudi ni predloga o tem, kako naj bi omenjen načrt izgledal. Dosedanje analize različnih gradiv, ki so jih zavezane pripravljati šole, kažejo, da proces načrtovanja v izvedbenem smislu odlikuje pestrost pristopov in uporaba različnih orodij. Zato se nam zdi na tem mestu smiselno opozoriti le na glavne elemente, na katere naj bi bil pri načrtovanju pozoren učitelj. Ampak najprej kratek povzetek analize primera.

Omenjen primer na prvi pogled sodi med dobre primere. Če na kratko povzamemo glavne elemente, ki so razvidni iz primera:

- Osnovni podatki:
 - Naziv modula oz. predmeta
 - Opredelitev števila ur
 - Izobraževalni program
 - Razred
 - Učitelj
- Usmerjevalni cilji so prepis ciljev iz kataloga znanj. Priporočilo gre v smer, da naj bodo usmerjevalni cilji programa učiteljem kot izhodišče razmisleka o tem, kje v nadaljevanju v načrtovanje vključiti tudi integrirane ključne kompetence in kako.
- Tabelarni prikaz vsebinskih sklopov, opredelitev števila ur za posamični sklop in opredelitev učitelja, ki vsebinski sklop poučuje.
- Učni pripomočki.
- Literatura za dijake in učitelje.
- Tabelarni prikaz načinov preverjanja in ocenjevanja. Iz primera sicer ne moremo nič sklepati, ker ne vemo, ali ob tem obstaja še poseben načrt preverjanja in ocenjevanja, v katerem je preverjanje in ocenjevanje bolj podrobno opredeljeno. Priporočilo gre v smer, da naj učitelj ob načrtovanju priprave opredeli tudi načine preverjanja in ocenjevanja s posebnim poudarkom za spremljanje integriranih ključnih kompetenc. Učitelj si lahko pri tem pomaga tudi z zgoraj prikazanim Finskim modelu opisnih kriterijev za posamezno ključno kompetenco, ki jo bo razvijal pri dijaku. Pripravi lahko podobne opisne kriterije.
- Tabelarni prikaz učnih situacij, ki zajema sledeče:
 - Doseganje formativnih ciljev
 - Doseganje informativnih ciljev
 - Kompetence
 - Medpredmetno povezovanje
 - Število ur glede na teorijo ali prakso
 - Minimalni standard znanja za učno situacijo
- Integrirane ključne kompetence, ki jih zasleduje učitelj pri modulu.

Naj se na tem mestu ustavimo bolj podrobno ravno pri zadnji postavki. Integrirane ključne kompetence so zgolj naštetje. In sicer sledeče:

- Pozitiven odnos do učenja, znanja in izobraževanja
- Sposobnost načrtovanja in organiziranja svojega dela in učenja
- Sposobnosti za uspešno iskanje, obdelavo, prenos in uporabo podatkov
- Povezovanje pridobljenega znanja s praktičnim delom
- Samostojnost in odgovornost
- Upoštevanje navodil
- Natančnost
- Delovanje v skupini in prevzemanje različnih vlog
- Pozitiven odnos do sošolcev in učiteljev/mentorjev
- Razvijanje kulture dialoga
- Odgovorno ravnanje za varno delo in ohranjanje zdravja (disciplina, red, čistoča in osebna urejenost)
- Poznavanje nevarnosti delovnega okolja z vidika ekološke osveščenosti

Vsebinska analiza pokaže, da niso vse kompetence zastopane enakovredno, kar je pričakovano iz vidika avtonomne odločitve učitelja za to, katerim ključnim kompetencam bo namenjal pri svojem učnem sklopu posebno pozornost. Pomanjkljivost omenjenega primera vidimo v tem, da iz samega dokumenta ni razvidno nič o tem, kako bo učitelj te kompetence razvijal, kaj šele vrednotil. Zato v nadaljevanju glede na zgornje teoretske predpostavke predlagamo sledeč način načrtovanja:

- učitelj naj pregleda katalog znanja in na podlagi tega pripravi ustrezno razdelitev vsebinskih sklopov v letnem načrtu;
- učitelj naj zapiše temeljne cilje, ki vodijo k razvoju konkretne poklicne kompetence, pri čemer naj posebej razmisli tudi o vključitvi ciljev integriranih ključnih kompetenc;
- pri vključitvi ključnih kompetenc naj učitelj izhaja iz tistih, ki jih bo spodbujal v okviru predmeta/modula in jih tudi spremljal. Tukaj je smiselno, da si pomaga z zgoraj omenjenimi *koncepti vključevanja ključnih kvalifikacij* in sistematično spodbuja razvoj izbranih ključnih kompetenc, katerih globalni cilji se v konceptih povezujejo z predvidenimi informativnimi in formativnimi cilji (npr. podjetništvo – razvija sposobnosti organiziranja in načrtovanja, pridobiva si znanje in spretnosti za predstavitev poslovnih načrtov, izdelkov, storitev, različnih projektov; socialne spretnosti – samostojno in odgovorno prevzemanje, načrtovanje, organizacijo in opravljanje delovnih nalog, učinkovito sporazumevanje v različnih položajih (v formalnih in neformalnih okoliščinah);
- pri vključitvi ključnih kompetenc naj učitelj izhaja iz tistih, ki jih bo spodbujal v okviru predmeta/modula in jih tudi spremljal. Za spremljavo naj si na istem mestu pripravi tudi opisne kriterije za ocenjevanje, pri čemer se kot uporaben pristop kaže zgoraj prikazan finski model opisnih kriterijev;
- učitelj naj opredeli medpredmetne povezave in integracijo znanja;

- učitelj naj, če ne obstaja za to poseben načrt preverjanja in ocenjevanja, ob tem opredeli načine preverjanja in ocenjevanja;
- učitelj naj določi število ur za posamezni sklop znotraj in izven pouka;
- učitelj naj ob tem, če ni to opredeljeno drugje, opredeli tudi projektno delo oz. opredeli lahko tudi vloge vključenih v pedagoški proces.

5 Primer načrtovanja ključnih kompetenc v okviru projektnega tedna

Opisan primer je nastal v Šolskem centru Ravne, na Srednji šoli Ravne, z dijaki 1. letnika izobraževalnega programa Avtoserviser. Tukaj bomo podrobneje predstavili primer načrtovanja na primeru posebnega didaktičnega modela, ki se izkaže še posebej uporaben pri uresničevanju vključevanja ključnih kompetenc.

SŠ Ravne se je z šolskim letom 2011/2012 vključila v natečaj EKO – Kompleks, katerega nosilec je bil Kompleks – Koroški mladinski kulturni center Ravne. Namen natečaja je bil ozaveščanje mladih o pomenu trajnostnega razvoja, prežetega z okoljsko etiko in ekološkim delovanjem.

Ker smo v temi natečaja videli možno povezavo s cilji, ki jih je Evropska unija konec leta 2006 sprejela kot priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta in predstavljajo referenčni okvir za razvijanje ponudbe ključnih kompetenc kot del strategije za vseživljenjsko učenje, spodbujanje dejavnega državljanstva, socialne kohezije, osebne izpolnitve in zaposljivosti med mladimi (glej Uradni list EU, št. 2006/962/ES, str. 10-18), smo se s skupino dijakov 1. letnika avtoserviserjev prijavili na natečaj in si zadali cilj, da iz odpadnega ustvarimo uporabno, pri tem pa izpostavimo umetnost kot medij, preko katerega izrazimo naše zamisli, ideje in vednosti o nas samih in materialih, s katerimi delamo. Cilj smo realizirali v okviru projektnega tedna.

Skozi spoznavanje teme »Okoljska problematika in pomen reciklaže« smo z dijaki razvijali kompetence samoiniciativnosti in podjetnosti, okoljske vzgoje ter socialne in državljanske kompetence, kulturne zavesti in izražanja⁶¹. Slednji smo namenili posebno pozornost, z namenom da izražanje povežemo tudi z estetsko vrednostjo in pri dijakih razvijemo občutek za lepo ter jih opozorimo na pomembno povezavo med uporabnostjo in estetsko vrednostjo, kar je pogost manjko v poklicnih šolah.

