



Priročnik za uvajanje prenovljenih programov v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju

Primeri praks
za načrtovanje in izvajanje

Poročilo, pripravljeno v okviru projekta »Modernizacija srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja, vključno z vajeništvom, prenova višješolskih študijskih programov ter vzpostavitev digitalno podprtih učnih mest 2022–2026«

Maj 2026

Priročnik za uvajanje prenovljenih programov v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju: Primeri praks za načrtovanje in izvajanje

Urednica: Lea Avguštin

PRI PRIPRAVI SO SODELOVALI:

Sodelavci Centra RS za poklicno izobraževanje: Lea Avguštin, Velesa Mrak

Zunanji sodelavci: Zora Rutar Ilc, Anita Kermavner

Jezikovni pregled: Amidas d.o.o.

Center RS za poklicno izobraževanje

Ljubljana, maj 2026

Projekt sofinancirata Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje Republike Slovenije in Evropska unija – NextGenerationEU. Projekt se izvaja skladno z načrtom v okviru razvojnega področja »Pametna, trajnostna in vključujoča rast«, komponente Krepitev kompetenc, zlasti digitalnih in tistih, ki jih zahtevajo novi poklici in zeleni prehod (C3 K5), ukrepov: reforma C. Modernizacija srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja, vključno z vajeništvom, prenova višješolskih študijskih programov ter vzpostavitev digitalno podprtih učnih mest in investicija G. Krepitev sodelovanja med izobraževalnim sistemom in trgom dela: projekt Modernizacija srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja, vključno z vajeništvom, prenova višješolskih študijskih programov ter vzpostavitev digitalno podprtih učnih mest.

Kataložni zapis o publikaciji (CIP) pripravili v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani

COBISS.SI-ID 282828803

ISBN 978-961-7139-93-8 (PDF)

Strokovna recenzija priročnika za uvajanje prenovljenih programov v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju

Izhodišče pričujočega priročnika je, kako šolam oz. strokovnim delavcem približati prenovo, ki temelji na kompetenčni zasnovi: približati jim kompetenčni pristop in pripravo na njegovo udejanjanje.

V ta namen je najprej na pregleden in razumljiv način predstavljeno, kaj je kompetenčni pristop, na kakšen način je del prenove in kaj to pomeni za izvajalce. V nadaljevanju pa je pozornost posvečena temu, kaj kompetenčni pristop prinaša dijakom in kako ga konkretno izvajati v praksi. Obsežno poglavje je zato namenjeno prav opisu kompetenc in to na način, da se učiteljem čim bolj približata njihov pomen in vrednost ter da razumejo, da pri kompetencah ne gre za »nekaj za zraven« oz. nepotrebno obremenitev njih in dijakov, ampak dejansko za celovito pripravo na življenje in delo.

Pomembna vrednost priročnika je, da jasno opozori na spremenjeno vlogo in pristope učiteljev, ki jih terja kompetenčni pristop, oz. temeljito osvetli, da nov pristop predpostavlja spremembo miselnosti in naravnosti učiteljev, da predpostavlja nekatere drugačne načine povezovanja, posledično pa tudi drugačne organizacijske in didaktične rešitve. Prenova, temelječa na kompetenčnem pristopu, je namreč sprememba tretjega reda, kot temu pravijo teoretiki, torej najgloblja raven sprememb, ki zadeva vse od prepričanj, prek organizacije in načrtovanja do mikropraks v razredih. Zato je pomemben del priročnika namenjen osvetljevanju, kako na šolah voditi procese v podporo tem spremembam, da jih bodo učitelji lažje sprejeli, ponotranjili in izvajali. Če imajo učitelji dovolj priložnosti za razčiščevanje dilem in pomislekov, če lahko sodelujejo v procesih in če res razumejo spremembe, jih sprejmejo za svoje in pričnejo prepričljivo udejanjati.

Priročnik se ne ogne tej zahtevni nalogi s površinskimi frazami in pozivi, ampak zelo konkretno popelje bralca skozi vrsto izzivov in pasti ter postreže z zelo konkretnimi načini, kako se spoprijemati z njimi in kako omogočiti prenovi, da bo zaživela v praksi in ne le kot črka na papirju.

Pomemben del priročnika je zato posvečen temu, kako v ta namen učinkovito pripraviti učitelje in kolektive. Kot pomemben vzvod avtorji na osnovi konkretnih izkušenj iz prakse vzpostavijo ustanavljanje šolskih timov. Ti so iz tistih pripadnikov

kolektiva, ki razumejo spremembe, ki jih sprejemajo in so se prvi pripravljene spoprijeti z njihovim uvajanjem. So kot pionirji, ki v svojem kolektivu pripravljajo teren, da se bodo postopoma tudi ostali učitelji počutili dovolj varne in bodo videli smisel, da bodo tudi oni stopili na pot sprememb. Pri tem je izpostavljena tudi nenadomestljiva vloga ravnatelja kot prvega med enakimi, ki verjame v spremembe in zna organizirati podporne procese ter na participativen, vključujoč način popeljati vanje ves kolektiv.

V nadaljevanju je predstavljen proces načrtovanja na različnih ravneh, vključno s tem, kako naj se učitelji oz. učiteljski zbori v ta namen organizirajo in pripravljajo. Priročnik prinaša vse od opisa procesov, idej za usposabljanje v ta namen, do primerov načrtovanja od makro- do mikroravni. Posebna pozornost je namenjena izvedbenemu kurikulumu in primerom učnih situacij z uporabo kompetenc, kjer podrobne učne priprave praktikov demonstrirajo nove pristope. Za boljšo orientacijo strokovnih delavcev je dodana tudi podrobno razdelana terminologija. V pomoč pri evalvaciji so predstavljena merila kakovosti uvajanja izobraževalnega programa, s pomočjo katerih se ovrednoti učinkovitost procesa.

Priročnik na razumljiv, praktičen način predstavi bistvo na kompetencah zasnovane prenove in jih opogumlja k temu, da bi kompetenčni pristop zares zaživel in dejansko pripravil dijake na številne nove, kompleksne, nepredvidljive okoliščine, ki jih prinašajo ne samo njihove poklicne situacije, ampak izzivi visoko razvite, a hkrati konfliktne in v zahtevne probleme ujete družbe. Delavci prihodnosti naj ne bi bili slepi izvajalci ukazov oz. rutinskih nalog, ampak samostojni, odgovorni, ustvarjalni, sodelovalni, v reševanje problemov usmerjeni akterji, ki se znajo povezovati in tudi kritično presojeti situacije.

dr. Zora Rutar Ilc

Uporabljeni terminologija

V gradivih, ki jih je CPI razvil v podporo kurikularnemu načrtovanju, uporabljamo strokovna poimenovanja za posamezne ravni načrtovanja in dokumente, ki nastajajo v teh procesih. Zaradi jasnosti in preglednosti jih predstavljamo v spodnji tabeli.

Izobraževalni program	Skupaj z nacionalno predpisanim predmetnikom predstavlja izhodišče za načrtovanje izvajanja izobraževanja na ravni šole.
	Javno veljaven program, vezan na določeno raven in vrsto izobrazbe/kvalifikacije, določa namen in cilje izobraževanja, določa pogoje za vključitev v izobraževanje in zaključek izobraževanja, vključuje nacionalno predpisan predmetnik, vključuje učne načrte in kataloge znanja.
Nacionalno predpisan predmetnik	Določa strukturo izobraževalnega programa: splošnoizobraževalne predmete, strokovne module, praktično usposabljanje z delom (PUD), odprti kurikulum, druge oblike vzgojno-izobraževalnega dela (kjer so predpisane), obseg ur teh sestavin na ravni celotnega programa; ne določa ciljev, vsebin in didaktičnih pristopov, ne določa razporeditve po letnikih.
Strokovni modul	Programska enota strokovnega dela izobraževalnega programa.
	Načrtno in smiselno povezuje strokovno-teoretično znanje s praktičnim poukom z namenom razvoja poklicnih in ključnih kompetenc.
Programska enota	Posamezna sestavina izobraževalnega programa (splošnoizobraževalni predmeti in strokovni moduli).
Učni sklop	Tematsko zaokrožena didaktična enota, celota.
	Smiselno povezane skupine poklicnih kompetenc, učnih ciljev in vsebin.
	Opremljen je lahko kot učna situacija.
Učna situacija	Didaktično načrtovan sklop dejavnosti, ki izhaja iz realne poklicne ali življenjske naloge.
	Povezuje cilje več programskih enot.
	Dijake postavlja v realne okoliščine delovnega procesa, kjer načrtujejo, odločajo, izvajajo in reflektirajo svoje delo.
Izvedbeni kurikulum	Strateško razvojni dokument šole, s katerim šola načrtuje in usklajuje izvajanje nacionalno določenega izobraževalnega programa v svojih konkretnih organizacijskih in pedagoških pogojih.
Izvedbeni predmetnik	Prikazuje razporeditev ur vseh sestavin izobraževalnega programa po letnikih izobraževanja.
	Podlaga za pripravo urnika.
	Načrt obremenitve učiteljev in dijakov.

Modernizacija poklicnega izobraževanja – Priročnik za uvajanje prenovljenih programov v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju

Didaktični načrt na ravni programa (DNP)	Oblika skupnega kurikularnega načrtovanja na ravni vseh, ki izvajajo izobraževalni program.
	Izhodišče za načrtovanje izvedbenega predmetnika.
	Razdelitev posameznih programskih enot na učne sklope in določitev njihovega zaporedja.
Didaktični načrt na ravni letnika (DNL)	Izhodišče za skupno načrtovanje izvedbe izobraževalnega programa na ravni posameznega letnika.
	Omogoča usklajevanje časovne in vsebinske razporeditve učnih sklopov znotraj letnika.
Letna (globalna) priprava učitelja	Priprava učitelja na pouk programske enote v posameznem šolskem letu v posameznem oddelku. Učitelj jo pripravi pred začetkom šolskega leta ter vključuje opredelitev globalnih ciljev, učnih sklopov in njihovo zaporedje, pri čemer izhaja iz didaktičnega načrta na ravni programa in letnika.
Etapna priprava učitelja	Priprava, v kateri učitelj (ali tim učiteljev) natančno opredeli poklicne in ključne kompetence, etapne cilje in vsebinske enote ter način preverjanja in ocenjevanja znanja.
	Priprava učnega sklopa kot celote. V kolikor se učni sklop izvaja kot učna situacija, na tej ravni načrtovanja učitelj načrtuje izvedbo učne situacije kot zaokrožene celote.
Operativna priprava učitelja	Najbolj konkretna raven načrtovanja, ki se nanaša na pripravo posamezne učne ure ali vsebinske enote ter vključuje natančno opredelitev ciljev, vsebine, metod, oblik in didaktičnih sredstev.

Kazalo

O projektu	10
1. Uvod.....	11
2. Namen in opis priročnika.....	12
3. Prenova izobraževalnih programov temelji na kompetenčni zasnovi	15
3.1. Vloga pedagoških delavcev pri uvajanju ključnih kompetenc	21
3.2. Uvajanje ključnih kompetenc	25
4. Pregled sedmih ključnih kompetenc.....	29
4.1. Uvajanje ključne kompetence Digitalnost	31
4.2. Uvajanje ključne kompetence Celostno zdravje in dobrobit.....	35
4.3. Uvajanje ključne kompetence Učenje učenja	45
4.4. Uvajanje ključne kompetence Podjetnost	49
4.5. Uvajanje ključne kompetence Trajnostnost	56
4.6. Ključna kompetenca Načrtovanje in vodenje kariere	63
4.7. Uvajanje ključne kompetence Jezik, državljanstvo, kultura in umetnost.....	67
5. Načini vključevanja ključnih kompetenc v izvedbeni kurikulum	72
5.1. Načrtovanje in izvajanje procesa uvajanja izobraževalnih programov na ravni šole	73
5.2. Proces načrtovanja uvajanja izobraževalnih programov.....	76
5.3. Proces kurikularnega načrtovanja na ravni institucije (šole) in učitelja	82
6. Merila kakovosti za uvajanje izobraževalnega programa	89
6.1. Merila kakovosti.....	91
7. Zaključek.....	96
8. Viri in literatura	98

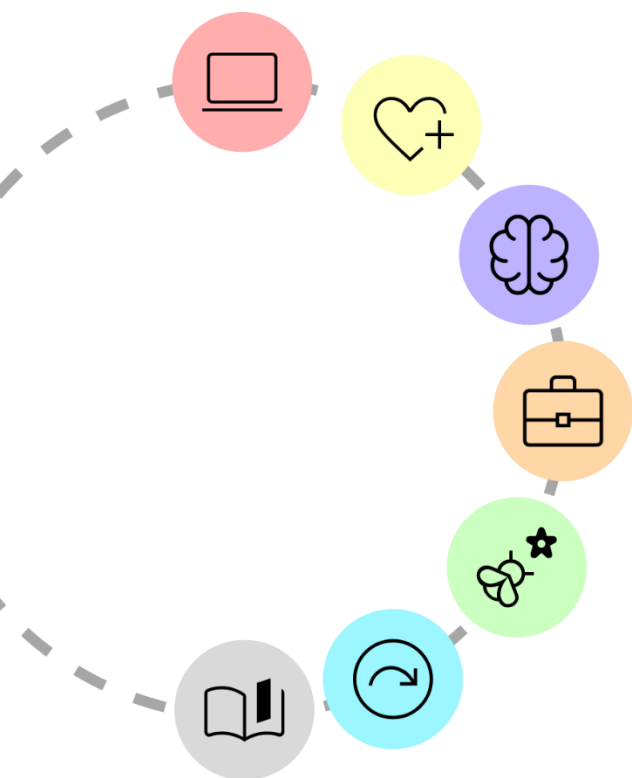
Kazalo razpredelnic

<i>Razpredelnica 1: Pregled ključnih kompetenc</i>	<i>29</i>
<i>Razpredelnica 2: Predkorak: vključitev ključne kompetence Digitalnost v operativno učno pripravo.....</i>	<i>31</i>
<i>Razpredelnica 3: Primer operativne učne priprave z umeščanjem ključne kompetence Digitalnost.....</i>	<i>32</i>
<i>Razpredelnica 4: Primer sistematične krepitve ključne kompetence Celostno zdravje in dobrobit.....</i>	<i>37</i>

<i>Razpredelnica 5: Primer nadpredmetnega uvajanja kompetence Celostno zdravje in dobrobit</i>	37
<i>Razpredelnica 6: Primer operativne učne priprave z umeščanjem ključne kompetence Celostno zdravje in dobrobit</i>	39
<i>Razpredelnica 7: Priporočeni podkasti in videoposnetki za ključno kompetenco Celostno zdravje in dobrobit</i>	43
<i>Razpredelnica 8: Priporočeni podkasti in videoposnetki za ključno kompetenco Učenje učenja</i>	46
<i>Razpredelnica 9: Primer operativne učne priprave z umeščanjem ključne kompetence Učenje učenja</i>	47
<i>Razpredelnica 10: Primer operativne učne priprave z umeščanjem ključne kompetence Podjetnost</i>	50
<i>Razpredelnica 11: Primer operativne učne priprave z umeščanjem ključne kompetence Podjetnost</i>	52
<i>Razpredelnica 12: Primer učne priprave z umeščanjem ključne kompetence Trajnostnost</i>	59
<i>Razpredelnica 13: Primer operativne učne priprave z umeščanjem ključne kompetence Načrtovanje in vodenje kariere</i>	65
<i>Razpredelnica 14: Primer operativne učne priprave z umeščanjem ključne kompetence Jezik, državljanstvo, kultura in umetnost</i>	69
<i>Razpredelnica 15: Primer pilotne izvedbe usposabljanja</i>	74
<i>Razpredelnica 16: Delovni list: Akcijski načrt za uvajanje izobraževalnega programa</i>	80
<i>Razpredelnica 17: Delovni list: Didaktični načrt na ravni programa (DNP)</i>	84
<i>Razpredelnica 18: Delovni list: Didaktični načrt na ravni programa (DNP)</i>	87
<i>Razpredelnica 19: Delovni list: Merila kakovosti</i>	91

Kazalo shem

<i>Shema 1: Ključne kompetence v poklicnem in strokovnem izobraževanju</i>	28
<i>Shema 2: Načrtovanje trajnostnega izdelka oziroma storitve</i>	58
<i>Shema 3: Primeri možnih tem in vprašanj pri vključevanju trajnostnosti v pouk</i>	59
<i>Shema 4: Pregled razvijanja ključnih kompetenc pri pouku (primer program Mehatronik operater)</i>	73



O projektu

Projekt »Modernizacija srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja, vključno z vajeništvom, prenova višješolskih študijskih programov ter vzpostavitev digitalno podprtih učnih mest 2022–2026« je financiran v okviru Načrta za okrevanje in odpornost (NOO), ki je nacionalni program reform in naložb, s katerimi se blažijo gospodarske in socialne posledice pandemije covid-19 v Sloveniji. Namen načrtovanih ukrepov NOO je do leta 2026 podpreti dolgoročno trajnostno rast ter obravnavati izzive zelenega in digitalnega prehoda.

Temeljni cilj projekta je modernizirati poklicno in strokovno izobraževanje na način, ki bo omogočal krepitev kompetenc za digitalni in zeleni prehod, večjo prilagodljivost, odpornost in odzivnost PSI na potrebe trga dela, okolja in posledično izboljšanje njegove relevantnosti za gospodarsko okrevanje, zvišanje produktivnosti ter uravnotežen družbeni, okoljski in gospodarski razvoj.

V okviru projekta se izvajajo naslednje aktivnosti:

- aktivnost 1: kompetence in kvalifikacije za digitalni in zeleni prehod,
- **aktivnost 2: kakovost načrtovanja in izvedbe programov srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja na ravni izvajalcev,**
- aktivnost 3: nadaljnji razvoj vajeništva in povezava šol s podjetji,
- aktivnost 4: digitalno podprta učna mesta na področju zdravstva in socialnega varstva ter predšolske vzgoje,
- aktivnost 5: prenova višješolskih študijskih programov (za zeleni in digitalni prehod) in
- aktivnost 6: izvedba dogodkov za povečanje atraktivnosti in kakovosti PSI.

Priročnik je nastal v okviru aktivnosti 2: kakovost načrtovanja in izvedbe programov srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja.

1. Uvod

Prenova izobraževalnih programov v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju odpira pomembno vprašanje, kako kompetenčno zasnovano izobraževanje prenesti iz programskih izhodišč v vsakdanjo pedagoško prakso. Pri tem ne gre le za spremembo katalogov znanja, temveč za premišljen razvoj načrtovanja, poučevanja, sodelovanja med učitelji ter spremljanja napredka dijakov. Zato je uvajanje prenovljenih programov hkrati strokovni, organizacijski in razvojni proces, ki vključuje učitelje, šolske time in vodstva šol. Prenova izobraževalnih programov je proces, saj gre za postopno uvajanje sprememb, za preizkušanje, prilagajanje in učenje ob tem, kar se dogaja v praksi.

Priročnik tako izhaja iz razumevanja, da kompetenčni pristop ne pomeni zgolj dodajanja posameznih kompetenc obstoječemu pouku, temveč zahteva celovitejši premislek o ciljih, vsebinah, učnih dejavnostih, didaktičnih pristopih, sodelovanju med učitelji ter spremljanju in vrednotenju dosežkov dijakov. V ospredje postavlja vprašanje, kako zasnovati pouk tako, da dijaki ob strokovno-teoretičnem znanju razvijajo tudi spretnosti, proceduralno znanje, zmožnost reševanja problemov, odgovornost, avtonomnost ter odnosno dimenzijo kompetenc. Ob tem je hkrati predstavljena tudi globlja, operativna raven načrtovanja kompetenčno zasnovanega pouka.

Priročnik je zasnovan kot podpora temu procesu, saj ponuja izhodišča, usmeritve in primere za kakovostno načrtovanje ter izvajanje kompetenčno zasnovanega pouka. Njegov namen ni predpisati enotnega načina dela, temveč ponuditi razumljiva izhodišča, strukturirane postopke, konkretne primere in merila za kakovostno uvajanje kompetenčno zasnovanega izobraževanja. S tem želi prispevati k temu, da prenova izobraževalnih programov ne ostane zgolj na ravni programskih dokumentov, temveč se udejanji v načrtovanju, poučevanju, sodelovanju učiteljev in predvsem v učnih izkušnjah dijakov.

2. Namen in opis priročnika

Namen priročnika je učiteljem in vodstvom šol približati načrtovanje in izvajanje kompetenčno zasnovanih prenovljenih programov v poklicnem in strokovnem izobraževanju ter jih podpreti pri njihovem premišljenem uvajanju v praksi. Priročnik tako pojasnjuje temeljna izhodišča kompetenčno zasnovanega izobraževanja, njegovo povezavo z izvedbenim kurikulumom ter načine, kako se kompetenčni pristop udejanja na različnih ravneh kurikularnega načrtovanja: od načrtovanja na ravni institucije (šole) s pripravo didaktičnega načrta na ravni programa in letnika, do učiteljevega načrtovanja učnega procesa, vključno z učnimi situacijami, kot temeljnimi didaktičnimi pristopom kompetenčno zasnovanega izobraževanja¹.

V prvem delu priročnika je predstavljena konceptualna zasnova prenove izobraževalnih programov ter njen vpliv na načrtovanje in izvajanje pouka. Kompetenčno zasnovano izobraževanje od učiteljev zahteva več kot zgolj uporabo posameznih aktivnih metod dela ali občasno medpredmetno povezovanje, saj predpostavlja celostno načrtovanje učnega procesa, v katerem učitelj glede na zastavljene cilje, kompetence in poklicne situacije izbira ustrezne didaktične pristope, znotraj njih oblikuje didaktične strategije ter v okviru posamezne vsebinske enote oziroma učne ure smiselno izbira in povezuje učne metode, učne oblike in didaktična sredstva. Takšen pristop od učiteljev zahteva poglobljeno razumevanje učnih ciljev, usklajeno sodelovanje med učitelji ter smiselno povezovanje splošnega, strokovnega in praktičnega znanja. Pomembno vlogo pri tem imajo učne situacije, v katerih dijaki kompetence razvijajo v avtentičnih in problemsko zasnovanih kontekstih. V tem smislu se spreminja tudi vloga učitelja. Učitelj ni več predvsem posredovalec posameznega predmetnega znanja, temveč vse bolj postaja načrtovalec učnih izkušenj, mentor, usmerjevalec in soustvarjalec spodbudnega učnega okolja.

V nadaljevanju priročnika so predstavljene ključne kompetence in operativna raven načrtovanja njihovega vključevanja v učni proces. S konkretnimi primeri je

¹ Konceptualna izhodišča, značilnosti in načrtovanje učnih situacij so podrobneje predstavljeni v gradivu Koncept priprave načrtovanja in izvajanja učne situacije (Breznikar Skočir 2026).

prikazano, kako lahko učitelji samostojno ali v sodelovanju z drugimi učitelji načrtujejo učne priprave, ki izhajajo iz ciljev izobraževalnega programa, poklicnih kompetenc in učnih ciljev, opredeljenih v posameznih katalogih znanja za strokovne module. Pri tem učitelji upoštevajo tudi značilnosti dijakov ter druge pogoje za izvajanje pouka.

Predstavljeni primeri niso namenjeni enotnemu ali normativnemu razumevanju načrtovanja pouka, temveč predvsem kot strokovna podpora in izhodišče za razmislek o različnih možnostih načrtovanja in izvajanja učnega procesa. Ta se namreč razlikuje glede na izobraževalni program, letnik, strokovni modul, izbrano kompetenco, značilnosti dijakov in širši pedagoški kontekst. Skupna značilnost predstavljenih primerov ključnih kompetenc je, da prikazujejo, kako lahko pouk načrtujemo tako, da vodi k razvoju izbrane kompetence pri dijakih. V primerih so opredeljeni cilji, koraki izvedbe, dejavnosti učiteljev, dejavnosti dijakov, didaktični pristopi, oblike dela, gradiva in drugi viri.

Pomemben del priročnika je zato namenjen tudi vprašanju, kako na šolah voditi procese, ki podpirajo uvajanje sprememb. Uspešno uvajanje prenovljenih programov je odvisno od tega, ali učitelji razumejo namen sprememb, imajo dovolj priložnosti za razčiščevanje strokovnih dilem, sodelujejo pri načrtovanju in lahko spremembe postopoma vključujejo v svojo pedagoško prakso. Pri tem imajo pomembno vlogo šolski timi, ki skupaj z ravnateljem učitelje v svojih okoljih podpirajo strokovno, organizacijsko in razvojno.

V tem kontekstu imajo vodstva šol in ravnatelji ključno vlogo pri zagotavljanju časa, prostora, podpore in organizacijskih rešitev, ki omogočajo, da se prenova ne ustavi pri formalni pripravi dokumentov, temveč postopoma postane del pedagoške kulture šole. Zato je v priročniku opredeljena tudi priprava šolskih timov in vodstev šol na nove vloge, ki jih prinaša kompetenčno zasnovano izobraževanje.

V drugem delu priročnika so konceptualna, organizacijska in izvedbena izhodišča povezana v celovit proces uvajanja prenovljenih izobraževalnih programov na ravni šole. Predstavljena so priporočila za njihovo načrtovanje in izvajanje na ravni šole in učitelja.

Priročnik je tako zasnovan kot strokovna in praktična podpora šolam pri uvajanju prenovljenih izobraževalnih programov.

Kot dopolnitev vsebin, predstavljenih v priročniku, so šolam in strokovnim delavcem na voljo tudi video gradiva na **YouTube kanalu Centra RS za poklicno izobraževanje**. Posnetki omogočajo dodaten vpogled v ključna izhodišča, primere praks in strokovne poudarke, povezane z uvajanjem prenovljenih izobraževalnih programov, ter lahko služijo kot podpora pri delu šolskih razvojnih timov, načrtovanju izvedbenega kurikula in prenosu vsebin v pedagoško prakso.



3. Prenova izobraževalnih programov temelji na kompetenčni zasnovi

Prenova izobraževalnih programov temelji na kompetenčni zasnovi, ki daje prednost razvoju tako poklicnih kot ključnih kompetenc. Podprta je z modularno strukturo, ki omogoča povezovanje splošnega in strokovnega znanja ter praktičnega pouka. Programi omogočajo tudi večjo izbirnost in prilagodljivost, saj lahko šole del izobraževalnega programa v okviru odprtega kurikula oblikujejo glede na potrebe lokalnega okolja, razvoj stroke ter interese delodajalcev in drugih socialnih partnerjev (v obliki odprtega kurikula šola daje večji poudarek npr. trajnostnim vsebinam iz lokalnega okolja). Prenova programov temelji na revidiranih poklicnih standardih. Posodobljeni so tako katalogi znanja za strokovne module kot katalogi znanja za splošnoizobraževalne programe. Novost tokratne prenove izobraževalnih programov so na nacionalni ravni, v katalogih znanja, opredeljeni standardi znanja. Posamezne poklicne kompetence so opredeljene in operacionalizirane tudi z vključevanjem ciljev ključnih kompetenc. Takšna kompetenčno zasnovana struktura programov od učiteljev zahteva celostno načrtovanje učnega procesa ter uporabo didaktičnih pristopov, ki omogočajo povezovanje različnih dimenzij kompetenc in njihovo razvijanje v avtentičnih poklicnih situacijah. Spremembe se odražajo tudi v izvedbenih predmetnikih, saj se v posameznih izobraževalnih programih povečuje obseg praktičnega izobraževanja pri delodajalcih, hkrati pa imajo šole možnost oblikovati odprti kurikulum glede na specifične interese dijakov ter potrebe in zahteve lokalnega oziroma regijskega gospodarstva. Za načrtovanje izvedbe izobraževalnih programov je treba učitelje ustrezno usposobiti. Ena od možnosti je oblikovanje šolskih razvojnih timov, ki se v ta namen usposablajo ter skozi spremembe strokovno in pedagoško vodijo tudi svoje kolege.

