



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE,
ZNANOST, KULTURO IN ŠPORT



**Projekt ESS: Razvoj pismenosti ter ugotavljanje in priznavanje neformalnega učenja od
2011 do 2014**
Aktivnost: Razvoj pismenosti

Zahtevek: **2. zahtevek**

Datum: **13. 4. 2012**

Št. priloge: **PER 1/12 - Priloga 1**

IME PRILOGE:
**Metodologija za pripravo opisnikov
temeljnih zmožnosti**

Projekt financirata Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada ter Ministrstvo RS izobraževanje, znanost, kulturo in šport. Projekt se izvaja v okviru Operativnega programa razvoja človeških virov za obdobje 2007-2013, razvojne prioritete »Razvoj človeških virov in vseživljenjskega učenja« in prednostne usmeritve »Izboljševanje kakovosti in učinkovitosti sistemov izobraževanja in usposabljanja.«



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE,
ZNANOST, KULTURO IN ŠPORT



METODOLOGIJA ZA PRIPRAVO OPISNIKOV TEMELJNIH ZMOŽNOSTI Načrt

Andragoški center Slovenije
Ljubljana, marec 2012

Projekt financirata Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada ter Ministrstvo RS izobraževanje, znanost, kulturo in šport. Projekt se izvaja v okviru Operativnega programa razvoja človeških virov za obdobje 2007-2013, razvojne prioritete »Razvoj človeških virov in vseživljenjskega učenja« in prednostne usmeritve »Izboljševanje kakovosti in učinkovitosti sistemov izobraževanja in usposabljanja.«

PREDSTAVITEV

Ta dokument obsega načrt za pripravo opisnikov za ključne zmožnosti: *sporazumevanje v maternem jeziku, matematične kompetence, podjetnost in učenje učenja* ter hkrati predstavlja metodološko osnovo oziroma model za pripravo opisnikov za druge zmožnosti.

V okviru projekta »Razvoj pismenosti ter ugotavljanje in priznavanje neformalnega učenja od 2011 do 2014«, ki ga financirata Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport in delno Evropski socialni sklad, je med drugimi predvidena tudi naloga »priprava opisnikov za izbrane ključne zmožnosti«. Projekt se izvaja v okviru Operativnega programa razvoja človeških virov za obdobje 2007-2013 in predstavlja vsebinsko nadaljevanje predhodnega projekta, ki je potekal v letih 2009-2011.

Osnovni namen projekta je za skupine, ki so prikrajšane z vidika vključevanja v vseživljenjsko učenje, ustvarjati nove možnosti in priložnosti za vključevanje v učenje in pridobivanje ključnih kompetenc za uspešno delovanje na trgu dela in za večjo socialno vključenost, krepitev elementov vseživljenjskega učenja z vključevanjem in priznavanjem različnih oblik izobraževanja in učenja, zagotavljanje mehanizmov za vključevanje odraslih v izobraževanje tudi po pridobljeni osnovni usposobljenosti in zagotavljanje potrebne infrastrukture za uresničevanje teh ciljev. Prispevati želi k uresničevanju ciljev evropskega in nacionalnih ogrodij kvalifikacij in krepitvi priznavanja in potrjevanja znanja, pridobljenega v neformalnem priložnostnem učenju na področju izobraževanja odraslih. Projekt obsega dva vsebinska sklopa in sicer: Razvoj pismenosti ter ugotavljanje in priznavanje neformalnega učenja odraslih. Vsebinsko se sklop razvoj pismenosti nadaljuje iz predhodnega projekta takole:



Med glavnimi cilji projekta »Razvoj pismenosti ter ugotavljanje in priznavanje neformalnega učenja od 2011 do 2014« je priprava metodologije in opisnikov za izbrana področja temeljnih zmožnosti in ključnih kompetenc in sicer na štirih področjih (sporazumevanje v maternem jeziku, matematične kompetence, podjetnost in učenje učenja), načrt za to nalogo pa predstavljamo v tem besedilu. Drugi cilji projekta so še: usposobiti strokovne delavce za izvajanje prenovljenih programov za prikrajšanje skupine za dvig ravni pismenosti, računalniške pismenosti in v programih za mlade osipnike, razviti nova učna gradiva za te potrebe, širiti izpeljevanje pristopov za vrednotenje in priznavanje neformalno pridobljenega znanja in izkušenj odraslih v vsa omrežja izobraževanja odraslih, razviti nova orodja in pristope za vrednotenje in priznavanje neformalno pridobljenega znanja in izkušenj odraslih, usposobiti strokovne delavce za izvajanje postopkov vrednotenja in priznavanja neformalno pridobljenega znanja in izkušenj odraslih.

V nadaljevanju predstavljamo načrt in v njem podrobneje razgrajeno metodologijo za pripravo opisnikov temeljnih zmožnosti in ključnih kompetenc. V tem načrtu predstavljamo vse potrebne korake in navodila za zbiranje in pripravo opisnikov oziroma model za pripravo opisnikov na različnih področjih in na različnih ravneh.

Dobljene opisnike za temeljne zmožnosti sporazumevanje v maternem jeziku, matematične kompetence, podjetnost in učenje učenja bomo strokovni javnosti ponudili v trajnejši obliki in sicer kot štiri knjižice, ki bodo kot uporabni vsakodnevni priročnik za učitelje pripravljene v e-obliki ob zaključku leta 2013.

Projektna skupina

V Ljubljani, 30. marca 2012

Kazalo

1. STRUKTURA METODOLOŠKEGA NAČRTA	7
2. TEMELJNA METODOLOŠKA IZHODIŠČA.....	8
2.1 Analiza širšega konteksta razumevanja kompetenc	8
2.1.1 O pojmovanju kompetence.....	8
2.1.2 O pojmovanju temeljnih zmožnosti	9
2.1.3 Sistemsko umeščanje ključnih kompetenc	10
2.2 Možni pristopi k oblikovanju opisnikov.....	11
2.2.1 Struktura opisnika v Slovenskem ogrodju kvalifikacij	11
2.2.2 Struktura opisnih kriterijev pri ocenjevanju.....	12
2.2.3 Oblikovanje opisnikov za ključno kompetenco učenje učenja.....	13
2.2.4 Opisniki v strokovnem in poklicnem izobraževanju	14
2.2.5 Opisniki pri jezikovnem znanju – preživetvena raven.....	15
2.2.6 Opisniki med predpisom in priporočilom.....	17
2.2.7 Standardi za bralno in matematično pismenost – Skills for life.....	18
2.2.8 Sklep	19
2.3 Akcijsko raziskovanje.....	20
2.3.1 Raznolikost definicij.....	20
2.3.2 Akcijsko raziskovanje v izobraževanju.....	21
2.3.3 Akcijsko raziskovanje v izobraževanju ranljivih skupin	22
2.3.4 Akcijsko raziskovanje in temeljne zmožnosti	23
2.3.5 Zgodovinski pogled na akcijsko raziskovanje	28
2.3.6 Akcijsko raziskovanje v slovenski praksi.....	29
2.3.7 Triangulacija in konsenzualna validacija akcijskega raziskovanja	31
2.3.8. Sestava raziskovalne skupine	32
2.3.9 Razgraditev akcijskega raziskovanja po procesnih fazah	33
2.3.10 Zagotovitev kakovosti in veljavnost rezultatov.....	35
3. IZBOR MODELA ZA OBLIKOVANJE OPISNIKOV	36
Iz katerih okoliščin smo izhajali?	36
Rezultati racionalne analize dosedanjih rešitev v Sloveniji in drugod	36
Izbor in umestitev predloga modela opisnikov	40

Predvidena metodologija dela raziskovalne skupine	44
Predvideni rezultati skozi celotni projekt	46
4. VIRI INFORMACIJ	46
5. OPERATIVNI AKCIJSKI NAČRT	47
5.1 Raziskovalno vprašanje in metode	47
5.1.1 Raziskovalno vprašanje	48
5.1.2 Raziskovalne (pod)metode	48
5.2 Sodelovanje z učitelji in mentorji	48
5.2.1 Dogovor o seznamu učiteljev in mentorjev	48
5.2.2 Povabilo praktikov k sodelovanju v raziskovalni skupini	49
5.2.3 Začetno uvodno srečanje skupine	49
5.2.4 Zagon zbiranja podatkov	50
5.2.5 Analiziranje dobljenih podatkov v procesu cikličnih srečevanj	51
5.2.6 Postopno oblikovanje poročil in sporočanje rezultatov	51
5.2.7 Preizkušanje v praksi	51
5.2.8 Zaključek celotnega cikla - priprava in predstavitev rezultatov	51
5.3 Rezultati akcijskega raziskovanja	51
5.3.1 Povezanost z drugimi nalogami	52
6. LITERATURA IN VIRI	53
7. PRILOGE	56
7.1 Primer standarda za bralno pismenost (Skills for life)	56
7.2 Primeri pripravljenih standardov (UŽU programi)	58
7.3 Operativni akcijski načrt - tabelarno	74

1. STRUKTURA METODOLOŠKEGA NAČRTA

Pripravo metodologije in opisnikov smo pričeli izvajati v letu 2011 in pripravili Poročilo s primeri opisnikov temeljnih zmožnosti in njihove uporabe. V nadaljevanju predstavljamo načrt in v njem podrobneje razgrajeno metodologijo za pripravo opisnikov temeljnih zmožnosti in ključnih kompetenc. V tem načrtu predstavljamo vse potrebne korake in navodila za zbiranje in pripravo opisnikov, ki lahko služi kot model za pripravo opisnikov na različnih področjih in na različnih ravneh.

V temeljnih metodoloških izhodiščih najprej predstavljamo širši kontekst razumevanja kompetenc v mednarodnem in slovenskem prostoru. Jasno je podana opredelitev kompetenc, ključnih kompetenc oziroma temeljnih zmožnosti, naš pogled na opredelitve ter sistemsko umeščanje v evropskem in slovenskem prostoru. Sledi pregled različnih pristopov k oblikovanju opisnikov v formalnem izobraževanju ter sklepno poglavje, v katerem izpostavljamu prevladujoča vprašanja, ki se ob tem porajajo, pa tudi nakazujemo rešitve za naš projekt.

V sklopu o akcijskem raziskovanju navajamo ključne značilnosti akcijskega raziskovanja, predstavljamo pomen akcijskega raziskovanja v izobraževanju, predvsem izobraževanju odraslih iz ranljivih skupin. V nadaljevanju podajamo odgovor na vprašanje, zakaj je akcijsko raziskovanje ustrezno za oblikovanje opisnikov temeljnih zmožnosti, poglavje pa zaključuje zgodovinski pregled akcijskega raziskovanja v Sloveniji, postopek konsenzualne validacije in podrobnejša razgraditev akcijskega raziskovanja po procesnih fazah.

Ključno poglavje metodološkega načrta je predstavitev izbranega modela za oblikovanje opisnikov. V njem upoštevamo številne problemske sklope iz analiziranih primerov opisnikov v drugem poglavju. Podrobneje prikazujemo tudi postopke, s katerimi smo razvijali in oblikovali predlog modela. Poglavje viri informacij predstavlja vse potencialne vire, iz katerih bo strokovna ekipa črpala informacije, strukturirano glede na vključene subjekte (raziskovalna skupina, praktiki in drugi). V poglavju Operativni akcijski načrt so podrobno predstavljeni posamezni koraki v akcijskem raziskovanju s predvidenimi časovnimi okviri realizacije posameznega koraka.

Metodološki načrt zaključuje nabor literature in priloga. V prilogi je časovni načrt predstavljen tudi tabelarno.

2. TEMELJNA METODOLOŠKA IZHODIŠČA

2.1 Analiza širšega konteksta razumevanja kompetenc

2.1.1 O pojmovanju kompetence

Pojem kompetence je večplasten. Na njegovo razumevanje so vplivali številni dejavniki, med njimi štiri pomembnejši: pragmatični, zgodovinski, naravni in seveda družbeni. Opredelitve so se zato razlikovale glede na to, ali poudarjajo kognitivne, motivacijske ali družbene vidike kompetence. Če se izrazimo geometrijsko to pomeni, da pozicijo različnih opredelitev kompetenc v tri-dimenzionalnem prostoru opredeljujejo tri ključne razsežnosti: poudarjanje vloge kognicije, vloge motivacije in vloge socialnega konteksta. Od sedemdesetih let prejšnjega stoletja je sledila inflacija različnih opredelitev kompetenc, ki so se razvijale po takšnih ali drugačnih kriterijih, jedrna os pa je ostajala in še vedno ostaja kontinuum med psihološkimi (internimi) in družboslovnimi (eksternimi) dejavniki.

V slovenskem prostoru ni bilo bistveno drugače. Diskurz o kompetencah je dolgo časa sledil mednarodnemu trendu razumevanja kompetenc, v začetku osemdesetih pa se je dokončno uveljavila definicija kompetence kot »zmožnost posameznika, da pridobljeno znanje in veščine v skladu s svojimi vrednotami in stališči uporabi v kompleksnih, raznovrstnih in nepredvidljivih situacijah« (Musek in Pečjak, 2001).

Pri tem je znanje razumljeno kot kumulativna zaloga kognitivnih spretnosti in informacij, ki jih imajo posamezniki, družina in skupnosti in jih lahko uporabijo pri delu, v osebnih družbenih situacijah oziroma zbir izkušenj, ki omogoča sprejemanje novih situacij in soočanje s spremembami. Sposobnosti so tiste lastnosti, ki najbolj bistveno vplivajo na dosežke in uspešnost pri reševanju različnih nalog ter problemov, osebnostne in vedenjske lastnosti pa se odražajo v tem, kakšen je odnos posameznika do sodelavcev, strank in partnerjev, kako se loteva dela in kako vpliva na druge sodelavce. Prepričanja, motivi in vrednote se zrcalijo v tem, kaj nas žene pri delu, kateri so vzroki, da smo aktivni, da opravljamo neko delo.

V zadnjem desetletju so se v slovenskem prostoru zgodili pomembni paradigmatični premiki, med katerimi mednarodni premik »od posameznika h kontekstu« še najbolj sunkovito sledi holistična opredelitev kompetenc Marentič Požarnikove (2006), ki trdi, da so kompetence »kompleksni sistemi znanja, prepričanj in akcijskih tendenc, ki se gradijo na osnovi dobro organiziranega področnega znanja, osnovnih veščin, posplošenih stališč in spoznavnih stilov.« Po njenem kompetenco sestavlja: spoznavna sestavina, čustveno-motivacijska sestavina (predvsem pozitivna stališča do znanja in učenja nasploh) ter akcijska sestavina (zmožnost in pripravljenost, angažirati se, nekaj narediti s tem znanjem).

Vidimo, da se je tudi v slovenskem prostoru globoko zasidrala utemeljena predstava o tem, da kompetenca ni pojmovni in konceptualni monolit, ampak kompleksno zgrajen konglomerat pomembnih razsežnosti. Vsaka razsežnost prispeva svoj delež k pojasnitvi kompetence; ta predstava je že ozaveščena, kar se kaže v dejstvu, da tako psihološke kot holistične opredelitve kompetence v slovenskem prostoru zagovarjajo več-razsežnostni pristop, čeprav dokončnega poenotenja o tem, katere so pravzaprav te razsežnosti, še ni.

Na podlagi predstavljene vsebine pojem kompetence v projektu ESS razvoj pismenosti ter ugotavljanje in priznavanje neformalnega učenja od 2011 do 2014 razumemo kot zmožnost posameznika, da pridobljeno znanje in veščine v skladu s svojimi vrednotami in stališči uporabi v kompleksnih, raznovrstnih in nepredvidljivih situacijah.

2.1.2 O pojmovanju temeljnih zmožnosti

Poznamo različne vrste kompetenc; ena izmed bolj uveljavljenih delitev je delitev po ravneh. Tako poznamo ključne in poklicne kompetence. Obe skupini kompetenc se delita v nižje ravni, vendar je za izobraževanje odraslih (predvsem udeležencev iz ranljivih skupin) pomembnejša jasna distinkcija med ključnimi in poklicnimi kompetencami.

Poklicne kompetence se delijo na generične, poklicno specifične in organizacijsko specifične. Pri tem se izrazi prva nejasnost v opredelitvah, ko se pojem generičnih kompetenc včasih uporablja kot sopomenka ključnim kompetencam (Svetlik, 2006), drugič spet kot podpomenka poklicnih kompetenc (Klemenčič, Možina, Žalec, 2009).

Ključne kompetence so tiste kompetence, ki so neodvisne od konteksta delovanja in posamezniku na glede na specifične okoliščine omogočajo funkcionalno odzivanje in delovanje v širokem spektru različnih dejavnosti. Za ključne kompetence je značilno, da so prenosljive med različnimi poklici, predvsem pa posamezniku omogočajo udeležbo v družbi in osebni razvoj. To pomeni, da na različnih ravneh zahtevnosti predstavljajo jedro vsake, tudi poklicne izobrazbe.

Evropski referenčni okvir (2006) navaja, da so ključne kompetence tiste, ki jih vsi ljudje potrebujejo za osebno izpolnitev in razvoj, dejavno državljanstvo, socialno vključenost in zaposlitev. Čeprav temelji osnovna ideja ključnih kompetenc zlasti na predpostavki, da je mogoče identificirati omejeno in razmeroma obvladljivo število ključnih kompetenc oziroma temeljnih zmožnosti, ki posamezniku ne glede na specifične okoliščine omogočajo funkcionalno odzivanje in delovanje na širokem spektru različnih dejavnosti, je v praksi bistveno drugače. Odgovori na vprašanje o tem, kaj je ključno in kaj ni za življenjsko uspešnost v sodobni družbi, so arbitrarni.

Ne glede na različna pojmovanja temeljnih zmožnosti je zadnjem času v evropskih strokovnih dokumentih prevladalo enotno stališče, da so ključne kompetence v najsplošnejši opredelitvi

zmožnosti, ki so potrebne zato, da se nekaj naučimo, nekaj naredimo ali nekaj dosežemo. Koncept temeljne zmožnosti se nanaša na pre-rekvizite, ki jih potrebuje posameznik ali skupina za uspešno soočanje s kompleksnimi nalogami (Drofenik, 2011).

Na podlagi teh dognanj bomo v projektu ESS razvoj pismenosti ter ugotavljanje in priznavanje neformalnega učenja od 2011 do 2014 upoštevali priporočilo Evropske komisije nabora osmih ključnih kompetenc in so objavljeni v dokumentu Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje iz leta 2006. Priporočilo je rezultat skupnega dela Evropske komisije in držav članic v okviru delovnega programa Izobraževanje in usposabljanje 2010. Nabor ključnih kompetenc v tem priporočilu je naslednji:

1. sporazumevanje v maternem jeziku;
2. sporazumevanje v tujih jezikih;
3. matematična kompetenca ter osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji;
4. digitalna pismenost;
5. učenje učenja;
6. socialne in državljanske kompetence;
7. samoiniciativnost in podjetnost ter
8. kulturna zavest in izražanje.

2.1.3 Sistemsko umeščanje ključnih kompetenc

Sistemsko razumevanje, regulacijo in spremljanje ključnih kompetenc urejajo različna nacionalna kvalifikacijska ogrodja. Opisniki, ki opredeljujejo ključne kompetence, so v tem smislu nujno potreben element za ustrezno umestitev ključnih kompetenc v Slovensko ogrodje kvalifikacij (SOK). Načinov, kako umeščati in razvijati ključne kompetence v okviru nacionalnih politik formalnega izobraževanja, je veliko. Bistveno manj je praks umestitve koncepta ključnih kompetenc v neformalno izobraževanje odraslih. V Slovenskem prostoru se prvi koraki v tej smeri dogajajo v okviru usposablja za življenjsko uspešnost (UŽU), način, kako do te umestitve prihaja pa v največji meri opredeljujeta Evropsko kvalifikacijsko ogrodje (EQF) in iz njega izpeljano Slovensko ogrodje kvalifikacij (SOK).

Evropski kvalifikacijsko ogrodje (EQF) naj bi združilo vse vidike političnih procesov: lisbonskega (2000), kopenhaškega (2002) in bolonjskega (1999). Potreba po primerjalnem Evropskem kvalifikacijskem ogrodju je nastala zaradi dejstva, ker imajo različne države že dokaj uveljavljene podobne sisteme, vendar je bilo medsebojno priznavanje in mobilnost delovne sile znotraj EU onemogočena. Za razliko regionalnih kvalifikacijskih ogrodij, ki skušajo poenotiti prostor, Evropsko kvalifikacijsko ogrodje skuša primerjati (in ob tem upoštevati nacionalne specifikke) sisteme med sabo. Predstavlja torej neke vrste meta-ogrodje različnih kvalifikacijskih podsistemov. Ključnih kompetenc v Evropskem kvalifikacijskem ogrodju ni, saj se predpostavlja, da so implicitno vgrajene v razsežnost znanja.

Predlog Slovenskega ogrodja kvalifikacij (SOK) je bil konceptualno zasnovan z namenom, da poveže in uskladi slovenske podsisteme kvalifikacij in izboljša preglednost, dostopnost, napredek in kakovost kvalifikacij glede na trg dela in civilno družbo (Izhodišča za ekspertno skupino, 2010, 1). Usklajen je z vsemi ključnimi izhodišči EQF, predvsem z dejstvo, da upošteva nacionalne značilnosti slovenskega izobraževalnega in kvalifikacijskega sistema tako v smislu vzpostavitve števila ravni kot tudi osnovne logike stopnjevanja opisnikov. V ta okvir so vključene tudi nacionalne poklicne kvalifikacije – vidik, ki predstavlja dopolnitev formalizirane oblike usposabljanja in izobraževanja. Tako SOK nudi izhodišče za odpravljanje težav, povezanih s slabim sodelovanjem med sistemom poklicnega izobraževanja in certifikatnim sistemom ter ocenjevanjem in priznavanjem neformalno in priložnostno pridobljenega znanja (Cedefop, 2009, 79 – 80).

2.2 Možni pristopi k oblikovanju opisnikov

Po predstavitvi ključnega pojma: ključne kompetence/temeljne zmožnosti in razmisleku o umestitvi temeljnih zmožnosti v izobraževalnem sistemu sledi pregled šestih vidikov oblikovanja opisnikov na različnih področjih izobraževanja.

2.2.1 Struktura opisnika v Slovenskem ogrodju kvalifikacij

V predlogu SOK-a so kompetence razmeščene v trodelni strukturi »opisnikov ravni« za vsako raven posebej. Poudarimo naj, da so tu opisniki razumljeni zelo široko, njihova naloga je, da opišejo 10 ravni, ki jih poznamo v Sloveniji (v EU jih je 8). Kompetence tu predstavljajo le enega od elementov opisnika ravni, sestavljata ga še element znanja in element spretnosti.

Prikaz 1: Odnos opisnik-kompetenca v SOK



Vsaka izobrazba in kvalifikacija, ki se bo umeščala v ogrodje, bo vsebovala vse tri elemente, kar pa ne pomeni, da bo vsak element imel enako težo. Primer izobraževanja, kjer ima znanje večjo težo, je osnovnošolsko izobraževanje, zelo podobno je v srednješolskem gimnazijskem

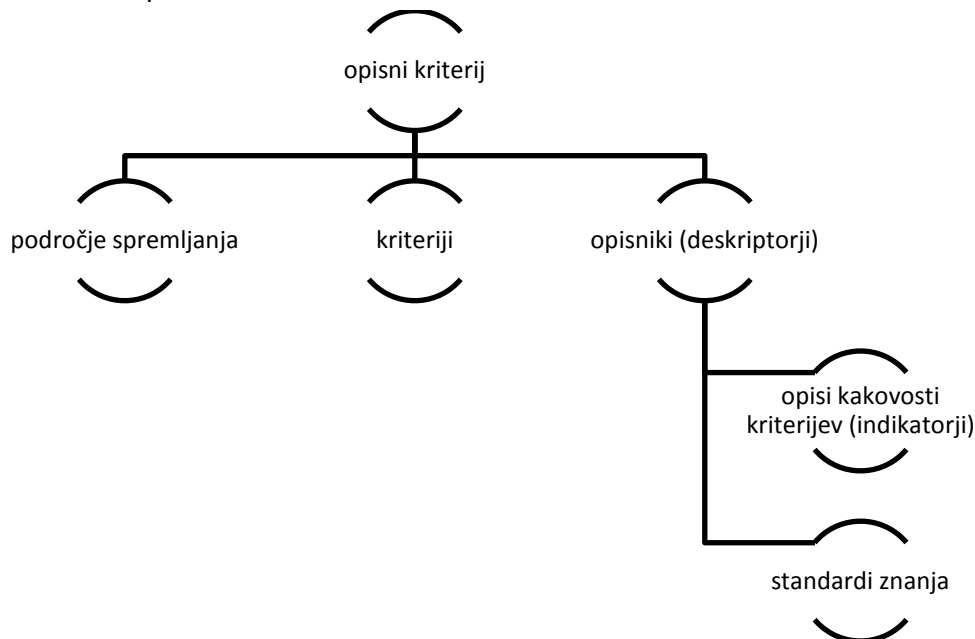
izobraževanju. Po drugi strani bodo poklicne kvalifikacije verjetno bolj poudarjale element kompetenc. Takšna vračunana fleksibilnost razširja možnosti, da se »zajame« vsa pestrost bogatih učnih rezultatov na posamezni ravni, pridobljenih v različnih okoljih in za različne namene.