⁶¹ Pri opredelitvi ključnih kompetenc smo izhajali iz priporočila Evropskega parlamenta in Sveta in predstavlja referenčni okvir za razvijanje ponudbe ključnih kompetenc (glej Uradni list Evropske unije, 2006/962/ES), kjer je predstavljenih osem ključnih kompetenc, naši *Koncepti vključevanja ključnih kompetenc* pa jih zajemajo sedem (med njimi ni posebej izpostavljena kulturna zavest in izražanje, ki smo ji mi posvetili posebno pozornost).

Oprelitev načrtovanja

Projektno načrtovanje smo izvedli po petstopenjskemu modelu načrtovanja⁶², ki zajema značilnosti procesno-razvojnega modela načrtovanja, kjer ima osrednjo vlogo učenec: učitelj izhaja pri načrtovanju in izvedbi pouka iz njegovega *predznanja* in poznavanja njegovih *razvojnih potencialov*, v samem učnem procesu pa predvideva njegovo *aktivno udeležbo* v smislu miselne aktivnosti in iniciativnosti ter zato načrtuje večsmerno komunikacijo (več v 2. Sklopu tega gradiva, poglavje 3.1).

Pred izvajanjem smo si najprej zastavili ključna vprašanja, na katera je potrebno misliti pri načrtovanju procesa dela:

- *Kateri materiali so dijakom blizu?*
- *Kako bi dijaki neposredno v okolju prepoznali okoljsko problematiko povezano s kopičenjem materiala in jo povezali s pomenom reciklaže?*
- *Kako dijakom predstaviti reciklažo ne kot samo ekološki, temveč tudi sociološki in ekonomski doprinos?*
- *Kako organizirati delo, da bodo dijaki med seboj sodelovali in si v pomoč ter da bodo lahko izrazili svoje ročne spretnosti, kreativnost in iznajdljivost?*
- *Kako jih spodbuditi, da bodo pri ustvarjanju starega v novo pozorni tako na uporabnost kot tudi na estetsko dimenzijo?*

Cilji, ki smo jih spremljali tekom uresničevanja projekta ter povezanost s ključnimi kompetencami

Na podlagi zastavljenih vprašanj smo opredelili cilje. Ker se izvedba projekta in vsebina ne nanašata na konkretni učni modul ali predmet, smo cilje določili na podlagi predpisane teme natečaja in jih povezali z uresničevanjem ključnih kompetenc.

- Dijaki spoznajo pojem reciklaže in ključne lastnosti dobrega recikliranja (enakost z enakim, funkcionalnost, ponovna uporabnost, možnost ponovne predelave).
- Dijaki povežejo pridobljeno strokovno znanje z razmišljanjem o ponovni predelavi materiala in izbiri tehnik obdelave (lastnosti in vrste jekla, možni načini obdelave, obstojnost materiala).
- Dijaki analizirajo okoljske probleme kot tehnološke, etične, sociološke in ekonomske kategorije.
- Dijake spodbujamo k raziskovanju in razlaganju pojavov v okolju iz različnih perspektiv.
- Razvijajo dinamične lastnosti (iniciativnost, samostojnost) in zmožnost za akcije, ki izboljšujejo okolje ter uveljavljajo trajnostni (sonaravni) način življenja.

⁶² Več o modelu opišemo v nadaljevanju.

- Dijaki učinkovito in konstruktivno sodelujejo v skupini/timu in skupaj iščejo kompromisne rešitve.
- Dijaki samostojno prevzemajo izvedbene naloge, načrtujejo, organizirajo delo in ga opravljajo odgovorno.
- Dijaki za posamezne zamisli razmišljajo o razpoložljivih in potrebnih virih, izdelajo ustrezen načrt, ob tem rešujejo različne probleme.
- Dijaki z ekonomskega vidika vrednotijo svoje delo. Oblikujejo ceno izdelka in idejo za njegovo prodajo.
- Dijaki razumejo pomen funkcionalne in estetske dimenzije izdelka.
- Dijaki se seznanijo s procesom dokumentacije z IKT pripomočki in ga praktično izpeljejo.
- Dijaki predstavijo proces dela in izdelek drugim.

Načrtovanje poti za realizacijo skozi opredelitev didaktičnega modela

Kot didaktični model izvedbe smo izbrali **5 stopenjski model načrtovanja**⁶³, ki predstavlja modificirano obliko izkušenjskega učenja. 5 stopenjski zato, ker vključuje pet stopenj načrtovanja in poglobljanja teme. V prvem koraku pričnemo s spodbujanjem *doživetja/vživetja v vsebino*, nadaljujemo s pridobivanjem znanja o vsebini, kar predstavlja *seznanjanje in osmislitev*. Sledi tretji korak, *dialoškost*, kjer razvijamo odnosno raven ter zavedanje pomena različnih pogledov. Četrty korak pomeni *ustvarjalnost*, aktivno izražanje vsebine preko ustvarjalne dejavnosti, v petem koraku pa naše razmisleke in izdelke pokažemo drugim, kar imenujemo *družbeni angažma*. Zadnji korak, ki ga štejemo kot meta-korak, korak »čez vse« in ga zato ne prištevamo k izvedbenim korakom, pa je *refleksija*, kjer učitelj skupaj z dijaki evalvira njihovo delo, reflektira njihove spremembe v vedenju in delovanju. Ta korak je v procesu učenja zelo pomemben za preverjanje ciljev, odkrivanje napredka in spodbujanje k samoevalvaciji nadaljnjega dela.

Načrtovanje poti za realizacijo

Pri načrtovanju realizacije smo uporabili matrico, ki smo jo oblikovali v okviru razvijanja petstopenjskega modela načrtovanja (glej prilogo 2).

Načini formativnega preverjanja

Za vsakega dijaka posebej smo izdelali mapo, v katero smo zapisovali, kako so se dijaki odzivali na vprašanja, kako so se vključevali v aktivnosti, kako so izkazovali samostojnost pri delu, kako so vsebino povezovali s prakso ... Kategorije spremljave smo določili na podlagi

⁶³ Več o modelu najdete v Štirn, D., Štirn, P., Jeznik, K. (2007). *Identiteta – stanje ali izbira*. Sodobna pedagogika, let. 58, št. 3, str. 144-162.

ciljev, ki smo jih opredelili zgoraj (npr. *problemska izdelava načrta, samostojno prevzemanje izvedbenih nalog, sodelovanje z drugimi ...*). Z dijaki smo nato skupaj prediskutirali pomene posameznih kategorij, z namenom, da jih seznanimo, na kaj bom pozorna pri spremljavi in vrednotenju procesa. Na podlagi tega smo kasneje izdelali tudi opisne kriterije. Na tem mestu bomo zaradi že tako obširnega izpostavlili samo en primer (več o oblikovanju opisnih kriterijev glej Rutar Ilc, 2003).

Kategorija ocenjevanja	Zadovoljivo	Dobro	Odlično
Sodelovanje z drugimi ⁶⁴	Svoje zamisli redko uveljavlja, pri tem je včasih nekonstruktiven in pri ustvarjanju kompromisov potrebuje pomoč učitelja/kiparja.	Svoje zamisli redko, a ustrezno sporoči, v skupini in je pripravljen na sprejemanje kompromisov.	Svoje zamisli uveljavlja konstruktivno, prizadeva si za iskanje kompromisov in sooblikovanje idej in rešitev.
	Delno izpolni svoje naloge in zanje predvidene odgovornosti.	Večinoma izpolni predvidene naloge, za nekatere ne prevzame deleža odgovornosti.	V celoti sprejema in izpolni svoj delež odgovornosti in nalog.
	V skupini je bolj zadržan, ne povzroča pa posebnih konfliktov.	V skupini je v korektnem odnosu z drugimi, do njih je spoštljiv in se odziva na zahteve in potrebe.	Prizadeva si za dobro počutje članov skupine, jih spodbuja, jim pomaga.

