

USMERITVE ZA DELO PREDMETNIH KURIKULARNIH KOMISIJ PRI PRENOVI UČNIH NAČRTOV V OSNOVNI ŠOLI IN GIMNAZIJI

18. 9. 2023

Nelektorirano

Pripravili: Berta Kogoj, mag. Mojca Suban, mag. Sofija Baškarad, dr. Branko Slivar, dr. Nina Novak

Strokovni pregled: dr. Vilma Brodnik, Bernarda Moravec

Kazalo

- 1 Uvod
- 2 Usmeritve za pripravo učnega načrta za 1. vzgojno-izobraževalno obdobje
- 3 Vsebinske usmeritve za pripravo učnih načrtov za predmete
 - 3.1 Opredelitev predmeta
 - 3.2 Teme
 - 3.3 Cilji in skupine ciljev
 - 3.4 Standardi znanja
- 4 Organizacijsko-izvedbena priporočila za delovanje predmetnih kurikularnih komisij

1 Uvod

Namen teh usmeritev je podpreti delo predmetnih kurikularnih komisij in komisije za prenavo UN v 1.VIO (v nadaljevanju PKK) v procesu prenavo učnih načrtov. Osnovo za delo PKK predstavlja dokument *Izhodišča za prenavo učnih načrtov v osnovni šoli in gimnaziji (2022) (v nadaljevanju Izhodišča)*. *Izhodišča* prav tako predstavljajo primarni vir za nastanek pričujočega dokumenta *Usmeritve za delo predmetnih kurikularnih komisij pri prenavi učnih načrtov v osnovni šoli in gimnaziji*. Te usmeritve vsebujejo interpretacije z *Izhodišči* določenih elementov učnih načrtov in primere, s katerimi želimo ponazoriti in prikazati raznolike možnosti za realizacijo/snovanje teh sestavin na različnih predmetnih področjih. Primeri temeljijo na razvojnem delu predmetnih skupin na ZRSŠ v obdobju 2022-2023.

Poleg tega podajamo še nekatere ključne organizacijske informacije za delovanje PKK. Prenava učnih načrtov poleg spremembe strukture učnih načrtov in predmetnih katalogov znanj posega v vsebinske spremembe ciljev in standardov znanj ter didaktičnih priporočil ter uvaja novit učni načrt za 1. VIO. S prenavo UN so predvideni tudi skupni cilji za izbrana področja, ki prečijo posamezne predmete. S prenavo učnih načrtov pa se ne posega v predmetnike posameznih programov.

V teh usmeritvah sledimo **načelom prenave**, opredeljenih v *Izhodiščih* (str. 6-7):

1. načelo ciljne zasnovanosti učnih načrtov ter institucionalne avtonomije in strokovne avtonomije učiteljev,
2. načelo horizontalne in vertikalne povezanosti učnih načrtov,
3. načelo notranje konsistentnosti učnih načrtov,
4. načelo individualizacije in spodbujanja inkluzivne naravnosti ter
5. načelo vključevanja skupnih ciljev programa v učne načrte posameznih predmetov.

Predmetne kurikularne komisije (PKK) pri snovanju učnih načrtov in didaktičnih priporočil smiselno upoštevajo cilje vzgoje in izobraževanja, ki jih določajo posamezni zakoni:

- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI),
- Zakon o OŠ (ZOsn),
- Zakon o gimnazijah (ZGim)

2 Usmeritve za oblikovanje učnega načrta za 1. vzgojno-izobraževalno obdobje*

*Podrobnejše usmeritve za pripravo učnega načrta za 1. VIO so zbrane v dokumentu *Smernice za oblikovanje učnega načrta za prvo vzgojno izobraževalno obdobje*.

Učni načrt za 1. vzgojno-izobraževalno obdobje (v nadaljevanju 1. VIO) je skladno z Izhodišči prenove učnih načrtov (2022) predviden kot samostojni učni načrt, ki ga pripravi za to imenovana predmetno-kurikularna skupina (v nadaljevanju PKK).

Z *Izhodišči* določena struktura učnega načrta za 1. VIO vključuje naslednja poglavja:

- Opredelitev ključnih značilnosti in temeljnih ciljev prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja
 - Opredelitev ciljev predmetov, ki sestavljajo program prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja kot celote
 - Opredelitev standardov znanja na ravni prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja kot celote po predmetih
- a. **Opredelitev ključnih značilnosti in temeljnih ciljev prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja** zajema:
- namen učnega načrta,
 - opredelitev predmetov prvega VIO in vlogo znanja, ki ga razvijajo posamezna predmetna področja,
 - povezave med cilji posameznih predmetov in vlogo skupnih ciljev.



Slika 1: Prikaz strukture Učnega načrta za 1. VIO

V poglavju Namen učnega načrta se umesti prvo vzgojno-izobraževalno obdobje v širši kontekst – v program osnovne šole, in **pojasni vlogo učenja** ob upoštevanju razvojne stopnje učencev. Zapis namenov učnega načrta naj sloni na **celostnem pristopu^[1] k učenju**, ki pojasni ključne miselne procese, spoznavne postopke in teme, značilne za sedem predmetov, vključenih 1. VIO, in ki vodijo do temeljnega znanja ob zaključku obdobja.

V poglavju **Opredelitev predmetov in vloga znanja, ki ga razvijajo posamezna predmetna področja**, se določi, kaj je podlaga za učenje in poučevanje posameznega predmeta v prvem VIO. Opredeljena naj bo vloga znanja posameznega predmeta v celotnem 1. VIO, s poudarkom na začetnem opismenjevanju.

Poglavje **Povezave med cilji posameznih predmetov in vloga skupnih ciljev** v prvem delu učnega načrta naj poudari, da je vsako predmetno področje opredeljeno skozi namen pouka in učenja predmeta in strukturo predmetnega znanja. Vsi cilji učnega načrta se nanašajo na področja predmetov, s čimer se tudi zagotavlja ustrezno spremljanje in vrednotenje napredka učencev. V tem poglavju se definira cilje, specifične za posamezni predmet in cilje, ki nakazujejo povezavo med predmeti ob upoštevanju vertikalne in horizontalne povezanosti (tudi s cilji Kurikula za vrtce in učnih načrtov od 4. razreda naprej).

b. Opredelitev ciljev predmetov, ki sestavljajo program prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja kot celote

Učni načrt za 1. VIO tako določa cilje predmetov. Ti cilji so smiselno grupirani v **teme** in nato v **skupine ciljev**. Učni načrt je strukturiran po temah znotraj predmetov in temah, ki povezujejo cilje posameznih predmetov. Cilji organizirano v teme, vključujejo cilj, ki se nanašajo na vsakega od sedmih predmetov v 1. VIO, na povezovanje med predmeti (interdisciplinarne povezave) in na uvajanje v pouk in učenja v 1. VIO. Cilji Učnega načrta za 1. VIO naj bodo zastavljeni predmetno za celotno vzgojno izobraževalno obdobje, PKK pa lahko pri posameznih ciljeh navede pomembnost cilja v posameznem razredu (po strokovni presoji glede na pomembnost razvijanja temeljnega znanja).

c. Opredelitev standardov znanja na ravni prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja kot celote

Standardi znanja in minimalni standardi znanja se **za vsak predmet določijo na ravni celotnega vzgojno-izobraževalnega obdobja**. Ob koncu vsakega razreda se v didaktičnih priporočilih lahko opredeli priporočila za doseganje ciljev oz. standardov po posameznih predmetih, in sicer kot pričakovano znanje, ki je dovolj dobra osnova za uspešno nadaljnje učenje. ^[1] Posebno pozornost naj PKK nameni usklajevanju standardov znanja ob koncu 1. VIO z učnimi načrti 4. razreda. Pri tem naj poskrbi za ustrezen prehod in usklajenost zahtevnosti pričakovanega znanja.

**Usmeritve za oblikovanje ciljev in standardov znanja v poglavju 3 tega dokumenta, veljajo tudi za Učni načrt za 1. vzgojno izobraževalno obdobje.*

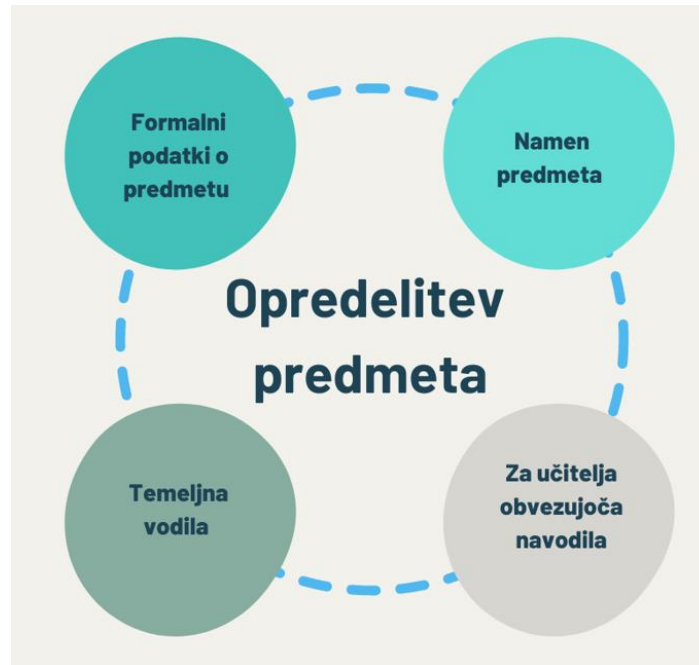
**Podrobnejše usmeritve za oblikovanje Učnega načrta za 1. VIO so zbrane v dokumentu Smernice za oblikovanje Učnega načrta za prvo vzgojno izobraževalno obdobje.*

^[1] Znak, ki označuje povezavo vsebine usmeritev z didaktičnimi priporočili.

3 Vsebinske usmeritve za pripravo učnih načrtov za predmete (in 1. VIO)

3.1 Opredelitev predmeta

Poglavje *Opredelitev predmeta* zajema štiri podpoglavja, prikazana na spodnji sliki:



Slika 2: Prikaz poglavja *Opredelitev predmeta*

Podpoglavja se navajajo ločeno in so jasno razmejena, pri čemer naj se zapisi (pojmi, koncepti, opisi) ne podvajajo oz. prekrivajo. Posameznih podpoglavij ne naslavljamo. Obseg celotnega poglavja *Opredelitev predmeta* je okoli 2000 do največ 3000 znakov s presledki.

Zapisi naj bodo jasni, jedrnati in enoznačni. Uporabljen naj bo za širšo javnost **razumljiv jezik**, izpostavljeni naj bodo bistveni poudarki. Podrobnejše informacije, namenjene učiteljem, lahko PKK zapišejo v didaktična priporočila.

V pomoč pri razmisleku in snovanju zapisov sta lahko poglavji 2 in 3 v *Izhodiščih*. Opredelitve predmetov naj bodo usklajene po izobraževalni vertikali in tudi med sorodnimi predmeti (horizontali). Za predmet, ki se izvaja v določenem programu (npr. osnovna šola), naj bo opredelitev predmeta praviloma enaka.

Kaj vsebujejo uradni podatki o predmetu?

- Ime predmeta in izobraževalni program, v katerem se izvaja, v osnovni šoli tudi VIO, v gimnaziji pa vrsto gimnazije,
- za vsak **program in VIO v OŠ oz. vrsto gimnazije število ur predmeta** v skladu s predmetnikom, pri tem upoštevajo program in vzgojno-izobraževalno obdobje v osnovni šoli, v katerem se izvaja, in obseg ur predmeta v skladu s predmetnikom gimnazije.

Kaj naj bo vključeno v namen predmeta?

PKK v tem besedilu umesti predmet v širši kontekst: **razjasni vlogo predmeta** v okviru (vzgojno-) izobraževalnega programa in **vlogo predmeta oz. predmetnega znanja** v življenju posameznika (vir: *Izhodišča*, str. 12).

Opiše se pomen predmeta v kontekstu **umeščenosti v program**, pri čemer se izpostavi, s katerimi nameni se predmet poučuje in kaj pridobi učenec pri pouku predmeta, ter kako mu bo znanje, pridobljeno pri tem predmetu koristilo. Izogniti se je treba splošnim in preobsežnim zapisom ter opisom učnega načrta in njegove zasnove. Navede se morebitna soodvisnost z drugimi predmeti oz. področji, ki imajo različne podlage, in vertikalna povezanost med predmeti. Med nameni predmeta so lahko tudi odgovori na podporna vprašanja, kot npr. *kakšna je vloga in pomen učnih izkušenj pri predmetu za učence v obdobju izobraževanja in kasneje v življenju? Kako bo učenec s pomočjo tega predmeta razvijal svoje potenciale?* Posredno se lahko vprašamo, *za kaj vse bi bil učenec prikrajšan, če tega predmeta ne bi bilo v izobraževalnem programu oz. se ga ne bi učil.*

Primer možne opredelitve namena predmeta: Namen pouka zgodovine je spodbujanje radovednosti in zanimanja za življenje ljudi v preteklosti in sedanjosti ter razvijanje zgodovinske zavesti o tem, da je življenje v sedanjem svetu posledica preteklosti. Znanje zgodovine omogoča boljše razumevanje sedanjosti.

Kaj naj bo vključeno v temeljna vodila predmeta?

