

UNIVERZA V LJUBLJANI
EKONOMSKA FAKULTETA

MAGISTRSKO DELO

RAZVIJANJE KOMPETENC PRI DIJAKIH

Ljubljana, oktober 2019

KAJETANA TORNIČ

IZJAVA O AVTORSTVU

Podpisana Kajetana Tornič, študentka Ekonomske fakultete Univerze v Ljubljani, avtorica predloženega dela z naslovom Razvijanje kompetenc pri dijakih, pripravljenega v sodelovanju s svetovalko red. prof. dr. Nado Zupan

IZJAVLJAM

1. da sem predloženo delo pripravila samostojno;
2. da je tiskana oblika predloženega dela istovetna njegovi elektronski obliki;
3. da je besedilo predloženega dela jezikovno korektno in tehnično pripravljeno v skladu z Navodili za izdelavo zaključnih nalog Ekonomske fakultete Univerze v Ljubljani, kar pomeni, da sem poskrbela, da so dela in mnenja drugih avtorjev oziroma avtoric, ki jih uporabljam oziroma navajam v besedilu, citirana oziroma povzeta v skladu z Navodili za izdelavo zaključnih nalog Ekonomske fakultete Univerze v Ljubljani;
4. da se zavedam, da je plagiatstvo – predstavljanje tujih del (v pisni ali grafični obliki) kot mojih lastnih – kaznivo po Kazenskem zakoniku Republike Slovenije;
5. da se zavedam posledic, ki bi jih na osnovi predloženega dela dokazano plagiatstvo lahko predstavljalo za moj status na Ekonomski fakulteti Univerze v Ljubljani v skladu z relevantnim pravilnikom;
6. da sem pridobila vsa potrebna dovoljenja za uporabo podatkov in avtorskih del v predloženem delu in jih v njem jasno označila;
7. da sem pri pripravi predloženega dela ravnala v skladu z etičnimi načeli in za raziskavo (kjer je to potrebno) pridobila soglasje etične komisije;
8. da soglašam, da se elektronska oblika predloženega dela uporabi za preverjanje podobnosti vsebine z drugimi deli s programsko opremo za preverjanje podobnosti vsebine, ki je povezana s študijskim informacijskim sistemom članice;
9. da na Univerzo v Ljubljani neodplačno, neizključno, prostorsko in časovno neomejeno prenašam pravico shranitve predloženega dela v elektronski obliki, pravico reproduciranja in pravico dajanja predloženega dela na voljo javnosti na svetovnem spletu preko Repozitorija Univerze v Ljubljani;
10. da hkrati z objavo predloženega dela dovoljujem objavo svojih osebnih podatkov, ki so navedeni v njem in v tej izjavi.

V Ljubljani, dne _____ 2019

Podpis študentke: _____

KAZALO

UVOD	1
1 KOMPETENCE	4
1.1 Opredelitev kompetenc.....	4
1.2 Razvrščanje kompetenc.....	6
1.3 Opredelitev ključnih kompetenc	8
1.3.1 Opredelitev socialne kompetence.....	10
1.3.2 Opredelitev digitalne kompetence.....	12
1.3.3 Opredelitev kompetence podjetnosti.....	14
2 KLJUČNE KOMPETENCE V ORGANIZACIJAH.....	15
2.1 Kompetence kot konkurenčna prednost.....	15
2.2 Strategija organizacij na osnovi ključnih kompetenc	17
2.3 Uvajanje modelov kompetenc v organizacije	18
3 KLJUČNE KOMPETENCE V IZOBRAŽEVALNIH PROGRAMIH	18
3.1 Pomen izobraževalnega sistema pri pridobivanju kompetenc	19
3.2 Učiteljeva vloga pri pridobivanju kompetenc	20
3.3 Priprava in izvedba četrtega predmeta poklicne mature.....	22
3.3.1 Izvedba izpita	23
3.3.2 Individualna ali skupinska izvedba naloge.....	23
3.3.3 Projektna metoda dela	24
3.3.4 Postopek izvedbe četrtega predmeta poklicne mature	25
3.3.5 Ocenjevanje izpita iz četrtega predmeta poklicne mature.....	25
4 RAZISKAVE S PODROČJA UGOTAVLJANJA KOMPETENC V SLOVENIJI	26
4.1 Raziskava PIAAC	26
4.2 Raziskava PISA.....	27
4.3 Raziskava ICILS	28
4.4 Raziskava ESLC	29
5 RAZISKAVA	30
5.1 Metodologija raziskave.....	30
5.1.1 Populacija in vzorec	30
5.1.2 Vprašalnik	30
5.2 Statistična analiza rezultatov raziskave o razvijanju kompetenc pri dijakih	31

5.2.1 Opisna statistika	31
5.2.2 Normalnost porazdelitve	36
5.2.3 Testiranje hipotez	38
6 PREDLOGI ZA IZBOLJŠAVE NA PODROČJU PRIDOBIVANJA KOMPETENC PRI DIJAKIH	45
SKLEP	47
LITERATURA IN VIRI	50
PRILOGE	55

KAZALO TABEL

Tabela 1: Normalnost porazdelitve	37
Tabela 2: Digitalne kompetence, prej in po	39
Tabela 3: Podjetniške kompetence, prej in po	40
Tabela 4: Socialna in državljanska kompetenca, prej in po	41
Tabela 5: Ključne kompetence glede na izobraževalni program	43

KAZALO SLIK

Slika 1: Anketiranci po spolu	31
Slika 2: Anketiranci glede na izobraževalni program	32
Slika 3: Način pripravljanja naloge za 4. predmet poklicne mature	32
Slika 4: Ocena razvitosti digitalne kompetence	33
Slika 5: Ocena digitalne kompetence (vprašanja Q5-Q9)	34
Slika 6: Ocena digitalne kompetence (vprašanja Q12 in Q13)	34
Slika 7: Ocena medosebne kompetence	35
Slika 8: Ocena podjetnostne kompetence	36

KAZALO PRILOG

Priloga 1: Anketni vprašalnik	1
Priloga 2: Ključne kompetence glede na izobraževalni program	6

SEZNAM KRATIC

ang. - angleško

ESLC – (ang. European Survey on Language Competencies); Evropska raziskava o jezikovnih kompetencah

IALS – (ang. International Adult Literacy Survey); Mednarodna raziskava o pismenosti odraslih

ICILS – (ang. International Computer and Informaion Literacy Study); Mednarodna raziskava informacijske in računalniške pismenosti

IKT – informacijsko komunikacijska tehnologija

OECD – (angl. The Organisation for Economic Co-operation and Development); Organizacija za gospodarsko sodelovanje in razvoj

PIAAC – (ang. Programme for the International Assessment of Adult Competencies); Program za mednarodno ocenjevanje kompetenc odraslih

PIK – Predmetni izpitni katalog

PISA – (ang. Programme for International Student Assessment); Program mednarodne primerjave dosežkov učencev

RBT – (ang. Resource Based Theory); Teorija notranjih virov

SVOS – (ang. Education and Skills online assessment); Ocenjevanje spretnosti

ŠMK – Šolska maturitetna komisija

UVOD

Živimo v svetu, polnem hitrih in nenadnih sprememb. Sedanjost določajo hiter tehnološki razvoj, globalizacija in razvoj novih komunikacijskih tehnologij, kar vodi v medsebojno povezanost sveta. Spreminja se družba in s tem tudi vrednote. Na trgu dela se od nas pričakujejo ne le ustrezna izobrazba, temveč tudi prilagodljivost, iznajdljivost, komunikativnost, ambicioznost in podobno. Pričakuje se, da bomo imeli tako strokovna kot splošna znanja in spretnosti, ki smo jih razvili bodisi med izobraževanjem (formalno in/ali neformalno) bodisi z delovnimi izkušnjami ter določene osebne lastnosti in vrednote. Še več – pričakuje se, da bomo znali svoja znanja in veščine hitro in kakovostno uporabiti v spremenljivih in nepredvidljivih situacijah. Zato je potrebno, da posameznik razvija spretnosti in kompetence vse življenje – ne le zaradi svoje osebne izpolnitve in dejavnega vključevanja v družbo, temveč tudi zato, da bo pri svojem delu uspešen. Uspešnost na delovnem mestu veča motivacijo in zadovoljstvo pri delu, kar vpliva na njegovo kakovost.

Pomen kompetenc se vedno pogosteje poudarja v organizacijah in izobraževalnih sistemih. Prvi jih je utemeljil in oblikoval kompetenčni model ameriški psiholog McClelland leta 1973. Od takrat so se s tem področjem ukvarjali številni strokovnjaki in so nastale številne opredelitve kompetenc. V nadaljevanju magistrskega dela so zapisane nekatere, v splošnem pa velja, da so kompetence skupek znanja, spretnosti in veščin, kar učinkovito in uspešno uporabljamo v dani situaciji.

S kompetencami se ne ukvarjajo le akademiki, temveč tudi politika in mednarodne organizacije, saj kompetence posameznika bistveno vplivajo na delovanje družbe. Komisija Evropske unije je izdala številne dokumente, v katerih poudarja pomen njihovega razvijanja. Naj omenim le dva, to sta Bela knjiga o prihodnosti Evrope in Razmislek o izkoriščanju globalizacije. V Beli knjigi o prihodnosti Evrope (Evropska komisija, 2017b) Komisija poudarja, da bodo nastale v prihodnosti številne nove oblike zaposlitev. Zato je za prihodnje iskalce zaposlitev ključnega pomena, da poleg izobraževanja in usposabljanja pridobijo tudi širok nabor kompetenc in se naučijo prilagajanja spremembam. Zavedati se je treba pomena vseživljenjskega izobraževanja. V Razmisleku o izkoriščanju globalizacije (Evropska komisija, 2017c) pa je poudarjen pomen pravega nabora spretnosti in kompetenc za ohranjanje življenjskih standardov v Evropi.

Vedno večji pomen kompetenc za uspešno udeležbo posameznika v družbi in na trgu dela me je spodbudil k temu, da raziščem, v kolikšni meri jih pridobijo dijaki v času srednješolskega izobraževanja. V magistrskem delu sem se osredotočila na tiste kompetence, ki jih pridobijo pri opravljanju četrtega predmeta poklicne mature.

Kandidati ga opravljajo po projektni metodi dela, lahko v skupini ali posamično. V predmetnem izpitnem katalogu za četrti predmet je zapisano, da naj bi kandidat z

opravljanjem tega izpita izkazal poklicne in ključne kompetence z izdelavo izdelka ali opravljanjem storitve.

Namen magistrske naloge je ugotoviti, v kolikšni meri vpliva projektni način dela pri opravljanju četrtega predmeta na poklicni maturi na dvig kompetenc pri kandidatih. Prav tako je moj namen, da se dvigne raven zavedanja, kako pomembne so in spodbudi učitelje k uporabi projektnega pristopa pri pouku.

Z raziskavo tega področja želim potrditi naslednje hipoteze:

- H1: pri opravljanju izpita pri četrtem predmetu poklicne mature pridobijo kandidati ključno kompetenco s področja digitalne pismenosti;
- H2: pri opravljanju izpita pri četrtem predmetu poklicne mature pridobijo kandidati ključno kompetenco podjetnosti;
- H3: pri opravljanju izpita pri četrtem predmetu poklicne mature pridobijo kandidati socialno in državljansko kompetenco;
- H4: med izobraževalnimi programi obstajajo pri pridobivanju ključnih kompetenc v okviru opravljanja izpita pri četrtem predmetu poklicne mature razlike.

Cilji magistrskega dela so:

- pregled tuje in domače literature s področja razvijanja kompetenc tako pri učencih in dijakih kot tudi učiteljih;
- pregled predmetnih izpitnih katalogov za četrti predmet poklicne mature za programe ekonomski tehnik, strojni tehnik in tehnik računalništva;
- pregled rezultatov raziskav v Sloveniji s področja razvijanja kompetenc pri dijakih;
- na podlagi dobljenih rezultatov z anketo, ugotoviti, ali dijaki z opravljanjem četrtega predmeta na poklicni maturi pridobijo kompetence s področja digitalne pismenosti, podjetnosti in medosebnih odnosov;
- na podlagi pregleda kurikulumov izbranih izobraževalnih programov ugotoviti, kje dijaki še pridobijo kompetence s področja digitalne pismenosti, podjetnosti in medosebnih odnosov.

