

Maja Krajnc

Poučevanje psihologije v srednjem strokovnem izobraževanju: primerjalna analiza dokumentov za poučevanje psihologije ter modula Razvoj in učenje predšolskega otroka v programu Predšolska vzgoja

Psihologija je kot splošnoizobraževalni predmet prisotna tako v programih srednjega splošnega kot srednjega strokovnega izobraževanja, v slednjem pa tudi v okviru modula programa Predšolska vzgoja, Razvoj in učenje predšolskega otroka. Poučevanje temeljno opredeljujejo učni načrti in katalogi znanja, ki izhajajo iz kurikularnih in programskih prenov s podobnimi izhodišči. Implementacija in evalvacija teh dokumentov sta ponavadi obravnavani znotraj posameznega programa (pogosteje v okviru programa splošne gimnazije), redko ali nikoli pa med različnimi programi srednješolskega izobraževanja. V prispevku sem želela narediti prav takšno analizo in preučiti, ali in kje so razlike oziroma nekonsistentnosti. Raziskala in nakazala sem določena poenotenja, ki bi lahko vodila ne le k boljši kvaliteti dokumentov, temveč posledično tudi pouka in poučevanja psihologije in psiholoških vsebin ne glede na srednješolski program.

Uvod

Učni načrt ni le formalni didaktični dokument, temveč temeljno ogrodje, na katerem učitelji gradijo in uresničujejo svoje zaznave kvalitetnega poučevanja. Medtem ko vpogled v vsebine pomeni idejo stroke o informacijah, pomembnih za posredovanje naslednjim generacijam, je struktura učnega načrta tista, ki ponuja odgovore o didaktični viziji na državni ravni. Če se že vsebine glede na različne programe smiselno razlikujejo, bi morala biti prav ta vizija od programa neodvisna. Toda ali to drži?

Šole ni težko ugledati kot polje, na katerem se soočajo in »spopadajo« za prevlado različni politični interesi, pa tudi ideološki in teoretični pogledi (Rutar Ilc, 2005a). Tudi konkretne šolske prakse in didaktične rešitve se ne porajajo v »vakuumu«, ampak so naddoločene: izvirajo iz določenih teoretičnih, včasih pa celo ideološko obarvanih usmeritev. Rutar Ilc (2005a) navaja, da je pri tem pomembno:

- kako ti pogledi in iz njih izhajajoči pristopi umeščajo oziroma, sociološko rečeno, »pozicionirajo« učitelja in kako učenca, torej v kakšno vlogo in položaj (tudi medsebojni) ju postavljajo;
- kako opredeljujejo razmerja med učenci;
- kako konceptualizirajo znanje in katerim ciljem dajejo prednost;
- katere vsebine izbirajo in na kakšen način jih organizirajo;
- kakšne dnevne rutine ponujajo;
- kakšne ureditve prostora priporočajo in kakšno organizacijo urnika, časa oziroma delovnega dne.

Vsi navedeni vidiki se neposredno odražajo v strukturi in vsebini učnih načrtov. Učni načrt je dokument, ki določa vsebino ter opredeljuje vsebinske in procesne cilje, ki jih želimo dosežati in razvijati pri pouku (Vuradin Popović in Celin, 2012). Lahko bi rekli, da je vsebina le pomembna podlaga, ki temelji na znanstvenih dejstvih, dejavnosti pa so praktični načini, s katerimi spodbujamo in razvijamo različne kompetence ter dosežamo procesne cilje (delo z viri, sodelovanje in komunikacija, razvijanje različnih veščin kritičnega mišljenja, vključujoč samorefleksijo in samoregulacijo). Poglavitna naloga učnega načrta je učne cilje in učne vsebine prilagoditi neposredni učni uporabi. Učno

dogajanje usmerja ciljno in vsebinsko ter organizacijsko in metodično. Učitelju je v pomoč pri načrtovanju in izvajanju pouka, saj sta od učnega načrta odvisna sistematično poučevanje in učenje. Če je izdelava učnega načrta profesionalno izpeljana, je to večinoma ustvarjalno dejanje, ki od učitelja zahteva poznavanje in upoštevanje relevantnih predpostavk kakovostnega učenja (Strmčnik, 2001).

Trenutni učni načrti izhajajo iz zadnjih prenov gimnazijskega in srednje strokovnega izobraževanja. Posodobitev učnih načrtov za gimnazijski program je temeljila na *Smernicah, načelih in ciljih posodabljanja učnih načrtov* (2007), ki so pomenili nadgradnjo kurikularne prenove iz obdobja 1996–1998 in so bili dopolnjeni z naslednjimi načeli: (1) avtonomija učitelja in šole, (2) odprtost in izbirnost, (3) učno-ciljni in procesno-razvojni pristop, (4) kompetenčni pristop oziroma vključenost kompetenc, (5) povezovanje predmetov in disciplin oziroma integrativni kurikulum in (6) razvojno spremljanje učenčevih rezultatov. Prenovo srednjih strokovnih programov pa so določala *Izhodišča za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja ter programov srednjega strokovnega izobraževanja* (2001), ki kot bistvene novosti izpostavljajo: (1) odpiranje kurikula, (2) modularizacijo programov, (3) povezovanje splošnega, strokovnega in praktičnega izobraževanja ter (4) izenačevanje izobrazbenega standarda za šolsko in dualno obliko poklicnega izobraževanja. V *Dopolnjenih izhodiščih za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja ter programov srednjega strokovnega izobraževanja* (2019) pa se pojavijo tudi novi elementi: kompetenčna zasnovanost, vajeniška oblika izobraževanja ter smernice za pripravo programov usposabljanja in izpopolnjevanja kot možnost nadaljnjega poklicnega izobraževanja za diplomante srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja.

Teoretične in didaktične poglede so nato na prenovu prenašali strokovnjaki dveh institucij. Zavod Republike Slovenije za šolstvo in Center za poklicno izobraževanje sta bila v letih 2006–2014 pomembna nosilca prenove učnih načrtov in programov, ki so sedaj že dobro zasidrani v šolski praksi. S tem sta določila tudi poučevanje psihologije tako v splošnem kot srednjem strokovnem izobraževanju.

Več kot pet let kasneje se zdi, da je poteklo dovolj dolgo obdobje za implementacijo teh dokumentov, njihovo primerjavo, analizo in evalvacijo.

Izhajam iz mnenja J. A. Johnson (2001), ki meni, da je cilj uspešnega izobraževalnega programa in s tem učinkovitega razvoja učnega načrta zadovoljevanje trenutnih potreb kulture in družbe ter pričakovanj prebivalstva, ki mu služimo. Zato razvoj učnih načrtov in proces reforme izobraževanja nenehno preverjamo, pregledujemo in spreminjamo. Razvoj učnih načrtov je lahko izziv, zato je udeležba vseh zainteresiranih strani, zlasti posameznikov, ki so neposredno vključeni v pouk, bistven del uspešnega razvoja in revizije učnih načrtov. Tudi Alsubaie (2016) izpostavlja učitelja kot najpomembnejšo osebo v procesu izvajanja učnega načrta in kot izvajalca zadnje faze procesa razvoja učnega načrta, njegove implementacije. S svojimi znanji, izkušnjami in kompetencami so učitelji v središču vseh prizadevanj za razvoj učnega načrta, za katerega se morajo potruditi, da ga poznajo in razumejo.