Velja načelo kumulativnosti: vsaka višja raven načeloma vsebuje vse tri elemente – torej znanja, zmožnosti in kompetence – za nižje ravni, kar pa avtomatično ne pomeni, da nižje ravni v Slovenskem kvalifikacijskem ogrodju ne smejo vsebovati nekaterih fragmentarnih elementov (deli znanja, deli spretnosti ali/in deli kompetenc) višjih ravni. Namen učnega procesa je prav priprava na višjo raven, kar pa ne gre brez vključevanja višjih elementov v učni proces.

2.2.2 Struktura opisnih kriterijev pri ocenjevanju

S. Sentočnik (2005) opozarja, da je pred pripravo opisnikov v osnovni šoli v formalnem izobraževanju potrebno jasno opredeliti (pod)elemente opisnikov. Obstaja namreč temeljna razlika med opisniki in opisnimi kriteriji. Opisni kriterij je bistveno širši koncept, opisniki so ena izmed komponent opisnih kriterijev. Opisni kriteriji služijo za preverjanje realizacije ciljev in standardov znanja, zato jih izpeljemo iz načrtovanih vsebin in procesnih ciljev oziroma njihovega prepleta, pri čemer izhajamo iz učnega načrta. Kot že nakazano, opisne kriterije sestavljajo različne komponente: področje spremljanja, kriteriji in opisniki oziroma deskriptorji. Opisniki se naprej delijo na opise kakovosti kriterija oziroma indikatorje in standarde znanja.

Prikaz 2: Struktura opisnikov



S področji spremljanja so mišljena na tista znanja, spretnosti in veščine, za katere želimo, da bi jih udeleženci izgrajevali in razvijali v procesu izobraževanja in se navezujejo na cilje predmeta. Kriteriji so tiste lastnosti oziroma kvalitete izbranih področij, ki jih opredeljujejo

kot kakovostna. Za eno področje spremljanja določimo v osnovi do 5 (najpogosteje pa 3) kriterijev, meni Sentočnikova. Lastnost kriterijev je ta, da so vedno enaki, torej robustni in nespremenljivi. Kriteriji definirajo, kaj pomeni ustrezati zahtevam neke naloge/dejavnosti, osredotočajo se torej na izvedbo oz. izkazovanje znanja (performance). Kriterij je opisan z opisniki. Opisniki ali deskriptorji so opisi kakovosti dosežkov na posamezni stopnji (od optimalnega do minimalnega standarda), s katerimi opišemo kakovost izkazovanja določenega vidika. Ti opisniki vsebujejo različne elemente: natančnejši opis kakovosti izvedbe kriterija (tako imenovane indikatorje) in standarde znanja. Indikator ali opis kakovosti izvedbe kriterija navaja lastnost dosežka, ki ga naredijo kakovostnega, standard pa določa kakovost, zahtevnost in obseg izvedbe. Za razliko od kriterija je standard spremljiv, se prilagaja. Standard določa zahtevnost in obseg; konkretno to pomeni, da s standardom odgovarjamo na vprašanja »Kako visoko bomo postavili palico?« ali »Kako gladek naj bo govor«. S standardom torej določamo minimalni dosežek, ki ga še sprejemamo kot zadostnega in optimalni dosežek, oba se z leti učenja zvišujeta.

Zastavlja se torej vprašanje, kako določiti standarde. Standardi se po Sentočnikovi postavljajo s pomočjo pregledovanja konkretnih izdelkov oziroma dosežkov udeležencev v časovnem obdobju in kakšna natančno je ta kakovost. Najvišje število točk za določene vidike se natančno utemelji v opisnikih (tako imenovan optimalni standard), da ne bi prišlo do raznolikih nezanesljivih interpretacij. Takšen optimalni standard je arbitraren in temelji na uskladitvi učiteljev, ki proučijo konkretne primere ter izberejo optimalni dosežek in ga natančneje opredelijo glede na kriterije. V nadaljevanju pregledajo ostale primere, ki odstopajo od optimalnega standarda ter opredelijo razloge, zakaj so slabši.

S. Sentočnik (2005) izpostavlja tudi pomen vključevanja udeležencev v pripravo opisnih kriterijev. Pri tem zagovarja poseben pristop, v katerem vključevanje poteka tako, da odraslim udeležencem v programu zastavimo vprašanja, s čimer jim razjasnimo cilje oziroma kaj natančno od njih pričakujemo. Seveda to hkrati pomeni, da izvajalci programov za odrasle dobro poznajo svoje strokovno področje, predvsem pa morajo imeti razčiščene možnosti in imeti realna pričakovanja od udeležencev v programu (povzeto po Sentočnikovi).

2.2.3 Oblikovanje opisnikov za ključno kompetenco učenje učenja

Na Andragoškem centru Slovenije vzporedno z aktivnostjo Razvoj pismenosti poteka tudi aktivnost Ugotavljanje in priznavanje neformalnega učenja, v okviru katerega se operacionalizira ključna kompetenca učenje učenja za svetovalne namene. Ta kompetenca vključuje zavest o lastnem učnem procesu in potrebah, prepoznavanje priložnosti, ki so na voljo, in sposobnost premagovanja ovir za uspešno učenje. Pomeni pridobivanje, obdelavo in sprejemanje novega znanja in spretnosti ter iskanje in uporabo nasvetov, kar jo dela posebej pomembno v izobraževanju odraslih.

Strokovnjaki so se lotili operacionalizacije ključne kompetence učenje učenja lotili tako, da so jo strukturno razdelili na tri podpodročja: motivacijsko, kognitivno in meta-kognitivno. Upoštevali so tudi stopnje zavedanja lastnega (ne)znanja, pri čemer se opirajo na Robinsona, ki omenja štiri stopnje: od nezavedne neusposobljenosti do zavestne usposobljenosti. Za oblikovanje inštrumentov pa so seveda pomembni tudi operativni cilji ključne kompetence učenje učenja v obliki opisnikov. Ključna kompetenca učenje učenja tako pomeni:

- poznati sebe kot učenca (vrednote in stališča o ciljih, motivaciji, pripisovanju (ne)uspeha);
- poznati svoje vrednote in stališča do izobrazbe, učenja, znanja;
- poznati svoje temeljne interese (želje, pričakovanja glede izobraževanja in poklica);
- vzpostaviti in vzdrževati svojo motivacijo za učenje (zaupanje vase, pozitivna stališča do učenja, upati si tvegati, zmožnost učenja na napakah);
- obvladovati čustva (zaznati, ozavestiti, uravnnavati negativna čustva, tehnike sproščanja);
- obvladovati svojo koncentracijo/zbranost (poznavanje dejavnikov, nadzor);
- sprejemati odgovornost za učenje;
- razviti socialne spretnosti (sposobnost skupinskega dela, spretnosti vodenja, čut soodgovornosti za skupne cilje, spoštovanje pravil, zadovoljevanje osebnih potreb ob upoštevanju potreb drugih);
- razviti komunikacijske spretnosti (poslušanje, sporočanje, življenje v druge);
- razumeti vplive okolja (družina, partnerji, družba) na učenje.

Strokovnjaki so omenjene teoretske podlage uporabili kot izhodišče za oblikovanja dveh vprašalnikov, enega za samoevalvacijo udeležencev v svetovanju, in drugega za oceno doseganja stopnje razvoja ključne kompetence učenje učenja pri svetovancu, ki ga uporablja svetovalcev. V obeh primerih so opisniki, ki služijo kot vodilo za ocenjevanje ključne kompetence, oblikovani deduktivno (iz splošnega na posamezno). Instrument za svetovanca sestavlja 60 vprašanj. 20 jih je namenjeno fazi priprave na učenje, 20 samemu učenju, 20 pa spremljanju učenje. Vprašanja so kategorizirana tudi po prej omenjenih treh razsežnostih: motivacijsko področje s socialnim kontekstom, kognitivno in metakognitivno področje. Svetovanci na tristopenjski lestvici določijo stopnjo (1,2 ali 3), svetovalci pa na podlagi skupnega števila točk v vprašalniku odčita stopnjo razvoja ključne kompetence učenje učenja.

2.2.4 Opisniki v strokovnem in poklicnem izobraževanju

Pri analizi oblikovanja opisnikov v strokovnem in poklicnem izobraževanju smo se oprli na prispevek V. Milekšiča iz leta 2008, ki je uporabo opisnikov pri ocenjevanju znanj, spretnosti in veščin predstavil na primeru merjenje telesne temperature aksilarno iz programa zdravstvena nega. Pri učni situaciji Merjenje telesne temperature aksilarno bi bili po kriteriju »pravilnosti« na področju »postopki dela«, uporaba pripomočkov minimalni standard naslednji:

»Izvajalec si razkuži roke, preveri, da je živo srebro v rezervoarju, bolniku obriše in osuši pazdušno jamico. Termometer vstavi v pazdušno jamico tako, da je ves rezervoar obdan s kožo. Bolnik prekriža roke in jo položi na nasprotno ramo (nemočnemu bolniku drži roko izvajalec). Pri nemirnem bolniku je izvajalec navzoč ves čas merjenja telesne temperature. Temperaturo meri od 5 do 10 minut. Izmerjeno vrednost izmeri v višini oči. Z razkužilnim robčkom razkuži termometer ter ravna z njim po navodilu oddelka. Uredi bolnika. Razkuži si roke. Izmerjeno vrednost telesne temperature zabeleži v mrežo temperaturnega lista z rdečim pisalom« (Milekšič, 2008, 50).

To je torej konkreten opisnik za doseganje minimalnega standarda na prvem področju vsebin iz kataloga znanja za kriterij pravilnosti za učno situacijo Merjenje telesne temperature aksilarno. V. Milekšič (2008, 50) dodaja, da je »...razvidno, da posplošeni opisi dosežkov niso uporabni za zagotavljanje večje veljavnosti in objektivnosti ocenjevanja, ampak bolje, če so opredeljeni bolj konkretno.« V poklicnem in strokovnem izobraževanju so za področje splošno-teoretičnega znanja, spretnosti in veščin opisi dosežkov opredeljeni s pomočjo različnih taksonomij učnih izidov. V primeru merjenja telesne temperature aksilarno je bila za dimenzijo znanja uporabljena Bloomova taksonomija, za dimenzijo spretnosti in veščin pa Marzanova taksonomija. Pristop je podoben tudi pri oblikovanju področij, kriterijev in opisov dosežkov, pri strokovnoteoretičnem znanju, spretnostih in veščinah je podoben, je pa treba prilagoditi področja posamezni stroki, dodaja Milekšič.

2.2.5 Opisniki pri jezikovnem znanju – preživetvena raven

Analiziran je bil tudi dokument »Opisi ravni jezikovnega znanja«, ki je nastal v okviru slovensko-poljskega projekta TIPS. Projekt se je osredotočal na področja jezikovnega izobraževanja in testiranja, v osnovi pa je bil del širšega projekta, ki se je ukvarjal s tem, kaj uporabnik tujega jezika dejansko zmore v praksi. Vsebino je sestavljalo 450 trditvev na različnih ravneh znanja. Trditve so razdeljena na tri temeljna področja človekovega delovanja v tujem jeziku oziroma tri temeljna interesna področja večine ljudi, ki so vključeni v jezikovno izobraževanje. Ta tri temeljna področja so: 1. socialni stiki in turizem, 2. delo in 3. študij.

Znotraj vsakega področja so še pod-področja, ki dodatno razčlenjujejo strukturo. Tako je področje socialnih stikov razdeljeno na potovanje, nastanitev, prehranjevanje in kupovanje, ogled znamenitosti, druženje, bančne in poštna storitve, zdravje, nujne storitve, mediji, kulturne in družabne prireditve. Podobno je razčlenjeno tudi področje dela in študija.

Opisi ravni jezikovnega znanja (opisniki) so znotraj posameznih področij razdeljeni glede na sporazumevalno dejavnost: poslušanje in govorjenje (neposredna interakcija), branje in pisanje. Omenjene trditve so razvrščene glede na težavnost. Tako raven A1 (po CEF taksonomiji) oziroma 0 (po ALTE taksonomiji) predstavlja preživetveno raven in pomeni osnovno sposobnost sporazumevanja in izmenjave informacij na preprost način. A2 (CEF) oziroma 1 (ALTE) predstavlja uporabnika na osnovni ravni in pomeni, da je posameznik

sposoben razumeti in posredovati enostavne, enoumne informacij, izražanje pa je omejeno na znane kontekste. Stopnja B1 (CEF) oziroma 2 (ALTE) predstavlja neodvisnega uporabnika, kar pomeni, da se je posameznik sposoben sporazumevati v znanih situacijah, hkrati pa je že sposoben reagirati v nepredvidljivih situacijah. Stopnjevanje se konča na ravni C2 oziroma ALTE 5 oziroma raven mojstrstva in pomeni, da posameznik odlično in učinkovito obvlada jezik, obvlada akademski diskurz, jezikovna aktivnost pa je v nekaterih kontekstih celo boljša od povprečnega domačega govorca.

Za potrebe oblikovanja opisnikov za izbrane ključne kompetence v neformalnem izobraževanju odraslih je uporabna analiza prve, preživetvena ravni. Opisniki so v analiziranem dokumentu razdelani v treh dimenzijah, tako po ravneh ALTE taksonomije (od stopnje 0 do stopnje 5) oziroma CEF taksonomiji (od A1 do C2) kot po prej navedenih treh temeljnih področjih človekovega delovanja v tujem jeziku (socialni stiki, delo in študij) kot tudi po sporazumevalni dejavnosti (poslušanje/govorjenje, branje in pisanje).

Za prvo, preživetveno raven (A1), je za dejavnost poslušanja oziroma govorjenja značilno, da razume preprosta navodila in lahko omejeno sodeluje v osnovnih vsakodnevnih pogovorih na predvidljivo temo ter zna zastaviti preprosta vprašanja in razume preproste odgovore. Pri branju razume kratka, stvarna sporočila, navodila in informacije. Pri pisanju zna izpolniti osnovne obrazce, v katerih se zahteva osebne podatke ter prepisati ali napisati kratka sporočila (zapiske), ki vključujejo podatke o času, datumu in kraju.

Značilnost opisnikov za prepoznavanje jezikovnega znanja je kontekstualizacija znanja. To pomeni, da so določena zelo jasna izhodišča, kje se lahko določeno znanje izrazi (kontekst), jasno je tudi opisano, kakšni so pogoji, kjer je tovrstno znanje uporabno. Opredeljeno je podpodročje enega izmed treh temeljnih področij (recimo potovanje), dejavnost (recimo prihod v novo deželo), okolje (na primer letališče ali pristanišče) ter sporazumevalna dejavnost (na primer poslušanje in govorjenje).

Pod temi navedenimi pogoji so oblikovani opisi ravni jezikovnega znanja. Za prvo, preživetveno raven, to pomeni, da bo posameznik razumel preprosta navodila glede smeri (npr. »Pri semaforju zavijte desno«). Na drugi ravni (A2) bo posameznik znal odgovoriti na rutinska vprašanja (npr. »Ali imate kaj za prijaviti?«) in se primerno odzvati na zahtevo (npr. »Dokumente prosim«). Pričakuje se tudi, da bo posameznik znal dati kratka in preprosta navodila glede smeri, na avtobusni postaji ali železniški postaji pa znal vprašati, kako priti iz kraja A v kraj B ter kupiti ustrezno vozovnico.

Prav zaradi kontekstualizacije znanja je bil podoben pristop ubran za oblikovanje opisnikov v programu ZIP oziroma Začetna integracija priseljencev, ki je namenjen posameznikom priseljencem, ki imajo dovoljenje za stalno ali začasno prebivanje v Sloveniji ali so v fazi

pridobivanja dovoljenja (ZIP, 2011). V programu so prav tako predvideni opisniki za vse štiri jezikovne dejavnosti: poslušanje in govorjenje skupaj, branje in pisanje.

2.2.6 Opisniki med predpisom in priporočilom

Zastavlja se vprašanje, kje je meja med dobronamernimi usmeritvami, izhodišči in predpisanimi opisniki na eni strani, in nad-determiniranimi, preveč togo opredeljenimi kriteriji preverjanja in ocenjevanja, ki lahko delujejo zavirajoče. Z. Rutar Ilc (2009) meni, da se v Sloveniji sicer uveljavlja koncept, ki upošteva tako deklarativno kot proceduralno znanje. Najbolj celostno obe obliki znanja zaobjema taksonomija učnih izidov, ki jo je predlagal Marzano in ji sledi tudi Zavod za šolstvo Republike Slovenije. Proceduralno znanje (kako nekaj narediti) je bilo v preteklosti večkrat zanemarjeno, ker pa ti vidiki v sodobni družbi pridobivajo vse bolj na veljavi, predstavljajo tudi največji izziv za samo obravnavo ključnih kompetenc v neformalnem izobraževanju odraslih.

Zora Rutar Ilc omenja tri možne oblike opredeljevanja opisnikov v formalnem izobraževanju. Ker so standardi praviloma taksonomsko stopnjevani tako, da so minimalni standardi pogosteje na nižji taksonomski ravni kot temeljni ali pa zahtevni (ni pa nujno), se sama po sebi ponuja možnost, da so tudi opisniki taksonomsko stopnjevani (različica 1). Primer takšnega opisnika za dimenzijo sklepanja bi bil naslednji: minimalni standard bi bil, da učenci denimo naštejejo najpomembnejše medije, zahtevnejši pa, da sklepajo na učinke televizije na gledalce, potem je utemeljevanje le del opisnika za najvišje ocene, ni pa ga v opisniku za nižje (kjer je v danem primeru le naštevanje najpomembnejših medijev). Taksonomska raven opisnikov je tako nad-določena s taksonomsko ravnijo standardov (povzeto po Rutar Ilc, 2008, 39).

Druga možnost je, da je opisnik kar kakovost samega sklepanja in jo stopnjujemo z opisniki za ocene od 2 do 4 ali pa za točke od 1 do 3. V tem primeru se od vsakega učenca pričakuje, da izkazuje elemente sklepanja (kar je ključna razlika v primerjavi s prvo različico), vendar je lahko za izkazovanje znanja sklepanja ocenjen na vsaki ravni z različnimi ocenami oziroma točkami. Tretja različica opredeljuje dosežene standarde kvantitativno, čeprav z opisniki: za vsak standard se opredeli raven »je popolnoma dosežen«, »delno dosežen« ali »še ni dosežen«. Vsaka raven se lahko nato naknadno točkuje in na koncu s pomočjo točkovanja izpelje ocena oziroma doseženo število točk. Ta hibrid med kvalitativnim in kvantitativnim načinom ocenjevanja je v rabi pri nekaterih praktičnih preizkusih pri preverjanju pri matematiki v prvem triletju osnovne šole (Rutar Ilc, 2008, 40).

Rešitev je torej mnogo, odvisne pa so od namena in ciljne skupine. Na učitelju in naravi izobraževanja pa je, da v skladu z naravo ciljev in standardov v skladu z razvojno stopnjo svojih udeležencev in nenazadnje v skladu s svojimi preferencami in globino vpogleda v to problematiko in vsebino programov izbere model, ki bo najbolj učinkovit.

2.2.7 Standardi za bralno in matematično pismenost – Skills for life

Ravni nacionalnega okvira

Angleški nacionalni okvir kvalifikacij je sistem desetih ravni. Ravni so jasno opredeljene, vsaka raven temelji na dogovoru na nacionalni ravni o tem, kakšen nivo znanja, spretnosti in zmožnosti mora vsak posameznik, ki je vključen v izobraževanje, izpolnjevati. Izmed različnih kompetenc angleški nacionalni okvir izpostavlja dve, ki sta še posebej pomembni: bralna in matematična pismenost. Potrebni sta tako za delovanje na delovnem mestu kot v sodobni družbi na splošno.

V skladu s strategijo razvijanja kompetenc in splošno izobraževanje populacije je bil oblikovan nabor standardov; ločeno za bralno in matematično pismenost. Ti standardi so oblikovani na različnih ravneh, primarno pa namenjeni učiteljem, ki izvajajo programe namenjenim odraslim. Napisani so v jasnem, preprostem jeziku. Standardi imajo svojo posebnost. Zapisani so s predpostavko, da je vsak odrasel drugačen. Ne pričakuje se namreč, da vsak odrasel razvije veščine, ki se popolnoma skladajo s predpisanimi standardi, saj imajo odrasli iz specifičnih ciljnih skupin drugačne preference in pristope, kar lahko pomeni, da določene standarde dosežejo z lahkoto, spet druge ne morejo. V opisu koncepta standardov se pojavlja koncept »neenakomernega« oziroma »bodičastega« profila kompetenc.

Bralna in matematična pismenost

Nacionalni standardi za bralno in matematično pismenost so nastali na podlagi podobnih primerov dobrih praks iz drugih segmentov izobraževanja: nacionalna strategija pismenosti za šole, nacionalna strategija za dvig matematične pismenosti za šole, ključne kompetence komuniciranja in podobno. Ključno pri oblikovanju standardov je bila analiza obstoječih strategij in številnih posvetovanj med različnimi deležniki. Namen standardov za bralno pismenost je natančna opredelitev široke palete veščin, ki so potrebni za učinkovito in samozavestno komuniciranje. Podobno je namen standardov za matematično pismenost natančna opredelitev veščin, ki so potrebni za učinkovito in samozavestno uporabo matematičnega jezika.

Standardi so bili oblikovani tudi z namenom, da lahko vsi odrasli prepoznajo, kakšno vlogo igra bralna in matematična pismenost v njihovem zasebnem življenju.

Struktura standardov

Standard za bralno in matematično pismenosti je sestavljen iz klasičnega opisnika (standarda) in navodili s konkretnimi primeri. Standard vsebuje podrobne specifikacije veščin, ki jo obsega posamezna kompetenca. Del standarda je tudi deskriptor oziroma opisnik, ki opredeljuje raven doseganja določene kompetence. Navodila in konkretni primeri postavljajo omenjeni standard v kontekst vsakdanjega življenja. Ti primeri so vzeti iz vsakdanjega življenja. Področja vsakdanjega življenja, v katera so standardi najpogosteje

umeščeni, pa so zelo podobna vsebinskim sklopom v programih usposabljanja za življenjsko uspešnost (UŽU programih):

- državljanstvo,
- ekonomsko področje,
- gospodinjstvo,
- prosti čas,
- izobraževanje,
- družbeno življenje in
- uporaba IKT tehnologij.

V uvodnih pojasnilih strukture opisnikov je jasno izpostavljeno, da navodila oziroma priporočila niso namenjena temu, da predpišejo, kako naj se določeni standard uporabi, ampak so skupaj s konkretnimi primeri »le« neobvezni predlogi ali vzori, ki ponazarjajo, v katerih kontekstih se določene kompetence najpogosteje izražajo. Konkretni primeri prav tako pomagajo vsakemu učitelju oziroma mentorju v izobraževanju odraslih razumeti, kaj pomeni doseganje določenega nivoja v praksi.

Ravni standardov

Standardi so oblikovani na treh nivojih, kar je usklajeno z ravnmi nacionalnega kvalifikacijskega ogrodja. Primer: standardi na prvi ravni so enaki zahtevam ključnih veščin na prvi stopnji ter na splošno usklajeni z četrto in peto stopnjo nacionalnega šolskega kurikulumuma. Angleški kvalifikacijski okvir pozna tako imenovano vstopno raven, ki je pri bralni in matematični pismenosti razdeljena na tri pod-stopnje. Vsaka od teh pod-stopenj je v splošnem usklajena z prvo, drugo in tretjo ravni nacionalnega šolskega kurikulumuma.

OPOMBA: Primer standarda za bralno pismenost na prvi ravni se nahaja v prilogi metodološkega načrta.