Magistrsko delo temelji na več metodah znanstvenega raziskovanja. S pomočjo deskriptivne metode sem v teoretičnem delu opisala in analizirala pojme s področja kompetenc. Uporabila sem izkušnje, ki sem jih pridobila kot mentorica dijakom pri četrtem predmetu poklicne mature, ter znanja, ki sem jih pridobila med študijem in na strokovnih izobraževanjih v zvezi z opravljanjem poklicne mature.

Magistrsko delo je razdeljeno na pet poglavij. V prvem poglavju podajam nekatere opredelitve besede kompetenca. Pojem izvira iz socialne psihologije. Prvi kompetenčni model je vzpostavil ameriški psiholog McClland. Ta je v njegovo središče postavil

človeka kot celostno osebnost. Menil je, da je posameznikova uspešnost pri opravljanju dela bolj odvisna od izkušenj in sposobnosti kot od posameznikove inteligentnosti. V nadaljevanju so predstavljeni kriteriji, po katerih lahko razvrščamo kompetence. Tako ločimo kompetence posameznika in kompetence organizacije, prenosljive in neprenosljive ter poklicno specifične in generične kompetence. V tem poglavju je predstavljen tudi evropski referenčni okvir osmih ključnih kompetenc. Ta je podlaga za reforme v vseh evropskih državah zlasti na področju izobraževanja. Poglavje je zaokroženo z opredelitvami treh preučevanih kompetenc: socialne, digitalne in podjetnostne.

Drugo poglavje je namenjeno ugotavljanju pomena ključnih kompetenc za organizacije. V boju za konkurenčno prednost bodo morale te dajati večji pomen kompetencam svojih zaposlenih in nanje gledati kot na ključni faktor svojega uspeha.

V tretjem poglavju sem se osredotočila na pomen ključnih kompetenc v izobraževalnih sistemih. Naloga šole je podpirati in omogočati razvijanje kompetenc pri učencih, da bodo znali pridobljeno povezovati in bodo boljše razumeli kompleksnost sveta. Pri tem ima zelo pomembno vlogo učitelj, saj mora podpreti izgrajevanje njihovih znanj in veščin. V tem poglavju sta opisani tudi priprava in izvedba četrtega predmeta poklicne mature.

Četrto poglavje je namenjeno pregledu raziskav s področja ugotavljanja kompetenc v Sloveniji. V njem so predstavljeni rezultati štirih raziskav o pridobivanju kompetenc. Prva med njimi je raziskava z imenom Program za mednarodno ocenjevanje kompetenc odraslih (ang. Programme for the International Assessment of Adult Competencies, v nadaljevanju PIAAC). Vanjo so bile vključene osebe med 16. in 65. letom starosti in je merila dosežke odraslih na področju besedilnih in matematičnih spretnosti ter spretnosti reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih.

Program mednarodne primerjave dosežkov učencev (ang. Programme for International Student Assessment, v nadaljevanju PISA) je naslednja raziskava s področja ugotavljanja kompetenc. Raziskuje raven bralne, matematične in naravoslovne pismenosti. Poteka vsake tri leta in so vanjo vključeni 15-letni učenci, učenke, dijaki in dijakinje ne glede na vrsto šole, ki jo obiskujejo. V Sloveniji se izvaja tudi Mednarodna raziskava informacijske in računalniške pismenosti (ang. International Computer and Informaion Literacy Study, v nadaljevanju ICILS). Ta proučuje računalniško in informacijsko pismenost učencev zaključnih letnikov osnovnih šol v različnih državah. Zadnja obravnavana raziskava je evropska raziskava o jezikovnih kompetencah (ang. European Survey on Language Competencies, v nadaljevanju ESLC) in je namenjena ugotavljanju stopnje znanja učencev pri tujih jezikih. Tudi ta se izvaja v zaključnih letnikih osnovnih šol.

Peto poglavje predstavlja raziskovalni del magistrskega dela. Njegov empirični del temelji na analitični metodi. V okviru te je bila izvedena kvantitativna raziskava s pomočjo spletne ankete. Z njo sem poskušala pridobiti podatke o tem, v kolikšni meri usvojijo dijaki pri

opravljanju četrtega predmeta na poklicni maturi (izvaja se ga po projektni metodi) kompetence s področja digitalne pismenosti, podjetnosti in medosebnih odnosov. Anketni vprašalnik sem posredovala dijakom zaključnih letnikov, ki obiskujejo srednješolske programe na Šolskem centru Postojna – ekonomski tehnik, strojni tehnik in tehnik računalništva. Anketo sem izvedla dvakrat: prvič v decembru – tik preden dijaki začnejo pisati svojo projektno nalogo, drugič pa v aprilu, ko njeno pisanje zaključijo.

Anketa je razdeljena na tri dele: v prvem sem ugotavljala, ali dijaki med učnim procesom in projektnim delom pridobijo digitalne kompetence; v drugem delu sem ugotavljala, kako so razvili medosebno kompetenco; v tretjem delu me je zanimalo, ali so pridobili podjetniško kompetenco. Ugotavljala sem tudi ali obstajajo razlike pri pridobivanju kompetenc med programi.

V zadnjem poglavju magistrskega dela sem podala nekaj predlogov za izboljšave na področju pridobivanja kompetenc pri dijakih.

1 KOMPETENCE

Če je v preteklosti veljalo, da je za opravljanje določenega poklica dovolj formalno pridobljena izobrazba oziroma strokovno znanje, zdaj ne velja več. Od iskalcev zaposlitve se pričakujejo poleg ustrezne izobrazbe tudi določena znanja in veščine. Poleg razvitih splošnih kompetenc, ki se navezujejo na splošna znanja in spretnosti, razvite s formalnim ali z neformalnim izobraževanjem, se od nas pričakuje tudi določene osebne lastnosti in vrednote. V nadaljevanju podajam nekaj definicij besede kompetenca, navajam kriterije za njihovo razvrščanje in opišem osem ključnih kompetenc, ki jih je opredelil Svet Evropske unije.

1.1 Opredelitev kompetenc

Zakaj je določen posameznik uspešnejši od drugega? Zato, ker se posamezniki razlikujemo po svojih sposobnostih, znanju in veščinah. Zato, ker imamo različne kompetence. V strokovni literaturi najdemo številne opredelitve besede kompetenca. V nadaljevanju navajam le nekatere.

Pojem kompetenca izvira iz socialne psihologije, v okviru katere so se sistematično preučevale tudi veščine posameznikov (Svetlik & Kohont, 2005). Ameriški psiholog McClelland (1973) je leta 1973 objavil članek *Testing for Competence Rather Than for Intelligence* in v njem med drugim predlagal, da v kadrovski praksi teste inteligentnosti zamenjajo s testi kompetentnosti. Menil je, da je posameznikova uspešnost pri opravljanju dela bolj odvisna od izkušenj in sposobnosti kot od posameznikove inteligentnosti. Poleg tega je tudi menil, da za uspešno opravljeno delo niso dovolj le spretnosti, znanja in

veščine, ki jih posameznik razvije z učenjem, temveč tudi njegove osebnostne značilnosti, kot so spretnost, vztrajnost, intuitivnost in motiviranost. McClelland je tako oblikoval prvi kompetenčni model, katerega značilnost je ta, da v središče dogajanja postavlja človeka kot celostno osebnost.

Leta 1982 je Boyatzis (v Velkov Rozman, 2011) napisal knjigo z naslovom *The Competent Manager*. V njej opredeljuje kompetence kot »mešanico motivov, sposobnosti, samopodobe, družbenih vlog oziroma splet različnih vrst znanja, ki jih posameznik uporablja v določeni situaciji za učinkovito in/ali superiorno delovanje«. Boyatzis (1982) tako razlikuje med nalogami delovnega mesta, ki jih mora posameznik izvrševati kompetentno ter značilnostmi posameznika, ki mu to kompetentnost omogočajo.

L. M. Spencer in S. M. Spencer (1993) sta v devetdesetih letih prejšnjega stoletja trdila, da je treba kompetentnost posameznika vedno ocenjevati v okviru organizacije oziroma delovne situacije, v kateri se znajde. Po njunem mnenju je kompetentnost odvisna od delovne situacije, posameznika in organizacije.

Perrenoudejeva (v Majcen, 2009) trdi, da kompetence posameznika niso nekaj statičnega in nespremenljivega temveč gre za stalno spreminjanje, prilagajanje novim situacijam, kar hkrati pomeni tudi osebnostni razvoj posameznika.

Svetlik se pri opredelitvi kompetenc opira na Perrenoudejevo definicijo. Po njegovem mnenju gre pri kompetencah za zmožnosti posameznika, da aktivira, uporabi in poveže pridobljeno znanje v kompleksnih, raznovrstnih in nepredvidljivih situacijah (Svetlik, 2005, str. 13).

Po mnenju Kohonta gre pri kompetencah za celoto med seboj povezanih sposobnosti, znanja, motivacije, samopodobe in vrednot, ki jih posameznik zna, hoče in zmore uspešno uporabiti v dani situaciji (Kohont, 2005, str. 31).

Muršak (2002) opredeljuje kompetence kot zmožnost uporabe rezultatov učenja v različnih okoliščinah. Kompetenc ni mogoče omejiti zgolj na kognitivno dimenzijo, pač pa vsebujejo tudi uporabni vidik, medosebno delovanje in etične vrednote.

Kohont (2005) meni, da gre pri kompetenci posameznika za uporabo in povezanost celote znanj, sposobnosti, motivov in samopodobe, kar vse posameznik zna, hoče in zmore uspešno uporabiti v dani situaciji. O kompetentnosti posameznika lahko govorimo šele tedaj, ko njegovo znanje, sposobnosti in veščine postavimo v okvir socialnega in fizičnega okolja.

V slovarju tujk je kompetenca (2005) opredeljena kot pristojnost, upravičenost, pravica do odločanja o čem. Slovar slovenskega knjižnega jezika opredeljuje kompetenco (2000) kot obseg, mero odločanja, določeno navadno z zakonom; pristojnost, pooblastilo.

V Priporočilu Sveta Evropske unije (Ur. l. EU, 394/2006) so kompetence opredeljene kot kombinacija znanja, spretnosti in odnosov, pri čemer:

- znanje sestavljajo dejstva in podatki, koncepti, zamisli in teorije, ki so že uveljavljeni in podpirajo razumevanje določenega področja ali teme;
- so spretnosti opredeljene kot sposobnost in zmožnost izvajanja postopkov ter uporabe obstoječega znanja za doseganje rezultatov;
- odnosi opisujejo pripravljenost in miselnost posameznika za delovanje ali odzivanje na zamisli, osebe ali okoliščine.

Sentočnik podaja opredelitev pojma ključne kompetence v skladu s priporočili, ki so bila izoblikovana na posvetu Strategije razvijanja in udejanjanja ključnih kompetenc v Republiki Sloveniji. Kompetence so konglomerat znanja, veščin in stališč, ki jih posameznik izgrajuje v procesu učenja. Kompetenca je sestavljena iz treh dimenzij: znanj, v smislu razumevanja vsebin – pojmov in teorij (kognitivna dimenzija kompetence), veščin v smislu obvladovanja miselnih postopkov in poti raziskovanja (funkcionalna kompetenca) ter stališč v smislu oblikovanja interesa, osebnega odziva in socialne vključenosti (osebna ali socialna kompetenca) (Sentočnik, 2005).