Temeljna vodila predmeta so **premišljeno izbrani in argumentirani zapisi** in ne splošni cilji predmeta, katerih pomen je sicer lahko smiselno vključen v zapis (*Izhodišča*, str. 12). To poglavje torej vsebuje **temeljna vodila in načela predmeta** s poudarkom na miselnih in spoznavnih procesih in ne na vsebinah. Zajeti naj bodo tudi drugi vidiki učenja, kot so vodila za organiziranje **specifičnega znanja**, strategije za problemsko analizo in transformacijo (uporaba strategij za reševanje problemov in preoblikovanje znanja); **metaznanje** (znanje o posameznikovem kognitivnem delovanju, motivaciji in čustvih, ki jih lahko aktivno uporabi, da izboljša učenje); **samouravnavaajoče veščine** (samoregulacija); **prepričanja o sebi kot učencu na splošno** (Dumont idr. 2010).

Temeljna vodila dajejo odgovore na vprašanja: *Kaj vodi učitelja pri načrtovanju in izvajanju učnega procesa?* Pri tem se upoštevajo **načela v Izhodiščih** (kot ga opisuje poglavje 2). Izogniti se je treba splošnih zapisov o predmetu, načinih ocenjevanja, opisih zgradbe učnega načrta, podrobnemu navajanju didaktičnih pristopov in podobno. V nadaljevanju so navedeni primeri možnih zapisov iz različnih predmetnih področij.

Primer 1: Pri predmetu učenci spoznavajo in razvijajo družboslovno raziskovanje in socialno-čustveno učenje. Učenci raziskujejo življenja in delovanje ljudi, njihove vrednote v sedanosti in preteklosti v različnih krajih in okoliščinah.

Primer 2: Pouk predmeta postavlja v ospredje višje miselne procese s poudarkom na razumevanju in vrednotenju sodobnih dosežkov znanosti in tehnologije, dijake spodbuja k raziskovanju in razlaganju pojavov v okolju.

Primer 3: Pri predmetu dijaki razvijajo računalniško mišljenje, s katerim bodo poznavanje temeljnih pojmov in konceptov informatike nadgrajevali z dejavnostmi, v katerih bodo znanje uporabili v novih, kompleksnejših okoliščinah z namenom iskanja najučinkovitejše poti do rešitve.

Kaj naj bo vključeno v za učitelja obvezujoča navodila?

Izhodišča (Izhodišča, str.12) dajejo možnost, da se v poglavje Opredelitev predmeta vključijo ključna, obvezujoča navodila za učitelje, če je to pri posameznem predmetu potrebno. To so lahko kratka in jedrnata navodila učitelju za pripravo in izvedbo pouka, ključna didaktična navodila in usmeritve ter druge vidike. Obvezujoča navodila lahko izpostavijo vrste učenja, ki prispevajo k usvajanju prilagodljive kompetence, in sicer za navodili za razmerje med vodenim učenjem, izkustvenim učenjem in dejavnim učenjem - raziskovalnim učenjem (proces, samoregulacija). (Dumont, 2010) △

Z umestitvijo v učni načrt postanejo navodila obvezujoča, in ne neobvezujoča, kot bi bila le v didaktičnih priporočilih.

Pri snovanju za učitelja obvezujočih navodil si PKK zastavi usmerjevalna vprašanja, ko so:

- Katere so **ključne značilnosti izvajanja pouka** tega predmeta, da učenci na ustrezen in aktiven način usvajajo cilje in dosežajo standarde znanja? (*npr. pomen ustreznega in bogatega vnosa ciljnega jezika pri tujih jezikih*);
- Katere **pristope** je v učnem načrtu nujno potrebno poudariti, da se bodo učenci **uspešno učili**? (*npr. pristopi, ki spodbujajo motivacijo, aktivna vključenost učencev, razvoj veščin, tudi učenje učenja*);
- Kateri pristopi so **ključni za miselno aktivnost** učencev?

Primeri: zagotavljanje varnosti (npr. pri rokovanju z nevarnimi snovmi, pri športu, v prometu, eksperimentalno delo, izkustveno učenje (pouk na prostem), igra, učenje z raziskovanjem, fleksibilno

izvajanje pouka in drugi organizacijski vidiki vzgojno-izobraževalnega dela, ki jih določajo zakonski in podzakonski akti (npr. Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole).

Na tem mestu je treba vključiti zgolj obvezujoča navodila, ki jim mora učitelj slediti za kakovostno doseganje ciljev, vse ostala didaktične napotke in usmeritve se vključijo v didaktična priporočila na ravni predmeta in didaktična priporočila na ravni konkretnih tem, kjer je mogoče obvezujoča navodila po potrebi še podrobneje razložiti, ponazoriti, utemeljiti ipd. ☒

Primer: Pri načrtovanju učnih oblik eksperimentalnega dela pri kemiji je poudarek na samostojnem eksperimentalnem delu učencev (skupinsko delo, delo v dvojicah, individualno delo), ki naj bo smiselno razporejeno skozi celotno obdobje poučevanja kemije. Pri tem moramo dosledno upoštevati načela kemijske varnosti, ki v najširšem pomenu vključuje oceno in obvladovanje tveganja-ustrezno rokovanje s snovmi/kemikalijami in proizvodi pri pouku in v naši (neposredni) okolici, ki so lahko nevarni.

V nadaljevanju je naveden primer Opredelitve predmeta za predmet Domovinska in državljanska kultura in etika.

(Formalni podatki o predmetu)

Predmet domovinska in državljanska kultura in etika je obvezni predmet v osnovni šoli. Izvaja se v 7. in 8. razredu v obsegu 35 ur na razred.

(Namen predmeta)

Temeljni namen predmeta je opolnomočiti učence, da postanejo aktivni demokratični državljani, ki bodo svoje odločitve in delovanje gradili na znanju ter bodo željni in zmožni prevzeti odgovornost tako zase kot za skupnosti na lokalni, nacionalni in globalni ravni. Učenci pri predmetu pridobivajo znanje, razvijajo veščine, vrednote in stališča o ključnih vprašanjih, povezanih z vlogo državljana kot posameznika, njegove vpetosti in odnosov v skupnosti, državi, Evropski uniji in širšem globalnem okolju.

(Temeljna vodila predmeta)

Predmet pri učencih spodbuja presojo družbenih in etičnih dilem ter vprašanj, razvoj veščin kritičnega in ustvarjalnega mišljenja, sodelovanja, komuniciranja in argumentiranja v kontekstu demokratičnega prostora. Spodbuja učenčevo načrtovanje, izvedbo in evalvacijo dejavnosti z namenom angažiranega demokratičnega delovanja za uresničevanje trajnostne in pravičnejše družbe ter rabo digitalne tehnologije za namene državljanske participacije ter učinkovite in konstruktivne interakcije z drugimi.

(Za učitelja obvezujoča navodila)

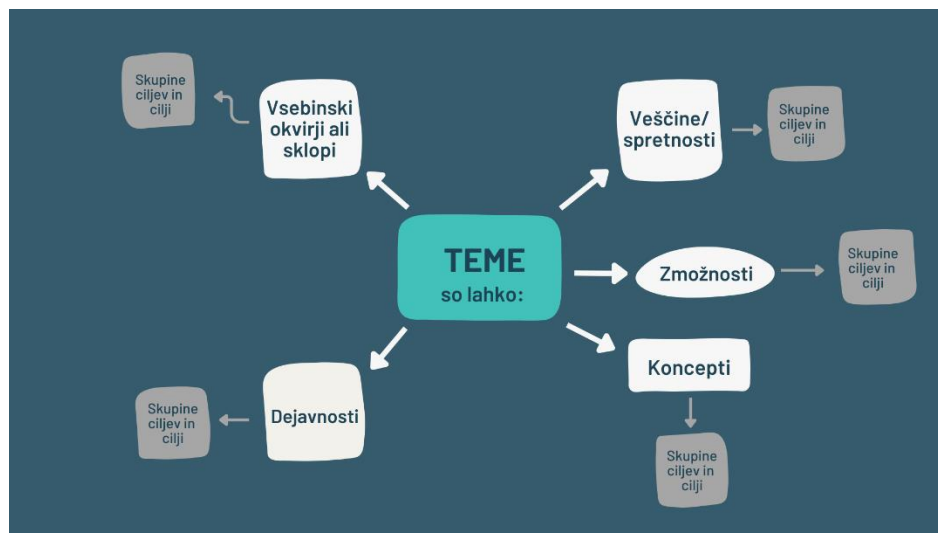
Demokratično državljansko delovanje je tesno povezano z učnimi izkušnjami, zato je potrebno vzpostaviti varno in izkustveno učno okolje, v katerem je učencem omogočena visoka stopnja participacije ter sodelovanje pri dejavnostih v šolski, lokalni in širši skupnosti.

(1517 znakov s presledki)

^[1] Avtorji navedenih primerov v tem priročniku so člani Predmetnih skupin na ZRSŠ. Primeri so nastali kot simulacije zapisov v prenovljenih učnih načrtih. To so delovna besedila in ne predstavljajo dokončnih rešitev.

3. 2 Teme

Izhodišča določajo, da »tema« na splošno zaznamuje osnovni, osrednji predmet obravnave. Enak pomen ima v učnem načrtu, ki skozi temo sporoča vsebinski okvir ali okvir predmetno specifičnih zmožnosti, povezanih s cilji oz. skupinami ciljev. Učni načrt torej opredeljuje nabor tem znotraj določenega predmeta, katerih poznavanje, razumevanje oz. razvoj se pri učencih zasleduje skozi doseganje ciljev učnega načrta. Temo uvodoma opisuje kratek, zgoščen uvod (*okoli 500 oz. največ do 800 znakov s presledki*), ki zajema ključne poudarke oz. koncepte kot okvir skupinam ciljev. Če učni načrt vsebuje tako obvezne kot izbirne teme, mora biti to iz dokumenta jasno razvidno. (*Izhodišča*, str. 13)



Slika 3: Možna izhodišča za opredelitev tem v učnih načrih

Tema oz. teme predmeta so predmetno specifične in so lahko vsebinski okvirji¹/sklopi ali spretnosti in veščine ali zmožnosti ali tudidejavnosti, za katere želimo, da bi jih učenci izgrajevali in razvijali v procesu učenja, in izhajajo iz ciljev predmeta. Tema vsebuje cilje, ki so smiselno grupirani. Znotraj enega predmeta je nabor tem praviloma oblikovan na enakem izhodišču (samo vsebinski sklopi ali samo zmožnosti ali ...). Teme kažejo na vse ključne sestavine predmeta in znotraj enega predmeta nakažejo, katera znanja so vključena v vsa področja predmeta. Kot celota tvorijo ustrezno in uravnoteženo znanje predmeta. (Primer: tema je lahko tudi jezikovna zmožnost oz. sporazumevalna dejavnost pri predmetu slovenščina ali tuji jezik).

Teme so lahko različno široke in specifične in če je to potrebno, so lahko podrobneje členjene na podteme.

Tema je lahko koncept², ki ga razumemo kot posplošitev iz izkušnje ali rezultat preoblikovanja obstoječih konceptov. Koncept učencem omogoča razumevanje osnovnih načel in idej v ozadju vede oz. predmeta. S pravilnim razumevanjem konceptov lahko pri učencih razvijamo globlje znanje o sebi in svetu okoli nas ter prispevamo k znanstvenemu napredku.

Koncepti (pojmi) so lahko miselne predstavitve oz. smiselne celote (z mišljenjem se ustvari posplošitev oz. se povzamejo podobnosti iz številnih primerov (npr. koncept prostora), koncept je lahko zmožnost (npr. branje) oz. koncept se lahko nanaša na abstraktni pojem (npr. čas). Koncepti se lahko oblikujejo na podlagi opazovanj, izkušenj, kategorizacij ali abstraktnega razmišljanja. Lahko so opredeljeni na podlagi njihovih značilnosti, lastnosti, funkcij ali odnosov z drugimi koncepti. (Strmčnik 2003; Jank in Meyer 2006; Rutar

¹ Kadar je nosilna tema vsebina, jo razumemo kot niz dejstev, povezanih s specifičnimi osebami, kraji, situacijami, stvarmi. Takšna tema zagotavlja vsebinski kontekst za učni sklop. (Vir: Erickson, 2017)

² Koncept je abstraktna ideja, ki predstavlja splošno razumevanje ali pojmovanje nečesa. Gre za miselni ali intelektualni konstrukt, ki se uporablja za opisovanje, klasifikacijo, razumevanje ali predstavljanje objektov, pojavov, idej ali procesov v določenem kontekstu. Koncepti so temeljni gradniki našega miselnega sveta in nam omogočajo organiziranje in povezovanje informacij ter razumevanje sveta okoli nas. (Fran, SSKJ, 2023)

Ilc, 2007). Koncepti so torej abstraktne in posplošene izjave o principih znotraj disciplin. (Schneider in Stern, 2013).

Naravoslovni koncepti se nanašajo na ideje ali abstraktno razumevanje naravoslovnih pojavov, procesov ali zakonitosti v naravi. Gre za koncepte, ki so povezani z znanstvenim proučevanjem narave, kot so fizika, kemija, biologija in druge naravoslovne discipline. Naravoslovni koncepti se oblikujejo na podlagi opazovanj, eksperimentiranja, merjenja, analiziranja podatkov in raziskovanja naravnega sveta. Pomagajo razumeti in pojasniti osnovne zakonitosti, vzorce in procese, ki se dogajajo v naravi. Primeri naravoslovnih konceptov vključujejo koncepte kot so gravitacija, elektromagnetizem, celična struktura, fotosinteza, kinetična energija, evolucija, geološki cikli in mnoge druge. Ti koncepti omogočajo znanstvenikom in raziskovalcem opisovanje, razumevanje in napovedovanje naravnih pojavov ter razvoj novih teorij, modelov in tehnologij.