Kaj pravzaprav pomeni, da izobraževanje temelji na kompetenčni zasnovi? Pri tem bomo uporabili načela, ki jih povzemamo po Makovec Radovan (2025).

Smiselno je, da kompetenčno zasnovano izobraževanje **temelji na naslednjih načelih:**

1. na podlagi poklicnih standardov, ki so podlaga za pripravo izobraževalnega programa, je treba opredeliti tako poklicne kot ključne kompetence, ki so

- osnova za pripravo izobraževalnega programa;
2. poleg kompetenc so izhodišče za pripravo izobraževalnega programa tudi temeljni poklicni problemi, tj. poklicne situacije, s katerimi se bodo dijaki srečali na delovnem mestu;
 3. pouk poteka tako v šoli kot v konkretnem delovnem okolju, dijaki pa se učijo individualno in v skupinah;
 4. razvoj kompetence, ki vključuje znanje, spretnosti in stališča, mora biti vključen v vse faze didaktičnega procesa (načrtovanje, izvajanje, ocenjevanje);
 5. posebno pozornost je treba nameniti povratni informaciji ter preverjanju in ocenjevanju; povratna informacija je pri razvoju kompetenc izjemno pomembna, saj dijaku sporoča stopnjo usvojene kompetence v določenem obdobju; ključno je, da dijaki povratno informacijo med procesom učenja dobijo večkrat; pogosto je povezana s preverjanjem, ki naj poteka pred in med učnim procesom ter po njem, in mora biti tako sprotna kot končna;
 6. dijake je treba spodbujati k refleksiji o lastnem učenju ter pri pouku temu nameniti dovolj časa; pri pouku morajo imeti priložnost, da se strukturirane refleksije tudi naučijo;
 7. izobraževalne programe je smiselno zasnovati tako, da bodo dijaki postopoma usvajali zmeraj bolj kompleksne kompetence, hkrati pa imeli priložnost vse bolj prevzemati odgovornost za svoje učenje in ga tudi čedalje bolj usmerjali; tako kot pri usvajanju kompetenc je tudi tukaj treba dijake na samoregulacijo učenja navajati postopoma, strukturirano in od 1. letnika dalje;
 8. izvedba programa na šoli naj bo fleksibilna, tako da lahko učitelji prilagajajo pouk značilnostim razreda ter dijakov v njem; v kompetenčno zasnovanem izobraževanju učitelj prevzema različne vloge, za katere mora biti ustrezno usposobljen in jih mora biti tudi pripravljen sprejemati;
 9. usvajanje ključnih kompetenc in skupnih ciljev je enako pomembno kot usvajanje poklicnih kompetenc, zato naj bo smiselno integrirano v splošnoizobraževalne predmete in strokovne module (Makovec Radovan 2025, str. 9–10).

Makovec Radovan tudi opozori, da »na nacionalni ravni predmetnik izobraževalnega programa določa skupno število ur posamezne sestavine, ne pa tudi njegove izvedbe, kar pomeni, da šola z izvedbenim kurikulumom določi, kako se bodo sestavine programa izvajale po letnikih. Cilje izobraževalnega programa je smiselno povezati s strateškimi cilji in vizijo šole, v kateri so pogosto opredeljene vrednote, ki jih želimo razvijati pri dijakih« (prav tam, str. 11).

»Zato je pomembno, da so v ta proces vključeni vsi strokovni sodelavci, čeprav gre za naporen in dolgotrajen proces ... Vključenost posameznikov v ta proces pomeni tudi priložnost, da se razjasnijo različna in morebiti zmotna razumevanja kompetenc ter kompetenčno zasnovanega izobraževanja, hkrati pa odpira prostor za vzpostavitev odnosov, ki v večji meri omogočajo medpredmetno povezovanje in sodelovanje učiteljev v programu« (prav tam).

»Uspeh kompetenčno zasnovanega izobraževanja je v veliki meri odvisen od naravnosti učiteljev ter naravnosti šole kot celote, toda oboje lahko pomeni pretres ustaljenega načina dela tako pri samih učiteljih kakor v organizacijski kulturi šole. Premalo je na ravni šole zgolj sprejeti načelni dogovor o večjem povezovanju med predmeti ter vzpostaviti formalne možnosti za sodelovanje učiteljev. Pomembno je razumeti, kaj šola in učitelji potrebujejo, da pride do sprememb, in jih k razvoju teh kompetenc tudi sistematično spodbujati« (prav tam, str. 12).

Med drugim je zelo pomembno, da učitelji presežejo običajne poučevalne prakse. To ne pomeni, da jih morajo opustiti, pač pa obogatiti, dopolniti in občasno zamenjati. Ali kot navajajo avtorji Koncepta vključevanja ključnih kompetenc v izobraževalne programe (Čop, Avguštin, idr. 2024):

»V didaktičnih priporočilih za izobraževalni program poleg usmeritev za doseganje poklicnih ciljev vključujemo tudi **priporočila za doseganje ključnih kompetenc**, pri opredelitvi katerih upoštevamo:

- da je ustvarjanje varnega, spodbudnega učnega okolja, ki upošteva raznolikost dijakov, spodbuja postopen prenos odgovornosti za učenje na dijaka, predpogoj za uspešno razvijanje kompetenc;
- da kompetence dijaki razvijajo v avtentičnih poklicnih situacijah, ki jih lahko učitelji vzpostavljajo z različnimi didaktičnimi pristopi, kot so učne situacije in izkustveno učenje, pomembno vlogo pri tem pa imajo tudi refleksija, analiza izkušenj in osmišljanje pridobljenega znanja;

- da ima posebno mesto pri razvijanju kompetenc tudi praktično usposabljanje z delom kot specifično učno okolje, v katerem dijaki kompetence razvijajo neposredno v realnem delovnem procesu;
- da so dijaki pomembni partnerji v procesu učenja ter ga lahko soustvarjajo na ravni načrtovanja, izvedbe, ocenjevanja in refleksije;
- da z vključevanjem raznolikih didaktično-metodičnih pristopov, ki temeljijo na čim bolj avtentičnih poklicnih in življenjskih situacijah, kot so učne situacije, reševanje problemov, izkustveno ali sodelovalno učenje v različnih oblikah (npr. kombinacije individualnega, skupinskega dela in kombiniranega izvajanja pouka), skupaj s poklicnimi hkrati razvijamo še druge ključne kompetence, kot so digitalna pismenost, timsko delo, sodelovanje, reševanje problemov ipd.;
- da so nameravani učni cilji, vezani na ključne kompetence oziroma pričakovano znanje, veščine in odnos, dijakom pojasnjeni razumljivo, vključno z načini in kriteriji izkazovanja doseganja kompetenc;
- da dijaki razvijajo kompetence s pomočjo dejavnosti, ki jih načrtujejo in izvajajo čim bolj samostojno, jih reflektirajo (svoje izdelke in storitve ter storitve in izdelke sošolcev) po vnaprej znanih kriterijih;
- da naj vodenje dijakov vsebuje kombinacijo spodbudnosti in odločnosti, jasna pričakovanja, z zagotavljanjem podpore, ko jo dijaki potrebujejo, ob nenehnem spodbujanju dijakov k samostojnosti, odgovornosti in samouravnavanju;
- pri ključnih kompetencah, ki se zaradi pomena za poklicno usposobljenost ali vseživljenjsko učenje ponavljajo, naj se postopoma stopnjuje zahtevnost učnih ciljev tako, da dijaki rešujejo vedno zahtevnejše, kompleksnejše probleme čim bolj samostojno oziroma, če je mogoče ali smiselno, nudijo pomoč vrstnikom;
- ključne kompetence, kadar je mogoče oziroma smiselno, navezujemo na izdelavo izdelkov oziroma opravljanje storitev, ki so hkrati obvezen način ocenjevanja vsakega strokovnega modula in tudi zaključevanja izobraževanja;
- razvoj ključnih kompetenc pri dijakih lahko podpirajo tudi socialni partnerji v lokalnem in širšem okolju, mentorji praktičnega usposabljanja v podjetjih, mentorji na mednarodnih izmenjavah, nevladne organizacije in društva ipd.

Za uresničevanje navedenih usmeritev je ključna pripravljenost pedagoških delavcev za stalno strokovno izpopolnjevanje, raziskovanje lastne pedagoške prakse in izmenjevanje izkušenj s kolegi ter podpora vodstva. Učitelji lahko z lastnim zgledom sporočajo pomembnost stalnega prizadevanja za vse vidike razvoja ključnih kompetenc.«



Več o konceptu vključevanja ključnih kompetenc v gradivu:

Avguštin, L., Čop, J. (ur). (2024). Koncept vključevanja ključnih kompetenc v izobraževalne programe srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja. CPI.

Kompetenčno zasnovano izobraževanje

Prenovljeni izobraževalni programi temeljijo na prenovljenih Izhodiščih za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja ter programov srednjega strokovnega izobraževanja, sprejetih na 205. seji Strokovnega sveta za poklicno in strokovno izobraževanje marca 2024. Posodobitve programov sledijo revidiranim poklicnim standardom ter sistematično vključujejo digitalne, zelene in druge ključne kompetence. Pomembna novost v katalogih znanja za strokovne module so na nacionalni ravni opredeljeni standardi znanja. Prvih pet prenovljenih programov, med katerimi so Bolničar negovalec, Farmaceutski tehnik, Mehatronik operater in Tehnik mehatronike SSI in PTI, se bo začelo izvajati v šolskem letu 2026/2027. Za te pilotne šole je Center za poklicno izobraževanje (v nadaljevanju CPI) pripravil tudi program usposabljanja, ki ga na kratko opisujemo v tem priročniku.

Kot je zapisano v dokumentu Načrtovanje in izvajanje kompetenčno zasnovanih programov v poklicnem in strokovnem izobraževanju dr. Danijele Makovec Radovan (2025), je pot od formalne ureditve do dejanskega izvajanja izobraževalnih programov, zasnovanih na kompetencah, »dolga in polna izzivov, ki jih je treba obravnavati, se o njih pogovarjati, premisliti rešitve in sprejeti odločitve. Kompetenčno zasnovani programi precej spreminjajo obstoječo organizacijsko kulturo šole ter ustaljene načine načrtovanja, izvajanja pouka in ocenjevanja, kar je lahko tudi razlog, da so premiki manjši, kot bi si včasih želeli ali pričakovali« (prav tam, str. 8). To nakazuje, da so za uvajanje kompetenčno zasnovanega izobraževalnega programa potrebne skrbne,

preudarne in strateške priprave na več ravneh.

Še posebej je pomembno, da kompetenc ne dojemamo »zgolj kot sposobnosti, ki posamezniku omogočajo uspešno opravljanje delovnih nalog, temveč gre za razvijajoče se zmožnosti posameznikov, da uporabljajo znanje, spretnosti in sposobnosti za ustvarjalno, učinkovito ter etično delovanje v kompleksnih, nepredvidljivih in spremenljivih okoliščinah v poklicu ter v družbenem in zasebnem življenju« (prav tam, str. 8), zaradi česar so potrebne korenite spremembe v pristopih k načrtovanju in izobraževanju.

Kompetenčno zasnovano izobraževanje zato nujno temelji na integraciji znanja, spretnosti in drže (odnosov), ki presega klasično načrtovanje in medpredmetno povezovanje. »Usvajanje ključnih kompetenc in skupnih ciljev je enako pomembno kot usvajanje poklicnih kompetenc, zato naj bo smiselno integrirano v splošnoizobraževalne predmete in strokovne module.« (Makovec Radovan, str. 9) Zato, kot še opozori avtorica, »v kompetenčno zasnovanem izobraževanju učitelj prevzema različne vloge, za katere mora biti ustrezno usposobljen in jih mora biti tudi pripravljen sprejemati«.

Izpostavi tudi, da za uveljavljanje kompetenčnega pristopa ne zadošča formalna vpeljava te oblike izobraževanja niti do sedaj prevladujoči didaktični pristopi k poučevanju in učenju: »Kompetenčno zasnovano izobraževanje je pedagoški pristop, ki terja številne spremembe in prilagoditve tako na ravni priprave izobraževalnih programov kot na izvedbeni ravni.« (prav tam, str. 9 in 10)

»Osredotočenost na (poklicne in ključne) kompetence omogoča učenje, pri katerem dijaki v večji meri povezujejo znanje z različnih predmetnih področij. Prav tako v večji meri omogoča integracijo ključnih kompetenc ter skupnih ciljev v izobraževalni program ter posledično vpliva na globlje razumevanje in trajnost usvojenega znanja ter celovitejši razvoj kompetenc ter vseh njenih dimenzij.« (Prav tam, str. 18) Zato kompetenčno zasnovano izobraževanje spodbuja dijake k večji aktivnosti med poukom, posledično prispeva k večji zavzetosti ter odgovornosti za lastno učenje. Spodbuja tudi timsko delo, ki temelji na pristnem in učinkovitem vrstniškem sodelovanju, vključno s socialnim in čustvenim učenjem. Omogoča prožnejše učne poti z upoštevanjem različnih značilnosti, sposobnosti in interesov dijakov z možnostjo izbire načina učenja, okolja in tempa ter kakovostno in strukturirano povratno informacijo.

V kompetenčno zasnovanem izobraževanju je torej treba posebno pozornost

nameniti temu, kako naj ga podpreta ustrezna poučevanje in učenje. »Večkrat smo že omenili, da gre za pristop, ki v središče izobraževalnega procesa postavlja dijaka ter mu z načini načrtovanja in izvajanja pouka omogoča celovit razvoj kompetenc. Ta pa ni mogoč, če kljub kompetenčni zasnovanosti ohranjamo uveljavljene (in zakoreninjene) strukture predmetne naravnosti, ustaljene (frontalne) pristope k poučevanju ali urnike, ki se ne spreminjajo.« /.../ »Do tega prav tako ne bo prišlo zgolj z načelno naravnostjo h kompetenčno zasnovanemu izobraževanju, ampak je treba ustvariti okolje, v katerem je tovrstno učenje dejansko mogoče, in dijake pri tem podpirati.« (Makovec Radovan 2025)

Makovec Radovan tudi opozarja, da »so več težav z uvajanjem kompetenčno zasnovanega izobraževanja imeli v organizacijah, kjer je bila izrazitejša predmetna naravnost, kot v organizacijah, kjer so pouk načrtovali in izvajali medpredmetno. Če je na šoli vzpostavljena (hierarhična) struktura predmetov, se lahko med učitelji ustvari močan občutek t. i. teritorialne (predmetne) pripadnosti, kar lahko otežuje vzpostavljanje kompetenčno zasnovanega izobraževanja.« Kakovostno kompetenčno zasnovano izobraževanje presega zgolj izrazito predmetni pristop in daje prednost »multidisciplinarnem pristopu k načrtovanju in izvajanju pouka ter sodelovalni kulturi učiteljev« (Radovan Makovec, str. 12).



Več o kompetenčno zasnovanih programih v PSI v metodološkem priročniku:

Makovec Radovan, D. (2025). Načrtovanje in izvajanje kompetenčno zasnovanih programov v poklicnem in strokovnem izobraževanju. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.

3.1. Vloga pedagoških delavcev pri uvajanju ključnih kompetenc

Uvajanje kompetenčno zasnovanega izobraževanja od učiteljev ne zahteva le sprememb pri načrtovanju in izvajanju pouka, temveč tudi premislek o lastni vlogi v učnem procesu. Spremembe so namreč povezane tudi s pričakovanji, prepričanji in razumevanjem učiteljeve vloge, zato je pomembno, da imajo učitelji dovolj časa in strokovne podpore za postopno umeščanje teh sprememb v svojo pedagoško prakso. Pri tem ima ključno vlogo tudi vodstvo šole, ki mora uvajanje kompetenčno zasnovanega izobraževanja aktivno podpirati ter učiteljem omogočati strokovno sodelovanje, refleksijo in podporo pri uvajanju sprememb (povzeto po Makovec

Radovan 2025, str. 9–11).

Kompetenčno zasnovano izobraževanje namreč »terja drugačne premisleke in načine ravnanja tako vodstva šole kot učiteljev« (prav tam). Posebej zahtevna sta lahko načrtovanje in priprava izvedbenega kurikula, saj ta proces pogosto vključuje usklajevanje različnih strokovnih pogledov ter »pogajanja in iskanje soglasja med različnimi in različno mislečimi sodelavci« (prav tam).

K sodelovanju in prispevanju je treba pravočasno vključiti vse strokovne sodelavce, čeprav gre za naporen in dolgotrajen proces. »Načrtovanje izvedbenega kurikulumu naj ne pomeni zgolj kombinatorike razporejanja ur ter razporeditve splošnoizobraževalnih predmetov in strokovnih modulov, ampak dejanski dogovor, kako bo vsak izvajalec pripomogel k doseganju ciljev in razvoju kompetenc pri dijakih. Vključenost posameznikov v ta proces pomeni tudi priložnost, da se razjasnijo različna in morebiti zmotna razumevanja kompetenc ter kompetenčno zasnovanega izobraževanja, hkrati pa odpira prostor za vzpostavitev odnosov, ki v večji meri omogočajo medpredmetno povezovanje in sodelovanje učiteljev v programu.« (Curry in Docherty 2017)

Uvajanje prenovljenih programov se zato v veliki meri naslanja na usposabljanje šolskih razvojnih timov (od 4 do 5 strokovnih delavcev, vključno z ravnateljem), ki nato v kolektivu zagotavljajo podporo načrtovanju izvajanja kompetenčno zasnovanih izobraževalnih programov.

Vloga ravnatelja pri uvajanju sprememb

Ravnatelji imajo ključno vlogo pri uspešni implementaciji prenovljenih programov. Njihova naloga je zagotavljanje ustrezne podpore učiteljem, organizacija strokovnega razvoja ter vzpostavitev učinkovitega sistema spremljanja kakovosti. Pri tem morajo načrtovati in koordinirati celoten proces načrtovanja izvajanja prenovljenih izobraževalnih programov, kar vključuje pripravo strategije njihove implementacije. Ključno je tudi vodenje učiteljskih razvojnih timov ter organizacija strokovnih usposabljanj in delavnic, ki učiteljem omogočajo postopno razvijanje kompetenc za načrtovanje in izvajanje kompetenčno zasnovanega izobraževanja. To vključuje načrtovanje učnega procesa na podlagi prenovljenih izobraževalnih programov, povezovanje ciljev različnih programskih enot, izbiro ustreznih didaktično-metodičnih pristopov ter načrtovanje preverjanja in ocenjevanja znanja v skladu s cilji učnega

procesa, standardi znanja in načini izkazovanja znanja dijakov.

Seveda ni realno, da bi bili vsi učitelji v izobraževalnem programu spremembi takoj naklonjeni, zato je v procesu uvajanja tej temi treba nameniti posebno pozornost. Kot navaja Makovec Radovan, »skeptiki pogosto izražajo nenaklonjenost kompetenčni zasnovi, saj ta spreminja ustaljene navade in načine njihovega dela ter predpostavlja razmisleke in odločitve, ki so drugačni in pogosto tudi izven območja (udobja), v katerem se nahajajo učitelji« (prav tam, str. 14). Zato je utemeljevanje in zagovarjanje kompetenčne zasnovanosti znotraj učiteljskega zbora in pri delodajalcih eden ključnih izzivov in nalog vodstva šole pri kompetenčno zasnovanem izobraževanju ter njegovem umeščanju v kulturo in življenje šole. »Pogosto pričakovanja učiteljev o tem, kakšno je kakovostno in najučinkovitejše poučevanje, izhajajo iz njihove predpostavke in so uokvirjena z zornim kotom matičnega predmetnega področja. Za to, da te okvire presežejo, potrebujejo podporo ter pogled od zunaj, ki prikazuje celostno sliko ciljev in namena izobraževalnega programa. Kompetenčno zasnovano izobraževanje ne bo uspešno, če bodo spremembe dogovorjene le na načelni ravni (šole), delo učiteljev pa se ne bo bistveno odmaknilo od klasičnega predmetnega poučevanja. Različna naravnost učiteljev ter raznolika sporočila glede pedagoških pristopov in načinov izvajanja pouka pa bodo prav tako povzročila zmedo pri dijakih, ki se v takem okolju bistveno težje učijo ter tudi težje razvijajo.« (Prav tam) Tako je ravnateljeva vloga predvsem v tem, da spremembo strokovno utemeljuje, jo povezuje z razvojnimi cilji šole ter ustvarja pogoje, v katerih lahko učitelji o novih pristopih varno razpravljajo, jih preizkušajo in postopoma vključujejo v svojo prakso.

Makovec Radovan opozarja, da »poleg že večkrat omenjene naravnosti učiteljev kompetenčno zasnovano izobraževanje zahteva tudi drugačne pedagoške in didaktične premisleke ter drugačne načine dela z dijaki, zato je treba dovolj pozornosti in časa nameniti usposabljanju. Vodstvo šole najbolje pozna potrebe in značilnosti kolektiva in učiteljev, zato bo skladno z njimi znalo določiti tiste teme in vsebine usposabljanja, ki so za kolektiv ali posamezne skupine učiteljev smiselne in potrebne«. Posebej izpostavlja, kako pomembno je posebno pozornost »nameniti tudi vodjem timov in šolskemu (razvojnemu) timu. Učitelji s prevzemanjem teh vlog vstopajo v nove, drugačne vloge, ki od njih terjajo tudi drugačne odločitve ter spremenjene načine ravnanja, s katerimi se morajo seznaniti in se ravnanja v teh vlogah tudi naučiti.

Sodelovanje z drugimi deležniki, kot so ministrstva, delodajalci in strokovne institucije, je prav tako bistvenega pomena za usklajen razvoj izobraževalnega

sistema. Ravnatelji morajo izvajati sistematično spremljanje in evalvacijo učinkov uvajanja prenovljenih programov ter analizirati njihove učinke na uspešnost dijakov. Uspešno vodenje sprememb temelji na transformacijskem vodstvenem pristopu, ki spodbuja inovacije, prilagodljivost ter profesionalni razvoj učiteljev.

Posebej dragoceno pa je tudi napotilo, da »ne glede na način in stil vodenja velja, da je pri uvajanju sprememb bistveno bolje kot po formalni poziciji moči poseči po moči argumentov. Dejanski uspeh uvajanja kompetenčno zasnovanega izobraževanja v veliki meri temelji na zavedanju učiteljev, da so tudi spremembe v urniku potrebne, ker bodo pripomogle k boljši izvedbi programa, kakovostnejšemu razvijanju kompetenc in boljši poklicni usposobljenosti« (prav tam, str. 15).

Ravnatelj tako deluje kot povezovalc med strateško ravno prenove, strokovnim delom učiteljskega zbora in pričakovanji zunanjih deležnikov, pri čemer skrbi, da proces uvajanja sprememb ostaja usmerjen v kakovostnejše učenje in razvoj kompetenc dijakov.

Vloga učiteljev in spremenjeni pristopi

Pri razvijanju kompetenc imajo učitelji osrednjo vlogo. S svojo strokovno podporo, usmerjanjem in ustvarjanjem spodbudnega učnega okolja omogočajo dijakom razvoj sposobnosti za samostojno pridobivanje znanja, reševanje problemov ter sodelovanje z drugimi. Učitelji tako ne nastopajo zgolj kot prenašalci znanja, temveč kot pomembni akterji, ki s svojim delom prispevajo k oblikovanju proaktivnih, samostojnih in odgovornih posameznikov.

Za učinkovito razvijanje kompetenc je pomembna uporaba aktivnih metod poučevanja, kot so projektno delo, sodelovalno učenje in reševanje avtentičnih problemov, ki omogočajo povezovanje teoretičnega znanja s praktičnimi situacijami. Takšni pristopi spodbujajo aktivno vlogo dijakov v učnem procesu, krepijo njihovo motivacijo za učenje ter razvijajo sposobnost sodelovanja, inovativnega razmišljanja in iskanja rešitev. S tem dijaki postopoma razvijajo tudi večjo odpornost na spremembe ter sposobnost prilagajanja novim in nepredvidljivim situacijam.

Pomemben dejavnik pri razvijanju ključnih kompetenc je tudi profesionalni razvoj učiteljev. Učitelji morajo poglobljeno razumeti koncepte kompetenčnega poučevanja, razvijati sposobnosti timskega dela in vodenja ter biti pripravljeni na preoblikovanje

svoje pedagoške vloge. V sodobnem učnem procesu namreč vse pogosteje prevzemajo vlogo mentorjev oziroma spodbujevalcev učenja, ki dijake usmerjajo z vprašanji, spodbujajo njihovo radovednost ter podpirajo njihovo avtonomijo pri učenju. Takšen pristop omogoča postopni prehod k učenju, ki temelji na raziskovanju, sodelovanju in praktični uporabi znanja.

Na ta način se vzpostavlja tudi pomembna povezava med teorijo in prakso, saj dijaki pridobljeno znanje uporabljajo v konkretnih situacijah ter ga povezujejo z realnimi življenjskimi in poklicnimi izzivi. Razvijanje ključnih kompetenc tako pomembno prispeva k oblikovanju posameznikov, ki so pripravljeni na vseživljenjsko učenje, odgovorno delovanje ter aktivno soustvarjanje družbe.

3.2. Uvajanje ključnih kompetenc

V okviru usposabljanj za šolske time je bil pomemben del razvojnega dela namenjen vprašanju, kako ključne kompetence iz kurikularne ravni smiselno prenesti v konkretno pedagoško prakso. Od enajstih izvedenih delavnic za šolske time jih je bilo sedem vsebinsko usmerjenih prav v poglobljeno obravnavo ključnih kompetenc, saj njihovo načrtovanje in uresničevanje predstavlja eno osrednjih strokovnih področij prenove. Pri tem je pomembno poudariti, da se je usposabljanj na temo ključnih kompetenc udeležila polovica članov šolskih timov, praviloma dva učitelja posamezne šole, zato je nadaljnji prenos strokovnih izhodišč v širši kolektiv ena ključnih nalog šole v fazi uvajanja prenovljenih programov. Od enajstih delavnic za šolske time jih je bilo sedem vsebinsko usmerjenih prav v poglobljeno obravnavo ključnih kompetenc, saj njihovo načrtovanje in uresničevanje predstavlja eno osrednjih strokovnih področij prenovljenih programov.

Ključnih kompetenc oz. skupnih ciljev (kot so poimenovani v kontekstu prenovljenih programov za osnovne šole in gimnazije) namreč ne smemo razumeti le kot dodatek k predmetu ali strokovnemu modulu, temveč kot njegov sestavni del. Njihovo razvijanje ni omejeno na posamezno učno uro, predmet ali učitelja, ampak zahteva načrtovan, povezan in razvojno naravnani pristop na ravni celotne šole. Prav zato je izhodišče za njihovo uvajanje na izvedbeno raven celostni pristop, ki se začne že pri letnem načrtovanju, nadaljuje v medpredmetnem in timskem usklajevanju ter se uresničuje v konkretnih učnih situacijah in ocenjevanju znanja, podpora dijakom pri učenju ter osebnem razvoju.

To velja za vseh sedem predstavljenih ključnih kompetenc, saj njihovo učinkovito razvijanje predpostavlja zavestno umeščanje v vzgojno-izobraževalni proces. Razvoj posamezne ključne kompetence je zato treba umestiti kot dolgoročni cilj v strateške dokumente šole. Ključne kompetence so v katalogih znanja sicer opredeljene kot učni cilji znotraj posameznih poklicnih kompetenc, vendar lahko le s sistematičnim načrtovanjem in izvajanjem preidejo z deklarativne ravni v dejansko pedagoško prakso.

Naj še poudarimo, da čeprav se na prvi pogled zdi, da so le nekatere ključne kompetence uporabne za vse programe (npr. podjetnostna ali pa učenje učenja), med preostalimi pa se zdi, da so nekatere bolj primerne za določene programe (npr. digitalna za program Mehatronik, celostno zdravje in dobrobit za program Bolničar-negovalca, trajnostnostna za bolj naravoslovno obarvane poklicne programe), pa to v resnici ne drži. Srž kompetenčnega pristopa in izbranih ključnih kompetenc je prav v tem, da vse skupaj (pri vseh programih) prispevajo k oblikovanju poklicno vsestransko usposobljenega, prožnega zaposlenega, a hkrati tudi k njegovi obči človeški širini in izraznim zmožnostim (npr. dobrobit ter jezik in kultura), kar mu olajšuje poklicno delovanje ter ga podpira, da se v različnih življenjskih in poklicnih situacijah lahko ustrezno odziva.