Opredelitvi pojma kompetenc v slovarju tujk in Slovarju slovenskega knjižnega jezika sta za potrebe mojega magistrskega dela preozki, zato bom v nalogi sledila Kohontovi, saj govori o tem, da lahko govorimo o (ne)kompetenčnosti posameznika takrat, ko ga postavimo v neko situacijo, v kateri mora uporabiti svoje znanje, sposobnosti in veščine (Kohont, 2005, str. 32).

1.2 Razvrščanje kompetenc

Kompetence lahko razvrščamo po različnih kriterijih (Velkov Rozman, 2011), na primer glede na to, ali se nanašajo na posameznika ali na organizacijo. Pri njihovem razvrščanju po tem kriteriju pride do izraza razlika med njunima vidikoma razumevanja kompetenc.

Kompetence posameznika so med posamezniki oziroma različnimi poklici bodisi prenosljive bodisi neprenosljive in kot take značilne zgolj za posamezen poklic. Tako lahko govorimo o ključnih ali generičnih kompetencah oziroma delovno, poklicno specifičnih kompetencah. V zvezi z določitvijo ključnih kompetenc se pojavljajo polemike in z njimi izpostavljajo kriteriji njihovega določanja. V splošnem gre pri ključnih kompetencah za kompetence, ki so med posameznimi poklici in vlogami prenosljive in so

bistvene za uspeh posameznika v družbi. Te so na primer bralna in številčna pismenost, osebnostne, socialne in medosebne kompetence, znanje tujih jezikov in znanstvena pismenost (Kohont, 2005, str. 37).

Delovno ali poklicno specifične kompetence so neprenosljive, saj so vezane na posameznike v organizaciji in na njihove vloge v njej. Izhajajo iz specifične narave vsakega delovnega mesta posebej. Zajemajo znanje, sposobnosti in veščine, ki posamezniku omogočajo, da svoje delo opravi kar se da strokovno.

Poklicne kompetence združujejo tako ključne kot delovno specifične in se vežejo na vsa tista dela, ki jih posameznik opravlja znotraj posameznega poklica oziroma poklicnega področja. Muršak (2002) jih opredeljuje kot zmožnosti, ki jih potrebuje posameznik za uspešno delovanje na določenem poklicnem področju. Predstavljajo temeljno znanje, spretnosti in sposobnosti ter druge osebnostne lastnosti, ki posamezniku omogočajo, da strokovno razrešuje probleme in obvladuje temeljne naloge v svojem poklicu. Vključujejo sposobnost sodelovanja, reševanja metodoloških vprašanj, skrb za kakovost storitve in izdelka, poklicno motivacijo, sposobnost menjave vlog, obvladanje kritičnih situacij in samostojnost pri opravljanju dela.

Posameznika vodijo pri njegovem delovanju motivi, značilne osebnostne lastnosti, njegova samopodoba ter vrednote, vse to pa temelji na njegovem znanju in sposobnostih. Kohont (2005, str. 33–34) meni, da »kompetenca ni le sposobnost uporabe znanja, temveč več kot to – gre za celoto med seboj povezanih sposobnosti, znanja, motivacije, samopodobe in vrednot posameznika, ki jih le-ta zna, hoče in zmore uspešno uporabiti v dani situaciji.« Zato po mnenju avtorja lahko govorimo o kompetentnosti posameznika šele takrat, ko celoto znanja, sposobnosti, motivov, samopodobe in vrednot posameznika postavimo v okvir njegovega socialnega in fizičnega okolja, v katerem ima določeno vlogo.

Pri navajanju vrst kompetenc ne moremo mimo tistih, ki jih imajo organizacije. Kot ugotavlja Kohont (2005) izhajajo kompetence organizacij iz ekonomskih teorij, kompetence posameznika pa iz psiholoških teorij. Ločimo torej:

- ključne in specifične kompetence organizacij – to so tiste, ki so značilne le za določeno organizacijo;
- generične kompetence organizacij – to so tiste, ki so potrebne za delovanje vseh organizacij in same hkrati niso strateško pomembne za nobeno od njih.

Te kompetence so: strateško zavedanje, zadovoljstvo deležnikov, konkurenčna strategija, implementacija strategij, kakovost in skrb za kupce, funkcijske kompetence, izogibanje nesporazumom in krizam, etika in socialna odgovornost (Thompson & Richardson v Kohont, 2005).

Kompetence lahko nadalje razvrščamo po ravneh in sicer na ključne ali generične, delovno specifične, organizacijsko specifične in menedžerske (Boštjančič v Lenko, 2016). Ključne kompetence so prenosljive in bistvene za naš uspeh v družbi. Uporabne so v različnih kontekstih in situacijah (npr. bralna in številčna pismenost, osebnostne, socialne in medosebne kompetence, znanje tujih jezikov in podobno) (Kohont, 2005, str. 37). Delovno specifične kompetence so vezane na točno določeno delovno mesto posameznika, ne glede na organizacijo, v kateri opravlja delo (Boštjančič, 2011). Organizacijsko specifične kompetence so kompetence na ravni organizacije in izhajajo iz njenega poslanstva, vizije, strategije in kulture. V vsakdanjem življenju niso nujno potrebne, zagotavljajo pa uspešno opravljanje konkretne naloge (Boštjančič, 2011). Menedžerske kompetence so opredeljene kot zmožnost menedžerja, da vodi podjetje k doseganju zastavljenih ciljev (Pavlin & Svetlik, 2008).

Glede na dimenzijo ločimo pričakovane, dejanske, potencialne, opisane in stopnjevalne. Pričakovane kompetence so tiste, ki jih od posameznika pričakuje bodisi družba bodisi organizacija (Kohont, 2011). Kalika opredeljuje dejanske kompetence kot tiste, ki jih ima posameznik v danem trenutku in mu omogočajo uspešno opravljanje del. Potencialne kompetence so kompetence, ki še niso razvite (Kalika v Lenko, 2016). Opisane kompetence so kompetence, ki so jasno opredeljene v okviru organizacijske kulture in njenih vrednot. Stopnjevalne kompetence so opisi ravni kompetentnosti posameznika v določeni organizaciji (Kohont, 2011).

1.3 Opredelitev ključnih kompetenc

V Priporočilu Sveta Evropske unije (Ur. l. EU, 394/2006) so opredeljene ključne kompetence kot tiste, ki jih vsi posamezniki potrebujejo za osebnostno izpolnitev in razvoj, zaposljivost, socialno vključenost, uspešno življenje v mirnih družbah, trajnosten in zdrav način življenja ter aktivno državljanstvo. Razvijajo se v okviru vseživljenjskega učenja, in sicer s formalnim, z neformalnim in s priložnostnim učenjem v vseh okoljih (v družini, šoli, na delovnem mestu, v soseski in drugih skupnostih).

V evropskem referenčnem okviru ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje je bilo tako opredeljenih osem ključnih kompetenc (Ur. l. EU, 394/2006):

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

8. kulturna zavest in izražanje.

1. Sporazumevanje v maternem jeziku (pismenost). To je sposobnost prepoznati, razumeti, izraziti, ustvariti in razlagati koncepte, čustva, dejstva in mnenja v ustni in pisni obliki. Pomeni sposobnost uspešnega sporazumevanja in povezovanja z drugimi. Ta kompetenca torej vključuje sposobnost branja in pisanja ter dobrega razumevanja pisnih informacij.

2. Sporazumevanje v tujih jezikih (večjezičnost). Kompetenca določa sposobnost ustrezne uporabe različnih jezikov za učinkovito sporazumevanje. Zanj veljajo na splošno iste spretnosti kot za pismenost.

3. Matematična kompetenca ter osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji. Matematična kompetenca je sposobnost usvojitve in uporabe matematičnega načina razmišljanja za reševanje raznovrstnih težav v vsakdanjem življenju (logično razmišljanje). Naravoslovna kompetenca se nanaša na sposobnost in pripravljenost za razlaganje narave z uporabo obstoječega znanja in metodologije za razlago naravnega sveta. Kompetenca na področju znanosti in tehnologije vključuje razumevanje sprememb, nastalih zaradi človeške dejavnosti.

4. Digitalna kompetenca. Ta vključuje varno in kritično uporabo tehnologije informacijske družbe pri delu, v prostem času in pri sporazumevanju. Sem spadajo iskanje, vrednotenje, shranjevanje in priklic informacij, digitalna interakcija, spletno sodelovanje, upravljanje digitalne identitete, razvijanje vsebin, programiranje, varovanje naprav, varovanje podatkov in digitalne identitete, varovanje okolja, reševanje tehničnih problemov, prepoznavanje potreb po razvoju lastnih e-kompetenc (Ferrari, 2013).

5. Učenje učenja (osebna, družbena in učna kompetenca). To je sposobnost razmisleka o sebi, učinkovitega upravljanja časa in informacij, konstruktivnega sodelovanja z drugimi, odpornosti ter upravljanja svojega učenja in kariere. Vključuje sposobnost soočati se z negotovostjo, učiti se učenja, vzdrževati dobro fizično in čustveno počutje, ohranjati fizično in duševno zdravje, čutiti empatijo in obvladovati spore.

6. Socialne in državljanske kompetence. Določa jih sposobnost ravnanja po merilih odgovornega državljana ter njegove polne udeležbe v državljanskem in družbenem življenju na podlagi razumevanja družbenih, gospodarskih, pravnih ter političnih konceptov in struktur, razvoja dogodkov v svetu in trajnostnega razvoja.

7. Samoiniciativnost in podjetnost. Kompetenci pomenita ne le zmožnost izkoriščanja priložnosti in uresničevanja zamisli, ampak tudi sposobnost pretvarjanja priložnosti in zamisli v vrednost za druge. Temeljita na ustvarjalnosti, kritičnem mišljenju in reševanju problemov, iniciativnosti in vztrajnosti ter sposobnosti za sodelovanje pri načrtovanju in vodenju projektov s kulturno, družbeno in finančno vrednostjo.

8. Kulturna zavest in izražanje. Ta kompetenca vključuje razumevanje in spoštovanje načinov ustvarjalnega izražanja ter sporočanja zamisli in pomena v različnih kulturah z različnimi vrstami umetniških in drugih kulturnih oblik. Zahteva poznavanje lokalnih, nacionalnih, regionalnih, evropskih in svetovnih kultur ter načinov izražanja, vključno z njihovimi jeziki, dediščino in s tradicijami.

To so kompetence, ki jih potrebuje vsak posameznik za osebno izpolnitev in razvoj, zaposljivost, socialno vključenost in aktivno državljanstvo.

Na podlagi sprejetega referenčnega okvira je večina držav članic Evropske unije sprejela ustrezne reforme. Te se med seboj razlikujejo, večina pa je sprejetih na področju šolskega izobraževanja ali poklicnega izobraževanja in usposabljanja. Gre za premik od statične zasnove učnih vsebin k dinamični opredelitvi znanja, spretnosti in odnosov, ki jih mora učenec razviti v učnem procesu. Znanje naj bi tako pridobil s spodbujanjem multidisciplinarnega in raziskovalnega učenja ter učenja z delom.

Prav tako je Evropska komisija (2017a) v sporočilu o krepitvi evropske identitete s pomočjo izobraževanja in kulture jasno poudarila, da bi moral evropski izobraževalni prostor olajšati sodelovanje in mobilnost učencev, delavcev v izobraževanju in pri usposabljanju ter institucij za izobraževanje in usposabljanje.

Vse ključne kompetence so enako pomembne, saj vsaka od njih prispeva k uspešnemu življenju v družbi. Lahko se uporabljajo v številnih različnih okoliščinah in kombinacijah, se prekrivajo in povezujejo. Spretnosti, kot so kritično mišljenje, reševanje problemov, timsko delo, sporazumevalne in pogajalske spretnosti, analitične spretnosti, ustvarjalnost in medkulturne spretnosti, so del vseh ključnih kompetenc.

V nadaljevanju natančneje pojasnujem kompetence, ki sem jih preučevala v empiričnem delu magistrskega dela.