Kljub temu, da ima opredelitev tem v vseh obdobjih oz. programih zvajanja predmeta enotno izhodišče (npr. zmožnosti ali koncepti ali dejavnosti), ni nujno, da so teme enake v vseh treh vzgojno-izobraževalnih obdobjih in gimnaziji. Nekatere bodo morda drugače poimenovane ali pa jih sploh ne bo (npr. neka tema bo v 1. in 2. VIO, v 3. VIO in gimnaziji pa ne, ali pa bo neka tema šele v gimnaziji in je v 1., 2. in 3. VIO ne bo). Pomembno pa je, da si teme smiselno sledijo in se vertikalno nadgrajujejo ter tako tvorijo koherentno celoto po izobraževalni vertikali.

Primer oblikovanja tem pri predmetu GLASBENA UMETNOST – teme izhajajo iz treh temeljnih glasbenih dejavnosti, ki zagotavljajo celostno doživljanje in razumevanje glasbenih vsebin (1. tema: izvajanje glasbenih vsebin/glasbe, 2. tema: poslušanje glasbenih vsebin, 3. tema: ustvarjanje in poustvarjanje glasbenih vsebin)

Primer oblikovanja tem pri predmetu TUJI JEZIK v 1. VIO – teme temeljijo na razvijanju sporazumevalne zmožnosti v tujem jeziku (npr.: 1. tema: poslušanje in slušno razumevanje, 2. tema: govorno sporočanje in sporazumevanje, 3. tema: branje in bralno razumevanje, 4. tema: pisno sporočanje).

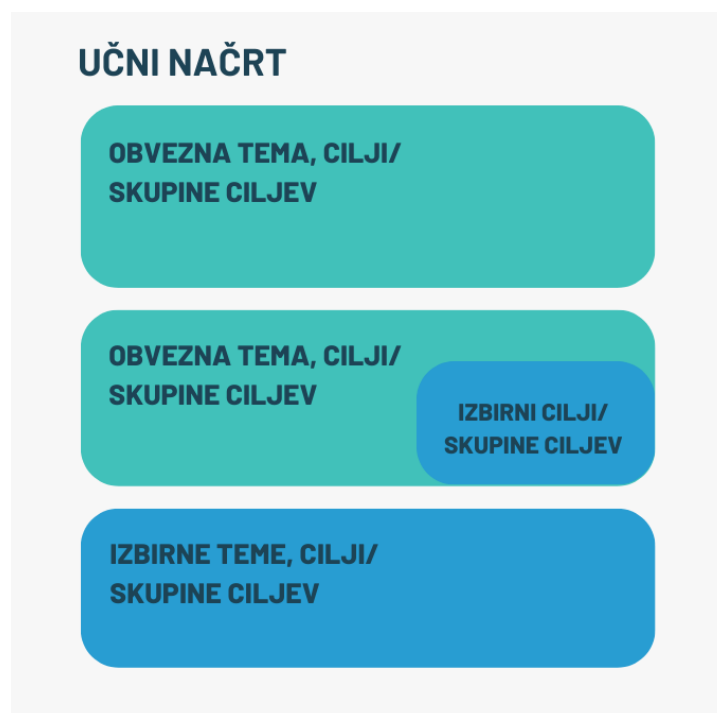
<p>Primer opisa teme (Glasbena umetnost) TEMA: Izvajanje glasbe* Izvajanje glasbe je dejavnost, pri kateri učenci pridobivajo temeljne glasbene izkušnje, ki se osredotočajo na glasbene prvine (melodijo, ritem, interpretacijo). Izvajanje glasbe poteka od petja enoglasnih pesmi do srečevanja z večglasnim petjem ob postopni spremljavi učitelja, preko ritmične izreke in ritmizacije besedil ob zanimivih besedilih in z igro odmeva ter nadgradnja z igranjem na glasbila. Pri tem se učenci seznanjajo z glasbili in jih povezujejo z zvokom, usvajajo</p>	<p>Pojasnila: Tema vključuje:</p>
	<p>*vsebinski okvir ali okvir predmetno specifičnih zmožnosti</p> <p>ključni poudarki oz. koncepte kot okvir skupinam ciljev</p>

preproste tehnike igranja na glasbila (lastna), spremljajo petje in iščejo
sozvočja.

tako obvezne kot izbirne
teme*

Izhodišča prenove UN (str. 7/13?) opredeljujejo, da lahko učni načrt poleg **obveznih tem** zajema tudi **izbirne teme**. Obvezne in izbirne teme morajo biti v učnem načrtu jasno razvidne.

Pri sorodnih predmetih (npr. jeziki, naravoslovni predmeti...) je smiselno uskladiti osnove/podlage za določanje/opredeljevanje tem in za nadaljnje členjenje poglavja Cilji, saj tako dosežemo večjo stopnjo usklajenosti različnih UN (Izhodišča za prenovo UN) ----



Slika 4: Obvezne in izbirne teme v učnih načrtih

Znotraj posamezne teme je mogoče zapisati **obvezne in izbirne skupine ciljev oz. cilje**, ki naj učitelju omogočajo, da načrtuje učne izkušnje ne le za oddelek kot celoto, ampak tudi za učenje posameznega učenca ali manjše skupine znotraj oddelka.

Z izbirnostjo se povečajo možnosti za **diferenciacijo, individualizacijo in personalizacijo** učenja, učitelju se daje možnost, da se odzove na različne (učne) potrebe in druge značilnosti učencev. Pri odločanju o izbirnih temah in/ali ciljnih sodelujejo tudi učenci, ki lahko glede na svoje interese, predznanje, želje in potrebe vplivajo na njihov izbor.

Izbirnost ni omejena le na opredelitev izbirnih tem in/ali ciljev ter skupin ciljev, pač pa jo določajo tudi didaktični pristopi (strategije), ki jih komisije lahko **podrobneje opredelijo v didaktičnih priporočilih** (možnosti izbire, ki jih je mogoče vključiti v vzgojno-izobraževalni proces: izbiranje znotraj ene aktivnosti,

izbiranje med dvema ali več aktivnostimi, izbiranje časa aktivnosti, izbiranje osebe, s katero učenec želi sodelovati v aktivnosti, izbiranje kraja izvajanja aktivnosti, izbiranje časa prekinitve aktivnosti, možnost zavrniti sodelovanje v načrtovani aktivnosti oz. prekinitve aktivnost (Brown v Licardo, 2015). Izbirni teme in/ali cilji lahko predstavljajo nadgradnjo, poglobitev ali razširitev obveznih tem in/ali ciljev (*npr. raziskovanje več jezikov, lokacij na osnovi prepoznanih močnih področij učencev*). Izbirnost je lahko vezana tudi na razvoj veščin in različnih kompetenc učencev, povezovanje z drugimi (strokovnimi) področji in povezovanje šole z zunanjimi institucijami ali lokalno skupnostjo. ☒

Nabor (strokovnih) terminov oz. pojmov, ki ga je smiselno dodati pri temah, zaokrožuje in dopolnjuje posamezno temo. Predstavlja informacijo učitelju pri načrtovanju vzgojno-izobraževalnega dela in omogoča vpogled v ključne pojme, ki opredeljujejo/oziroma so povezani z določeno temo. (V didaktičnih priporočilih?) Smiselno je opredeliti tudi, kaj mora učenec poznati oz. razumeti, ali pa znati tudi smiselno uporabljati, ne zgolj znati na pamet. Lahko pa se navedejo tudi priporočeni pojmi.

3.3 Skupine ciljev; cilji

V kontekstu *Izhodišč* je postavljena naslednja opredelitev ciljev: **Cilji opredeljujejo namene in/ali učinke učnega procesa na področju znanja (védenja, veščin in vrednot) ter usmerjajo na procese učenja.** (*Izhodišča*, str. 13). Pri opredeljevanju ciljev so v pomoč usmerjevalna vprašanja: *kaj naj se učenci učijo, kaj naj razvijajo in izkažejo, kaj naj usvajajo, v skladu s katerimi vrednotami naj ravnajo?*

Cilji se v učnih načrtih zapišejo tako, da: “omogočajo učitelju nadaljnjo operacionalizacijo in podrobno razdelavo do najmanjših??? logično zaokroženih enot, v katerih natančno??? določi, kaj želi doseči v učnem procesu glede na skupino učencev.” (*Izhodišča*, str. 13). Cilji se torej zapišejo dovolj **odprto, splošno in široko**, kar usmerja učitelja v to, da jih bolj podrobno opredeli in zapiše glede na značilnosti skupin/e učencev, ki jih poučuje.



Slika 5: Stopnja splošnosti oz. specifičnosti v ciljih in v standardih znanja

Cilji so smiselno grupirani v teme (opisani v okviru tem) oz. so teme smiselno členjene na cilje oz. skupine ciljev. Cilji se navezujejo na opredelitev predmeta. / Teme so smiselno členjene (tematizirane) na cilje oz. skupine ciljev. Cilji izhajajo iz opredelitev predmeta.

Na osnovi zapisov v *Izhodiščih*, kjer so opisani cilji in njihove značilnosti, je nastala preglednica *Kriteriji uspešnosti za zapis ciljev v prenovljenih učnih načrtih*, ki lahko služi kot opomnik pri oblikovanju ciljev.

Kriteriji za zapis ciljev v prenovljenih učnih načrtih:

Cilji bodo usklajeni z <i>Izhodišči</i> , ko...	DA, POVSEM	DELOMA	NE	KOMENTAR, PREDLOG
1. Cilji so zapisani tako, omogočajo učitelju nadaljnjo operacionalizacijo in podrobno razdelavo do najmanjših logično zaokroženih enot, v katerih natančno določi, kaj želi doseči v učnem procesu glede na skupino učencev,				
2. Odpirajo pot k snovanju standardov znanja.				
3. Tvorijo smiselne skupine, v katerih so združeni cilji, ki jih je mogoče in smiselno dosegati v določenem učnem obdobju, ali so tematsko povezani, povezuje jih določena aktivnost ali zmožnost.				
4. Zapisani so v tretji osebi ednine.				
5. Izhajajo iz temeljnih vodil predmeta, predstavljenih v opredelitvi predmeta v uvodnem delu učnega načrta.				
6. So realni oz. uresničljivi (jih bodo učenci lahko usvojili).				
7. So zapisani z uporabo nedvoumne in strokovno korektno terminologije.				
8. Se po izobraževalni vertikali uveljavi poenoten zapis in smiselna razporeditev ciljev (brez podvajanja).				
9. Upoštevajo (izražajo/usmerjajo k) taksonomske ravni oz. druge načinestopnjevanja zahtevnosti/težavnosti in kompleksnosti.				
10. Se razlikujejo od zapisa dejavnosti, standardov, didaktičnih priporočil, dokazov o učenju, definicij.				

Pomembno je, da so cilji v okviru posameznega predmeta **vertikalno in horizontalno konsistentni** (povezani po celotni izobraževalni vertikali, znotraj programa in med programi), tako da se medsebojno nadgrajujejo in poglobljajo. **Cilji se ne ponavljajo, če nimajo vidne nadgradnje.** Prečenje ciljev skozi vse razrede/letnike je v zapisu vidno (*Izhodišča*, str. 13), če pa je potrebno razmejevanje, naj bo vidno tudi to (npr. preko eksplicitnega označevanja, kdaj je priporočeno, da učenci cilj usvojijo, kot npr. (7.), kar ob zapisu cilja označuje, da je cilj priporočljivo usvojiti v 7. razredu. **Cilji so opisani za vzgojno-izobraževalno obdobje**, kjer pa je potrebno, PKK nakaže možnostj **sukcesivnega (zaporednega) doseganja ciljev** (npr. po razredih, kot zgoraj). Cilji so zapisani dovolj odprto, da lahko učenci cilje dosegajo različno hitro (kar velja predvsem za 1. VIO) (Štefanc, 2023).

Pri zapisu ciljev se po izobraževalni vertikali uveljavi **poenoten zapis in smiselna razporeditev ciljev** (brez podvajanja). Podvajanja ali ponavljanja ciljev ne gre razumeti izključno na ravni zapisa cilja, ampak na ravni obsega in kakovosti vključenih znanj, ki jih cilj predvideva, pri čemer je treba pri navajanju cilja vidno nakazati nadgradnjo. Ta nadgradnja se lahko zrcali v širjenju, poglobljanju, obogatitvi in povezovanju znanja (védenja, spretnosti in veščin), stališč, naravnosti, vrednot, kar je lahko razvidno že iz zapisa cilja, ali pa je nadgradnjo mogoče razbrati iz standardov znanja in didaktičnih priporočil v najširšem smislu. ☒

Pri oblikovanju ciljev **upoštevamo:**

- Cilji **opredeljujejo namen** in/ali učinke učnega procesa na področju znanja (vedenja, veščin in tudi vrednot) ter usmerjajo procese učenja.
- Cilji govorijo **o tem, kar naj bi učenci dosegli**.
- So bolj ali manj **opredeljeni kazalniki** o tem, kaj naj bi učenci po procesu učenja oz. poučevanja vedeli, bili sposobni narediti, kako razmišljati, delovati.
- Vsebujejo **glagol in samostalnik**: z glagolom po navadi opišemo nameravani spoznavni proces, s samostalnikom pa vsebino, za katero pričakujemo, da jo bodo učenci usvojili.