Prav zato se mi zdi smiselno narediti pregled trenutnega stanja na področju poučevanja psihologije, pri čemer izhajam predvsem iz dveh perspektiv učitelja psihologije. Prva obravnava perspektivo učitelja, ki poučuje na različnih srednješolskih programih, kar predstavlja nezamisljiv delež učiteljev psihologije, saj z izjemo večjih gimnazij ali srednješolskih centrov ni dovolj ur za polno zaposlitev učitelja psihologije znotraj enega programa. Druga perspektiva pa obravnava poučevanje psihologije v konkretnem programu srednjega strokovnega izobraževanja, ki zajema velik obseg psiholoških vsebin, Predšolski vzgoji, in se neposredno dotika tudi uporabe teh vsebin v poklicnem okolju pomočnika vzgojitelja predšolskih otrok.

Poučevanje psihologije v programih srednjega strokovnega izobraževanja

Za začetek naj na hitro predstavim nekaj podatkov o srednješolskem izobraževanju v Sloveniji. V šolskem letu 2019/20 je bilo v srednješolsko izobraževanje vključenih 90,6 odstotka mladih, starih od 15 do 18 let, oziroma 92,8 odstotka, če upoštevamo tudi tiste 15- do 18-letnike, ki so bili vključeni v srednješolsko izobraževanje za odrasle (Kozmelj, 2020). Od teh jih je srednje splošno izobraževanje izbrala dobra tretjina, preostali pa programe, ki vodijo k pridobitvi poklica. Po podatkih Eurostata (Kozmelj,

2019) je delež mladih, ki se v Sloveniji odločijo za nižji poklicni, srednji poklicni, poklicno-tehniški ali srednje strokovni program, eden najvišjih v Evropski uniji. Izmed teh največji delež, kar 42 odstotkov, predstavljajo programi srednjega strokovnega izobraževanja.¹

V šolskem letu 2019/20 smo v Sloveniji izvajali kar 54 programov SSI (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, b. d.). Namenjeni so učencem, ki so končali osnovno šolo ali izobraževalni program nižjega poklicnega izobraževanja (Center RS za poklicno izobraževanje, b. d.). Trajajo štiri leta. Njihova značilnost je, da na eni strani omogočajo poklicno usposobljenost, na drugi strani pa ustrezno pripravo za nadaljnji študij v programih višjega in visokega strokovnega izobraževanja. Kdor opravi peti predmet splošne mature, bo lahko kandidiral za univerzitetni študij določenih smeri.

Programi obsegajo standard splošnih znanj v okviru splošnoizobraževalnih predmetov, med katere se poleg slovenščine, tujega jezika, matematike, umetnosti, fizike, kemije, biologije, geografije, zgodovine, sociologije ter športne vzgoje uvršča tudi psihologija. Programi omogočajo izbiro in s tem usmerjanje dijakov v različne poklice, saj ob teh predmetih vključujejo tudi obvezne strokovne module ter obvezne izbirne module, pri čemer dijak izbere enega ali več izbirnih modulov – odvisno od tega, kaj določa konkretni izobraževalni program.

Psihologija je tako v programih SSI splošnoizobraževalni predmet,² določene psihološke vsebine pa so posredno vključene tudi v nekatere strokovne module. Velikokrat so povezane s komunikacijo (npr. v programu Aranžerski tehnik – modul Tržno komuniciranje) ali psihologijo dela (npr. v programu Farmaceutski tehnik – modul Podjetništvo in komunikacija), občasno pa tudi s specifičnimi znanji posameznega poklica (npr. v programu Tehnik varovanja – modul Kazniva dejanja in kriminalistika ali v programu Zdravstveni tehnik – modul Vzgoja za socialne vrednote).

1/ Od tu dalje bom za srednje strokovne izobraževalne programe uporabljala zapis programi SSI.

2/ Vendar je izvajanje predmeta izbirno, šole se pri sestavljanju predmetnika odločajo med sociologijo in psihologijo.

Tabela 5: Učni cilji s psihološkimi vsebinami v nekaterih strokovnih modulih programov SSI

Program	Strokovni modul	Primeri ciljev, povezanih s psihološkimi vsebinami
Aranžerski tehnik	Tržno komuniciranje	<ul style="list-style-type: none"> • spozna različne načine sporazumevanja, • razlikuje in razume načine besednega in nebesednega sporazumevanja, • opiše lastnosti uspešnega prodajalca
Farmaceutski tehnik	Podjetništvo in komunikacija	<ul style="list-style-type: none"> • pozna kriterije načrtovanja zaposlovanja, • pozna kriterije nagrajevanja zaposlenih, • pozna metode motiviranja zaposlenih
Tehnik varovanja	Kazniva dejanja in kriminalistika	<ul style="list-style-type: none"> • razume družbeno dogajanje in odklonske pojave v družbi, • pozna osnovno tipologijo delinkventov in žrtev (viktimologija), • razume vzroke kriminalitete (nagnjenost)

Izjema je srednje strokovni program Predšolske vzgoje, kjer obvezni strokovni modul Razvoj in učenje predšolskega otroka zajema relevanten izbor izključno razvojnopsiholoških vsebin in je del strokovnega maturitetnega predmeta Vzgoja predšolskega otroka. Za izvajanje tega obveznega modula je predvidenih kar 136 ur.

PSIHOLOGIJA KOT SPLOŠNOIZOBRAŽEVALNI PREDMET – ANALIZA IN PRIMERJAVA UČNEGA NAČRTA IN KATALOGA ZNANJ

Splošnoizobraževalni predmet Psihologija torej vsebujejo tako predmetniki srednjega splošnega izobraževanja (splošne, klasične in strokovne gimnazije)³ kot tudi programov SSI. V predmetniku gimnazijskega programa je za izvedbo obveznega predmeta namenjenih 70 ur, v programih SSI pa zaradi predvidenega obsega poklicnega usposabljanja pri delodajalcu manj, 68 ur. Zanimala me je primerjava med dokumentoma, ki opredeljujeta načrtovanje in izvajanje istega predmeta v različnih srednješolskih programih.

Čeprav je poimenovanje dokumentov, ki določajo učne vsebine in cilje, drugačno – *učni načrt* za gimnazijski program in *catalog znanja* za

3/ V nadaljevanju bom za vse programe srednjega splošnega izobraževanja uporabljala izraz »gimnazijski program«.

programe SSI –, gre za dokumenta z enakim namenom. Katalog znanja za srednje strokovno oziroma tehnično-poklicno izobraževanje je bil izdan leta 2007, učni načrt za gimnazijske programe pa leta 2008.⁴ Zakaj sta dokumenta poimenovana različno, ni jasno. V strokovni literaturi je pogostejša primerjava izrazov kurikul(um) in učni načrt. M. Ivanuš Grmek in B. Čagran (2010) navajata, da se je izraz kurikul(um) v slovenskem prostoru začel uporabljati kar kot sinonim za učni načrt, saj ga pogosto razumemo v okviru Kellyjeve (1989, v Ivanuš Grmek in Čagran, 2010) opredelitve, ki kurikulum pojmuje kot načrt za poučevanje in učenje, pri čemer daje pomembno težo načrtu celovitega razvoja učenca. V *Izhodiščih za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja ter programov srednjega strokovnega izobraževanja* (2001) ter *Dopolnjenih izhodiščih za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja ter programov srednjega strokovnega izobraževanja* (2019) razlog za uporabo izraza »katalog znanja« ni pojasnjen, temveč je vsebinsko izenačen z učnimi načrti in pogosto naštet ob njih (npr. »V srednješolskem izobraževanju so trenutno le posamezni cilji, povezani z državljsko vzgojo, zajeti v učnih načrtih in katalogih znanj različnih, predvsem družboslovnih in humanističnih predmetov.«, *Dopolnjena izhodišča*, 2019, str. 3).