2.2.8 Sklep

Orisali smo kontekst razumevanja pojma kompetenc in temeljnih zmožnosti v izobraževanju, analizirali smo različne možnosti definiranja kompetenc in uskladili razumevanje ključnih kompetenc z Evropskim referenčnim okvirjem ključnih kompetenc in vseživljenjskega učenja (2006), ki opredeljuje 8 ključnih kompetenc. Pregledali smo sistemske pogoje implementacije ključnih kompetenc v izobraževalnih sistemih v evropski praksi in podrobneje opredelili vlogo Evropskega kvalifikacijskega okvirja (EQF) in Slovenskega ogrodja kvalifikacij (SOK).

V nadaljevanju smo se osredotočili na več različnih pristopov oblikovanja opisnikov v formalnem izobraževanju. Zastavlja pa se vprašanje, ali je opisnike za ključne kompetence v neformalnem izobraževanju odraslih možno oblikovati brez participacije udeležencev iz ranljivih skupin. Primer operacionalizacije ključne kompetence učenje učenja z oblikovanjem

vprašalnikom za samoevalvacijo udeležencev v svetovalnem procesu ima svoj potencial, saj je jasno strukturiran in ustrezno kvantificiran, zaradi zahtevne dikcije pa je manj primeren za odrasle iz ranljivih družbenih skupin (manj izobraženi, priseljenci, prebivalci podeželja itd.). Iz analize strukture opisnikov v poklicnem in strokovnem izobraževanju je razvidno, da morajo biti elementi opisnikov kar se da jasno opredeljeni in konceptualno stabilni. Ta aspekt je bil upoštevan pri opredelitvi ključnih elementov opisnega kriterija v formalnem ocenjevanju (prim. Sentočnik 2005), ki smo ga s tem namenom tudi umestili v analizo in nam bo služil kot vodilo za jasno opredelitev elementov ključnih kompetenc.

Vidik specifičnih ciljnih skupin je še posebej upoštevan v primeru oblikovanja opisnikov na področju jezikovnega znanja tujega jezika na preživetveni ravni. V tem primeru so bili opisniki umeščeni v kontekst vsakdanjega življenja. Opisniki so tesno vezani na konkretno potencialno izkušnjo iz življenja, kjer je znanje mogoče uporabljati. Pri tem so v pomoč številna jasno opredeljena izhodišča, ki omejujejo nebrzdano rabo opisnikov, ki izgubljajo svoj prvenstven namen, v našem primeru ovrednotenje in spremljanje razvoja ključnih kompetenc odraslih iz ranljivih skupin. S. Sentočnik (2005) priporoča, da se opisniki oblikujejo tudi s pomočjo pregledovanja konkretnih izdelkov oziroma izkušenj udeležencev in da je smiselno, da se pri oblikovanju opisnikov upošteva tudi tako imenovano skrito, tacitno znanje učiteljev in mentorjev, ki so z udeleženci v tesnem stiku pri izvedbah programov.

2.3 Akcijsko raziskovanje

2.3.1 Raznolikost definicij

Akcijsko raziskovanje ima dolgo zgodovino, ki se po mnenju nekaterih strokovnjakov začne že pri K. Lewinu, ta je akcijsko raziskovanje videl kot ciklični, dinamični in sodelovalni proces, v katerem se ljudje ukvarjajo z družbenimi vprašanji, ki vplivajo na njihovo življenje. V tem smislu se je akcijsko raziskovanje izkazalo kot posebej uspešna kvalitativna metoda raziskovanja v primeru proučevanja asimilacije, segregacije in diskriminacije različnih marginaliziranih družbenih skupin (Stringer, 2008, 25). Bogdan in Biklen (prav tam) pravita, da je akcijsko raziskovanje »...sistematično zbiranje podatkov, zasnovano za prinašanje družbene spremembe.« Noffke (prav tam) pa k temu dodaja, da je bolj smiselno o akcijskem raziskovanju razmišljati kot o veliki združbi, v kateri se prepričanja njihovih pripadnikov in odnosi zelo razlikujejo.

Kemmis in McTaggart opredelitev razširita na raven kolektivnega raziskovanja, ko trdita, da je akcijsko raziskovanje »...oblika kolektivnega, razmišljujočega raziskovanja, ki ga izvajajo udeleženci v nekih družbenih in izobraževalnih navadah ter hkrati lastno razumevanje teh navad in spletov okoliščin, v katerih se te navade uresničujejo« (v Stringer, 2008, 25). Reason in Bradbury to videnje še razširita in akcijsko raziskovanje opišeta kot sodelovalni, demokratični proces, ki se ukvarja z razvijanjem praktičnega znanja v prizadevanjih za

vredne človeške namene, temelječe na sodelovalnem svetovnem nazoru, ki nastajajo v specifičnem zgodovinskem trenutku.

Pregled nekaterih izbranih definicij kaže, da je temeljnih opredelitev več. Te so odvisne od paradigme in šole, ki ji avtor pripadal. K. Lewin je prvotno akcijsko raziskovanje videl še relativno preprosto, in sicer kot niz faz v spirali, ki si sledijo od načrtovanja, akcije do ocene doseženega rezultata. Skozi desetletja pa se je razvilo kompleksno znanje o tem pristopu in vrsta opredelitev.

2.3.2 Akcijsko raziskovanje v izobraževanju

Prevladuje prepričanje, da je med začetniki tega pristopa v izobraževanju S.M. Corey (1953). Osebno vključenost v raziskovanje lastne prakse je videl kot še bistveno pomembnejše od tega, da učitelj lahko sledi izkušnji drugega učitelja. Strokovnjaki metod za raziskovanje izobraževalnih praks se najpogosteje opirajo na opredelitev akcijskega raziskovanja v izobraževanju, ki jo je postavil H. Watts, ki pravi, da je akcijsko raziskovanje proces »...v katerem udeleženci sistematično in natančno proučujejo lastno pedagoško prakso z uporabo različnih metod, tehnik in instrumentov raziskovanja« (1985, str. 118). Takšna opredelitev temelji na nekaterih ključnih predpostavkah:

- učitelji bodo najboljše proučevali probleme, ki si jih bodo postavili sami in za rešitev katerih bodo zainteresirani;
- učitelji bodo učinkovitejši, kadar bodo doživljali spodbude za permanentno proučevanje in ocenjevanje svojega dela in preizkušanje učinkovitosti novih pristopov;
- akcijsko raziskovanje spodbuja timsko delo, kar zelo pozitivno vpliva tudi na organizacijsko klimo;
- akcijsko raziskovanje spodbuja učiteljev profesionalni razvoj, (prim. Watts 1985, str. 118).

Preprosteje bi lahko rekli, da akcijsko raziskovanje izvajajo praktiki v sodelovanju s teoretiki. Skupaj poskušajo poiskati rešitve za konkretne probleme iz neposredne pedagoške prakse, in iščejo nove načine in poti za to. Učitelji v vlogi raziskovalcev pridobivajo novo znanje in profesionalno napredujejo. Teoretiki v vlogi neposrednih opazovalcev dobivajo neposredne izkušnje in vpogled v praktične probleme in rešitve, ki sledijo iz teorij. Oboji sodelujejo po vnaprej dobro pripravljene metodologiji in se držijo osnovnih faz akcijskega raziskovanja.

Domači strokovnjaki s področja izobraževanja predlagajo naslednjo definicijo: »... akcijsko raziskovanje izvajajo praktiki, ki poskušajo poiskati rešitve za vsakodnevne probleme, s katerimi se srečujejo v pedagoški praksi, in ki poskušajo poiskati načine in poti za doseganje ciljev pouka in standardov znanja učencev oz. posameznega učenca. V procesu akcijskega

raziskovanja učitelji – raziskovalci pridobivajo novo znanje in profesionalno napredujejo.« (Vogrinc, Valenčič Zuljan, Krek, 2007, str. 52).

Tako opredeljeno akcijsko raziskovanje ima široko možnost rabe v okviru učilnice, izobraževalne ustanove in skupnosti. Akcijsko raziskovanje daje osnovno za oblikovanje učinkovitih rešitev za zelo pereče težave v skupini udeležencev – recimo v problematičnih skupinah, z manj sposobnimi udeleženci. Drug pozitiven vidik akcijskega raziskovanja v izobraževanju pa je jasno skupinsko strukturiran proces, artikulirano oblikovanje strategij proučevanja in ocenjevanja udeležencev v izobraževanju (npr. načrtovanje učnih priprav, izdelovanje kurikula ter evalvacija učnega procesa) (povzeto po Stringer, 2008, 20).

2.3.3 Akcijsko raziskovanje v izobraževanju ranljivih skupin

Akcijsko raziskovanje je do neke mere miselni odnos – poizvedovalna drža, ki je sestavni del razmišljujočega praktika (prim. Stringer 2008, str 5). Ne vsebuje strogo predpisanih meril in postopkov in je pravzaprav v svojem bistvu dokaj ohlapna, čeprav se strogo drži metodologije in zunanega ogrodja. Gre za ustvarjalni proces na relaciji med akcijo in refleksijo, pri čemer je vseskozi dovolj prostora za svobodno izbiro kvalitativnih in kvantitativnih postopkov (Mažgon 2006). Tudi vključevanje kvantitativnih metodoloških korakov je možno in zaželeno, kar omogoča večjo posplošljivost rezultatov.

Prav zaradi naštetih karakteristik smo se odločili za akcijsko raziskovanje kot enega od ključnih pristopov pri oblikovanju in izvedbi naloge razvoj opisnikov za izbrane ključne zmožnosti. Da je takšen kvalitativen pristop uporaben predvsem v izobraževanju odraslih iz ranljivih skupin, nakazuje že omenjena definicija pionirja akcijskega raziskovanja K. Lewina, ki pravi, da si »...udeleženci skozi cikle načrtovanja, delovanja, opazovanja in razmišljanja prizadevajo za spremembe v navadah, kar vodi do družbenega ukrepanja za izboljšanje« (v Stringer, 2008, 25). Okvir, znotraj katerega bomo akcijsko raziskovanje izvajali, so programi usposabljanja za življenjsko uspešnost (UŽU), ki so namenjeni dvigovanju ravni pismenosti in razvoju ključnih kompetence. Hkrati pa bo akcijsko raziskovanje presegalo vsebino teh programov. Sodelovalno akcijsko raziskovanje, ki ga bomo spremljali, uresničuje sistematično proučevanje na načine, ki:

- so demokratični
- sodelovalni
- vplivajo moč in predvsem
- izboljšujejo življenje

Posebej zaradi zadnje lastnosti sodelovalnega akcijskega raziskovanja presojamo, da je tovrstna kvalitativna metoda posebej ustrezna za oblikovanje opisnikov izbranih ključnih kompetenc v okviru programov usposabljanja za življenjsko uspešnost. Procesi raziskovanja ne prinašajo samo informacij in razumevanja kot ključnih rezultatov, temveč predstavljajo za

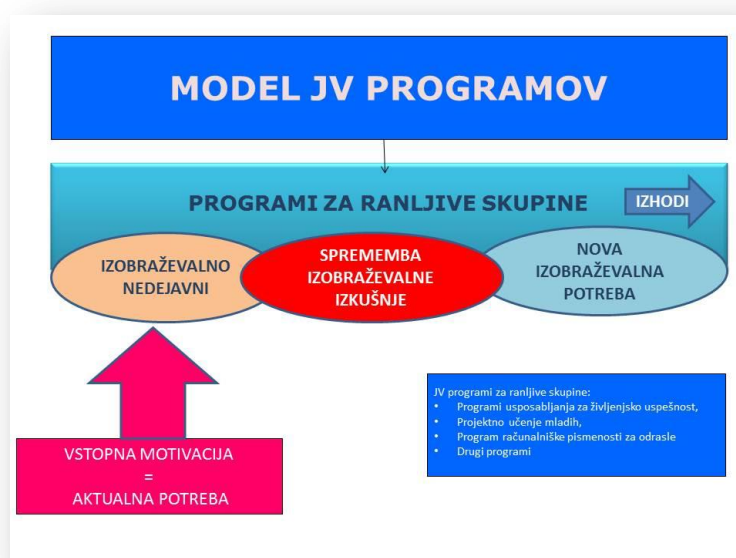
odrasle možnost, da razvijejo občutek skupnosti, kar daje osnovo za uspešne in plodne odnose, ki se prelivajo v različne vidike njihovega življenja.

Akcijsko raziskovanje je kot metoda primerna tudi za pripadnike ranljivih skupin. Izkušnje kažejo, če jih v akcijsko raziskovanje povabimo, s tem, da lahko sodelujejo, razvijejo močno motivacijo in pogosto najdejo moč za ukrepanje na načine, za katere ne bi nikoli pomislili, da so možni (povzeto po Stringer, 2008, 45). Akcijsko raziskovanje omenjenim ciljnim skupinam torej ne daje samo moči, temveč je tudi osnova za vzpostavitev uravnoveženih učečih se skupnosti, ki bogatijo okolja in lastna življenja. E. Stringer ob tem še dodaja, da imajo celo najrevnejše skupnosti zalogo izkušenj in lokalno znanje, ki ga je mogoče vpeljati v zanimive in smiselne dejavnosti za preobrazbo izobraževanja odraslih (prim. tudi Flecha, 2000). So-oblikovanje opisnikov za ključne zmožnosti je po našem mnenju zagotovo ena izmed takšnih dejavnosti. Vključevanje pripadnikov ranljivih skupin v naši raziskavi je predvideno na ta način, da jih bodo v svoje terensko raziskovanje problema po svoji presoji vključevali učitelji. Po mnenju E. Stringerja (2008, 46) izključno objektivno znanstveno preverjeno znanje ne more pa ponuditi zadostnih informacij za izboljšanje izobraževalnih prizadevanj ljudi. Tako poskuša akcijsko raziskovanje v izobraževanju ranljivih skupin priskrbeti bolj uravnovežen pristop k proučevanju, in to z raziskovalnimi postopki, ki spodbujajo demokratične in človečne družbene procese v izobraževalnih kontekstih odraslih.

2.3.4 Akcijsko raziskovanje in temeljne zmožnosti

Pomemben cilj projekta »Razvoj pismenosti ter ugotavljanje in priznavanje neformalnega učenja od 2011 do 2014« je nadaljnji razvoj elementov izobraževalnega modela za razvoj pismenosti odraslih, pri čemer imajo opisniki temeljnih zmožnosti posebno mesto.

Prikaz 3 Model javno veljavnih programov



Model za razvoj pismenosti odraslih temelji na izobraževalnih potrebah in interesih posamezne ciljne skupine in daje pozitivne učinke pri izobraževanju najranljivejših skupin odraslih. Programi so različni zato, ker ponujajo z vidika programske zasnove UŽU različne učne priložnosti. Slovenski model programov UŽU je inovativen v evropskem prostoru, saj se posamezen program osredotoča na izbran sklop temeljnih zmožnosti. Neustrezno razvite temeljne zmožnosti/pismenost odraslih najbolj prizadenejo socialno prikrajšane. Pri tem ni največji osebni in družbeni problem to, da so posamezniki za svoje delo slabo plačani in živijo na robu družbe, ampak to, da so bili prikrajšani za možnost, da bi se osebno razvili in primerno izobrazili, zato ne morejo izkoristiti priložnosti, ki jim jih ponuja okolje. Pri nas je pojav neustrezno razvitih pisnih spretnosti odraslih še vedno pereč, zato ga je mogoče reševati samo z ustreznim izobraževanjem ter usklajenimi ukrepi na osebni, socialni in politični ravni (prim. Drogenik, 2011, str. 133).

V prenovi programov leta 2011 smo natančneje opredelili temeljne zmožnosti, ki so v posameznem programu posebej poudarjene, paleta vseh programov pa ponuja bogato možnost razvoja temeljnih zmožnosti vsakemu posamezniku, ki se je pripravljen vključiti v več programov. V prenovi smo predvideli, da se posameznik tudi večkrat lahko vključi v posamezen program, glede na to, na kateri stopnji ima razvite temeljne zmožnosti.

Temeljne zmožnosti za življenjsko uspešnost

V Sloveniji se je na osnovi večletnih izkušenj uveljavil nekoliko drugačen prijem kot v evropskih političnih pobudah. V evropskih dokumentih so temeljne zmožnosti razdeljene v dve skupini: v osnovne in prečne temeljne zmožnosti. To delitev smo ohranili tudi v modelu prenovljenih programov, le da smo jo nekoliko modificirali.

Kot temeljne smo v UŽU programih opredelili sedem zmožnosti, razen temeljno zmožnost splošna poučenost. Opredelili smo jo kot prečno temeljno zmožnost. Sestavljena je iz EU kompetence kulturna zavest in izražanje ter dela matematične kompetence in sicer tistega dela, ki obsega »naravoslovje« in »tehniko«.

Ključno pri zmožnosti splošna poučenost je, da se veže na vse ostale zmožnosti in vsebuje določeno mero »splošne poučenosti« o vseh drugih (bolj v smislu, zakaj je posamezna zmožnost tako ključna, kje v življenju je nepogrešljiva...). Ker gre za ranljive skupine, smo na osnovi dvajsetletnih izkušenj slovenskih strokovnjakov pri izvajanju programov, EU nabor preoblikovali, saj gre za temeljno pismenost na osnovni ravni.

Prikaz 4: Primerjava med naborom ključnih kompetenc EU (2006) in temeljnih zmožnosti v slovenskem modelu izobraževalnih programov za ranljive

Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje, Evropski referenčni okvir, 2006	Razlika v obsegu	Nabor temeljnih zmožnosti v slovenskem modelu JV programov za ranljive
sporazumevanje v maternem jeziku	ni razlike	jedrna pismenost
sporazumevanje v tujih jezikih	ni razlike	sporazumevanje v tujih jezikih
matematična kompetenca ter osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji	v SLO modelu je tu zajeta le matematična kompetenca, osnovne kompetence o znanosti in tehnologiji so prenesene v okvir temeljne zmožnosti splošna poučenost	matematična kompetenca
digitalna pismenost	ni razlike	digitalna pismenost
učenje učenja	ni razlike	vseživljenjsko učenje
socialne in državljanske kompetence	ni razlike	socialne in državljanske kompetence
samoiniciativnost in podjetnost	ni razlike	samoiniciativnost in podjetnost
kulturna zavest in izražanje	v SLO modelu celoto prečne temeljne zmožnosti splošna poučenost/znanje sestavljajo: kulturna zavest in izražanje ter osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji	splošna poučenost/znanje

Udeleženci v programih izboljšajo »jedrno pismenost«, to je branje, pisanje, računanje, čeprav to ni izrazito izpostavljen cilj. Te spretnosti se razvijejo vzporedno ob zadovoljevanju »izhodiščne potrebe«. Poudarek na izboljšanju jedrne pismenosti je v slovenskem modelu utemeljen zaradi ciljnih skupin, ki so jim programi namenjeni. Izhodiščna stopnja, do katere imajo udeleženci razvite temeljne spretnosti (branje, pisanje, računanje – uporabo temeljnih matematičnih operacij), je pri posameznikih zelo različna. Prav tej raznolikosti se že pri načrtovanju posebno pozorno prilagajajo tudi prijem in vsebinski poudarki programa.

Naj ponazorimo s konkretnim opisom: Ob pazljivo strukturiranih dejavnosti v programih udeleženci tudi berejo, čeprav te dejavnosti načeloma v vsakdanjem življenju ne marajo in je ne obvladajo dobro; pripovedujejo in sporočajo svoja stališča, čeprav se težko izrazijo; izračunavajo konkretne podatke, čeprav so pozabili šolsko matematiko in računske operacije – vse to počnejo zato, ker želijo izpolniti svojo potrebo. Spretnosti branja, pisanja in računanja se s tem postavijo na svoje pravo mesto – so le orodje, sredstvo za zadovoljitev potrebe.

Nabor temeljnih zmožnosti v slovenskem modelu JV programov za ranljive smo prikazali shematično:

Prikaz 5: Izbor temeljnih zmožnosti v programih za ranljive skupine



Posamezen program naslavlja izhodiščno potrebo udeležencev, da obnovijo in pridobijo temeljno znanje in zmožnosti. Te jim omogočajo lažje obvladovanje situacij v vsakdanjem življenju, večjo samostojnost in odgovornost v življenju, vključevanje v različne družbene dejavnosti in dvig samozavesti ter tudi dvig kakovosti življenja. Zato se je v Sloveniji razvil model programov, kjer je v posameznem programu bolj poudarjena ena ali največ tri temeljne zmožnosti, nekatere pa so manj poudarjene. Tako se je za vsak program pokazala kombinacija temeljnih zmožnosti na treh ravneh: najbolj poudarjene temeljne zmožnosti – bolj poudarjene - najmanj poudarjene.

Zaradi boljše predstave v nadaljevanju prikazujemo, kako so temeljne zmožnosti strukturirane v programu Most do izobrazbe. Glavni cilj programa UŽU Most do izobrazbe je obnovitev in pridobitev znanja za lažje obvladovanje učne snovi, kar naj bi povečalo možnosti za uspešen zaključek izobraževanja oziroma začetek novega. Za izpolnitev tega cilja so v prenovljenem programu predvideni poudarki v nekaterih temeljnih zmožnostih. Najbolj poudarjeni temeljni zmožnosti v programu Most do izobrazbe sta: zmožnosti vseživljenjsko učenje (učenje učenja) ter socialne in državljsanske kompetence. Zmožnosti matematična kompetenca in sporazumevanje v maternem jeziku (jedrna pismenost) in tujih jezikih so nekoliko manj izrazite. Ostale kompetence (digitalna pismenost, samoinicativnost in podjetnost ter splošna poučenost) se skozi program sicer prav tako krepijo, a se razvijajo ob obravnavi posameznih vsebin. Prav slednje narekuje potrebo po natančnejši opredelitvi temeljnih zmožnosti s pomočjo opisnikov, ki naj bodo razgrajeni na različnih ravneh. Opredeljene so na dveh stopnjah, ki vključujeta tri ravni, kot prikazuje slika.

Prikaz 6: Primer poudarjenih temeljnih zmožnosti v konkretnem programu Most do izobrazbe



Akcijsko raziskovanje temeljnih zmožnosti

Tudi izobraževalci odraslih se v praksi neredko srečajo s posamezniki, ki imajo nizko motivacijo, so razdeljeni ali zavestno uporniški. Proces motivacije se pogostokrat ne dojema kot del učne vsebine, glavno sredstvo spodbujanja udeležencev v izobraževalnem procesu pa postane spremljanje in sistem nagrajevanja. E. Stringer dodaja, da enako velja za same učitelje oziroma mentorje, ki poučujejo v programih za izobraževanje odraslih (2008, 51); tudi ti morajo nenehno odkrivati poti za razvijanje in vzdrževanje ustvarjalne energije, ki je potrebna za njihovo zahtevno vsakodnevno delo z odraslimi udeleženci.

Številne izkušnje¹ učiteljev nakazujejo², da ukvarjanje z ranljivimi skupinami odraslih pred strokovnjaka vselej postavlja zahteven izziv. Ob tem se nezmožnost doseganja učnih ciljev pripiše udeležencem »odstopanju ali kakšni drugi osebni pomanjklivosti«.

Razvoj ključnih kompetenc pa je priporočljiv vsem, ne samo odraslim iz ranljivih skupin (čeprav še posebej tem). Evropska unija se mora spričo globalizacije neprestano soočati z novimi izzivi, zato bo v bodoče vsak državljan potreboval vrsto ključnih kompetenc, da se bo lahko prožno prilagajal hitro spreminjajočemu in medsebojno zelo povezanemu svetu. Izobraževanje ima s svojo dvojno vlogo, v socialnem in ekonomskem smislu, ključni pomen

¹ To je pokazala tudi evalvacija javno veljavnih programov 2009-2010.

² E. Stringer (2008) omenja svoje delo z ljudstvom avstralskih staroselcev, afroameričanov, špansko govorečih Američanov, skratka številne marginalne družbene skupine, katerih potrebe se precej razlikujejo od potreb prevladujoče skupine.

pri zagotavljanju, da državljani Evrope pridobijo ključne kompetence, ki jih potrebujejo, da se učinkovito prilagodijo takšnim spremembam. Različne potrebe učencev je treba zadovoljevati zlasti z nadgradnjo raznolikih individualnih kompetenc, z zagotavljanjem enakosti in dostopnosti tistim skupinam, ki zaradi izobraževalne prikrajšanosti - nastale zaradi osebnih, družbenih, kulturnih ali ekonomskih okoliščin - potrebujejo posebno podporo za izpolnitev svojega izobražbenega potenciala. Primeri takih skupin vključujejo osebe s šibkimi osnovnimi znanji, zlasti pomanjkljivo pismenostjo, tiste, ki so zgodaj opustili šolanje, dolgotrajno brezposelne in tiste, ki se po dolgi odsotnosti vračajo na delovno mesto, starejše, migrante in invalide (povzeto po Evropskem referenčnem okvirju, 2006).