1.3.1 Opredelitev socialne kompetence

Eric Adler definira socialno kompetenco kot sposobnost shajanja s samim seboj in s svojo okolico. Meni, da bolje kot posameznik shaja sam s seboj, toliko pozitivnejše je njegovo izžarevanje. Če ob tem še dobro shaja z okolico, ima manj konfliktov in več prijateljev ter enako mislečih (Adler, 2014).

V Smernicah za vrednotenje socialne kompetence v delovnem okolju (Fink Grubačević & Mlinar, 2017), – izdal jih je Andragoški center Slovenije – je zapisano, da je socialna kompetenca povezana z osebno in družbeno blaginjo. Zajema osebne, medosebne in medkulturne kompetence ter vse oblike vedenja, ki usposablja posameznika za učinkovito in konstruktivno sodelovanje v socialnem življenju. Nanaša se na spretnosti, da se posameznik počuti socialno sprejetega in uspešnega, ter na vedenje, ki ga potrebuje za uspešno udeležbo v okolju.

Socialna kompetenca se kaže v besedni in nebesedni komunikaciji, sposobnostih delovanja v skupini, pri reševanju konfliktov, v sposobnosti vodenja, komuniciranja v tujih jezikih in

pri delovanju v različnih kulturah. Razvoj socialne kompetence poteka s spodbujanjem komunikacije in sodelovanja.

Sodelovanje, samozavest in integriteta so temelji socialne kompetence. Posameznik se mora zanimati za socialnoekonomski razvoj, medkulturno komuniciranje, spoštovati mora različnost in druge ljudi ter biti pripravljen premagovati predsodke in sklepati kompromise. Gre za posameznikovo celostno zmožnost, saj se izraža v učinkovitem in uspešnem spoprijemanju tako z zahtevami specifičnega socialnega okolja kot z razlikami in nasprotji med socialno in individualno pogojenimi cilji.

V življenju so uspešnejši in prilagodljivejši posamezniki, ki so sposobni uspešno izraziti svoje želje in potrebe, ki vedo, da je obvladovanje lastnih čustev in prepoznavanje ter upoštevanje čustev drugih zelo pomembno. Uspešnejši so posamezniki, ki zmorejo samostojno in ustrezno reševati konflikte ter znajo svoje vedenjske vzorce pravilno prilagoditi posamezni situaciji. Za uspeh je prav tako pomembno uravnavanje stresnih situacij, delovanje v skupini ter usklajevanje zasebnega in poklicnega življenja.

Razvoj socialnih kompetenc se začne že v otroštvu in se nadaljuje s socializacijo v okolju, kjer otrok odrašča. Gradniki so (Fink Grubačević & Mlinar, 2017):

- temeljne besedne in nebesedne komunikacijske spretnosti;
- spretnosti, kako se pridružiti skupini oziroma posamezniku;
- spretnosti, ki se nanašajo na upoštevanje pravil, sodelovanja, navezovanja prijateljstev;
- spretnosti reševanja sporov na socialno sprejemljiv način;
- empatija;
- odločnost, da se otrok zna postaviti zase.

Svet Evropske unije opredeljuje v Priporočilu o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje (Ur. l. EU, 394/2006) osebnostno, družbeno in učno kompetenco kot sposobnost razmisleka o sebi, učinkovitega upravljanja časa in informacij, konstruktivnega sodelovanja z drugimi, odpornosti ter upravljanja svojega učenja in kariere.

V Priporočilu je zapisano, da je za uspešne medosebne odnose in družbeno udejstvovanje nujno treba razumeti splošno sprejeta pravila obnašanja in sporazumevanja v različnih družbah in okoljih. Posamezniki bi morali biti sposobni konstruktivnega sporazumevanja v različnih okoljih in sodelovanja v skupinah. Lastnosti se odražata v izkazovanju strpnosti, izražanju in razumevanju različnih stališč ter sposobnost za vlivanje zaupanja in empatije. Osebnostna kompetenca temelji na sodelovanju, samozavesti in integriteti. Vključuje spoštovanje raznolikosti in potreb drugih ter pripravljenost za premagovanje predsodkov in sklepanje kompromisov.

1.3.2 Opredelitev digitalne kompetence

Za zmožnost uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije so se razvili različni izrazi. Eden od njih je digitalna pismenost. To je večplasten pojem in pokriva različna področja pismenosti ter se razvija skladno s tehnologijo. Predstavlja univerzalno potrebo vseh državljanov pri delu, v življenju in pri učenju v družbi znanja. Digitalno pismen posameznik lahko prispeva h koristi države na različnih področjih, kot so socialno, zdravstveno, ekonomsko, civilno, kulturno in družbeno, hkrati pa je osebno sposoben razumeti pomen medijev, iskanja informacij, kritičnega vrednotenja in komuniciranja z uporabo različnih orodij, storitev ali aplikacij (Ala-Mutka v Stanojev & Florjančič, 2018).

Digitalna pismenost je ena izmed temeljnih življenjskih veščin (Bowden v Stanojev & Florjančič, 2018). Hkrati je tudi transverzalna veščina, ker omogoča usvajanje ostalih ključnih kompetenc, kot so znanje jezikov, matematična kompetenca ali učenje učenja.

Koncept digitalne pismenosti je prvič predstavil Glister. Opredelil jo je kot zmožnost pridobivanja informacij iz različnih digitalnih virov in njihove uporabe oziroma kot pismenost v digitalni dobi (Glister v Stanojev & Florjančič, 2018). Avtor te opredelitve ni podal jasnega in natančnega seznama veščin, ki naj bi jih posedoval digitalno pismen posameznik, temveč je le želel povezati pojmovanje pismenosti z zmožnostjo branja, pisanja in obdelave informacij ob uporabi tehnologije, dostopne v trenutnem času.

Kasneje so pripravili raziskovalci, ki so se sklicevali na Glisterja nabor veščin, povezanih z generalno idejo digitalne pismenosti. Te so (Bowden v Stanojev & Florjančič, 2018):

- izgradnja novih sklopov znanja s povezovanjem informacij, pridobljenih iz različnih virov;
- kritična presoja pridobljenih informacij s poudarkom na veljavnosti in popolnosti internetnih virov;
- zavedanje o pomembnosti tradicionalnih orodij v povezavi z novimi mediji;
- zavedanje o »omrežju ljudi« kot viru za nasvete in pomoč;
- uporaba filtrov pri pridobivanju informacij;
- zmožnost objavljanja in dostopanja do informacij ter komuniciranja.

Pomembno spoznanje pri preučevanju digitalne pismenosti je njena raznolikost, saj zajema tako tehnološka znanja kot socialne, etične in refleksivne vidike, ki so del učenja, dela in vsakdanjega življenja posameznika. Digitalna pismenost tako ne predstavlja konkretnega nabora veščin, temveč jo lahko razumemo kot okvir med seboj povezanih pismenosti, med katere spadajo medijska, tehnološka, informacijska, vizualna, komunikacijska in socialna (Stanojev & Florjančič, 2018).

V nadaljevanju sledijo kratke definicije omenjenih pismenosti (Stanojev & Florjančič, 2018):

- medijska pismenost se odraža kot sposobnost dostopanja, analize, vrednotenja in ustvarjanja različnih oblik digitalnih (avdio in video) vsebin;
- tehnološka pismenost pokriva veščine, ki jih posameznik potrebuje za zahtevnejša računalniška opravila (na primer pisanje programske kode);
- informacijska pismenost se kaže v sposobnosti posameznika, da zna določiti obseg in naravo potrebnih informacij, do njih učinkovito dostopati, pridobljene kritično vrednotiti in učinkovito uporabljati za doseg določenega namena, skladno z etičnimi standardi ter da razume ekonomske, pravne in socialne vidike njihove uporabe;
- vizualna pismenost pomeni veščino razumevanja in kreiranja vizualnih sporočil z uporabo simbolov;
- komunikacijska pismenost predstavlja veščine, ki so osnova za organizirano povezovanje z drugimi uporabniki v skupnih omrežjih;
- veščine socialne pismenosti pomagajo posamezniku razumeti tako pomen kolektivnega sodelovanja kot pomen kulturnih in družbenih razlik ter usklajevanja informacij, ki tvorijo sliko sveta okoli njega.

V tem delu ne moremo mimo opredelitve digitalne kompetence, vsebovane v Priporočilu Evropskega parlamenta. V Priporočilu o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje (Ur. l. EU, 394/2006) je digitalna kompetenca opredeljena kot zanesljiva, kritična in odgovorna uporaba digitalnih tehnologij. Vključuje informacijsko in podatkovno pismenost, sporazumevanje in sodelovanje, medijsko pismenost, ustvarjanje digitalnih vsebin, varnost, vprašanja intelektualne lastnine, reševanje problemov in kritično mišljenje.

Bistveno znanje in sposobnosti, ki bi jih moral imeti posameznik se nanašajo na sposobnost iskanja, zbiranja in obdelavo informacij ter njihovo kritično in sistematično uporabo. Posameznik bi moral biti sposoben uporabljati digitalno tehnologijo za svoje aktivno državljanstvo in socialno vključevanje, sodelovanje z drugimi in ustvarjalnost za osebne, socialne in poslovne cilje. Spretnosti vključujejo sposobnost uporabe digitalnih vsebin, dostopanje do njih ter njihovega filtriranja, ocenjevanja, ustvarjanja, programiranja in razširjanja. Posameznik mora biti sposoben razlikovati med resničnim in virtualnim.

Muršak (2012) opredeljuje digitalno pismenost kot obvladovanje informacijsko-komunikacijske tehnologije ali stopnja do katere jo posameznik obvlada.

1.3.3 Opredelitev kompetence podjetnosti

Samoiniciativnost in podjetnost sta opredeljeni v Evropskem referenčnem okviru (Ur. l. EU, 394/2006) kot sposobnost uresničevanja svojih zamisli. Temeljita na ustvarjalnosti, ki vključuje domišljijo, strateško mišljenje in reševanje problemov. Posamezniki bi morali poznati in razumeti pristope k načrtovanju in vodenju projektov, kar vključuje postopke in vire. Posamezniki bi morali razumeti ekonomijo ter družbene in gospodarske priložnosti in izzive, s katerimi se sooča delodajalec, organizacija ali družba. Pri svojem delovanju bi morali posamezniki upoštevati lastne prednosti in slabosti, prav tako tudi etična načela in trajnostni razvoj.

Kompetenco podjetnosti moramo ločiti od pojma podjetništvo. Podjetnost razumemo kot naravnost oziroma sposobnost posameznika, da uresniči svoje zamisli, podjetništvo pa razumemo kot poklic. Razvoj podjetnosti je za posameznika koristen, saj bogati njegovo življenje in mu omogoča uresničevanje njegovih zamisli.

V luči Evropskega referenčnega okvira o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje si je Slovenija postavila kot enega od ciljev izobraževanja razvijanje podjetnosti. Učni načrti v osnovni in srednji šoli navajajo med učnimi izidi znanja, spretnosti in naravnosti s področja podjetnosti, saj so zanjo poleg osnovnih spretnosti, kot so branje, pisanje in računanje, potrebni tudi postopno pridobivanje in razvijanje ustvarjalnosti, samoiniciativnosti, reševanje problemov in kritično mišljenje, sprejemanje odločitev in prevzemanje tveganja, prilagodljivost in vztrajnost, samodisciplina in čut odgovornosti, vodenje in skupinsko delo, načrtovalne in organizacijske sposobnosti ter razumevanje družbenega, ekonomskega in kulturnega konteksta. Ker je za učenje teh spretnosti potreben drugačen pristop kot so obstoječi modeli klasičnega poučevanja, so razvojni projekti s področja podjetnosti naravnani tako, da se skuša njena kompetenca najprej razviti pri učiteljih, ravnateljih in ostalih strokovnih delavcih, nato pa se z njo opolnomoči še šolajoče se.