Kategorija ocenjevanja	Zadovoljivo	Dobro	Odlično
Izdelava izdelka	S pomočjo oblikuje izdelek, pri tem pa sledi navodilom učitelja/kiparja.	Kadar ima problem, poišče pomoč pri učitelju/kiparju. Pri iskanju rešitev in idej potrebuje pomoč učitelja/kiparja.	Samostojno oblikuje izdelek, pri tem pa razvija ideje in je iznajdljiv pri iskanju rešitev.

Posebno postavko smo namenili tudi za samoevalvacijo dela, v katero je dijak napisal, kaj je pridobil in kritično reflektiral svoje delo.

V mapo smo vložili tudi načrt, ki ga je oblikoval dijak za izdelavo izdelka in ponudbo, skupaj s povratnimi informacijami.

⁶⁴ Za izhodišče oblikovanja opisnih kriterijev smo vzeli operative cilje zapisane v *Konceptu vključevanja ključne kvalifikacije socialne spretnosti v izobraževalne programe srednjega poklicnega izobraževanja*, pod zmožnost Sodelovanje z drugimi.

Kratek prikaz izvedbe (realizacija ciljev skozi didaktični model)⁶⁵

- ❖ 1. korak – OBČUTLJIVOST (uresničevanje vključevanja ključnih kompetenc okoljska vzgoja, socialne spretnosti ter učenje učenja)

»Rafuda«, kot so jo po domače imenovali dijaki, je bila pravi kraj, kjer se zaveš, koliko produciramo, uporabimo, odvržemo ... Gmota železa najrazličnejših oblik je dijake motivirala, da so zavzeto iskali zanimive kose, v katerih so ugledali proces ponovne oživitve. Dijaki so zagnano zbirali material in razmišljali, kako ga bodo uporabili.

Pridružila sta se umetnik in strokovni delavec Metala.



Z dijaki iščemo zanimive kose ... Opazovanje in zavedanje ...

- ❖ 2. korak – ISKANJE INFORMACIJ

Strokovni delavec Metala je dijakom povedal nekaj o železu, železovih odpadkih, načinu razvrščanja in recikliranja ter predstavil njegove ekonomske in tehnične plati. Umetnik pa jih je seznanil s povezavo med reciklažo in umetnostjo ter jim pokazal primere dobrih praks v svetu, ki so uspešno povezali ekonomski, socialni, estetski in nenazadnje tudi etični vidik reciklaže.

Dijaki so nato še sami po spletu iskali podatke o primerih dobrega recikliranja, ki je pomembno vplival na družbeni prostor in se izkazal tudi kot uspešna poslovna ideja.



Umetnik predava dijakom...

⁶⁵ Več o izvedbi lahko najdete na spletni strani <http://ekompleks.com/>, kjer so dijaki predstavili tudi svoj PPT.

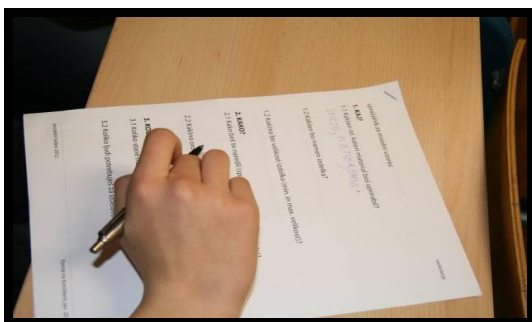
❖ 3. korak – DIALOŠKOST

Ko je bil material izbran, so dijaki razmišljali, kako bi kakšen izdelek naredili. Pri razvijanju ideje jim je bil v pomoč vprašalnik, ki ga je pripravil kipar z namenom, da sistematično razmišljajo o lastnostih materiala, uporabnosti, namenu izdelka, izvedbenih možnostih ter potrebah potencialnih kupcev.

Dijaki so se odločili, da izdelajo obešalnike. Razdelil so se v skupine po štiri in izdelali načrte.



Material, ki so ga dijaki nabrali na »Rafudi«.



Dijaki s pomočjo vprašalnika razmišljajo o ideji za reciklažni izdelek.

❖ 4. korak – USTVARJALNOST

Ko je bil material izbran, so v šolski delavnici odpadni železni kosi počasi pričeli dobivati nove oblike. Najprej preko zamisli in idej, ki so nastajale v glavah dijakov, nato pa v realnosti, s pomočjo kiparja, ki nam je pomagal, da so se estetika, funkcionalnost in ekonomičnost med seboj spojili. Dijaki, ki so šele stopili na izbrano poklicno pot, so pri delu pokazali mnogo samostojnosti, iznajdljivosti in samoiniciativnosti. Z brušenjem, spajanjem, klepanjem, zvijanjem in ravnanjem so nastajali obešalniki, lepi na pogled in primerni za uporabo. Na to

je bilo potrebno misliti več čas procesa. Ne samo to, da bo narejeno, temveč tudi, da bo narejeno dobro, da bo funkcionalno in hkrati tudi atraktivno za kupca. Uresničitev zadanih ciljev je zahtevala zavzetost, inovativne rešitve, premišljenost, pozornost, natančnost in zmožnost sodelovanja.



Iz (za)star(el)ega nastaja novo...

Pri izdelovanju smo si zadali še en izziv, povezan s spodbujanjem podjetniške kompetence. Izdelati vsaj tri podobne proizvode, ki bodo ustrezali zastavljenim »standardom« in jih nato ponuditi trgu kot zanimive prodajne artikle. Ob tem je bilo potrebno misliti na ustrezno razporeditev časa, materiala, z uporabo minimalnih sredstev in maksimalnih rezultatov, kar je moto reciklažne izdelave. Dijaki so s pomočjo velike delovne vneve uspeli izpolniti izziv, nastale so tri različne »serije« v vsaki po trije edinstveni in hkrati podobni obešalniki, stoječi in stenski.

V tem koraku so vrednotili svoje delo, izdelkom postavili primerno ceno in jih ponudili trgu. Izbrali so spletni način promocije in prodaje in jih predstavili na spletnih straneh:
<http://www.bolha.com/umetnine-starine-ostalo/rocno-izdelani-obesalniki-oglas1279505813>,
<http://www.bolha.com/dekorativni-izdelki-ostalo/prostostojec-obesalnik-oglas1279506149>,
<http://www.bolha.com/umetnine-starine-ostalo/obesalnik-oglas1279506236>.



Naše stvaritve – reciklažni obešalniki.

5. KORAK – DRUŽBENI ANGAŽMA

Dijaki so na zaključni prireditvi, ki je načrtovana v okviru projektnega tedna predstavili svoje izdelke in PPT, ki so ga oblikovali na podlagi sprotnega zbiranja dokumentacije.

Kasneje smo bili povabljeni tudi na otvoritev razstave v klub Kompleks, ki pa se je dijaki zaradi neugodnega časovnega termina niso mogli udeležiti.

V SKUPNI REFLEKSIJI smo na podlagi opisnih kriterijev in mape, ki je nastajala za vsakega dijaka posebej, vrednotili dijakovo delo. Dijaki so v refleksiji odgovorili na naslednja vprašanja:

- Te je pri izvedbi, vsebini kaj presenetilo, spodbudilo tvoje zanimanje, vznemirilo?
- Kako sem se znašel pri načrtovanju in izvajanju zastavljenih nalog?
- Kaj ti je delalo težave?
- Katere podatke in informacije so ti prišle prav in kateri so bili odveč?
- Kako si se znašel pri delu v skupini?
- Si spoznal kaj novega pri sebi in drugih?
- Ali ste bili v skupini pozorni na različne perspektive reciklaže?
- Katere tvoje ideje bi izpostavil kot najbolj ustvarjalne?
- Katera področja sem pri sebi odkril kot močna in katera kot šibka?
- Kaj si pogrešal, kaj ti je bilo zanimivo?