Pri oblikovanju ciljev se je **potrebno izogibati, da bi bili cilji zapisani kot**:

- dejavnosti, ki vodijo k doseganju zastavljenih ciljev,
- standardi znanja,
- koraki poučevanja, opis strategije poučevanja,
- dokazi o učenju,
- definicije,
- didaktična priporočila. ☒



Slika 6: Usmeritve za zapisovanje ciljev

Nekaj primerov oblikovanja ciljev, ki se jim velja **izogniti**:

Primer 1: Cilj »Učenec razčleni ulomek na celi del in ulomek, ki je manjši od 1.« je zapisan zelo podrobno (operacionaliziran/operativiziran?) in je **razdelan** že do nivoja konkretne naloge za učenca.

Primer 2: Cilj »Učenec preplava 50 metrov in med plavanjem opravi nalogo za varnost (usvoji bronastega delfina).« je zapisan v obliki **standarda**, saj kvantitativno opredeljuje dosežek učenca.

Primer 3: Cilj »Pred branjem in pred pisanjem se pogovarjajo o tem, čemu beremo oz. pišemo besedila, kako pomembno je branje oz. pisanje v vsakdanjem življenju, kaj je potrebno za učinkovito branje oz. pisanje, kako se pripravimo na branje oz. pisanje in na kaj pazimo med branjem oz. pisanjem.« usmerja v dejavnosti, ki bi učitelju koristila med **didaktičnimi priporočili**. 🏠

Primer 4: Cilj »Učenec izdelaj film.« se bolj nanaša na **dokaz o učenju** kot na znanje, ki ga naj učenec razvija.

Glagol v zapisu cilja predstavlja nameravani *spoznavni proces*, **samostalnik** pa *vsebino*. Med spoznavne procese se umeščajo:

- opazovanje (zbiranje informacij; kvalitativno in kvantitativno),
- opisovanje (ustno, pisno; strokovno besedišče),
- primerjanje,
- razvrščanje (opredelitev kriterijev),
- prirejanje,
- urejanje,
- uvrščanje (kriterij določen),
- merjenje,
- sklepanje,
- napovedovanje in postavljanje hipotez,
- argumentiranje,
- postavljanje vprašanj,
- načrtovanje (postopka reševanja problema, poteka eksperimenta, raziskave ...),
- kontrola spremenljivk.

*Spoznavni postopki so podrobneje opisani v prilogi.

Primeri ciljev v UN, ki vključujejo spoznavne procese/postopke?:

- Učenec na osnovi opazovanja napoveduje/oblikuje napovedi za rešitev problema/izid poskusa/rezultat raziskave ...
- Učenec ugotavlja in utemeljuje/raziskuje povezave med dejstvi/pojmi/dogodki/procesi...
- Učenec načrtuje potek raziskave/lastno učenje/korake reševanja problema/...
- Učenec razvija veščine povezovanja, urejanja in organiziranja podatkov/pojmov v hierarhično strukturo
- Učenec se uri v
 - napovedovanju/oblikovanju napovedi na osnovi opažanj,
 - predvidevanju možnih rešitev problema/izidov poskusa/razpleta zgodbe.

- Učenec se uri v prepoznavanju in utemeljevanju povezav med dejstvi/pojmi/dogodki/procesi...
- Učenec razvija veščine načrtovanja raziskave/lastnega učenja/reševanja problemov/...
- Učenec prepozna vrednost učenja in kaže interes za učenje, prepozna svoje motive za učenje, razume in uravnava svoja čustva pri učenju ter tako razvija pozitivno podobo o sebi kot učencu.
- Učenec spoznava in pri učenju uporablja različne, zanj ustrezne učne strategije.
- Učenec oblikuje vrednote in stališča do lastne kulture in drugih kultur ter pri tem razvija strpnost do drugačnega in drugega, odpravlja stereotipe ter razvija zmožnost spreminjanja stališč in vrednot.

Obvezni in izbirni cilji (in teme)

V učnem načrtu je mogoče opredeliti **obvezne in izbirne teme**, prav tako pa je znotraj posamezne teme mogoče ločiti obvezne in izbirne skupine ciljev oz. cilje. Iz nabora izbirnih tem, skupin ciljev ali ciljev bo izbiral učitelj ne le za oddelek kot celoto, ampak tudi pri delu s posameznimi učenci ali manjšimi skupinami znotraj oddelka (*Izhodišča*, str. 7). Z izbirnostjo se povečajo možnosti za **diferenciacijo in individualizacijo** učenja. Pri odločanju o izbirnih temah in/ali ciljnih lahko **sodelujejo tudi učenci**. Učni načrti morajo biti v tem pogledu vsebinsko in izvedbeno odprti, da omogočajo dovolj fleksibilno vsebinsko, organizacijsko in notranje-didaktično izvedbo predmetov in programa (*Izhodišča*, str. 6).

PKK naj pri opredeljevanju izbirnih tem in ciljev razmisli, kako učitelje podpreti pri načrtovanju realizacije izbirnih tem in ciljev (koliko časa bodo lahko namenili usvajanju izbirnih ciljev glede na obvezne cilje; se bodo izbirni cilji realizirali vzporedno ali zaporedno z obveznimi cilji; bo učitelj izbirne cilje načrtoval glede na ugotovljeno predznanje učencev itd.)

Skupni cilji

»Skupni cilji se opirajo na cilje sistema vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji, ki so opredeljeni v Zakonu o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI), Zakonu o OŠ (ZOsn), Zakonu o gimnazijah (ZGim) ter Zakonu o poklicnem in strokovnem izobraževanju (ZPSI-1). Uresničujejo oz. razvijajo se pri vseh ali večini predmetov, zato jih imenujemo skupni cilji.“ (*Iz osnutka dokumenta Skupni cilji in njihovo umeščanje v učne načrte in kataloge znanj, april 2003*)

Predmetne kurikularne komisije pri oblikovanju ciljev (znotraj posamezne teme) v učne načrte smiselno vključujejo tudi skupne cilje. Skupni cilji so različne narave, zato so lahko poleg zapisov v ciljnih vključeni tudi v standarde znanja in/ali v didaktična priporočila).

**Izbor in navodila za vključevanje skupnih ciljev so predmet ločenega dokumenta *Skupni cilji osnovne šole in gimnazije*.*

Vsebine in njihova aktualizacija v UN

Eden od ciljev prenove učnih načrtov je tudi aktualizirati predlagane vsebine (*Izhodišča*, str. 9). Zapis vsebin pa naj tudi omogočajo ustrezno sprotno aktualizacijo, dopolnjevanje oz. posodabljanje glede na razvoj disciplin (še kaj je podlaga za aktualizacijo vsebin?) in se bodo objavljala v Didaktičnih priporočilih.

V aplikaciji za zapis učnih načrtov ni predvidenega posebnega vnosnega polja za vsebine.

Vsebine so lahko izražene kot teme, (npr. vzorci v naravi ...), lahko pa so vgrajene v cilje oz. v standarde znanja. Ta drugi način izražanja/navajanja vsebin je prikazan v nadaljevanju v poglavjih Teme in cilji in Standardi znanja.

🏠 V didaktičnih priporočilih je potrebno prikazati, kako jasno določeni cilji vzvratno vplivajo na izbiro vsebin, pa tudi učnih metod in oblik ter pristopov poučevanja, učnih gradiv in sredstev. (*Izhodišča*, str. 13)

3. 4 Standardi znanja

Skladno z *Izhodišči* (str. 4) uporabljamo v prenovi učnih načrtov za osnovne šole in gimnazije pojem znanje v najširšem smislu³. Znanje je v učnih načrtih opredeljeno v poglavjih Cilji in Standardi znanja. Med (učnimi) cilji in standardi znanja veljajo določene relacije. Po Štefancu (2012: 171-2) so **učni cilji** pomensko široki in kot taki izražajo temeljne funkcije nekega učnega predmeta. So lahko različno splošni ali specifični in se nanašajo na védenje, spretnosti, vrednote, stališča, naravnosti itd., torej so tako preverljivi kot nepreverljivi. **Standardi znanja** pa so po svoji naravi **operativni** in **preverljivi** učni cilji, torej zgolj tisti, katerih doseganje je mogoče objektivno preverjati in posledično ocenjevati, torej so standardi znanja podlaga za ocenjevanje znanja.

Jasno postavljeni standardi znanja tudi omogočajo in olajšajo izbiro načinov spremljanja in vrednotenja ter izpeljavo kriterijev za vrednotenje. Doseganje standardov znanja pa se izrazi z oceno. Standardi znanja vsebujejo védenja oz. vednosti (propozicijsko, deklarativno, vsebinsko znanje; dejstva)^[4] in spretnosti (dispozicijsko, procesno znanje; spretnosti), **ne** pa zaželenih osebnostnih lastnosti učencev, njihovih stališč, ustvarjalnosti, predanosti učenju, kritičnosti, spontanosti, naklonjenosti učnim metodam ali stilom učenja (Štefanc 2012, 171).

Izhodišča (str. 14-15) predmetnim komisijam narekujejo, naj bodo v standardih znanja vedno navedena le **ključna znanja in spretnosti oz. veščine**, opredeljene (tudi) **na različnih ravneh kakovosti**. Z vsebinskih vidikov si sestavljavci učnih načrtov torej zastavijo vprašanje, kateri podatki, dejstva, izrazje, pojmi, so temeljnega pomena za izgradnjo globljega in trajnega razumevanja^[4], kateri pa so le neko podporno ali začasno sredstvo v izgradnji znanja, in tako sledimo načelu "manj širine za več globine". (Marentič-Požarnik, 2011, str. 34). **Védenj in spretnosti pri oblikovanju standardov znanja ne ločujemo** oz. navajamo posebej, marveč združujemo, saj običajno z glagolsko obliko izrazimo spretnost, procese, s samostalniškimi besednimi zvezami pa izbrano vsebino. Tako so v zapisih standardov znanja lahko vključeni tudi različni spoznavni postopke in taksonomije. Glagoli so zapisani v dovršni obliki v 3. osebi ednine.

V standardih znanja torej konkretno zapišemo, **kaj naj učenec ve, zna, razume, in/ali kaj naj zna narediti, opraviti, uporabiti** (*Izhodišča*, str. 14):

- pričakovana védenja, vednosti (deklarativna znanja), ki vključujejo
 - poznavanje dejstev, podatkov,
 - razumevanje konceptov;

³ Znanje razumemo kot kompleksen pojem, ki vključuje in omogoča široko splošno razgledanost in odprtost duha, prepričanja, zmožnosti za ravnanja, identifikacijo problemov in izzivov, postavljanje vprašanj, pridobivanje in miselno obdelovanje (procesiranje) ustreznih podatkov ter njihovo razumevanje, vrednotenje, interpretiranje in uporabo (npr. Dumont idr., 2013). (*Izhodišča*, str. 4)

- spretnosti, zmožnosti, da učenci nekaj opravijo, naredijo (obvladovanje postopkov, metod) vključujejo lahko miselne in fizične spretnosti, in pa védenje, kdaj uporabimo določeno znanje. (Požarnik, 2011)

Primeri:

- Učenec prepozna podobnosti in razlike med romanom in novelo in jih razloži s primeri iz prebranih in obravnavanih besedil;
- Učenec zna ustvariti/izdelati določevalni ključ rastlin;
- Učenec zna postaviti vprašanja o prehranjevalnih navadah učencev, na katera je mogoče odgovoriti z izvedbo preproste raziskave.

Opomba: Podčrtane so vsebine ali koncepti.

Če bodo v prenovljenih učnih načrtih standardi znanja zapisani v obliki podrobnejših opredelitev ciljev v okviru izbranih tem, se bodo nekatere formulacije neizogibno ponavljale. Temu se lahko v UN izognemo tako, da k vsakemu izbranemu glagolskemu nastavku zapišemo različne vsebine ali koncepte, ki so v vzgojno-izobraževalnem obdobju, za katerega snujemo standarde znanja, sestavni del nekega procesa, npr.: *Učenec zna opazovati (kaj vse zna opazovati in znotraj katerih tem ter kako zna opazovati?) in opisati (kaj vse, kako?)*

Primer:

Učenec zgradi preproste tehnične predmete s sestavljanjkami in gradivi in pri tem:

- izdela ustrezen načrt za preprost izdelek,
- pri izdelavi sledi načrtovanim postopkom in upošteva pravila varnega dela;
- predstavi namen izdelka in vrednoti izdelek.

Pri snovanju standardov znanja praviloma izhajamo iz ciljev in jih podrobneje opredelimo, morda tudi na različne načine preoblikujemo. Izogibamo se uporabi glagolov, ki izražajo zgolj védenja oz. deklarativno, tudi propozicijsko znanje (učenec ve, zna, pozna, našteje...; npr. *Učenec ve, da so celice osnovne gradbene in funkcionalne enote vseh živih bitij; ve, katere strategije mu pomagajo pri učenju⁽²⁾*), saj to običajno niso končni cilji, marveč podlaga za smiselno uporabo tega védenja. Z glagoli v zapisu standardov znanja nakažemo, kako bo lahko učenec dokazal, da zna, ve, razumel (npr. navede, pojasni, primerja, razloči, analizira vir, loči dejstva od mnenj, razbere pomembne informacije iz vira in na njihovem temelju sklepa, utemelji, argumentira)

Standarde znanja zapišemo na najvišji pričakovani stopnji doseganja za vzgojno-izobraževalno obdobje oz. v gimnaziji za konec programa, te pa smiselno vsebujejo tudi nižje, na primer:

- *učenec zna (nekaj) razvrstiti* ... /učenec nekaj razvrsti...*
- *analizirati in ovrednotiti argumente o (čem)...*
- *oblikovati lastne argumente, zakaj se je ...*
- *sklepati o vzrokih in posledicah (česa) ...*
- *razbrati prednosti in pomanjkljivosti (česa) iz/na podlagi (česa) ...*
- *predstaviti vizijo (česa) in jo razložiti (kako, s čim) ...*
- *uporabiti strategije za spoznavanje (česa) (npr. ...)*
- *razložiti, utemeljiti, kritično presoditi in vrednotiti (kaj).*

*Pojasnilo: Tako zapisan standard znanja implicitno vsebuje tudi poznavanje lastnosti stvari, ki jih učenec razvršča (védenje, dejstva), ne le obvladovanje postopka razvrščanja, ki je eksplicitno izpostavljen v glagolu – zna ustrezno razvrščati. Vprašalnice v oklepajih pa v spodnjih navedbah nadomeščajo vsebine.