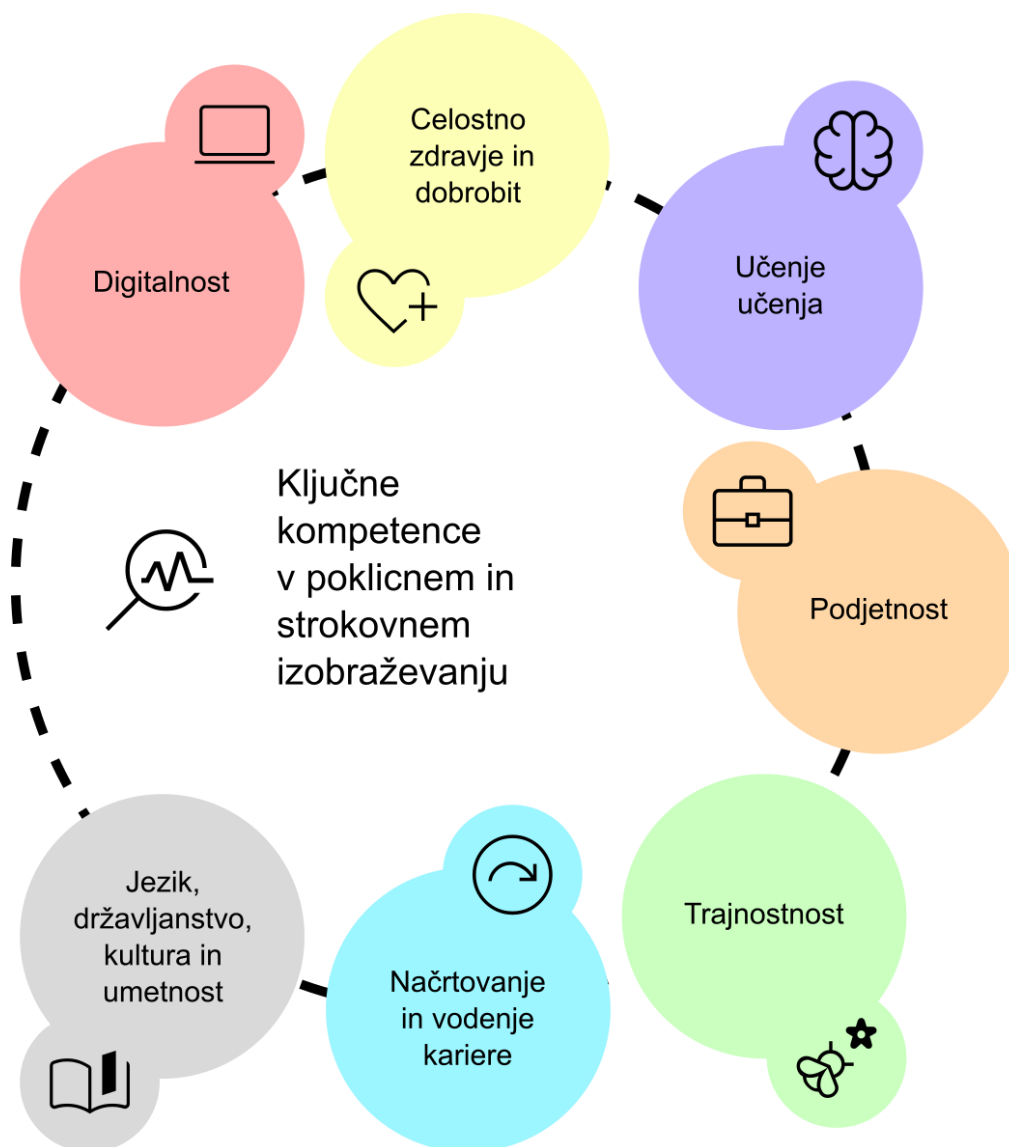
Zanimiv primer je tako npr. kompetenca Celostno zdravje in dobrobit. Na prvi pogled se zdi, da je s poudarjanjem zavedanja drugega in empatije primerna npr. za programe področja zdravstva ali za program predšolske vzgoje. A že izraz sam, »dobro biti«, v ožjem pomenu besede pomeni zavzemanje za dobro počutje in klimo, ki sta pomembni pri vseh programih in poklicih in za katera tudi raziskave potrjujejo, da neposredno prispevata k bolj učinkovitemu učenju. Hkrati pa izraz »dobro biti« v najširšem smislu pomeni ustvarjanje kakovostnega in dobrega življenja. To pomeni, da se posameznik zna spoprijemati tudi z zahtevnimi situacijami, odgovorno in v sožitju živeti z drugimi, zna reševati probleme in konflikte ter se zavzema za dobro oziroma išče dobre rešitve in sprejema dobre odločitve.

V zvezi s kompetenco dobrobiti pa želimo opozoriti še na njen močan vzgojno-socializacijski potencial. Pogosto namreč šole oziroma učitelji poročajo o neželenem vedenju in različnih oblikah nasilja, največkrat medvrstniškega. Najboljša preventiva pred takim vedenjem je dolgoročna usmerjenost prav v področja oziroma razvoj spretnosti (včasih poimenovane celo kot vrline), ki so izpostavljena v okviru ključne kompetence Celostno zdravje in dobrobit, in sicer: samozavedanje in refleksijo,

samouravnavanje, empatijo, sodelovanje, reševanje konfliktov, prevzemanje odgovornosti ipd. Prav v samouravnavanju je izjemen potencial za »privzganje« odgovornosti, zdrave discipliniranosti (bolj ustrezno poimenovane kot zavzetost in motiviranost) in odgovornosti. Samouravnavanje namreč pomeni zavedati se, kako misli (vrednote, prepričanja) vplivajo na občutenje in posledično na ravnanje. Dijake lahko z nekaj veščine z usklajenim sodelovanjem vsega učiteljskega zbora v okviru kompetence dobrobiti vodimo tako, da sistematično krepimo njihovo samouravnavanje ter jih s tem učimo obvladovanja impulzov in nadomeščanja neželenih oblik vedenja z bolj konstruktivnimi. Tak način je trajnosten, saj namesto zapovedovanja ali prepričevanja, naj se »ustrezno vedejo«, takšno vedenje privzgamajo na organski način. Je pa zato potrebno veliko usklajevanja in sporazumevanja tudi med učitelji, saj ne delijo nujno vsi takšnega pogleda na vzgojo. Pristop vodenja dijakov s spodbudno odločnostjo (kombinacijo jasnih pričakovanj in meja z obilo učne in čustvene podpore) je dober izhod iz dileme med permisivnostjo in kaznovalno represivnostjo ter dolgoročno prinaša želene vzgojne učinke.

V nadaljevanju poglavja je podrobneje predstavljenih vseh sedem ključnih kompetenc (shema spodaj). Pri vsaki so izpostavljena njena konceptualna izhodišča, pomen za poklicno in strokovno izobraževanje ter usmeritve za načrtovanje in uresničevanje na izvedbeni ravni. Namen teh predstavitev je učiteljem in šolskim timom ponuditi strokovno oporo za premišljeno, sistematično in postopno uvajanje ključnih kompetenc v vzgojno-izobraževalno delo šole.

Shema 1: Ključne kompetence v poklicnem in strokovnem izobraževanju






4. Pregled sedmih ključnih kompetenc

V nadaljevanju so v tabelarični obliki predstavljene in jedrnato opredeljene ključne kompetence, ki so bile obravnavane v okviru usposabljanj za člane šolskih timov. Za poglobljeno razumevanje posamezne kompetence ter možnosti njenega umeščanja v načrtovanje in izvajanje izobraževalnega procesa so v nadaljevanju poglavij pri vsaki od kompetenc navedena tudi podpora gradiva.

Razpredelnica 1: Pregled ključnih kompetenc

Ikona	Ključna kompetenca	Kaj prinaša uvajanje ključne kompetence?
	Digitalna kompetenca	<ul style="list-style-type: none">• Razvoj znanja, potrebnega za učinkovito delo, mobilnost na trgu dela in pripravljenost na spremembe v poklicnem življenju.• Pripravljenost na izzive digitalne dobe ter omogočanje samozavestne, kreativne in kritične rabe digitalnih tehnologij.
	Celostno zdravje in dobrobit	<ul style="list-style-type: none">• Razvoj telesnega in duševnega ravnovesja, razvoj sposobnosti samorefleksije, veščin učinkovite komunikacije ter reševanja konfliktov.• Razvoj odgovornih, samozavestnih in odgovornih posameznikov.
	Učenje učenja	<ul style="list-style-type: none">• Razvoj strategij za samostojno pridobivanje, obdelavo in uporabo znanja ter učinkovito učenje skozi vse življenje.• Razvoj kritičnega mišljenja in sposobnosti za reševanje problemov ter prilagajanje na izzive in situacije sodobnega sveta.
	Podjetnost	<ul style="list-style-type: none">• Razvoj sposobnosti delovanja na podlagi priložnosti in idej ter pretvarjanje le-teh v vrednost za druge.• Razvoj prilagodljivosti, prožnosti, samoiniciativnosti, sodelovanja in inovativnosti posameznikov.

Ikona	Ključna kompetenca	Kaj prinaša uvajanje ključne kompetence?
	Trajnostnost	<ul style="list-style-type: none">• Razvoj znanja o okoljskem, gospodarskem in socialnem vidiku trajnostnega razvoja s poudarkom na ohranjanju in varovanju narave, boju proti podnebnim spremembam ter revitalizaciji.• Razvoj sistemskega in kritičnega mišljenja ter iskanja inovativnih rešitev.
	Načrtovanje in vodenje kariere	<ul style="list-style-type: none">• Razvoj spretnosti za uspešno navigacijo skozi življenjsko in poklicno pot.• Ozaveščanje in razumevanje sebe, lastnih želja, interesov in kariernih ciljev ter opolnomočenje za informirano in odgovorno sprejemanje odločitev.
	Jezik, državljanstvo, kultura in umetnost	<ul style="list-style-type: none">• Razvoj jezikovnega znanja in zmožnosti, individualne vpetosti v lokalno, nacionalno in globalno okolje ter razvoj kulturne zavesti in izražanja.• Spodbujanje kritičnega mišljenja, etične refleksije in aktivnega delovanja v skupnosti.

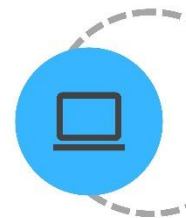
V nadaljevanju so podrobneje predstavljene posamezne ključne kompetence z vidika njihovega načrtovanja in razvijanja v vzgojno-izobraževalnem procesu.

4.1. Uvajanje ključne kompetence Digitalnost

V poklicnem in strokovnem izobraževanju omogočajo digitalne kompetence razvoj znanja, potrebnega za učinkovito delo, mobilnost na trgu dela ter pripravljenost na spremembe v poklicnem življenju. Dijakom pomagajo pri vključevanju v družbene aktivnosti in povečujejo njihovo zaposljivost. Hkrati omogočajo samozavestno, kreativno in kritično uporabo digitalnih tehnologij, kar je ključno za učinkovito sodelovanje v sodobni družbi, gospodarstvu ter pri spopadanju z izzivi digitalne dobe.

Pomemben poudarek, ki ga prinaša vključevanje evropskega kompetenčnega okvirja DigComp 2.2, je tudi spodbujanje aktivnejših metod poučevanja, sodelovalno učenje, uporaba digitalnih orodij pri projektih, iskanje informacij.

DigComp 2.2 opredeljuje pet glavnih področij, znotraj katerih je opredeljenih 21 različnih kompetenc. Glavna področja pokrivajo: informacijsko in podatkovno pismenost (brskanje, iskanje in filtriranje vrednotenje, upravljanje); komuniciranje in sodelovanje (sporazumevanje, deljenje vsebin, državljansko udejstvovanje, sodelovanje, spletni bonton, digitalna identiteta); ustvarjanje digitalnih vsebin (razvoj vsebin, poustvarjanje, avtorske pravice, programiranje); varnost (zaščita naprav, varovanje osebnih podatkov, zdravje in dobro počutje, varstvo okolja) in reševanje problemov (tehnične težave, tehnološki odzivi, ustvarjalna uporaba).



Razpredelnica 2: Predkorak: vključitev ključne kompetence Digitalnost v operativno učno pripravo



Vključitev ključne kompetence Digitalnost v operativno učno pripravo



Učitelji na podlagi katalogov znanja za strokovni modul strukturirano, smiselno in merljivo vključujejo digitalne kompetence **v posamezne elemente svoje učne priprave (npr. dejavnosti dijaka)**. Pri tem je smiselno, da učitelji sledijo spodnjim trem vprašanjem:

1. Katera digitalna

kompetenca s področja xx in z njo povezani učni cilji bodo vključeni v posamezno učno uro?

- Npr.: Dijaki razvijajo digitalno kompetenco »3.1 Razvijanje digitalne vsebine« (DigComp 2.2), saj pri nalogi samostojno oblikujejo digitalno poročilo z uporabo urejevalnika besedil, vključijo tabele in slike ter upoštevajo pravila oblikovanja.

2. Kako bo digitalna



kompetenca s področja X vključena v učno uro in kako

- Npr.: Dijaki v parih oblikujejo infografiko o postopku varnega ravnanja z orodji v spletni aplikaciji Canva. Pri tem uporabljajo ustrezne predloge, uvažajo slike in dodajajo

jo bomo razvijali?	besedilo – razvijajo digitalno kompetenco »3.2 Integracija in preoblikovanje digitalne vsebine«.
3. Kako bomo spremljali napredek oziroma vrednotili delo dijakov v povezavi z digitalnimi kompetencami?	<ul style="list-style-type: none"> Npr.: Vrednotenje infografike po kriterijih: (1) ustreznost vsebine, (2) digitalno oblikovanje, (3) upoštevanje avtorskih pravic (kompetenca 4.2). Dijaki se tudi samoocenijo z uporabo evalvacijskega obrazca DigComp (osnovni nivo).

Ob razmisleku o zgornjih treh vprašanjih načrtujte učno pripravo. V nadaljevanju predstavljamo primer.

Razpredelnica 3: Primer operativne učne priprave z umeščanjem ključne kompetence Digitalnost

 Operativna učna priprava z umeščanjem digitalne kompetence 	
Izobraževalni program:	
Šolsko leto: ...	
Strokovni modul:	
Učitelj: ...	
Učni sklop: Delo z arhivskimi datotekami ZIP in uporaba funkcije Pack and Go v SolidWorksu	
Trajanje: 1 šolska ura (45 minut)	
Prostor: Računalniška učilnica	
Oprema: Računalniki z nameščenim orodjem SolidWorks, dostop do interneta, projekt	
Učni cilji Dijaki bodo:	<ul style="list-style-type: none"> znali naštetih razlike med mapo z datotekami in arhivsko (ZIP) datoteko, znali ekstrahirati datoteke iz arhiva ZIP in vedeli, zakaj je to pomembno za delo v SolidWorksu, spoznali prednosti pošiljanja projektov v obliki ZIP (varnost, ohranjanje projekta), znali uporabiti funkcijo Pack and Go v SolidWorksu za organizirano izvažanje projektov.
Potek učne ure	
1. Uvod 5 minut	<ul style="list-style-type: none"> Pozdravi dijake, predstavi cilje ure. Postavi vprašanje: »Kaj se zgodi, če odprete datoteko ZIP in znotraj nje zaženete datoteko SolidWorks brez razpakiranja?« Kratka razprava – uvod v temo.
2. Razlaga in demonstracija 10 minut	Učitelj: <ul style="list-style-type: none"> Prikaže razliko med običajno mapo in datoteko ZIP (projekcija na platno). Razloži: <ul style="list-style-type: none"> Arhivska datoteka ZIP je stisnjena mapa z eno ali več datotekami. Ko ZIP ni razpakiran, je pot do datotek spremenjena (npr. SolidWorks

	<p>vidi datoteko kot začasno v cache-u).</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ SolidWorks ne zna pravilno brati povezav med sestavami in risbami, če niso ekstrahirane, ker uporablja absolutne ali relativne poti. ● Praktični prikaz: <ul style="list-style-type: none"> ○ Odpre ZIP znotraj raziskovalca, klikne na datoteko .SLDASM → pokaže napako pri odpiranju. ○ Razpakira ZIP → pravilno odpre sestav. ● Zaključek: vedno ekstrahiraj ZIP, preden odpiraš projekt.
<p>Praktično delo</p> <p>10 minut</p>	<p>Naloga dijakov:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Učitelj razdeli datoteko ZIP z enostavnim sestavom (prek učilnice projekta, omrežja ali USB). ● Dijaki: <ul style="list-style-type: none"> ○ odprejo ZIP brez ekstrakcije in zapišejo napako, ○ ekstrahirajo datoteko in ponovno odprejo sestav, ○ primerjajo rezultat. ● Kratka refleksija: Zakaj je pomembno razpakirati?
<p>Funkcija Pack and Go</p> <p>5 minut</p>	<p>Učitelj:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Prikaže uporabo funkcije Pack and Go v SolidWorksu. <ul style="list-style-type: none"> ○ Datoteke se lahko izvozijo skupaj z vsemi povezanimi datotekami (tudi iz knjižnic). ○ Možnost združevanja v mapo ali ZIP. ○ Možnost preimenovanja vseh datotek z dodajanjem predpon/sufiksov. ○ Prednost: SolidWorks sam poskrbi za pravilne povezave med datotekami.
<p>Praktično delo</p> <p>10 minut</p>	<p>Naloga dijakov:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Dijaki projekt izvozijo s funkcijo Pack and Go. Pri tem preimenujejo vse datoteke tako, da dodajo predpono, in sicer začetnice imena in priimka. ● Dijaki datoteko naložijo v projektno učilnico ali pošljejo po elektronski pošti učitelju.
<p>Prejemanje datotek s spleta</p> <p>5 minut</p>	<p>Učitelj razloži, zakaj se datoteke pri prejemu s spleta preimenujejo.</p> <p>Ko datoteke naložimo na splet ali jih pošljemo prek e-pošte, lahko pride do spremembe imen datotek zaradi:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Različnih znakovnih kodiranj (encoding): <ul style="list-style-type: none"> ○ Na lokalnem računalniku so imena datotek lahko shranjena v kodiranju Unikod (UTF-8), ki podpira šumnike in posebne znake. ○ Ko pa se datoteka prenese v strežnik, ki uporablja drugačno kodiranje (npr. ASCII, ki ne podpira šumnikov), pride do avtomatske zamenjave znakov: <ul style="list-style-type: none"> ▪ č lahko postane c, š postane s, ž postane z, ali celo niz kot Xyz%20č itd.

- Včasih se znak preprosto odstrani ali nadomesti z neberljivim nizom (npr. %C4%8D – URL encoding).
- Nepodprti **znaki v spletnih sistemih**:
 - Sistemi za prenos (npr. e-poštni strežniki, projektne učilnice, projekt obrazci) pogosto **samodejno preimenujejo datoteke** zaradi varnosti in standardizacije.
 - Pogoste spremembe:
 - **Presledki** → ime datoteke.sldasm postane ime_datoteke.sldasm roject%20datoteke.sldasm
 - **Črke s strešicami** → š postane s, č postane c, ž postane z
 - **Simboli** → (,), ", ' , &, %, # se odstranijo ali kodirajo
- Prekinjene **povezave v SolidWorksu**:
 - SolidWorks uporablja **relativne in absolutne poti** za povezovanje sestavov (.SLDASM) z deloma (.SLDPRT) in risbami (.SLDDRW).
 - Če se imena datotek **spremenijo**, SolidWorks **ne najde več povezanih datotek**, saj išče točno določeno ime v točno določeni poti.
 - To povzroči napako: »File not found« ali manjkajoče komponente.

Rešitev: datoteka ZIP in Pack and Go

- Z združevanjem vseh potrebnih datotek v **arhiv ZIP**, ohraniš **izvorna imena in strukturo** map.
- Če pošiljaš celoten projekt prek Pack and Go, SolidWorks sam poskrbi za:
 - pravilno vključitev povezanih datotek,
 - ustrezna imena,
 - popolno ohranitev povezav.

Učitelj:

Zaključek

- Povzetek ključnih točk:
 - datoteke ZIP je treba vedno razpakirati,
 - za pošiljanje projektov uporabljamo Pack and Go.
- Postavi izziv za domačo nalogo (če želiš):
 - »Doma ustvarite mini projekt (sestav + risba) in ga izvozite s funkcijo Pack and Go kot ZIP. Pošljite mi ga prek e-pošte.«



Več o digitalni ključni kompetenci:

Grižonič, S., Klančnik, B., Ocepek U., (2025). Ključna kompetenca Digitalnost. Interno gradivo CPI.

4.2. Uvajanje ključne kompetence Celostno zdravje in dobrobit

V sodobnem času se mladi soočajo s številnimi izzivi, povezanimi s hitrimi družbenimi spremembami, pritiski šolskega uspeha, vplivom družbenih omrežij ter negotovostjo glede prihodnosti. Ti dejavniki lahko pomembno vplivajo na njihovo telesno in duševno zdravje, zato je razvijanje ključne kompetence Celostno zdravje in dobrobit bistvenega pomena. Ne gre le za skrb za telesno zdravje, temveč tudi za ohranjanje čustvenega ravnovesja, razvijanje socialnih veščin, sposobnosti samorefleksije ter učinkovite komunikacije in reševanja konfliktov. Posamezniki s krepitvijo te ključne kompetence razvijajo psihično odpornost, samozavest in odgovornost ter se kot aktivni člani vključujejo tako v družbo kot tudi delovno okolje. V šoli pa krepitev samozavedanja in samouravnavanja kot pomembnih dimenzij te kompetence prispeva k temu, da dijaki pravočasno zaznajo svoje impulze, lažje uravnavajo burne odzive (npr. ob neuspehu ali občutku, da se jim je zgodila krivica), izbirajo bolj konstruktivna (nadomestna) vedenja, a se hkrati na sprejemljiv in konstruktiven način zavzamejo zase, ko je to na mestu. Dolgoročno to prispeva k občutku kompetentnosti in večjemu zadovoljstvu v življenju.

Naloga šole je podpirati celostni razvoj učencev, kar pomeni, da jih je treba poleg doseganja učnih ciljev sistematično učiti tudi skrbi za lastno dobrobit. To se uresničuje z doseganjem ciljev poklicnih in ključnih kompetenc strokovnih modulov ter učnih in skupnih ciljev splošnoizobraževalnih predmetov. Pomembno vlogo pri tem imajo premišljeno načrtovanje in izvajanje pouka, izbira ustreznih didaktično-metodičnih pristopov ter ustvarjanje varnega, spodbudnega in vključujočega učnega okolja, ki temelji na zglednem odnosu učitelja do dijakov in spodbudnem vodenju učnega procesa. Pomembno je tudi razvijanje socialnih in čustvenih kompetenc, zdravih življenjskih navad in pozitivnih medosebnih odnosov. Celostna podpora zdravju in dobrobiti vodi k boljši kakovosti življenja, večji družbeni vključenosti ter uspešnemu spoprijemanju z različnimi življenjskimi izzivi. Za to je potrebno sistematično in usklajeno delovanje celotne šole ter stalni profesionalni razvoj učiteljev na področju odnosnih in socialno-čustvenih kompetenc.

Učitelji lahko z ustvarjanjem varnega in spodbudnega učnega okolja ter z uporabo različnih strategij in pristopov, kot so sodelovalno učenje, refleksija, igra vlog in konstruktivna povratna informacija, pomembno prispevajo k razvoju kompetenc,



povezanih z zdravjem in dobrobitjo. Ob tem je pomembno, da kompetence celostnega zdravja in dobrobiti ne predstavljajo le enkratne aktivnosti, ampak da se poudarek nameni vključitvi le-teh v vsakdan dijakov.

Najpogostejši načini razvijanja oziroma postopne implementacije ključne kompetence Celostno zdravje in dobrobit so:

- **vklučevanje v tematske razredne ure:** usmerjeni pogovori za obravnavo reševanja konfliktov in aktualnih tematik mladih, različne oblike učenja ustreznih načinov komuniciranja, reševanja konfliktov itd., npr. z delavnicami ali s pomočjo preverjenih programov za čustveno in socialno učenje (npr. program za duševno zdravje mladih To sem jaz, NIJZ),
- **načrtno ustvarjanje inkluzivnega in spodbudnega učnega okolja:** izbira učnih metod in oblik, ki podpirajo razvoj socialnih spretnosti (npr. delo v skupinah), pa tudi za to namenjene enostavne aktivnosti, ki jih ponujajo različni programi za krepitev čustvenih in socialnih veščin pri dijakih, vzgojno vodenje z namigi (npr. za samournavanje, ko jih spomni, kako misli vplivajo na čustva, ta pa na vedenja, ki pa jih je mogoče izbirati ali zamenjevati z nadomestnim vedenjem), strokovna podpora pri reševanju sporov in nesoglasij ter druge oblike vodenja dijakov, ponujanje zgleda, pa tudi učiteljeva pozornost na to, kako se odziva na dijake, kakšno komunikacijo uporablja on sam (ali denimo tudi v rizičnih situacijah, ko dijaki niso spoštljivi, uspe obdržati dostojanstveno mirnost in prikaže sposobnost samournavanja, kar si zelo želimo tudi za dijake) itd.

Priporočljivo je, da se učitelji oz. kolektiv za vpeljevanje te kompetence usposablja na način, na kakršnega naj bi nato delovali z dijaki: izkustven, sodelovalen in temelječ na krepitvi odnosov. Pri tem se lahko preizkušajo v aktivnostih, ki jih bodo pozneje uporabljali z dijaki.



Na kratko predstavljamo primer, kako lahko kolektiv z letnim načrtovanjem prispeva k sistematični krepitvi ključne kompetence Celostno zdravje in dobrobit. Kolektiv se je odločil, da bo k izboljšanju odnosov med dijaki skušal prispevati z usklajenimi aktivnostmi za krepitev samournavanja, empatije in reševanja konfliktov – te tri vidike ključne kompetence so si zastavili kot trimesečne prioritete.

Razpredelnica 4: Primer sistematične krepitev ključne kompetence Celostno zdravje in dobrobit

 Primer sistematične krepitev ključne kompetence Celostno zdravje in dobrobit 			
Obdobje	Kompetenca	Aktivnosti	Priložnosti
September– november	Samouravnavanje	Delavnice samouravnavanja <ul style="list-style-type: none"> Kratke 3–5 min aktivnosti (npr. vaje čuječnosti za pomirjanje, umirjanje, pozornost ipd.) 	Tematske ure, projektne in medpredmetne aktivnosti <ul style="list-style-type: none"> »Kolobarjenje« pri pouku različnih predmetov
December– februar	Empatija	Delavnice za empatijo (npr. »stopanje v čevlje«, »jezik sočutne komunikacije«) <ul style="list-style-type: none"> Kratke aktivnosti za krepitev povezanosti (npr. »Stopite skupaj 3, ki vas povezuje X«), ledotalilci ipd. 	Tematske ure, dan šole, šolske dobrodelne akcije ipd. <ul style="list-style-type: none"> »Kolobarjenje« pri pouku različnih predmetov
Marec– maj	Reševanje konfliktov	Delavnice za reševanje konfliktov <ul style="list-style-type: none"> Kratki namigi učiteljev za hitro mediacijo med dijaki, ko zaznajo pričetek konflikta 	Tematske ure, dan šole, šolske dobrodelne akcije ipd. <ul style="list-style-type: none"> Sprotna uporaba pri pouku različnih predmetov

Na kratko predstavljamo primer uvajanja ključne kompetence Celostno zdravje in dobrobit za področje duševne dobrobiti. Samozavedanje kot element duševne dobrobiti:

Razpredelnica 5: Primer nadpredmetnega uvajanja kompetence Celostno zdravje in dobrobit

 Primer nadpredmetnega uvajanja ključne kompetence Celostno zdravje in dobrobit 	
Pomembna dimenzija duševne dobrobiti je samozavedanje. To, kako zaznavamo in prepoznavamo svoje doživljanje in vedenje ter vidimo njuno povezanost v konkretnih situacijah, odločilno pomaga pri tem, da ne ravnamo impulzivno, ampak da po potrebi spreminjamo oz. izbiramo svoje odzive. Na prvi ravni gre pri samozavedanju za ozaveščanje lastnih čustev, misli in vrednot, pa tudi telesnih in vedenjskih odzivov nanje – ne glede na to, ali so neposredni sprožilci notranji (misel) ali zunanji	

(dogodek, okoliščine, ravnanje drugega ...). Pri tem mislimo na hipne in situacijske odzive, ki pa lahko postanejo tudi vzorec in takrat je še posebej pomembno, da jih prepoznamo. V širšem smislu pa se samozavedanje nanaša tudi na introspektivno držo in reflektivnost. Gre za to, da zmoremo oziroma si »upamo privoščiti« v pogled vase, pogledati na svoje misli, vrednote, doživljanja in ravnanja v širšem smislu. Da opazimo določene vzorce in navade. Da si upamo poiskati in slišati povratne informacije, se učiti iz napak, pri tem pa ostati dobrohotni in sočutni do samega sebe. To je temelj za spreminjanje nekaterih manj želenih prepričanj, navad, vzorcev ... in za krepitev novih, bolj zaželenih, pa naj gre za tiste, ki se nanašajo neposredno na nas same ali pa za tiste, ki zadevajo druge.