Končna ocena

Na podlagi doseženih stopenj opisnih kriterijev posameznih kategorij so dijaki dobili končno oceno.

Duguejeva opredelitev kompetenc pravi: »Kompetence so definirane kot 'znanje v akciji – dejavnosti'⁶⁶, kar predstavlja vsoto znanj in način njihovega obstoja, ki se usklajeno kombinirajo tako, da ustrezajo potrebam določene situacije v določenem trenutku.« Projektno delo se je izkazalo kot pomembna oblika dela, s katero spodbujamo povezavo med pridobljenim znanjem, spretnostim ter uresničevanje višjih vzgojnih ciljev – oblikovanje odgovorne, strpne, družbeno angažirane, okoljsko ozaveščene osebnosti⁶⁷.

Zakaj je izbrani didaktični model pomemben za spodbujanje izbranih ključnih kompetenc?

Če izhajamo iz predpostavke, da je pri spodbujanju razvoja kompetenc v ospredju procesno-razvojni način načrtovanja, ki pomeni, da je učenec/dijak v njem pojmovan kot aktiven člen učne komunikacije, moramo, kot zapiše Kroflič » ... najprej izhajati iz njegovih razvojnih potencialov, zagotoviti njegovo aktivno vlogo v učnem procesu (razumevanje nove učne materije, reševanje problemov, razvijanje stališč in kompleksnejših kognitivnih stilov itn.) in ga postopoma vključevati tudi kot enakovrednejši člen pri samem načrtovanju kurikula (dopuščanje izbirnih vsebin, upoštevanje učenčevih trenutnih interesov pri izbiri predmetov in problemskih sklopov, s katerimi popestrimo načrtovano učno snov itn.); glej Kroflič 1993. In dodana vrednot modela 5 korakov je prav v tem, da:

1. si stopnje sledijo od razmisleka, kaj v okolju opazim in kako se odzivam, nato kako opaženo povežem s tistim, kar vem in poznam in katere informacije še moram pridobiti, sledi stopnja, ko je potrebno svojo vednost in svoj pogled poglobiti, mogoče razbiti stereotip ali predsodek o nepomembnosti vsebine, nezmožnosti ukvarjati se z njo. Zato je dobro, da se v proces dela vključujemo tudi druge – zunanje partnerje (kar predvidi tretji korak – dialoškost), da lahko o vsebini spregovorijo na način, ki nam je do sedaj neznan ... Takrat se prične ustvarjalni proces, poglobljeno razumevanje in odpiranje novih izzivov, ki jih lahko v koraku ustvarjalnosti materializiramo preko izdelkov. Tako naj bi potekal tudi razvoj ključnih kompetenc, v procesu, postopoma, raznoliko, s poglobljanjem vase, v vsebino ob pomoči drugih, odkrivanjem novih zmožnosti ... **»Učenec od ene do druge učne situacije pogloblja razumevanje, izboljšuje obvladovanje veščin in dograjuje stališča ...** (glej Sentočnik, 2. sklop tega gradiva, poglavje 3.1).
2. Didaktični pristop v ospredje postavi uporabo raznoterih inteligenc (Gardner 1995) in tako spodbuja učence/dijake k odkrivanju kompleksnejših oblik učenja.

⁶⁶ V izvirniku: »des savoirs en action«, povzeto po: Muršak, J. (2001). Kompetence kot osnova razvoja sodobnih sistemov poklicnega izobraževanja. Sodobna pedagogika, let. 52, št. 4.

⁶⁷ Kroflič, R. (2011). Vzdrževanje discipline kot del celovitega vzgojnega prizadevanja. Posvet za ravnatelje srednjih šol, Portorož 21. 11. 2011.

3. Matrica načrtovanja smiselno prepleta cilj z izvedbo, aktivnostjo učitelja, dijaka in zunanjih partnerjev, kar je zelo pomembno, še posebej, ker učitelj hkrati misli na več ravni in prav tako bolj konkretizira načrtovane poti.
4. Zelo dobro je definirana vloga učitelja, ki mora razmisliti o iskanju takšnih pojavov, dogodkov, ki so širše družbeno in iz strokovne plati pomembni in atraktivni na način, da pri učencih/dijakih pritegnejo pozornost, jih zangažirajo, spodbudijo čustven angažma, kar je glavni cilj prvega koraka. Hkrati pa mora po načelih sinhronizacijske didaktike⁶⁸ tudi sam »prehoditi« pot korakov in tako ponotranjiti vsebine, ki jih bo odpiral in spodbujal pri dijakih. Učitelj torej ni podajalec znanj, temveč usmerjevalec, ki spodbuja k aktivni udeležbi dijake in skupaj z njimi odkriva nove rešitve, drugačne poglede in prav takšna vloga je pomembna, če želimo, da ključne kompetence postanejo del kognitivnega, funkcionalnega in osebnostnega razvoja posameznika, kot tiste, »ki jih potrebujejo vsi ljudje za osebno izpolnitev, dejavno državljanstvo, socialno vključenost in zaposljivost«.
5. V modelu je dijak soustvarjalec učnega procesa, ki skupaj z učiteljem razmišlja o poteku dela, išče rešitve podaja predloge za izvedbene dejavnosti, kar povežemo z zapisom Sentočnikove, da ima »procesno-ciljnem načrtovanju osrednjo vlogo učenec: učitelj izhaja pri načrtovanju in izvedbi pouka iz njegovega *predznanja* in poznavanja njegovih *razvojnih potencialov*, v samem učnem procesu pa predvideva njegovo *aktivno udeležbo* v smislu miselne aktivnosti in iniciativnosti ter zato načrtuje večsmerno komunikacijo« (glej Sentočnik, 2. Sklop tega gradiva, poglavje 3.1).

⁶⁸ Več o tem glej Kratsborn, W. (2007). Pomen mnogoterih inteligenc in glasbe za oblikovanje identitete mnogoterih izbir v hibridni družbi.

6 Priloge

Priloga 1: Letna učna priprava za predmet Logistika v vrtnarstvu za šolsko leto 2011/12 –
Biotehniški center Naklo

Priloga 2: Matrica za načrtovanje aktivnosti po modelu 5 korakov

Priloga 1: Letna učna priprava za predmet Logistika v vrtnarstvu za šolsko leto 2011/12 – Biotehniški center Naklo

MODUL/PREDMET: **LOGISTIKA V VRTNARSTVU (LVV)**

Letno št. ur (KT) / št. ur na teden: 102 uri (66+36) / 4KT

PROGRAM: **HORTIKULTURNI TEHNIK**

RAZRED: **4F**

UČITELJI: **učitelj strokovno teoretičnih modulov**

USMERJEVALNI CILJI MODULA/ PREDMETA:

Dijak bo zmožen:

- uporabiti temeljna znanja logistike v praksi
- opredeliti naloge posameznih podsistemov logistike
- načrtovati posamezne faze nabavnega postopka
- uporabiti teoretična znanja proizvodne logistike v praksi
- načrtovati distribucijo proizvodov in izbrati primerna transportna sredstva
- razumeti ekonomske in ekološke cilje razbremenilne logistike
- uporabljati primeren način komunikacije pri reševanju problemov, organizaciji dela in izvajanju posameznih nalog,
- razvijati ustvarjalno mišljenje in sposobnost reševanja problemov,
- razvijati strokovno in poklicno odgovornost ter organizacijsko kulturo na delovnem mestu,
- povezati teoretična in praktična znanja,
- razvijati sposobnost učenja učenja,
- razvijati informacijsko pismenost.