Standarde znanja je, kot je videti z gornjih primerov, mogoče zapisovati na **več načinov**:

- **zgolj z glagolom** (primerja; razume besedilo),
- **glagol zna + nedoločnik** (pri nekaterih glagolih) (npr. zna opisati ... V kolikor PKK meni, da je prva možnost preveč usmerjena v navajanje dejavnosti, ki bodo navedene v didaktičnih priporočilih kot možni načini izkazovanja znanja.) Ubeseditev »zna+nedoločnik« lahko PKK podrobneje razloži, na primer z “... kar izkaže tako, da.... (npr. Učenec razume prebrano besedilo, kar izkaže tako, da v ustreznem besedilu poišče določene podatke, povzame glavne misli oz. sporočila besedila ...)” Op: praksa v različnih disciplinah, Skupni evropski jezikovni okvir za jezike

Primer za temo, cilje in standarde znanja

Tema: ENERGIJA (POJAVI)

Opis teme: Namen uresničevanja ciljev te teme je opazovati spremembe, ki jih povzročajo različni pojavi (vremenski pojavi, svetloba, zvok); ugotavljati povezave med neživo naravo (pojavi) in živo naravo ...



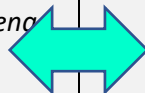
Izbor ciljev iz navedene teme:

Učenec opazuje in prepoznava osnovna vremenska stanja skozi vse letne čase in jih povezuje z vremenskimi pojavi ter opisuje spremembe. Skozi opazovanje situacij in dogodkov v naravi sklepa o vplivu vremena na ljudi, živali in rastline.

Primer standardov znanja iz navedene teme:

Učenec opazuje/zna opazovati spremembe, ki jih povzročajo različni pojavi, kar izkaže tako, da:

- **zazna** vidne in zvočne pojave s čutilom za vid in sluh in jih opiše (npr. za zvok: razlikuje višine tonov, glasnosti oz. jakost in trajanje zvoka, poimenuje različne zvoke naprav, živali);



<p><i>*Učenec vodeno raziskuje različne načine nastanka zvoka in svetlobe in sklepa na zakonitosti in posledice. Glavne značilnosti opazovanih naravoslovnih pojavov/procesov razlaga z različnimi preprostimi prikazi, modeli.</i></p> <p><i>*Cilj vključuje elemente skupnih ciljev s področja Zdravje in dobrobit.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - <u>opiše</u> spremembe vremena v daljšem časovnem obdobju in jih poveže z vplivom na ljudi, živali in rastline; - <u>razume povezave med pojavom</u> svetlobe/zvoka in skrbjo za zdravje in čutila. <p><i>V okolju prepozna naravoslovne vsebine, ki jih je možno raziskati, in pri tem:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - s svojimi besedami <u>opiše</u> raziskovalni problem; - <u>predlaga</u> načine, kako je možno izbrane vsebine raziskati; - ob izdelanem modelu/prikazu <u>razloži</u> izbran pojav z uporabo ustreznih strokovnih besed.
--	---

Izhodišča za pripravo učnih načrtov (str. 13) sestavljalcem narekujejo, naj bodo učni načrti ciljno in **procesno-razvojno** naravnani, torej upoštevajo tudi učencev razvoj. To je tudi podlaga za **vertikalno nadgrajevanje**. Hkrati pa je treba učne načrte horizontalno in vertikalno povezati oz. uskladiti, in sicer znotraj posameznih UN in med različnimi UN. To usklajevanje je lažje izpeljati, če spretnosti (in vedénja) podrobneje opredelimo tudi v smislu pričakovane kakovosti. Torej opisu tega, kaj naj učenec zna,

določimo še vidike **izbrane kakovosti** znanja (ne nujno iste po vsej izobraževalni vertikali) in pa stopnje doseganja tega znanja, ki so navzgor po izobraževalni vertikali praviloma vedno zahtevnejše oz. kompleksnejše.

Ponazoritev dvodelnosti standardov znanja (KAJ NAJ UČENEC ZNA in KAKO KAKOVOSTNO) s primerom iz vsakdanjega življenja

Na mnogih drugih področjih življena presojo (izdelke) na osnovi opisnih kriterijev, izpeljanih iz standardov (npr. vina, piškoti) Viri

Od otroka pa morda pričakujemo, da bo imel čist in urejen delovni prostor in šolske pripomočke, ali pa svojo sobo (KAJ naj otrok zna/zna narediti?) Kako bo otrok vedel, kaj vse od njega pričakujemo, in kaj je dovolj dobro v neki razvojni stopnji? Skupaj z otrokom bomo kot starši opredelili, kaj pomeni, da je delovni prostor čist in urejen, na primer, na policah in površini mize ni umazanije, pack in prahu, knjige in zvezki so zloženi, papirčki ne ležijo vsepovsod po tleh, smeti je otrok primerno odstranil in ne skrtil - pometel pod preprogo ter jih ločil.. Tako ima otrok pregled tega, kaj se od njega pričakuje, hkrati pa so to vidiki, ki jih je mogoče presojati na različnih stopnjah (KAKO DOBRO): na mizi ni smeti, je pa prašna. Ob večkratnem spremljanju, objektivnih, a spodbudnih povratnih informacijah in stalni vaji lahko pričakujemo, da bo otrok razvil ustrezne načine vzpostavljanja in ohranjanja urejenosti delovnega prostora. Če pa ostanemo zgolj pri navedbi pričakovanega stanja »otrok ima čist in urejen delovni prostor in šolske pripomočke«, lahko to razumemo zelo različno, odvisno od naših implicitnih pričakovanj. Te so tudi razlog za impresionistično vrednotenje oz. v šoli za subjektivno ocenjevanje, kar

so poskusili spremeniti že z reformo izobraževanja v letih 1996-1998 in kasneje z uvedbo kriterijskega ocenjevanja.

Še šolski primer za kakovost pri standardih znanja

*Pri vrednotenju pisnih besedil, ki jih tvorijo učenci pri številnih predmetih, je lahko (odvisno od predmeta) v ospredju vsebina. Pri vrednotenju lahko upoštevamo relevantnost vsebine, njeno propozicijsko (vsebinsko) ustreznost (kjer je potrebna oz. zaželena), obsežnost ipd. Poleg vsebinskih vidikov kakovosti se lahko v standardih znanja navede še **druge prvine**, ki izhajajo iz učnih ciljev predmetov, na primer zgradba besedila, in pri jezikih jezikovni vidiki. Iz tako oblikovanih standardov znanja je torej mogoče v procesu priprave didaktičnih priporočil za vrednotenje znanja izluščiti oz. pripraviti priporočene kriterije za spremljanje in vrednotenje, po katerih se bo znanje vrednotilo. Opisi pričakovanih ravni kakovosti dokazila (tu pisnega besedila) v zapisu standardov znanja pa se bodo odsklikavale v opisnikih na več stopnjah (v primeru uporabe analitičnih kriterijev za vsak kriterij posebej). Standarde znanja v povezavi z vsebino selahko opredeli od najvišje pričakovane stopnje kakovosti ob zaključku predmeta navzdol (konec gimnazije, v OŠ po triletjih).*

Z ustrezno oblikovanimi standardi se bodo pri različnih predmetih lahko vrednotili le tisti vidiki, ki izhajajo iz učnega načrta predmeta, in ne še tisto, kar pri tem predmetu ni predvideno z UN.



V sedaj veljavnih učnih načrtih so pričakovani dosežki (gimnazija večinoma 2008) in standardi znanja (OŠ, večinoma 2011) večinoma izraženi brez navedbe kakovosti⁴, na primer:

- *Učenec o tematiki izbirne teme na podlagi lastnega razmisleka napiše daljši razpravljalni esej.*
- *Učenec navede pomembne izume in znanstvene dosežke iz obdobja renesanse.*
- *Učenec pojasni šolo kot družbeno institucije z različnimi funkcijami, različne razlage vloge in pomenov šole, presodi vpliv različnih dejavnikov na šolsko uspešnost in njeno povezanost z družbenimi neenakostmi ter načine spreminjanja šole in šolanja v sodobni družbi.*

Primer podrobnega standarda znanja, ki vsebuje zapis, **kaj** naj učenec zna, in **kako dobro** (iz veljavnega UN za slovenščino, 2018), a je nevtralen glede propozicijske (vsebinske) ustreznosti: *Učenec samostojno govorno nastopi z napovedano besedilno vrsto (predpisano s tem učnim načrtom) – tvori besedilnovrstno ustrezno, smiselno in razumljivo besedilo, govori razločno in čim bolj knjižno ter ustrezno uporablja nebesedne spremljevalce govorjenja, (...) (4.- 6. r.);*

In še izmišljeni primer:

Učenec napiše (zna napisati) dobro strukturirano pripovedno besedilo o svojih izkušnjah ali dogodkih in v njem opiše relevantne podrobnosti. Bralca uvede z vzpostavitvijo ustreznega konteksta v uvodu.

⁴ Kakovost je močno povezana z opisnimi kriteriji, ki se uporabljajo pri vrednotenju znanja in so lahko predlagani v Didaktičnih priporočilih.

Za razvoj dogodkov, opisov, oseb uporabi različne pripovedne tehnike (npr. dialoge, opise, dinamičnost). Z ustreznimi jezikovnimi sredstvi nakaže prehode, sosledje in časovne okvire. Besedišče je pomensko ustrezno, vsebuje tudi prenesene pomene, poosebitve itd. Zaključek ustrezno sledi razvoju pripovedi. Takšne podrobnejše opredelitve pa so lahko zapisane tudi v Didaktičnih priporočilih.

*Opomba: podčrtane so nekatere tipične spremenljivke: usmeritev glede značilnosti besedilne vrste kot vrste dokazila, vsebina sestavka. V **obarvanem** besedilu so opisi kakovosti, iz katerih lahko uporabniki UN izluščijo kriterije, npr. strukturiranje besedila, rabo jezikovnih sredstev, besedišča. S pomočjo navedb glede pričakovane kakovosti pa je mogoče nastaviti opisnike, ki podrobneje opisujejo različne stopnje doseganja znanja.*

Podobno za druge kompleksne izdelke?

Ob takšnih zapisih standardov znanja je na mestu vprašanje, **kdaj** lahko od učencev pričakujemo takšna znanja, in v čem vse bi lahko bilo manj oz. bolj zahtevna/težavna/kompleksna. Predmetna komisija lahko torej v standardih znanja (pre)oblikuje sestavine prvega dela standarda za govorno nastopanje ali predstavitev, ali tvorjenje pisnega besedila – v gornjem primeru: *Učenec napiše (zna napisati) pripovedno besedilo o svojih izkušnjah ali dogodkih in v njem opiše ...*, poleg tega pa ustrezno spremeni oz. prilagodi tudi drugi del, torej elemente oz. prvine pričakovane kakovosti. Hkrati spremeni tudi opise kakovosti za morebitne višje ali nižje stopnje doseganja teh znanj, ki so morda primerne za naslednje ali prejšnje vzgojno-izobraževalno obdobje ali program (OŠ, GIM). Pri določanju standardov znanja (oz. stopenj doseganja znanja po vertikali) je lahko v podporo večje število moderiranih izdelkov učencev.

Določanje in usklajevanje pričakovane zahtevnosti in/ali kompleksnosti dosežemo na različne načine, pogosto z **ustreznimi taksonomijami**. Med temi načini pa so tudi drugi vidiki, ki pogojujejo oz. natančneje opredeljujejo učenčevo znanje, ki naj bi ga znal učenec izkazati (*Izhodišča*, str. 15), in ki so delno univerzalni, delno pa predmetno (področno) specifični, med drugim:

- kontinuum konkretnosti-abstraktnosti,
- kontinuum (ne)umeščenosti v (učenčev) kontekst (po Cummins, 1981) oz. doživljajska bližina,
- zahtevnost/težavnost/kompleksnost vnosnih virov (besedil, tudi navodil, grafičnih prikazov, slik),
- kompleksnost izhodnega znanja oz. produktov (izdelkov, dokazil),
- obseg, obsežnost, itd.

Z upoštevanjem številnih **relevantnih dejavnikov** težavnosti oz. kompleksnosti pri oblikovanju standardov znanja pa komisije tudi uresničujejo navodilo, da naj bodo pričakovane ravni doseganja **realne glede na razvojne stopnje učencev** in druge okoliščine ter usklajene tudi po izobraževalni vertikali (*Izhodišča*: 15) Zato priporočamo, da predmetne kurikularne komisije razmislijo, kateri **dejavniki zahtevnosti** in/ali **kompleksnosti** so relevantni za njihovo predmetno področje, in jih ustrezno upoštevajo pri oblikovanju standardov znanja.