Akcijsko raziskovanje je v tem smislu ustrezna komplementarna metoda raziskovanja vsebin opisnikov ključnih kompetenc. Tovrstno raziskovanje izhaja iz prepričanja, da imajo odrasli, ne glede na to iz katerih družbenih skupin prihajajo, globoko in obširno razumevanje lastnega življenja, kar jim omogoča, da si izborijo lastne poti skozi življenjski svet, ki je marsikaj nepredvidljiv. Akcijsko raziskovanje torej priznava legitimnost njihovim pogledom na svet, modrost, ki jim omogoča preživetje v težjih razmerah (Stringer, 2008, 52). V tem smislu je temeljni cilj akcijskega raziskovanja primerjava dejanskih življenjskih izkušenj in osebnih koncepcij ključnih kompetenc s strokovno utemeljenimi opisniki, ki so nastali v slonokoščinem stolpu akademskega diskurza.

2.3.5 Zgodovinski pogled na akcijsko raziskovanje

Na osnovi zadnjih empiričnih podatkov o poklicnem razvoju (prim. Muršak, Javrh, Kalin 2011) še bolj z gotovostjo lahko zapišemo, da je učiteljski poklic eden tistih, kjer v okviru formalnega izobraževanja bodoči strokovnjaki pridobijo predvsem osnove potrebnih zmožnosti za svoje delo, te pa je treba v okviru procesov profesionalnega razvoja oz. stalnega strokovnega izpopolnjevanja nadgrajevati in dopolnjevati v bistvu do konca kariere. Učitelji morajo ob tekočem opravljanju dela spoznavati, spremljati in evalvirati svojo pedagoško prakso, jo vselej na novo osmisлити in dopolnjevati. Med pomembne pristope, ki učitelju vse naštetu omogočajo, slovenski strokovnjaki uvrščajo akcijsko raziskovanje (prim. Vogrinc, Valenčič Zuljan, Krek, 2007; Medveš 2000, Mesec, 1998).

Med tujimi avtorji, ki akcijsko raziskovanje vidijo kot eno od ključnih metod učenja izobraževalcev, velja omeniti predvsem tvorca teorije o akcijskem raziskovanju D. A. Schona. V delih Razmišljajoči praktik ali kako profesionalci razmišljajo v praksi (The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action, 1983) in Izobraževanje razmišljajočih praktikov (Educating the Reflective Practitioner, 1991) je prepričljivo utemeljil idejo, da naj bi učitelji sami raziskovali lastno pedagoško prakso. Po njegovem mnenju praktiki morajo kot enakovredni partnerji raziskovalcem sodelovati v proučevanju njihove lastne prakse. Toda njegovo razmišljanje sega še dalj: sodelovati oz. razvijati morajo tudi izobraževalne teorije, ki reflektirajo neposredno pedagoško prakso. Akcijsko raziskovanje, kot ga je svojih delih predstavljal Schon, je po njegovem prepričanju za ta cilj primeren pristop.

Z akcijskim raziskovanjem je bilo na področju izobraževanja v Sloveniji zaznamovano obdobje osemdesetih in še del devetdesetih let. Teoretiki (na primer Sagadin 1989, Marentič Požarnik 1993) so tedaj objavljali prve izvirne teoretske in strokovne razprave, organiziran pa je bil tudi posvet Zveze pedagoških društev Slovenije na to temo, kasneje je bilo v slovenščino prevedenih nekaj temeljnih del (npr: Šola za ravnatelje je izdala delo Stringerja 2008).

2.3.6 Akcijsko raziskovanje v slovenski praksi

Veljavnost akcijskega raziskovanja se preverja z različnimi postopki, eden med njimi je trajanje raziskovalnega procesa. Daljši je raziskovalni proces, bolj veljavni so zbrani podatki (prim. Stringer 2008, str. 68). Zasnovali smo tak način dela, da bodo učitelji praktiki skozi dveletno obdobje sodelovanja v akcijski raziskavi (2012-2013) čim bolj natančno ugotovili, kateri opisniki bi bili za prakso najbolj uporabni, v kakšni obliki, kako bi jih preverili. Za doseg tega cilja pa bo potrebno dvoje: usposabljanje učiteljev o pomenu in mestu opisnikov v sistemu ugotavljanja in priznavanja neformalnega učenja ter možni uporabi opisnikov kot orodja za učinkovitejše izvajanje programov.

V letu 2006 je bila v Sloveniji izpeljana posebna raziskava (Vogrinc, Valenčič Zuljan, Krek, 2007), ki je merila, koliko predhodne izkušnje z raziskovanjem vplivajo na učiteljevo pripravljenost za nadaljnje raziskovanje, in koliko so se pripravljene ukvarjati z raziskovanjem v prihodnje. Nobeden izmed anketiranih učiteljev v tej raziskavi³ sicer ni odgovoril, da učitelji ne raziskujejo⁴, raziskava pa je potrdila, da predhodne izkušnje z raziskovalnim delom pomembno vplivajo na učiteljevo pripravljenost za ukvarjanje z raziskovalnim delom tudi kasneje.

Rezultati so pokazali, da so v raziskovalnem procesu najbolj pripravljeni sodelovati učitelji novinci, torej učitelji na začetni stopnji profesionalnega razvoja, ki imajo do treh let delovne dobe. To je za naše namene pomembna ugotovitev, saj je naš ekspliciten cilj pri oblikovanju opisnikov k sodelovanju pritegniti predvsem izkušenejšje učitelje. To je tudi razlog, da smo v animiranje zelenih strokovnjakov praktikov vložili napore od samega začetka projekta. V zaključenem projektu (2009-2011) smo jih povabili k sodelovanju pri izčrpnih anketi, nekatere pa smo individualno intervjuvali. Še pred objavo rezultatov evalvacije 2009-2010 smo izvedli več fokusnih skupin, kjer smo s tehniko konsenzualne validacije oblikovali končne zaključke. Izbrane učitelje smo povabili tudi k sodelovanju v procesu prenove programov, kar se je izkazalo za izredno koristno. Tako imamo pripravljen in načelno potrjen nabor 70 (od tega 21

³ V raziskavo so bili vključeni učitelji v formalnem delu izobraževalnega sistema: OŠ, SRŠ, vrtci in drugi strokovni delavci.

⁴ Podrobnejši pogled v odgovore pa pokaže: Izmed 274 anketiranih učiteljev jih je skoraj polovica (48,2 %) ocenila, da učitelji v naših šolah raziskujejo včasih. Dve petini anketiranih učiteljev (39,4 %) sta odgovorili, da učitelji raziskujejo redko, le dobra desetina anketiranih učiteljev pa je odgovorila, da učitelji raziskujejo zelo pogosto (0,4 %) ali pogosto (12,0 %).

mentorjev v programu PUM) izkušenih, zrelih učiteljev, ki so že bili nagovorjeni k sodelovanju in so se pozitivno odzvali. Sodelovali bodo v procesu presoje.

Prav opisnike ključnih zmožnosti, ki so na eni strani podprti z ustreznimi teoretskimi izhodišči in slonijo na izdelani metodologiji izdelave, ter se na drugi strani čim bolj prilagajajo dejanski praksi in potrebam udeležencev, vidimo kot pomemben pripomoček učiteljem, ki delajo na področju izobraževanja ranljivih skupin. Uporabljali naj bi jih tako novinci kot preizkušeni učitelji.

Če učitelji opisnike želijo uporabljati tako, kot si jih zamišljamo - in sicer kot pripomoček pri kakovostnem izvajanju programov ter kot podlago za pripravo dokazil, ki bi omogočala evidentiranje in priznavanje neformalnega učenja – bodo morali temeljito preiskati svojo prakso in opredeliti konkretne načine dela, ki bi jim ta cilj omogočili. Prav usposabljanje s pomočjo akcijskega raziskovanja vidimo kot učinkovit in racionalen pristop. Z vnaprejšnjim izborom vodilne teme (v našem primeru so to izbrane ključne zmožnosti in njihovi opisniki) je že opredeljen skupni problem in jasneje določeno glavno raziskovalno vprašanje. To poenostavlja celoten proces priprave raziskave, saj bo v akcijsko raziskovanje vključena zelo raznolika skupina učiteljev imela skupno temo: kako opredeliti opisnike ključne zmožnosti, kako jih prikazati in kako preveriti ustreznost naborov.

Sodelovanje v akcijskem raziskovanju ima za učitelje dolgoročneje pozitivnejše posledice, kar kažejo tudi empirični podatki. Statistično pomembne razlike v zgoraj omenjeni raziskavi o tem, koliko učitelji v praksi dejansko raziskovano delajo (Vogrinc, Valenčič Zuljan, Krek, 2007), so se pokazale pri vseh fazah raziskovalnega procesa, razen pri zbiranju podatkov, in sicer so tudi učitelji, ki že imajo izkušnje z raziskovalnim delom, bolj pripravljeni sodelovati v vseh fazah raziskovalnega procesa kot tisti učitelji, ki izkušenj z raziskovalnim delom še nimajo. Tudi na osnovi teh rezultatov lahko pričakujemo, da bodo v prihodnje učitelji, ki jih bomo usposabljali z akcijskim raziskovanjem, bolj pripravljeni sodelovati pri raziskovanju lastne prakse in prakse svojih kolegov, kar je eden od nujnih pogojev za kakovostno delo sodobnega izobraževalca.

Avtorji raziskave so zapisali še en za naše namene zelo pomemben zaključek: »Akcijsko raziskovanje učiteljev ne usposablja le za izvajanje samostojnih raziskav, ampak jih tudi motivira in usposobi za branje ter kritično presojanje drugih raziskav, ki obravnavajo podobno tematiko. Tisti učitelji, ki imajo izkušnje z lastnim raziskovalnim delom, so navadno tudi bolj usposobljeni za prenos ugotovitev drugih raziskav v lastno prakso. Akcijsko raziskovanje lahko torej upravičeno pojmuje kot enega izmed pomembnih dejavnikov učiteljevega profesionalnega razvoja.« (prav tam, str. 60-61)

2.3.7 Triangulacija in konsenzualna validacija akcijskega raziskovanja

V okviru akcijskih raziskav se pogosto uporablja triangulacija. Uveljavljena je definicija, kjer triangulacija pomeni uporabo različnih metod pri proučevanju določenega raziskovalnega problema. V družboslovnih znanostih so triangulacijo na začetku uporabljali predvsem kot tehniko, s katero so preverjali veljavnost raziskovalnih spoznanj. Uveljavilo se je namreč prepričanje, da lahko zavrnilo ali potrdimo raziskovalne hipoteze le, če smo do enakih sklepov prišli s pomočjo različnih metod. Kasneje se je pojem triangulacije razširil, danes poznamo več oblik; možna je tudi triangulacija virov podatkov, raziskovalcev in teorij (prim. Vogrinc, Valenčič Zuljan, Krek, 2007). Triangulacija tako ni samo tehnika preverjanja veljavnosti znanstvenih spoznanj, ampak omogoča popolnejše razumevanje vsakega proučevanega pojava. Triangulacija s tem ni strategija veljavnosti, ampak je njena alternativa. Kombinacija več metod, virov podatkov, teoretičnih predpostavk in raziskovalcev v eni raziskavi zagotavlja boljše razumevanje proučevanega problema, gre torej za strategijo, ki poveča širino, globino, kompleksnost /.../ spoznanj vsake raziskave (Denzin in Lincoln v Vogrinc, Valenčič Zuljan, Krek, 2007).

Triangulacija s pomočjo usposabljanj

Poleg opisnikov je ena od nalog našega projekta tudi razvoj modela SSIO. Model si za učitelje, ki delajo v izobraževanju odraslih, zamišljamo kot učinkovit sistem prenosa tehničnih raziskovalnih rezultatov v prakso, kjer naj bodo koristno uporabljeni, posledice pa preizkušene. Podatki Evalvacije 2009-2010 nam kažejo, da je inoviranje neposredne prakse zelo pomemben dejavnik kakovosti izvajanja programov, ki so namenjeni najbolj ranljivim odraslim. Spremembe v družbi in družbeni klimi namreč narekujejo nenehno in vitalno spreminjanje in prilagajanje vsebin, ki bodo odgovorile na potrebe udeležencev programov. Vprašanje, kako ubrati prvo in učinkovito pot za doseg zamišljenih učinkov programov, je skozi akcijsko raziskovanje mogoče osvetliti veliko bolj ustrezno zato, ker so vitalno vključeni učitelji sami.

Načrtujemo, da bomo delne rezultate akcijskega raziskovanja sprti evalvirali prav v usposabljanjih učiteljev za izpeljavo prenovljenih programov po delih. V projektu bomo usposabljanja izvajali: prvi val v letu 2012 v obsegu 128 ur, drugi val pa v letu 2013 z drugo skupino učiteljev in izvedenih 160 ur. Izpeljavo teh postopkov evalvacije si zamišljamo kot seminarske predstavitve v akcijskem raziskovanju sodelujočih učiteljev in sicer tako, da se bodo smiselno vključile v okvir usposabljanja.

Med pomembnimi koraki akcijskega raziskovanja je tudi konsenzualna validacija zaključkov, ki sledijo iz zbranih podatkov. Zagotavlja veljavnost procesa in rezultatov. Veljavnost akcijskega raziskovanja se preverja s postopki ugotavljanja verodostojnosti, prenosljivosti, zanesljivosti, dokazljivosti, stopenj sodelovanja in koristnosti (prim. Stringer 2008, str. 73).

2.3.8. Sestava raziskovalne skupine

Ključni element akcijske raziskave je raziskovalna skupina in njena sestava, saj prihaja do sodelovanja med dvema osnovnima podskupinama, ki imata precej različne strokovne kompetence in delovne izkušnje ter pogosto tudi navade: skupino raziskovalcev, ki so praviloma teoretiki in skupino praktikov, ki praviloma nimajo zelo veliko raziskovalnih izkušenj (prim. Vogrinc, Valenčič Zuljan, Krek, 2007).

V naši akcijski raziskavi bodo sodelovali oboji:

- Štiričlanski tim projekta »Razvoj pismenosti ter ugotavljanje in priznavanje neformalnega učenja od 2011 do 2014«;
- Skupina izbranih 21 učiteljev praktikov (po trije iz vsakega programa in sicer iz petih programov UŽU, programa PUM in RPO).
- Drugi (po potrebi bomo vključili tudi druge sodelavce).

Prikaz 7: Ključne dejavnosti raziskovalne skupine v akcijski raziskavi



E. Stringer (2008) med potrebnimi opravili, ki sodijo v pripravo in oblikovanje ustvarjalnega raziskovalnega okolja navaja tudi delovna načela akcijskega raziskovanja. Gre za to, da je potrebno del časa nameniti ustvarjanju navad in načina druženja, nekakega ritma, ki olajšuje delo raziskovalne skupine. Omenja (prav tam. str. 53 -54) skrb za medsebojne odnose, ki naj bodo dovzetni za občutke članov skupine. Tako bo delo skupine lahko doseglo svoj namen: izboljšati prakso, reflektirati dejanske učinke programov, izboljševanje dela vseh vključenih,

prenašanje relevantnih izkušenj, razumevanje sprememb, utrjevanje raziskovalnih veščin, preizkušanje v praksi in oblikovanje zavzete strokovne skupnosti.

Zamišljene konkretne naloge in dejavnosti raziskovalne skupine:

Štiričlanski tim projekta	<p>Snovanje projekta</p> <p>Osnovno zbiranje informacij o predmetu raziskovanja.</p> <p>Priprava širšega konteksta razumevanja kompetenc in možni pristopi k oblikovanju kompetenc</p> <p>Informiranje raziskovalne skupine o kontekstu</p> <p>Osnovna metodologija dela raziskovalne skupine</p> <p>Oprelitev načina zbiranja podatkov (tudi med delovnim procesom) - sodelujejo učitelji</p> <p>Organizacija srečanj - poročanje o fazah</p> <p>Analiziranje podatkov - ugotavljanje ključnih značilnosti raziskovalnega vprašanja</p> <p>Triangulacija in konsenzualna validacija zaključkov</p> <p>Priprava strokovnih srečanj (širša javnost) – udeleževanje na konferencah, posvetih, predstavitev</p>
Skupina izbranih 21 učiteljev praktikov	<p>Korekture metodološkega načrta</p> <p>Študij raziskovalne skupine o kontekstu, udeležba na predavanjih</p> <p>Inicijska srečanja skupine (uvodna srečanja)</p> <p>Natančna seznanitev (individualni študij) z metodologijo akcijskega načrta</p> <p>Individualna zasnova načrta poizvedovanja in proučevanja v izbranem okolju ter načina zbiranja podatkov (tudi med delovnim procesom) (pisno gradivo)</p> <p>Oprelitev informatorjev (tudi udeleženci programov)</p> <p>Začetek iskanja prvih informacij – preizkus individualnega načrta</p> <p>Poročanje o prvi fazi – srečanje</p> <p>Več cikličnih srečanj – konsenzualna validacija, izmenjevanje izkušenj, refleksija, sporočanje delnih rezultatov, pisanje poročil (Analiziranje podatkov na individualni ravni, nato skupinsko)</p> <p>Sporočanje rezultatov (drug drugemu, kolegom, ki bodo vključeni v SSIO v okviru projekta)</p> <p>Sodelovanje s teoretiki na konferencah, posvetih, predstavitev</p> <p>Preizkušanje v praksi - sprotno preizkušanje novosti ali ukrepov pri vsakodnevnem delu</p> <p>Analiza o utemeljenosti postopkov – v sodelovanju s teoretiki</p>
Drugi	<p>Seznanitev naročnika z metodami dela</p> <p>Vključitev metodologa svetovalca, če je potrebno</p> <p>Predavatelji za posamezne ožje teme, ki se pokažejo za aktualne v teku akcijske raziskave</p>

2.3.9 Razgraditev akcijskega raziskovanja po procesnih fazah

Akcijskega raziskovanja se bomo lotili na naslednji način:

1. Snovanje projekta

Ta del smo opravili v pripravi projekta (2010 in 2011) in pri načrtovanju že deloma vključevali učitelje prakse, posebej pa upoštevali empirične rezultate evalvacije 2009-2010.

2. Osnovno zbiranje informacij o predmetu raziskovanja

Ta del naloge je bil opravljen že v prvem delu projekta. Analizirali smo široko polje širšega konteksta razumevanja kompetenc in možne pristope k oblikovanju kompetenc.

3. Informiranje o kontekstu

Na osnovi analize je nastalo obširnejše besedilo (v predhodnem poglavju so povzete ključne vsebine in ugotovitve), ki bo služilo kot osnovno polje znanja za zagon akcijskega raziskovanja z učitelji praktiki. Vsi učitelji, ki bodo v akcijskem raziskovanju sodelovali, bodo na predavanjih in ob pripravljenih pisnih gradivih seznanjeni z bistvenimi ugotovitvami.

4. Osnovna metodologija dela raziskovalne skupine

To besedilo ima namen določiti osnovna merila, postopke in cilje dela.

5. Iniciacijska srečanja skupine

Gre za uvodna srečanja, kjer bodo učitelji in drugi člani raziskovalne skupine dobili dovolj informacij za začetek pazljivega in prizadevnega iskanja, ter zasnovali načrt poizvedovanja in proučevanja v izbranem okolju.

Prikaz: Cikel akcijske raziskave



6. Zbiranje podatkov

Opredelili bomo vire, kjer bodo učitelji in teoretiki podatke zbirali. Bistveno je, da se podatki zbirajo tudi med delovnim procesom, torej v času izvajanja programov oz. izobraževanja odraslih, skratka v neposredni praksi. Med pomembnimi informatorji morajo biti udeleženci sami, torej odrasli iz neformalnih skupin.

7. Analiziranje podatkov

V cikličnih srečevanjih bomo sproti analizirali zbrane podatke na individualni ravni, nato skupinsko. Cilj te analize je ugotavljanje ključnih značilnosti raziskovalnega vprašanja.

8. Sporočanje rezultatov

Učitelji praktiki in drugi sodelavci bodo v različnih fazah rezultate sporočali drug drugemu, kolegom, ki bodo vključeni v SSIO v okviru projekta, strokovni javnosti (konference, posveti...).

9. Triangulacija

Nenehno bomo skrbeli za ustrezno triangulacijo, predvsem za konsenzualno validacijo zaključkov.

10. Preizkušanje v praksi

Pomemben del cikla akcijskega raziskovanja je sprotno preizkušanje novosti ali ukrepov. Gre za načrtne majhne spremembe, ki jih praktik na osnovi spoznanj zaradi zbranih podatkov uvaja pri vsakodnevnem delu. Takojšnje preizkušanje mu daje takojšen odgovor o utemeljenosti njegovih zaključkov. Ta del cikla je mogoče izvajati takoj po analizi podatkov in šele kasneje opraviti preveritev z drugimi.

2.3.10 Zagotovitev kakovosti in veljavnost rezultatov

Kot poudarja tudi E. Stringer (2008, str 68), je etična dolžnost celotne raziskovalne skupine nenehna skrb za kakovostno izvajanje akcijskega raziskovanja.

Verodostojnost postopkov kaže logičnost in celovitost študije, za kar je še posebej skrb tima sodelavcev na ACS. **Končni rezultati raziskovanja** bodo prikazani tako, da bo mogoče ugotovitve uporabili v drugih okoliščinah. **Zanesljivost** bo zagotovljena s tem, da bodo raziskovalni procesi natančno zabeleženi in odprti na pogled. Končni izsledki bodo očitno izpeljani iz dobljenih podatkov, s čimer bo zagotovljena **dokazljivost**.

Pomembno vlogo v procesu zagotavljanja **veljavnosti** imajo avtentične naracije in opisi individualnega akcijskega dela učiteljev, saj gre za nujen (skupinski) proces revizije raziskovalnih postopkov, ki je hkrati tudi zelo primerna oblika učenja o metodologiji kot tudi o raziskovalnem problemu. S cikličnimi preverbami pri udeležencih programov se zagotavlja točnost podatkov. Podatki bodo uporabljeni tako za praktične rešitve, teoretske rešitve kot tudi konceptualizacijo novih vidikov preiskovanega problema.

3. IZBOR MODELA ZA OBLIKOVANJE OPISNIKOV

Iz katerih okoliščin smo izhajali?

Poglobljena analiza nam je pokazala nekaj smeri, ki jih bomo preučili v predvidenem akcijskem raziskovanju. Opozorimo naj, da smo na osnovi racionalne analize lahko izbrali po naši oceni tak model, kjer smo predvsem pazili na združljivost opisnikov z dosedanjimi prizadevanji na tem področju (predvsem prenovljeni programi in SOK), hkrati pa smo skušali upoštevati novejšo dobre izkušnje iz tujine. Rečemo lahko, da je celotno področje še v razvoju in da ni veliko zgledov, s katerimi bi si lahko pomagali do boljših predlogov rešitev. Skozi akcijsko raziskovanje pa pričakujemo, da se bo model preoblikoval, dopolnjeval, lahko pa tudi doživel korenitejšo spremembo.

Rezultati racionalne analize dosedanjih rešitev v Sloveniji in drugod

Pri razvoju modela opisnikov za izbrane temeljne zmožnosti smo upoštevali do sedaj uporabljane in sprejete rešitve, ki so nastajale v različnih strokovnih okoljih in za različne namene. Tu je tudi razlog, da smo nekatere rešitve v prvi fazi pilotno modificirali in aplicirali za ožje namene uporabe v izobraževalnih programih za ranljive ter oblikovali predlog modela, ki ga predstavljamo v nadaljevanju. Končna podoba modela pa bo v daljšem procesu rezultat akcijskega raziskovanja in preizkušanja v praksi.

Zgodovinski pogled na razvoj prizadevanj na tem področju pri nas pokaže sledeče: Področje neformalnega izobraževanja ima drugačno dinamiko razvoja kot formalno izobraževanje. Snovalci programov UŽU so skozi prakso in razvoj novih programov (MI in IP) zaznali potrebo po natančnejši opredelitvi standardov znanj, ki bi učiteljem pomagali pri spremljanju kakovosti izvedenega programa. Za program MDM so prvič pripravili osnutke standardov, ki so jih pripravili v sodelovanju z predmetnimi učiteljicami in izobraževalci praktiki v izobraževanju odraslih. Uskladili so jih s standardi v formalnem izobraževanju za ustrezno stopnjo. Sledila so pogajanja z Zavodom za šolstvo, kjer je prišlo do uskladitve predloga. Tako je program MDM kot prvi (in doslej edini) program v neformalnem izobraževanju za ranljive ciljne skupine dobil standarde, ki jim je priznana enakovrednost standardov za predvidena področja v formalnem sistemu. Snovalci so končni nabor preverjali in usklajevali s panožnimi sindikati, v presojo pa so vključili tudi vodstva podjetij (ki so bila vključena v pilotno izvedbo programa leta...).