Učni proces je zasnovan tako, da so šolajoči se soočeni s situacijami, ki nimajo jasnih, enoznačnih odgovorov, in so zato primorani k nenehnemu učenju s preizkušanjem rešitev v stvarnih situacijah. Pri tem gre za uresničitev projektov in idej učencev in dijakov, ki niso nujno naravnane v ustvarjanje finančnega profita temveč imajo lahko tudi pozitivne družbene učinke. S takim načinom učenja pridobijo mladi izkušnje z zunanjim svetom, se povežejo z okoljem, osmislijo izobraževanje in so bolj fleksibilni, ko vstopijo na trg dela. (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, 2018)

Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport spodbuja razvoj kompetence podjetnosti in jo želi umestiti v celotno vertikalno izobraževanja z različnimi ukrepi oziroma projekti, kot so »Krepitev kompetence podjetnosti in spodbujanje prožnega prehajanja med izobraževanjem in okoljem v osnovnih šolah«, mednarodni projekt »Youthstart –

Spodbujanje podjetnosti za mlade« ter projekt »Vrata odpiram sam«. Tako pomaga opolnomočiti šolajoče se z znanjem in s spretnostmi ter jim omogoča prožnejši prehod med izobraževanjem in okoljem. S projekti jim želi zagotoviti praktične izkušnje, jih naučiti, kako pridobljeno znanje uporabiti izven izobraževalnega sistema, kako delovati proaktivno in samoiniciativno ter kako izbrati in voditi svojo karierno pot.

2 KLJUČNE KOMPETENCE V ORGANIZACIJAH

Kot ugotavlja Kohont (2005), izhajajo kompetence organizacij iz ekonomskih teorij, kompetence posameznika pa iz psiholoških. Ločimo ključne in specifične kompetence organizacij – to so kompetence, ki so razlikovalne in značilne le za določeno organizacijo; ter generične kompetence organizacij – te predstavljajo kompetence, ki so potrebne za delovanje vseh organizacij in same hkrati niso strateško pomembne za nobeno od njih. Thompson in Richardson (v Kohont, 2005) sta na podlagi raziskave identificirala osem skupin generičnih kompetenc organizacij: strateško zavedanje, zadovoljstvo deležnikov, konkurenčna strategija, implementacija strategij, kakovost in skrb za kupce, funkcijske kompetence, izogibanje nesporazumom in krizam, etika ter socialna odgovornost.

Kompetenčni modeli v kontekstu organizacij se uporabljajo v praksi dobrih 30 let. Številne organizacije so v boju za konkurenčno prednost pred tekmeci usmerile pozornost v zaposlene kot ključni faktor svojega uspeha (Robinson & Robinson v Dubois, 1998, str. 1). Organizacije bi se morale zavedati, da je treba ob skrbi za proizvode oziroma storitve in trge zagotavljati večjo učinkovitost z obstoječim naborom znanj, veščin in spretnosti, kar posedujejo zaposleni (McLagan v Lucia & Lepsinger, 1999, str. 1).

2.1 Kompetence kot konkurenčna prednost

Prahalad in Hamel (1990, str. 79-91) menita, da je ključ za povečanje produktivnosti v strateškem razvoju ter v uporabi organizacijske »moči možganov« (angl. »Brain Power«) ter intelektualnega kapitala. Konkurenčna prednost je v kolektivnem učenju zaposlenih v organizaciji, predvsem v možnostih, da pridobivajo znanje in zmožnostih, da ga usmerjajo v ključne kompetence.

Po mnenju Tomažiča (brez datuma) je malo teoretičnih konceptov, ki se lahko pohvalijo s tako velikim vplivom na prakso organizacij, kot to velja za kompetence. Dodaja, da se zanje vedno bolj zanimajo tudi slovenske organizacije. Implementacija koncepta je dokaj zahtevno opravilo, saj zahteva učenje novih kompetenc tudi od odgovornih v organizaciji, predvsem pa radikalno spremembo v njihovih pogledih na vlogo in pomen človeških virov.

Tomažič (brez datuma) meni, da je s kompetencami povezana tudi izgradnja konkurenčne prednosti organizacije. Pri tem sta razpoznavni dve temeljni smeri:

- smer, ki razlaga konkurenčno prednost organizacije s pomočjo koncepta konkurenčnih sil, in
- smer, ki razlaga konkurenčno prednost s sposobnostjo organizacije za unikatno kombinacijo in uporabo lastnih oziroma notranjih virov (angl. Resource Based Theory, v nadaljevanju RBT).

Zagovorniki prve smeri utemeljujejo konkurenčno prednost z ustrezno pozicioniranostjo organizacije v zunanjem okolju in jo pojasnjujejo s paradigmo konkurenčnih sil (konkurenco med obstoječimi organizacijami, z grožnjo vstopa novih konkurentov, s pogajalsko močjo dobaviteljev oziroma kupcev, z grožnjo uporabe novih tehnologij). Uspešnost organizacije je torej odvisna od izbrane strategije pozicioniranosti glede na posamezno konkurenčno silo. V nasprotju z opisano smerjo razlaga poslovno uspešnost organizacije paradigma RBT z asimetrično razpoložljivostjo organizacijskih virov; med njimi ima najpomembnejšo vlogo asimetrična razpoložljivost znanj. Zagovorniki te smeri trdijo, da organizacija ne dosega konkurenčne prednosti zaradi boljše pozicioniranosti glede na konkurenčne sile, temveč zato, ker zna izvirno kombinirati svoje notranje vire. V prvi vrsti so to razpoložljiva znanja, sposobnosti in akumulirane izkušnje, ki hkrati predstavljajo konstruktivne elemente kompetenc. Gradnja konkurenčne prednosti na temelju unikatne kombinacije notranjih virov tako omogoča organizaciji uspešno poslovanje tudi v manj prijaznem okolju, ki ji daje pečat neugodna razporeditev konkurenčnih sil (Tomažič, brez datuma).

Paradigma RBT obravnava organizacijo kot mesto stalnega učenja. V strnjeni obliki jo opisuje koncept ključnih kompetenc organizacije, na osnovi katerih ta gradi svojo razpoznavnost glede na tekmece. Koncept ključnih kompetenc je bolj razumljiv v povezavi z zaposlenimi kot njihovimi nosilci. Če na ključne kompetence organizacije gledamo s te perspektive lahko trdimo, da akumulacijo in razvoj znanj, sposobnosti in veščin ustvarjajo sodelavci (Quagli v Tomažič, brez datuma).

V tej luči so se številne organizacije v boju za konkurenčno prednost odločile, da usmerijo pozornost na zaposlene in v njih prepoznavajo ključni faktor svojega uspeha. Postale so t. i. učeče se organizacije (angl. Learning Organization). Za svojo uspešno izvedbo dela uporabljajo kompetenčne modele, na podlagi katerih identificirajo potrebna znanja, spretnosti in osebnostne lastnosti svojega kadra. Po mnenju Senge (1990, str. 3) so to organizacije, v katerih ljudje stalno razširjajo svoje možnosti oblikovanja rezultatov, ki jih resnično želijo. V njih rastejo novi in široki vzorci razmišljanja in ljudje se stalno učijo, da bi skupaj videli celoto.

Tudi Drucker (2004, str. 7) poudarja, da bodo organizacije dajale v prihodnosti vse večji pomen kompetencam svojih zaposlenih. Meni, da bo v naslednjih dveh desetletjih prevladujoč dejavnik v poslovanju podnasejenost. Trdi, da bo ta demografski dejavnik v razvitih državah vplival med drugim na gospodarsko rast, ker ta ne bo mogla več temeljiti

na zaposlovanju večjega števila ljudi in večjem potrošniškem povpraševanju, ampak le na naraščanju produktivnosti, z edinim virom, ki ga imajo razvite države – z umskim delom in umskimi delavci. Proizvajanje znanja in umskih delavcev bo zelo verjetno odločilni dejavnik konkurence. Vse to bo prineslo še eno spremembo. Umški delavci v proizvodnji nosijo znanje v glavah, torej ga lahko odnesejo s seboj. Zaradi tega bo v razvitih državah čedalje večji delež ključne delovne sile, ki se je ne da »upravljati« v tradicionalnem pomenu besede. V mnogih primerih ti sploh ne bodo zaposleni v organizacijah, ampak bodo pogodbeni delavci, izvedenci, svetovalci, partnerji v skupnih vlaganjih in tako dalje. Čedalje več ljudi se bo enačilo z znanjem, ne pa z organizacijo, ki jih bo plačevala, kar nakazuje še eno spremembo, in sicer spremembo samega izraza organizacija. Vsaka organizacija bo morala biti oblikovana za posebno nalogo, čas in kraj (ali kulturo) (Drucker, 2004, str. 9–10).

2.2 Strategija organizacij na osnovi ključnih kompetenc

Strategija ključnih kompetenc organizacije je ena izmed možnih izbir, ki jo je mogoče uporabiti samostojno ali v kombinaciji z drugimi. Izhaja iz utemeljitve Prahalada in Hamela (1990), da morajo organizacije svoje ključne kompetence identificirati, oblikovati in izkoristiti z nižjimi stroški in hitreje kot konkurenca, saj jim omogočajo vstop do različnih trgov in jih je težko posnemati. Cilji organizacije se lahko udejanjijo z različnimi strategijami. Na glede na njihov izbor pa se mora vrhnji menedžment zavedati, da cilje, ki so zapisani v konkretnih številih, lahko realizira samo s kompetencami zaposlenih. Brez njihove vključenosti obstaja velika verjetnost, da bodo rezultati slabši od pričakovanih (Prahalad & Hamel, 1990, str. 79–91).

Pri strategiji na osnovi kompetenc, ki jih razvija organizacija, gre za del poslovne strategije. Ta se ukvarja z integracijo tehnologije, človeškega znanja, vrednot in kulture z namenom, da se oblikuje in vzdržuje vrednost za kupce. Vsebina strategije na osnovi kompetenc je definirana z naslednjimi elementi (Drejer, 2002, str. 140):

- identifikacijo kompetenc organizacije: kakšen nabor ima organizacija, kje v organizaciji so te kompetence, katere so najpomembnejše kompetence, kaj je značilno za najpomembnejše kompetence organizacije;
- analizo kompetenc organizacije/priložnost za usmeritev in ključne kompetence organizacije: s katerimi najpomembnejšimi kompetencami lahko organizacija kljubuje zunanjim nevarnostim v okolju, kaj je središče delovanja organizacije in kaj so njegove ključne kompetence, kakšen je celoten portfelj kompetenc organizacije;
- razvojem kompetenc: kdaj naj bi bile katere kompetence razvite, kako se bo odvijal razvoj kompetenc.

2.3 Uvajanje modelov kompetenc v organizacije

Namen uvajanja modela kompetenc v organizacije je ta, da bi jim pomagale identificirati potrebne spretnosti, znanja in sposobnosti ter vedenja, ki so potrebna za uspešno delovanje na delovnih področjih in za zagotavljanje sistemov človeških virov, usmerjenih v njihov razvoj. Pri selekciji kadrov modeli kompetenc zagotavljajo, da vsi, ki izvajajo razgovore, iščejo isti nabor zmožnosti in karakteristik. Po drugi strani služi model kompetenc posamezniku tako, da mu ponuja jasno razumevanje pričakovanj delodajalca in njegovega dejanskega načina delovanja. Predstavlja tudi učinkovito orodje komuniciranja, saj z njim menedžment sporoča vrednote in smer delovanja organizacije (Lucia & Lepsinger, 1999).

Majcen (2009, str. 39–40) predlaga v svoji knjigi Management kompetenc pripravo kompetenčnega modela s pomočjo kompetenc za delo. Pri kompetencah za delo gre za karakteristike delavca, ki mu omogočajo, da uspešno izvaja delovne naloge in rešuje probleme na določenem delovnem mestu, področju ali projektu. Gre za znanja in izkušnje, sposobnosti in veščine ter druge osebne lastnosti (motiviranost, vrednote itd.). V svoji knjigi Majcen predlaga, da se kompetence za delo določa na osnovi značilnosti delovnih mest, ki jih najdemo v sistematizaciji delovnih mest oziroma v drugem ustreznem splošnem aktu organizacije. Tam dobimo pregled nad organizacijo delovnega procesa in opise delovnega mesta ter vrste del.