Teme, cilje in standarde znanja je **smiselno hierarhično označiti** (kodirati), s čimer omogočimo hiter pregled medsebojnih povezav med posameznimi elementi učnega načrta in stopnje splošnosti oz. specifičnosti navedb ter ekonomično sporočanje (npr. v pripravah). S tem se tudi izognemo

nepreglednosti, ki bi nastala v aplikaciji za učne načrte v primeru večjega števila tem, skupin ciljev znotraj tem in nato še ciljev.

Minimalni standardi znanja

Zapisi minimalnih standardov znanja odgovarjajo na vprašanje, katero je tisto **celostno znanje**, ki ga mora učenec izkazati, če naj bo pri predmetu ocenjen vsaj z najnižjo pozitivno oceno (...) *Izhodišča*, str. 14. V prenekaterem od sedaj veljavnih učnih načrtov so minimalni standardi znanja zapisani z odebeljenim tiskom. Ta način zahteva nizanje zapisov znanj (ali celo dejavnosti) in nekatera so potem izbrana in označena kot minimalni standardi, na primer:

- izbere način prikaza podatkov (tabela, graf, risba),
- **tabele in grafe ustrezno opremi in označi,**
- **bere preproste grafe (npr. pri gibanju),**
- iz grafa odčita neznane vrednosti,
- pri delu uporabi osnovno matematično znanje. (UN fizika OŠ 2011:17)

Kadar pa standardi znanja vsebujejo tudi opredelitve pričakovane kakovosti na določeni stopnji, ki se po izobraževalni vertikali spreminjajo (nadgrajujejo), se zapisi v teh delih razlikujejo. Zato bo zapisov lahko več oz. bodo daljši.

Pri opredeljevanju minimalnih standardov znanja se, enako kot pri standardih znanja, opredelitev znanj ne omeji le na poznavanje podatkov, dejstev, oz. védenja (deklarativno, propozicijsko znanje ali znanje, opisano na najnižjih taksonomskih stopnjah), marveč tudi za **spretnosti** (proceduralno, dispozicijsko znanje).

Kako pristopiti k snovanju standardov znanja in minimalnih standardov znanja

K snovanju ciljev in standardov znanja lahko pristopimo po načelu “**od spodaj navzgor**”, torej iz temeljev predmeta ob začetku učenja. Druga možnost pa je tudi, da se najprej določi **t. i. izhodno znanje** (ob koncu predmeta v programu) z vidikov “kaj” in “kako dobro”, in se nato razgrajuje navzdol po izobraževalni vertikali. Uporabiti je mogoče tudi oba pristopa.

Nujno pa je, da temeljno znanje, ki preči več predmetov (ali vse), predmetne komisije zasnujejo skupaj oz. usklajeno, in se zanje tudi usklajeno določi težavnost/kompleksnost po izobraževalni vertikali. Posamezni predmeti pa jim dodajo specifične vsebine, okoliščine itd. Med taka znanja sodijo tudi spoznavni postopki (proces).

Povezave med standardi znanja in didaktičnimi priporočili za preverjanje in ocenjevanje znanja

Priporočamo, da predmetne komisije cilje, standarde znanja in nadaljnja gradiva, ki sodijo v didaktična priporočila (priporočeni načini ocenjevanja, primeri izpeljav opisnih kriterijev iz standardov znanja), snujejo usklajeno, lahko tudi vzporedno. (Testni vprašanja za usklajenost standardov znanja in predlaganih načinov vrednotenja bi lahko bilo: *Ali oz. koliko predlagani načini preverjanja in še zlasti ocenjevanja znanja dejansko omogočajo vpogled v doseganje standardov znanja? Ali oz. kako dobro so primeri opisnih kriterijev usklajeni z opisi kakovosti v standardih znanja?*).

Standardi znanja, ki vsebujejo navedbe znanja, ki naj bi jih bili učenci zmožni izkazati, so skupaj z izbranimi elementi oz. prvinami kakovosti na ustreznih ravneh osnova za notranje, šolsko preverjanje in ocenjevanje znanja in za zunanja preverjanja ter ocenjevanja znanja (NPZ, matura).

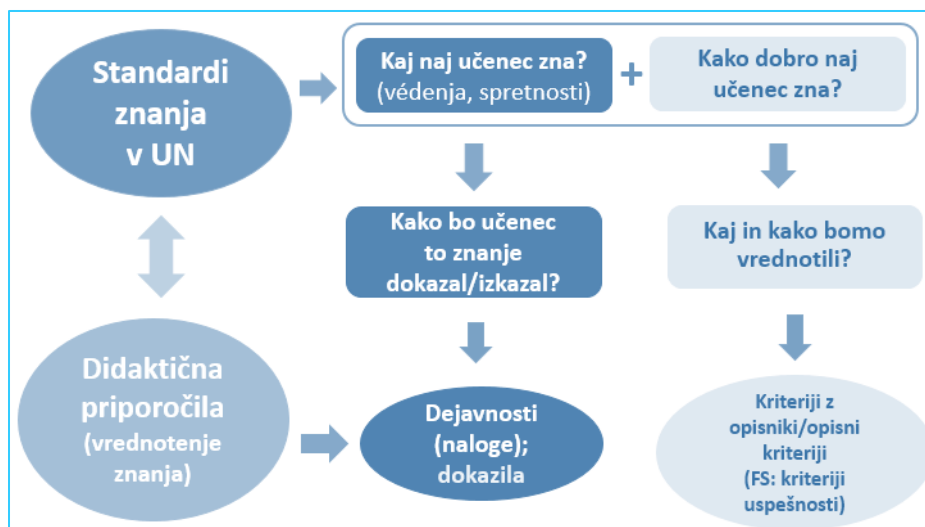
☐ Snovalci učnih načrtov in didaktičnih priporočil si lahko pri usklajevanju standardov znanja in opisnih kriterijev⁵ pomagajo z nekaterimi usmerjevalnimi vprašanji:

- *Kako/na katere načine, s katerimi nalogami oz. dejavnostmi vse bo lahko učenec izkazal znanje, ki je opisano v 1. delu standarda znanja (spretnosti, védenja)? Katera so predvidena dokazila?*
- *Katere prvine kakovosti je mogoče izluščiti iz drugega dela standarda (opisi pričakovane kakovosti?) Kaj vse bo mogoče oz. smiselno vrednotiti? – **kriteriji***
- *Katere so ustrezne stopnje doseganja znanja za posamezne kriterije (za VIO oz. SŠ)? Katere so pričakovane najvišje stopnje, katere še sprejemljive? Kaj vse jih sestavlja in v čem vse se razlikujejo? – **opisniki***

Če ob tem delu predmetne komisije ugotovijo, da so standardi znanja oblikovani premalo natančno, npr. vsebujejo zgolj navedene znanj brez kakovosti, kjer je to mogoče opredeliti, ali pa so zapisani enako za več obdobji po vertikali, ali so ubesedni (zapisani) enako kot načini ocenjevanja in podobno, bodo lahko standarde znanja dopolnile, spremenile, medsebojno uskladile. Tako lahko priprava tega dela didaktičnih priporočil vzvratno vpliva tudi na oblikovanje učnega načrta (horizontalna in vertikalna usklajenost znotraj UN).

Spodnja slika prikazuje povezave med standardi znanja in spremljanjem, preverjanjem in ocenjevanjem znanja.

⁵ Več o tem v Usmeritvah za pripravo didaktičnih priporočil.



Slika 8: Povezave med posameznimi sestavinami standardov znanja in vrednotenjem znanja (didaktična priporočila)

Iz navedb, kaj naj učenec zna, PKK predlagajo raznolike, čim bolj **avtentične načine vrednotenja znanja** in naloge oz. dejavnosti, ki jih učenci opravljajo, da bodo z njimi izkazovali svoje védenje, razumevanje in/ali spretnosti. Iz navedb elementov kakovosti bo mogoče izpeljati **kriterije za spremljanje in ocenjevanje znanja**, iz opisa stopenj doseganja znanja pa opisnike, ki podrobneje opredeljujejo kriterije.

🏠 **Načini ocenjevanja znanja**, ki jih bodo komisije predlagale v didaktičnih priporočilih, bodo torej usklajeni s standardi znanja (*Izhodišča:16*), ne pa enako ubesedeni (zapisani). Ob upoštevanju posebnosti posameznih predmetov komisije skrbijo za to, da se ubeseditve ne ponavljajo v ciljih in/ali v standardih znanja in/ali predlaganih načinih vrednotenja, na primer v obliki dejavnosti. V primerih spodnjih zapisov standardov znanja bolj odgovarjamo na vprašanje, kako bo učenec izkazal neko znanje, kot na vprašanje, katera znanja (védenja, spretnosti) so opisana v standardu.

Kaj ne sodi med standarde znanja?

V pedagoški praksi se med kriterije za ocenjevanje znanja pogosto vrivajo številni dejavniki, na primer stopnje učenčeve samostojnosti opravljanja nekih dejavnosti ali pa učiteljeve podpore, pravočasna oddaja izdelkov ipd. Taki dejavniki niso ustrezni sestavni deli standardov znanj (če pa izhajajo iz ciljev v učnem načrtu, so lahko med kriteriji uspešnosti).

Med standarde znanja **ne** sodijo zapisi, ki ne opisujejo niti védenj niti spretnosti, kot na primer: *Učenec izkazuje spoštovanje do lastnih (...) dosežkov kot tudi do (...) dosežkov drugih.*

Vzporedno snovanje elementov UN in didaktičnih priporočil (za vrednotenje znanja) nam na nek način prikazuje tabela z obveznimi (barvni stolpci) in samoregulacijskimi elementi učnega načrta (beli stolpci) oz. vsebine didaktičnih priporočil. 🏠

2. VIO OŠ					
Cilji	Ure	Standardi znanja	Načini izkazovanja znanja	Opisni kriteriji	Cilji
Uvod v temo/opis teme					
Skupine ciljev		Standardi znanja			Skupine cilje
Nabor (strokovnih) terminov					
Področja skupnih ciljev (zajeta v predmetnih ciljih)					

Slika 9: Delna shema posameznih elementov učnih načrtov in dela didaktičnih priporočil. (Vir: Izhodišča, str. 25)

Zapisi standardov znanja naj zagotavljajo čim bolj **enoznačno interpretacijo**, predmetne komisije pa lahko pripravijo tudi podrobnejše razlage in/ali ponazoritve v didaktičnih priporočilih in z njimi povezanih strokovnih gradivih. Zapisi standardov znanja z glagoli, kot sta razložiti, pojasniti (*npr. fotosintezo; povezavo med podnebnimi in rastlinskimi pasovi, pomen kulturne dediščine za slovenski in svetovni prostor*), pa tudi opisati, ločiti med ipd. so dvoumni, saj lahko vsebujejo, na primer, razumevanje pojmov (konceptov), ali pa le reprodukcijo naučene vsebine, ki pa ne temelji na razumevanju.⁶

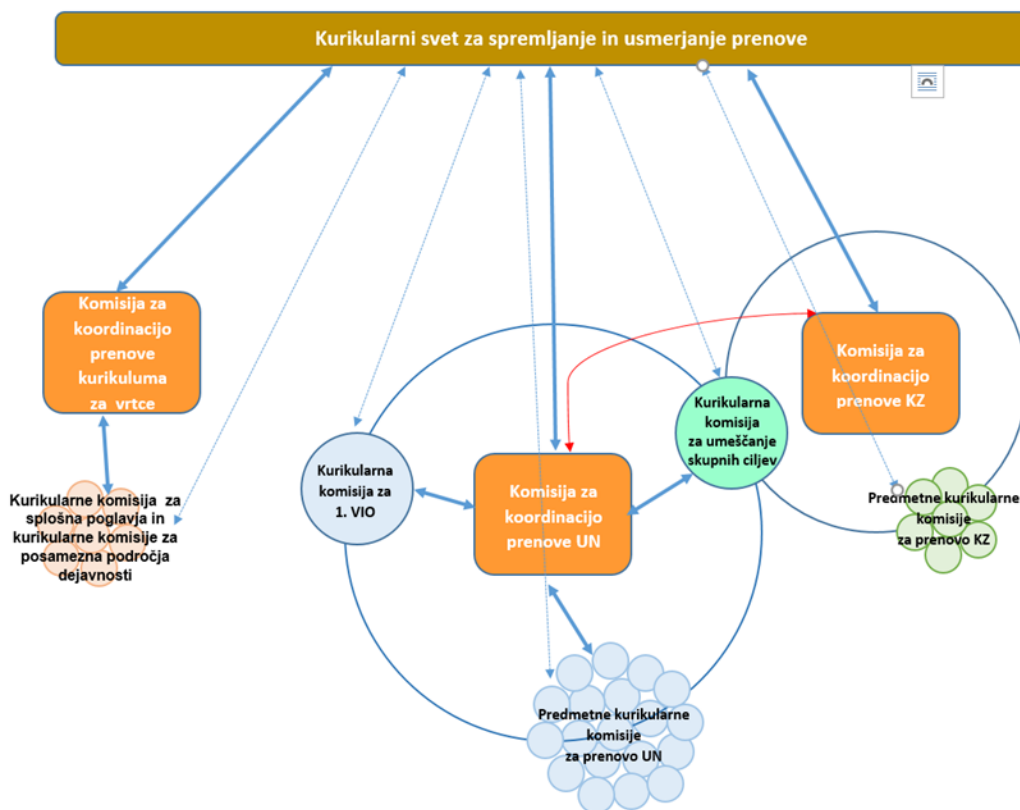
Pri pripravi standardov znanja lahko predmetne komisije za samorefleksijo uporabijo opomnik, ki je nastal na osnovi Izhodišč (str. 14-15) in je predstavljen spodaj.