Z učiteljeve perspektive izraz »učni načrt« vsekakor nakazuje širše pojmovanje učnega procesa kot izraz »katalog«, tj. »sistematični seznam knjig z določenimi podatki, publikacija s seznamom določenih del in nekaterimi podatki, zastar. dnevnik, redovalnica« (Katalóg, 2020), ki se povezuje zgolj s seznamami oziroma navajanjem znanja, torej končnega rezultata procesa učenja, in deluje zelo zastarelo, neosebno, tehnično. Poimenovanje temeljnega dokumenta za poučevanje ni nepomembno, saj z njim učiteljem posredujemo tudi določena implicitna pričakovanja in cilje njihovega dela. Poenotenje poimenovanj bi bilo zaželeno, izbrati izraz »učni načrt« pa strokovno bolj primerno.

Ob nadaljnjem pregledu obeh dokumentov je jasno opazna razlika v strukturi posameznega dokumenta in poimenovanju vsebinskih delov.

4/ Pri učnem načrtu za gimnazijske programe so avtorji (in recenzenti) jasno navedeni, pri katalogu znanja pa navedb avtorjev ni.

Tabela 6: Vsebinski deli dokumentov za poučevanje psihologije glede na vrsto programa

Učni načrt za gimnazije	Katalog znanja za srednje strokovne in tehniške programe
1. Opredelitev predmeta: predstavitev psihologije kot splošnoizobraževalnega predmeta in namen predmeta	1. Uvod: predstavitev filozofije predmeta, navedba kompetenc in njihov opis
2. Splošni cilji/kompetence: zapis sedmih splošnih ciljev	2. Usmerjevalni/splošni cilji predmeta: zapis sedmih splošnih ciljev
3. Cilji in vsebine: zapis obveznih in izbirnih ciljev ter obveznih in izbirnih vsebin	3. Učni cilji in priporočene dejavnosti: obvezni in izbirni cilji s primeri dejavnosti za pouk in priporočila ⁵
4. Pričakovani dosežki/rezultati: zapis vsebinskih in procesnih znanj, tudi navedba dokazov usvojenih kompetenc	4. Odnosni cilji: dokument bralca usmeri na dejavnosti za pouk in priporočila, zapisana v 3. poglavju ⁶
5. Medpredmetne povezave: zapis interdisciplinarnih vsebin in znanosti, s katerimi se povezujejo	5. Minimalni standardi znanja: zapisanih je pet minimalnih standardov znanja
6. Didaktična priporočila: vrstni red obravnave učnih vsebin, doseganje različnih ciljev in ravni znanja pri pouku, spodbujanje in razvoj kompetenc (za posamezno kompetenco, metode poučevanja)	6. Didaktična priporočila: vrstni red obravnave učnih vsebin, doseganje različnih ciljev in ravni znanja pri pouku, metode poučevanja, medpredmetno povezovanje
7. Vrednotenje dosežkov: usmeritve glede preverjanja in ocenjevanja znanja	7. Preverjanje in ocenjevanje znanja: usmeritve glede preverjanja in ocenjevanja znanja

Dokumenta začenjata prva tri poglavja z istim vrstnim redom in vsebinami, nato pa se pojavijo razlike v njuni strukturi. Vsebinsko gledano se z vidika celotnih dokumentov v zajetih elementih sicer večinoma

5/ Na tem mestu se v katalogu znanja pojavita napaki, saj napoveduje zapis obveznih in izbirnih učnih *vsebin*, zapisani pa so učni cilji, zapisa vsebin ni. Prav tako poglavje vsebuje dve legendi označbe obveznih in izbirnih vsebin, od teh ena napačno navaja, da gre za vsebine 70-urnega programa, pri drugi pa je navedba pravilna.

6/ Odnosno znanje zajema cilje, ki se nanašajo na razvijanje odnosov, naravnosti, ravnanj in stališč (Brodnik, 2012).

skladata, vendar pa so razhajanja in neenotnosti za učitelje, ki poučujejo psihologijo na obeh programih, neosmišljene in nepotrebne. Preglednejši se zdi učni načrt za gimnazijske programe, saj npr. v zapisu jasno loči (obvezne in izbirne) cilje ter (obvezne in izbirne) vsebine, od teh pa v naslednjem delu pričakovane dosežke, kar učitelja bolje vodi v načrtovanju učnega procesa, katalog znanja pa npr. cilje predmeta obravnava kar v treh delih, še posebej nejasna je ločitev odnosnih ciljev od (obveznih in izbirnih) učnih ciljev. Medpredmetne povezave, pomemben poudarek prenove, učni načrt izpostavlja kot samostojen vsebinski del, katalog znanja pa jih uvršča med druge vsebine, pod didaktična priporočila. Po drugi strani ne katalog znanja ne učni načrt kompetenc ne obravnavata kot samostojni vsebinski del; prvi jih uvršča v uvodni del, drugi pa pod didaktična priporočila.

Ker se po vsebinski strukturi učni načrt in katalog znanja skladata z učnimi načrti in katalogi znanj za druge splošnoizobraževalne predmete, gre očitno za to, da je pri prenovi prišlo do različnih pogledov na to, kako je treba te dokumente zasnovati in katere dele poudariti oziroma izpostaviti. Te različne perspektive so seveda razumljive in dobrodošle na stopnji oblikovanja učnih načrtov, ko se o njih razpravlja, vendar bi morale biti v končni odločitvi na ravni vseh srednješolskih predmetov poenotene. Razlike, ki obstajajo med srednješolskimi programi, bi morale biti v zahtevnosti vsebin in miselnih procesov, ne pa v poimenovanjih, strokovnih smernicah in poudarkih, ki jih v svoji osnovi odražajo temeljni dokumenti, kot so učni načrti oziroma katalogi znanja.

Po primerjavi poimenovanja in zgradbe dokumentov nadaljujem z vsebinsko primerjavo. Izmed temeljnih ciljev kurikularne prenove sem izbrala tri kriterije: (1) zastavljene kompetence, (2) taksonomska raven obveznih učnih ciljev ter (3) razmerje med obveznimi in izbirnimi učnimi cilji.