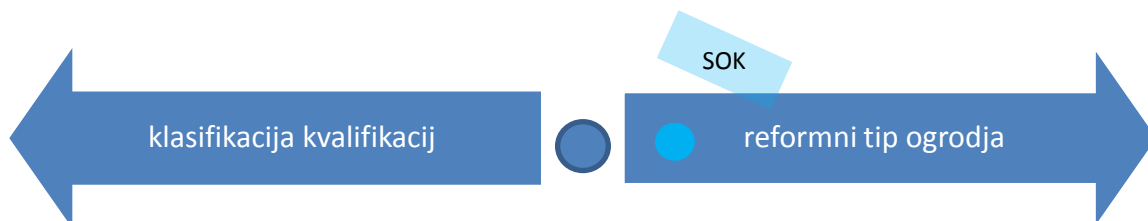
Naslednji korak v prizadevanjih je bilo oblikovanje splošno izobraževalnega modula SIMO. Njegov namen je bil, da se za vsa vsebinska področja pripravijo standardi, ki bi jih po istem postopku kot v programu MDM uskladili s vsebinskimi področji v formalnem sistemu in tako zagotovili enakovrednost standardov. Žal celoten proces, kot se je to zgodilo v primeru

programa MDM, tu ni bil izpeljan. SIMO tako predstavlja nek zametek, osnovo bodočih opisnikov.

V letu 2011 je bil pripravljeno slovensko ogrodje kvalifikacij - SOK, kjer so na nacionalni ravni opredeljene ravni zahtevnosti. To je bil pomemben korak pri odpiranju možnosti sistemskega reševanja ugotavljanja in priznavanja neformalno pridobljenega znanja. Predlog slovenskega ogrodja kvalifikacij je bil konceptualno zasnovan z namenom, da poveže in uskladi slovenske podsisteme kvalifikacij in izboljša preglednost, dostopnost, napredek in kakovost kvalifikacij glede na trg dela in civilno družbo (Izhodišča za ekspertno skupino, 2010, 1).

Cedefop, ki je leta 2010 izdelal analizo obstoječih nacionalnih ogrodij v evropskem prostoru, je ugotovil, da se večina implementacij nahaja med komunikološkimi in reformnimi tipom; razlike so predvsem glede ravni zakonske regulacije in glede ohlapnosti oziroma restriktivnosti ogrodja.

Prikaz 8: Kontinuum tipov kvalifikacijskih ogrodij

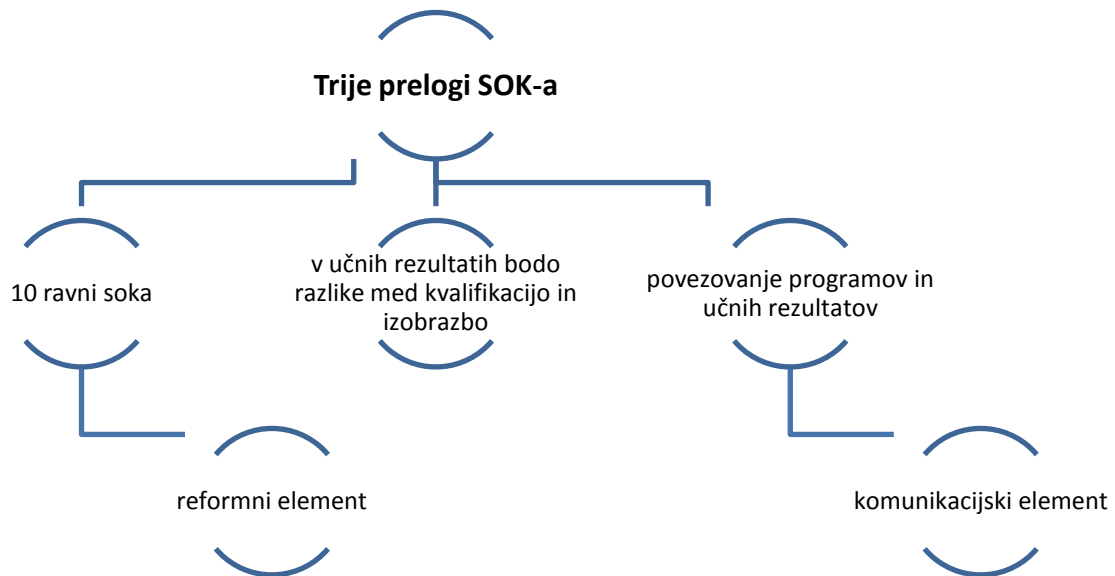


Vir: Prikaz oblikovan po dokumentu Slovensko ogrodje kvalifikacij, 2011, str.7.

Slovenski predlog ogrodja kvalifikacij upošteva dejstvo, da je izobraževalni sistem v Sloveniji primerjalno urejen in dobro razvit, zato je koncept predloga bližje komunikacijskemu tipu ogrodja, ki je utemeljeno na učnih rezultatih. Reformni potencial predloga SOK je posledično nekoliko manjši.

Slovensko kvalifikacijsko ogrodje v skladu s KLASIUS taksonomijo povezuje dva koncepta: koncept izobraževalnih aktivnosti oziroma programov in koncept učnih rezultatov. Ta rešitev predstavlja komunikacijski tip ogrodja v SOK-u. Zaenkrat takšno povezavo predlagajo tuji strokovnjaki, ki zaznavajo nezaželene učinke ločevanja učnega rezultata od izobraževalnega rezultata. Kar pa še nujno ne pomeni, da prihodnja praksa ne bo prinesla alternativnih predlogov.

Prikaz 9: Struktura treh ključnih predlogov v Slovenskem ogrodju kvalifikacij



Vir: Prikaz je oblikovan na podlagi dokumenta Slovensko ogrodje kvalifikacij, 2011, str. 7

Preučili smo tudi konkreten primer izvajanja ocenjevanja s pomočjo opisnikov v formalnem izobraževanju in sicer na IBO OŠ Danile Kumar za predmet športne vzgoje v medpredmetnih povezavah (prim. Zupanc Košir, N. (20...)). Kako vrednotiti in ocenjevati interdisciplinarni projekt v povezavi s športno vzgojo – vrednotenje in ocenjevanje v IBO šoli Danile Kumar v Ljubljani. V: Vrednotenje in ocenjevanje v vzgoji in izobraževanju, zbornik prispevkov, Posvet pedagoških delavce... Metka Svetina). Preučeni primer je pokazal, da je koristna dodatna razgradnja opisnika na več ravni zahtevnosti. Primer iz OŠ Danile Kumar je pokazal, da je posamezni opisnik lahko razgrajen različno, kot je pač smiselno glede na vsebino in ogrodje. Tako imajo opisniki v tem primeru največ do šest in najmanj tri ravni. Športna vzgoja se ocenjuje (usklajeno s cilji) po petih kriterijih: Znanje in razumevanje-Gibalna sestava-Predstavitev/uporaba-Socialne spretnosti-Osebna zavzetost za delo.

Z našega zornega kota so to v bistvu vsebinski sklopi (kot so definirani v prenovljenih programih). Vsak kriterij ima več opisnikov, kjer so pozitivni dosežki nivojsko razvrščeni. Poleg tega je pomembno, da ima inštrument za evidentiranje opisnikov določena splošna načela uporabe. Tako je na primer določeno, da se opisniki razvrstijo na ravni, najvišja raven ne predstavlja popolnosti, je razlika med neustreznostjo in optimalno razvitostjo; opisnik se ovrednoti glede na ravni (npr 3 ali 6); ravni niso enake ocenam ali odstotkom, kar pomeni, da se ne sme domnevati, da je znanje na ravni 3 trikrat boljše od ravni 1; dosežena najvišja raven pri enem kriteriju še ne pomeni najvišje ravni pri ostalih kriterijih (v našem primeru bi to bili vsebinski sklopi); učitelj se ne osredotoča na to, ali je kriterij zadosti izpolnjen, osredotoča se na to, koliko se opisniki ujemajo s kriterijem.

Z upoštevanjem te rešitve, bi se v našem primeru posamezna zmožnost v končni fazi prikazala z opisom ravni na vseh posameznih kriterijih oziroma kategorijah, kar bi šele dalo zaokroženo sliko za eno temeljno zmožnost.

Konkreten primer: Kriterij socialne spretnosti »obsega učenčevo sposobnost sodelovalnega dela, medtem ko spoštuje sebe in fizično okolje. Pokazal naj bi tudi sposobnost podpiranja in spodbujanja drugih, razvoj primerne vedenja in strategije medsebojnih odnosov ter pokazal občutljivost skozi medkulturno ozaveščanje.«

Prikaz 10: Primer opisnika za socialne spretnosti pri športni vzgoji v OŠ Danile Kumar Ljubljana

Raven dosežka	Opisnik
0	Ne doseže nobenega standarda, opisanega spodaj
1-2	Občasno sodeluje z drugimi, da opravi določeno nalogo
3-4	Pogosto sodeluje z drugimi, da opravi določeno nalogo
5-6	Konstantno dobro sodeluje z drugimi, da opravi določeno nalogo

Preučili smo tudi britanski primer rešitve Department for educations and skills. V primeru Velike Britanije so opisniki sestavni del standardov, saj ločijo dvodelno strukturo standardov na sledeč način: Za vsako temeljno zmožnost je oblikovan poseben nabor standardov. Standardi so nekakšen zemljevid spretnosti in zmožnosti, ki jih odrasli potrebujejo za delovanje v družbi. Britanski nacionalni standardi imajo dva sestavna dela: sam **standard**, ki opisuje »kaj odrasli lahko« naredi, če ga dosega, ter njemu pripadajoče **opisnike**, ki bolj natančno opisujejo, kaj morajo odrasli storiti, znati, da standard dosežejo. Poleg tega imajo natančno določena razmerja med ravni standardov in nacionalnim kvalifikacijskim ogrodjem. Vsaka raven je umeščena v ogrodje.

Prikaz 11: Primer standardov in opisnikov za prvo raven v zgledu Department for educations and skills iz Velike Britanije:

	Zmožnosti	Nacionalni standardi zmožnosti	
1 raven	Sporazumevalna zmožnost obsega: <ul style="list-style-type: none"> govorjenje, poslušanje, odgovarjanje branje in razumevanje pisanje in sporočanje. 	Standard:	Opisnik:
		Na prvi ravni odrasli zmorejo: brati in razumeti preprosta besedila različne dolžine o različnih temah natančno in neodvisno brati in pridobivati podatke iz različnih virov (poročil, poučnih besedil, razumljivih in prepričljivih besedil)	Odrasli naj bi: sledil in razumel glavne dogodke v opisnih besedilih, ki so razumljiva in prepričljiva prepoznal, kako je uporabljen jezik in druga jezikovna sredstva za doseganje različnih namenov, na primer dajanje navodil, razlago, opise, prepričevanje

			prepoznal glavne poudarke in specifične detajle, pa tudi prenesene/skrite pomene iz podob, slik, ki niso neposredno v besedilu
	Matematične kompetence obsegajo: <ul style="list-style-type: none"> • razumevanje in uporaba matematičnih informacij • računanje in uporaba • razlaga rezultatov in posredovanje matematičnih informacij

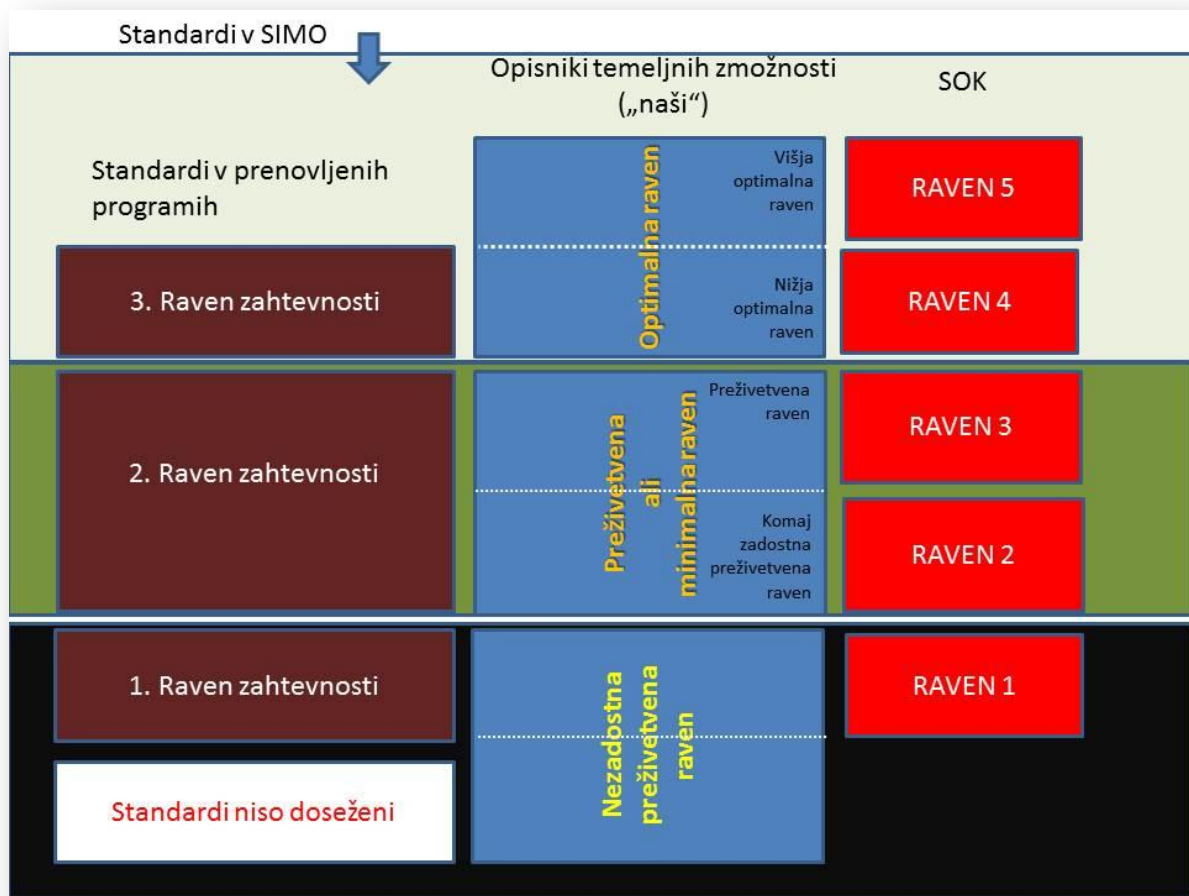
Izbor in umestitev predloga modela opisnikov

Najmočneje smo se pri predlogu modela opisnikov temeljnih zmožnosti naslonili na:

1. Strukturo **opisnikov ravni v SOK**, ki so nam določili izhodišče težavnosti in hkrati primerljivosti (pričakovano znanje glede na stopnjo izobrazbe)
2. Vsebinsko smo izhajali iz **nabora standardov kot so opredeljeni v programih UŽU** (so kombinacija standardov iz programa MDM ter programa SIMO); ti standardi so vsebinsko izhodišče za začetek akcijskega raziskovanja.
3. **Opredelitev opisnikov** na osnovi standardov smo črpali po zgledih iz SOK, zgleda iz Velike Britanije (Department for education and skills) in drugih, naša opredelitev je kombinacija različnih pristopov.
4. **Opisnik** smo opredelili tudi ob upoštevanju britanskega zgleda s posebno pozornostjo na to, kako se ujema glede na ravni znanja s SOK.

Po gornjem zgledu smo se ravnali predvsem v tem, da smo posebno pozornost posvetili oblikovanju in izvedbi opisnikov iz že obstoječih standardov temeljnih zmožnosti v prenovljenih programih. Tako smo tudi v našem predlogu modela zasnovali matrico, ki omogoča pregled nad ujemajočimi ravni opisnikov in ravni v SOK, pri čemer so opisniki temeljnih zmožnosti smotrno usklajeni z opisniki ravni v SOK. (za boljše razumevanje glej skico)

Prikaz 12: Ujemanje med ravni SOK, standardi v prenovljenih programih in opisniki temeljnih zmožnosti



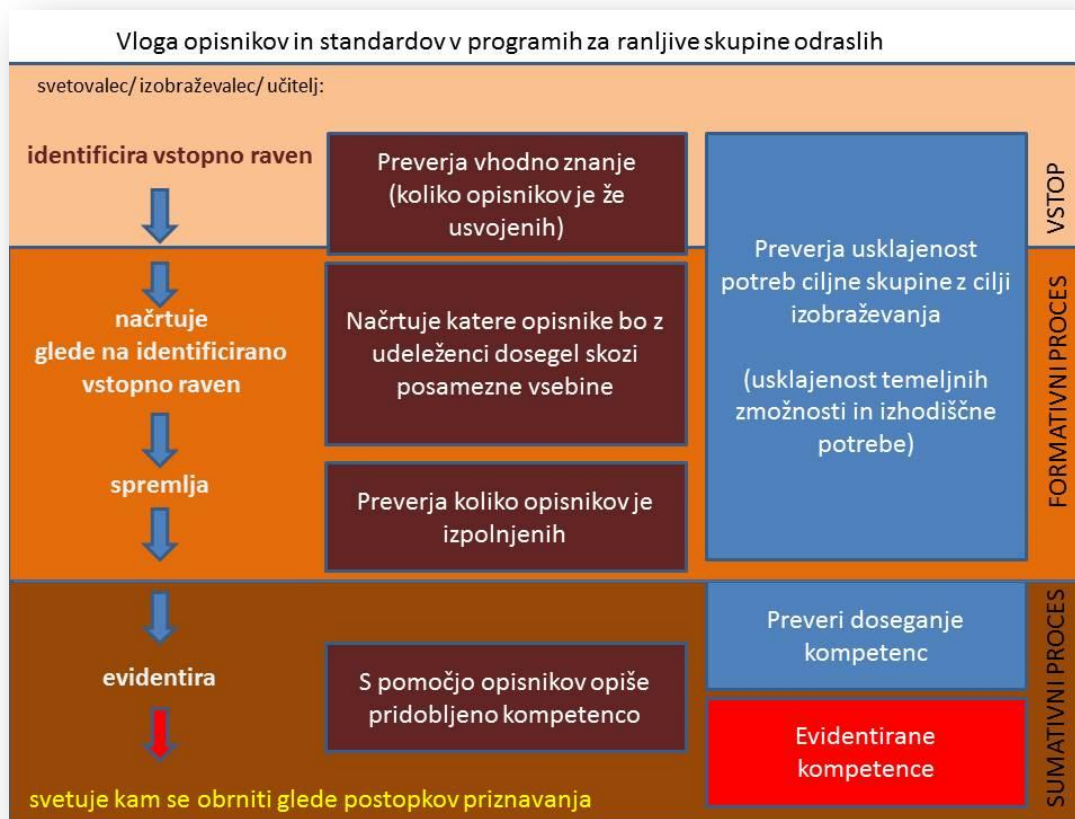
V prenovljenih programih so **opredeljeni standardi temeljnih zmožnosti** na treh ali dveh ravneh. Zgornja skica primerjalno prikazuje, na kakšni stopnji zahtevnosti je posamezna raven standardov oziroma opisnikov. To je pomembno zato, ker so opisniki temeljnih zmožnosti v osnovnem naboru pilotno izvedeni prav iz opredelitve standardov temeljnih zmožnosti iz prenovljenih programov. Šele v procesu akcijskega raziskovanja se bodo testirali v praksi. Tako bomo, kot kaže slika, opisnike opredelili na treh ključnih nivojih: nezadostna preživetvena raven, preživetvena/minimalna raven in optimalna raven. Za tako poimenovanje smo se odločili (izognili smo se številčnemu prikazu ravni), da bi ne prišlo do nejasnosti zaradi primerjav med opisniki, standardi in ravni SOK. Končna oblika opisnikov bo nastala šele postopoma, saj v tej fazi še ni mogoče reči, kako podrobno bodo opredeljeni.

Prikaz 13: Primer standardov iz prenovljenih programov, ki so bili pilotno preoblikovani v opisnike, ki »opisujejo, kaj morajo odrasli storiti, znati, da standard dosežejo«

Matematična kompetenca	Nezadostna preživetvena raven (1. raven standarda)	Preživetvena/minimalna raven (2. raven standarda)	Optimalna (3. raven standarda)
Števila in računske operacije	<p>STANDARD: Poznajo naravna, cela in racionalna števila in jih znajo razvrščati po velikosti. OPISNIK: Znajo ločiti med naravnimi in celimi števili in jih razvrstiti glede na velikost.</p> <p>STANDARD: Zapišejo ulomek kot decimalno število. OPISNIK: Ulomke pretvarjajo in prikazujejo kot decimalna števila.</p> <p>STANDARD: Obvladajo osnovne računske operacije z naravnimi ter decimalnimi števili ustno, pisno in z žepnim računalom. OPISNIK: Pisno ali ustno ter s pomočjo žepnega računalnika izračunavajo osnovne računske naloge z naravnimi in decimalnimi števili.</p>	<p>STANDARD: Obvladajo osnovne računske operacije s celimi števili in ulomki. OPISNIK: Pisno ali ustno ter s pomočjo žepnega računalnika izračunavajo osnovne računske naloge z naravnimi in decimalnimi števili.</p> <p>STANDARD: Rešujejo probleme iz domačega in delovnega okolja, ki zahtevajo uporabo osnovnih računskih operacij s celimi števili in ulomki. OPISNIK: Rešujejo probleme iz domačega delovnega okolja tako, da izračunavajo osnovne računske naloge z celimi in decimalnimi števili, ki se vsebinsko vežejo na problem.</p> <p>STANDARD: Opišejo trikotnik, kvadrat, pravokotnik in krog. OPISNIK: Poznajo glavne lastnosti in elemente trikotnika, kvadrata, pravokotnika in kroga.</p>	<p>STANDARD: Obvladajo računanje s preprostimi algebrskimi izrazi (standard računanje z izrazi). OPISNIK: Računajo z preprostimi algebrskimi izrazi</p> <p>STANDARD: Obvladajo računanje s potencami z naravnimi in racionalnimi eksponenti. OPISNIK: Računajo s potencami z naravnimi in racionalnimi eksponenti.</p> <p>STANDARD: Izračunajo vrednost potence in korena naravnega ali decimalnega števila z uporabo žepnega računalna. OPISNIK: Z uporabo žepnega računalna izračunavajo vrednost potence, koren naravnega ali decimalnega števila.</p> <p>STANDARD: Izračunajo obresti pri linearnem in kapitalizacijskem obrestovanju z uporabo žepnega računalna. OPISNIK: Z žepnim računalom izračunavajo obresti za linearno in kapitalizacijsko obrestovanje, primerjajo razliko.</p> <p>STANDARD: Izdelajo amortizacijski načrt odplačevanja dolga z uporabo računalniškega orodja OPISNIK: Z uporabo računalniškega orodja izdelujejo načrte odplačevanja dolga, izdelujejo načrte, kjer upoštevajo amortizacijo</p>

Temeljne zmožnosti/Ključne kompetence smo obravnavali v posebnem raziskovalnem poročilu. V tem projektu bomo izdelali opisnike za izbrane temeljne zmožnosti (sporazumevanje v maternem jeziku, matematične kompetence, podjetnost in učenje učenja). V slovenščini se oba izraza uporabljata kot sinonima, za naše potrebe smo dali prednost izrazu temeljne zmožnosti. Kot izhodišče smo vzeli nabor osmih temeljnih zmožnosti kot jih opredeljuje dokument Skupni evropski... (2006), vendar želimo posebej poudariti, da smo nabor nekoliko modificirali (kar smo izčrpeje prikazali v predhodnem poglavju). Utemeljenost našega posega, da smo dve temeljne zmožnosti razgradili in poimenovali nekoliko drugače, je v dejstvu, da nam 15 letna praksa z ranljivimi skupinami v našem okolju kaže določene izjeme (prim. Javrh in Možina 2011, V Obrazi pismenosti, 2011).