Samozavedanje je pomembno krepiti tako pri učiteljih – da ozavestijo njegov pomen zanje in za dijake, kot seveda pri dijakih.

Samozavedanje lahko krepimo skozi vse tri zgoraj omenjene vidike:



- skozi izkustveno učenje (dijaki ugotavljajo svoje počutje s pomočjo lestvic ali metafor in izvajajo izkustveno reflektivne aktivnosti v podporo samozavedanju – npr. »kipar«, »stopnjevanje čustev«, ob slikah prepoznavajo čustva in nianse med njimi, kratke vaje čuječnosti – čuječe dihanje/okušanje ipd.),
- skozi pogovore in refleksije (v krogu zaupanja izmenjajo svoja občutja ob določenih zanje intenzivnih ali zahtevnih dogodkih, izmenjajo izkušnje ob tem, kaj jih spravi v določena čustvena stanja ipd.),
- skozi inkluzivno podporo (učitelj npr. podeli z dijaki, kako se počuti ob kakšnem njihovem motečem vedenju na vljuden, spoštljiv, vendar odločen in prepričljiv način: »Ko ste tako glasni, se težko zberem; hvaležen bom, če poiščemo način, da se vi sprostite, mene pa vseeno ne zmotite«).

Oddelčni učiteljski zbor se lahko z dijaki dogovori, da bodo v določenem obdobju (npr. tekočem mesecu) posvetili pozornost krepitvi samozavedanja. Najprej se sami s pomočjo tima ozavestijo za pomen in konkretne oblike samozavedanja, nato pa med seboj preizkusijo aktivnosti, ki jih bodo pozneje izvajali z dijaki. Npr.: kratke aktivnosti ugotavljanja in izražanja počutja ter čuječnosti, za katere se dogovorijo, kdo in kdaj bo izvajal katere od njih. Za daljše aktivnosti (pogovori in refleksije) se dogovorijo za izvedbo na posebnih urah, ki bi jih lahko namenili tovrstnim tematikom). Glede inkluzivne podpore pa med seboj izmenjajo nekaj primerov, kako so lahko dijakom zgled glede samozavedanja in kako jih lahko spodbujajo k njemu.

V nadaljevanju navajamo primer operativne učne priprave z umeščanjem ključne kompetence Celostno zdravje in dobrobit. Z modro barvo označeno besedilo spodaj je nadgradnja obstoječe operativne učne priprave, in sicer v skladu z didaktičnimi priporočili o umeščanju ključnih kompetenc na izvedbeni ravni, opredeljenih v gradivu *Koncept vključevanja ključnih kompetenc v izobraževalne programe srednjega*

poklicnega in strokovnega izobraževanja (Avguštin in Čop 2024).

Razpredelnica 6: Primer operativne učne priprave z umeščanjem ključne kompetence Celostno zdravje in dobrobit

 Primer operativne učne priprave z umeščanjem ključne kompetence Celostno zdravje in dobrobit 	
Šola: Datum: ... Strokovni modul: Razvoj in učenje predšolskega otroka Oddelek: 4.... Program: Predšolska vzgoja Učitelj: Učna tema: Socialno-čustveni razvoj Učna enota: Tipi navezanosti	
Cilji učne ure Dijaki:	<ul style="list-style-type: none"> (1) opišejo potek Tuje situacije, (2) opišejo odzivanje otrok s posameznim tipom navezanosti, (3) pojasnijo dejavnike oblikovanja tipa navezanosti, (4) presojujejo pomen oblikovanja varne navezanosti za otroka.
Novi pojmi	<ul style="list-style-type: none"> tipi navezanosti, Tuja situacija, varna navezanost, izogibajoči se tip navezanosti, ambivalentni tip navezanosti, dezorganizirani tip navezanosti
<ul style="list-style-type: none"> Učne oblike: skupinska, individualna Učna sredstva: predstavitev PowerPoint, YouTube, tabla Didaktična struktura ure 	
Potek učne ure	
1. Uvodna motivacija	<p>Dijake povabimo h kratkim gibalnim vajam:</p> <ul style="list-style-type: none"> stojimo razkoračeno z rokami v priročnju, krožimo z obema rokama nazaj, z glavo delamo polkrožne gibe od leve proti desni tako, da vsakič pogledamo k robu šolske mize, roki damo v vzročenje in vdihnemo, z izdihom naredimo odklon v levo stran in se vrnemo v izhodiščni položaj. Nato menjamo stran. <ul style="list-style-type: none"> Sodelujejo pri gibalni vaji v skladu z navodili.
	<p>Dejavnost za več aktivnosti dijakov, npr.: navežemo se na snov prejšnje</p> <p>Dijaki z uporabo aplikacije Mentimeter pripišejo prikazanim</p>

	<p>ure tako, da najprej dijakom predstavimo štiri slike tipičnih primerov navezanosti ali predstavimo kratko zgodbo tipičnega primera nevarne navezanosti.</p>	<p>situacijam tipe navezanost/dijaki ugotovijo, za kateri tip navezanosti gre in zgodbo spremenijo tako, da izraža primer varne navezanosti.</p>
	<p>Napovemo vsebino učne ure in dijakom podam navodilo, da si zapišejo en cilj, ki bi ga radi dosegli v tej šolski uri. Cilj naj nato pokažejo sosedu, naloga obeh pa je, da si pomagata uresničiti oba zastavljena cilja.</p>	<p>Zapišejo cilj, ki bi ga radi dosegli v tej šolski uri, in ga pokaže sosedu. Dogovorita se, kako bosta sodelovala pri tem, da bosta oba uresničila ta cilj.</p>
<p>Usvajanje snovi</p>	<p>S pomočjo predstavitve PowerPoint predstavimo učne vsebine:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Potek Tuje situacije. • Zapišemo posamezne korake testne situacije na tablo. • Tipi navezanosti. • Zapišemo kot tabelsko sliko pod potek Tuje situacije. • Spodbujamo primerjavo različnih odzivov in med tipi navezanosti. Za ponazoritev si ogledamo posnetek (potek in zdrava navezanost – 0:20–3:24, nezdrava navezanost – 4:08–5:27). Dijake povabim, da opažene tipe navezanosti prepoznajo iz izkušenj pri praktičnem usposabljanju v vrtcu. • Oblikovanje navezanosti Skozi razpravo spodbujamo dijake, da sami poiščejo vedenja staršev, ki oblikujejo posamezni tip navezanosti. Povezujemo posamezna vedenja z vedenji staršev. 	<p>Zapisujejo pomembne informacije, aktivno sodelujejo: Primerjajo odziva otrok z dvema različnima tipoma navezanosti. Povezujejo z lastnimi izkušnjami iz praktičnega usposabljanja v vrtcu.² Oporne točke za primerjavo (npr.: neverbalni znaki, verbalni odziv, emocionalni odzivi, sporočila ...), lahko pa obratno: dijaki najprej ugotavljajo razlike, nato pa ugotovljene razlike po omizjih razvrstijo – s tem s sklepanjem ugotovijo značilnosti tipov navezanosti. Podajajo presoje o vrstah starševskega vedenja, ki vodijo v posamezen tip navezanosti. Zapisujejo pomembne informacije. Presojajo tudi vedenja vzgojiteljev, ki vodijo v posamezni tip navezanosti in oblikujejo smernice za oblikovanje varne navezanosti otroka na</p>

² **Socialna dobrobit**/Zavedanje raznolikosti: se zaveda in prepoznava raznolikosti v ožjih in širših okoljih.

<p>Igra vlog na temo neustreznih navezanosti</p> <p>Spodbujamo nadgradnjo učne snovi tudi s presojo povezanosti vedenja vzgojiteljice in oblikovanjem navezanosti tako, da z dijaki oblikujemo konkretne smernice za oblikovanje varne navezanosti otroka na vzgojitelja/-ico, ki jih zapišemo na tablo.</p>	<p>vzgojitelja/-ico.³</p> <p>Dva dijaka v vsakem omizju prevzameta vlogi otroka in starša/vzgojiteljice; od tu dalje lahko aktivnosti potekajo tako, da ostali v omizju ugibajo, katero navezanost uprizarjata in kako prepričljiva sta pri tem. Alternativa: v igri vlog vzgojiteljica skuša reagirati tako, da otroka, ki kaže ne-varno navezanost, preusmerja z različnimi strategijami in sporočili.</p> <p>Povezujejo z lastnimi izkušnjami iz praktičnega usposabljanja v vrtcu.</p> <p>Presojajo pomen varne navezanosti za podane situacije. Aktivno sodelujejo v razpravi.</p> <p>Ob primerih (zgodbe, videi) presojajo pomen varne navezanosti za podane situacije in podajajo presoje o vrstah starševskega vedenja, ki vodijo v posamezni tip navezanosti. Zapisujejo pomembne informacije o tem, kaj so značilnosti starševskega vedenja, ki prispevajo k različnim tipom navezanosti.</p> <p>Presojajo tudi vedenja vzgojiteljev, ki vodijo v posamezni tip navezanosti in oblikujejo smernice za oblikovanje varne navezanosti otroka na vzgojitelja/-ico.⁴</p> <p>Dodatna ideja: izdelava zloženke za</p>
--	---

³ **Duševna dobrobit**/Prožen način razmišljanja: razvija miselno prožnost, razvojno miselno naravnost, radovednost, optimizem in ustvarjalnost, se učinkovito spoprijema s problemskimi situacijami, ki zahtevajo proaktivno miselno naravnost. **Socialna dobrobit**/Empatija: krepi zmožnosti razumevanja in prevzemanja perspektive drugega, prepoznava meje med doživljanjem sebe in drugega, uravnava lastno vedenje v odnosih ob upoštevanju več perspektiv hkrati.

⁴ **Duševna dobrobit**/Prožen način razmišljanja: razvija miselno prožnost, razvojno miselno naravnost, radovednost, optimizem in ustvarjalnost, se učinkovito spoprijema s problemskimi situacijami, ki zahtevajo proaktivno miselno naravnost. **Socialna dobrobit**/Empatija: krepi zmožnosti razumevanja in prevzemanja perspektive drugega, prepoznava meje med doživljanjem sebe in drugega, uravnava lastno vedenje v odnosih ob upoštevanju več perspektiv hkrati.



	<p>starše, v kateri predstavijo različne vrste navezanosti in priporočila za varno navezanost s primeri na dostopen in privlačen način.</p>
<p>Utrjevanje</p> <p>Dijake spodbudimo k razmisleku, kako se otroci z zdravim tipom navezanosti vedejo pri:</p> <ul style="list-style-type: none">• oblikovanju prijateljstev,• reševanju problemov,• novih situacijah,• oblikovanju novih socialnih odnosov. <p>Spodbujamo poglobljanje razumevanja snovi, podajanje argumentov.</p>	<p>Ob primerih (zgodbe, videi) presojujejo pomen varne navezanosti za podane situacije in podajajo presoje o vrstah starševskega vedenja, ki vodijo v posamezen tip navezanosti³. Zapisujejo pomembne informacije o tem, kaj so značilnosti starševskega vedenja, ki prispevajo k različnim tipom navezavnosti.</p> <p>Presojajo tudi vedenja vzgojiteljev, ki vodijo v posamezen tip navezanosti in oblikujejo smernice za oblikovanje varne navezanosti otroka na vzgojitelja/ico.</p> <p>Dodatna ideja: izdelava zloženke za starše, v kateri predstavijo različne vrste navezanosti in priporočila za varno navezanost s primeri na dostopen in privlačen način.</p> <p>Alternativa: igra vlog, v kateri v parih 1 vzgojitelj podpira drugega, ki ima problem z 1 od nezdravih tipov navezanosti. Podobno igro vlog lahko izvedemo tudi za omizji, kjer simulirajo "intervizijsko" podpiranje "kolegice vzgojiteljice" z izzivom na temo ne-varne navezanosti.</p>
<p>Zaključek</p>	<p>Dijake spodbudimo, da presodijo:</p> <ul style="list-style-type: none">• ali so svoj cilj dosegli,• kako so sami pomagali pri doseganju cilja sošolca/-ke,• kako jim je sošolec/-ka pomagal/-a pri doseganju lastnih ciljev. <p>Na samo temo: kaj pomembnega so izvedeli o tipih navezanosti oz. kaj jih je presenetilo, postavimo reflektivna</p>

	<p>vprašanja, npr.:</p> <ul style="list-style-type: none">• Kako je najino (naše) sodelovanje prispevalo k mojemu učenju?• Ali mi je pomagalo uvideti kaj novega, ali pogledati na zadeve z drugačnega vidika?• Kaj je bilo zaradi sodelovanja lažje, kaj pa morda zahtevnejše? <p>Kaj bi prihodnjič želela drugače?</p>
Literatura/viri:	<p>Avguštin, L., & Čop, J. (2024). Koncept vključevanja ključnih kompetenc v izobraževalne programe srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja. Center RS za poklicno izobraževanje</p> <p>Nemec, B., Krajnc, M. (2011). Razvoj in učenje predšolskega otroka, učbenik za modul Razvoj in učenje predšolskega otroka v programu Predšolska vzgoja. Ljubljana.</p> <p>Štemberger, V. (2024). Vključevanja gibanja v delovni proces. Ljubljana.</p> <p>Vir 1: https://www.youtube.com/watch?v=JqlbvpXp74k&ab_channel=MarkAllenby</p>
Opombe	<p>Modro obarvano besedilo je nadgradnja obstoječe učne priprave v skladu s Konceptom vključevanja ključnih kompetenc v izobraževalne programe srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja.</p>

Namigi za poglobitev v temo:

Danes na spletu obstaja veliko število podkastov in videoposnetkov na temo celostnega zdravja in dobrobiti. Poslušanje podkastov nam lahko pomaga pri razumevanju širšega konteksta kompetence in prinese navdih za ustvarjalno razmišljanje za prenos v prakso. Spodaj navajamo nekaj tujih in domačih virov.

Razpredelnica 7: Priporočeni podkasti in videoposnetki za ključno kompetenco Celostno zdravje in dobrobit

	Priporočeni podkasti in videoposnetki	
<p>The School of Wellbeing with Meg Durham</p>	<ul style="list-style-type: none">• Avstralska učiteljica in svetovalka Meg Durham vodi pogovore z učitelji in voditelji o tem, kako ustvariti trajnostno dobrobit v šolah. Poudarek je na praktičnih strategijah za obvladovanje stresa, sočutnem vodenju in skrbi zase.	

<u>Educator Well-Being: From Principles to Practice</u>	<ul style="list-style-type: none">• Ta serija, ki jo vodi Western Governors University, ponuja konkretne strategije za podporo učiteljem pri ohranjanju dobrega počutja in preprečevanju izgorelosti. Vključuje tudi video epizode, ki so na voljo na YouTube.
<u>Meditative Story</u>	<ul style="list-style-type: none">• Ta nagrajeni podcast združuje osebne zgodbe z vodenimi meditacijami in glasbo, kar spodbuja čuječnost, čustveno pismenost in refleksijo. Primeren je kot uvod v razprave o notranjem svetu dijakov in učiteljev.
<u>Dr. Zora Rutar Ilc</u>	<ul style="list-style-type: none">• Od skupnega cilja »dobrobit« k duševnemu zdravju (<u>na posnetku</u> od 41 minute do 54 minute).
<u>Educator Well-Being Episode 1: Healthy Learning</u>	<ul style="list-style-type: none">• Dr. Mamie L. Pack razpravlja o praksah, ki jih lahko učitelji uporabijo za podporo dobremu počutju dijakov in lastnemu zdravju.
<u>Classroom WISE Video Library</u>	<ul style="list-style-type: none">• Obsežna zbirka več kot 50 kratkih videoposnetkov, ki prikazujejo konkretne strategije za podporo duševnemu zdravju učencev in učiteljev v razredu. Vključuje teme, kot so prepoznavanje stiske pri učencih, ustvarjanje vključujočega okolja in spodbujanje čustvene pismenosti. Videoposnetki so del brezplačnega spletnega tečaja za učitelje.
<u>Joy in Learning: Social Emotional Learning</u>	<ul style="list-style-type: none">• Videoposnetek prikazuje, kako šola integrira socialno-čustveno učenje v vsakodnevno poučevanje, kar vodi do izboljšane učnega okolja in večje angažiranosti učencev.



Več o ključni kompetenci Celostno zdravje in dobrobit v: Avguštin, L., Gregorić, I., Krajnc, M., Založnik, P. (2025). Ključna kompetenca Celostno zdravje in dobrobit. Interno gradivo CPI.

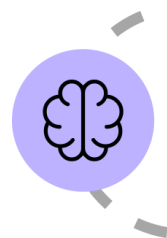
4.3. Uvajanje ključne kompetence Učenje učenja

V hitro spreminjajočem se svetu je nenehno učenje postalo ena najpomembnejših veščin za uspešno življenje in delo. Ključna kompetenca Učenje učenja ima zaradi tega zelo pomembno vlogo pri krepitvi zmožnosti posameznikov za samostojno pridobivanje, obdelavo in uporabo znanja, kar omogoča učinkovito učenje skozi celo življenje. Spreminjajo se poklici, spreminja se tehnologija, »znanje, ki ga imamo danes, jutri morda ne bo več zadostovalo«. V svetu stalnih in hitrih sprememb je zato nujno, da so posamezniki proaktivni, samostojni in prevzemajo odgovornost za svoje znanje. Kompetenca Učenje učenja omogoča razvijanje kritičnega mišljenja, reševanja problemov in prilagajanja novim situacijam tako v vsakdanjem življenju kot na poklicnem področju.

Vključevanje ključne kompetence Učenje učenja v poklicno in strokovno izobraževanje je zaradi tega postala nuja, saj dijake opremlja s strategijami učenja, kot so postavljanje ciljev, načrtovanje, samoevalvacija in refleksija, kar jim omogoča večjo učinkovitost in prepoznanje lastnih potreb. Kompetenca Učenje učenja pa se v veliki meri razvija tudi s sodelovalnim učenjem, kjer prek skupnega reševanja nalog, izmenjave znanja in učenja drug od drugega krepimo tudi druge veščine – empatijo in sposobnost dela v skupini (razvoj socialnih veščin), ki so izrednega pomena v kontekstu delovnega okolja.

Tudi pri razvoju te ključne kompetence pomembno vlogo igrajo učitelji oziroma strokovni delavci, ki s podporo, usmerjanjem in ustvarjanjem spodbudnega okolja dijakom pomagajo pri njenem razvoju. Tu ne gre zgolj za prenašanje znanja; strokovni delavci so namreč tisti, ki spodbujajo učence k samostojnemu iskanju in uporabi informacij ob presoji njihove verodostojnosti in uporabnosti, prevzemanju odgovornosti za svoje učenje, pa tudi k sprotnemu prilagajanju spremembam. Vključevanje ključne kompetence Učenje učenja je potrebno na vseh ravneh izvedbenega kurikula, saj je zelo pomembno, da se kompetenca ne razvija le občasno, posredno ali zgolj v okviru učne ure. Na izvedbeno raven naj bo vključena ciljno, načrtno in merljivo s prizadevanjem, da postane del kulture šole.

Predlogi za vključevanje ključne kompetence Učenje učenja v načrtovanje na ravni učitelja v pouk, praktično izobraževanje in v druge oblike vzgojno-izobraževalnega dela.



V pouk:

- razmislek o lastnem učnem procesu,
- uvajanje metakognitivnih vprašanj,
- predstavitev in vpeljava digitalnih tehnologij,
- uporaba raznolikih metod in oblik poučevanja,
- sodelovanje učencev in projektno delo,
- redno spremljanje napredka,
- podajanje konstruktivne, konkretne, v izboljševanje usmerjene povratne informacije,
- organizacija strokovnih izobraževanj za učitelje.

V praktično izobraževanje:

- spremljanje lastnega napredka pri delu (npr. dnevnik dela),
- načrtovanje učenja na delovnem mestu,
- vključevanje refleksije dijakov in učiteljev v evalvacijo praktičnega usposabljanja,
- usposabljanje mentorjev.

V druge oblike vzgojno-izobraževalnega dela:

- delavnice na temo učenja učenja za dijake,
- učenje s pomočjo vrstnikov,
- vsebinske razredne ure (npr. načrtovanje učnih ciljev, spremljanje lastne učne poti, ugotavljanje močnih in šibkih področij učenja ...),
- svetovanje s strani svetovalne službe,
- učni kotički (npr. za sodelovalno učenje, poglobljeno individualno delo ...),
- organizacija projektnih dni.

Razpredelnica 8: Priporočeni podkasti in videoposnetki za ključno kompetenco Učenje učenja





Priporočeni podkasti in videoposnetki



- Predloge za vključevanje kompetence Učenje učenja v pedagoško prakso osvetljuje **podkast** z dr. Alešem Ugovškom, direktorjem podjetja M Sora, ki pomen te kompetence umešča v kontekst sodobnega delovnega okolja in razvoja poklicne usposobljenosti.

V nadaljevanju navajamo primer učne priprave z umeščanjem ključne kompetence Učenje učenja. Z modro barvo označeno besedilo spodaj je nadgradnja obstoječe operativne učne priprave, in sicer v skladu z didaktičnimi priporočili o umeščanju ključnih kompetenc na izvedbeni ravni, opredeljenih v gradivu Koncept vključevanja ključnih kompetenc v izobraževalne programe srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja (Avguštin in Čop 2024).

Razpredelnica 9: Primer operativne učne priprave z umeščanjem ključne kompetence Učenje učenja

 Primer operativne učne priprave z umeščanjem ključne kompetence Učenje učenja 		
Šola: ... Datum: ... Strokovni modul: Razvoj in učenje predšolskega otroka Oddelek: 4 Program: Predšolska vzgoja Učitelj: ... Učna tema: Telesni razvoj Učna enota: Telesni razvoj		
Cilji učne ure Dijaki:	<ul style="list-style-type: none"> opišejo razvojne spremembe na področju (1) telesne rasti, (2) telesne teže, (3) zob, (4) razvoja hrbtenice, (5) možganov in (6) telesnih razmerij predšolskega otroka. 	
Novi pojmi	<ul style="list-style-type: none"> mlečni in stalni zobje, telesna razmerja 	
<ul style="list-style-type: none"> Učne oblike: skupinska, individualna Učna sredstva: predstavitev PowerPoint, YouTube Didaktična struktura ure 		
Potek učne ure		
1. Uvodna motivacija	<ul style="list-style-type: none"> Dijakom predstavim videoposnetek* in jih povabim, da poročajo o spremembah, ki so jih opazili med različno starimi posamezniki. 	<ul style="list-style-type: none"> Si ogledajo videoposnetek in poročajo o svojih vtisih.
	<ul style="list-style-type: none"> Zastavim jim vprašanje: »Zakaj bi bilo pomembno poznati dejstva o človekovem telesnem razvoju – za vas osebno in za poklic pomočnika/-ice vzgojitelja/-ice?«. Dijake spodbudim, da se posvetujejo v paru in poročajo o svojih ugotovitvah. 	<ul style="list-style-type: none"> Razmislijo o vprašanju, se posvetujejo v paru in poročajo.
	<ul style="list-style-type: none"> Nato dijake spodbudim, da si postavijo 1–3 cilje za to učno uro in si jih zapišejo v zvezek. 	<ul style="list-style-type: none"> Premislijo, zapišejo učne cilje v zvezek.

	<p>S pomočjo predstavitve PPT predstavim informacije o telesnem razvoju na področju:</p> <ul style="list-style-type: none"> • telesne rasti, • telesne teže, • razvoja hrbtenice, • razvoja zob, • razvoja možganov, • razvoja telesnih razmerij. 	<ul style="list-style-type: none"> • Zapisujejo pomembne informacije, presoјajo in sklepajo
2. Doseganje učnih ciljev	<p>Informacije ponazarjam s slikovnim in grafičnim gradivom, spodbujam aktivno sodelovanje dijakov, tako da zastavljam vprašanja:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kaj že o tem veste? • Kje ste pridobili informacije? Je vaš vir strokoven, zanesljiv? • Zakaj je za vaše poklicno področje pomembno, da poznate te informacije? 	<p>Aktivno sodelujejo pri usvajanju snovi, tako da³:</p> <ul style="list-style-type: none"> • poročajo o predznanju o posameznem področju telesnega razvoja, • primerjajo teoretične informacije s svojimi izkušnjami, • kritično presoјajo pomen usvojenih informacij.
Utrjevanje	<ul style="list-style-type: none"> • Dijakom predstavim PowerPoint, na katerem je napisanih več napačnih trditvev. Dijake povabim, da poiščejo napačne trditve in jih popravijo s pravilnimi informacijami. • Dijake spodbudim, da presodijo, ali so dosegli svoje učne cilje, ki so si jih zastavili na začetku ure, in ocenijo, kaj jih je podprlo oz. oviralo pri doseganju teh ciljev. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dijaki prepoznajo napake v trditvah in o njih poročajo. Napake popravijo s pravilnimi informacijami. • Ponovno pregledajo zastavljene učne cilje in evalvirajo svoj učni proces.
Literatura/viri:	<p>Avguštin, L., & Čop, J. (2024). Koncept vključevanja ključnih kompetenc v izobraževalne programe srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja. Center RS za poklicno izobraževanje.</p> <p>Nemec, B., Krajnc, M. (2011). Razvoj in učenje predšolskega otroka, učbenik za modul Razvoj in učenje predšolskega otroka v programu Predšolska vzgoja. Ljubljana.</p> <p>Vir 1: https://www.youtube.com/watch?v=u_rztqMeQPU</p>	
Opombe	<p>Modro obarvano besedilo je nadgradnja obstoječe učne priprave v skladu s Konceptom vključevanja ključnih kompetenc v izobraževalne programe srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja.</p>	



Več o ključni kompetenci Učenje učenja v:
 Avguštin, L., Čop, J., Gregorić, I., Krajnc, M., Ocepek, U., Leskovar, T., Založnik, P. (2025). Ključna kompetenca Učenje učenja. Interno gradivo CPI.

4.4. Uvajanje ključne kompetence Podjetnost

Razvoj ključne kompetence Podjetnost je bistven za pripravo dijakov na izzive 21. stoletja. Nanaša se na sposobnost delovanja na podlagi priložnosti in idej ter njihovega pretvarjanja v vrednost za druge (finančna, kulturna ali socialna vrednost). Gre za zmožnosti, ki presegajo zgolj ekonomski vidik in temeljijo na prevzemanju pobud, ustvarjalnem reševanju problemov, odgovornem in vztrajnem delovanju ter prispevanju k skupnosti. Opremljenost s spretnostmi in miselno naravnostjo, potrebno za uspeh v negotovem in hitro spreminjajočem se svetu, obenem pripravlja mlade tudi na razmere na nepredvidljivem trgu dela in se na ta način povezuje z izzivi iz resničnega sveta.