Ključne kompetence presegajo okvir »znanja o uporabi znanja« in obsegajo tudi druge vrste znanja, osebnostne lastnosti in vrednote. So »kompleksni sistemi znanja, prepričanj in akcijskih tendenc, ki se gradijo na osnovi dobro organiziranega področnega znanja, osnovnih veščin, posplošenih stališč in spoznavnih stilov« (Weinert, 2001). Za kompetenčni pristop je značilno, da začenja z nasprotnega konca kot inteligenčni testi, ki so se izkazali za slabe napovedovalce delovne uspešnosti,

namreč z opazovanjem uspešnih in učinkovitih izvajalcev del ter ugotavljanjem, po čem se ti ločijo od manj uspešnih (Winterton idr., 2005). Kompetentnost tako vključuje tudi veščine in dispozicije, ki presegajo zgolj kognitivno zmožnost, kot so samozavedanje, samoregulacija in socialne veščine, kar jih veže na posameznikovo ravnanje, ki se ga lahko ta nauči oziroma ga razvija (Pevac Grm idr., 2006). Prenova programov SSI je sledila viziji kompetenčne zasnovanosti, kar pomeni, da pri načrtovanju in izvajanju poklicnega in strokovnega izobraževanja v ospredje postavlja razvoj t. i. ključnih in poklicnih kompetenc. Tudi posodobljeni učni načrti za splošno srednje izobraževanje poudarjajo razvoj kompetenc, a pri tem izhajajo iz leta 2006 izdanega priporočila Evropskega parlamenta in Sveta Evropske unije o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje. Kompetence so v tem dokumentu opredeljene kot »... kombinacija znanja, spretnosti in odnosov ...«, ki ustrezajo okoliščinam (Priporočila Evropskega parlamenta in sveta z dne 18. decembra 2006, 2006). Ključne kompetence so tiste, »ki jih vsi ljudje potrebujejo za osebno izpopolnitev in razvoj, dejavno državljanstvo, socialno vključenost in zaposljivost«. Referenčni okvir določa osem ključnih kompetenc, ki jih imamo za enako pomembne. S temi osmimi ključnimi kompetenca-mi oziroma z njihovo integracijsko funkcijo pri pouku, z vključevanjem kroskurikularnih tem ter z vsebinskimi in raznolikimi didaktičnimi posodobitvami naj bi s prenovo prispevali k celostnemu pristopu k učenju in poučevanju (Žakelj, 2014).

Razlike v določitvi vsebine in števila kompetenc se odražajo tudi v razlikah v učnem načrtu za gimnazije in katalogu znanja za programe SSI, in sicer v številu in vsebini kompetenc, ki jih vsebujeta.

Tabela 7: Primerjava kompetenc v učnem načrtu in katalogu znanja za psihologijo

Kompetence, zapisane v učnem načrtu za gimnazijske programe	Kompetence, zapisane v katalogu znanja za programe SSI
<ul style="list-style-type: none"> • Učenje učenja • Socialne in državljanske kompetence • Sporazumevanje v maternem jeziku • Samoiniciativnost in podjetnost • Matematične kompetence ter temeljne kompetence v znanosti in tehnologiji • Kulturna zavest in izražanje • Digitalna in informacijsko-komunikacijska pismenost 	<ul style="list-style-type: none"> • Učenje učenja • Socialne veščine • Sporazumevalne zmožnosti • Podjetniške kompetence • Varovanje zdravja • Matematične kompetence • Raziskovanje in razumevanje naravnih in družbenih procesov in pojavov • Medkulturne kompetence • Informacijsko-komunikacijska pismenost • Estetske kompetence

Zanimivo je, da katalog znanja za programe SSI ambicioznejše predpostavlja razvijanje večjega števila kompetenc kot učni načrt za gimnazijske programe, med drugim varovanje zdravja in estetske kompetence. Učitelj psihologije naj bi v okviru kompetence varovanje zdravja k razvoju kompetence varovanja zdravja in skrbi za lastno počutje dijaka spodbujal pri obravnavanju različnih tem, ki se posredno ali neposredno dotikajo zdravja, oziroma pri obravnavanju raznovrstnih psiholoških vidikov zdravja (npr. stres, samopodoba, družina). Estetska kompetenca naj bi bila posredno vključena v različne teme usvajanja snovi. Učitelj naj bi učence k ozaveščanju pomena estetskega spodbujal pri poglavjih o duševnih procesih, npr. spoznavni procesi, čustvovanje in motivacija, še posebej pri temi o zadovoljevanju potreb in vrednotah. Učence naj bi spodbujal k različnim dejavnostim, pri čemer naj bi poudarjal pomen estetskega videza izdelka, in sicer pri tistih psiholoških temah, ki so v neposredni povezavi z njegovo poklicno kariero. Na tem mestu naj poudarimo, da se izpostavljanje kompetence varovanje zdravja za delo z mladostniki, ki se trenutno bolj kot kadar koli soočajo z razvojnimi in družbenimi izzivi, zdi res utemeljeno in dobrodošlo. Primarnopreventivna vrednost predmeta psihologije je velikokrat neprepoznana, prednost pa je v tem, da zaradi velike vključenosti mladih v srednješolsko izobraževanje zajema širok razpon mladostnikov.

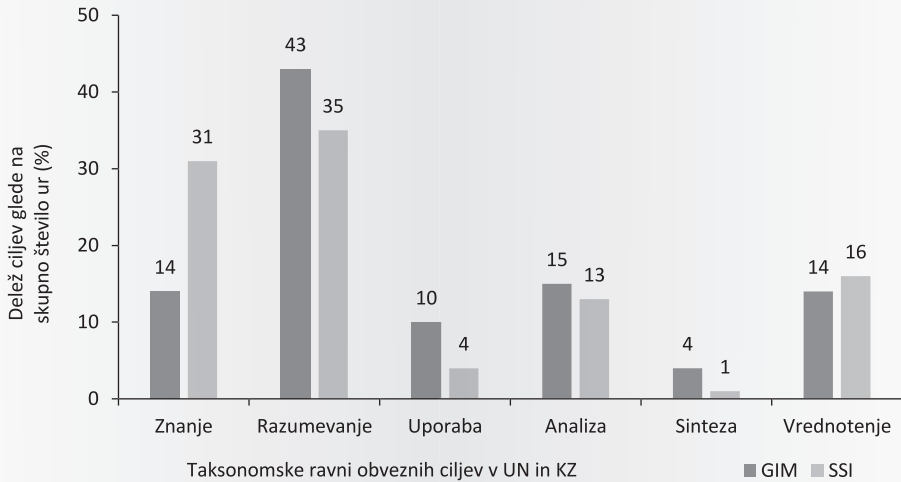
Uporabljeni klasifikaciji kompetenc verjetno najbolj neposredno prikazujeta različna teoretična izhodišča in usmeritve snovalcev učnega

načrta in kataloga znanja ne le v slovenskem, temveč tudi evropskem strokovnem prostoru. Razpravo o utemeljenosti števila in vsebine teh kompetenc prepuščam drugim, bi pa bilo v prihodnje zanimivo raziskati, v kolikšni meri posamezne zapisane kompetence učenci pri pouku psihologije dejansko razvijajo in katere izmed njih učitelji pri poučevanju bolj poudarjajo v primerjavi z drugimi. Predpostavljali bi lahko, da se tudi v tem izvedbenem pogledu programi srednjega splošnega in srednjega strokovnega izobraževanja razlikujejo.