Slika 14: Vloga opisnikov in standardov temeljnih zmožnosti v učenem procesu programov za ranljive skupine



Svetovalec, učitelj oziroma izobraževalec odraslih v učenem procesu odraslih, ki se vključujejo v dejavnosti izobraževalne ustanove, spremljajo in evidentirajo dosežene temeljne zmožnosti. Opisniki so posebej primerno orodje za vrednotenje temeljnih zmožnosti v formativnem delu učnega procesa. Njihova druga funkcija je v sumativnem delu, ko z njihovo pomočjo preverja doseganje temeljnih zmožnosti in pripravi podlage za postopek priznavanja, ki bo potekel izven izobraževalne ustanove.

Poudariti pa je potrebno, da se izraz opisnik v trenutni praksi uporablja na zelo različnih ravneh. Tako je nujno, da ločimo v sistemu SOK med **opisniki ravni SOK** in **opisniki temeljnih zmožnosti**.

Prikaz 15: Obseg opisnikov ravni v SOK, ki jih upoštevamo v opisnikih temeljnih zmožnosti (do optimalne ravni)

OPISNIK za raven v SOK	znanje	spretnosti	kompetence
	iz formalnega in neformalnega izobraževalnega procesa	tako kognitivne kot praktične	generične/ključne in poklicno specifične
RAVEN 1	Elementarno splošno znanje, ki omogoča nadaljnje sistematično učenje.	Osnovna pismenost ter sposobnost učenja podatkov in pojmov. Izkazovanje praktičnih spretnosti za izvajanje enostavnih, ponavljajočih se opravil ali kratkega niza enostavnih opravil.	Usposobljenost za delovanje v podrobno opredeljenem in zelo strukturiranem okolju.
RAVEN 2	Temeljno splošno in uporabno znanje, ki obsega razumevanje glavnih družbenih in naravnih pojmov, procesov in zakonitosti; je podlaga za nadaljnje učenje in družbeno udejstvovanje.	Temeljna pismenost in izkazovanje praktičnih spretnosti, vključno z uporabo osnovnih orodij, metod in materialov. Izvajanje enostavnih, ponavljajočih se opravil, sestavljenih iz manjšega števila operacij.	Usposobljenost za omejeno samostojno delovanje na podlagi ustnih ali pisnih navodil ter za pridobivanje novih znanj in spretnosti v predvidljivem in strukturiranem kontekstu. Sprejemanje omejene odgovornosti.
RAVEN 3	Pretežno praktično, življenjsko in poklicno uporabno znanje z nekaj teoretične podlage, pridobljeno predvsem na podlagi proučevanja primerov ter posnemanja in urjenja v kontekstu določene stroke.	Temeljna pismenost in izkazovanje praktičnih spretnosti v omejenem obsegu, vključno z uporabo ustreznih orodij, metod in materialov. Uporabljanje znanih rešitev pri reševanju predvidljivih problemov v omejenem obsegu. Izvajanje preglednih in standardiziranih opravil.	Usposobljenost za pridobivanje novih znanj in spretnosti v strukturiranem kontekstu ob ustreznem vodenju. Usposobljenost za omejeno samostojno delovanje v predvidljivem in strukturiranem kontekstu na podlagi enostavnih ustnih ali pisnih navodil. Sprejemanje omejene odgovornosti.
RAVEN 4	Pretežno poklicno znanje, dopolnjeno s poznavanjem teoretičnih načel, zlasti tistih iz stroke. Pred načeli znanstvene sistematičnosti ima prednost proučevanje primerov, povezovanje in uporaba znanj.	Uporabljanje znanja pri reševanju različnih opravil in problemov, lahko tudi v manj tipičnih situacijah. Obvladovanje spretnosti, ki so glede na območje delovanja široke in specializirane, vključno z uporabo ustreznih orodij, metod, različnih tehnoloških postopkov in materialov. Izvajanje relativno preglednih, manj standardiziranih opravil.	Usposobljenost za delovanje v znanem in manj znanem okolju z večjo stopnjo odgovornosti in samostojnosti. Prevezemanje odgovornosti za lastnosti in kakovost izdelkov/storitev, povezanih z delovnimi opravili oz. delovnim procesom. Prevezemanje odgovornosti za lastno učenje. Pridobivanje novega znanja in spretnosti v nadzorovanem okolju. To raven označuje določena podjetniška usmerjenost, sposobnost organiziranja in vključevanja v delovne skupine.

Predvidena metodologija dela raziskovalne skupine

Pred prvim srečanjem bomo pripravili obsežen pregled in oceno različnih prizadevanj na obravnavanih področjih. Naloga tima ACS je, da identificira, izbere primerne postopke. Tako bodo sodelujoči v raziskovalni skupini (21 praktikov in tim ACS) dobili pripravljena gradiva, na osnovi katerih se bodo opredelili, izbrali in potrdili relevantnost pilotnih predlogov. Raziskovalna skupina bo večkrat skozi proces akcijske raziskave izbirala in svetovala, kaj spremeniti, katere možnosti so na voljo.

Glede priprave opisnikov znotraj naloge za leto 2012 ločimo sledeče faze:

1. Pripravljena metodologija z načrtom in navodili za pripravo opisnikov (do konca marca 2012).
2. Prvi osnutek opisnikov na izbranih področjih temeljnih zmožnosti (konec avgusta 2012).
3. Osnutek opisnikov za eno področje (do konca leta 2012).

Za leto 2013 pa bomo lahko faze določili ob izteku tega obdobja.

PREGLED POSTOPKOV IN RAZVOJA MODELA SKOZI DVELETNO DELO RAZISKOVALNE SKUPINE

1. Štiričlanski tim projekta - V fazi snovanja projekta in fazi osnovnega zbiranja informacij o predmetu raziskovanja so najpomembnejši koraki: analiza domačih in tujih poskusov na področju razvoja opisnikov, analiza nacionalnih in drugih dokumentov, analiza strokovne literature o metodologiji akcijskega raziskovanja, posvetovanje s strokovnjaki, ki se ukvarjajo z implementacijo ključnih kompetenc. Za postavitve trdnega izhodišča je potrebna uskladitev terminologije, kar zahteva svoj čas, saj gre za stikanje precej različnih strokovnih in drugih okolij, ker se uporabljajo precej različni diskurzi. Metodološko gledano je rezultat tega dela poenotena terminologija in celosten pregled konteksta, ki zadeva predmet raziskovanja.
2. Štiričlanski tim projekta - Soočanje analiz z rezultati evalvacije 2009 – 2010 in izpeljane posledice za raziskavo.
3. Štiričlanski tim projekta - Sledi poglobljena analiza, argumentacija in natančnejša opredelitev metodoloških pristopov, ki bodo uporabljeni v raziskavi (to besedilo je sestavni del tega koraka).
4. Štiričlanski tim projekta - Seznanjanje z rezultati podprojekta ugotavljanje in priznavanje neformalnega učenja in usklajevanje med razvojnimi ekipami glede strokovnih in sistemskih predlogov rešitev. Usklajevalni sestanki na ravni projekta (poenotenje terminologije in konceptov)
5. Skupina izbranih 21 učiteljev praktikov in drugi – Formiranje in začetek dela raziskovalne skupine. Posebej pripravljena metodološka izhodišča in načrt dela, pripravljeno interno gradivo, izvedbeno gradivo za raziskovalno delo učiteljev praktikov za programe UŽU, RPO in PUM.
6. Štiričlanski tim projekta in skupina izbranih 21 učiteljev praktikov - Izobraževanje v obliki zagona akcijskega raziskovanja. Učitelji so seznanjeni s konkretnimi metodološkimi navodili na skupnih srečanjih in navodili za zbiranje informacij na terenu. Usklajevalni sestanki s potencialnimi zunanjimi predavatelji.
7. Skupina izbranih 21 učiteljev praktikov - Pričetek terenskega dela učiteljev.
8. Štiričlanski tim projekta in skupina izbranih 21 učiteljev praktikov - Ciklična srečevanja raziskovalne skupine. Na skupnih srečanjih se obravnavajo poročila praktikov in njihovi konkretni opisi rezultatov. Učitelji dobijo pripravljena navodila za oblikovanje poročil o rezultatih, navodila za preizkušanje novosti in ukrepov pri vsakodnevnem delu in v praksi, navodila za analizo učinkov. Na skupnih srečanjih se ta navodila modificirajo in prilagodijo glede na pripombe praktikov.

9. Štiričlanski tim projekta (deloma in skupina izbranih 21 učiteljev praktikov) - Prvi konkretni primeri opisnikov.
10. Posamezni izbrani učitelji praktiki (vsi) – Pripravi se zaokroženo poročilo s primeri opisnikov in njihove uporabe v praksi, ki kaže različne možne rešitve.
11. Štiričlanski tim projekta (deloma in skupina izbranih 21 učiteljev praktikov) – Prečiščeni konkretni primeri opisnikov, ki so plod usklajevanja celotne raziskovalne skupine. Usklajevanja potekajo na skupnih srečanjih po posebni metodologiji (glej struktura posameznega srečanja). Rezultati skupinskih analiz rezultatov in poročila o uvajanju novosti ali ukrepov v vsakodnevno delo. Nastajajo zaokrožena besedila, ki bodo podlaga delom 4 e-knjižic.
12. Štiričlanski tim projekta (deloma in skupina izbranih 21 učiteljev praktikov) - Zaključna poročila posamezne faze terenskega dela
13. Štiričlanski tim projekta - Zaključno poročilo aktivnosti

Predvideni rezultati skozi celotni projekt

Izdelani bodo opisniki za štiri temeljne zmožnosti. Posamezno temeljno zmožnost bomo prikazali v samostojni e-publikaciji, kjer bodo poleg opisnikov tudi predlogi inštrumenta za lažjo uporabo v praksi (podrobneje v strukturi e-knjižic za opisnike temeljnih zmožnosti). Preučili bomo kakšno je lahko povezovanje opisnikov s procesom izobraževanja – opisniki kot orodje za kakovostno izvajanje programov za ranljive skupine.

Preučili bomo, kako se opisniki povezujejo s procesi ugotavljanja in priznavanja neformalnega učenja in koliko naše rešitve k temu prispevajo. Preučili bomo možnosti, da izvedeni opisniki služijo kot zasnova nacionalnih standardov.

4. VIRI INFORMACIJ

Podobno kot pri opredelitvi raziskovalne skupine, tudi pri virih informacij izhajamo iz tridelne strukture: skupine raziskovalcev, ki so praviloma teoretiki, skupine praktikov, ki so praviloma učitelji in mentorji v programih za izobraževanje odraslih ter drugih, ki jih v proces akcijskega raziskovanja vključujemo po potrebi (zunanji predavatelji za specifične vsebine, financer raziskovanja itd.). Viri informacij v posameznih fazah naloge opredelitev opisnikov in za posamezne podskupine so navedeni v spodnji preglednici.

Prikaz 16: Viri informacij za različne skupine, ki bodo sodelovali v akcijskem raziskovanju

Štiričlanski tim projekta	Bela knjiga in drugi nacionalni dokumenti – identificiranje prednostnih področij Analiza domačih poskusov na področju razvoja opisnikov Analiza tujih pristopov k oblikovanju kompetenc Strokovna literatura o metodologiji akcijskega raziskovanja Posvetovanja izkušenimi strokovnjaki s področja akcijskega raziskovanja Posvetovanje s strokovnjaki, ki se ukvarjajo z implementacijo ključnih
---------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>kompetenc</p> <p>Delovna gradiva o podprojekti in pridobivanje internih raziskovalnih poročil</p> <p>Rezultati evalvacije 2009 – 2010</p> <p>Rezultati podprojekta ugotavljanje in priznavanje neformalnega učenja</p> <p>Usklajevalni sestanki na ravni projekta (poenotenje terminologije in konceptov)</p> <p>Interno gradivo – izvedbeno gradivo učiteljev praktikov za programe UŽU, RPO in PUM.</p> <p>Poročila praktikov in njihovi konkretni opisi rezultatov</p> <p>Rezultati skupinskih analiz rezultatov poročila o uvajanju novosti ali ukrepov v vsakodnevno delo</p> <p>Konkretni primeri opisnikov</p> <p>Usklajevalni sestanki</p> <p>Zaključna poročila posamezne faze</p>
Skupina izbranih učiteljev praktikov 21	<p>Posebej pripravljena metodološka izhodišča in načrt</p> <p>Poročilo s primeri opisnikov in njihove uporabe</p> <p>Konkretna metodološka navodila na skupnih srečanjih</p> <p>Navodila za zbiranje informacij na terenu</p> <p>Navodila za oblikovanje poročil o rezultatih</p> <p>Navodila za preizkušanje novosti in ukrepov pri vsakodnevnem delu in v praksi</p> <p>Navodila za analizo učinkov</p> <p>Usklajevalni sestanki</p> <p>Zaključna poročila posamezne faze</p>
Drugi	<p>Metodološki načrt za pripravo opisnikov</p> <p>Fazna poročila o projektu</p> <p>Usklajevalni sestanki s potencialnimi zunanjimi predavatelji</p> <p>Zaključna poročila posamezne faze</p>

5. OPERATIVNI AKCIJSKI NAČRT

5.1 Raziskovalno vprašanje in metode

Akcijski načrt je podroben metodološki in časovni načrt izpeljave procesa akcijskega raziskovanja. Razdeljen je na korake, ki jih definirajo zastavljene naloge projekta. Lastnost akcijskega raziskovanja je »prepustna« forma, ki ne samo dovoljuje, ampak zahteva možnosti za morebitne spremembe akcijskega načrta, saj je akcijsko raziskovanje hkrati tudi raziskovanje možnih poti znotraj procesa raziskovanja. Zato so v nadaljevanju podani hipotetični okviri akcijskega raziskovanja, ki jih je – če se za to izkaže strokovna utemeljitev – možno prilagoditi delnim rezultatom akcijskega raziskovanja.

Pred konsolidacijo raziskovalne skupine, ki jo sestavljajo strokovnjaki, učitelji, mentorji in drugi, je potrebno jasno opredeliti raziskovalno vprašanje (Ferrance, 2000: 10). Avtorji priročnikov za akcijsko raziskovanje se strinjajo, da je možnih raziskovalnih vprašanj nešteto, ključ do uspešne izpeljave akcijskega raziskovanja je natančno opredeljeno raziskovalno vprašanje; temu je podrejena izbira metodologije in izbor vključenih subjektov.

5.1.1 Raziskovalno vprašanje

V našem primeru je raziskovalno vprašanje vnaprej določeno, in sicer: Kako lahko izkušnje učiteljev in mentorjev v programih za izobraževanje odraslih upoštevamo pri oblikovanju opisnikov za štiri izbrane ključne kompetence (samoiniciativnost in podjetnost, učenje učenja, sporazumevanje v maternem jeziku in sporazumevanje v tujem jeziku).

5.1.2 Raziskovalne (pod)metode

Akcijsko raziskovanje je široko področje, del tega področja pa so različne kvalitativne metode raziskovanja (Ferrance 2000, str. 11). V skupino kvalitativnih raziskav spadajo tako intervjuji, portfolio, raziskovalni dnevniki, avdio posnetki, študije primera itd. V našem primeru se kot najprimernejše kaže kombinacija osebnih zapisov lastnih refleksij izkušenj po vnaprej določenih navodilih in pol-strukturiranih fokusnih skupin, kjer se osebne izkušnje izmenjajo z ostalimi člani raziskovalne skupine.

5.2 Sodelovanje z učitelji in mentorji

Akcijski načrt za delo z izbranimi učitelji in mentorji v programih za izobraževanje odraslih predvideva več konkretnih korakov oziroma naslednje faze cikla:

- Dogovor o seznamu učiteljev in mentorjev
- Povabilo praktikov k sodelovanju v raziskovalni skupini
- Začetno uvodno srečanje skupine
- Zagon zbiranja podatkov
- Analiziranje dobljenih podatkov v procesu cikličnih srečevanj
- Postopno oblikovanje poročil in sporočanje rezultatov ter
- Preizkušanje v praksi
- Zaključek celotnega cikla - priprava in predstavitev rezultatov.

5.2.1 Dogovor o seznamu učiteljev in mentorjev

Načelni dogovor o sodelovanju z učitelji in mentorji v programih je bil dosežen med konsenzualno validacijo v obliki fokusnih skupin leta spomladi 2011. Iz nabora 70 učiteljev in mentorjev (od tega 21 mentorjev programa PUM) je izbranih 14 učiteljev in mentorjev praktikov z bogatimi izkušnjami, ki bodo tvorili jedro skupine akcijskega raziskovanja. Predvideva se še izbor enega učitelja za vsak obravnavan program (7 učiteljev in mentorjev skupaj), tako da bo končno skupino tvorilo 21 učiteljev in mentorjev. Strokovno ekipo, ki koordinira akcijsko raziskovanje tvorijo štirje člani, skupaj bo v akcijsko raziskovanje intenzivno vpeto 25 posameznikov.

5.2.2 Povabilo praktikov k sodelovanju v raziskovalni skupini

Pripravljeno je bilo uradno vabilo k sodelovanju, tako za učitelje oziroma mentorje, kot direktorje izvajalskih institucij, iz katere vabljenih učitelj prihaja. Po uradnem vabilu bo sledila faza animacije učiteljev in mentorjev ter posredovanje podrobnejših navodil in časovnega termina. Rok za dokončno konsolidacijo skupine in potrditev sodelovanja je do konca meseca marca 2012.

5.2.3 Začetno uvodno srečanje skupine

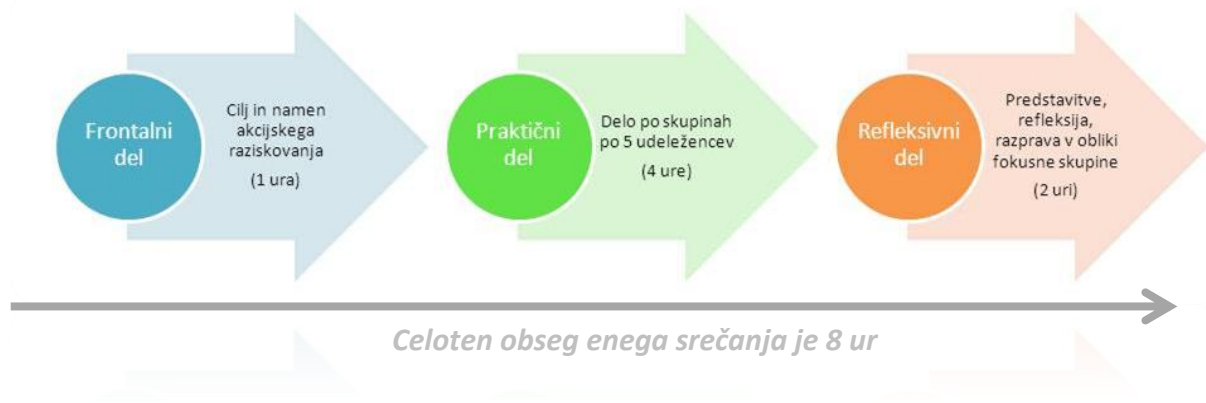
Začetno uvodno srečanje skupine je sestavljeno iz treh delov in je namenjeno seznanjanju s ciljem in metodo akcijskega raziskovanja. Ta struktura je tudi osnova za druga srečanja, ki jo bomo po potrebi tudi prilagodili. Gre za multimodalni pristop, ki kombinira:

- frontalno,
- praktično in
- reflektivno podajanje informacij.

V **fontalnem delu** bodo učiteljem in mentorjem posredovane osnovne informacije o opisnikih, ključnih kompetencah in akcijskemu raziskovanju. Gre za klasično predavanje, ki bo zgoščeno podalo ključna izhodišča oziroma »pravila igre«, znotraj katerih se bo akcijsko raziskovanje vršilo. V ta namen bo pripravljeno tudi gradivo, ki bo vsebovalo vsebino predstavitev in vire za dodatni študij učiteljev in mentorjev. Po uvodnem frontalnem delu bo sledila **praktična delavnica**, v kateri bodo udeleženci razdeljeni v štiri skupine po pet posameznikov. Delavnica je namenjena osebnemu premisleku o ključnih kompetencah in dosedanjih izkušnjah, ki jih imajo, hkrati pa za ustvarjanje ustrezne raziskovalne in socialne klime med udeleženci skupine. Strokovna ekipa v tej fazi skrbi za koordinacijo in ustrezne predstavitve ob koncu praktičnega dela, čemur bo sledilo ovrednotenje iz teoretičnega stališča. V zaključnem delu uvodnega srečanja je predvidena **refleksija** celodnevne družbe, evalvacija izpeljanega srečanja ter morebitna razprava o nejasnostih glede uvodnih izhodišč. Zaključek začetnega srečanja bo torej formalno v obliki fokusne skupine. Ob koncu bo udeležencem podana konkretna naloga do naslednjega srečanja, predlagana bo oblika spletne komunikacije med udeleženci ekipe (tudi ko srečanj ni – v obliki email seznama oziroma blog-a).

Časovno je začetno srečanje skupine predvideno do **konca meseca aprila**, do poletja pa sta na mesečni ravni predvideni še dve srečanju (do konca maja in do konca junija), kjer bodo udeleženci izdelali individualni raziskovalni načrt. Podrobnejša opredelitev drugega in tretjega srečanja bodo usmerjali rezultati in dognanja prvega, začetnega srečanja, v osnovi pa struktura ostane enaka: kratka frontalna predstavitev strokovne ekipe (naloga, sklepi prejšnjega srečanja in načrt aktualnega srečanja), delo v skupinah in skupna refleksija vsebine.

Prikaz 17: Struktura srečanj z učitelji – akcijsko raziskovanje (Manuel – popraviti v shemi)



Navodila za oblikovanje individualnega raziskovalnega načrta bodo predstavljena na drugem srečanju, ki se bo odvil do konca meseca maja 2012. V frontalnem delu bodo podana natančna navodila za oblikovanje individualnega načrta z opredelitvijo ključnih elementov (kontekst raziskovanja, ciljna skupina raziskovanja, oblikovanje zapisov o lastni refleksiji itd.). Sledila bo delavnica, v kateri bodo udeleženci srečanja izpolnili svoje lastne individualne načrte, srečanje pa bo zaključila fokusna skupina s predstavitvami ter sklep strokovne skupine.

V času od drugega do tretjega srečanja bo individualni raziskovalni načrt pilotno preverjen v praksi, ustreznost individualnega raziskovalnega načrta pa predstavljen na tretjem srečanju, ki se bo odvil do konca meseca junija. Na srečanju bo individualni raziskovalni načrt preoblikovan v skladu z realnimi pogoji raziskovanja in kot tak potrjen s strani strokovne ekipe. V času poletja bodo nastajali prvi sistematični zapisi lastnih refleksij v skladu z načeli akcijskega raziskovanja.

5.2.4 Zagon zbiranja podatkov

Zbiranje podatkov se bo začelo po predstavitvi namena in cilja (1. srečanje v aprilu), oblikovanjem individualnih raziskovalnih načrtov (2. srečanje v maju) ter usklajevanju individualnega raziskovalnega načrta (3. srečanje v juniju). Učitelji in mentorji bodo v skladu z navodili sistematično ozaveščali svoje izkušnje v izobraževanju odraslih, ki se posredno ali neposredno dotikajo oblikovanja opisnikov za ključne kompetence. Zagon je torej predviden ob koncu meseca junija 2012, prvi sistematični zapisi in dognanja bodo predstavljena na četrtem srečanju, ki je predvideno v mesecu septembru 2012.

Do takrat bo izveden tudi premislek o ustrezni frekvenci srečevanj. To informacijo bodo posredovali učitelji in mentorji, strokovna ekipa pa bo o tem presodila glede na posredovane informacije meseca septembra 2012.

5.2.5 Analiziranje dobljenih podatkov v procesu cikličnih srečevanj

Sumativna analiza pridobljenih podatkov je predvidena ob zadnjem izpeljanem srečanju z učitelju, formativna (sprotne) analiza delno pridobljenih podatkov pa je v paradigmi akcijskega raziskovanja predvidena med in po vsakem posameznem srečanju, saj je koncept prihodnjega srečanja močno odvisen od dognanj in spoznanj predhodnega srečanja. V tem smislu bo analiza podatkov dvotirna: delna po vsakem srečanju in zaključna ob koncu projekta. Tam bomo pridobljena spoznanja s področja ugotavljanja in razvoja temeljnih zmožnosti primerjali in združili s temeljnimi izhodišči in koncepti temeljnih zmožnosti.

5.2.6 Postopno oblikovanje poročil in sporočanje rezultatov

K postopnemu oblikovanju poročil in sporočanju delnih rezultatov nas zavezujejo časovni mejniki projekta, v katerem je poročanje predvideno vsake tri mesece. Ob finančnem in časovnem poročilu bodo oddana delna poročila v obliki prilog, ki bodo tudi ustrezno arhivirana.