Ena od podlag za razumevanje podjetnosti je model EnterComp, ki podjetnost opisuje kot kombinacijo znanja, spretnosti in miselne naravnosti.

Ta model obsega tri glavna področja (in 15 kompetenc oziroma dimenzij):

- **zamisli in priložnosti** (kako opazimo, vrednotimo in oblikujemo ideje s potencialom),
- **viri** (kako zberemo, uporabimo in mobiliziramo znanje, ljudi, finance in druge vire),
- **dejanja** (kako naredimo načrt, ukrepamo, sodelujemo, vztrajamo in se učimo iz izkušenj).

Predlagani načini za vključevanje ključne kompetence Podjetnost:

- **v strokovne module** (potreba po vključenosti v vse strokovne module; povezanost z avtentičnimi situacijami; razvijanje in oblikovanje z mislijo na uporabnika),
- **v zaključevanje izobraževanja** (izpitni katalogi – ocenjevanje podjetnostne kompetence, praktična uporaba znanja pri reševanju konkretnih primerov),
- **v praktični pouk** (razvijanje podjetnostnih projektov; izdelava in razvoj konkretnih izdelkov),
- **v praktično usposabljanje z delom** (identifikacija izboljšav obstoječih delovnih procesov v dogovoru z delodajalcem),
- **v druge oblike vzgojno-izobraževalnega dela** (delavnice, seminarji,

tekmovanja, 24-urni izzivi itd.).

Primer podjetnostnega projekta

Uvedba osrednjega podjetnostnega projekta se lahko v razredu razvija skozi daljše časovno obdobje. Če je mogoče, naj bo podjetnostni projekt v sklopu medpredmetnega povezovanja razširjen na več različnih predmetov; na ta način podjetnost ne postane dodaten cilj, temveč didaktični pristop, ki spodbuja angažiranost dijakov in njihovo izkustveno učenje.

Z namenom poučevanja oziroma konkretne krepitve kompetence je smiselno, da v sam pouk vključujemo avtentične naloge, ki spodbujajo večjo angažiranost dijakov za sodelovanje, krepijo njihov občutek kompetentnosti ter zdrave samozavesti in samopodobe, notranjo motivacijo in občutek prispevanja k spremembam. Takšne cilje lahko podpiramo z uporabo različnih didaktičnih pristopov in oblik dela, kot so projektno delo, problemsko zasnovano učenje in oblikovalsko razmišljanje (angl. design thinking), ter z vključevanjem sodelovanja z lokalnim okoljem.

V nadaljevanju predstavljamo primer vaje Platno poslovnega modela v povezavi z oblikovalskim razmišljanjem.

Razpredelnica 10: Primer operativne učne priprave z umeščanjem ključne kompetence Podjetnost



Primer operativne učne priprave z umeščanjem ključne kompetence Podjetnost



Platno poslovnega modela (angl. Business model canvas – BMC) je strateško orodje za razvoj novih ali dokumentiranje obstoječih poslovnih modelov. Predstavil ga je Alexander Osterwalder in pomaga premisliti, kako ideja ustvarja, zagotavlja in zajema vrednost (Osterwalder & Pigneur 2010). Dijaki s pomočjo BMC vidijo, kako se ustvarja vrednost, kaj pomeni imeti podjetje, kakšne vloge obstajajo. Naučijo se razmišljati: »Kaj lahko jaz ponudim? Kaj potrebujem, da to izvedem?« To vodi k boljši poklicni pismenosti in razumevanju delovnih možnosti.

Proces: Oblikovalsko razmišljanje → ustvarja ideje in preizkuša zaželenost. BMC → preslika ter preizkuša izvedljivost in trajnost.

9 gradnikov platna BMC:

1. Segmenti kupcev: Komu služimo?
2. Ponujena vrednost: Katero težavo rešujemo ali katero vrednost ponujamo?
3. Prodajne poti: Kako dosežemo stranke?

4. Odnosi s strankami: Kako komuniciramo z njimi?
5. Tokovi prihodkov: Kako zaslužimo denar?
6. Ključni viri: Kaj potrebujemo?
7. Ključne dejavnosti: V čem moramo biti dobri?
8. Ključna partnerstva: Kdo nam pomaga?
9. Struktura stroškov: Kakšne stroške imamo?

Kako se BMC povezuje z oblikovalskim razmišljanjem?

Oblikovalsko razmišljanje nam pomaga najti zeleno rešitev, osredotočeno na človeka. Ko imamo prototip ali koncept, nam platno poslovnega modela pomaga odgovoriti na vprašanja:

- Ali je finančno vzdržno? (Ali lahko prinaša dobiček?)
- Ali je izvedljivo? (Ali ga lahko dostavimo z viri, ki jih imamo?)

Postopek:

- Oblikovalsko razmišljanje → ustvarja ideje in preizkuša zaželenost.
- BMC → preslika in preizkuša izvedljivost in izvedljivost.

Ta prehod se pogosto zgodi po izdelavi prototipa (4. korak), med testiranjem (5. korak) ali celo vzporedno.

Kako to naučiti – v 15 minutah:

- Vprašajte: »Kako veste, ali je vaša ideja preprosto »kul« ali bi lahko dejansko delovala v resničnem svetu?«
- Pokažite natisnjeno ali projicirano prazno platno poslovnega modela.
- Pojasnite: »To orodje nam pomaga pogledati celotno sliko o tem, kako ideja postane resničnost.«

Primer stojnice s smutiji:

1. Segmenti strank – Komu služimo? Učencem po uri športne vzgoje.
2. Ponujena vrednost – katero težavo rešujemo ali katero vrednost ponujamo? Zdrava osvežilna pijača.
3. Kanali – Kako dosežemo naše stranke? Šolska stojnica.
4. Odnosi s strankami – Kako komuniciramo z njimi? Kartice zvestobe, prijazna postrežba.
5. Tokovi prihodkov – Kako zaslužimo denar? 2 evra na smuti.
6. Ključni viri – Kaj potrebujemo? Mešalnik, sadje, stojnica.
7. Ključne dejavnosti – Kaj potrebujemo za dobro delo? Priprava smutijev, hitra postrežba, prodaja.
8. Ključni partnerji – Kdo nam pomaga? Lokalni trgovec s sadjem in zelenjavo, šola.
9. Struktura stroškov – Kakšne stroške imamo? Sestavine, mešalnik, skodelice, najemnina za stojnico.

Povezava z oblikovalskim razmišljanjem:

Poudarite: »Oblikovalsko razmišljanje vam pomaga najti nekaj, kar si ljudje želijo – oblikovalsko razmišljanje vam pomaga ugotoviti, kako to uresničiti.«

Pokažite, kako povratne informacije iz testiranja (5. korak v oblikovalskem razmišljanju) vodijo do prilagajanja delov oblikovalskega razmišljanja:

- Če študentom okusi niso všeč → ponovno premislite o vrednostni ponudbi.
- Če ne želijo plačati 2 evrov → preglejte prihodkovne tokove ali stroškovno strukturo.
- Če se vam pokvari mešalnik → ponovno premislite o ključnih virih.

Spodbuda za dejavnost v razredu: Mini vaja

Navodilo: Razdelite prazno platno poslovnega modela (ali delovni list).

Spodbuda: »Skicirajte poslovni model za svojo zadnjo projektno idejo ali rešitev, ki ste jo razvili v oblikovalskem razmišljanju.«

Vprašajte:

- Kdo je vaš uporabnik?
- Kakšno vrednost ponujate?
- Kako bi jo predstavili?

Spodbujajte kratke skupinske razprave in izmenjavo idej.

Uporaba BMC v razredu:

- Spodbuja učence k sistematičnemu in praktičnemu razmišljanju.
- Krepi elemente EntreComp, kot so ustvarjanje vrednosti, finančna pismenost, načrtovanje in mobilizacija virov.
- Učiteljem pomaga pri usmerjanju refleksije: »Ali je ta ideja ne le ustvarjalna, ampak tudi izvedljiva?«

Po predstavljenem primeru vaje s platnom poslovnega modela v nadaljevanju prikazujemo še, kako je mogoče ključno kompetenco Podjetnost načrtno umestiti v konkretno učno pripravo. Namen primera ni ponuditi enotnega modela, temveč prikazati način načrtovanja, ki ga lahko učitelji po želji prilagodijo svojemu predmetu, strokovnemu modulu, programu in značilnostim dijakov.

Razpredelnica 11: Primer operativne učne priprave z umeščanjem ključne kompetence Podjetnost



Primer operativne učne priprave z umeščanjem ključne kompetence Podjetnost



Šola: ...

Datum: ...

Predmet: Biologija

Oddelek: 4....

Program: Predšolska vzgoja			
Učitelj: ...			
Učna tema: Mikrobiologija			
Učna enota: Reševanje problema okužbe s salmonelo			
Cilji ure			
Vsebinsko znanje (biologija)		Procesno znanje (Podjetnost – EntreComp)	
Dijaki:		Dijaki razvijajo ključno kompetenco Podjetnost:	
<ul style="list-style-type: none"> Opišejo značilnosti bakterij (zgradba, razmnoževanje). Prepoznajo salmonelo kot povzročiteljico bolezni. Razumejo načine prenosa okužbe s salmonelo. Naštejejo in pojasnijo preventivne ukrepe za zaščito pred okužbo. 		<ul style="list-style-type: none"> 1. Zaznavanje priložnosti: Prepoznajo konkreten problem (nevarnost okužbe) kot priložnost za ustvarjanje vrednosti (rešitve). 2. Kreativnost: Ustvarjajo različne in inovativne rešitve za osveščanje o problemu. 3. Delo v timu: Sodelujejo pri raziskovanju, načrtovanju in izvedbi naloge. 4. Načrtovanje in upravljanje: Načrtujejo korake od raziskave do prototipa in si razdelijo naloge. 5. Vrednotenje zamisli 6. Izkustveno učenje: Skozi predstavitev in povratne informacije vrednotijo svoje rešitve in se učijo iz izkušnje. 	
Didaktični pristopi			
Metode:		Oblike:	Sredstva:
<ul style="list-style-type: none"> razgovor, reševanje problema, delo z besedilom, igra vlog (predstavitev). 		<ul style="list-style-type: none"> frontalna (uvod, zaključek), delo v skupinah, delo v dvojicah (znotraj skupin). 	<ul style="list-style-type: none"> i-tabla ali tabla, računalnik ali telefon, delovni listi, materiali za prototipiranje (papir, karton, flomastri, lepilo).
Potek učne ure			
Faza ure	Dejavnosti učitelja	Dejavnosti dijaka	Čas
Uvod	<p>Motivacija: Učitelj predstavi izziv z resničnim primerom: »Na neki šoli so se po kosilu pojavile prebavne težave pri več dijakih. Sumijo na okužbo s hrano. Naša naloga danes je, da postanemo ekipa strokovnjakov, ki bo preprečila podoben scenarij na naši šoli.«</p> <p>Aktivacija predznanja: Postavi vprašanja: "Kaj so bakterije? Ali so</p>	<p>Dijaki poslušajo, se odzivajo na izziv in s pomočjo vprašanj obujajo predznanje o mikroorganizmih.</p> <p>Oblikujejo time.</p>	15 min

	vse nevarne? Ste že slišali za salmonelo?"		
Jedro	<p>1. Faza (Raziskava): Učitelj usmerja time k virom informacij (spletne strani NIJZ, učbenik). Opozarja jih, naj bodo pozorni na ključne informacije: Kaj je salmonela? Kako se prenaša? Kako se zaščitimo?</p> <p>2. Faza (Ideacija in prototipiranje): Učitelj spodbuja time, naj bodo ustvarjalni. Postavlja vprašanja, npr.: »Kako bi lahko to informacijo na najbolj zanimiv način predstavili svojim vrstnikom? Kaj bi pritegnilo njihovo pozornost?« Sodeluje pri prototipiranju in daje povratne informacije.</p> <p>3. Faza (Predstavitve): Učitelj meri čas predstavitev (npr. 3 minute na tim) in vodi občinstvo, da po vsaki predstavitvi poda konstruktivno povratno informacijo.</p>	<p>1. Faza: V timih raziskujejo problem. Zbirajo ključne informacije o salmoneli, poteh okužbe in preventivi.</p> <p>2. Faza: V timih zbirajo ideje za rešitev (npr. informativni plakat, kratek video za socialna omrežja, zloženka, interaktivni kviz). Izberejo eno idejo in oblikujejo prototip rešitve.</p> <p>3. Faza: Timi predstavijo svoje rešitve (prototipe) ostalim sošolcem. Pojasnijo, zakaj so izbrali določen pristop in komu je namenjen.</p>	55 min
Zaključek	<p>Povzetek in refleksija: Učitelj vodi razpravo.</p> <p>1. Biološka vsebina: »Katere tri najpomembnejše stvari smo se danes naučili o salmoneli?«</p> <p>2. Podjetnostna izkušnja: »Kako ste se odločali v timu? Kaj je bil največji izziv pri sodelovanju? Kaj bi naslednjič naredili drugače?«</p> <p>Poveže oba vidika: »Vidite, kako smo z reševanjem realnega problema utrdili znanje biologije.«</p>	<p>Dijaki sodelujejo v razpravi, delijo svoje ugotovitve in razmišljajo o procesu dela. Povežejo konkretno biološko znanje s procesom reševanja problema.</p>	20 min
Medpredmetne povezave			
Slovenščina: Pisanje jasnih in prepričljivih besedil za informativno kampanjo.			
Informatika: Oblikovanje digitalnih gradiv (video, spletni kviz).			
Likovna umetnost: Vizualno oblikovanje plakatov in zloženk.			

Kemija: Razumevanje delovanja razkužil.

Priloge

Delovni list: »Naš izziv: Salmonela« (z navodili za delo po fazah).

Seznam preverjenih spletnih virov (NIJZ, WHO).

Ocenjevalni listič za vrstniško povratno informacijo ob predstavitvah.

Opombe: Učitelj deluje kot spodbujevalec in mentor. Poudarek ni na iskanju ene same pravilne rešitve, temveč na procesu, sodelovanju in ustvarjalnosti dijakov pri uporabi pridobljenega znanja v konkretnem kontekstu.



Več o ključni kompetenci Podjetnost v:
Gorenc, J. (2025). Ključna kompetenca
Podjetnost. Interno gradivo CPI.

4.5. Uvajanje ključne kompetence Trajnostnost

Koncept trajnostnega razvoja od nas, družbe in posameznikov zahteva razvoj v smeri sprememb v naših netrajnostnih ravnanjih, stališčih in prepričanjih, zato je ključno učeče se usmerjati k sistemskemu in kritičnemu mišljenju, iznajdljivim oziroma inovativnim rešitvam v smeri trajnostnosti ter povezovanju, sodelovanju in aktivnemu delovanju.

Kompetence, povezane s trajnostnostjo, bi tako posamezniki morali razvijati že od zgodnjega otroštva. Gre za ključne spretnosti, ki učeče se usmerjajo k sistemskemu in kritičnemu mišljenju ter inovativnim rešitvam v smeri trajnostnosti. Gre za krepitev povezovanja, sodelovanja in aktivnega delovanja. Učenje o okoljskem, gospodarskem in socialnem vidiku trajnostnega razvoja sledi ciljem [Agende 2030](#), ki poudarja medsebojno povezanost navedenih vidikov. Pri razumevanju trajnostnih kompetenc pa nam lahko pomaga Evropski okvir kompetenc za trajnostnost [GreenComp](#), ki je prav tako podlaga za razvoj poklicnih kompetenc.

Vključevanje kompetence v izvedbeni kurikulum

Pomembno je, da učitelji tematiko trajnostnosti naslavljajo tako pri splošno-izobraževalnih predmetih kot tudi strokovnih modulih, veliko priložnosti za razvoj te kompetence pa prinaša tudi odprti kurikulum, druge oblike vzgojno-izobraževalnega dela in razredne ure. Na letni ravni je smiselno razmisliti tudi o izdelku oziroma storitvi (načrtovani in izdelani po principu ekodizajna in krožnega gospodarstva) v okviru strokovnih modulov, ki lahko predstavlja obvezen način ocenjevanja.

Temeljno izhodišče je, da je ključna kompetenca Trajnostnost vpeljana oziroma integrirana v obstoječe delovanje in ravnanja posameznika. S tem integriramo tako odnos kot tudi vrednote, ki izhajajo iz znanja, in se nenehno izprašujemo o lastnem delovanju v odnosu do trajnostnosti.

Prvi koraki k načrtovanemu vključevanju ključne kompetence Trajnostnost.

- Priprava akcijskega načrta na ravni šole kot institucije. Pri tem je pomembno, da so v pripravo vključeni vsi pedagoški in drugi strokovni sodelavci.



- Vključevanje pozitivne in aktivne naravnosti k vzgoji in izobraževanju za trajnostni razvoj v strateške dokumente šole.
- Določanje vloge in aktivnosti, ki jo imajo pri tem šolski organi, strokovni delavci, učeči se in drugi deležniki (starši, delodajalci, lokalno okolje ...).
- Priporočljivo je oblikovati skupino za VITR, ki je lahko v pomoč pri koordinaciji in uresničevanju zastavljenih ciljev, npr. pri načrtovanju usposabljanja strokovnih delavcev šole, pri zagotavljanju naložb v varstvo okolja, pri zagotavljanju oz. spodbujanju razvoja učnih gradiv idr.



Več o tem v vodniku:

Stopiti na pot trajnostnega razvoja: Vodnik na poti do trajnostne šole – zakaj, kaj in kako?

Vključevanje ključne kompetence Trajnostnost v pouk

V nadaljevanju predstavljamo nekaj splošnih usmeritev za vključevanje ključne kompetence Trajnostnost v načrtovanje in izvedbo pouka.

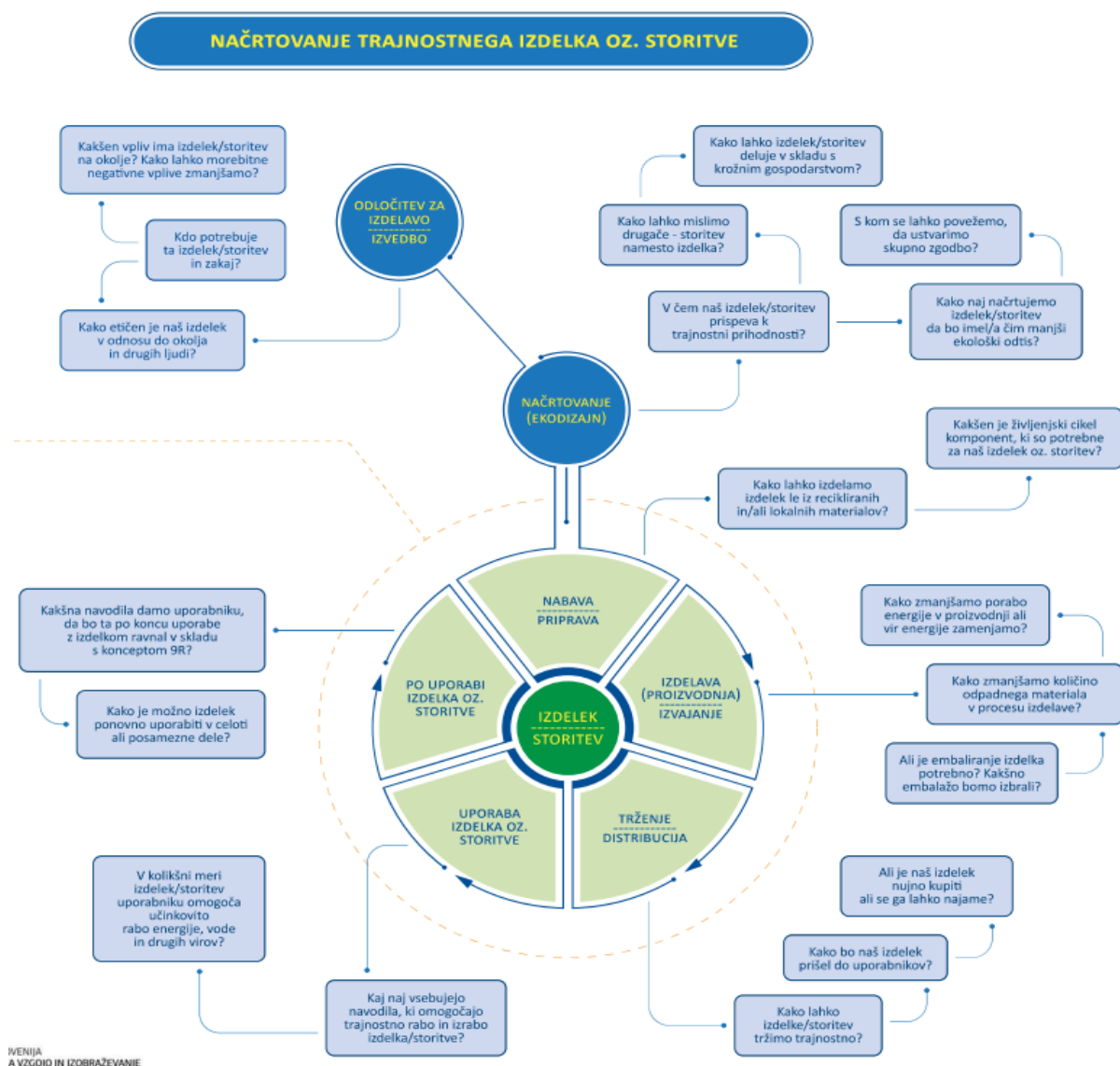
- Izhajajoč iz didaktičnih načrtov na ravni programa in letnikov ter katalogov znanja, letne (globalne), etapne in operativne učne priprave ter tudi drugih oblik vzgojno-izobraževalnega dela, učitelji načrtujejo izvedbo pouka.
- Za razvoj ključne kompetence Trajnostnost je pomembno spodbujanje dijakov k razmisleku in raziskovanju lastnih ravnanj in vrednot ter raziskovanju možnosti za boljšo trajnostno prihodnost.
- Pomembno je naslavljanje tematiko trajnostnega razvoja tako pri splošnoizobraževalnih predmetih kot pri strokovnih modulih.
- Odprti kurikulum, druge oblike vzgojno-izobraževalnega dela ter razredne ure prav tako ponujajo širok prostor za razvoj kompetenc trajnostnega razvoja na različne načine (delavnice, projektni dnevi, ekskurzije ...).
- Poseben poudarek za razmislek pri pripravi učiteljevih učnih priprav naj bodo izdelki oziroma storitve, ki predstavljajo obvezni način ocenjevanja pri vsakem strokovnem modulu in tudi izpitnih katalogih v poklicnem in strokovnem izobraževanju.
- Izdelek oz. storitev naj bo načrtovana in izdelana po principih ekodizajna in krožnega gospodarstva. Več o tem v priročniku Na poti k trajnostnim

izdelkom in storitvam.

V nadaljevanju predstavljamo didaktično shemo, prirejeno po kompetenčnem okviru GreenComp, ki lahko učiteljem služi kot podpora pri načrtovanju učnih situacij, avtentičnih poklicnih nalog in trajnostno naravnanih izdelkov oziroma storitev, ki jih učitelj načrtuje skladno s cilji, kompetencami in standardi znanja, opredeljenimi v katalogih znanja izobraževalnega programa.

1. Didaktični pripomoček za analizo oziroma načrtovanje trajnostnega izdelka/storitve, ki ga lahko uporabimo pri pouku:

Shema 2: Načrtovanje trajnostnega izdelka oziroma storitve

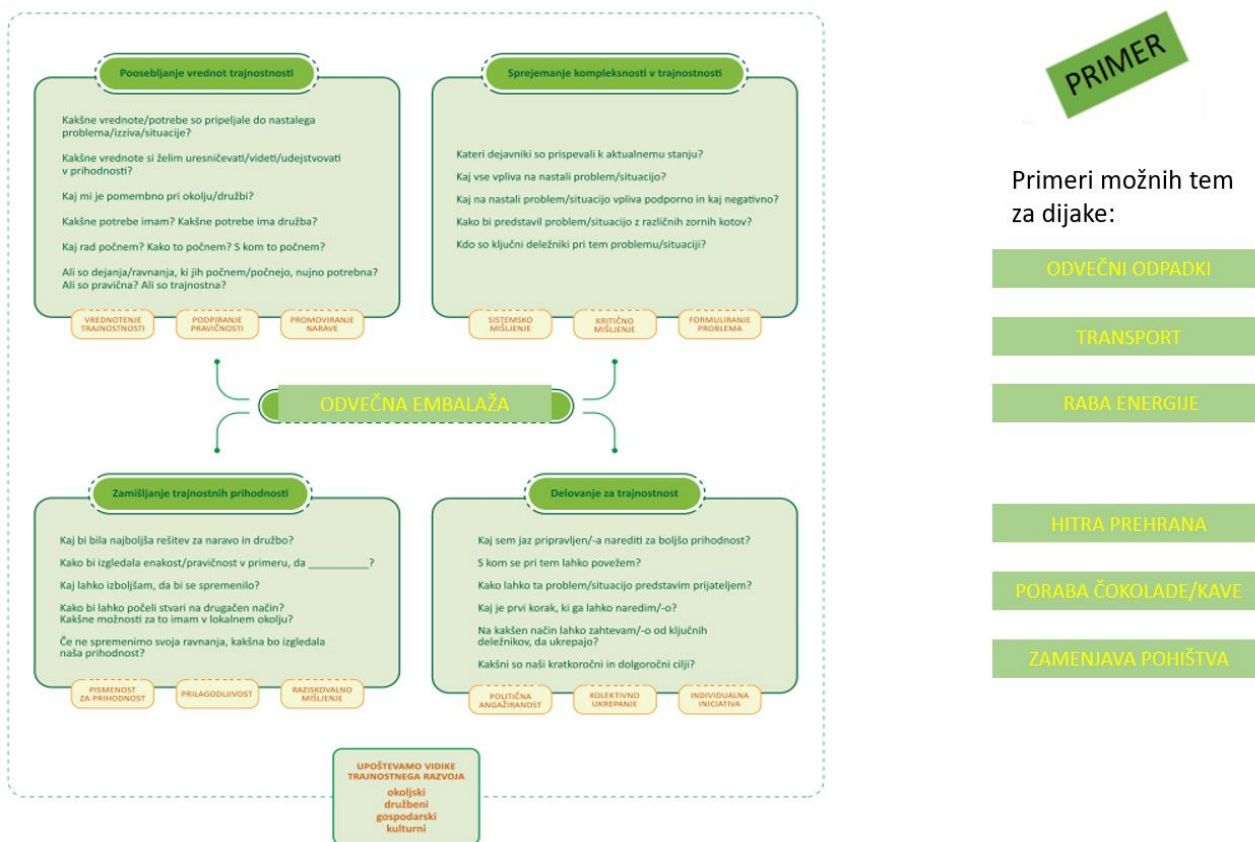


2. Didaktična shema (prirejena po GreenComp) za obravnavo trajnostnih izzivov pri

»Financira Evropska unija – NextGenerationEU«

pouku :

Shema 3: Primeri možnih tem in vprašanj pri vključevanju trajnostnosti v pouk



3. Primer dobre prakse – izvajanje modula odprtega kurikula z vključeno vsebino trajnostnega razvoja na podlagi zaznanih potreb lokalnega okolja

Na Gimnaziji in srednji šoli Kočevje (program ekonomski tehnik, mizar, trgovec in strojni tehnik) odprti kurikulum ponuja odgovor na potrebe lokalnega okolja. Ponovna uporaba in recikliranje sta danes neizogibna nuja. Dijaki v šolskih učilnicah, lesarskih in kovinarskih delavnicah delujejo v duhu ponovne uporabe, dobrotelčnosti in sodelovanja s širšim okoljem. Tako nastajajo različni izdelki, kot so klopi, stoli, preproge, blazine, obeski, obešalniki ... Izdelke z veseljem uporablja lokalna skupnost: Društvo upokoencev Kočevje, Klub mladih, osnovne šole in še veliko drugih.