VSEBINSKI SKLOPI

Vsebinski sklopi	Število ur	Učitelji
Oskrba podjetja z materialom in storitvami	11 + 4	učitelj strokovno teoretičnih modulov
Zagotavljanje pretoka materiala med proizvodnjo in skladiščenjem proizvodov	22 + 8	učitelj strokovno teoretičnih modulov
Zagotavljanje pretoka izdelkov proizvodov od skladišča do kupca	22 + 12	učitelj strokovno teoretičnih modulov
Zagotavljanje oskrbe ostankov in odpadkov nabave, proizvodnje in distribucije	11 + 12	učitelj strokovno teoretičnih modulov

UČNI PRIPOMOČKI:

SADILNI IN SEMENSKI MATERIAL, SUBSTRATI, FFS, RASTLINSKI MATERIAL, ORODJE ZA OBDELAVO TAL IN OSKRBOVANJE RASTLIN, PISALO, KALKULATOR, ZVEZEK ALI DELOVNA MAPA

LITERATURA ZA DIJAKE:

ZAPISKI, TABELE S PODATKI ZA IZRAČUNAVANJE

LITERATURA ZA UČITELJA:

OBRAZCI, NAROČILNICE, ODDAJNICE, POTNI NALOGI, CENIKI ZA SUBSTRATE, LONČKE, PLOŠČE, SADIKE, GNOJILA, FFS, PONUDBE ZA SUBSTRATE, LONČKE, PLOŠČE, SADIKE, GNOJILA, FFS

VSEBINSKI SKLOP: LOGISTIKA V VRTNARSTVU

Načini preverjanja in ocenjevanja znanja v ocenjevalnem sklopu:

Šolske naloge	Kontrolne naloge	Poročilo	Vaja	Naloga	Govorni nastop	Zagovor	Predstavitvev	Izdelek	Storitev	Delovno poročilo	Seminarska naloga	Projektna naloga	Laboratorijske vaje	Domače naloge	Delovna mapa	Mapa izdelkov	Domače branje	Terensko delo
		X					X								X			

UČNA SITUACIJA (doseganje form. ciljev)	VSEBINE (doseganje inf. ciljev)	KOMPETENCE	MEDPREDMETNO POVEZOVANJE	ČASOVNI OKVIR in OPOMBE
- izdelava načrta nabave materiala za določeno vrtnarsko proizvodnjo - izdelava načrta storitev, ki so potrebne za določeno vrtnarsko proizvodnjo - naroči material pri dobavitelju - izvede kontrolo kakovosti materiala pri dobavitelju - izbere optimalen način skladiščenja za določene vrste materialov in surovin in jih skladišči	- pozna vlogo in pomen logistike v vrtnarstvu - zna razlikovati posamezne podsisteme logistike - razloži delitve logistike po različnih kriterijih - razloži naloge nabavne logistike - spozna vse faze nabavnega postopka - pozna postopek naročanja pri dobavitelju - pozna pomen kontrole kakovosti materialov in surovin - pojasni pomen skladiščenja materiala in ravnanja z zalogami - razlikuje vrste skladišč in dejavnike, ki vplivajo na izbor skladišča	Oskrbuje podjetje z materialom in storitvami		T=3 V=8 P=4
Minimalni standard znanja za učno situacijo	Načrtuje vrtnarsko proizvodnjo za eno kulturo in pripravi naročilo.			

- določi potrebne stroje in primerno opremo - izračuna izkoriščenost proizvodnih zmogljivosti - izdelava načrt in organizira transport materiala do proizvodnih mest in v procesu proizvodnje - organizira transport in skladišči proizvode - določi primerno embalažo za vrtnarske proizvode	- razloži naloge proizvodne logistike - seznanjen se z načrtovanjem in upravljanjem proizvodnje - pojasni pomen primernega skladiščenja proizvodov - ugotovi pomen primerne embalaže	Zagotovi pretok materiala med proizvodnjo in skladiščem proizvodov		T=10 V=12 P=8
Minimalni standard znanja za učno situacijo	Načrtuje vrtnarsko proizvodnjo za eno kulturo in organizira transport in skladiščenje			
- pozna naloge in pomen fizične distribucije - opiše potek fizične distribucije - primerja različne načine transporta - pojasni pomen dokumentacije v logistiki - našteje najpogostejše vrste logistične dokumentacije	- izdelava načrt fizične distribucije proizvodov do kupca - izpolni logistično dokumentacijo	Zagotovi pretok izdelkov proizvodov od skladišča do kupca	TPP – oblikovanje cene	T=8 V=14 P=12
Minimalni standard znanja za učno situacijo	Vodenje logistične dokumentacije			
- razume ekonomske in ekološke cilje razbremenilne logistike - razlikuje pomembne postopke pri oskrbi ostankov in odpadkov	- organizira in izvede oskrbo ostankov in odpadkov pri konkretni vrtnarski proizvodnji	Zagotovi oskrbo ostankov in odpadkov nabave, proizvodnje in distribucije	TRR – kam z odpadki iz vrtnarske proizvodnje	T=8 V=3 P=12
Minimalni standard znanja za učno situacijo	Naštetje ekološke cilje razbremenilne logistike. Za vsak odpadke ve način uničenja, recikliranja, odstranjevanja.			

INTEGRIRANE KLJUČNE KOMPETENCE, KI JIH ZASLEDUJEMO PRI MODULU LOGISTIKA V VRTNARSTVU

Ključna kompetenca	
Pozitiven odnos do učenja, znanja in izobraževanja	x
Sposobnost načrtovanja in organiziranja svojega dela in učenja	x
Sposobnosti za uspešno iskanje, obdelavo, prenos in uporabo podatkov	x
Povezovanje pridobljenega znanja s praktičnim delom	x
Samostojnost in odgovornost	x
Upoštevanje navodil	x
Natančnost	x
Delovanje v skupini in prevzemanje različnih vlog	x
Pozitiven odnos do sošolcev in učiteljev/mentorjev	x
Razvijanje kulture dialoga	x
Odgovorno ravnanje za varno delo in ohranjanje zdravja (disciplina, red, čistoča in osebna urejenost)	x
Poznavanje nevarnosti delovnega okolja z vidika ekološke osveščenosti	x

Priloga 2: Matrica za načrtovanje aktivnosti po modelu 5 korakov

Delovno gradivo je pripravil CPI v sodelovanju z Vido Vončina, Darjo Štirn Koren in Petro Štirn Janota.

ČAS	KORAK (kratek opis)	IZVEDBA	CILJ ⁶⁹	DEJAVNOST UČITELJEV	DEJAVNOSTI DIJAKA/OV	ZUNANJI PARTNERJI (opredelite namen sodelovanja in dejavnost)
	Predpriprave	- dijake vprašati o pripravljenosti, da sodelujejo na natečaju - prijava na natečaj	Ker se izvedba ne nanaša konkretno na predmet ali strokovni modul, smo cilje povezali z vsebino natečaja.	- dogovoriti z Metalom Ravne, da nam je omogočil obisk odpada in prevzem materialov - dogovoriti s kiparjem za sodelovanje - na šoli zagotoviti prostor za delo in ustrezne pripomočke - dogovoriti se z dijakom o načinu dela in jih seznaniti z načinom ocenjevanja	- sodelujejo pri prijavi na natečaj - aktivno so vključeni pri razmišljanju o vprašanih	- Metal Ravne (obisk odpada železa in prevzem materialov ter predstavitev lastnosti železa, problematike onesnaževanja in reciklaže - njene ekonomske in tehnične lastnosti) - Kipar (z dijaki razmišljal o socialni in etični plati reciklaže in skupaj z njimi razvijal ideje o ponovni predelavi materiala) - Kompleks (organizator natečaja, organizator zaključne razstave, ki se je bomo z dijaki udeležili)
1. dan	1. korak: OBČUTLJIVOST	- obisk odpada železa. Izbira zanimivih kosov, ki bi služili ponovni predelavi. - seznanitev s pomenom dokumentacije v procesu dela	Dijake spodbujamo k raziskovanju in razlaganju pojavov v okolju iz različnih perspektiv. Dijaki se seznajajo s procesom dokumentacije z IKT pripomočki in ga skozi proces tudi praktično izpeljejo.	- spodbuja dijake k razmišljanju in posluša njihove razlage - usmerja delo - dijake seznani na pomen dokumentiranje procesa	- na železo pogledajo iz različne perspektive (uporabno, neuporabno, lepo, grdo, nevarno, ...) - na odpadu iščejo zanimive kose, ki	Umetnik jih opozarja na oblike, zanimive kose.