5.2.7 Preizkušanje v praksi

Eno od načel akcijskega raziskovanja je tudi hkratno preverjanje teoretskih dognanj v praksi. V tej maniri bodo delna dognanja iz srečevanj že preverjena v praksi, učinki v praksi pa podrobno in sistematično obravnavani na naslednjih srečanjih. Strokovna ekipa išče tudi možne sinergije znotraj drugih raziskovalnih in razvojnih skupin Andragoškega centra Slovenije, ki se ukvarjajo z ključnimi kompetencami in/ali jih obravnavajo iz drugačne perspektive. V tem smislu bo zastavljen prostor akcijskega raziskovanja predstavljal tudi poligon za pilotne izvedbe ali preverbe nastajajočih merskih instrumentov za evalvacijo ali samoevalvacijo kompetenc.

5.2.8 Zaključek celotnega cikla - priprava in predstavitev rezultatov

Ob koncu projekta bo organizirana zaključna konferenca z namenom, da se predstavijo rezultati naloge (in celotnega projekta), oceni dosežke in razmisli o nadaljnjem razvoju programske ponudbe za izobrazbeno pripravo odrasle.

5.3 Rezultati akcijskega raziskovanja

Končni rezultati akcijskega raziskovanja bodo različni, med njimi je najbolj izpostavljena priprava štirih gradiv z opisniki za izbrane ključne kompetence. Mejniki za objavo štirih gradiv je ob koncu leta 2013, zato je predvideno, da bo akcijsko raziskovanje v obliki mesečnih srečevanj trajalo približno eno leto, in sicer do marca 2013. Preostanek leta bo namenjen analizi pridobljenih podatkov, oblikovanju opisnikov ter objavi štirih gradiv za izbrane ključne kompetence.

5.3.1 Povezanost z drugimi nalogami

Objava štirih gradiv je le del širšega projekta, ki se posredno povezuje z akcijskim raziskovanjem. V jesenskem delu leta 2012 se bo akcijsko raziskovanje umeščalo v usposabljanje novih učiteljev za UŽU programe, v katero bo skupaj vključenih 90 učiteljev. Delna dognanja akcijskega raziskovanja pa bodo dobrodošla tudi pri izvedbi IKT gradiv za odrasle iz ranljivih skupin, kar je še eden od kazalnikov pričujočega projekta.

Prikaz 18: Faze operativnega akcijskega raziskovanja



6. LITERATURA IN VIRI

- Ažman, Tanja (2008): Učenje učenja – kako učiti in se naučiti spretnosti vseživljenjskega učenja. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.
- Corey, S. M. (1953). Action research to improve school practices. New York: Teachers College Press.
- DeSeCo 2005. The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary. 2005. Pridobljeno 12.10. 2011 s strani <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>
- Drogenik, O. (2011): Temeljne zmožnosti. V Obrazi pismenosti. Spoznanja o razvoju pismenosti odraslih. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Ermenc, K. (2006): Ključne kompetence, kaj so in kako jih razumemo. Vzgoja in izobraževanje, št. 1., str. 75 – 76. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- <http://www.oecd.org/dataoecd/57/27/34376318.pdf>, dostopno 15.12.2011
- http://www.stat.si/novice_poglej.asp?ID=1054, dostopno 19.12.2011
- Jarvis, P., Griffin, C. (2003): Adult and Continuing education. Major themes in Education. London in New York: Routledge.
- Klemenčič, S., Možina, T., Žalec, N. (2009): Kompetenčni pristopi k spopolnjevanju andragoških delavcev. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Kurikul na nacionalni in šolski ravni v poklicnem in strokovnem izobraževanju (2006). Ljubljana: Center za poklicno izobraževanje.
- Marentič Požarnik, B. (1993). Akcijsko raziskovanje – spodbujanje učiteljevega
- Marentič Požarnik, Peklaj Cirila (2002): Preverjanje in ocenjevanje za uspešnejši študij. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Mažgon, J. 2006. Od monometod h kombiniranim raziskovalnim pristopom. V Sodobna pedagogika, št. 5/ 2006, str. 98–108.
- Medveš, Z (2010): Obča, splošna in poklicna izobrazba. Sodobna pedagogika, št. 4, str. 52 – 72. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Medveš, Z. (2000). Kakovost v šoli. Sodobna pedagogika, 51, št. 4, str. 8–28.
- Mesec, B. (1998). Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- Milekšič, V. (2008): Uporaba opisnih kriterijev pri ocenjevanju znanj, spretnosti in veščin v strokovnem in poklicnem izobraževanju. Vzgoja in izobraževanje, 1, 49 – 58.
- Muršak, J. (2002): Pojemni slovar za področje poklicnega in strokovnega izobraževanja. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, Center RS za poklicno izobraževanje.
- Musek, J., Pečjak, V. (2001). Psihologija. Ljubljana: Educy.
- Opisi ravni jezikovnega znanja (2004). Center za slovenščino kot drugi tuji jezik, Univerza v Ljubljani.

- Plevnik, T. (2010): Kvalifikacijska ogrodja. Zveza svobodnih sindikatov (<http://www.zsss.si/attachments/article/271/KvalifikacijskaOgrodja-MSS.pdf>, dostopno dne 20. december 2011).
- Požarnik, Marentič, B. (2006): Uveljavljanje kompetenčnega pristopa terja vizijo, pa tudi strokovno utemeljeno strategijo spreminjanja pouka. Vzgoja in izobraževanje, 1, str. 27 – 33. Ljubljana: Zavod za šolstvo.
- Raven, J., Stephenson, J. (2001): Competence in the learning society. New York: Peter Lang Publishing.
- Rutar Ilc, Z. (2003): Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Rutar Ilc, Z. (2008): Opisni kriteriji in opisniki – izhodišče za povratno informacijo o kvalitativnih vidikih znanja. Sodobna pedagogika, posebna izdaja, str. 24 – 47.
- Rychen S.D., Salganik L.H. (2001): Defining and Selecting Key Competencies. Gottinghen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Rychen, S.D., Salganik, L.H. (2003): Key Competencies for Successful Life and Well-Functioning Society. Cambridge: Hogrefe & Huber Publishers.
- Sagadin, J. (1989). Paradigmatska plat akcijskega in tradicionalnega empiričnega pedagoškega raziskovanja v luči objektivnosti in resničnosti znanstvenih spoznanj, Sodobna pedagogika, št. 7–8, str. 335–340.
- Schon, D. A. (1983). The Reflective Practitioner. New York: Basic books.
- Schon, D. A. (1991). Educating the Reflective Practitioner. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Sentočnik, S (2012): Dimenzije učenja, opisni kriteriji, značilnosti ocenjevanja. Interno delovno gradivo za izvedbo delavnice »Ocenjevanje in priprava udeležencev na ocenjevanje«. Andragoški center Slovenije.
- Sentočnik, S. (2004): Zakaj potrebujemo opisne kriterije in kako jih pripravimo. Preverjanje in ocenjevanje, letnik 1, št. 01, str. 51 – 57. Nova Gorica, Založba EDUCA.
- SKP - Standardna klasifikacija poklicev <http://www.stat.si/klasje/tabela.aspx?cvn=1182>, dostopno 19.12.2011
- Sternberg, R., Grigorenko, E. (2003): The Psychology of Abilities, Competencies and Expertise. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stringer, E. 2008. Akcijsko raziskovanje v izobraževanju. Action research in education. Kranj: Šola za ravnatelje.
- Svetlik, I. (2006): O kompetencah. Vzgoja in izobraževanje, št. 1, str. 4 – 11. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Štefanc, D (2006): Koncept kompetence v izobraževanju: definicije, pristopi, dileme. Sodobna pedagogika vol. 5, str. 66 – 85.
- Van Groenestijn, M. (2011): Matematična pismenost v državah Evropske skupnosti. v Obrazi pismenosti. Spoznanja o razvoju pismenosti odraslih. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

- Vogrinc, J., Valenčič Zuljan, M, Krek, J. (2007). Akcijsko raziskovanje kot del procesov zagotavljanja kakovosti dela v vzgojno-izobraževalni instituciji. *Sodobna pedagogika* 5/2007, str. 48–67
- Watts, H. (1985). When teachers are researchers, teaching improves. *Journal of Staff Development*, št. 6, str. 118–127.
- Weinert, F.E. (1999): *Concept of Competence*. München: Max Planck Institute for Psychological Research.
- Winterton, J., Le Deist, F., Stringfellow, E. (2006): *Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype*. Luxembourg: Cedefop Reference series.

7. PRILOGE

7.1 Primer standarda za bralno pismenost (Skills for life)

Standardi za bralno pismenost (vključno z govorom)		
Govor in poslušanje	Branje	Pisanje
Na tej ravni bodo odrasli	Na tej ravni bodo odrasli	Na tej ravni bodo odrasli
poslušanje in odzivanje	branje in razumevanje	pisali z namenom posredovanja informacij, idej in stališč ustrezni ciljni skupini
se odzivali na govorno besedo, vključno z informacijami in navodili	neodvisno brali besedila različne dolžine in vsebine	
sledijo napotkom različne dolžin in se prilagajajo sogovorniku in kontekstu.		
	branje in pridobivanje informacij	
govor in komunikacija	brali z namenom pridobivanja informacij iz različnih področij	
sporočajo informacije, ideje in svoja stališča, prilagajajo svoj govor kontekstu		
in so pozorni na sogovornikov govor.		
sodelovanje v razpravi		
razpravljajo z znanimi in manj znanimi znanci v znani ali manj znani situaciji		
podaja jasne in relevantne komentarje in je sposoben skupnega razumevanja		

različnih tematik.		
Od odraslih se pričakuje, da:	Od odraslih se pričakuje, da:	Od odraslih se pričakuje, da:
posluša in izloči relevantne informacije o enostavnih vsebinah in tematikah	sledi in razume neprekinjene dogodke v razumljivih besedilih	načrtuje in oblikuje osnutek pisanja
razume navodila in se v skladu z njimi obnaša	razumevanje kako jezik in drugi besedilni elementi izpolnjujejo različne namene	ovrednoti obseg in globino pisanja glede na končni cilj
uporablja strategije za boljše razumevanje (obrazna mimika, govorica telesa itd.)	identificirajo ključno poanto teksta in ugotoviti pomen, ki v besedilu ni izrecno	zapiše stavke v logičnih strukturah in uporablja odstavke, kjer je to smiselno
se odziva in potrjuje informacije ko posluša sogovornike	omenjen	piše v skladu z zmožnostmi in pričakovanju ciljne skupine
relevantno komentira vsebino, ki je predmet pogovora	uporablja organizacijska orodja za lociranje informacije v besedilu (kazalo, naslovi	uporablja različne formate za različne primere
se izraža jasno, v skladu s kontekstom	seznami itd.)	piše v strukturno in vsebinsko zaključenih stavkih
zahteva in postavlja vprašanja z namenom pridobiti se več informacij	uporablja različne bralne strategije za doseg svojega cilja	piše slovnično pravilno
se odziva na vprašanja širše narave	uporablja druga gradiva za razumevanje besed ali fraz v izvornem besedilu (slovarji	uporablja ustrezno ločila
izraža jasna stališča o dejstvih, pojasnitvah, navodilih in opisih	spletni slovarji)	črkuje ustrezno večino časa v službi in v svojem prostem času
predstavlja informacije in ideje v razumljivih in časovno logičnih zaporedjih		prebira svoje pisanje in pisanje ustrezno izboljšuje
sodeluje v vsebinsko enostavnejših razpravah širokega področja		piše čitljivo
upoštevata bonton razpravljanja (vrstni red in uveljavljen način komuniciranja)		
upoštevata ustrezne fraze za prekinitev pogovora		

Vir: The national strategy for improving adult literacy and numeracy skills – Skills for life

7.2 Primeri pripravljenih standardov (UŽU programi)

Vseživljenjsko učenje (učenje učenja)

	1. raven	2. raven
Pretekle izkušnje z življenjem	Udeleženci: <ul style="list-style-type: none"> - sprejmejo zavestno odločitev, da zapustijo znano okolje in se prepustil novim izkušnjam - opišejo značilnosti, prednosti in pomanjkljivosti osebnega priložnostnega učenja pri svojem delu. 	Udeleženci: <ul style="list-style-type: none"> - znajo poprejšnje učenje upoštevati pri novem učenju.
Stili učenja	Udeleženci: <ul style="list-style-type: none"> - sebe bo pripravljen videti tudi kot učenca, - prepoznajo in opišejo osebni stil učenja, - uporabijo pridobljeno znanje pri nadaljnjem učenju. 	Udeleženci: <ul style="list-style-type: none"> - uporabijo pridobljeno zanje pri nadaljnjem učenju, - uporabljajo naučeno v novih situacijah, - so poučeni o procesih učenja, pomnjenja, motivacije, koncentracije ipd.
Načrtovanje učenja	Udeleženci: <ul style="list-style-type: none"> - določi učne cilje in poti, kako jih bo dosegel, usvojil nova znanja in okrepil že usvojena - pripravijo časovni načrt za izpeljavo učne naloge, v katerega vključijo potrebne informacije, navede zmožnosti in vire ter osebne ovire za učenje, - poznajo osnovne učne tehnike. 	Udeleženci: <ul style="list-style-type: none"> - demonstrirajo uporabo informacij, veščin, tehnik in virov pri učni nalogi, - predstavijo dokaze o pridobljenem znanju.
Načrtovanje učenja	Udeleženci: <ul style="list-style-type: none"> - spremljajo doseganje ciljev učenja in ovrednotijo učne dosežke, - pojasnijo prednosti in pomanjkljivosti učenja pri izpeljani nalogi - zavedajo se rezultatov svojega učenja 	Udeleženci: <ul style="list-style-type: none"> - pojasnijo prednosti in pomanjkljivosti učenja pri izpeljani nalogi.

Socialne in državljanske kompetence (Medosebne, medkulturne in družbene kompetence)

	1. raven	2. raven
Sodelovanje z drugimi v skupini	<p>Udeleženci:</p> <ul style="list-style-type: none"> - se predstavijo v novem okolju, - obvladajo navadne socialne spretnosti: pozdrav, prijava, zahvala, opravičilo, voščilo itd., - navežejo spoštljive in prijateljske stike s člani skupine, - znajo navezati ustrezne odnose v formalnih položajih, - se ustrezno odzivajo na sogovornikove potrebe, želje, namene, razvijajo pravila lepega vedenja, - obvladajo tehniko aktivnega poslušanja in jaz sporočil. 	<p>Udeleženci:</p> <ul style="list-style-type: none"> - s člani skupine pripravijo načrt za izbrano nalogo in sodelujejo z drugimi pri izpeljavi naloge, - razložijo vloge članov skupine pri izbrani skupni nalogi in sodelujejo pri skupinskem ocenjevanju opravljene naloge, - komunicirajo na prijazen in spoštljiv način v različnih okoljih, - upoštevajo potrebe drugih pri izpeljavi nalog.
Soočanje z uspehom, razočaranjem, nasprotovanjem	<p>Udeleženci:</p> <ul style="list-style-type: none"> - poznajo načine izražanja kritike in pohvale, - sogovornika prosijo za ponovitev ali pojasnilo, - poznajo osnovna pravila reševanja sporov in pogajanja. 	<p>Udeleženci:</p> <ul style="list-style-type: none"> - razumejo situacijo, v kateri je prišlo do razočaranja in nasprotovanja ter se na to ustrezno odzovejo, - zavzamejo/predstavijo nasprotna stališča v sporu in predstavijo primere ustreznega vedenja, ki vodi v rešitev spora, - interpretirajo in uporabljajo neverbalna sporočila, - razumejo in razložijo osebne lastnosti v svojem vedenju, ki vplivajo na njegovo uspešnost v različnih socialnih okoljih
Demokracija, državljanstvo in socialni partnerji	<p>Udeleženci:</p> <ul style="list-style-type: none"> - poznajo temeljna načela demokratičnih medčloveških odnosov, 	<p>Udeleženci:</p> <ul style="list-style-type: none"> - razumejo in pojasnijo pomen demokracije, državljanstva,

	<ul style="list-style-type: none"> - opredelijo svoje socialne vloge, - poznajo in razumejo temeljne pojave v sodobni družbi - globalizacija, evropeizacija, večkulturnost 	<ul style="list-style-type: none"> - razumejo in predstavijo status in organiziranost svoje lokalne skupnosti ter vlogo organov v lokalni skupnosti, - izrazijo svoje možnosti vplivanja na procese odločanja v lokalni skupnosti, - razložijo primere državljanskih in človekovih pravic.
Človekove pravice in pravice delavca	<p>Udeleženci:</p> <ul style="list-style-type: none"> - poznajo temeljne človekove pravice in pravice učenca, delavca in državljana ter načine za njihovo uveljavljanje. 	<p>Udeleženci:</p> <ul style="list-style-type: none"> - poznajo vire informacij o slovenskih in evropskih institucijah, relevantnih za svetovanje državljanom o njihovih pravicah, - naštejejo temeljne človekove pravice in primere kršenja človekovih pravic, - na primerih pojasnijo, katere organizacije se ukvarjajo z varovanjem človekovih pravic.
Družbena različnost in solidarnost	<p>Udeleženci:</p> <ul style="list-style-type: none"> - opredelijo svoje življenjske vrednote, - prepoznajo primere tolerance do pripadnikov določenih skupin in primere upoštevanja enakih možnosti. 	<p>Udeleženci:</p> <ul style="list-style-type: none"> - na izbranem primeru iz lokalne skupnosti raziščejo načine izražanja solidarnosti.

Matematična kompetenca

	1. raven	2. raven	3. raven
Števila in računske operacije	<p>Udeleženci:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Poznajo naravna, cela in racionalna števila in jih znajo razvrščati po velikosti. - Zapišejo ulomek kot decimalno število. - Obvladajo osnovne računske operacije z naravnimi ter decimalnimi števili ustno, pisno in z žepnim računalom. - Izračunajo vrednost preprostega številskega izraza in upoštevajo vrstni red računskih operacij. - Rešujejo probleme iz domačega in delovnega okolja, ki zahtevajo uporabo osnovnih računskih operacij z naravnimi in decimalnimi števili vključno s procentnim računom. 	<p>Udeleženci:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Obvladajo osnovne računske operacije s celimi števili in ulomki. - Rešujejo probleme iz domačega in delovnega okolja, ki zahtevajo uporabo osnovnih računskih operacij s celimi števili in ulomki. - Opišejo trikotnik, kvadrat, pravokotnik in krog. 	<p>Udeleženci:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Obvladajo računanje s preprostimi algebrskimi izrazi (standard računanje z izrazi). - Obvladajo računanje s potencami z naravnimi in racionalnimi eksponenti. - Izračunajo vrednost potence in korena naravnega ali decimalnega števila z uporabo žepnega računalna. - Izračunajo obresti pri linearnem in kapitalizacijskem obrestovanju z uporabo žepnega računalna. - Izdelajo amortizacijski načrt odplačevanja dolga z uporabo računalniškega orodja
Odnosi med količinami	<p>Udeleženci:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rešujejo preproste probleme iz delovnega okolja v zvezi s premim in obratnim sorazmerjem (samo sklepni račun). - Razumejo zapis razmerja in znajo razdeliti količino v danem razmerju. - S pomočjo merila tolmačijo preprost zemljevid, skico. - Preračunavajo vrednosti različnih valut. 	<p>Udeleženci:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rešujejo preproste probleme iz delovnega okolja v zvezi s premim in obratnim sorazmerjem (samo sklepni račun). - Razumejo zapis razmerja in znajo razdeliti količino v danem razmerju. - S pomočjo merila tolmačijo preprost zemljevid, skico. - Preračunavajo vrednosti različnih valut. 	<p>Udeleženci:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Zberejo podatke o dveh odvisnih količinah iz delovnega okolja, jih tabelirajo in grafično prikažejo v pravokotnem koordinatnem sistemu. - Iz grafa odčitajo vrednosti neodvisne in odvisne količine ter spremembe količin. - Zapišejo linearno odvisnost v obliki enačbe linearne funkcije. - Rešujejo probleme linearne odvisnosti iz življenjskega in

			<p>delovnega okolja.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rešujejo probleme , ki jih zapišejo kot linearno enačbo z eno neznanko (besedilne naloge).
Geometrija in merjenje	<p>Udeleženci:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uporabijo merske enote za dolžino, površino, prostornino, maso in čas v povezavi z nalogami iz domačega in delovnega okolja. - Opredelijo podatke za izračun obsega in ploščine kvadrata ter pravokotnika, prostornine, kocke in kvadra in izračunajo ploščine oz prostornine brez uporabe formul. 	<p>Udeleženci:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Opišejo trikotnik, kvadrat, pravokotnik in krog. - Uporabijo formule za izračun obsega in ploščine kvadrata ter pravokotnika pri reševanju geometrijskih problemov iz delovnega in domačega okolja, ki temeljijo na direktni rabi obrazcev. - Prepoznajo telesa v delovnem okolju, ki imajo obliko prizme, valja, piramide, stožca ali krogle. - Uporabijo formule za izračun površine in prostornine kocke in kvadra pri reševanju geometrijskih problemov iz delovnega in domačega okolja, ki temeljijo na direktni rabi obrazcev. 	<p>Udeleženci:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Računajo obseg in ploščino trikotnika, kroga , stranice pravokotnega trikotnika (Pitagorov izrek) v povezavi z nalogami iz domačega in delovnega okolja. - Računajo površino in prostornino valja, piramide, stožca in krogle. - Rešujejo druge geometrijske probleme iz delovnega okolja, ki zahtevajo uporabo formul za obseg in ploščino likov oziroma površino in prostornino teles.
Obdelava podatkov	<p>Udeleženci:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Razumejo in predstavljajo številske, tabelarične in grafične statistične podatke iz delovnega in družbenega okolja. 	<p>Udeleženci:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Razložijo statistične podatke in temeljne kazalnike poslovanja podjetja oziroma delovne enote. 	<p>Udeleženci:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Poznajo osnovne statistične pojme (populacija, enota, proučevana značilnost) parametre za opisovanje lastnosti populacije (aritmetična sredina, mediana, modus, indeksi). - Izvedejo manjšo empirično raziskavo, v okviru katere podatke zberejo, prikažejo v tabeli in grafično, izračunajo parametre in ugotovitve interpretirajo

Sporazumevanje v maternem jeziku

	1. raven	2. raven	3. raven
Branje	<ul style="list-style-type: none"> - Udeleženci: - Berejo različna krajša preprosta besedila in pri tem - določijo namen branja in izberejo ustrezno bralno strategijo in tehniko branja, - opazujejo in nadzorujejo razumevanje prebranega besedila in temu prilagodijo bralno strategijo, če je potrebno, - analizirajo informacije glede na njihov osnovni pomen, - novo znanje povežejo s prejšnjim, že usvojenim, in ga prenesejo v nove okoliščine glede na namen branja, kakor je bil določen v izhodišču. - Iz besedila s svojimi besedami oblikujejo misli, sporočila ... in jih opazujejo z različnih perspektiv – predvidijo možnosti drugačnega razumevanja in se opredelijo do legitimnosti drugačnih mnenj. - Analizirajo besedilo in izrazijo skriti/preneseni pomen besed/besedila. - V knjižnici in internetu poiščejo gradivo, ki ga potrebujejo. - Pravorečno pravilno, smiselno in tekoče (tiho in glasno) berejo krajša umetnostna besedila, se do njih čustveno opredelijo in jih vrednotijo v skladu s svojimi 	<ul style="list-style-type: none"> - Udeleženci: - Berejo uradna, neuradna in javna besedila, jih razumejo, poimenujejo ter analizirajo glede na dejavnike sporazumevanja (poimenujejo jih na osnovi poznavanja značilnosti besedilnih vrst): - določijo njihov namen in temo, izrazijo sporočilo, - imenujejo sporočevalca in naslovnika ter sklepajo/predvidijo, kakšen bo naslovnikov odziv. - Berejo strokovna besedila s področja svojih dejavnosti dela: - besedila razumejo do te mere, da ga lahko natančno obnovijo in /ali se po njem ravna v delovnem postopku, - ločijo med knjižnimi in žargonskimi izrazi za svoja poklicna oz. delovna področja in jih znajo uporabljati v ustreznih okoliščinah. - Razumejo prebrana publicistična besedila in se do njih tudi kritično opredelijo, tako da raziskujejo/so pozorni na njihov skrito ozadje. - Opisujejo jezikovne, slogovne in pravopisne značilnosti besedil in utemeljujejo ustreznost njihove rabe. - Berejo krajša umetnostna besedila, opazujejo njihove jezikovne in slogovne značilnosti ter značilnosti 	<ul style="list-style-type: none"> - Udeleženci: - Berejo zahtevnejša uradna in javna besedila in jih poimenujejo glede na njihove vsebinske in oblikovne značilnosti. - Berejo publicistična besedila in: - opazujejo njihovo zgradbo ter jezikovne značilnosti (uradovnljni jezik, kalki). - Z razumevanjem berejo zahtevnejša strokovna besedila s svojega delovnega oz. poklicnega področja. - Opazujejo besedilo, ga analizirajo in opišejo: - jezikovno zvrst, - oblikoslovne lastnosti besed, - slog, - zgradbo besednih zvez in povedi, - logična razmerja med besedami, besednimi zvezami in stavki. - Pri delu z besedilom samostojno uporabljajo jezikovne priročnike. - Z razumevanjem in empatijo berejo umetnostna besedila in jih: - vodeno interpretirajo, - vrednotijo glede na svoje vrednote, stališča, izkušnje in znanje.