Razpredelnica 12: Primer učne priprave z umeščanjem ključne kompetence Trajnostnost



Primer učne priprave z umeščanjem ključne kompetence



Trajnostnost

Šola: ...

Datum: ...

Predmet: Osnove trajnostnosti

Oddelek: 4....

Program: Splošni ali strokovni program

Učitelj: ...

Učna tema: Trajnostnost in trajnostni razvoj

Učna enota: Trije stebri trajnostnosti in Agenda 2030 v praksi

Cilji učne ure

Dijaki:

- Sistemsko razmišljanje: Dijaki celostno opišejo tri osnovne stebre trajnostnosti (okoljski, ekonomski in družbeni) ter pojasnijo njihovo medsebojno soodvisnost.
- Kritično vrednotenje: Dijaki analizirajo izbrane cilje trajnostnega razvoja (cilji Agende 2030) in kritično presojujejo vpliv sodobnega potrošništva na prihodnost planetarnih virov.
- Akcijska naravnost: Dijaki v timu oblikujejo predlog konkretnega trajnostnega ukrepa (akcijski načrt) za izboljšanje delovanja lastne šole ali lokalne skupnosti.

Novi pojmi: trajnostnost, trajnostni razvoj, Agenda 2030, ogljični odtis, obnovljivi viri energije, trajnostna mobilnost, odgovorna potrošnja, podnebne spremembe, recikliranje, družbena odgovornost, krožno gospodarstvo

- **Učne oblike:** frontalna (uvod in usmerjanje), skupinska (delo v timih, sodelovalno učenje), individualna (samorefleksija, branje virov), projektno delo
- **Učna sredstva:** Vodnik na poti do trajnostne šole (2025), spletni kalkulatorji ekološkega odtisa (Global Footprint Network), delovni listi, računalnik, projektor, spletni viri, YouTube videoposnetki

Didaktična struktura ure

Faza	Učitelj	Dijak
1. Uvodna motivacija 45 min	<ul style="list-style-type: none"> • Učitelj predstavi fotografije in kratke videoposnetke podnebnih sprememb, onesnaževanja, zavržene hrane, trajnostne mobilnosti in primerov dobrih praks. Zastavi vprašanja: »Kaj pomeni trajnostnost?«, »Kako naše vsakodnevne odločitve vplivajo na prihodnost?«. • Napove namen ure in SMART cilje usposabljanja. • Usmeri dijake na spletni izračun osebne ekološkega odtisa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Učenci izražajo svoja opažanja, povezujejo vsebine z lastnimi izkušnjami in sodelujejo v uvodni razpravi. • S pomočjo pametnih telefonov ali računalnikov izračunajo svoj osebni ekološki odtis (koliko planetov bi potrebovali za svoj življenjski slog). • Primerjajo rezultate in v razpravi ozavešajo lastne potrošniške navade.

<p>Usvajanje snovi: Raziskovanje treh stebrov</p> <p>90 min</p>	<ul style="list-style-type: none"> • S pomočjo kratke interaktivne predstavitve učitelj pojasni tri dimenzije trajnosti: okolje (viri, biotska raznovrstnost), gospodarstvo (pravična trgovina, krožno gospodarstvo, ekonomizacija) in družba (pravičnost, zdravje, enakost). Razloži pomen trajnostnega razvoja, učinkovite rabe virov, zmanjševanja odpadkov, trajnostne mobilnosti, zdrave prehrane in odgovorne potrošnje. • Razdeli razred v mešane skupine in jim dodeli specifične izzive iz prakse (npr. odpadna hrana v šoli, energija, tekstil, medčloveški odnosi) ter navodila za izdelavo plakata za vsako skupino. 	<ul style="list-style-type: none"> • Učenci zapisujejo ključne pojme, sodelujejo v pogovoru in postavljajo vprašanja. Povezujejo primere iz vsakdanjega življenja s predstavljenimi vsebinami. • Delajo v skupinah. Analizirajo prejeti problem skozi vse tri stebre hkrati (npr. kako zmanjšanje zavržene hrane v šoli vpliva na okolje, koliko denarja šola prihrani in kako to vpliva na družbeno zavest dijakov). • Svoja spoznanja strukturirano zapišejo na skupni plakat.
<p>Praktično utrjevanje: oblikovanje akcijskega načrta</p> <p>135 min</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Predstavi pravila igre za lgro vlog na temo Kako bi izboljšali trajnostnost na naši šoli? Ob tem dijakom razdeli vloge: okoljski strokovnjak, družbeni mediator, ekonomski analitik, kulturni opazovalec; vsaka vloga mora podati svoj vidik. • Predstavi izhodišče za oblikovanje akcijskega načrta. • Usmerja skupine pri pripravi konkretne rešitve za izbrani izziv na šoli (po vzoru dobrih praks iz Vodnika). • Spodbuja dijake k razmišljanju o izvedljivosti, potrebnih virih in načinu merjenja uspeha njihovega predloga. 	<ul style="list-style-type: none"> • Učenci igrajo vloge in zagovarjajo svoj vidik, oblikujejo skupni predlog kot odgovor na vprašanje, kako bi izboljšali trajnostnost na šoli. • Učenci analizirajo problem, pripravijo predloge rešitev za šolo ali lokalno skupnost. • Razvijejo mini projektni predlog («Zelena pobuda za našo šolo»). • Določijo jasne korake: kaj je treba spremeniti, kdo bo to storil in kako bodo merili uspeh (npr. zmanjšanje porabe plastike za enkratno uporabo na šoli za 50 %). • Učenci predstavijo svoje rezultate skupinskega dela in konstruktivno ocenijo predloge drugih skupin, primerjajo ideje in podajajo predloge za izboljšave.
<p>Zaključek in</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Učitelj moderira »tržnico idej«, na 	<ul style="list-style-type: none"> • Izvedejo samoevalvacijo (kaj so

Modernizacija poklicnega izobraževanja – Priročnik za uvajanje prenovljenih programov v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju

evalvacija	kateri vsaka skupina na kratko predstavi svoj akcijski načrt. Učitelj vodi predstavitev in spodbuja argumentirano razpravo ter kritično razmišljanje dijakov.	se naučili o svoji vlogi v zelenem prehodu) in zapišejo eno osebno zavezo za trajnostno spremembo oz. trajnostno ravnanje v vsakdanjem življenju ter z izpolnjevanjem spletne ankete vrednotijo svoje sodelovanje pri učni uri.
90 min	<ul style="list-style-type: none"> • Učitelj vodi refleksijo o osebni odgovornosti in možnostih trajnostnega ravnanja. • Učitelj izvede evalvacijski anketni vprašalnik, s katerim učenci vrednotijo izvedbo in njihovo sodelovanje pri predmetu. • Poveže predloge dijakov z Letnim delovnim načrtom šole in Agendo 2030. 	

Literatura/viri:

1. Splošni okvir in vzgoja za trajnostni razvoj (VITR):

- Artič, N., Najrajter, D., Resnik Planinc, T., Belasić, I., Sunčič, T. (2025). Stopiti na pot trajnostnega razvoja: Vodnik na poti do trajnostne šole. Center RS za poklicno izobraževanje (CPI).
- UNESCO (2020). Education for Sustainable Development: A roadmap. Pariz.
- Agenda 2030 in Cilji trajnostnega razvoja (SDGs).

2. Okoljski steber (Podnebne spremembe, energija in biotska raznovrstnost):

- IPCC (Medvladni panel za podnebne spremembe): Poročila in povzetki za oblikovalce politik. (Dostopno na uradni strani IPCC).
- Agencija RS za okolje (ARSO): Kazalci okolja v Sloveniji. (Spletni portal).
- Platforma SLOGA: Gradiva o podnebnih spremembah in globalnem učenju.

3. Ekonomski steber (Krožno gospodarstvo in trajnostna poraba):

- Circular Change Slovenija: Publikacije in poročila o uvajanju krožnega gospodarstva.
- Evropska komisija: Akcijski načrt za krožno gospodarstvo (EU Circular Economy Action Plan).
- Zveza potrošnikov Slovenije (ZPS): Članki in raziskave o trajnostni potrošnji, lokalni hrani in problematiki hitre mode.

4. Družbeni steber (Podnebna pravičnost, človekove pravice in etika):

- OZN (Razvojni program Združenih narodov - UNDP): Poročilo o človekovem razvoju (Human Development Report).
- Pravno-informacijski center nevladnih organizacij (PIC): Publikacije s področja okoljskega prava in podnebne pravičnosti v Sloveniji.
- Enciklika 'Laudato si' (Skrb za skupni dom): Kot vir za razpravo o etični odgovornosti človeštva do narave in soljudi.

Opombe:



Več o ključni kompetenci Trajnostnost v gradivu:

Artič, N., Belasić, I., Drobnič, M., Gabrovšek, L., Kulovec, T., Ločičnik, A., Rikić, S. (2025). Ključna kompetenca Trajnostnost. Interno gradivo CPI.

4.6. Ključna kompetenca Načrtovanje in vodenje kariere

Ključna kompetenca Načrtovanje in vodenje kariere pomaga dijakom ozaveščati in razumeti samega sebe, svoje želje, interese in karierne cilje. Z razvijanjem ključne kompetence Načrtovanje in vodenje kariere dijake opolnomočimo za bolj informirano in odgovorno sprejemanje odločitev o njihovi karierni poti. Pomembno je, da mladi razvijajo spretnosti, ki jim omogočijo uspešno odzivanje na izzive poklicnega in vsakdanjega življenja, saj to prispeva k njihovi večji zaposljivosti, socialni vključenosti in aktivnemu delovanju v družbi. Karierne poti posameznikov so danes vse manj linearne, zato postajajo prilagodljivost, zmožnost prehajanja med različnimi delovnimi okolji in vseživljenjsko učenje vedno pomembnejši dejavniki poklicnega in osebnega razvoja. Pri strukturiranem vključevanju ključne kompetence Načrtovanje in vodenje kariere v izobraževalne programe je strokovnim delavcem lahko v oporo model DOTS. Gre za ciklični model s štirimi stopnjami, ki ga lahko uporabimo v kateri koli fazi kariere, prilagajamo ga lahko željam, usmeritvam in okoliščinam življenja posameznika.

Po modelu DOTS se učinkovit karierni razvoj začne pri poglobljenem spoznavanju sebe. Pomembno je, da posamezniki poznajo svoje lastne interese, vrednote, sposobnosti, veščine, osebnostne lastnosti in cilje. S poznavanjem in razumevanjem samega sebe lahko namreč preprečimo morebitno neskladje vrednot, sposobnosti in interesov, ki se lahko pojavijo ter posledično vodijo do stresa, napetosti, občutka neizpoljenosti, nezadovoljstva in tudi poznejše izgorelosti. Ko je samozavedanje razvito, nastopi druga stopnja DOTS modela, in sicer zavedanje priložnosti. Ta temelji na poznavanju priložnosti, ki jih ponuja okolje v izobraževanju ali na trgu dela. Pomembno je, da posamezniki raziskujejo in razumejo, katere priložnosti jim ustrezajo, ozaveščajo pomen pridobivanja delovnih izkušenj, razumejo zaposlitvene trende, zahteve različnih delovnih mest, panog ipd. Sledi stopnja odločanja, v okviru katere se posamezniki učijo sprejemanja informiranih odločitev o sebi in okolju, pri čemer uporabijo znanje, ki ga pridobijo na predhodnih stopnjah modela DOTS. Na tej stopnji razvijajo odločanje o učinkovitih kariernih ciljih, načrtujejo in razvijajo akcijski načrt ter se odločajo za najustreznejše možnosti glede izobraževanja ali zaposlitve. Zadnja oziroma četrta stopnja pa je stopnja prehajanja. Posamezniki morajo za uresničitev kariernih ciljev sprejeti ustrezne odločitve, prek katerih bodo prišli do zelenega cilja. Gre za razumevanje in obvladovanje prehoda med



različnimi izobraževalnimi in zaposlitvenimi okolji; ob tem so posameznikom lahko v pomoč npr. priprava na razgovor, iskanje informacij o prostih delovnih mestih, iskanje načinov dostopa do skritega trga itd.

Na izvedbeni ravni je smiseln celosten in sistematičen pristop, ki vključuje odločitev in podporo vodstva šol ter zajema pripravo načrta za umeščanje ključnih kompetenc na vseh ravneh načrtovanja in izvajanja izobraževalnega programa.

Primeri umeščanja ključne kompetence Načrtovanje in vodenje kariere pri načrtovanju in izvajanju učnega procesa:

- integracija v pouk (npr. pisanje življenjepisa pri slovenščini, razprava o trendih v poklicih pri strokovnih predmetih, razmislek o svojih kompetencah pri praksi),
- projektno učenje (reševanje avtentičnih nalog, povezanih s kariernim odločanjem, npr. simulacija zaposlitvenega razgovora),
- s spodbujanjem refleksije pri dijakih (spodbujanje razmišljanja o interesih, vrednotah, znanju in izkušnjah dijakov, vodenje osebne mape, mape učnih dosežkov ipd.),
- z uporabo digitalnih orodij (uporaba spletnih platform za karierno načrtovanje, npr. e-portfolijo, vprašalniki o poklicnih interesih, nacionalni karierni portali ipd.).



Primeri dejavnosti in oblik podpore za razvoj ključne kompetence Načrtovanje in vodenje kariere na ravni šole:

- karierni dnevi in karierni tedni (tematski dogodki, srečanja z delodajalci, nekdanjimi dijaki šole, svetovalci ...),
- individualno in skupinsko svetovanje (sistematična podpora šolskega kariernega svetovalca, zlasti pri prehodih, npr. vpis, zaključek šolanja, zaposlitev itd.),
- mentorski in podjetniški programi (povezovanje z mentorji iz gospodarstva ali znotraj šole, vključevanje v podjetniške krožke, učna podjetja ...),
- ekskurzije in obiski delovnih okolij (neposreden vpogled v različne poklice in delovna okolja, s poudarkom na refleksiji),
- učna mobilnost in mednarodne izmenjave (spodbujanje razvoja

medkulturnih, jezikovnih in poklicnih kompetenc ter samostojnosti, npr. vključitev v program Erasmus+ ipd.).

V nadaljevanju predstavljamo primer operativne učne priprave z umeščanjem ključne kompetence Načrtovanje in vodenje kariere.

Razpredelnica 13: Primer operativne učne priprave z umeščanjem ključne kompetence Načrtovanje in vodenje kariere

	Primer operativne učne priprave z umeščanjem ključne kompetence Načrtovanje in vodenje kariere	
Program: Farmaceutski tehnik (SSI)		
Letnik: 1. letnik		
Predmet/ura: Razredna ura (lahko integrirano z moduli, npr. Kemija ali Biologija, Podjetništvo in komunikacija)		
Čas izvedbe: 45 minut		
Učna priprava: »Moja karierna pot v farmaciji«		
Vzgojno-izobraževalni cilji		
Dijak:		
<ul style="list-style-type: none">• razume pomen načrtovanja karierne poti že v času šolanja,• prepozna značilnosti poklica farmacevtskega tehnika in poveže lastne interese z njim,• se seznani z možnostmi nadaljnjega razvoja v farmaciji (npr. zaposlitev, študij, specializacije),• razvija veščine samoocene, refleksije in postavljanja ciljev.		
Učni cilji		
Dijak:		
<ul style="list-style-type: none">• izdelava kratek osebni karierni zemljevid (vključuje rubrike: Moji interesi, Vrednote, Kaj me pri delu motivira, Poklicni cilji, Dvomi/vprašanja),• identificira vsaj dve konkretni poti razvoja v farmaciji, zabeleži dve karierni vprašanji, ki ju želi raziskati v nadaljevanju.		
Vsebinska izhodišča:		
<ul style="list-style-type: none">• poklic farmacevtskega tehnika – področja dela (lekarna, farmacevtska industrija, kontrola kakovosti, svetovanje),• nadaljnje možnosti: študij farmacije, kemije, kozmetike, biotehnologije,• potreba po vseživljenjskem učenju v zdravstvu,• lastne preference, močne točke in poklicni cilji.		
Metode in oblike dela	<ul style="list-style-type: none">• Pogovor – diskusija: Uvodno razmišljanje o pomenu kariere v farmaciji• Individualno delo: Osebna refleksija (interesi, vrednote, karierne ideje)• Skupinsko delo: Analiza različnih poklicnih poti	

<ul style="list-style-type: none"> • Refleksija: Krog vprašanj: Kaj sem izvedel, kaj me še zanima? 		
Potek učne ure		
Faza ure	Dejavnosti učitelja	Čas
Uvod	Učitelj predstavi pomen kariernega načrtovanja; uvodna vprašanja: Zakaj si izbral ta program? Kaj si predstavljaš, da boš delal po šoli?	10 min
Glavni del	Dijaki rešujejo delovni list »Moj karierni zemljevid«. V manjših skupinah raziskujejo poti: delovno mesto v lekarni, farmacevtska industrija, študij farmacije.	25 min
Zaključek	Vsak dijak zapiše dve karierni vprašanji, ki ju želi raziskati (npr. Kakšne so delovne razmere v lekarni? Ali se lahko zaposlim v tujini?). Skupna refleksija.	10 min
Spremljanje in vrednotenje		
<ul style="list-style-type: none"> • Refleksija je namenjena samospoznavanju in ne ocenjevanju. • Učitelj zbira karierna vprašanja, ki jih lahko vključi v nadaljnje ure ali v sodelovanje s svetovalno službo. • Karierni zemljevid se lahko pozneje prenese v osebni portfolijo ali mapo učnih dosežkov. 		



Več o ključni kompetenci **Načrtovanje in vodenje kariere** v:

Goršak, M., Kunčič Krapež B., Pirnat, J., Rotar, M., Zupan, S., (2025). Ključna kompetenca Načrtovanje in vodenje kariere. Interno gradivo CPI.

4.7. Uvajanje ključne kompetence Jezik, državljanstvo, kultura in umetnost

Ključna kompetenca Jezik, državljanstvo, kultura in umetnost (v nadaljevanju JDKU) podpira razvoj sporazumevalnih zmožnosti, kulturne zavesti in izražanja ter aktivnega in odgovornega vključevanja posameznika v družbo. Razvijanje kulturne zavesti ter spoznavanje, raziskovanje, doživljanje in ustvarjanje na področju kulture in umetnosti pomembno prispevajo k osebni in družbeni razvoju posameznika ter imajo pomembno vlogo v vzgoji in izobraževanju.

V 21. stoletju so pomembne zaposlitvene zmožnosti radovednost, ustvarjalnost, domišljija, delovna disciplina in sodelovanje, ki jih lahko razvijamo prek vzgoje z umetnostjo. V poklicnem in strokovnem izobraževanju nosi ta ključna kompetenca izjemno pomembno vlogo pri oblikovanju uspešnih posameznikov, pripravljenih na izzive prihodnosti. Naloga strokovnih delavcev je, da dijakom omogočajo razvijanje jezikovnega znanja in zmožnosti, ki jim bodo pomagale pri individualni vpetosti v lokalno, nacionalno in globalno okolje na način sobivanja odgovornih posameznikov. Ključno je tudi spodbujanje kritičnega mišljenja, etične refleksije in aktivnega delovanja v skupnosti. S tem pomagamo dijakom oblikovati osebnost in privzemati vrednote, ki temeljijo na človekovih pravicah in dolžnostih.

Nekaj priporočil oziroma predlogov za izvajanje in vključevanje ključne kompetence JDKU:

Raven šole

- Razvijati JDKU v okviru modulov odprtega kurikula (npr. dodatni tuji jeziki, izražanje skozi različne medije /vizualne komunikacije, izražanje z različnimi umetniškimi jeziki ...);
- ponuditi interesne dejavnosti s področja JDKU (kulturni dnevi, ekskurzije, delavnice, druge dejavnosti ...);
- povezati se s strokovnimi delavci v kulturnih ustanovah, umetniki in drugimi strokovnjaki iz okolja, ki sodelujejo pri pouku ali drugih oblikah vzgojno-izobraževalnega dela;
- ponuditi opravljanje PUD v kulturnih ustanovah;



- spodbujati in zagotavljati izobraževanje strokovnih delavcev na področju JDKU;
- sodelovati na tekmovanjih, natečajih, drugih dogodkih na temo JDKU;
- na šoli je kulturni koordinator, ki dobiva informacije o ponudbi kulturno-umetnostne vzgoje, usklajuje razne dogodke in skrbi za sistematičen vnos vsebin JDKU v aktivnosti na šoli;
- organizirati projekt mednarodne mobilnosti (spodbujanje jezikovnih kompetenc in medkulturnega dialoga);
- spodbujati sodelovanje učiteljev strokovnih modulov in splošnih predmetov pri doseganju ciljev JDKU (npr. sodelovanje pri vrednotenju jezikovnega izražanja, pri estetskem vrednotenju izdelkov ipd.);
- upoštevati pobude dijakov za dejavnosti na področju JDKU.



Raven učitelja

- Smiselno vključevati cilje in kompetence JDKU v načrtovanje in izvajanje učnega procesa, skladno s katalogi znanja;
- posvečati pozornost razvoju sporazumevalnih zmožnosti vseh dijakov ter upoštevati jezikovne in kulturne raznolikosti v razredu, tudi potrebe dijakov tujcev; izpostavljati moralna in družbena vprašanja ter spodbujati kritično mišljenje in odgovornost dijakov;
- v učni proces vključevati primere iz lokalne kulturne dediščine (strokovna podpora in povezovanje z enotami Zavoda za kulturno dediščino Slovenije, muzeji in arhivi);
- krepiti razred kot skupnost, razvijati spoštovanje, strpnost in medkulturni dialog;
- sodelovati s strokovnimi delavci kulturnih ustanov, z umetniki in drugimi strokovnjaki iz okolja, ki lahko prispevajo k razvoju sporazumevalnih, kulturnih in državljanskih kompetenc dijakov;
- sodelovati z učitelji splošnoizobraževalnih predmetov (poučevanje v tandemu, sinhronizirano poučevanje sorodnih vsebin, sodelovanje pri vrednotenju ...);
- spodbujati dijake k ustvarjanju in izražanju skozi različne umetniške jezike/prakse (npr. dijaki opremijo učilnico, in druge šolske prostore, okrasijo

za različne priložnosti, pripravijo kulturni dogodek ...).

V nadaljevanju je predstavljen primer operativne učne priprave z umeščanjem ključne kompetence Jezik, državljanstvo, kultura in umetnost v pouk.

Razpredelnica 14: Primer operativne učne priprave z umeščanjem ključne kompetence Jezik, državljanstvo, kultura in umetnost

 Primer operativne učne priprave z umeščanjem ključne kompetence Jezik, državljanstvo, kultura in umetnost 		
Šola: ... Datum: ... Modul: Načrtovanje in oblikovanje vrtov Oddelek: 4.... Program: Hortikulturni tehnik Učitelj: ... Učna tema: Povezovanje umetnostno-zgodovinskega obdobja z vrtno umetnostjo Učna enota: Oblikovanje sodobnega vrta z izbranimi likovnimi elementi		
CILJI enote: <ul style="list-style-type: none">• raziskovati različne sloge vrtno umetnosti,• prepoznavati značilne elemente izbranega umetnostnozgodovinskega obdobja,• povezovati likovno umetnost z vrtnim oblikovanjem,• izbirati elemente vrtnega oblikovanja za sodobni vrt,• umeščati slikarske, kiparske ali/in arhitekturne elemente v sodobni vrt.		
Novi pojmi vrtna umetnost, vrtno pohištvo, posode, skulpture, osvetlitev in drugi dodatki		
Učne oblike: skupinska, individualna		
Učna sredstva: predstavitev PowerPoint, različni viri, video, ogled Arboretuma Volčji Potok, načrt vrta		
Potek učne ure		
Korak	Dejavnosti učitelja	Dejavnosti dijaka
Občutljivost uvodna motivacija za izbrano kompetenco/cilje in umetniški medij dejavnosti	Učitelj pokaže fotografijo zgodovinskega parka ... Vpraša dijake, ali so prepoznali zgodovinsko obdobje in po katerih elementih so ga prepoznali. Predlaga ogled videa Arboretuma Volčji Potok.	Dijaki sodelujejo v diskusiji, poskušajo prepoznati in na kratko opisati stil vrta – vrtno umetnost.

Modernizacija poklicnega izobraževanja – Priročnik za uvajanje prenovljenih programov v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju

<p>Seznanjanje, osmislitev zbiranje informacij o izbrani tematiki z namenom vpogleda v pomen dejavnosti</p>	<p>Učitelj pripravi (predstavi) možnosti uporabe različnega gradiva in dijake spodbudi k raziskovalnemu delu in sodelovanju v skupini.</p>	<p>Delo v skupinah: dijaki s pomočjo literature in spleta (AI) poiščejo ključne značilnosti izbranih vrtov. Poiščejo primere posameznih elementov vrtov v domačem okolju; poudarijo značilnosti in izrazijo svoje mnenje.</p>
<p>Dialoškost komunikacija in izmenjava izkušenj, idej (dialog med vrstniki, z vzgojitelji/učitelji, umetniki, drugimi)</p>	<p>Učitelj spodbudi dijake k diskusiji (iskanje različnih elementov, značilnih za posamezno vrtno umetnost).</p>	<p>Dijaki poiščejo značilne elemente posameznega vrta (obla plastika, posode, oblike poti, materiali, suhi zid ...). Ogledajo si ponudbo vrtnega centra z vrtnimi dodatki (posodami, manjšimi skulpturami, ptičjimi kopališči, vrtno osvetlitvijo ...) in razpravljajo o njihovi umestitvi v sodobni vrt.</p>
<p>Ustvarjalnost aktivnost dijakov, sporočanje o vsebini prek umetniške izkušnje, sodelovanje z umetniki</p>	<p>Učitelj pripravi in motivira dijake za obisk Arboretuma Volčji Potok, vključno s tamkajšnjo aktualno razstavo.</p>	<p>Dijaki se pripravijo na ogled arboretuma in se udeležijo strokovne ekskurzije. Skozi razlago (voden ogled) in diskusijo ozavestijo ter ponotranjijo pomen naravne (drevo kot naravni spomenik) in kulturne dediščine.</p>
<p>Družbeni angažma javna predstavitev rezultatov dejavnosti (v razredu, na ravni šole, v kulturni ustanovi, v lokalni skupnosti ...), povezava dejavnosti z doseganjem družbenih ciljev (delo dijakov v različnih sferah lokalne skupnosti)</p>	<p>Učitelj pridobi povratne informacije s strani dijakov in preveri razumevanje. Spodbudi dijake h kritičnemu razmišljanju pri razumevanju, prepoznavanju in umeščanju likovnih elementov posameznega zgodovinskega vrta v sodobni vrt, ki ima specifične zahteve sodobnega človeka – tempo življenja, klimatske spremembe in uporabo vrta za sprostitev (okrasni vrt, zeliščni vrt, zelenjavni vrt).</p>	<p>Diskusija in priprava konkretnih primerov, kako umestiti značilne elemente posameznega zgodovinskega vrta v sodobni vrt. S slikovnimi primeri dijaki ostrijo pogled in dobijo občutek za povezovanje (zgodovinskega in domačega vrta – primestnega, mestnega in urbanega ter vrta na podeželju). V domačem okolju poiščejo vrt, za katerega menijo, da bi vanj lahko umestili in estetsko izpolnili z izbranimi elementi zgodovinskega vrta, ga fotografirajo in s pomočjo spleta na fotografijo umestijo izbrane elemente. Vzpostavijo komunikacijo z lokalno skupnostjo z namenom predstavitve svojih idej in zamisli. Pripravijo vizualna sporočila: PPT, film, kolaž, skice in slike, fotomontaže ... na temo povezave zgodovinskega vrta s</p>

sodobnim vrtom.

V sodelovanju z Oddelkom za okolje in prostor na občini predstavijo svoje idejne predloge na svetovni dan parkov.