Naslednji izjemno pomemben del učnega načrta oziroma kataloga znanja je zapis učnih ciljev. Taksonomska raven obveznih ciljev učitelja usmerja k oblikovanju pouka in želenim učnim dosežkom, ki naj bi jih uresničili vsi dijaki. Žakelj (2014) pri posodobljenih učnih načrtih za gimnazijo kot pomembno kvaliteto načrtovanja ciljev in vsebin navaja premik od poznavanja vsebin in podatkov k obvladovanju strategij pridobivanja in uporabe novih znanj. Načrtovan je bil premik od preprostega utrjevanja k iskanju uporabne vrednosti znanja ter k povezovanju znanja znotraj predmeta in med predmeti. Prenovljeni učni načrti so sestavljeni tako, da vključujejo cilje, ki presegajo zgolj faktografsko znanje in vodijo k samostojnemu, kompleksnemu, problemskemu in kritičnemu mišljenju. Tako v njih najdemo cilje za razvijanje kompleksnega mišljenja (npr. analitične zmožnosti, kot so primerjanje, razvrščanje, sklepanje, abstrahiranje in problemski pristop), pa tudi miselne navade oziroma vrline (npr. kritično in ustvarjalno mišljenje ter samoregulativnost) (Žakelj, 2014). Tudi smernice prenove programov SSI poudarjajo uravnoteževanje učnociljnega in problemskega ter učnovsebinskega načrtovanja pri pripravi katalogov znanja in izvajanju učnega procesa (Pevc Grm idr., 2006).

Učni načrt za gimnazijske programe in katalog znanja za programe SSI sem primerjala po taksonomskih ravneh učnih ciljev po Bloomu (Rutar Ilc, 2005b), saj me je zanimalo razmerje med posameznimi taksonomskimi stopnjami in skupnim številom obveznih učnih ciljev. Osredotočila sem se zgolj na zapis obveznih učnih ciljev, saj ti določajo nespremenljiv del pouka psihologije. Podobno razmerje učnih ciljev bi pričakovala na nižjih ravneh, nato pa – glede na zahtevnost programov – nekoliko nižji delež višjih taksonomskih ciljev (analiza, sinteza, vrednotenje) v katalogu znanja za programe SSI.

Slika 11: Primerjava taksonomskih ravni obveznih ciljev v učnem načrtu in katalogu znanja

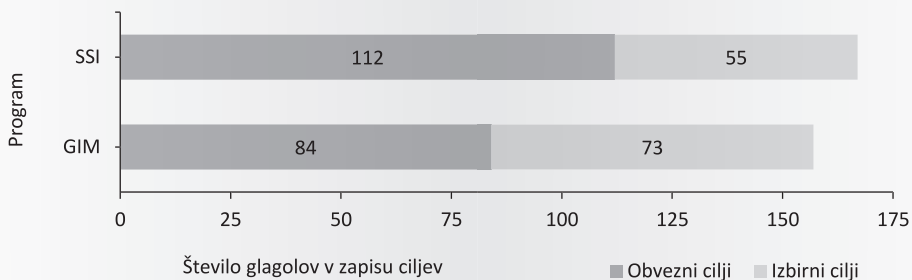


Iz slike 11 so razvidne razlike v deležih taksonomskih ravni učnih ciljev na vseh ravneh taksonomije znanja. Največja razlika je na ravni reprodukcije oziroma znanja, kjer od dijakov programov SSI v primerjavi z njihovimi vrstniki na srednjem splošnem izobraževanju pogosteje pričakujemo prepoznavo ali obnovo razlag, dejstev, podatkov oziroma informacij, terminov, simbolov, pravil in postopkov. V obeh dokumentih so zelo redko zapisani obvezni učni cilji na ravni sinteze in, presenetljivo, ravni uporabe. Sploh pri slednji ravni je razlika med učnim načrtom in katalogom znanja večja, saj so v katalogu znanja obvezni učni cilji redko zastavljeni v obliki glagolov, ki nakazujejo raven uporabe. Zanimiva je tudi primerjava ravni vrednotenja, kjer se delež obveznih učnih ciljev najbolj izenačuje, kar je glede na to, da gre za najvišjo stopnjo Bloomove taksonomije znanja, presenetljivo. Analiza zahtevnosti učnih ciljev za snovalce dokumentov in stroko na področju poučevanja psihologije vsekakor odpira veliko vprašanj, npr. ali je porazdelitev deležev zahtevanega znanja v programih ustrezna in sorazmerna z njihovo zahtevnostjo ter kakšne naj bi bile razlike med različnimi stopnjami izobraževalnih programov, ko govorimo o znanju psihologije.

Zadnja primerjava med dokumentoma bo v stopnji obveznosti oziroma izbirnosti ciljev. Izbirnost ciljev in vsebin naj bi omogočala fleksibilnost

učnega procesa, saj je del ciljev in vsebin namenjen izbiri glede na dijakove interese. Pri tem lahko govorimo o bolj poudarjeni individualizaciji in diferenciaciji ter o prilagojenem izvajanju pouka glede na sposobnosti in zmožnosti dijakov. M. Ivanuš Grmek in B. Čagran (2010) poudarjata, da sta avtonomija in strokovna odgovornost šoli in učiteljem prepuščeni ne le z izbiro metod in oblik dela, temveč tudi z nacionalnimi dokumenti, ki so dovolj odprti, tako da lahko učitelj tudi sam (oziroma skupaj z učenci) izbira cilje in vsebine, pri katerih je zanimanje učencev večje. Avtonomija pomeni iskanje lastne poti do dogovorjenega cilja. Izbirnost ciljev učitelju omogoča, da vsebino in zahtevnost pouka prilagodi glede na potrebe, sposobnosti in motivacijo dijakov, obenem pa prek učiteljevih zaznav avtonomije deluje na motivacijo učitelja samega. Friedman (1999) navaja, da je avtonomija učiteljev pogosto povezana s stopnjo motivacije učiteljev in njihovega zadovoljstva z delom, s stresom (izgorelostjo), strokovnostjo in opolnomočenjem (angl. empowerment). Omogočanje t. i. pedagoškega vidika avtonomije, ki se navezuje na razvoj učnih načrtov, poučevanje in ocenjevanje znanja, pa tudi v ožjem smislu izbiro ciljev, metod in gradiv, ki jih uporabljajo pri poučevanju, učitelje aktivira in spodbuja k temu, da niso zgolj izvajalci pedagoškega procesa, temveč tudi njegovi soustvarjalci (Castle, 2004). Le učitelj, ki bo zaznaval višjo stopnjo avtonomnosti, bo v večji meri zmožen prispevati tudi k zaznavi avtonomije pri učencih, tako da bodo raziskovali teme in vprašanja, ki jih zanimajo.

Slika 12: Primerjava razmerja med obveznimi in izbirnimi cilji v učnem načrtu in katalogu znanja



Rezultati primerjave (slika 12) kažejo, da učni načrt učitelju ponuja več avtonomije pri izbiri učnih ciljev, saj je razmerje med obveznimi in izbirnimi cilji skoraj izenačeno (54 proti 46 odstotkov), v katalogu znanja pa je delež obveznih ciljev večji (67 proti 33 odstotkov). Razmerja obveznih in izbirnih ciljev lahko komentiram z več vidikov. Učitelji psihologije v programih SSI imajo v primerjavi s tistimi v srednjem splošnem izobraževanju res manj avtonomije, hkrati pa naj bi bili učni izidi v programih SSI zaradi večjega deleža obveznih ciljev bolj poenoteni. Če rezultate povežem še z ugotovljenimi deleži taksonomskih stopenj obveznih učnih ciljev, pa lahko učitelji srednjega splošnega izobraževanja ob večjem deležu izbirnih učnih ciljev lažje prilagajajo in korigirajo stopnje znanja pri svojih dijakih. Iz primerjave je tudi razvidno, da kljub manjšemu številu ur katalog znanja v zapisu učnih ciljev skupno vsebuje več glagolov kot učni načrt. To verjetno izhaja prav iz dejstva, da katalog znanja v primerjavi z učnim načrtom vsebuje več obveznih ciljev, ki zajemajo več nižjih taksonomskih ravni in so zato bolj specifično zapisani. V prihodnje bi bilo zanimivo raziskati, kako se to povezuje z izbiro učnih metod, učnih oblik in drugimi kazalniki kakovosti pouka.