Majcen (2009, str. 43) tudi opozarja, da je treba zelo jasno razumeti določene pojme in še posebej ločiti med kompetencami zaposlenih in kompetencami za delo. Bistvena razlika je v tem, da gre pri kompetencah delavca za lastnosti, ki jih ima dejanski človek z imenom in priimkom, pri kompetencah za delo pa za lastnosti, ki naj bi jih imel idealen delavec, da bi lahko uspešno opravljajal naloge na določenem delovnem mestu. Poleg tega poudarja, da je treba ločiti med izgradnjo kompetenčnega modela in njegovo uporabo. Tega zgradimo s pomočjo kompetenc za delo, uporabimo pa ga bodisi za razvoj kompetenc zaposlenih in/ali kompetenc za doseganje ciljev.

Organizacije zaradi varovanja poslovnih skrivnosti le redko razkrijejo svoje modele kompetenc širši javnosti in stroki, se pa da na podlagi opisov delovnih mest pri objavi prostih delovnih mest razumeti, kakšne so potrebe na trgu dela (Velkov Rozman, 2011).

3 KLJUČNE KOMPETENCE V IZOBRAŽEVALNIH PROGRAMIH

Hitrim in nenadnim spremembam v družbi mora slediti tudi izobraževalni sistem. V preteklosti je veljalo, da naj bi šole razvijale ključne kompetence, ki so del splošne izobrazbe in ne toliko delovno specifičnih. Spremembe v družbi pa terjajo spremembe v izobraževalnem sistemu. Vedno večji je poudarek na obvladovanju informacijsko-komunikacijske tehnologije, znanju več tujih jezikov in komuniciranju. Tudi pri

poučevanju splošnih predmetov, kot sta na primer materni jezik in matematika, je poudarek na njihovi uporabnosti in razvoju kompetenc. Te je mogoče razvijati s spremenjenimi metodami poučevanja in ne z dodajanjem novih predmetov v izobraževalne programe (Svetlik, 2005, str. 23-24).

3.1 Pomen izobraževalnega sistema pri pridobivanju kompetenc

Družba se sooča s socialnimi in tehnološkimi spremembami. Povečujejo se socialne razlike, socialna izključenost in revščina, spreminjajo se vrednote. V tem okolju postaja izobraževanje kritična investicija in pomembna pridobitev tako za posameznika kot za družbo. Z naraščanjem zanimanja oblasti in splošne javnosti za ustreznost in kakovost izobraževanja in usposabljanja, se povečuje javni interes za primerljive izhodne učne izide na področju izobraževalnega sistema. Tako postaja pomembna diskusija po celem svetu ocenjevanje kakovosti izobraževanja, vrednotenje ekonomskih in socialnih učinkov učenja ter identifikacija ključnih determinant za uspešno življenje in participacijo posameznika v družbi (Rychen, 2001, str. 7).

Ena od osmih ključnih evropskih kompetenc, za katere naj bi bil usposobljen vsak učenec do konca srednje šole, s ciljem, da bi se v kompleksnem svetu nenehnih sprememb zmožel in znal učinkovito učiti vse življenje, je učenje učenja (Ažman, brez datuma).

Razvijanje ključnih kompetenc sodi v proces uresničevanja načel vseživljenjskega učenja. Po svoji naravi so te nadpredmetne, njihova uporaba je univerzalna in ni omejena le na en predmet, četudi bolj pripadajo enemu predmetu. Zato usmeritev v kompetence omogoča med drugim tudi optimalnejše načrtovanje medpredmetnih povezav. Kompetence razvijamo tudi z uresničevanjem vsebinskih in procesnih ciljev, pri čemer se pojavi težava, kako združiti kompetenčni in procesno-razvojni pristop načrtovanja kurikula. V katalogih znanj posameznih predmetov gre za neuravnoteženo zastopanje posameznih dimenzij kompetenc: kognitivnih – zagotavljajoč vsebinska znanja, funkcionalnih – zagotavljajoč veščine in spretnosti ter osebnostne dimenzije. Ob prevladujoči prisotnosti kognitivne je zlasti zaznavna odsotnost oziroma šibka prisotnost socialne dimenzije. Razlog za to je z vidika izvajanja lažja merljivost kognitivne kompetence.

Ker gre pri ključnih kompetencah za teoretični konstrukt, jih je potrebno najprej prilagoditi specifičnim zahtevam programov in jih v katalogih znanj v nadaljevanju konkretizirati v informativne in formativne cilje posameznih predmetov, pri čemer se upoštevajo specifične vsebine vsakega. Tako en predmet razvija eno ali več ključnih kompetenc, posamezna ključna kompetenca se razvija z uresničevanjem enega ali več učnih ciljev. Z uresničevanjem učnih ciljev in razvijanjem procesov se pri učencih oziroma dijakih ali študentih posredno razvijajo ustrezne ključne kompetence.

Vse ključne kompetence se štejejo za enako pomembne, saj vsaka od njih prispeva k uspešnemu življenju v družbi znanja. Številne kompetence se prekrivajo in povezujejo: vidiki, ki so bistvenega pomena za eno področje, bodo podpirali kompetence na drugem.

Kompetenca na področju temeljnih osnovnih znanj jezika, kompetenca branja, računanja, pisanja in kompetenca na področju informacijsko-komunikacijske tehnologije so bistvena podlaga za učenje, učenje učenja pa podpira vse učne dejavnosti.

Razvite ključne kompetence so nujne, da posameznik uspešno deluje v kompleksnih, nepredvidljivih in spremenljivih okoliščinah v družbi, poklicu in zasebnem življenju. Potrebujemo jih vsi ljudje za osebno izpolnitev in razvoj, aktivno državljanstvo, socialno vključenost in zaposlitev. Na izobraževalnem področju predstavljajo kombinacijo znanja, spretnosti in odnosov, ki ustrezajo določenim okoliščinam. Zato razvoj kompetenc vključuje pridobivanje deklarativnega znanja (kognitivni vidik), razvoj spretnosti, veščin in proceduralnega znanja (funkcionalni vidik) ter razvoj vrednot, stališč, odnosov in profesionalne drže (osebnostni in etični vidik) (Slivar, 2008, str. 5–6).

Na ravni izobraževalnega programa se ključne kompetence konkretizirajo v skupnih ciljih programa in katalogih znanj posameznih samostojnih programskih enot, na ravni izvajanja programa pa se uresničujejo pri pouku posameznega predmeta, z interdisciplinarnim poučevanjem, s (kros)kurikularnim povezovanjem, z izvajanjem različnih dejavnosti zunaj pouka, z delovanjem šole kot celote in podobno. Kot odličen način za izvajanje interdisciplinarnega poučevanja so se pokazali zlasti projektne tedni (Slivar, 2008, str. 7).

Torej je naloga šole podpirati in omogočati razvijanje kompetenc pri učencih, da bodo znali delati povezave, prepoznavati vzorce, organizirati posameznosti v celoto in izgrajevati razumevanje sveta v vsej njegovi kompleksnosti. Poučevanje zgolj s prenašanjem informacij ne zadostuje in ni ustrezno (Clark v Sentočnik, 2005). Učitelj mora zato podpirati aktivno izgrajevanje znanj in veščin pri učencih. To lahko stori z uporabo različnih prijemov poučevanja, kot so na primer problemski pouk, recipročno poučevanje, učenje z odkrivanjem in podobno. V takšnih pogojih izgrajujejo učenci razumevanje vsebin s pomočjo lastnih miselnih veščin in procesov, pri čemer uporabljajo vire, komunicirajo na različne načine in v različnih interakcijah ter se učijo v sodelovanju drug z drugim (Marzano v Sentočnik, 2005).

3.2 Učiteljeva vloga pri pridobivanju kompetenc

Področje kompetenc učenca je torej prepleteno s kompetencami učiteljev. Da bi bili učitelji lahko kos hitro se spreminjajočim okoliščinam poučevanja, so nujno potrebne izboljšave v njihovem izobraževanju. Pri tem je treba upoštevati začetno izobraževanje učiteljev, uvajanje v delo, stalno strokovno spopolnjevanje in nadaljnje izobraževanje. Nove oziroma spremenjene družbene razmere postavljajo učitelja v nove vloge. Tem je lahko kos le z

novim znanjem in novimi kompetencami. Glavne spremembe, na katere se mora učitelj odzvati so (Pušnik, 2005):

- povečanje heterogenosti v razredu (otroci s posebnimi potrebami, različnih kultur, različne verske pripadnosti...);
- učitelj postaja vse bolj organizator ustreznega učnega okolja, uvaja več sodelovanja, aktivnejših oblik dela;
- njegova vloga ni več omejena samo na razred, aktivno mora sodelovati s celotnim kolektivom;
- šola deluje kot odprto učno okolje, saj vzpostavlja stike z lokalno skupnostjo, s starši in z drugimi institucijami;
- večanje vloge in pomena informacijsko-komunikacijske tehnologije in širjenje njene uporabe v pouk.

Evropska unija (2001) je zapisala v Zeleni knjigi o izobraževanju učiteljev v Evropi 13 ciljev, med njimi je na prvem mestu »Kakovostno izobraževanje učiteljev za kakovost vzgoje, izobraževanja in usposabljanja«. Za uresničevanje tega cilja se je oblikovala ekspertna skupina, v kateri so delovali tudi eksperti iz Slovenije. Med drugim so ugotovili, da spremenjena vloga učitelja kliče po nujnosti sprememb v njegovem izobraževanju. Izobraževanje učiteljev je treba ohraniti v domeni visokega šolstva, vendar se mora to nujno in v večji meri odzvati na potrebe učiteljev po novih kompetencah za delo v spremenjenih pogojih učeče se družbe. Spremenjen koncept izobraževanja učiteljev naj:

- vzpostavi ravnotežje med akademizacijo in profesionalizacijo;
- obogati izobraževanje učiteljev s šolskimi partnerstvi in sodelovanjem interesnih skupin;
- zagotovi javnim zavodom doseganje standardov;
- usposobi in motivira učitelje za profesionalni razvoj v smislu vseživljenjskega učenja;
- poveže dodiplomsko izobraževanje, pripravništvo in stalno strokovno spopolnjevanje v konsistenten in fleksibilen sistem.

Temeljni pogoj za uspešno razvijanje in pridobivanje kompetenc je kakovosten in učinkovit izobraževalni sistem, ki ga izvajajo dobro usposobljeni in kompetentni učitelji. Evropska komisija (2004) je opredelila v skupnih evropskih načelih za učiteljeve kompetence in kvalifikacije štiri osnovna načela, po katerih naj bi države oblikovale svoje nacionalne strategije za izobraževanje učiteljev. Pri oblikovanju strategij je treba upoštevati, da učiteljski poklic:

- zahteva visoko usposobljenost,
- zahteva vseživljenjsko izobraževanje,
- je mobilien poklic,
- temelji na partnerstvu.

Dobro usposobljeni učitelji potrebujejo za svoje delo znanje predmetnih področij oziroma strok, ki jih poučujejo, ter ustrezno pedagoško – psihološko znanje. Učiteljski poklic je izjemno kompleksen, saj se področji neločljivo prepletata (Peklaj in drugi, 2008, str. 5).

3.3 Priprava in izvedba četrtega predmeta poklicne mature

Pri izpitu iz četrtega predmeta izkazujejo kandidati poklicne in ključne kompetence bodisi z izdelavo izdelka bodisi z opravljanjem storitve ali izvedbo izpitnega nastopa (izobraževalni program Predšolske vzgoje). Izpit se zaključi z zagovorom.

Četrti predmet se v skladu z odločitvijo Šolske maturitetne komisije (v nadaljevanju ŠMK) za poklicno maturo izvaja skupinsko ali individualno po projektni metodi dela.