Literatura in viri

Avguštin, L., & Čop, J. (2024). *Koncept vključevanja ključnih kompetenc v izobraževalne programe srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja*. Center RS za poklicno izobraževanje.

Štirn, D. (2010): »Uvajanje umetniških praks v predšolsko vzgojo ali kako smo se (o)žlahčili«. V

Kroflič, R., Štirn, D., Štirn Janota, P. & Jug, A. (ur.). *Kulturno žlahtenje najmlajših – Razvoj identitete otrok v prostoru in času preko raznovrstnih umetniških dejavnosti*. Vrtec Vodmat. Ljubljana, 14–23.

Kroflič, R. Štirn D., Štirn Janota P., Jug, A. (2010). *Kulturno žlahtenje najmlajših. Razvoj identitete otrok v času in prostoru preko raznovrstnih umetniških dejavnosti*. Ljubljana: Vrtec Vodmat.

http://www.vrtecvodmat.si/images/pdf-ji/kulturnozlahtenjenajmlajsih_zaiten.pdf

Štirn Janota P., Štirn D. (2012). *Lahko v šoli tudi drugače? – Reševanje konfliktov in oblikovanje vzgojnih projektov*. CPI. Ljubljana. <https://cpi.si/aktualno/knjiznica/gradiva/lahko-v-soli-tudi-drugace/>

Opombe:



Več o ključni kompetenci Jezik, državljanstvo, kultura in umetnost v:

Močivnik, G., Stolnik, K., Škapin, D., Štirn, D., Volavšek, K. (2025). Ključna kompetenca Jezik, državljanstvo, kultura in umetnost. Interno gradivo CPI.

5. Načini vključevanja ključnih kompetenc v izvedbeni kurikulum

Izhodišče za vpeljevanje ključnih kompetenc na izvedbeno raven je, kot je podrobneje opisano že v uvodnem delu, celostni pristop k načrtovanju in izvajanju kompetenčno zasnovanih izobraževalnih programov. Ključnih kompetenc ne razvijamo ločeno ali kot samostojna predmetna področja, temveč jih povezano in smiselno vključujemo v razvoj poklicnih kompetenc. S tem dijakom omogočamo celosten razvoj poklicnih in ključnih kompetenc ter jih spodbujamo k odgovornemu, kritičnemu in ustvarjalnemu odzivanju v različnih poklicnih in življenjskih situacijah.

Sistematično razvijanje ključnih kompetenc zahteva premišljeno in povezano načrtovanje njihovega vključevanja na ravni izvedbe celotnega izobraževalnega programa. **Pri začetnem razmisleku o tem je lahko v pomoč tudi naloga v nadaljevanju.**

Pregled razvijanja ključnih kompetenc

V nadaljevanju so na delovnem listu Pregled razvijanja ključnih kompetenc v učnem procesu predstavljene dimenzije vseh sedmih ključnih kompetenc, ki so povzete po obstoječih evropskih kompetenčnih okvirih (DigComp, LifeComp, EntreComp, GreenComp).

Navodilo za delo:

1. Individualno delo:

Učitelj za strokovni modul, ki ga uči, pri vseh ključnih kompetencah označi tiste, ki:

- a) jih že razvija pri pouku (npr. z modro barvo),
- b) jih namerava na podlagi prenovljenih katalogov znanja razvijati pri pouku v naslednjem šolskem letu (npr. z rdečo barvo).

2. Delo v skupini:

Izmenjajte izkušnje/primere vključevanja ključnih kompetenc znotraj skupine. Pridobite ideje, kako bi zapolnili vrzeli, če so se pojavile.

3. Delo s celotnim programskim učiteljskim zborom:

Skupaj na ravni šole ugotovite:

- Katere ključne kompetence razvija več učiteljev?
- Katerih ključnih kompetenc ne razvijate in kako bi jo/jih lahko začeli razvijati?
- Razmislite o priložnostih za (medpredmetno) sodelovanje in povezovanje pri načrtovanju izvedbenega kurikula (didaktični načrt na ravni programa in letnika).
- Skupaj oblikujte konkretno prednostno nalogo, ki jo lahko umestite v akcijski načrt (predstavljen v poglavju 4.2.2.).

Shema 4: Pregled razvijanja ključnih kompetenc pri pouku (primer program Mehatronik operater)

DELOVNI LIST – PREGLED VKLJUČEVANJA KLJUČNIH KOMPETENC V IZVEDBENI KURIKUL																														
Oznaka • pomeni prednostno ključno kompetenco za medpredmetno povezovanje. V vsak predmet ali modul sta vneseni največ dve oznaki.																														
KOMPETENCA	SLO	TJ	IMA	UM	ZGO	GEO	SOC	PSI	FIZ	KEM	ŠVZ	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14	M15	M16	M17	PUD	OV
1. DIGITALNA																														
Brskanje, iskanje in filtriranje podatkov informacij in digitalnih vsebin																														
Vrednotenje podatkov in digitalnih vsebin																														
Upravljanje s podatki, informacijami in digitalnimi vsebinami																														
Sporazumevanje z uporabo digitalnih tehnologij																														
Deljenje z uporabo digitalnih tehnologij																														
Državljanstvo udejstvovanje z uporabo digitalnih tehnologij																														
Sodelovanje z uporabo digitalnih tehnologij																														
Soustvarjanje in upoštevanje spletni bonton.																														
Upravljanje z digitalno identiteto																														
Razvijanje digitalne vsebine													•															•		
Obogatitev in poustvarjanje digitalne vsebine																														
Upoštevanje avtorskih pravic in licenc																														
Programiranje																														
Varovanje naprav																														
Varovanje osebnih podatkov in zasebnosti																														
Varovanje zdravja in dobrega počutja																														
Varovanje okolja																														
Prepoznavanje problemov in tehnološki odzivi																														
Ustvarjalna uporaba digitalne tehnologije																														
Prepoznavanje vrzeli v digitalnih kompetencah																														
2. PODJETNOST IN FINANČNA PISMENOST																														
Odkrivanje priložnosti																														
Ustvarjalnost in inovativnost																														
Vizija in vrednotenje zamisli																														
Etično in trajnostno razmišljanje																														

5.1. Načrtovanje in izvajanje procesa uvajanja izobraževalnih programov na ravni šole

V tem delu priročnik povezuje konceptualna, organizacijska in izvedbena izhodišča v celovit proces uvajanja prenovljenih izobraževalnih programov. Predstavljena so priporočila za načrtovanje in izvajanje kurikularnega načrtovanja na ravni šole.



Več v podporo načrtovanju procesa:

V podporo načrtovanju procesa uvajanja izobraževalnih programov na ravni šole so v spletni učilnici zbrana gradiva, predloge in podporna orodja, na katera se priročnik sklicuje v posameznih poglavjih.



Potek usposabljanja za uvajanje prenovljenega izobraževalnega programa – primer pilotne izvedbe 2025/2026

Uresničevanje kompetenčnega pristopa zahteva usklajeno delovanje vodstva, šolskih timov in učiteljev, zato je bilo treba posebno pozornost nameniti postopnemu, procesno naravnemu usposabljanju. V nadaljevanju je predstavljen primer pilotne izvedbe usposabljanj, ki prikazuje, kako je mogoče splošna konceptualna izhodišča prenove povezati s konkretnimi koraki podpore šolam – od razumevanja kompetenčnega pristopa do priprave prenovljenega izvedbenega kurikula.

Razpredelnica 15: Primer pilotne izvedbe usposabljanja

Primer pilotne izvedbe usposabljanja za uvajanje prenovljenega izobraževalnega programa 2025–2026



Uvajanje prenovljenih izobraževalnih programov se v veliki meri naslanja na usposabljanje šolskih razvojnih timov. V nadaljevanju je na kratko opisan potek usposabljanj po vseh fazah za šolske time za prvih pet pilotnih prenovljenih programov.

Usposabljanje za uvajanje prenovljenega izobraževalnega programa za pilotne šole je potekalo postopno, od januarja 2025 do marca 2026, in je bilo zasnovano kot zaporedje vsebinsko povezanih delavnic za ravnatelje in šolske time. Namen usposabljanja je bil šole strokovno podpreti pri razumevanju koncepta prenove, načrtovanju procesa uvajanja prenovljenega programa ter pripravi izvedbenega kurikula z vključenimi učnimi situacijami in ključnimi kompetencami.

Prva delavnica, izvedena januarja 2025, je bila namenjena ravnateljem in je bila osredotočena na vodenje uvajanja prenovljenega izobraževalnega programa. Udeleženci so se seznanili s konceptom prenove in prenovljenih programov, z uvajanjem in vodenjem sprememb ter z vlogo ravnatelja v tem procesu. Obravnavani so bili tudi priprava akcijskega načrta za uvajanje prenovljenih izobraževalnih programov, primer dobre prakse uvajanja sprememb v šoli ter avtentično vodenje timov kot podpora gradnji zaupanja v času sprememb. Naloga vodstva šole po

te delavnici je bila, da do konca februarja oblikujejo razvojni tim šole in pripravijo osnutek akcijskega načrta, ki je bil izhodišče za delo na naslednjih delavnicah.

Druga delavnica, izvedena marca 2025, je bila namenjena šolskim timom in je obravnavala uvajanje prenovljenega izobraževalnega programa na ravni šole. V ospredju so bili koncept prenove in usposabljanj v projektu, priprava akcijskega načrta za izdelavo izvedbenega kurikula, merila kakovosti procesa uvajanja prenovljenega programa. Predstavljen je bil tudi primer iz šole, povezan s priložnostmi in izzivi priprave izvedbenega kurikula. Do naslednje delavnice v aprilu so šolski razvojni timi načrtovali pripravo akcijskega načrta uvajanja.

Tretja delavnica, izvedena aprila 2025, je bila namenjena seznanitvi z načrtovanjem procesa priprave osnutka izvedbenega kurikula. Šolski timi so se seznanili s teorijo učnih situacij na primeru iz prakse šole, sestavinami izvedbenega kurikula ter povezavo med akcijskim načrtom in osnutkom izvedbenega predmetnika. V nadaljevanju procesa so šole po potrebi dopolnjevale akcijski načrt, razvijale posamezne sestavine izvedbenega kurikula in oblikovale prve primere učnih situacij.

V obdobju od maja do decembra 2025 so sledile delavnice, namenjene poglobljenemu vključevanju ključnih kompetenc. Delavnic so se udeleževali člani šolskih timov, praviloma po dva predstavnika posamezne šole. Obravnavane so bile digitalna kompetenca, trajnostna kompetenca, podjetnostna kompetenca in finančna pismenost, učenje učenja, celostno zdravje in dobrobit, jezik, državljanstvo, kultura in umetnost ter načrtovanje in vodenje kariere. Naloga šolskih timov je bila vključevanje ključnih kompetenc v različne elemente izvedbenega kurikula, s posebnim poudarkom na načrtovanju učnih situacij.

Enajsta delavnica, izvedena januarja 2026, je bila namenjena nadaljnjemu načrtovanju izvedbenega kurikula. Šolski timi so obravnavali načine vključevanja ključnih kompetenc v izvedbeni kurikulum ter načrtovanje izvedbenega kurikula z razdelitvijo programskih enot na učne sklope. Po delavnici so pripravili pregled vključevanja ključnih kompetenc v izvedbeni kurikulum ter osnutek didaktičnega načrta na ravni programa in didaktičnega načrta na ravni letnika.

Zaključna, dvanajsta delavnica, izvedena marca 2026, je bila namenjena načrtovanju učnih situacij in povezovanju različnih ravni kurikularnega načrtovanja. V ospredju je bil preplet načrtovanja na ravni šole in učitelja, načrtovanje učne situacije po štirih korakih ter nadaljnje načrtovanje sestavin izvedbenega kurikula. Pri tem je ključno, da se o izvedbenem kurikulumu ne razmišlja ločeno po predmetih, ampak povezano, z vidika učnih situacij in kompetenc, ki jih želimo razvijati pri dijakih. Rezultat dela šolskih timov je bil načrtovan izvedbeni kurikulum z vključenimi učnimi situacijami, ki se povezujejo z didaktičnim načrtom na ravni programa, letno oziroma globalno pripravo učitelja, didaktičnim načrtom na ravni letnika in etapno pripravo učitelja.

5.2. Proces načrtovanja uvajanja izobraževalnih programov

Uvajanje prenovljenih izobraževalnih programov zahteva premišljeno načrtovanje, jasno razdelitev odgovornosti ter usklajeno delovanje različnih deležnikov na ravni šole. V začetni fazi je ključna vzpostavitev šolskega tima, ki prevzame osrednjo vlogo pri načrtovanju, usklajevanju in spremljanju procesa uvajanja prenovljenega programa.

Pomemben del pripravljalne faze predstavlja tudi organizacija strokovnega usposabljanja članov šolskih timov, saj ti potrebujejo ustrezno strokovno podporo za razumevanje kompetenčno zasnovanega pristopa, načrtovanje izvedbenega kurikula ter prenos prenovljenih programskih izhodišč v pedagoško prakso. V tem okviru šola pripravi akcijski načrt uvajanja, na podlagi katerega oblikuje ključne elemente izvedbenega kurikula ter pripravi oziroma po potrebi posodobi strateške dokumente.

V tej fazi ima posebno težo vodenje procesa uvajanja prenovljenih izobraževalnih programov. Gre za zahtevno razvojno in organizacijsko nalogo, pri kateri imajo ravnatelj in drugi vodstveni delavci v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju ključno vlogo. Njihova odgovornost ni le zagotavljanje organizacijskih pogojev, temveč tudi ustvarjanje spodbudnega okolja za sodelovalno načrtovanje, strokovno učenje učiteljev, spremljanje napredka ter postopno umeščanje sprememb v delovanje šole.

4.2.1. Sestava šolskega tima

Uspešna implementacija prenovljenih programov zahteva poleg strateškega načrtovanja in jasne komunikacije tudi smiselno sestavo članov šolskih timov, ki skupaj z vodstvom nenehno spremljajo potek uvajanja prenovljenega programa.

Vloga šolskega tima pri implementaciji prenovljenega programa ima tako lahko ključno vlogo, ker:

- uvajanje prenovljenega programa ni naloga posameznika, temveč proces skupnega načrtovanja, usklajevanja in refleksije;
- kompetenčno zasnovano izobraževanje zahteva sodelovanje vseh, ki izvajajo izobraževalni program, ter usklajevanje načrtovanja, povezovanja in izvajanja programskih enot z namenom celostnega razvoja poklicnih in

ključnih kompetenc dijakov;

- izvedbeni kurikul nastaja kot rezultat skupnega strokovnega razmisleka o načrtovanju, povezovanju in izvajanju izobraževalnega programa na ravni šole;
- šolski razvojni tim skupaj z vodstvom šole pomembno prispeva k ustvarjanju pogojev za uvajanje sprememb ter podpira strokovne delavce pri načrtovanju in izvajanju kompetenčno zasnovanega izobraževanja.

Naloga šolskih timov je tako spodbujati sodelovanje, usmerjati procese načrtovanja, podpirati pripravo izvedbenega kurikula ter prispevati k usklajenemu uvajanju prenovljenih programov na ravni šole.

Priporočamo, da vodstvo šole sestavi šolski tim za uvajanje prenovljenega programa iz 3 do 5 članov:

- ravnatelj,
- učitelj v prenovljenih programih,
- učitelj strokovnih modulov,
- učitelj praktičnega pouka strokovnega modula,
- učitelj splošno-izobraževalnih predmetov.

Šola se lahko odloči za samostojno načrtovanje in izvajanje uvajanja prenovljenega izobraževalnega programa, pri čemer si lahko pomaga s pričujočim priročnikom in drugimi navedenimi strokovnimi gradivi.

Druga možnost je vključitev v voden in strokovno podprt proces uvajanja prenovljenega izobraževalnega programa, ki šolskim timom omogoča sistematično pripravo, usmerjeno načrtovanje ter sprotno podporo pri prenosu prenovljenih programskih izhodišč v šolsko prakso. Za prvih pet pilotno prenovljenih izobraževalnih programov so se šolski timi vključili v strokovna usposabljanja, ki jih je pripravil in vodil Center RS za poklicno izobraževanje. Njihova vsebinska in izvedbena zasnova je podrobneje predstavljena v predhodnih poglavjih priročnika.

Takšna oblika strokovne podpore šolam omogoča, da uvajanje prenovljenih izobraževalnih programov načrtujejo premišljeno, sodelovalno in postopno. Proces uvajanja se zato v pomembni meri opira na usposobljenost šolskih timov, ki imajo

ključno vlogo pri prenosu prenovljenih programskih izhodišč v izvedbeni kurikulum, organizacijo dela na šoli ter neposredno pedagoško prakso.

4.2.2. Priprava akcijskega načrta

Za uspešno implementacijo prenovljenih izobraževalnih programov je poleg smiselne sestave šolskega tima ključno tudi strukturirano načrtovanje, ki se začne s pripravo akcijskega načrta. Pomembno je, da se prenova programov umesti v večletni Program razvoja šole ter se načrtujejo podporna orodja za učitelje in razvojne time. Akcijski načrt za uvajanje prenovljenega izobraževalnega programa je eno takšnih podpornih orodij. Ključno je tudi redno sodelovanje z ministrstvi in strokovnimi institucijami, s čimer se zagotavlja usklajenost s standardi nacionalnega okvira kakovosti. Sprotno spremljanje učinkov uvajanja omogoča pravočasno prilagajanje strategij in optimizacijo procesov prenove.

Za uspešno implementacijo prenovljenega programa je tako treba najprej oblikovati konkreten akcijski načrt, kako bomo spremembe in prenovljeni izobraževalni program implementirali v prakso.

Akcijski načrt

Izvedite proces po spodnjih korakih:

1. Na ravni šole s celotnim kolektivom izvedite skupno razpravo glede implementacije prenovljenega programa. Predstavite lahko vse relevantne dokumente, ki so omenjeni v tem priročniku, in kataloge znanja.

2. Po skupnem razmisleku na ravni šole oblikujte in zapišite konkreten akcijski načrt, ki naj vključuje:

- opredelitev ciljev – določitev ključnih sprememb v vsebini in načinu izvedbe pouka,
- določitev odgovornih oseb – jasno razdeljene naloge med učitelji, ravnateljem in delodajalci,
- časovni okvir uvajanja – določitev faz uvajanja prenovljenih programov, vključno z usposabljanji in evalvacijami,
- ukrepe za zagotavljanje kakovosti – vzpostavitev sistema sprotnega

spremljanja in izboljšav.

Kot pomoč pri delu lahko uporabite spodnji delovni list »Aksijski načrt za uvajanje prenovljenega programa« z že določenimi vsebinskimi elementi. Člani šolskega tima skupaj z ravnateljem prevzamejo pobudo za zapis.

Razpredelnica 16: Delovni list: Akcijski načrt za uvajanje izobraževalnega programa

AKCIJSKI NAČRT za uvajanje prenovljenega izobraževalnega programa (IP) s pomočjo izvedbenega kurikula
(šolsko leto/koledarsko leto/časovno obdobje _____)

Zavod:

Člani razvojnega tima:

Področje izboljšave/spremembe: Učenje in poučevanje

Cilj izboljšave/spremembe: Uvajanje prenovljenega izobraževalnega programa (vpis imena IP _____) s pomočjo izvedbenega kurikula

Zakaj smo izbrali ta cilj: (npr. da bi dijakom omogočili optimalni razvoj poklicnih in ključnih kompetenc) _____

UGOTOVITVE SPROTNEGA SPREMLJANJA IN SAMOEVALVACIJE UVAJANJA PRENOVLJENEGA IZOBRAŽEVALNEGA PROGRAMA

– Oblikovanje izvedbenega kurikula

(ta del izpolnite po zaključku uvajanja izobraževalnega programa, kot del letne samoevalvacije in priprave letnega samoevalvacijskega poročila)

Šolski tim povzame ugotovitve sprotnega spremljanja posameznih aktivnosti uvajanja prenovljenega IP glede na opredeljena merila doseganja cilja na ravni šole, ki so zapisana na zadnji strani Akcijskega načrta (vir npr.: zapisniki sestankov razvojnega tima, analiza pripravljene dokumentacije, razprave ipd. ...).

Namig: tabelo lahko uporabite v letnem samoevalvacijskem poročilu v povezavi z uvajanjem prenovljenega izobraževalnega programa.

AKTIVNOSTI (S katerimi aktivnostmi bomo dosegli cilj)	KDO?	OBDOBJE (rok izvedbe)	NAČIN/KORAKI IZVAJANJA AKTIVNOSTI	NAČINI/METODE SPREMLJANJA AKTIVNOSTI	PREPLETANJE Z OSTALIMI AKTIVNOSTMI	OPRAVLJENO (DA/NE)
Predstavitev korakov dela za izdelavo IK na šoli						
Analiza nacionalno predpisanega dela izobraževalnega programa s katalogi znanj						

Modernizacija poklicnega izobraževanja – Priročnik za uvajanje prenovljenih programov v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju

Analiza pogojev na šoli (materialnih in kadrovskih)						
Priprava didaktičnega načrta na ravni programa za vsa leta izobraževanja						
Priprava izvedbenega predmetnika za vsa leta izobraževanja						
Oblikovanje odprtega kurikula: <ul style="list-style-type: none"> • Razgovor s predstavniki lokalnega okolja in gospodarstva • Oblikovanje modulov odprtega kurikula • Priprava katalogov znanja in določitev znanj izvajalcev Potrditev modulov odprtega kurikula in javna objava						
Načrtovanje praktičnega usposabljanja z delom (PUD) <ul style="list-style-type: none"> • Časovna razporeditev PUD prek vseh letnikov in njegova umestitev v sestavine izvedbenega kurikula Organiziranje PUD za dijake (sklenitev dogovorov in priprava dokumentacije v sodelovanju z dijaki in delodajalci)						
Načrtovanje izvedbe programskih enot po letnikih (didaktični načrt na ravni letnika)						
Izdelava Načrta ocenjevanja znanja in minimalnih standardov znanja						
Priprava urnika						
MERILA KAKOVOSTI DOSEGANJA CILJA NA RAVNI ŠOLE: POTREBNI VIRI (človeški, materialni, prostorski, finančni) za uvajanje izobraževalnega programa: VIRI IN LITERATURA ZA PRIPRAVO IZVEDBENEGA KURIKULA:						

5.3. Proces kurikularnega načrtovanja na ravni institucije (šole) in učitelja

Kurikularno načrtovanje v kompetenčno zasnovanem izobraževanju poteka na različnih ravneh, ki so med seboj tesno povezane in soodvisne. Na ravni institucije se sprejemajo strokovne, organizacijske in izvedbene odločitve o načinu uresničevanja izobraževalnega programa, na ravni učitelja pa se te odločitve konkretizirajo skozi načrtovanje in izvajanje učnega procesa.

Pomembno povezovalno vlogo med nacionalno ravni ter neposrednim izvajanjem pouka ima izvedbeni kurikulum, ki predstavlja podlago za usklajeno načrtovanje izvajanja izobraževalnega programa na posamezni šoli. Znotraj izvedbenega kurikula imajo pri načrtovanju učnega procesa posebno vlogo didaktični načrt na ravni programa, izvedbeni predmetnik ter didaktični načrt na ravni letnika, saj omogočajo preglednost nad izvajanjem izobraževalnega programa, usklajevanje učnih sklopov, časovno razporeditev njihove izvedbe ter načrtovanje medpredmetnega povezovanja in sodelovanja. Druge sestavine izvedbenega kurikula, povezane z organizacijo, odprtim kurikulumom, praktičnim usposabljanjem z delom, ocenjevanjem, spremljanjem in razvojem kakovosti, so podrobneje predstavljene v ločenih gradivih.

Na ravni učitelja se kurikularno načrtovanje nadaljuje skozi letno (globalno), etapno in operativno pripravo, ki se neposredno navezuje na predhodne ravni načrtovanja na ravni institucije. Prav povezanost obeh ravni načrtovanja omogoča bolj usklajeno izvajanje izobraževalnega programa ter ustvarja pogoje za načrtovanje in izvajanje učnih situacij kot osrednjega didaktičnega pristopa kompetenčno zasnovanega izobraževanja.



Več o pripravi didaktičnega načrta v gradivu:

Breznikar Skočir, N. (2026). Koncept priprave načrtovanja in izvajanje učne situacije. Ljubljana: Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje.

4.3.1. Izvedbeni kurikulum (načrtovanje na ravni institucije oziroma šole)

Izvedbeni kurikulum predstavlja povezovalno raven med nacionalno določenim izobraževalnim programom ter njegovo operacionalizacijo na ravni posamezne šole. Nastaja kot rezultat skupnih strokovnih, organizacijskih in didaktičnih premislekov o

tem, kako bo šola v svojih konkretnih pogojih uresničevala cilje izobraževalnega programa.

Pri tem izvedbeni kurikulum ne predstavlja zgolj organizacijskega dokumenta, temveč razvojni dokument šole, v katerem se opredelijo dogovori o sodelovanju z lokalnim okoljem, vzpostavljajo pogoji za povezovanje programskih enot ter načrtuje organizacija izvajanja pouka. Pomemben del izvedbenega kurikula predstavljajo dokumenti, povezani s kurikularnim načrtovanjem učnega procesa, zlasti didaktični načrt na ravni programa, izvedbeni predmetnik ter didaktični načrt na ravni letnika.



Več o pripravi didaktičnega načrta v gradivu:

Breznikar Skočir, N. (2026). Koncept priprave načrtovanja in izvajanje učne situacije. Ljubljana: Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje.

4.3.2. Didaktični načrt na ravni programa (načrtovanje na ravni institucije)

Didaktični načrt na ravni programa predstavlja eno od ključnih izhodišč skupnega kurikularnega načrtovanja na ravni šole. Nastaja v sodelovanju programskega učiteljskega zbora in omogoča celosten pregled nad izvajanjem posameznega izobraževalnega programa.

V okviru priprave didaktičnega načrta na ravni programa učitelji posamezne programske enote razdelijo na učne sklope ter določijo njihovo zaporedje. Namen takšnega načrtovanja ni zgolj vsebinska in strokovna členitev programskih enot, temveč predvsem vzpostavljanje preglednosti nad izvajanjem izobraževalnega programa kot celote ter prepoznavanje možnosti za medpredmetno povezovanje in sodelovanje med programskimi enotami, zlasti v kontekstu načrtovanja učnih situacij.

Didaktični načrt na ravni programa je v naslednjem koraku podlaga za pripravo izvedbenega predmetnika, s katerim opredelimo, katere programske enote se bodo izvajale v posameznem letniku in v kakšnem obsegu (Breznikar Skočir 2026, str. 8).

Rezultat prvega koraka

je pripravljen didaktični načrt na ravni programa. V nadaljevanju prikazujemo predlogo za njegovo pripravo.

Razpredelnica 17: Delovni list: Didaktični načrt na ravni programa (DNP)

Delovni list: Didaktični načrt na ravni programa (DNP)

Izobraževalni program:

Letnik/ programska enota	1. LETNIK				2. LETNIK				... LETNIK	
	Sklop 1	Sklop 2	Sklop 3	Sklop 4	Sklop 1	Sklop 2	Sklop 3	Sklop 4	Sklop 1	...
P1 ...										
P2 ...										
P3 ...										
P4 ...										
P5 ...										
... ...										
M1 ...										
M2 ...										
M3 ...										
M4 ...										
... ...										
OK1 ...										
OK2 ...										
PUD ...										
DVID ...										

4.3.3. Izvedbeni predmetnik (načrtovanje na ravni institucije)

Na podlagi didaktičnega načrta na ravni programa šola pripravi izvedbeni predmetnik, s katerim opredeli razporeditev programskih enot in ur po posameznih letnikih izobraževanja. Pri tem šola upošteva organizacijske, kadrovske, prostorske in druge izvedbene pogoje, hkrati pa tudi strokovne dogovore o medpredmetnem povezovanju in sodelovanju med programskimi enotami.

Izvedbeni predmetnik tako predstavlja pomembno organizacijsko podlago za nadaljnje kurikularno načrtovanje na ravni letnika in učitelja.