Modul Razvoj in učenje predšolskega otroka – analiza kataloga znanja

Kot omenjeno, bom pozornost usmerila tudi v katalog znanja za obvezni strokovni modul v okviru programa Predšolska vzgoja. Program Predšolska vzgoja se uvršča med srednje strokovne programe in se po štirih letnikih zaključuje s poklicno maturo. S tem posameznik doseže naziv strokovne izobrazbe vzgojitelj predšolskih otrok. Razvoj in učenje predšolskega otroka je obvezni strokovni modul, njegovi cilji, vezani na psihologijo,⁷ pa so: (1) pridobivanje osnovnih spoznanj o zakonitostih delovanja duševnih procesov, osebnosti in vedenja pri predšolskem otroku, (2) poznavanje in povezovanje teoretičnih in praktičnih znanj o razvoju in učenju predšolskega otroka, (3) usposabljanje za opazovanje, spremljanje in vrednotenje

7/ Drugi cilji so še: ravnanje v skladu z načeli poklicne etike, uporabljanje sodobne informacijsko-komunikacijske tehnologije in kritično vrednotenje dobljenih informacij.

otrokovega razvoja in napredka, (4) seznanjanje z uporabo spoznanj o otrokovem razvoju na različnih strokovnih področjih, (5) uporabljanje različnih načinov učinkovitega sporazumevanja z otroki v različnih razvojnih obdobjih, (6) razvijanje kritičnega mišljenja z analiziranjem in primerjanjem različnih spoznanj o otrokovem razvoju, (7) usposabljanje za prepoznavanje individualnih razvojnih značilnosti otroka, (8) razvijanje sposobnosti strokovnega odločanja o ravnanju v primeru vzgojnih in vedenjskih odklonov, (9) razvijanje zmožnosti samorefleksije vzgojnega ravnanja, (10) razvijanje osebnostnih lastnosti, kot so komunikativnost, odgovornost, empatičnost, odprtost ..., ter različnih socialnih spretnosti, s pomočjo katerih spodbuja otrokov duševni razvoj, ter (11) pridobivanje osnovne informacije o nadarjenih otrocih in drugih skupinah otrok s posebnimi potrebami ter razvijanje razumevanja njihovih razvojnih posebnosti. Pri *Izhodiščih za načrtovanje ciljev strokovno-teoretičnih predmetov* (2007) naj bi bila enakovredna spoznavanje teorije in potrebnost znanja pri praktičnem izobraževanju.

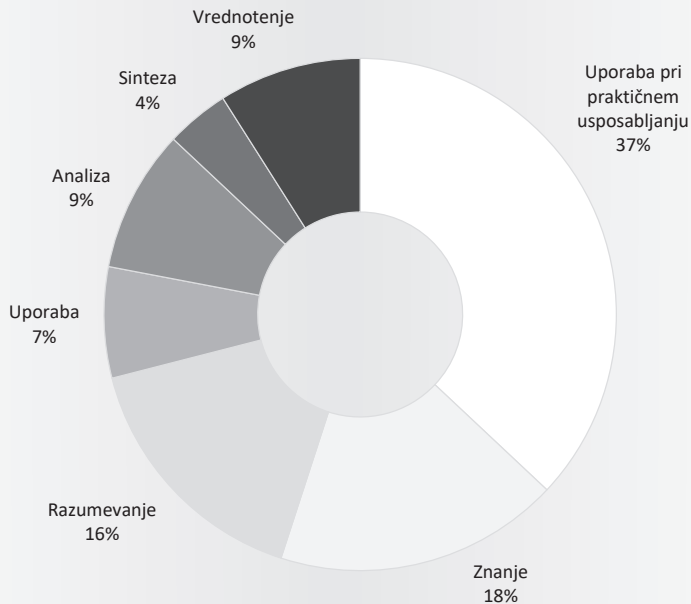
Tudi pri modulu Razvoj in učenje predšolskega otroka je dokument z zapisom ciljev in vsebin poimenovan katalog znanja. Njegova struktura je precej drugačna od kataloga znanja za splošnoizobraževalni predmet psihologija; najprej navaja poimenovanje modula, sledi zapis usmerjevalnih ciljev, poklicnih kompetenc, iz katerih nato za vsako posamezno poklicno kompetenco sledi razpredelnica informativnih in formativnih ciljev.⁸ Poklicne kompetence, ki jih navaja katalog znanja, so: (1) spodbujati razvoj motoričnih in duševnih procesov, (2) spodbujati socialno-emocionalni razvoj otroka, (3) nuditi podporo otroku pri razvoju govora, (4) vzdrževati ustrezno klimo v skupini in (5) otroku s posebnimi potrebami nuditi podporo pri osebnem razvoju.

Informativni cilji so zapisani zelo posplošeno in na nižjih taksonomskih stopnjah znanja (npr. pozna značilnosti telesnega in motoričnega razvoja otroka, spozna značilnosti zgodnjega spoznavnega razvoja). Opazimo pa lahko nedoslednosti v zapisu formativnih ciljev, pri katerih

8/ Usmerjevalni ali splošni cilji so oblikovani tako, da izražajo zmožnosti, vednost in držo, ki vodijo do kompetentnega delavca in državljana. Informativni (materialni) cilji so vsebinski cilji. Ko gre za oblikovanje dijakovih zmožnosti in uporabo znanja v delovne in življenjske namene, pa govorimo o formativnih ali funkcionalnih ciljih (Ermenc idr., 2007).

lahko zasledimo kombinacijo vsebinskih (informativnih) in formativnih ciljev. Slednji (npr. spodbuja otroka, nudi pomoč, spodbuja strpnost, zna ukrepati, postavi jasna pravila, omeji neželjeno vedenje) predstavljajo 37 odstotkov, torej manjšino vseh zapisanih učnih ciljev v tem stolpcu. Pri preostalih učnih ciljih, ki sem jih prepoznala kot informativne, pa lahko ugotovimo razporeditev taksonomskih stopenj, ki jih prikazuje slika 13. Taksonomske stopnje so tokrat ustrezno razporejene tako, da dijaki sorazmerno gradijo poznavanje strokovnih pojmov in informacij, hkrati pa jih usmerjamo k njihovi analizi, sintezi in vrednotenju. Nizek delež učnih ciljev na ravni uporabe znanja ni problematičen, saj to raven dosegamo pri že prej omenjenih učnih ciljih, namenjenih uporabi pri praktičnem usposabljanju na delovnem mestu.

Slika 13: Analiza formativnih učnih ciljev pri modulu Razvoj in učenje predšolskega otroka



Analize učnih ciljev po kriteriju izbirnosti ni bilo mogoče izvesti, saj katalog znanja tega ne ponuja – vsi cilji so obvezni. To prepoznavam kot problematično in pomembno pomanjkljivost kataloga znanja, zato sem se odločila za raziskovalno preučitev tega vidika. Zaradi že zadovoljive prepletenosti teoretičnega znanja in njegove uporabe v praksi prek učnih

ciljev sem se odločila, da se bom pri raziskovanju naslonila predvsem na potrebe delovnega mesta, za katero se izobražujejo dijaki, saj pričakujem, da bom s tem dobila vpogled v to, kateri cilji bi lahko ob morebitni prenovi kataloga znanja ostali obvezni in kateri postali izbirni.