Opravljanje praktičnega dela izpita lahko organizira šola v sodelovanju z delodajalci v šoli, pri delodajalcu ali v sodelovanju z drugimi šolami.

Pri izpitu iz četrtega predmeta poklicne mature morajo kandidati izkazati doseganje ciljev iz štirih področij: iz načrtovanja, izvedbe (izdelava izdelka ali opravljanje storitve ali izpitnega nastopa), vodenja dokumentacije in zagovora.

Po priporočilih Centra za poklicno izobraževanje (Ravbar, 2015) se začnejo aktivnosti za izpeljavo četrtega predmeta poklicne mature že ob začetku zaključnega letnika. Kandidati morajo biti najprej seznanjeni s predmetnim izpitnim katalogom (v nadaljevanju PIK) poklicne mature za četrti predmet poklicne mature. Nato je treba za slednjega oblikovati teme in določiti mentorje. Temu sledijo pripravljalna dela in izvedba storitve oziroma izdelava izdelka. Izpit iz četrtega predmeta poklicne mature se zaključi z zagovorom pred šolsko izpitno komisijo za poklicno maturo. Izpit oziroma zagovor lahko traja do 20 minut.

Pri oblikovanju tem za četrti predmet poklicne mature je potrebno upoštevati cilje izobraževalnega programa in PIK zanj. Priporočljivo je, da se kandidate pozove k snovanju tem, saj se s tem poveča njihova motivacija za delo. Vezane naj bodo na obravnavo konkretne in aktualne problematike s poklicnega področja, za katerega se kandidat izobražuje, in na lokalno delovno okolje; naj bodo široke, življenjske in naj imajo praktičen pomen. Zajemale naj bi poklicne in ključne kompetence, ki so jih kandidati usvojili pri različnih strokovnih (obveznih ali izbirnih) modulih. Zastavljene morajo biti tako, da kandidati lahko izkažejo poklicno uporabno znanje.

Izpitni cilji morajo biti konkretni, dosegljivi v skladu z realnimi možnostmi, časovno opredeljeni in merljivi, z jasno opredeljenimi dosežki in učinki opravljenega dela posameznega kandidata.

Četrty predmet poklicne mature opravljajo kandidati pod vodstvom mentorja. Ta je lahko učitelj (strokovnih modulov ali splošnoizobraževalnih predmetov) na šoli ali mentor iz vrst delodajalcev. Kandidatom svetuje, jih usmerja, povezuje in motivira. Neposredno ali posredno spodbuja razvijanje vrednosti, ki so pomembne za posameznikov osebni razvoj (samostojnost, doslednost, odgovornost...). Pomaga jim pri zbiranju uporabnih in smiselnih informacij ter spodbuja kritično presojo o njihovi relevantnosti, sistematičen pristop k reševanju problemov in razvijanje zavesti o lastni odgovornosti za uspeh pri izvedbi četrtega predmeta poklicne mature. Mentor pozorno spremlja doseganje zastavljenih ciljev kandidata oziroma kandidatov. Pri posvetovanju, ki se evidentira, skupaj s kandidati ugotavlja napredek izdelave izdelka oziroma storitve.

3.3.1 Izvedba izpita

V skladu s Pravilnikom o poklicni maturi (2008) pripravi ŠMK za poklicno maturo seznam tem in mentorjev za izpit iz četrtega predmeta poklicne mature. Ta se javno objavi na oglasni deski šole. Seznam tem naj bi bil oblikovan in objavljen do 20. oktobra tekočega leta. Nato izda ŠMK kandidatom sklep o izbrani temi in jim določi mentorja. Priporočen rok za to je 20. november tekočega leta. Ob prejemu sklepa mora biti kandidat seznanjen z Navodili za izvedbo četrtega predmeta poklicne mature. Mentor poda kandidatom kratek vsebinski opis izbrane teme, pričakovane cilje in rezultate ter časovni okvir za izvedbo in oddajo poročila o praktičnem delu izpita. Kandidati lahko pripravljajo nalogo doma, v času izobraževalnega procesa med poukom in/ali pri delodajalcu.

3.3.2 Individualna ali skupinska izvedba naloge

Odločitev ŠMK za poklicno maturo o tem, ali se bo izpit iz četrtega predmeta poklicne mature izvedel individualno ali skupinsko, je odvisna od različnih dejavnikov: vrste izobraževalnega programa, specifične posameznega strokovnega področja, zahtevnosti in obsega izbrane teme. Pri skupinski izvedbi izpita iz četrtega predmeta sodeluje več kandidatov. Vsak od njih mora poznati celoto in skupne cilje izpita, podrobneje pa svoj prispevek natančno določenih nalog, ki jih je mogoče oceniti. V skupini naj ne bi bilo več kot pet kandidatov, sicer je njena velikost odvisna od zahtevnosti in obsega dela. Priporočilo Centra za poklicno izobraževanje je, da sestavlja skupino največ pet kandidatov (Zupanc, 2010).

Če sestavlja skupino več kandidatov, morajo ti med seboj sodelovati. V tem primeru govorimo o sodelovalnem učenju, kar pripomore h krepitvi socialne kompetence.

Pojem sodelovanje se nanaša na skupno delo za doseganje skupnega cilja. Sodelovalno učenje je učenje v majhnih skupinah. V njih je delo zastavljeno tako, da obstaja med člani skupine, ko skušajo s pomočjo neposredne interakcije pri učenju doseči skupen cilj

pozitivna povezanost. Pri tem skupinskem delu se ohrani odgovornost vsakega posameznega člana skupine (Peklaj, 2001).

Sodelovalno učenje vključuje nekaj osnovnih načel, ki jih je treba upoštevati, da se v skupini doseže pravo sodelovanje. Po Peklajevi so ta: pozitivna povezanost med učenci, neposredna interakcija med njimi, odgovornost vsakega posameznega učenca in uporaba ustreznih sodelovalnih veščin za delo v skupini.

Učenci morajo zaznavati učno situacijo kot situacijo, v kateri ni druge izbire, kot da so uspešni vsi ali pa ni uspešen nihče. V taki učni situaciji lahko vsak član skupine doseže svoj cilj, če dosežejo svoje cilje tudi vsi drugi člani skupine (Peklaj, 2001).

V prid uvajanju sodelovalnega učenja v šolo govori dejstvo, da živimo v času hitrih sprememb na vseh področjih življenja. Prav zaradi tega je naloga šole, da učence opremi z višjimi miselnimi veščinami reševanja problemov ter s komunikacijskimi in socialnimi veščinami. Sodelovalno učenje lahko pripelje do boljših rezultatov in bolj kakovostnega razvoja otrok na področju pridobivanja znanja, na področju socialnih odnosov in razvoja ter na področju čustveno-motivacijskih procesov (Peklaj, 2001).

3.3.3 Projektna metoda dela

Četrti predmet na poklicni maturi se izvaja po projektni metodi dela. Ta metoda omogoča pridobivanje in razvoj kompetenc za izvajanje aktivnosti, ki prinašajo v okolje kakovostne spremembe. Za uspešnost projektnega dela je najpomembnejša stvarna zasnova zamisli, ki omogoča reševanje zastavljenih problemov z možnostjo dejanske izpeljave.

Projektno delo pomeni določeno zaporedje dogodkov in aktivnosti, ki vodijo k doseganju zastavljenih ciljev. Omogoča ustvarjalno delo in spodbuja partnersko sodelovanje v stroki in v lokalnem okolju. Poglavitna značilnost projektnega dela je interdisciplinarni pristop, saj zahteva snovanje naloge znanja različnih področij, njegova izpeljava pa vodi do konkretnega izida – izdelka. Tematika je konkretna in usmerjena na življenjske razmere – gre za reševanje konkretnih problemov (Ravbar, 2006).

Projektna metoda dela zahteva sodelovanje na več ravneh: med učitelji, med učitelji in dijaki, med dijaki samimi ter med šolo in njeno okolico (Atlagič in drugi, 2006).

Projektno delo je proces, sestavljen iz več faz, ki si časovno sledijo. Te so:

- zagonska faza: ta obsega določanje namena in ciljev projekta ter načine izvedbe, zato je treba v njej opraviti analizo izvedbe;
- razvojna faza: v njej se določijo strategija uresničevanja in odgovornosti za opravljanje določene aktivnosti v projektu;

- izvedbena faza: v tem delu se projekt izvaja po vnaprej določenemu časovnem in stroškovnem načrtu;
- zaključna faza: v njej se analizira opravljeno delo in sestavi poročilo.

3.3.4 Postopek izvedbe četrtega predmeta poklicne mature

Izpit iz četrtega predmeta poklicne mature se izvede v štirih korakih: načrtovanje, izvedba, vodenje ustrezne dokumentacije in zagovor: vsi hkrati pomenijo tudi področja ocenjevanja.

Načrtovanje

V tej fazi začnejo kandidati z mentorjevo pomočjo na podlagi teme in opredeljenih izpitnih ciljev načrtovati dejavnosti, ki so potrebne za poznejšo izvedbo izpita. Kandidati zbirajo informacije z uporabno različnih virov, sodelujejo pri skupinski izvedbi z drugimi kandidati, določijo dejavnosti, potrebne za doseg ciljev ter sestavijo terminski in stroškovni načrt.

Izvedba

V tej fazi izvajajo kandidati načrtovane dejavnosti. Pri tem morajo biti pozorni na ustrezno pripravo delovnega mesta (kraja izvedbe storitve), uporabo ustreznih sredstev za delo (pripomočkov, materiala, sredstev...) in na nadziranje kakovosti ter odpravljanje morebitnih napak.

Dokumentacija

Kandidat mora pripraviti poročilo o izvedbi izpita iz četrtega predmeta poklicne mature. Ta mora vsebovati tudi ustrezno dokumentacijo (na primer naročilnico, tehnološka navodila, sheme, načrte, tehnične risbe...). Odvisna je od teme naloge.

Zagovor

Izpit iz četrtega predmeta poklicne mature se konča z zagovorom – sestavljen je iz predstavitve in strokovnega pogovora. Kandidat predstavi s pomočjo programa za predstavitev opravljeno delo (dejavnosti, ki so bile potrebne za doseg cilja) in brez priprave odgovarja na zastavljena vprašanja, ki se vežejo samo na temo izpita iz četrtega predmeta poklicne mature.

3.3.5 Ocenjevanje izpita iz četrtega predmeta poklicne mature

Mentor točkuje delo kandidata na podlagi ocenjevalnega lista. Tega pripravi ob določitvi teme za izpit iz četrtega predmeta poklicne mature. Kandidat mora izkazati znanje s štirih področij, in sicer: načrtovanja, izvedbe, dokumentacije in zagovora.

Ocenjevalni list pripravi mentor za vsako temo posebej, vendar v skladu s predmetnim izpitnim katalogom za poklicno maturo. Svojega kandidata seznanj z ocenjevalnim listom ob izdaji Sklepa o določitvi teme in mentorja za četrti predmet poklicne mature.

4 RAZISKAVE S PODROČJA UGOTAVLJANJA KOMPETENC V SLOVENIJI

V nadaljevanju so na kratko predstavljene štiri mednarodne raziskave s področja ugotavljanja kompetenc oziroma določenih znanj, ki so se izvajale tudi v Sloveniji. Med vsemi štirimi je z vidika pisanja magistrskega dela zame najbolj zanimiva prva, kajti osredotoča se na ugotavljanje kompetenc oseb, starejših od 16 let, medtem, ko so ostale osredotočene na populacijo do 15 let.