⁶⁹ Načrtujemo lahko vse, tako izobraževalne (informativne), vzgojne (socializacijske) kot funkcionalne (formativne).

					bi jih lahko ponovno predelali - oblikujejo idejo o izdelku	
1. dan	2. korak: SEZNANJANJE, OSMISLITEV	- predavanje strokovnega delavca Metala - predavanje kiparja - iskanje podatkov in informacij po spletu, v člankih in neposredno v okolju	Dijaki spoznajo pojem reciklaže in ključne lastnosti dobrega recikliranja (enakost z enakim, funkcionalnost, ponovna uporabnost, možnost ponovne predelave) Dijaki analizirajo okoljske probleme kot tehnološke, etične, sociološke in ekonomske kategorijami	- strokovnega delavca in kiparja seznani s cilji, ki jih upoštevata pri svojem predavanju - pripravi gradivo - usmerja dijake	- poslušajo predavanje in se seznanijo osnovnimi informacijami o pomenu recikliranja za okolje in različnih vidikov reciklaže - sami iščejo informacije o okoljski aktualni okoljski problematiki	- strokovni delavec Metala na podlagi ciljev pripravi predavanje o železarstvu. o lastnostih železa, ki so pomembne pri za predelavi in njegovi okoljski problematiki ter jim prikazal načine reciklaže železa in predstavil ekonomske plati železnega odpada in njegove predelave - umetnik pripravi predavanje na temo reciklaže z vidika socialne, etične in estetske dimenzije
2. dan	3. korak: DIALOŠKOST	- dijaki skupaj z umetnikom razmišljajo o izdelku, ki bi ga ponovno reciklirali - oblikujejo načrte za izdelavo izdelka v katerih predvidijo tudi stroške izdelave ter proces dela	Dijaki povežejo pridobljeno strokovno znanje z razmišljanjem o ponovni predelavi materiala in izbiri tehnik obdelave (lastnosti in vrste jekla, možni načini obdelave, obstojnost materiala) Dijaki za posamezne zamisli razmišljajo o razpoložljivih in potrebnih virih, izdelajo ustrezen načrt, ob tem rešujejo različne probleme. Dijaki učinkovito in konstruktivno sodelujejo v skupini/timu in skupaj iščejo kompromisne rešitve.	- nudi podporo pri razvijanju idej - opozarja na pomen upoštevanja lastnosti materialov, reciklaže (enako z enakim), produkcije (izdelava vsaj treh podobnih izdelkov) - pozoren je na način komunikacije med dijaki, spremlja njihovo aktivnost - pregleda načrte in jim da povratno informacijo	- oblikovanje idej za reciklažni izdelek - oblikovanje načrta - pregled zbranega odpadnega materiala - dokumentiranje	Umetnik skupaj z dijaki razvija idejo o reciklažnem izdelku, s poudarkom na oblikovni vrednosti in upoštevanju potreb potencialnega kupca.

3. dan 4. dan 5. dan	4. korak: USTVARJALNOST	- ustvarjanje izdelkov - izdelava ponudbe - izdelava PPT predstavitev	Dijaki samostojno prevzemajo izvedbene naloge, načrtujejo, organizirajo delo in ga opravljajo odgovorno. Dijaki iz ekonomske vidika vrednotijo njihovo delo. Oblikujejo ceno izdelka in idejo za njegovo prodajo. Dijaki razumejo pomen funkcionalne in estetske dimenzije izdelka. Dijaki učinkovito in konstruktivno sodelujejo v skupini/timu in skupaj iščejo kompromisne rešitve. Razvijajo dinamične lastnosti (iniciativnost, samostojnost) in zmožnost za akcije, ki izboljšujejo okolje ter uveljavljajo trajnostni (sonaravni) način življenja.	- spremlja aktivnost dijakov - skrbi za varnost - odziva se na vprašanja dijakov - pomaga dijakom pri izvedbi in organizaciji dela - vrednoti ponudbe dijakov za prodajo izdelka in jim poda povratne informacije - pomaga jim pri pripravi govornega nastopa ob PPT predstavitvi	- organizacija dela - ustvarjanje izdelkov - dokumentiranje - izdelava ponudbe - izdelava PPT predstavitev in priprava govornega nastopa za končno predstavitev	Umetnik nudi podporo pri ustvarjanju. opozarja predvsem na povezavo med funkcionalno in estetsko dimenzijo izdelka.
5. dan	5. korak: DRUŽBENI ANGAŽMA	- predstavitev izdelkov in procesa dela drugim dijakom - predstavitev izdelka na razstavi v klubu Kompleks	Dijaki predstavijo proces dela in izdelek drugim	Spremlja predstavitev in dijakom nato posreduje povratne informacije o predstavitvi	- predstavijo izdelke in PPT - udeležijo se otvoritve razstave v klubu Kompleks	V klubu Kompleks z vidika umetnika komentira proces dela in izdelke dijakov
	RELEKSIJA		Refleksija je namenjena skupni evalvaciji procesa. V njej učitelj skupaj z dijaki vrednoti njihovo delo glede na zastavljene cilje.			

ZAKLJUČEK

V tem gradivu smo po analizi ključnih definicij na tem področju skušali prikazati možne poti uresničevanja vključevanja ključnih kompetenc v programe srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja – vključevanje ključnih kompetenc v načrtovanje na različnih ravneh, pristopi k vrednotenju ključnih kompetenc, pa tudi primer doseganja ciljev katalogov znanj ključnih kompetenc v strokovni modul izbranega programa. Evalvacija CPI (Klarič (ur.), 2008) je namreč pokazala, da učitelji slabo poznajo koncepte vključevanja ključnih kompetenc⁷⁰ v izobraževalne programe in jih v svoje delo ne vključujejo v zadovoljivi meri. Prav tako so učitelji nizko ocenili sprejetost koncepta med učitelji. Hkrati se na nekaterih šolah ključne kompetence izvajajo kot posebne programske enote, kar učiteljem morda sporoča, da gre za cilje, ki se dosegajo pri drugem predmetu. Iz navedenega bi lahko sklepali, da veliko učiteljev koncept vključevanja ključnih kompetenc dojema kot nekaj ločenega (stvar posebnega predmeta), in ga posledično v svoje delo ne vključujejo v zadovoljivi meri. Analize evalvacije so pokazale tudi, da se večjim poznavanjem koncepta izrazito povečata oceni uporabnosti in potrebnosti koncepta. S tem gradivom želimo doprinesti tako k večjemu poznavanju in prepoznavanju uporabnosti in pomembnosti konceptov vključevanja ključnih kompetenc kot tudi prikazati načine vključevanja ključnih kompetenc v izobraževalne programe srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja na različnih ravneh.