PRESOJA UČNIH CILJEV MODULA RAZVOJ IN UČENJE PREDŠOLSKEGA OTROKA: RAZISKAVA POTREB DELOVNEGA MESTA

S pomočjo baze podatkov Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport sem na elektronske naslove 306 javnih vrtcev in osnovnih šol s pripadajočo vrtčevsko enoto poslala prošnjo za sodelovanje v anketi, s katero bi ocenili obveznost oziroma izbirnost formativnih ciljev kataloga znanja za modul Razvoj in učenje predšolskega otroka. Želela sem pridobiti mnenja zgolj zaposlenih na delovnem mestu pomočnika vzgojitelja, saj imajo ti vpogled v potrebe in zahteve delovnega mesta, za katero usposablja program Predšolska vzgoja. Na vabilo se je odzvalo skupno 96 pomočnikov vzgojitelja iz kar desetih statističnih regij.⁹ V anketi sem jih prosila, da označijo (1) stopnjo strinjanja na štiristopenjski lestvici (1 - sploh se ne strinjam, 4 - povsem se strinjam) o obveznosti posameznega informativnega cilja ter (2) mnenje o obveznosti oziroma izbirnosti posameznih formativnih ciljev, pri čemer naj izhajajo izključno iz lastne zaznave potreb delovnega mesta pomočnika vzgojitelja.

Na podlagi rezultatov ankete lahko sklepam, da se pomočniki vzgojiteljev strinjajo z obveznostjo vseh zapisanih informativnih ciljev, saj je razpon povprečne stopnje strinjanja od 3,2 do 3,8 (na štiristopenjski lestvici). Najvišjo stopnjo strinjanja so udeleženci označevali pri informativnih ciljih, ki se nanašajo na telesni in motorični ($M = 3,8$, $SD = 0,42$) ter čutni in zaznavni razvoj otrok ($M = 3,7$, $SD = 0,47$), najnižjo pa pri ciljih, povezanih s predrojstvenim obdobjem in značilnostmi obdobja novorojenčka ($M = 3,2$, $SD = 0,71$). Stališča udeležencev so verjetno povezana s tem, da so cilji zapisani zelo posplošeno, tako da je težko razlikovati, katere vsebine znotraj posameznega cilja so bolj ali manj potrebne za potrebe

9/ Podatki o vzorcu: v raziskavi je sodelovalo 92 žensk in 4 moški s povprečno delovno dobo 12 let na delovnem mestu pomočnika vzgojitelja. V vzorcu so bile zastopane vse statistične regije, razen koroške in zasavske. Zbiranje podatkov je trajalo od 27. 7. 2020 do 14. 8. 2020 s pomočjo spletne aplikacije 1ka.

delovnega mesta pomočnika vzgojitelja. Ko sem namreč udeležence raziskave prosila, naj za posamezen formativni cilj¹⁰ označijo svoje mnenje o njegovi obveznosti oziroma izbirnosti, sem dobila natančnejši vpogled v stališča anketirancev. Rezultati kažejo visoko stopnjo strinjanja¹¹ za kar 48 odstotkov navedenih učnih ciljev, od tega so se za 12 odstotkov učnih ciljev udeleženci strinjali, da bi morali biti izbirni, za 36 odstotkov pa, da bi morali biti obvezni. Največ formativnih učnih ciljev, za katere so se anketiranci strinjali, da bi lahko bili izbirni, se vsebinsko – tako kot pri informativnih ciljeh – nanaša na poznavanje predrojstvenega obdobja in obdobja novorojenčka (npr. pojasni značilnosti prenatalnega razvoja in analizira vpliv različnih škodljivih dejavnikov pred in med porodom na nadaljnji razvoj (90 odstotkov), razčleni in opiše osnovne značilnosti novorojenčkovega vedenja (86 odstotkov), predvidi možne težave, ki jih bo kazal otrok v prvih letih zaradi vpliva teratogenov (84 odstotkov)), pa tudi na poznavanje značilnosti in razvoj otrokovega temperamenta od rojstva dalje (npr. analizira podobnosti in razlike v vedenju novorojenčkov in opredeli pojem temperamenta (85 odstotkov), presodi vplive dednosti in vzgoje na razvoj otrokovega temperamenta (84 odstotkov), na temelju poznavanja različnih raziskav razloži, kako otrokov temperament vpliva na odziv odraslih in njihov vzgojni stil (84 odstotkov)). Verjetno so udeleženci te cilje označevali kot potencialno izbirne, ker povečini ne zadevajo starostnega obdobja otrok, ki se vključujejo v vrtec. Za nekatere druge formativne učne cilje, ki so jih pogosto označevali kot izbirne, bi morda lahko rekli, da so (pre)teoretični (npr. presodi vlogo medijev pri oblikovanju vedenja (79 odstotkov), oblikuje kritičen odnos do merjenja inteligentnosti (88 odstotkov)), da se potreba po tovrstnem znanju v slovenskem prostoru ne pojavi pogosto (npr. oceni govorni razvoj dvojezičnega otroka (70 odstotkov)) ali da ga ne dojemamo več kot problematično (npr. opazuje razvoj stranskosti ter argumentira neprimernost preusmerjanja levičarjev (79 odstotkov)).

Glede na to, da se pomočniki vzgojiteljev za skoraj polovico

10/ Zajela sem vse učne cilje, zapisane v kategoriji »formativni učni cilji«, ne glede na moje zgoraj zapisano stališče, da bi lahko nekatere izmed njih označili kot informativne.

11/ Visoko stopnjo strinjanja sem določila, ko je 66 % ali več udeležencev posamezen cilj označilo kot obvezen oziroma izbiren.

formativnih učnih ciljev strinjajo o njihovi morebitni obveznosti ali izbirnosti, ocenjujemo, da katalog znanja dobro zajema potrebe delovnega mesta pomočnika vzgojitelja. Vsekakor stališča pomočnikov vzgojiteljev ne morejo biti edino merilo za določanje izbirnosti oziroma obveznosti posameznega učnega cilja, a menim, da so rezultati raziskave nakazali zanimiva izhodišča. Vsekakor so rezultati pokazali, da je opredelitev izbirnosti oziroma obveznosti možna. Nadaljnja razprava, tudi v psiholoških strokovnih krogih, bi lahko nadaljevala to presojo ter razrešila tudi vprašanje obveznosti oziroma izbirnosti preostalih 52 odstotkov učnih ciljev, pri katerih med udeleženci ni bilo tako visokega konsenza. Na tem mestu bi rada poudarila, da čeprav udeleženci v anketi niso podajali predlogov o dodatnih obveznih ali izbirnih vsebinah, ki jih zaznavajo pri svojem delu, bi bila ta diskusija v bližnji prihodnosti zaželena in potrebna. Menim, da se v sodobni strokovni literaturi in vsakodnevnem življenju pojavljajo teme in problemske situacije, s katerimi se pomočniki vzgojiteljev pogosto srečujejo, a so se zaradi pomanjkanja strokovne podlage primorani nanje odzivati intuitivno (npr. žalovanje otroka, nasilje v družini, težave s senzorno integracijo).¹²