Rezultat drugega koraka

je pripravljen izvedbeni predmetnik za celoten izobraževalni program.

4.3.4. Letna (globalna) priprava (načrtovanje na ravni učitelja)

Na podlagi izvedbenega predmetnika učitelj za posamezno programsko enoto pripravi letno (globalno) pripravo, s katero okvirno načrtuje izvajanje pouka v posameznem oddelku in šolskem letu. Pri tem izhaja iz didaktičnega načrta na ravni programa, izvedbenega predmetnika ter dogovorjene razporeditve učnih sklopov v posameznem letniku.

V letni (globalni) pripravi učitelj opredeli splošne cilje programske enote, učne sklope ter njihovo zaporedje, pri čemer razmišlja tudi o možnostih medpredmetnega povezovanja in sodelovanja med programskimi enotami. Z vidika načrtovanja učnih situacij je pomembno predvsem, da učitelj že na tej ravni prepozna učne sklope, ki jih je smiselno izvajati na način učne situacije, ter predvidi povezovanje z drugimi programskimi enotami.

Letna (globalna) priprava tako predstavlja pomembno povezavo med skupnim kurikularnim načrtovanjem na ravni šole ter nadaljnjim načrtovanjem učnega procesa na etapni in operativni ravni.

Rezultat tretjega koraka

je pripravljena letna (globalna) učna priprava.

4.3.5. Didaktični načrt na ravni letnika (načrtovanje na ravni institucije)

Didaktični načrt na ravni letnika predstavlja skupni kurikularni dokument učiteljev, ki izvajajo pouk v posameznem letniku izobraževalnega programa. Nastaja na podlagi didaktičnega načrta na ravni programa, izvedbenega predmetnika ter letnih (globalnih) priprav učiteljev.

Njegov namen je časovno in vsebinsko usklajevanje izvajanja učnih sklopov znotraj posameznega letnika ter načrtovanje medpredmetnega povezovanja in sodelovanja med programskimi enotami. Didaktični načrt na ravni letnika tako omogoča večjo preglednost nad izvajanjem programa ter predstavlja pomembno podlago za načrtovanje učnih situacij in nadaljnje načrtovanje na ravni učitelja oziroma tima učiteljev.

Rezultat četrtega koraka

je priprava didaktičnega načrta na ravni letnika. Na ta način se načrtovanje postopoma premika: od programa kot celote → k posameznemu letniku → k opredelitvi učnih situacij → k načrtovanju na ravni učitelja oziroma tima učiteljev. Takšen pristop omogoča, da je izvedba izobraževalnega programa bolj povezana, pregledna in usmerjena v razvoj kompetenc dijakov.

V nadaljevanju prikazujemo predlogo za pripravo didaktičnega načrta na ravni letnika.

Razpredelnica 18: Delovni list: Didaktični načrt na ravni programa (DNP)

Delovni list: Didaktični načrt na ravni letnika (DNL)

Izobraževalni program:

1. LETNIK																																							
Progr mska enota/t eden	SEP			OKT			NOV			DEC			JAN			FEB			MAR			APR			MAJ			JUN											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
P1 ...																																							
P2 ...																																							
P3 ...																																							
P4 ...																																							
P5																																							
... ..																																							
M1																																							
M2																																							
M3																																							
M4																																							
M5 ...																																							
... ..																																							
PU																																							
D																																							
DV																																							
ID																																							

4.3.6. Etapna učna priprava (načrtovanje na ravni učitelja)

Naslednjo raven kurikularnega načrtovanja predstavlja etapna priprava, v kateri učitelj posamezen učni sklop podrobneje načrtuje kot zaokroženo celoto. Na tej ravni načrtovanja natančneje opredeli poklicne kompetence, etapne cilje, vsebinske enote, predvidene dejavnosti dijakov, ocenjevanje znanja ter druge didaktične elemente, pomembne za izvedbo učnega sklopa. Če je učni sklop načrtovan na način učne situacije, učitelj oziroma tim učiteljev v etapni pripravi načrtuje izvedbo učne situacije kot etapne sekvence. Nadaljnje načrtovanje je pri tem odvisno predvsem od tega, ali učna situacija vključuje medpredmetno povezovanje ali medpredmetno sodelovanje, saj je načrtovanje učnih situacij, ki vključujejo medpredmetno sodelovanje, organizacijsko in didaktično kompleksnejše (Breznikar Skočir 2026, str. 11).



Več o etapnem načrtovanju, kadar se učni sklop izvaja na način učne situacije v gradivu:

Breznikar Skočir, N. (2026). Koncept priprave načrtovanja in izvajanje učne situacije. Ljubljana: Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje.

4.3.7. Operativna učna priprava (načrtovanje na ravni učitelja)

Operativna priprava predstavlja najbolj konkretno raven načrtovanja učnega procesa in se nanaša na pripravo posamezne učne ure oziroma vsebinske enote. Učitelj v njej natančneje opredeli operativne cilje, učne dejavnosti, metode, oblike dela, didaktična sredstva in druge elemente za izvedbo pouka. Kadar je učna situacija načrtovana na način medpredmetnega sodelovanja, operativno učno pripravo praviloma pripravi več učiteljev skupaj. Pri tem uskladijo operativne cilje posameznih programskih enot, dejavnosti učiteljev in dijakov ter načine povezovanja med posameznimi programskimi enotami, da je izvedba učne situacije vsebinsko povezana, pregledna in didaktično smiselna (Breznikar Skočir 2026, str. 24–27).

4.3.8. Umestitev načrtovanja učnih situacij v kurikularno načrtovanje na ravni institucije (šole) in učitelja

Učna situacija predstavlja vodilni didaktični pristop v kompetenčno zasnovanem izobraževanju (Makovec Radovan 2025, str. 24). Izhaja iz realnega poklicnega ali družbenega problema oziroma situacije, ima jasno opredeljen cilj (izdelek, storitev ali rešitev problema) ter dijakom omogoča povezovanje znanja različnih področij in njegovo uporabo v smiselni kontekstih. Z njeno pomočjo pri dijakih razvijamo poklicne in ključne kompetence ter dosegamo tudi druge (vzgojno-socializacijske) cilje programa in pouka (Breznikar Skočir 2026, str. 4).

Ker učne situacije temeljijo na razvoju poklicnih in ključnih kompetenc ter povezovanju ciljev različnih programskih enot, jih je smiselno načrtovati na podlagi predhodnih strokovnih, didaktičnih in organizacijskih dogovorov, ki nastajajo v procesu kurikularnega načrtovanja na ravni šole in učitelja.

Priložnosti za načrtovanje učnih situacij se tako odpirajo že pri pripravi didaktičnega načrta na ravni programa in didaktičnega načrta na ravni letnika, bolj konkretno pa se njihovo načrtovanje nadaljuje na ravni letne (globalne), etapne in operativne priprave učitelja. Ker načrtovanje in izvajanje učnih situacij vključuje številne posebnosti, so te podrobneje predstavljene v gradivu Koncept načrtovanja in izvajanja učnih situacij (Breznikar Skočir 2026).



Več v gradivu:

Breznikar Skočir, N. (2026). Koncept priprave načrtovanja in izvajanje učne situacije. Ljubljana: Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje.

6. Merila kakovosti za uvajanje izobraževalnega programa

Pri uvajanju prenovljenega izobraževalnega programa je pomembno, da šola ne spremlja le, ali se dejavnosti izvajajo, temveč tudi, **kako kakovostno poteka proces** uvajanja. Merila kakovosti so pri tem orodje za skupni razmislek, spremljanje napredka in načrtovanje izboljšav.

Merila kakovosti procesa uvajanja prenovljenega izobraževalnega programa tako poudarjajo pomembnost multidisciplinarnega pristopa pri načrtovanju in izvajanju pouka. Ključnega pomena je tudi **sodelovalna kultura učiteljev**, kjer šolski timi iz različnih predmetnih področij skupaj načrtujejo in izvajajo pouk. Kompetenčno

zasnovano izobraževanje temelji na konceptu, pri katerem dijak ni zgolj pasivni prejemnik znanja, temveč aktivno razvija kompetence v kontekstih, ki so relevantni za njegov poklicni in širši družbeni razvoj. Učinkovitost prenove izobraževalnih programov je tako lahko odvisna od jasno postavljenih meril kakovosti.

Ključni vidiki kakovostnega izvajanja prenovljenih programov vključujejo:

1. Načrtovanje in izvedbo pouka – pouk mora temeljiti na jasno opredeljenih učnih ciljih, kompetencah in metodah poučevanja.
2. Medpredmetno povezovanje – usklajenost in medsebojna povezanost ciljev in vsebin splošnoizobraževalnih predmetov in strokovnih modulov je ključnega pomena za razvoj celovitih kompetenc dijaka.
3. Vključevanje delodajalcev – praktično usposabljanje mora biti kakovostno organizirano in vključevati aktivno sodelovanje delodajalcev.
4. Sistematično spremljanje in evalvacija – redno spremljanje uspešnosti dijakov in analiza učnih dosežkov omogočata sprotno prilagajanje izvedbenega kurikula in didaktične izvedbe pouka.

Proces uvajanja prenovljenega izobraževalnega programa na šoli lahko poteka bolj ali manj kakovostno. Od procesa uvajanja s pomočjo izvedbenega kurikula bo odvisna kakovost učenja in poučevanja ter posledično razvoj, počutje in poklicna izobraženost dijaka.

Nekaj priporočil pri uvajanju prenovljenega programa:

Vloga vodstva pri uvajanju prenovljenega programa

- Vodstvo šole redno spremlja potek uvajanja in zagotavlja podporo učiteljem.
- Ravnatelj komunicira s šolskimi timi in spodbuja razvoj povezanega kolektiva.

Vloga razvojnega tima pri uvajanju prenovljenega programa

- Na ravni šole je imenovan razvojni tim, ki koordinira uvajanje programa in pri tem upošteva procese vpeljevanja sprememb.
- Tim ima zagotovljene pogoje za delo in zagotavlja podporo ostalim strokovnim sodelavcem.

Vloga strokovnih sodelavcev pri izvajanju prenovljenega programa

- Učitelji poznajo zahteve poklicne usposobljenosti dijaka in kompetenčno

zasnovano izobraževanje.

- Aktivno sodelujejo pri pripravi izvedbenega kurikula in redno evalvirajo program.

Umestitev prenovljenega programa v notranji sistem kakovosti šole

- Prenovljeni program je vključen v razvojni načrt šole.
- Redno poteka spremljanje izvajanja in priprava akcijskih načrtov za izboljšave.

V nadaljevanju so na delovnem listu navedena merila kakovosti prvega dela procesa uvajanja prenovljenega izobraževalnega programa s pomočjo izvedbenega kurikula.

6.1. Merila kakovosti

Preberite vsa merila na delovnem listu in nato izvedite proces po spodnjih korakih:

- Individualno delo: Za vsako merilo kakovosti označite na lestvici od 1 do 5, koliko se vam zdi pomembno za zagotovitev kakovostnega uvajanja prenovljenega izobraževalnega programa.
- Iz vsakega sklopa izberite merila, ki jih boste uporabili za spremljanje kakovosti uvajanja prenovljenega izobraževalnega programa na vaši šoli.

Razpredelnica 19: Delovni list: Merila kakovosti

#	Merilo kakovosti uvajanja prenovljenega izobraževalnega programa s pomočjo IK	Označite: 1 – ne 5 – v celoti
1.	Vloga vodstva (ravnatelj/-ice) pri uvajanju prenovljenega IP	
1	Vodstvo šole redno spremlja potek uvajanja prenovljenega IP in ga uravnava.	
2	Vodstvo šole zagotavlja pogoje in podpira strokovne sodelavce pri spoprijemanju z ovirami pri uvajanju prenovljenega IP.	
3	Vodstvo šole redno komunicira z vodji timov/posameznimi timi in skupaj z njimi išče učinkovite strategije uvajanja prenovljenih IP.	
4	Vodstvo šole primere dobre prakse spodbuja z različnimi oblikami nagrajevanja.	

5	Vodstvo šole je zgled učinkovitega spoprijemanja z razvojnimi izzivi.
6	Vodstvo šole spodbuja razvoj povezane skupnosti strokovnih sodelavcev šole.
2.	Vloga razvojnega tima pri uvajanju prenovljenega IP
sklop	
1	Za uvajanje prenovljenega IP je na ravni šole imenovan razvojni tim.
2	V razvojni tim za uvajanje prenovljenega IP so vključeni strokovni sodelavci, ki so predani ideji kompetenčno zasnovanega izobraževanja.
3	Razvojni tim za uvajanje prenovljenega IP ni prevelik (približno pet sodelavcev).
4	Razvojni tim se za namene koordiniranja uvajanja prenovljenega IP redno sestaja (približno enkrat tedensko).
5	Razvojni tim ima za svoje delo zagotovljene pogoje za delo (tedenski časovni termin, prostor za sestajanje, platformo IKT z gradivi, podporo vodstva idr.).
6	Razvojni tim sproti rešuje medsebojne konflikte, se medsebojno podpira, neguje medsebojne odnose in deluje kot tim.
7	Vsi člani razvojnega tima skrbijo za profesionalni razvoj na področju kompetenčno zasnovanega izobraževanja.
8	Razvojni tim v sodelovanju z ravnateljem zagotavlja stalno podporo ostalim strokovnim sodelavcem pri uvajanju prenovljenega IP (se v ta namen posvetuje z ravnateljem/-ico o možnih rešitvah in oblikah podpore, organizira prenos dobre prakse znotraj kolektiva idr.)
3.	Vloga strokovnih sodelavcev, ki bodo izvajali prenovljeni IP
sklop	
1	Vsi strokovni sodelavci poznajo zahteve IP o poklicni usposobljenosti dijaka po zaključku IP.
2	Vsi strokovni sodelavci so naklonjeni kompetenčno zasnovanemu izobraževanju.
3	Vsak strokovni sodelavec vidi svoj prispevek in prispevek ostalih sodelavcev pri razvoju poklicnih in splošnih kompetenc posameznega dijaka.
4	Vsak strokovni sodelavec, ki bo izvajal prenovljeni IP, dobro pozna katalog znanja na svojem predmetnem/strokovnem področju.
5	Vsi učitelji stroke prenovljenega IP poznajo izpitne kataloge na področju strokovnega dela poklicne mature/zaključnega izpita.
6	Vsi strokovni sodelavci, ki bodo izvajali prenovljeni IP, sodelujejo/so vključeni v priprave in uvajanje IP s pomočjo načrtovanja izvedbenega kurikula.
7	Za namene rednega spremljanja uvajanja prenovljenega IP se strokovni

	sodelavci redno sestajajo pod vodstvom ravnatelja in razvojnega tima.
8	O poteku uvajanja prenovljenega IP potekajo redni formalni in neformalni pogovori v celotnem učiteljskem zboru (vsaj enkrat mesečno, npr. na konferencah ipd.).
9	Za namene sprotnega informiranja na šoli obstajajo različni informacijski kanali.
10	Nosilci oblikovanja konkretnih rešitev pri uvajanju prenovljenega IP so manjši timi učiteljev, ki se redno srečujejo in oblikujejo rešitve (strokovni aktiv, predmetni aktiv, projektne skupine, interdisciplinarni timi ipd.).
4.	Profesionalni razvoj strokovnih delavcev za namene uvajanja prenovljenega IP
1	Na ravni šole je oblikovan načrt profesionalnega razvoja zaposlenih, ki vključuje usposabljanja za izvajanje kompetenčno zasnovanega izobraževanja.
2	Na šoli se spodbuja sodelovanje in timsko delo zaposlenih.
3	Na šoli so zagotovljeni pogoji za učinkovito timsko delo (timom se npr. zagotavlja fizični in virtualni prostor ter čas za sestajanje).
4	Uvajanje prenovljenega IP predstavlja priložnost za organizacijsko učenje in razvoj sodelovalne kulture na ravni celotnega kolektiva/šole.
5	Na ravni šole je vzpostavljen sistem zbiranja, ovrednotenja in izmenjave primerov dobre prakse učenja in poučevanja med strokovnimi sodelavci (festival dobrih praks, intranet za zbiranje, kriteriji za vrednotenje, aktivnosti za spodbujanje razvoja ipd.)
6	Na ravni šole obstaja sistem notranjega usposabljanja strokovnih delavcev za namene uvajanja prenovljenih IP.
7	Razvojni tim z ravnateljem načrtno organizira usposabljanja strokovnih delavcev z zunanjimi strokovnjaki za namene kompetenčno zasnovanega izobraževanja.
5.	Umestitev uvajanja prenovljenega IP v notranji sistem kakovosti šole
1	Uvajanje prenovljenega IP je umeščeno v trenutni triletni razvojni cikel na ravni šole.
2	Uvajanje prenovljenega IP je visoko na ravni prioritete vodstva in celotnega kolektiva.
3	Uvajanje prenovljenega IP služi razvoju kakovosti učenja in poučevanja dijakov šole.
4	Na ravni šole so opredeljeni poslanstvo, vizija in vrednote, ki so bili sprejeti s konsenzom vseh zaposlenih.
5	Skrb za kakovostno učenje in poučevanje je vrednota šole, opredeljena v poslanstvu, viziji in razvojnem načrtu šole.

6	Za spremljanje uvajanja prenovljenega IP so na ravni šole v naprej opredeljeni postopki (način spremljanja, merila, oblika poročanja ipd.).
7	Ugotovitve spremljanja uvajanja prenovljenega IP so redno dokumentirane (v zapisnikih sestankov, analizah).
8	Ugotovitve spremljanja so v kolektivu redno prediskutirane. Ovire se rešujejo sproti.
9	O povzetkih ugotovitev spremljanja uvajanja IP šola redno poroča v letnem samoevalvacijskem poročilu šole.
10	Na osnovi ugotovitev samoevalvacijskega poročila je na ravni šole pripravljen akcijski načrt izboljšav.
11	Akcijski načrt izboljšav je umeščen v LDN, ki sledi.
12	Na ravni šole je jasno določena vloga šolskega tima (za kakovost) pri uvajanju prenovljenega IP.

Delo v skupini: razmislite in se pogovorite o naslednjih vprašanjih:

- Katera merila smo posamezniki najpogosteje izbrali?
- Pri katerih merilih se naše ocene najbolj razlikujejo?
- Kaj nam razlike v ocenah povedo o našem razumevanju procesa uvajanja?
- Katera merila bi morali dopisati zaradi posebnosti programa, ki ga uvajamo?
- Katera merila bi morali dopisati zaradi potreb dijakov, delodajalcev ali lokalnega okolja?

Če je skupin več, si med skupinami podelite spoznanja iz razprave.

Na šoli se uskladite z ravnateljem in šolskim timom o merilih, ki jih boste uporabili za spremljanje uvajanja prenovljenega izobraževalnega programa in jih zapišite v akcijski načrt uvajanja prenovljenega programa s pomočjo izvedbenega kurikula. Vprašanja za usklajevanje:

- Katera merila bomo uporabili za spremljanje kakovosti uvajanja prenovljenega programa na ravni šole?
- Zakaj smo izbrali prav ta merila?
- Ali so merila dovolj jasna, da jih bodo vsi strokovni delavci razumeli enako?

Zapis v akcijski načrt

Ko so merila izbrana in usklajena, je smiselno, da jih zapišete v akcijski načrt uvajanja prenovljenega izobraževalnega programa s pomočjo izvedbenega kurikula (opisan v 3. poglavju tega priročnika).

Razmislek lahko opravite ob naslednjih vprašanjih:

- Katera tri merila kakovosti so za našo šolo v tem trenutku najpomembnejša za uspešno uvajanje prenovljenega izobraževalnega programa in zakaj?
- Na kateri sklop se nanašajo merila?
- Katere dejavnosti bomo izvedli, da bomo napredovali pri tem merilu?
- Kdo bo spremljal napredek?
- Kako bomo vedeli, da smo pri merilu napredovali?
- Kako bomo ugotovitve uporabili pri nadaljnjem načrtovanju izvedbenega kurikula?

V procesu uvajanja prenovljenih programov se izvaja redna evalvacija, ki vključuje spremljanje in posodabljanje vsebin modulov odprtega kurikula, praktičnega usposabljanja z delom in drugih interesnih dejavnosti. Dijaki in učitelji sodelujejo pri oblikovanju vsebin ter predlagajo izboljšave, kar prispeva k večji fleksibilnosti in prilagodljivosti izobraževalnih programov potrebam trga dela. Izvajalci izobraževalnih programov morajo zagotavljati kakovost po načelih celostnega upravljanja kakovosti (TQM), kar vključuje nenehno spremljanje in optimizacijo učnih procesov.

Poleg osnovnih kurikularnih dokumentov so ključnega pomena priporočila za pripravo izvedbenega kurikula, ki jih je razvil Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje. Ta priporočila vključujejo smernice za načrtovanje in izvedbo odprtega kurikula, preverjanje in ocenjevanje znanja ter individualizacijo učnih programov, kar omogoča večjo prilagodljivost učnih vsebin, ciljev in kompetenc glede na specifične potrebe dijakov in delodajalcev.

7. Zaključek

Uvajanje prenovljenih programov v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju je zahteven, večplasten in dolgoročen razvojni proces. Njegov uspeh ni odvisen le od kakovosti programskih dokumentov, temveč predvsem od tega, kako šole razumejo namen prenove, kako jo načrtujejo, kako pri tem sodelujejo učitelji ter kako vodstvo šole ustvarja pogoje za postopno, usklajeno in strokovno podprto uvajanje sprememb. Prenova zato ni enkraten dogodek, temveč proces učenja, preizkušanja, refleksije, prilagajanja in izboljševanja.

Priročnik je skušal prikazati, da kompetenčno zasnovano izobraževanje zahteva premik od pretežno vsebinskega in predmetno ločenega načrtovanja k bolj povezanemu razumevanju učnih ciljev, učnih situacij, ključnih kompetenc in učnih izkušenj dijakov. Takšen pristop ne zmanjšuje pomena strokovnega znanja, temveč ga umešča v širši okvir njegove uporabe. Dijaki naj bi znanje razumeli, uporabljali, povezovali z različnimi področji, ga preverjali v avtentičnih okoliščinah ter ob tem razvijali tudi spretnosti, odgovornost, samostojnost, sodelovanje in odnos do kakovostnega poklicnega dela.

Za učitelje to pomeni strokovni izziv in hkrati priložnost. Njihova vloga se širi od posredovanja znanja k načrtovanju učnih izkušenj, usmerjanju dijakov, oblikovanju spodbudnega učnega okolja, sodelovanju s kolegi in spremljanju razvoja kompetenc. Pri tem ni pričakovano, da se ustaljene pedagoške prakse preprosto opustijo, temveč da se preišli in nadgradijo, povežejo in obogatijo z dejavnostmi, ki dijakom omogočajo aktivnejše, bolj odgovorno in bolj celostno učenje.

Za ravnatelje in šolske time pa uvajanje prenovljenih programov pomeni predvsem vodenje sprememb. Ključna naloga vodstva je, da zagotovi jasen okvir, spodbuja sodelovanje, omogoči strokovni dialog, podpira učitelje pri razvoju novih pristopov ter skrbi za spremljanje kakovosti uvajanja. Izvedbeni kurikul, didaktični načrti na ravni programa in letnika, akcijski načrt in merila kakovosti imajo smisel le, če niso razumljeni kot administrativna obveznost, temveč kot orodja za skupno strokovno načrtovanje in izboljševanje pedagoške prakse.

Pomembno je tudi, da šole prenove ne razumejo kot procesa, ki se zaključi s pripravo dokumentov ali z začetkom izvajanja novega programa. Prava vrednost prenove se pokaže šele v učnih izkušnjah dijakov: v tem, kako razumejo stroko, kako

povezujejo znanje, kako rešujejo probleme, kako sodelujejo, kako se učijo iz izkušenj in kako postopoma razvijajo kompetence, ki jih bodo potrebovali pri delu, nadaljnjem izobraževanju in življenju. Zato je nujno, da šole uvajanje spremljajo, vrednotijo, dopolnjujejo in ga razumejo kot del dolgoročnega razvoja kakovosti.

Priročnik želi biti pri tem opora, ne zaključena rešitev. Ponuja izhodišča, vprašanja in primere, ki lahko šolam pomagajo pri lastnem načrtovanju poti. Vsaka šola bo morala te usmeritve povezati s svojim programom, kadrovskimi možnostmi, značilnostmi dijakov, lokalnim okoljem in razvojnimi cilji. Prav v tej prilagoditvi se kaže strokovna avtonomija šole in odgovornost vseh, ki sodelujejo pri uvajanju prenovljenih programov.

Če bo prenova vodena premišljeno, sodelovalno in z jasnim pogledom na učenje dijakov, lahko pomembno prispeva k večji kakovosti poklicnega in strokovnega izobraževanja. Ne le zato, ker bo programe uskladila z razvojnimi potrebami gospodarstva in družbe, temveč predvsem zato, ker bo dijakom omogočila, da se razvijajo v strokovno usposobljene, odgovorne, prilagodljive in sodelovalne posameznike. To pa je tudi temeljni namen kompetenčno zasnovanega poklicnega in strokovnega izobraževanja.

8. Viri in literatura

- Artič, N., Belasić, I., Drobnič, M., Gabrovšek, L., Kulovec, T., Ločičnik, A., Rikić, S. (2025). *Ključna kompetenca Trajnostnost*. Interno gradivo CPI.
- Avguštin, L., Čop, J. (ur). (2024). *Koncept vključevanja ključnih kompetenc v izobraževalne programe srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja*. Center RS za poklicno izobraževanje. Dostopno na: https://cpi.si/wp-content/uploads/2024/08/A1_Koncept-vkljucovanja-kljucnih-kompetenc-v-izobrazevalne-programe-srednjega-poklicnega-in-strokovnega-izobrazevanja-1.pdf
- Avguštin, L., Čop, J., Gregorić, I., Krajnc, M., Ocepek, U., Leskovar, T., Založnik, P. (2025). *Ključna kompetenca Učenje učenja*. Interno gradivo CPI.
- Avguštin, L., Gregorić, I., Krajnc, M., Založnik, P. (2025). *Ključna kompetenca Celostno zdravje in dobrobit*. Interno gradivo CPI.
- Breznikar Skočir, N. (2026). *Koncept priprave načrtovanja in izvajanje učne situacije*. CPI.
- Gorenc, J. (2025). *Ključna kompetenca Podjetnost*. Interno gradivo CPI.
- Goršak, M., Kunčič Krapež B., Pirnat, J., Rotar, M., Zupan, S., (2025). *Ključna kompetenca Načrtovanje in vodenje kariere*. Interno gradivo CPI.
- Grašič, S. idr. (2008). *Kriteriji kakovosti izvedbenega kurikula*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje. Interno gradivo.
- Grižonič, S., Klančnik, B., Ocepek U., (2025). *Ključna kompetenca Digitalnost*. Interno gradivo CPI.
- Leban, I. (2021). *Primer izvedbenega kurikula – MIZAR*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje. Dostopno na: <https://cpi.si/wp-content/uploads/2021/11/Primer-izvedbenega-kurikula-Mizar.pdf>
- Makovec Radovan, D. (2025). *Načrtovanje in izvajanje kompetenčno zasnovanih programov v poklicnem in strokovnem izobraževanju*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje. Dostopno na: <https://cpi.si/aktualno/knjiznica/gradiva/25426/>
- Makovec Radovan, D. (2026). *Smernice za pripravo izvedbenega kurikula v kompetenčno zasnovanih programih PSI*. Center RS za poklicno izobraževanje.

- Mali, D. (ur.), idr. (2024). *Izhodišča za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja ter programov srednjega strokovnega izobraževanja*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Močivnik, G., Stolnik, K., Škapin, D., Štirn, D., Volavšek, K. (2025). *Ključna kompetenca Jezik, državljanstvo, kultura in umetnost*. Interno gradivo CPI.
- Šola za ravnatelje. (2019). *Zbirka Kakovost v vrtcih in šolah*. Ljubljana: Šola za ravnatelje. Dostopno na: <http://kakovost.solazaravnatelje.si/#/>