	življenjskimi izkušnjami.	literarne vrste.	
Pisanje	<ul style="list-style-type: none"> - Udeleženci: - Razumljivo in učinkovito pisno izrazijo svoje želje, potrebe, mnenja, izkušnje, nasvete, prepričanja, vrednote in sicer tako, da: - razvijajo logiko razvijanje teme in oblikovanja besedila, - določijo namen pisanja, - oblikujejo in zapišejo, pri tem skrbijo za ustaljeno rabo slovenščine, slovničnih in pravopisnih pravil ter čim boljše razumevanje napisanega, - pridobijo povratno informacijo, oz. ponovno pregledajo zapisano in preverijo učinkovitost. - Svoje sporočilo pred dokončnim zapisom oblikujejo na konceptni papir – v obliki miselnega vzorca ali druge ponazoritve. - Besedilo zapišejo tudi na računalniku. - Uredijo pisno gradivo za učenje, odločanje. - Besedno sporočilo preoblikujejo v nebesedno in obratno. 	<ul style="list-style-type: none"> - Udeleženci: - Pišejo namenu, temi, sporočilu in naslovniku vsebinsko, oblikovno, jezikovno in - pravopisno ustrezna besedila. - Samostojno napišejo uradna, neuradna in javna besedila, ki se nanašajo na njihovo - vsakodnevno življenjsko in delovno okolje tudi z uporabi IKT. - Pri pisanju uporabijo ustrezno besedilno vrsto (uradno, neuradno, javno, zasebno) - glede na ugotovljene dejavnike sporazumevanja. - Samostojno napišejo strokovna besedila, ki so jih spoznali in usvojili pri dejavnosti - branja, tudi z uporabo IKT. - Analizirajo lastna besedila in jih, če je potrebno, ustrezno popravijo. - Popravke - utemeljijo. - Izpolnijo raznovrstne obrazce tudi z uporabo IKT. 	<ul style="list-style-type: none"> - Udeleženci: - Samostojno tvorijo zahtevnejša uradna/neuradna in javna besedila, pri tem pa upoštevajo njihove vsebinske in oblikovne značilnosti. - Pišejo krajša publicistična besedila, namenjena objavi v lokalnem časopisu. - Pišejo zahtevnejša strokovna besedila za potrebe dejavnosti, dela/delovnega procesa oz. svojega poklicnega področja. - Pri pisanju suvereno uporabljajo znanje o jezikovnih zvrsteh ter slovnične in pravopisne norme. - Analizirajo svoja besedila in jih ustrezno popravijo, pri tem samostojno uporabljajo jezikovne priročnike. - Iz besedil gradiva za učenje si izpišejo povzetke in si jih uredijo na način, ki podpira njihov način učenja, zapišejo tudi vire. - Pri pisanju upoštevajo znanje iz logike razvijanja teme in oblikovanja besedila.
Govorno sporazumevanje	<ul style="list-style-type: none"> - Udeleženci: - Razumljivo in učinkovito izražajo svoje misli, želje, potrebe, nasvete tako da: - določijo namen govornega sporočila, - primerno oblikujejo informacijo in jo posredujejo tako, da podpira 	<ul style="list-style-type: none"> - Udeleženci: - Delujejo v različnih manj zahtevnih okoliščinah sporazumevanja, v katerih se izmenjujeta vlogi govorečega in ogovorjenega (sporočevalca/naslovnika). - Poznajo, spoštujejo in uporabljajo temeljna načela vljudnosti in 	<ul style="list-style-type: none"> - Udeleženci: - Razumejo daljša poslušana oz. govornjena besedila, si zapišejo bistvene podatke in informacije za uporabo pri delu, učenju, prostočasnih aktivnostih. - Predstavijo vnaprej pripravljeno temo na sestanku, v delovni

	<p>namen in vsebino ter upošteva poslušalca/naslovnika,</p> <ul style="list-style-type: none"> - uporabljajo knjižni jezik vključno z upoštevanjem slovničnih pravil, s pravilno rabo besed, registra, tempa in neverbalnega sporazumevanja, - uporabljajo različne strategije presojanja učinkovitega sporazumevanja. - Aktivno poslušajo: - pozorno poslušajo, - določijo namen poslušanja n uporabljajo primerne strategije poslušanja, - pozorno opazujejo lastno razumevanje poslušanega besedila in prilagodijo strategije morebitnim težavam pri razumevanju, - povežejo slišane informacije z lastnim znanjem in nato še z na začetki določenim namenom poslušanja. - Znajo jasno, razločno in vljudno vprašati po (dodatnih) podatkih, informacijah in pojasnilih. 	<p>spoštljivega odnosa do sogovornika v formalnih in neformalnih oblikah govornega sporazumevanja.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presodijo vlogo in položaj sogovornika in svoj govorni položaj ter ustrezno prilagodijo način sporazumevanja. - Se opredelijo do sobesednikove neverbalne komunikacije in svoje mnenje utemeljijo. - Poznajo bonton telefoniranja in ga uporabljajo. - Poznajo in uporabljajo tehnike razreševanja konfliktnih situacij v različnih življenjskih okoliščinah. - Kritično opazujejo poslušana in gledana medijska sporočila. 	<p>skupini, krožku ... Pri govoru/govornem nastopu upoštevajo načela jasnosti, razumljivosti, ustreznosti in jezikovne pravilnosti.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Spoštujejo demokratična načela delovanja/sporazumevanja v skupini/timu. - Opazujejo svojo neverbalno komunikacijo, se do nje opredelijo in jo znajo prilagoditi, če je potrebno. - Poslušajo umetnostna besedila, jih doživljajo, vrednotijo in to izražajo v različnih okoliščinah (med prijatelji, v družini, v šoli ...).
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Sporazumevanje v tujem jeziku

	1. raven	2. raven
Slušno in govorno sporazumevanje	<ul style="list-style-type: none"> - Udeleženci: - S pozornim poslušanjem razumejo preprosta besedila, povezana z vsakdanjimi dogodki (vremenska, prometna obvestila, tipična telefonska sporočila). - Razumejo glavne informacije v krajših, enostavnih sporočilih. - Pogovarjajo se v preprostih dialogih. izražajo: poimenovanja, kratka navodila preproste opise (stvari, postopka, kraja, osebe, izkušenj). - Pri govoru poznajo in uporabljajo osnovna pravila medosebnega sporazumevanja (pozorno poslušanje, čakanje na besedo, uporaba komunikacijskih strategij, npr. prošnja za ponovitev, pojasnilo). Za govor so značilne tudi jezikovne napake in napake pri izgovarjavi ter intonaciji. - Pri sporazumevanju uporabljajo slovar in potrebujejo dodatno pomoč (npr. ponovitve, počasnejši govor, pojasnila). 	<ul style="list-style-type: none"> - Udeleženci: - Razumejo preprosta besedila in sporočila tipična za delovni proces ali življenjske situacije. - Razumejo glavne informacije v sporočilih. - Sledijo preprostim navodilom in obvestilom, ter uporabljajo osnovne strategije za preverjanje pomena. - Sprašujejo po osnovnih podatkih o ljudeh, krajih, delu. - Preoblikujejo informacije. - Predstavijo sebe in druge, svoje delo, opiše svoje izkušnje, čustva, želje. - Tvorijo preprosto besedilo z znano tematiko s pomočjo slovarja. - Pripravijo govorni nastop.
Branje in pisanje	<ul style="list-style-type: none"> - Udeleženci: - Tiho ali glasno preberejo in razumejo pogosto rabljena poimenovanja, oznake in opozorila na delovnem mestu, v prometu, naseljih in prodajalnah. - Razumejo pomembne, predvidljive podatke v kratkih, jasno zapisanih in strukturiranih besedilih s poklicnega področja. - Izpolnijo enostavne obrazce o osebnih podatkih in podatkih z zaposlitvenega področja. 	<ul style="list-style-type: none"> - Udeleženci: - Pri branju besedil z znano tematiko razberejo ključno misel/pojme. - Poiščejo želeno informacijo in jo ustrezno uporabijo v pisnih ali elektronskih virih. - Dopolnjujejo in tvorijo preprosto besedilo z znano tematiko. - Opišejo osebo, delo, izkušnje, dogodke. - Pripravijo kratko informacijo o znani temi iz delovnega ali življenjskega okolja.

Samoiniciativnost in podjetnost

	1. raven	2. raven
Možnosti razvoja osebnih projektov	<p>Udeleženci:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ozavestijo doslej neizrabljene možnosti razvoja različnih osebnih projektov, - opredelijo eno ali več možnih področij, kjer bi lahko razvili samostojno ali dopolnilno dejavnost, - izberejo prednostno področje, kjer bi lahko razvili dejavnost, - pregledajo razpoložljive vire, s katerimi bi lahko uresničili katerega od osebnih projektov, - predstavijo in utemeljijo svoj osebni projekt v programu, - so informirani o pomenu samoiniciativnosti v družbi visokih tveganj ter podjetnosti za pridobivanje in ohranjanje dela. 	<p>Udeleženci:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ozavestijo doslej neizrabljene možnosti razvoja različnih osebnih projektov posebej povezanih z razvojem lokalnega okolja, - opredelijo enega ali več možnih projektov, s katerim bi lahko razvili samostojno ali dopolnilno dejavnost, - izdelajo analizo razpoložljivih virov in načrt kako si bodo zagotovili manjkajoče vire, - postopno dograjujejo svoj načrt in določijo poti za zagotavljanje potrebnih virov (prožno prilagajajo svoj načrt porajajočim se oviram), - opredelijo človeške vire, ki jih že imajo na voljo in predvidijo, kaj bi še potrebovali, - naredijo si prednostni seznam nalog potrebnih za uresničitev prednostnega načrta, - predstavijo in utemeljijo svoj osebni projekt drugim izven programa (npr. družina, lokalno okolje, društvo, Zavod za zaposlovanje ...), - znajo pojasniti vlogo samoiniciativnosti v družbi visokih tveganj ter podjetnosti za pridobivanje in ohranjanje dela.
Poklicni in izobraževalni interesi	<p>Udeleženci:</p> <ul style="list-style-type: none"> - poznajo svoje zmožnosti in interese pri spremembi delovnega mesta oziroma izbiri nadaljnjega izobraževanja, - poznajo oblike neformalnega učenja in pridobljene zmožnosti ter jih primerjajo z delovnimi nalogami in učenjem v UŽU. 	<p>Udeleženci:</p> <ul style="list-style-type: none"> - poznajo in upoštevajo svoje zmožnosti in interese pri spremembi delovnega mesta oziroma izbiri nadaljnjega izobraževanja, - poznajo oblike neformalnega učenja in pridobljene zmožnosti ter jih primerjajo z delovnimi nalogami in učenjem v UŽU.

Trg dela in iskanje zaposlitve	Udeleženci: <ul style="list-style-type: none"> - razumejo delovanje trga dela in znajo poiskati informacije o prostih delovnih mestih iz različnih virov, - poznajo in uporabljajo uspešne načine iskanja zaposlitve. 	Udeleženci: <ul style="list-style-type: none"> - razumejo delovanje trga dela in znajo poiskati informacije o prostih delovnih mestih iz različnih virov, - poznajo in uporabljajo uspešne načine iskanja zaposlitve.
Aktivna participacija v delovnem okolju	Udeleženci: <ul style="list-style-type: none"> - poznajo načine animiranja drugih za uresničevanje svojih/skupnih zamisli, - spoznajo procese in strategije reševanja problemov: iskanje in vrednotenje mogočih rešitev ter načine odločanja ob problemih iz vsakdanjega življenja. 	Udeleženci: <ul style="list-style-type: none"> - poznajo strategije kritičnega mišljenja, - navedejo in utemeljijo načine aktivnega delovanja v podjetju na primeru skupnega problema, - navedejo načine spodbujanja sodelavcev za izpeljavo skupnih projektov, - pojasnijo pomen delovanja zaposlenega pri načrtovanju razvoja podjetja, - razložijo procese globalizacije in vpliv na položaj podjetja.

Splošna poučenost (kulturna zavest in izražanje, naravoslovje in tehnika)

	1. raven	2. raven	3. raven
Kulturna zavest in izražanje⁵	<p>Udeleženci:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Poznajo tipične pokrajine, človekove posege vanjo. - Znajo uporabljati zemljevid. - Analizirajo vlogo Slovenije v Evropski uniji. - Poznajo življenje ljudi v preteklosti, predvsem na naših tleh zna našeti najpomembnejša najdišča. - Razumejo pomen varovanja kulturne in zgodovinske dediščine. - Poznajo ključne dogodke osamosvojitve Slovenije. - Seznanijo se s človekovimi pravicami in dolžnostmi. - Opredelijo konflikte v ožjem delovnem okolju ter pozna strategijo reševanja. - Znajo opredeliti protislovja sodobnega sveta. - Razumejo dejstvo, da so vse sodobne evropske družbe multikulturne in da so vse kulture enakovredne. 	<p>Udeleženci:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Poznajo razsežnosti domačega prostora. - Razložijo najpomembnejše tehnične dosežke 19. in 20. stoletja. - Opišejo razpad Jugoslavije in osamosvojitve Slovenije. - Razložijo osnovne značilnosti svetovnih religij. - Pojasnijo oblike sodelovanja v lokalni skupnosti. - Razloži glavne okoljske probleme sodobnega sveta. - Razumejo in se zavedajo pomena pripadnosti lastnemu narodu, oblikujejo nacionalno zavest, narodno in evropsko identiteto. - Se zavedajo, da ljudje oblikujemo mnogotere identitete, da sami hkrati pripadajo Sloveniji in Evropi, zavedajo se tudi lastne osebne identitete (občutijo lastno edinstvenost in enkratnost). - Spoštujejo človekove pravice in razvija odgovorno državljanstvo. - Na izbranih primerih iz zgodovine razvijajo in pojasnjujejo svoj pogled na svet. - Razumejo enakovrednost kultur in predstavijo, kako se druga od druge 	<p>Udeleženci:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Poznajo razsežnosti domačega in svetovnega prostora. - Pojasnijo vpliv znanstveno tehničnega napredka na gospodarske spremembe. - Predstavijo geografski in zgodovinski pomen položaja Slovenije v Evropi. - Kritično vrednotijo neenakopraven položaj različnih kultur: narodne manjšine v zamejstvu in položaj manjšin in novih manjšin v Sloveniji. - Predstavijo, kako vojna spremeni življenje ljudi. - Poznajo in kritično vrednotijo osnovne značilnosti krščanstva, islama, budizma, hinduizma. - Pojasnijo in analizirajo oblike sodelovanja v lokalni skupnosti. - Na izbranih primerih iz zgodovine razvijajo in pojasnjujejo svoj pogled na svet. - Ovrednotijo vpliv množičnih medijev. - Poznajo vsebino Splošne konvencije o človekovih pravicah, Konvencije o otrokovih pravicah in Evropske konvencije o človekovih pravicah. - Oblikujejo nacionalno zavest,

⁵ Standardi znanja so vzeti iz SIMO, področje Človek – naravna in kulturna dediščina.

		lahko učijo (učече se kulture).	narodno, individualno in evropsko identiteto. - Kritično vrednotijo probleme sodobnega sveta.
Naravoslovje in tehnika⁶	<p>Udeleženci:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Poznajo glavne organe svojega telesa in jih znajo locirati ter povedati njihovo glavno nalogo. - Razložijo pomen uravnotežene prehrane, telesne aktivnosti in osebne higijene za dobro počutje in ohranjanje zdravja, pri tem uporabljajo tiskane in elektronske vire. - Izračunajo svoj indeks telesne mase in ga ovrednotijo. - Na konkretnih primerih iz vsakdanjega življenja ali delovnega okolja razložijo oznake za nevarne snovi in vplive rakotvornih snovi, zdravil, alkohola in drugih drog na lastno zdravje in zdravje drugih. - Na konkretnih primerih različnih ekosistemov razložijo prehranjevalne spletke in ovrednotijo, čemu je potrebno ohranjanje ekološkega ravnovesja. - Iz tiskanih in elektronskih virov opišejo različne vire in načine ohranjanja energije. - Poznajo pomen predpisov in zakonodaje s področja « Varstva pri delu» in »Varovanja okolja«, z namenom, da pravilno ravnajo v 	<p>Udeleženci:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Z uporabo različnih virov na konkretnem organskem sistemu razložijo medsebojno odvisno delovanje organov našega telesa, razlago opremijo s podatki iz elektronskih medijev. - Poznajo mikrobo in snovi, ki ogrožajo njihovo zdravje ter opišejo, kako ravnati preventivno, da do določenega obolenja ne pride in kako, da bolezen omilimo, če zanjo zbolimo, pri tem uporabljajo tiskane in elektronske vire. - Opišejo fizikalne in kemijske spremembe snovi, ki jih uporabljajo doma in na delovnem mestu. - Opišejo kvarjenje materialov, hrane in postopke, s katerimi to preprečujemo. - Opišejo najbolj ogrožene organizme in ekosisteme in ovrednotijo dejavnike, ki vplivajo na rušenje ekološkega ravnovesja ter razložijo, čemu je potrebno ohranjanje naravne dediščine. - Opišejo kroženje snovi v naravi in pretvarjanje energije iz ene oblike v drugo. - Predstavijo stroje, ki jih uporabljajo 	<p>Udeleženci:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Razložijo, kako živčevje in hormonalni sistem nadzirajo in kontrolirajo delovanje našega organizma. - Opišejo dejavnike, ki negativno vplivajo na njihovo zdravje in opišejo te vplive. - Opišejo, katere kemijske ali fizikalne spremembe lahko privedejo do nesreč na delovnem mestu in opišejo posledice ter preventivne ukrepe. - Opišejo pomen aditivov v prehrani in njihove možne stranske učinke. - Opišejo vplive radioaktivnih snovi na naše telo in okolje ter kako se zaščitimo pred takšnim sevanjem. - Ovrednotijo vplive delovanja podjetja na zdravje, okolje in naravno dediščino. - Primerjajo različne ekološke probleme in predvidijo ukrepe za njihovo zmanjševanje. - Opišejo načine onesnaževanja okolja in načine recikliranja ter tehnološke izboljšave. - Primerjajo različne vrste goriv in ekološke probleme v zvezi s tem. - Uporabljajo predpise in zakonodajo

⁶ Standardi znanja so vzeti iz SIMO, področje Človek – narava, okolje.

	<p>primeru nesreče doma ali na delovnem mestu.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rešujejo naravoslovne in okolje varstvene probleme doma, na delovnem mestu in bližnji okolici. 	<p>pri svojem poklicu in opišejo njihovo varno delovanje.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Razložijo pomen predpisov in zakonodaje s področja « Varstva pri delu» in »Varovanja okolja«, z namenom, da pravilno ravnajo v primeru nesreče doma ali na delovnem mestu. - Rešujejo naravoslovne in okolje varstvene probleme doma, na delovnem mestu in bližnji okolici. 	<p>s področja « Varstva pri delu» in »Varovanja okolja«, z namenom, da pravilno ravnajo v primeru nesreče doma ali na delovnem mestu.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rešujejo naravoslovne in okolje varstvene probleme doma, na delovnem mestu in bližnji okolici.
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Digitalna pismenost

	1. raven	2. raven
Avtomati, osebni računalnik in osnovna programska oprema	<p>Udeleženci:</p> <ul style="list-style-type: none"> - obvladajo avtomate v svojem okolju (bankomat, avtomat zdravstvenega zavarovanja), - poznajo osebni računalnik in uporabljajo računalnik v knjižnici, - uporabljajo žepni računalnik (kalkulator), - obvladajo uporabo mobilnega telefona. 	<p>Udeleženci:</p> <ul style="list-style-type: none"> - poznajo osebni računalnik in osnovno programsko opremo, - uporabljajo okna, ikone, meniju in kazalce na monitorju, - pravilno zaustavijo sistem (izklopijo računalnik) po navodilih in razložijo možne posledice nepravilne zaustavitve.
Elektronska pošta in internet	<p>Udeleženci:</p> <ul style="list-style-type: none"> - poznajo možnosti za dostop do interneta in bistvene poti za iskanje informacij, - poznajo prednosti in nevarnosti uporabe interneta. 	<p>Udeleženci:</p> <ul style="list-style-type: none"> - poiščejo svoj račun za dostop do elektronske pošte, se prijavijo v omrežja ter zapišejo osebna gesla, - berejo, odgovarjajo, pošiljajo in shranjujejo elektronska pisma s priponkami, - ustvarijo, uporabljajo in urejajo imenik z elektronskimi naslovi, - prikrmarijo do zelene spletne strani in pri tem uporabljajo iskalnik kot orodje za iskanje spletnih strani z zeleno vsebino, - shranjujejo in razvrščajo spletne strani in naslove, - imajo osnovne informacije o tem kaj je spletna stran in kako se jo lahko pridobi, ureja in uporablja, s pomočjo interneta iščejo informacije, ki so pomembne za reševanje izbrane naloge v povezavi z delom.

<p>Urejanje besedil in ravnanje z datotekami</p>	<p>Udeleženci:</p> <ul style="list-style-type: none"> - poznajo osnove pisanja, urejanja ter shranjevanja besedil s pomočjo računalnika. 	<p>Udeleženci:</p> <ul style="list-style-type: none"> - napišejo nov besedilni dokument, ga oblikujejo z osnovnimi oblikovalskimi ukazi in ga shranijo v novo mapo, - vnašajo nove elemente v besedila ali odstranijo iz njih, - natisnejo kopijo dokumenta, - opišejo naravo namiznega osebnega računalnika in s primeri ponazorijo, kako deluje virtualna pisarna (koš, mape, nabiralnik, oddaja pošte), - uporabljajo mape za shranjevanje in razvrščanje, - shranjujejo podatke na različne medije (trdi disk, disketa, zgoščanka), - izvedejo novo nalogo in uporabijo pridobljena zmožnosti.
---------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

7.3 Operativni akcijski načrt - tabelarno

OPERATIVNI AKCIJSKI NAČRT - TABELARNO	okt .11	nov.11	de c.1 1	jan .12	feb .12	ma r.1 2	ap r.1 2	ma j.1 2	jun .12	jul .1 2	av g.1 2	se p.1 2	okt .12	no v.1 2	de c.1 2	jan .13	feb .13	ma r.1 3	ap r.1 3	ma j.1 3	jun .13	jul .1 3	av g.1 3	se p.1 3	okt .13	no v.1 3	de c.1 3	januar - marec 2014	
Analiza mednarodne literature na temo ključnih kompetenc in opisnikov																													
Analiza konkretnih primerov oblikovanja opisnikov																													
priprava poročila s primeri opisnikov in primeri njihove uporabe																													
oddaja poročila s primeri opisnikov in primeri njihove uporabe																													
analiza načel akcijskega raziskovanja oblikovanje modela priprave opisnika																													
Priprava metodološkega načrta akcijskega raziskovanja																													
oddaja metodološkega načrta akcijskega raziskovanja																													
priprava navodil, vabil in seznama učiteljev in mentorjev za sodelovanje v akcijskem raziskovanju																													
Animacija učiteljev in mentorjev za sodelovanje v akcijskem raziskovanju																													
Začetno srečanje raziskovalne skupine (začetek akcijskega raziskovanja)																													
Analiza srečanja in priprava izhodišč za drugo srečanje																													
Drugo srečanje raziskovalne skupine (oblikovanje individualnega raziskovalnega načrta)																													
Analiza srečanja in priprava izhodišč za tretje srečanje																													
Tretje srečanje raziskovalne skupine (preoblikovanje individualnega raziskovalnega načrta)																													
Analiza srečanja in priprava izhodišč za četrto srečanje																													