Zaključek

Razlike, ki sem jih zasledila med dokumenti, ki temeljno opredeljujejo poučevanje psihologije na različnih srednješolskih programih ter strokovnega modula Razvoj in učenje predšolskega otroka, podajajo več vprašanj kot odgovorov. Nekatere so s perspektive učiteljev celo problematične in na številnih ravneh, razvidnih in prikritih, ustvarjajo

12/ »Senzorna integracija je nevrološki proces, ki nam pomaga organizirati čutne vnose iz lastnega telesa in okolja, ter omogoča, da telo te informacije učinkovito uporabi znotraj določenega okolja« (Ayres, 1972). Omogoči nam, da damo vsemu, kar izkusimo, pomen in nam pomaga, da se v določeni situaciji odzovemo na primeren način, na podlagi predhodnih izkušenj. Senzorna integracija je osnova za učenje in vedenje. Razvoj senzorne integracije je najintenzivnejši v predšolskem obdobju, zato je v tem obdobju pomembno, da je otrok vključen v senzorno bogate aktivnosti.

nepotrebne razlike v izhodiščih za poučevanje psihologije. Očitno neenotnost stroke, ki v slovenskem prostoru kroji dogajanje v šolah in razredih, bi morali odločneje naslavlјati in z razpravo pripeljati do skupnih strokovnih rešitev, neodvisnih od posameznikov ali institucij, ki jih bodo implementirale. Poimenovanje dokumentov, njihova struktura ter ne nazadnje izbrana klasifikacija kompetenc in učnih ciljev bi morali biti v slovenskem šolskem prostoru bolj poenoteni. Edine razlike, ki jih ocenjujem kot smiselne, so sorazmerne razlike v zahtevnosti vsebinskih in procesnih ciljev oziroma vsebin glede na namen modula. Iz predstavljene raziskave je očitna visoka pripravljenost strokovnih delavcev, ki usvojena znanja pri svojem delu tudi uporabljajo, da prispevajo svoj vpogled v razdelitev teh vsebin. Prepričana sem, da bi lahko enotnost in proaktivnost psihološke stroke, da spremlja, analizira in evalvira poučevanje predmeta lastne znanosti, v teoriji in praksi pomembno prispevala k njegovi kvalitetni izvedbi in tako učitelje psihologije podprla pri njihovih prizadevanjih za doseganje tega cilja.

L I T E R A T U R A

- Alsubaie, M. A. (2016). Curriculum development: Teacher involvement in curriculum development. *Journal of Education and Practice*, 7(9), 106–107.
- Brodnik, V. (2012). Preverjanje in ocenjevanje znanja po posodobljenem učnem načrtu za predmet zgodovina v osnovni šoli. V Žakelj, A. in Borstner, M. (ur.), *Razvijanje in vrednotenje znanja* (str. 181–193). Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Castle, K. (2004). The meaning of autonomy in early childhood teacher education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 25(1), 3–10.
- Center RS za poklicno izobraževanje (b. d.). *Značilnosti izobraževalnih programov*. <http://www.cpi.si/formalno-izobrazevanje.aspx#Programisrednjegastrokovnegaoztehnikegaizobraevanja>
- Dopolnjena izhodišča za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja ter programov srednjega strokovnega izobraževanja* (2019). Zavod Republike Slovenije za šolstvo. <http://www.cpi.si/kurikul/podlage-za-pripravo-izobrazevalnih-programov.aspx>
- Ermenc, K. S., Cencen, Z. in Klančnik, B. (2007). *Priprava izvedbenega kurikula: dva primera dobre prakse*. Cicero. http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/Publikacije/priprava_izvedbenega_kurikula.pdf

- Eurostat (2019). *Vocational education and training statistics*. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Vocational_education_and_training_statistics
- Friedman, I. A. (1999). Teacher-perceived work autonomy: The concept and its measurement. *Educational and Psychological Measurement*, 59(1), 58–76.
- Izhodišča za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja ter programov srednjega strokovnega izobraževanja* (2001). Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje. <http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/izhodišca.pdf>
- Ivanuš Grmek, M. in Čagran, B. (2010). Pridobitve in ovire prenovljenih učnih načrtov v gimnaziji. *Šolsko polje*, 11(3–4), 93–106.
- Johnson, J. A. (2001). Principles of effective change: Curriculum revision that work. *Journal of Research for Educational Leaders*, 1(1), 5–18. https://www2.education.uiowa.edu/archives/jrel/fall01/Johnson_0101.PDF
- Katalóg (2020). V *Slovar slovenskega knjižnega jezika*. <https://fran.si/iskanje?FilteredDictionaryIds=130&View=1&Query=katalog>
- Kozmelj, A. (2020). *Tudi v šolskem letu 2019/20 osnovnošolcev več, srednješolcev pa nekaj manj kot v preteklih letih*. Statistični urad Republike Slovenije. <https://www.stat.si/StatWeb/News/Index/8854>
- Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport (b. d.). *Srednješolski izobraževalni programi*. <http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2019/programi/Ssi/tehnisko.htm>
- Strmčnik, F. (2001). *Didaktika: osrednje teoretične teme*. Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Pearson, L. C. in Moomaw, W. (2006). Continuing validation of teacher autonomy scale. *Journal of Educational Research*, 100(1), 44–51.
- Pevc Grm, S., Ermenc, K. S., Mali, D., Hvala Kamenšček, P. M., Slivar, B., Pogačnik, Š. in Kovač, M. (2006). *Kurikul na nacionalni in šolski ravni v poklicnem in strokovnem izobraževanju: metodološki priručnik*. Cicero. <http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/Publikacije/kurikul.pdf>
- Priporočilo Evropskega parlamenta in sveta z dne 18. decembra 2006 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje*, 2006/962/ES, Uradni list Evropske unije SL, L 394/10-18. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/PDF/?uri=C ELEX:32006H0962&from=NL>
- Rutar Ilc, Z. (2005a). Pasti in potenciali sprememb. V A. Zupan (ur.), *Od opazovanja do znanja, od znanja h kompetencam* (str. 8–21). Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Rutar Ilc, Z. (2005b). Učnoljni in procesni pristop – izhodišče za didaktično prenovno gimnazij. V T. Rupnik Vec (ur.), *Spodbujanje aktivne vloge učenca v razredu* (str. 8–27). Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

- Smernice, načela in cilji posodabljanja učnih načrtov* (2007). Zavod RS za šolstvo. <http://www.zrss.si/default.asp?link=predmet&tip=42 &pID=164&rID=1466>
- Vuradin Popović, J. in Celin, I. (2012). Procesi učenja in poučevanja za razvijanje in spremljanje ter vrednotenje znanja. V A. Žakelj in M. Borstner (ur.), *Razvijanje in vrednotenje znanja* (str. 210–217). Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. V D. S. Rychen in L. H. Salganik (ur.), *Defining and selecting key competencies* (str. 45–65). Hogrefe & Huber Publishers.
- Winterton, J., Delamare, F. in Strigfellow, E. (2005). *Typology of knowledge, skills, and competencies: Clarification of the concept and prototype*. Research report elaborated on behalf of Cedefop, Thessaloniki.
- Žakelj, A. (2014). *Posodabljanje kurikularnega procesa v gimnazijski praksi: digitalna publikacija Konzorcija splošnih gimnazij*. <http://publikacija.k56.si/strokovnjaki/index.html>