Ključne kompetence so tiste, ki jih posameznik potrebuje za osebno izpolnitev in razvoj skozi vse življenje, pa tudi za aktivno državljanstvo in zaposljivost. Čeprav so ključne kompetence nadpredmetne, so neločljivo vpete v pridobivanje predmetnega in medpredmetnega znanja in kot take predstavljajo jedro vsakega izobraževanja, pri tem pa je poudarek na spremljanju (lastnega) napredka posameznika. Kompetence predstavljajo konglomerat znanja, veščin in stališč, ki jih posameznik izgrajuje v procesu učenja in so torej sestavljene iz treh dimenzij: kognitivne, funkcionalne in osebnostne ali socialne dimenzije. Za uspešno vključevanje v izobraževalne programe tako celostnega koncepta kot so ključne kompetence formalna vključitev v izvedbene kurikule ni dovolj, čeprav lahko vzpodbudi k integraciji le-teh v prakso. Kot smo prikazali v tem gradivu, je za uresničevanje ključnih kompetenc pri pouku potrebno drugačno načrtovanje pouka, drugačen proces pouka, premik od sumativnega k formativnemu ocenjevanju itd., da se dijake usmerja k boljšemu razumevanju samega sebe in posledično prevzemanje odgovornosti za lasten napredek. Pri tem lahko predstavljajo oviro mentalni modeli učiteljev, prav tako pa dijakov. Dijaki, ki pojmujejo svojo vlogo kot ponavljanje slišane in učenje podane snovi, ki jim vrednoto predstavlja ocena in ne znanje, ne bodo z navdušenjem sprejeli zahtev po razmišljanju, postavljanju vprašanj, sodelovanju z

⁷⁰ *Koncept vključevanja ključnih kvalifikacij in koncepti vključevanja posameznih ključnih kvalifikacij*, dostopni na <http://www.cpi.si/strokovna-podrocja.aspx>, so katalogi znanja za ključne kompetence in morda tovrstni zapis doprinese k temu, da je njihova vsebina prepoznana (in na nekaterih šolah tudi izvajana) kot ločena programska enota.

vrstniki, samoocenjevanju ... Učitelji, ki svojo vlogo vidijo v posredovanju znanja in so naravnani na ocenjevanje produkta, bodo s težavo prenesli težišče na proces ali pa prepustili dijakom (samo)preverjanje. Pri uvajanju sprememb ne gre nikoli za dogodek, temveč za proces in tudi uresničevanje vključevanja ključnih kompetenc v srednje poklicne in strokovne šole je dolgotrajen proces, ki bi potreboval ustrezno podporo profesionalnega spopolnjevanja učiteljev, pa tudi izobraževanje in ozaveščanje dijakov – v obliki dolgoročne podpore njihovemu akcijskemu raziskovanju, coachinga, supervizije in kritičnega prijateljstva. Kakorkoli, sodelavci pri tem projektu želimo, da bo to gradivo odpiralo nove poglede in ponujalo nekaj možnih pristopov k uspešnemu vključevanju ključnih kompetenc v izobraževalne programe srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja.

VIRI IN LITERATURA

1. Anderson, L.W. & Krathwohl, D.R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. NY: Addison-Wesley; London: Longman.
2. *Assessment of key competences: Policy Handbook*. Draft Version. (2012). European Commission, Directorate-Generale for Education and Culture, Lifelong learning: Policies and Programme. School Education, Comenius.
3. *Assessment of key competences* (2012), Report, Education and Training 2010 Work Programme. Brussels: European Commission.
4. Beck, U. (2001). *Družba tveganja. Na poti v neko drugo moderno*. Ljubljana: Krtina.
5. Black, P. & William, D. (1998). *Inside the black box. Raising standards through classroom assessment*. London: King's College.
6. Blythe, T. (1994). *The Teaching for Understanding*. San Francisco, California: Library of Congress Cataloging in-Publication Data.
7. Bransford, J.D., Brown, A.L., & Cocking, R.R. (Eds.). (2000). *How people learn. Brain, mind, experience, and school*. Washington, D.C.: National Academy Press.
8. Campbell Hill, B. & Ruptic, C. (1994). *Practical aspects of authentic assessment: putting the pieces together*. Norwood, MA.: Christopher Gordon Publishers, Inc.
9. Cheetam, G. & Chivers, G. (1996). *Toward a Holistic Model of Professional Competence*. *Journal of European Industrial Training*, letnik 20, št. 5, str. 20-30. MCB UP Ltd
10. Ermenc, K. (2006). *Kompetenčni pristop k kurikularnemu načrtovanju: pojem, nekatere implikacije in dileme*. V: Vzgoja in izobraževanje (tematska številka), letnik 37, št. 1, str. 21-26. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
11. Ermenc, K. (ur.). (2007). *Priprava izvedbenega kurikula: dva primera dobre prakse*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
12. *Evropski referenčni okvir ključnih kompetenc* (2006). Uradni list EU št. 2006/962/ES. Luxembourg: Urad za uradne publikacije Evropskih skupnosti.
13. Gardner, H. (1995). *Razsežnost uma*. Ljubljana: Tangram.

14. Grašič, S., Pevec Grm, S. & Slivar, B. (2008). Kriteriji kakovosti izvedbenega pouka – Priročnik za moderatorje. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje, interno gradivo.
15. Guskey, T.R. (1996). *Communicating student learning*. Yearbook 1996. Alexandria: ASCD.
16. Hipkins, R. (2007). *Assessing key competences: why would we? How could we? Ministry of Education, Learning Media Limited*. Wellington: New Zealand.
17. Ivanuš Grmek, M. (2009). *Načrtovanje vzgojno-izobraževalnega procesa – koncepti načrtovanja kurikula* (Zaključno poročilo ciljno raziskovalnega projekta »Konkurenčnost Slovenije 2006-2013«). Univerza v Mariboru: Pedagoška fakulteta.
18. Ivšek, M. (2006). *Kako razvijati ključne kompetence v osnovni in srednji šoli? V: Vzgoja in izobraževanje*, letnik 36, št. 1, str. 3. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
19. Jeznik, K. idr. (2007). *Zaključno poročilo o poteku poskusnega izvajanja izobraževalnega programa Avtoserviser*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
20. Justinek, A. (2011). *Načrtovanje izvedbenega kurikula s primeri iz prakse*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
21. *Katalogi znanj za izobraževalni program Hortikulturni tehnik SSI*. Dostopno na: <http://www.cpi.si/srednje-strokovno-izobrazevanje.aspx>.
22. Klarič, T. (ur.). (2008). *Poročilo o spremljanju integriranih ključnih kvalifikacij (IKK)*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
Dostopno na: <http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/evalvacija%20in%20spremljanje/07-08/PorociloOSpremljanjuIKK.pdf>.
23. *Koncepti vključevanja ključne kvalifikacije podjetništvo v izobraževalne programe srednjega poklicnega izobraževanja*. Dostopno na: <http://www.cpi.si/strokovna-podrocja.aspx>.
24. Kovač, M. (ur.). (2007). *Uvajanje podjetništva v programe srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja: vodnik za učitelje*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
25. Kotnik, R. (2006). *Predpostavke kompetenčnega pristopa*. V: *Vzgoja in izobraževanje* (tematska številka), letnik 37, št. 1, str. 12-19. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

26. Kratsborn, W. (2007). *Pomen mnogoterih intelegenc in glasbe za oblikovanje identitete mnogoterih izbir v hibridni družbi*, V: Sodobna pedagogika, letnik 58, št. 3, str. 66-85. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
27. Kroflič, R. (1992): *Teoretski pristopi k načrtovanju in prenovi kurikulumu*. Ljubljana: Center za razvoj univerze.
28. Kroflič, R. (1993). *Procesno-razvojne strategije načrtovanja kurikulumu*. V: Sodobna pedagogika, letnik 9-10, št. 44, str. 473-487. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
29. Kroflič, R. (2004). *Učiteljeva zaveza vzgojnim ciljem javne šole*. V: Sodobna pedagogika, letnik 55, posebna izdaja, str. 76-89. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
30. Kroflič, R. (2005). *Vzgojiteljica – izhodišče prikrita kurikulumu v vrtcu. Prikriti kurikulum – rutina ali izziv v vrtcu*. Ljubljana: Supra.
31. Kroflič, R. (2007). *Tudi šole vzgajajo, mar ne?*. Vir: Pravila in vzgojno delovanje. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
32. Kroflič, R. (2011). *Vzdrževanje discipline kot del celovitega vzgojnega prizadevanja. Posvet za ravnateljice srednjih šol*. Portorož 21. 11. 2011.
33. Kroflič R. (2012). *Načrtovanje, dokumentacija, kakovost vzgojnega procesa v vrtcu*. Predavanje za strokovne delavce vrtcu Vodmat.
34. Lucas, B., Claxton, G. & Spencer, E. (2012). *Progression in creativity: Developing new forms of assessment*. Background Paper for the OECD conference »Educating for Innovative Societies«, April 2012. Centre for Real-World Learning at the University of Winchester.
35. Marentič-Požarnik, B. (2004). *Kako bolje uravnavati mogočen vpliv preverjanja in ocenjevanja*. V: Sodobna pedagogika, letnik 55, št. 1, str. 8-22. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
36. Marentič-Požarnik, B. (2006). *Uveljavljanje kompetenčnega pristopa terja vizijo, pa tudi strokovno utemeljeno strategijo spreminjanja pouka*. V: Vzgoja in izobraževanje, letnik 37, št. 1, str. 27-33. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