Predmet: _____ . VIO OŠ ____ /gimnazija					
Standardi znanja za temo: _____					
	Značilnosti zapisov standardov znanja	DA, POVSEM	DELOMA	NE	Predlogi
1.	V standardih so opisani/vključeni/prepoznavni standardi in minimalni standardi znanja.				
2.	Standardi znanja so usklajeni z/izhajajo iz, izpeljani iz s cilji (zajemajo znanja, ki so opredeljena v ciljeh, in ne kaj drugega).				
3.	V standarde znanja so vključeni vsi cilji, ki se lahko ocenjujejo.				
4.	Standardi znanja so zapisani podrobneje kot cilji.				
5.	Standardi so opisani le za znanja - védenja in spretnosti oz. veščine (ne kaj drugega, npr. lastnosti, samostojnosti, motivacije itd.).				
6.	Standardi znanja opredeljujejo: <ul style="list-style-type: none"> kaj naj bi učenec vedel, razumel, zmoget narediti, opraviti, uporabiti, kako kakovostno je to znanje (vedenje, veščine), 				
7.	Opisi kakovosti so realni, usklajeni po izobraževalni vertikali.				
8.	Zapisi standardov nakazujejo tudi možna preseganja standardov znanja (so odprti navzgor).				
9.	Standardi se po izobraževalni vertikali kontinuirani (nakazujejo tudi stopnje doseganja in preseganja znanja).				
10.	Zapisi standardov vsebujejo: <ul style="list-style-type: none"> glagol, ki izraža učenčevo ravnanje, vsebinski vidik, druge vidike, ki pogojujejo oz. natančneje opredeljujejo učenčevo znanje. 				
11.	Iz standardov je mogoče izluščiti: <ul style="list-style-type: none"> načine ocenjevanja znanja – na katere načine bi znanje spremljali, preverjali in ocenjevali, vrste dokazil o doseganju standarda znanja, nastavke opisnih kriterijev (iz opisov pričakovane kakovosti znanj za stopnjo (VIO, GIM). 				

Izhodišča za didaktična priporočila bodo podrobneje predstavljena v posebni, ločeni publikaciji.

4 Organizacijsko-izvedbena priporočila za delovanje PKK

V spodnjem prikazu je predstavljena struktura delovanja komisij, ki so vključene v prenovu učnih načrtov v osnovni šoli in gimnaziji ter katalogov znanja. Več informacij o sestavi komisij je dostopno na spletni strani ZRSŠ.



Slika 10: Organiziranost delovanja komisij v okviru prenove učnih načrtov in katalogov znanja

Za spremljanje in usmerjanje prenove vzgojno-izobraževalnih programov s prenavo ključnih programskih dokumentov – kurikulumov za vrtce, učnih načrtov osnovnošolskih in gimnazijskih izobraževalnih programov in katalogov znanja splošnoizobraževalnih predmetov v programih nižjega poklicnega, srednjega poklicnega in srednjega strokovnega izobraževanja se je ustanovi Kurikularni svet za spremljanje in usmerjanje prenove (Kurikularni svet). Kurikularni svet vodi državni sekretar na MVI. Naloge kurikularnega sveta so:

- potrditev kriterijev za izbor članov Komisije za koordinacijo posodabljanja kurikulumov za vrtce, Komisije za koordinacijo prenove učnih načrtov, Komisije za koordinacijo prenove katalogov

znanja in Kurikularne komisije za pripravo dokumenta o skupnih ciljih z navodili za njihovo umeščanje v učne načrte in kataloge znanja,

- podaja mnenja k imenovanju članov Komisije za koordinacijo prenove kurikuluma za vrtce, Komisije za koordinacijo prenove učnih načrtov, Komisije za koordinacijo prenove katalogov znanja in Kurikularne komisije za pripravo dokumenta o skupnih ciljih z navodili za njihovo umeščanje v učne načrte in kataloge znanja,
- potrditev dokumenta z opredelitvijo skupnih ciljev programov in navodili za njihovo umeščanje v učne načrte in kataloge znanja,
- spremljanje in usmerjanje procesa prenove programskih dokumentov z vidika upoštevanja izhodišč za prenavo, določenih na pristojnem strokovnem svetu,
- spremljanje in usmerjanje procesa prenove programskih dokumentov z vidika realizacije načrtovanih aktivnosti ter usklajenosti z Načrtom za okrevanje in odpornost,
- usklajevanje informacij in pogledov med različnimi predstavniki strokovne javnosti in preko namenskih javnih forumov,
- sodelovanje z vodji komisij, ki izvajajo prenavo in usmerjanje njihovega dela,
- podpora in usmerjanje komisij za koordinacijo pri izvajanju nalog v skladu z *Izhodišči za prenavo*,
- poročanje pristojnemu ministru o poteku prenove programskih dokumentov (najmanj štirikrat letno).

Za namen usmerjanja in koordinacije so ustanovljene tri strateške kurikularne komisije:

- Komisija za koordinacijo prenove kurikuluma za vrtce,
- Komisija za koordinacijo prenove učnih načrtov v osnovni šoli in gimnaziji,
- Komisija za pripravo skupnih ciljev in njihovo umeščanje v učne načrte in kataloge znanj.

Komisija za koordinacijo prenove kurikuluma za vrtce

Komisija ima 15 članov, strokovnjakov za področje predšolske vzgoje. Naloge komisije:

- podaja mnenja h kriterijem za izbor članov kurikularnih komisij za vrtce, ki jih predlaga ZRSŠ (komisije – vodjo in člane – imenuje direktor ZRSŠ),
- usposabljanje članov kurikularnih komisij za vrtce za implementacijo *Izhodišč za vrtce*¹, usmerjanje in podpiranje kurikularnih komisij za vrtce pri pripravi prenovljenih vsebin kurikuluma s smiselnim vključevanjem medpodročnih dejavnosti,
- spremljanje procesa oblikovanja posodobljenega dokumenta,
- skrb za koherentnost in konceptualno usklajenost pri posodabljanju celotnega kurikularnega dokumenta,
- priprava predloga strukture zapisa področij splošnega poglavja in področij dejavnosti kurikuluma za vrtce,
- priprava enovitega predloga prenovljenega kurikuluma za vrtce za obravnavo na pristojnem strokovnem svetu,

- sodelovanje na javnih razpravah o predlogu posodobljenega kurikulumuma za vrtce, priprava smernic za oblikovanje izvedbenega kurikulumuma.

Komisija za koordinacijo prenove učnih načrtov v osnovni šoli in gimnaziji

Komisija ima 20 članov za področja osnovnošolskega in gimnazijskega izobraževanja ter izobraževanja odraslih.

Naloge komisije:

- podaja mnenja h kriterijem za izbor članov predmetnih kurikularnih komisij za prenovo učnih načrtov in Komisije za 1. vzgojno-izobraževalno obdobje (v nadaljevanju VIO), ki jih predlaga ZRSŠ (komisije – vodjo in člane – imenuje direktor ZRSŠ),
- priprava načrta usposabljanja predmetnih kurikularnih komisij, Komisije za 1. VIO in Komisije za skupne cilje in podpornih gradiv,
- usposabljanje Komisije za skupne cilje za implementacijo Izhodišč za prenovo UN v delu skupnih ciljev,
- usposabljanje predmetnih kurikularnih komisij in Komisije za 1. VIO za implementacijo Izhodišč za prenovo UN in skupnih ciljev v učne načrte,
- usmerjanje in podpiranje predmetnih kurikularnih komisij pri pripravi prenovljenih učnih načrtov,
- usmerjanje in podpiranje Komisije za skupne cilje in Komisije za 1. VIO, usklajevanje dela kurikularnih komisij, vključenih v prenovo učnih načrtov, spremljanje procesa umeščanja skupnih ciljev v učne načrte,
- spremljanje procesa oblikovanja učnega načrta za 1. VIO,
- sodelovanje s Kurikularnim svetom in poročanje o poteku prenove učnih načrtov.

Komisija za pripravo skupnih ciljev in njihovo umeščanje v učne načrte in kataloge znanj

Komisija ima 20–24 članov in vodjo (skupaj 21–25 članov). Deli se na pet skupin, usmerjene na pet področij skupnih ciljev (v nadaljevanju: področja):

- področje digitalnih kompetenc,
- področje zdravja (psihično in fizično),
- področje podjetnosti (finančna pismenost, ustvarjalnost, kritično mišljenje, komunikacija...),
- področje vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj,
- področje kulture, umetnosti in državljanstva.

Naloge komisije:

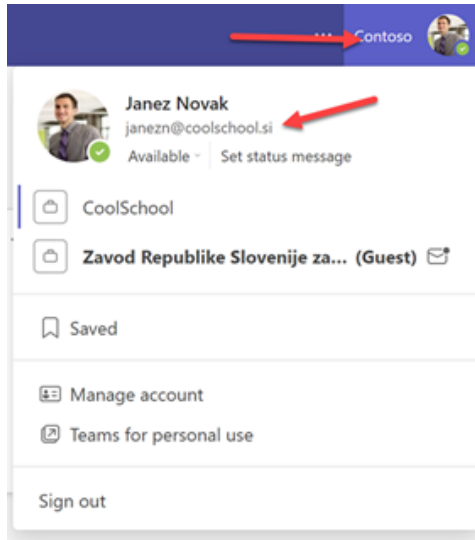
- priprava predloga dokumenta, v katerem bodo opredeljena področja skupnih ciljev ter na vsakem področju določeni cilji, ki so skupni programom osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja, ter predložitev predloga dokumenta v potrditev Kurikularnemu svetu,
- priprava metodologije za oblikovanje in doseganje skupnih ciljev ter navodil za umeščanje skupnih ciljev v učne načrte in kataloge znanja,
- sodelovanje s Komisijo za koordinacijo UN in, v nadaljevanju, tudi s Komisijo za koordinacijo prenove katalogov znanja (Komisija za koordinacijo KZ),
- usposabljanje predmetnih kurikularnih komisij za UN in KZ ter Komisije za 1. VIO v podporo umeščanju skupnih ciljev v učne načrte in kataloge znanja,
- podpiranje in spremljanje dela predmetnih komisij za UN in KZ ter Komisije za 1. VIO pri umeščanju skupnih ciljev v učne načrte posameznih predmetov in didaktična priporočila.
- Kurikularna komisija se bo delila na štiri skupine, usmerjene na štiri področja skupnih ciljev (v nadaljevanju področja):
 - področje digitalnih kompetenc, področje zdravja (psihično in fizično),
 - področje podjetnosti (finančna pismenost, ustvarjalnost, kritično mišljenje, komunikacija...), področje vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj.

Organizacijsko-izvedbena priporočila za delovanje PKK

Delo predmetne kurikularne komisije koordinira predmetni svetovalec ZRSŠ, kar vključuje poleg vsebinskega usklajevanja dela tudi korespondenco med člani PKK, pisanje zapisnikov, sklicevaje sestankov. V PKK se dogovorite o dinamiki srečanj. Zaradi lažje organizacije dela na šolah priporočamo, da določite en dan v tednu (npr. vsak drugi četrtek v mesecu). Prav tako priporočamo, da PKK večino srečanj oprav na daljavo preko okolja MS Teams.

V MS Teams so odprte ekipe za posamezne PKK, tam se nahaja gradivo, vabila, zapisniki, posnetki in drugo po presoji PKK.

V primeru težav z vpisom v MS Teams člani PKK posredujejo svojo MS identiteto koordinatorju PKK.



Za dostop do svoje ekipe, ki je v okolju »ZRSŠ«, je treba preklopiti na **Zavod Republike Slovenije za šolstvo (Guest)**.

Vodenje sestankov, timsko delo komisij

V strokovnih diskusijah se tehtajo vsi vidiki, povezani s prenovo konkretnega učnega načrta, kot so sodobnost, mednarodna primerljivost, vertikalna povezanost, razmerje med cilji in standardi, obseg ur predmeta ... V komisiji razpravljajte o vseh predlogih, pomislekih, dvomih. Pomebno je, da je vsak član komisije slišan in prispeva, seveda ob doslednem upoštevanju strokovnih argumentov. Sestanke ali dele sestankov se lahko s soglasjem članom snema.

PKK pri svojem delu v prvi vrsti upošteva *Izhodišča* za prenovo učnih načrtov v osnovni šoli in gimnaziji, izhodišča za didaktična priporočila, Usmeritve za delo predmetnih kurikularnih skupin, Smernice za oblikovanje UN v 1. VIO in usmeritve KKUN ter Komisije za skupne cilje.

Povezovanje PKK

Koordinator področja naj poskrbi za horizontalno in vertikalno povezovanje med predmetno kurikularnimi komisijami. Obravnava in umeščanje skupnih ciljev vključuje tudi medpredmetni vidik, v ta namen priporočamo, da se pri skupnih ciljih usklajujete tudi na ravni področne skupine.

Na seje predmetne komisije naj se po potrebi in v skladu z namenom in cilji seje povabi predstavnike komisij izobraževalne vertikale. Oblike in načini povezovanja so opredeljeni tudi v sklepih o imenovanju v PKK.

Podjemne pogodbe in potni stroški

Za zunanje sodelavce se sklene podjemna pogodba. Upravičeni so do povračila potnih stroškov in za delo v PKK. Zunanji sodelavci pripravijo obračun potnih stroškov (Obrazec Obračun potnih stroškov), izpolnijo datum, uro srečanja in relacijo ter število kilometrov. Izpolnjen obrazec oddajo koordinatorju.

V primeru usposabljanja se z zunanjim sodelavcem sklene avtorska pogodba.