37. Marzano R.J., Pickering, D.J. & McTighe, J. (1997). *Dimensions of learning. Teacher's manual*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
38. Marzano, R.J. (1989). *Dimensions of thinking*. Alexandria: Association for Supervision, Curriculum and Development.
39. Marzano, R.J. et al (1993). *Assessing student outcomes*. Alexandria, VA: Association for Supervision, Curriculum and Development.
40. McTighe, J. & Wiggins, G. (1999). *Understanding by design*. Alexandria: Association for Supervision, Curriculum and Development & McREL Mid-Continent Regional Laboratory, Aurora, Colorado.
41. Medveš, Z. (1999). *Certifikatni sistem*. V: *Sodobna pedagogika*, letnik 50, št. 2, str. 8-27. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
42. Pevec Grm S., Mali D. (ur.). (2001). *Izhodišča za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja ter programov srednjega strokovnega izobraževanja*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
43. Medveš, Z. (2006). *Informativni in formativni nivo v kurikularnem načrtovanju*. V: *Vzgoja in izobraževanje*, Letnik 37, št. 1, str. 19-21. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
44. Medveš, Z. (2010). *Priporočila za pripravo katalogov znanja za višješolsko strokovno izobraževanje*. Gradivo je nastalo v okviru projekta.
45. Muršak, J. (1999). *Kvalifikacije, kompetence, poklici: poskus sinteze*. V: *Sodobna pedagogika*, letnik 99, št. 2, str. 28-46. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
46. Muršak, J. (2001). *Kompetence kot osnova razvoja sodobnih sistemov poklicnega izobraževanja*. V: *Sodobna pedagogika*, letnik 52, št. 4, str. 66-79. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev.
47. Muršak, J. (2002). *Pojmovni slovar za področje poklicnega in strokovnega izobraževanja*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport in Center RS za poklicno izobraževanje.
48. Pevec Grm S., Mali D. (ur.), (2001). *Izhodišča za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja ter programov srednjega strokovnega izobraževanja*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje

49. *Priporočila Evropskega parlamenta in Sveta o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje*. Uradni list Evropske unije, 2006/962/ES, dostopno na: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:sl:PDF>.
50. Razdevšek-Pučko, C. (1996). *Drugačne oblike preverjanja in ocenjevanja znanja*. V: *Sodobna pedagogika*, letnik 47, št. 9-10, str. 411-419. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev.
51. Rutar Ilc, Z. (2003). *Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
52. Sentočnik, S. (1999). *Portfolio, instrument za procesno vrednotenje učenčevega in učiteljevega dela*. V: *Vzgoja in izobraževanje*, letnik 30, št. 3, str. 15–22.
53. Sentočnik, S. (2000). *Avtentične oblike preverjanja in ocenjevanja za kakovostnejše učenje in poučevanje*. V: *Vzgoja in izobraževanje*, letnik 31, št. 2-3, str. 82-87. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
54. Sentočnik, S. (2002a). *Preverjanje in ocenjevanje – ali ju res razumemo?* V: *Vzgoja in izobraževanje*, letnik 33, št. 6, str. 34-38. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
55. Sentočnik, S. (2002b). *Opisni kriteriji*. V: *Vzgoja in izobraževanje*, letnik 33, št. 2, str. 26-34. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
56. Sentočnik, S. (2004a). *Portfolio kot alternativna oblika vrednotenja učenčevega napredka možnosti njegove uporabe v slovenskih šolah*. V: *Sodobna pedagogika*, letnik 1, št. 1, str. 70-91. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev.
57. Sentočnik, S. (2004b). *Zakaj potrebujemo opisne kriterije in kako jih pripravimo*. V: *Preverjanje in ocenjevanje*, letnik 1, št. 1, 2. Nova Gorica: Melior d.o.o, Založba EDUCA.
58. Sentočnik, S. (2012). *Spremenjeni poudarki pri praksi preverjanja in ocenjevanja – primer avtentičnih preizkusov*. V: *Razvijanje in ugotavljanje kompleksnih dosežkov*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
59. Simon, M. & Forgette-Goroux, R. (2000). *Impact of a content selection framework on portfolio assessment at the classroom level*. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. V: *Assessment of key competences: Policy Handbook*, letnik 7, št. 1, str. 83-100. Draft Version, July 2012. European Commission, Directorate-Generale for Education and Culture, Lifelong learning: Policies and Programme. School Education, Comenius.

60. Skubic Ermenc K., Drobne J. & Štefanc D. (ur.). (2012). *Učne situacije v poklicnem in strokovnem izobraževanju*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
61. Slivar, B. (2008). *Ključne kompetence in njihovo vključevanje v kataloge znanj splošnoizobraževalnih predmetov za programe srednjega poklicnega in strokovnega šolstva*. V: Vzgoja in izobraževanje, letnik 39, št. 1, str. 4-9. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
62. Strike, K.A. (2005). *Glavni sovražnik discipline je odtujenost. Pripadnost je njeno zdravilo*. V: Sodobna pedagogika, letnik 56, št. 4, str. 14-23. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev.
63. Strmčnik, F. (2001). *Didaktika – osrednje didaktične teme*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
64. Svetlik, I. (2006). *O kompetencah*. V: Vzgoja in izobraževanje (tematska številka), letnik 37, št. 1, str. 4-12. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
65. Štefanc, D. (2006). *Koncept kompetence v izobraževanju*. V: Sodobna pedagogika, letnik 57, št. 5, str. 66-85. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev.
66. Šteh, B. (2012). *Stari – novi izzivi preverjanja in ocenjevanja znanja*. V: Preverjanje in ocenjevanje znanja ter vrednotenje dosežkov v vzgoji in izobraževanju. Zbornik pedagoško andragoški dnevi 2012. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
67. Štirn, D., Štirn, P. & Jeznik, K. (2007). *Identiteta – stanje ali izbira*. V: Sodobna pedagogika, letnik 58, št. 3, str. 144-162. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev.
68. *Vocational Qualification in agriculture, study programme*. (2009). Finnish National Board of education. Dostopno na: http://www.oph.fi/download/140406_vocational_qualification_in_agriculture_2009.pdf
69. Weinert, F.E. (2001). *Concept of Competence: a Conceptual Clarification*. V: Defining And Selecting Key Competences. Seattle: Hogrefe and Huber Publishers.
70. *Teaching and learning*. (1996). *White paper on education and training*. Brussels: European commission.
71. Wiggins, G. (1998). *Educative assessment*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.

72. Winterton, J., Delamare, F. & Strigfellow, E. (2005). *Typology of Knowledge, Skills, and Competencies: Clarification of the Concept and Prototype*. Research Report Elaborated on behalf of Cedefop, Thessaloniki.
73. Woolfolk, A. (2002). *Pedagoška psihologija*. Ljubljana: Educy.
74. *Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju*. Uradni list RS št. 79/2006.
75. Zupanc, B. (ur.) (2007). *Ocenjevanje v novih programih srednjega poklicnega in srednjega strokovnega izobraževanja*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
Dostopno na: <http://www.cpi.si/mediji/publikacije.aspx>