Cene honorarjev so skladne s cenikom MIZŠ za izvajanje operacij evropske kohezijske politike.

Viri:

Anderson, L. W., Krathwohl, D. R. (2016). *Taksonomija za učenje, poučevanje in vrednotenje znanja*. Revidirana Bloomova taksonomija izobraževalnih ciljev. Prev. Sonja Sentočnik. Zavod RS za šolstvo. Ljubljana

Blažič, M., Ivanuš Grmek, M., Kramar, M., Strmčnik, F. (2003). *Didaktika*. Visokošolski učbenik. Visokošolsko središče Novo mesto. Inštitut za raziskovalno in razvojno delo. Novo mesto.

Cummins, Jim (1981). *The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students*. Los Angeles, California: Evaluation, Dissemination and Assessment Center.

Čok, L., Skela, J., Kogoj, B., Razdevšek-Pučko, C., Mikolič, V. et al. (1999). *Učenje in poučevanje tujega jezika: smernice za učitelje v drugem triletju osnovne šole*. Pedagoška fakulteta. Koper: Znanstveno-raziskovalno središče Republike Slovenije

Dumont, H. idr. (2010): O naravi učenja. Zbornik. OECD (Prevod; Ljubljana: ZRSŠ, 2013).

Milekšič, V. (2010). *Določanje minimalnih standardov znanja*. CPI

Rutar Ilc, Z. (2005). *Pasti in potenciali sprememb*. v Modeli poučevanja in učenja. Od opazovanja do znanja, od znanja h kompetencam. Zbornik prispevkov. Ur. Anka Zupan. Zavod RS za šolstvo. Ljubljana.

Štefanc, D. (2012). *Kompetence v kurikularnem načrtovanju splošnega izobraževanja*. Univerza v Ljubljani. Filozofska fakulteta. Ljubljana.

Strmčnik, F. (2001). *Didaktika. Osrednje teoretične teme*. Znanstveni inštitut Filozofske fakultete. Ljubljana.

Strmčnik, F. (2003). Didaktične paradigme, koncepti in strategije. *Sodobna Pedagogika*, 54(1), 80–92.

Jank, W., & Meyer, H. (2006). *Didaktični modeli* (1. izd., p. 286). Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Rutar Ilc, Z. (2007). *Aktivno učenje in procesni pristop - pot do konceptualnega razumevanja*. 109–121.

Žakelj, S. (2003). *Kako poučevati matematiko. Teoretična zasnova modela in njegova didaktična izpeljava*. Zavod RS za šolstvo. Ljubljana

Licardo, M. (2015). *Strukturalna analiza samoodločanja pri dijakih s posebnimi potrebami in dijakih brez posebnih potreb v srednjih poklicnih in strokovnih šolah*. Doktorska disertacija. Univerza v Mariboru: Filozofska fakulteta.

Marentič Požarnik, B. (2011). Kaj je kakovostno znanje in kako do njega? O potrebi in možnostih zblíževanja dveh paradigem. <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-9NQGUXA1/06d1144c-a0d1-4c0b-99c3-64d71681e85d/PDF>

Slivar, B. (2022). *Izhodišča za prenovu učnih načrtov v osnovni šoli in gimnaziji*.

Žakelj, A. (2007). Spremljanje in posodabljanje učnih načrtov in katalogov znanj. (Delovno gradivo, nelektorirano)

Zupanc, D. (2005). Standardi znanja v edukaciji. *Psihološka obzorja (Ljubljana)*, letnik 14, številka 3, str. 69-88. <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-ZN5R4SZX/09e14666-47a5-442e-9514-1c32558db04c/PDF>, dostop 5. 7. 2021

Štefanc, D. (2012). Kompetence v kurikularnem načrtovanju splošnega izobraževanja. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Milekšič, V. (2010). Določanje minimalnih standardov znanja. Ljubljana: MZŠ in CPI

Sentočnik, S. (2012). Spremenjeni poudarki pri praksi preverjanja in ocenjevanja – primer avtentičnih preizkusov. V Rutar Ilc, Z. (ur.). Ugotavljanje kompleksnih dosežkov. Preverjanje in ocenjevanje v medpredmetnih povezavah. Priročnik za učitelje. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, Ministrstvo za izobraževanje, kulturo in šport

Terminološki slovar vzgoje in izobraževanja - Projekt "Terminološki slovar vzgoje in izobraževanja", 2008-2009, Agencija za raziskovanje RS. <https://www.termania.net/slovarji/74/terminoloski-slovar-vzgoje-in-izobrazevanja> Dostop 12. 9. 2021

Kennedy, D. (2015). Pisanje in uporaba učnih izidov. Praktični vodnik. Ljubljana: Center RS za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja; Univerza v Mariboru. Dosegljivo na <https://www.um.si/kakovost/usposabljanje-zaposlenih/Documents/Priro%C4%8Dnik%20Pisanje%20in%20uporaba%20u%C4%8Dnih%20izidov%20eclan%20Kennedy.pdf>. Dostop 12. 9. 2021

Schneider, M., Stern, V. (2013). Kognitivni pogled na učenje: deset temeljnih ugotovitev. V: *O naravi učenja: uporaba raziskav za navdih prakse* (1. izd., p. 303). (2013). Zavod Republike Slovenije za šolstvo. <https://www.zrss.si/pdf/o-naravi-ucenja.pdf> (Str. 65 – 82.

Opombe:

^[1] Pod vplivom Bloomove taksonomije ciljev kognitivnega področja se pojem »znanje« v vsakdanji rabi največkrat razume v tem smislu.

^[2] Tak standard znanja je mogoče tudi eksplicitno ocenjevati – ali je to smiselno?

^[1] Angl. *enduring understandings* (Wiggins in Mc Tighe, 2011), *essential understandings* (Erickson, 1995, 2002), *central* ali *big ideas* (razni viri).

^[2] V angleščini se za razumevanje uporabljata pojma *comprehension*, in pa *understanding*. Tega bi lahko v slovenščino lahko prevedli kot globlje ali poglobljeno razumevanje.

PRILOGA:

Spoznavni postopki so opredeljeni kot tista znanja, spretnosti in veščine, ki predstavljajo miselne in manipulativne dejavnosti, s katerimi učenci poleg vsebin odkrivajo tudi »naravo« naravoslovja, družboslovja ali zakonitosti znanstvenega dela (Krnel, 2010). Temeljni spoznavni postopki, s katerimi učenec gradi svoje miselne sheme, razumevanje in pojme, so: opazovanje, razvrščanje, urejanje, prirejanje, eksperimentiranje, ravnanje s podatki, sklepanje in sporočanje. Spoznavni postopki so v tem priročniku izpostavljeni pri vsaki dejavnosti, saj učenec s spoznavnimi (miselnimi) postopki spoznava dejstva, zakonitosti in pojme.

OPAZOVANJE je spoznavni postopek zaznavanja okolja z vsemi čutili; gre za neusmerjeno in usmerjeno opazovanje z uporabo več čutil (vid, sluh, okus, voh in tip). Iz opazovanja običajno sledi prepoznavanje, primerjanje, opisovanje, merjenje, sporočanje ...

OPISOVANJE je spoznavni postopek, pri katerem gre za predstavljanje, prikazovanje česa z zunanjimi značilnostmi.

NAPOVEDOVANJE je spoznavni postopek, pri katerem na osnovi znanih informacij in izkušenj predvidimo, kaj se bo zgodilo v naslednjem koraku ali korakih (če – potem, čim – tem).

RAZVRŠČANJE (KLASIFICIRANJE) je spoznavni postopek, pri katerem ugotavljamo enakost oz. neenakost med elementi dane množice glede na neko lastnost. Razvrščamo tako, da učenci iščejo skupne lastnosti in razlike med opazovanimi predmeti, pojavi in zakonitostmi. Razvrščanje poteka po metodi primerjanja danega elementa iz množice in ugotavljanja, ali je drugi enak ali neenak prvemu po neki lastnosti. Osnovni cilj razvrščanja je vzpostavljanje reda med elementi skupine, ki tako postanejo števni.

UREJANJE (SERIACIJA) je spoznavni postopek, pri katerem neenakost elementov dane množice natančneje opredelimo (oblikujemo zaporedje). Je proces ureditve elementov (predmetov) glede na intenzivnost vrednosti določene spremenljivke: od najmanjšega do največjega, od najdebelejšega do najtanjšega ... S tem posameznim elementom dane množice določimo mesto, ki ga opredelimo z vrstilnim številkom. Poznamo dve stopnji spoznavnega postopka, in sicer urejanje po eni spremenljivki (v 1. razredu) in kasneje urejanje po eni ali dveh spremenljivkah, kar velja za matematični kontekst razvrščanja, v ta namen uporabljamo prikaze (Euler-Vennov prikaz, Carrollov prikaz, drevesni prikaz).

PRIREJANJE je spoznavni postopek, pri katerem med elementi dveh skupin (množic) vzpostavimo nekakšen odnos (npr. se hrani z/s, je večkratnik števila ...). Prirejanje elementov med dvema skupinama (množicama) najpogosteje prikažemo s puščičnim prikazom. Prikaz nam omogoča tudi primerjanje in določanje več, manj, enako.

UVRŠČANJE je spoznavni postopek, pri katerem umestimo posamezne elemente glede na njihovo lastnost v že znane skupine, množice, razrede ... (npr. srna, zajec, ovca so rastlinojede živali; 2, 4, 6 so soda števila ...), ki opredeljujejo njihove skupne lastnosti. **RAZISKOVANJE (EKSPERIMENTIRANJE)** je spoznavni postopek, pri katerem z operacijo določamo lastnosti in preverjamo napovedi; gre za to, da z dražljaji iz okolja iščemo razlage, pri tem pa je prepletenih več faz: zaznavanje področij za raziskovanje –

radovednost, postavljanje vprašanj, napovedovanje, načrtovanje in raziskovanje, opazovanje in zbiranje podatkov ter sporočanje.

RAVNANJE S PODATKI je spoznavni postopek, pri katerem s pomočjo odkrivanja, opazovanje in zaznavanja sprememb prihaja do informacij, podatkov, ki so izraženi v obliki simbolov, besed, števil, zunanjih pojavnosti ...; te podatke in informacije otrok pretvarja v urejene (grafične) prikaze in razpredelnice; jih prikazuje v urejenem redu (časovno zaporedje, glede na kriterij itd.), postavlja vprašanja, intervjuja.

SKLEPANJE je spoznavni postopek, pri katerem iz opazovanega, raziskovanega izpeljemo razlago in preprosto povezujemo dve spremenljivki (čim ... tem ...), povezujejo vzrok s posledico (zato, ker).

SPOROČANJE je spoznavni postopek, pri katerem govorno, slikovno, pisno ali simbolno sporočamo, komuniciramo, kaj smo opazili, zaznali, raziskali.

ŠTETJE je postopek, pri katerem uporabljamo enotne oznake (števila) v določenem vrstnem redu. Štetje sloni na:

- principu prirejanja, kjer posamezno število priredimo zgolj enemu elementu (predmetu);
- principu ureditve, kjer gre za mehanično navajanje besed za števila v točno določenem zaporedju;
- principu nepomembnosti vrstnega reda, ki omogoča pričetek štetja pri katerem koli predmetu. Preštevalec nobenega elementa ne sme izpustiti in nobenega ne sme šteti več kot enkrat.

RAČUNANJE (ARITMETIČNE OPERACIJE) je postopek, ki določa vrsto in zaporedje korakov pri izvajanju izračuna (seštevanje, odštevanje, množenje, deljenje). Pri seštevanju združujemo dele (seštevance) v celoto (vsoto), pri odštevanju odvezujemo del (odštevane) od celote (zmanjševanec), pri množenju ugotavljamo celoto (zmnožek) iz delov, ki predstavljajo skupine z enako mnogo elementi, pri deljenju razdeljujemo celoto (deljenec) na dele, ki so skupine z enako mnogo elementi (količnik).

MERJENJE je postopek, pri katerem primerjamo neznano vrednost neke fizikalne veličine z znano količino istovrstne veličine (enoto). Gre za primerjanje intenzivnosti neke lastnosti (npr. dolžina, masa, prostornina, čas, ploščina, denarna vrednost ...) predmeta z enoto, ki ima enako lastnost. Pri postopku je treba obvladovati spretnost oz. strategijo ravnanja z merilnimi instrumenti (npr. z uro, tehtnico, kovinskim metrom ...), odčitavanje (branje) rezultatov z merilnega instrumenta ter zapis meritve z merskim številom in mersko enoto.

ORIENTIRANJE – DELO Z ZEMLJEVIDOM je postopek, pri katerem ugotavljamo svojo lego, svoj položaj glede na izbrane ali določene točke, simbole, oznake ali znamenja ter položaj točke (predmeta) glede na drugo točko (predmet). **KARTIRANJE** je postopek evidentiranja in prostorskega prikazovanja enega ali več geografskih pojavov. Z njo naravne in družbene značilnosti in posebnosti v pokrajini umestimo in prostorsko prikažemo na kartah.

SKICIRANJE je postopek, s katerim predstavimo pogled na objekt ali pojav z osnovnimi značilnostmi. Poudarimo pojave/elemente, ki nas zanimajo.

USTVARJANJE je miselni postopek odkrivanja novih idej in konceptov, ustvarjanje nečesa novega, kar ima za nekoga vrednost (nova rešitev določenega problema, nova naprava, metoda, postopek ali umetniški objekt).

VREDNOTENJE je postopek izrekanja sodb o vrednosti določenih idej, argumentov, rešitev glede na izbrane kriterije.