4.1 Raziskava PIAAC

V Sloveniji je bila prva Mednarodna raziskava o pismenosti odraslih (ang. International Adult Literacy Survey – IALS), ki je merila dosežke pismenosti odraslih opravljena leta 1998. Ta je pokazala veliko vrzel v kakovosti znanja slovenskih državljanov v primerjavi z najboljšimi in s povprečnimi državami, ki so bile vključene v raziskavo (PIAAC slo, 2019)

Leta 2012 se je Slovenija pod okriljem Organizacije za gospodarsko sodelovanje in razvoj (ang. The Organisation for Economic Co-operation and Development, v nadaljevanju OECD) vključila v novo mednarodno raziskavo – raziskavo PIAAC. Vanjo so bile vključene osebe med 16. in 65. letom starosti, merila pa je dosežke odraslih na področju besedilnih in matematičnih spretnosti ter spretnosti reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih. Objavljeni podatki te raziskave so pokazali glede na stanje pred 20 leti rahel napredek na področju besedilnih spretnosti. Kljub tej ugotovitvi se Slovenija umešča med države z največjim deležem aktivnega prebivalstva na najnižjih ravneh spretnosti.

Z raziskavo je bilo ugotovljeno, da ima v Sloveniji kar tretjina oseb med 16. in 65. letom tako nizko raven besedilnih in matematičnih spretnosti, da jih ta ovira pri delu in vključevanju v družbo. Po rezultatih raziskave PIAAC so ti odrasli zmožni brati le kratka, preprosta besedila in uspešno uporabljati le preproste matematične operacije. Med njimi je dve tretjini starejših od 45 let in nižje izobraženih.

Raziskava je tudi pokazala, da ima v Sloveniji kar 40 % odraslih v aktivni dobi zelo šibke spretnosti reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih. Največje primanjkljaje pri obvladovanju digitalne tehnologije, komunikacijskih orodij in omrežij, kar vodi v težave pri pridobivanju, razumevanju in uporabi podatkov in informacij, ima kar 70 % starejših od 45 let z nižjo stopnjo izobrazbe.

Analize in študije rezultatov iz raziskave PIAAC so še pokazale, da je višja raven spretnosti tesno povezana z višjo ravniyo produktivnosti, zaposlovanja in prihodkov.

Zaradi rezultatov te raziskave je Slovenija pred velikim izzivom – kako povečati, ne zgolj vključenost, pač pa tudi kakovost znanja slovenskih državljanov, še posebej manj izobraženih starejših ljudi. V ta namen je bila vzpostavljena Nacionalna točka za vpeljavo in uporabo standardiziranega in zanesljivega instrumenta za individualno diagnosticiranje primanjkljajev v spretnostih posameznikov. Ta instrument je spletni vprašalnik imenovan Ocenjevanje spretnosti (ang. Education and Skills online assessment, v nadaljevanju SVOS). Nastal je po objavi rezultatov raziskave PIAAC kot skupni projekt OECD in Evropske komisije. Tudi ta meri bralno komponento, matematične spretnosti in spretnosti reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih. Njegova dodana vrednost v primerjavi z raziskavo PIAAC je v tem, da ga lahko uporabimo kot diagnostično orodje za ocenjevanje potreb in načrtovanje učne in karijerne poti. Instrument SVOS bi tako lahko postal uporaben za številne inštitucije in službe, ki se ukvarjajo z vrednotenjem, s svetovanjem, z izobraževanjem, usposabljanjem, razvojem kadrov in zaposlovanjem (izobraževalne ustanove s področja izobraževanja odraslih, zavod za zaposlovanje, delodajalci, univerze, srednje šole, centri za usposabljanje).

4.2 Raziskava PISA

PISA je mednarodna raziskava o bralni, matematični in naravoslovni pismenosti, ki se izvaja pod okriljem OECD. V raziskavo so vključeni 15-letni učenci, učenke, dijaki in dijakinje – ne glede na vrsto šole, ki jo obiskujejo. Poteka vsake tri leta, prvič je bila izvedena leta 2000, Slovenija se je vključila vanjo leta 2006. V Sloveniji jo izvaja Pedagoški inštitut v sodelovanju s slovenskimi šolami. Njen namen je zajeti podatke o kompetencah učencev, ki jih potrebujejo za svoje poklicno in zasebno življenje in so pomembne tako za posameznika kot za celotno družbo.

Rezultati raziskave PISA 2015 so pokazali stabilnost naravoslovnih in porast matematičnih in bralnih dosežkov slovenskih učencev in učenk. Na vseh treh področjih je Slovenija dosegla rezultate nad povprečjem OECD.

Na preizkusu naravoslovne pismenosti so slovenski učenci in učenke dosegli v povprečju 513 točk, kar je več kot povprečje OECD (to znaša 493 točk). Od evropskih držav so pomembno višji dosežki od slovenskih le v Estoniji in na Finskem. Dosežki slovenskih učenk in učencev pri naravoslovni pismenosti so v vseh ciklih raziskave PISA stabilni in nad povprečjem OECD. Podatki iz raziskave leta 2015 kažejo, da dosega v Sloveniji 85 % učencev in učenk temeljne naravoslovne kompetence, brez katerih bi bila otežena nadaljevanje izobraževanja in uspešno delovanje v vsakdanjem življenju. V Sloveniji so učenci in učenke (v primerjavi s kompetenco znanstvenega interpretiranja podatkov in

dokazov) uspešnejši v kompetencah znanstvenega razlaganja pojavov ter evalviranja in načrtovanja naravoslovno-znanstvenih raziskav. Podobno je tudi v večini evropskih držav. Gledano po vrstah znanja so dosežki (v primerjavi z nalogami, ki zahtevajo procesno znanje) višji pri nalogah, ki zahtevajo vsebinsko znanje.

Slovenski učenci in učenke so dosegli v raziskavi PISA 2015 pri matematični pismenosti v povprečju 510 točk, kar je pomembno višji dosežek kot leta 2012 in pomembno višji od povprečja OECD (ta znaša 490 točk). Med evropskimi državami imajo višje dosežke od slovenskih učencev in učenk v Švici in Estoniji. 84 % učencev in učenk v Sloveniji dosega temeljno raven matematične pismenosti. V državah OECD je odstotek učencev in učenk, ki dosega temeljne matematične kompetence, v povprečju 77 % (enako kot leta 2012).

Tudi pri bralni pismenosti so dosegli učenci in učenke v raziskavi PISA 2015 nadpovprečen rezultat. V preteklih dveh raziskavah je bilo to področje šibkejše, saj so bili dosežki pod povprečjem OECD. Leta 2015 je bil povprečni dosežek slovenskih učencev in učenk pri bralni pismenosti 505 točk, kar je za 24 točk višji dosežek kot leta 2012. Zvišanje povprečnega dosežka je odraz zvišanja dosežkov slovenskih učencev in učenk na vseh ravneh mednarodne bralne pismenosti. V Sloveniji dosega 85 % učencev in učenk temeljne bralne kompetence, kar je za 6 odstotnih točk več kot leta 2012. Slovenija je edina od sodelujočih držav, kjer so se med letoma 2012 in 2015 zvišali tako deleži učencev in učenk z najvišjimi dosežki kot znižali deleži tistih z nizkimi dosežki. V državah OECD dosega temeljne kompetence 80 % učencev in učenk (Pedagoški inštitut, 2019c).

4.3 Raziskava ICILS

Mednarodna raziskava informacijske in računalniške pismenosti ICILS proučuje računalniško in informacijsko pismenost učencev osnovnih šol v različnih državah ter razlike v dosežkih računalniške in informacijske pismenosti med državami in šolami na način, da jih je mogoče povezati z dosežki poučevanja s pomočjo informacijsko komunikacijske tehnologije (v nadaljevanju IKT). V raziskavo so vključeni učenci osmih razredov osnovnih šol.

Raziskavo so izvedli prvič leta 2013. V njej je sodelovalo 21 izobraževalnih sistemov, v Sloveniji 219 šol. Z njeno pomočjo so želeli preveriti računalniško in informacijsko pismenost učencev, to je sposobnost posameznika, da uporablja računalnik za raziskovanje, ustvarjanje in sporazumevanje ter lahko učinkovito sodeluje doma, v šoli, na delovnem mestu in v skupnosti. Raziskovalni okvir je bil razdeljen na dva sklopa:

- prvi sklop se je nanašal na zbiranje in upravljanje informacij (poznavanje in razumevanje uporabe računalnika, dostopa do informacij ter na vrednotenje in upravljanje informacij);

- drugi sklop se je nanašal na ustvarjanje in izmenjavo informacij (preoblikovanje, oblikovanje in izmenjavo).

Povprečje nacionalnih točk je bilo razporejeno na skali, katere srednja vrednost je 500. Slovenija je dosegla v raziskavi ICILS 2013 na mednarodni lestvici raven med 7. in 10. mestom. Z dosežki računalniške in informacijske pismenosti so statistično značilno povezani številni faktorji, na primer socialno-ekonomski status, spol, izkušnja učencev z uporabo računalnikov in pogostost uporabe računalnika doma, pričakovana stopnja izobrazbe učencev, izobrazba staršev, število knjig doma, poklicni status staršev itd. Raziskava je pokazala, da se večina dosežkov učencev držav, tudi Slovenije, uvršča v povprečju na drugo zahtevnostno raven (učenci so dosegli od 492 do 576 točk). Vanjo so uvrščeni učenci, ki so uspešno usvojili temeljne veščine zbiranja in urejanja eksplicitnih informacij, so sposobni slediti specifičnim navodilom pri oblikovanju digitalnih izdelkov in konsistentne uporabe oblikovalskih konvencij ter zaščite osebnih informacij. V Sloveniji je to raven doseglo 47 % učencev. Raziskava je še pokazala, da imamo v Sloveniji 8 % učencev, ki ne dosegajo prve zahtevnostne ravni, mednarodno povprečje je 17 % (Pedagoški inštitut, 2019b).

4.4 Raziskava ESLC

Evropska raziskava o jezikovnih kompetencah ESLC je namenjena ugotavljanju stopnje znanja učencev v tujih jezikih ob koncu obveznega šolanja. Rezultati služijo kot ocena uspešnosti učencev pri učinkoviti uporabi tujega jezika predvsem pri razumevanju govorjenih in pisnih besedil ter pri pisnem izražanju.

V raziskavi, ki je bila izvedena leta 2011, je sodelovalo 16 evropskih držav oziroma regij. Njen glavni cilj je bil raziskati stopnjo znanja učencev v tujih jezikih ob koncu obveznega šolanja in oblikovanje evropskega indikatorja jezikovnih kompetenc. Učenci iz vseh sodelujočih držav oziroma regij so bili testirani na področju dveh tujih jezikov, ki se jih v posamezni sodelujoči državi oziroma regiji uči največ učencev. Države so lahko izbirale med petimi uradnimi jeziki Evropske unije, in sicer med angleščino, francoščino, nemščino, italijanščino in španščino. V Sloveniji sta bili izbrani angleščina kot prvi testirani jezik in nemščina kot drugi testirani jezik, saj se teh dveh jezikov uči največje število učencev.

Raziskava je pokazala, da slovenski devetošolci glede na povprečje držav oziroma regij vključenih v raziskavo ESLC 2011, izkazujejo tako v angleščini kot v nemščini nadpovprečne dosežke v slušnem razumevanju in pisnem sporočanju. V bralnem razumevanju so njihovi dosežki v obeh jezikih povprečni (Pedagoški inštitut, 2019a).

5 RAZISKAVA

5.1 Metodologija raziskave

Raziskava temelji na analitični metodi dela. V njenem okviru je bila izvedena kvantitativna raziskava, in sicer s pomočjo spletnega orodja EnKlik anketa, saj zagotavlja anonimnost, je prijazna do uporabnika in omogoča izvoz podatkov za statistično obdelavo. Z anketo sem poskušala pridobiti podatke o tem, v kolikšni meri dijaki pri opravljanju četrtega predmeta na poklicni maturi (izvaja se ga po projektni metodi) usvojijo kompetence s področja digitalne pismenosti, podjetnosti in medosebnih odnosov. Izvedena je bila dvakrat – prvič v decembru, preden so dijaki začeli pisati projektno nalogo pri četrtem predmetu poklicne mature, drugič pa v aprilu, ko so nalogo že zaključili.

Želela sem ugotoviti tudi to, ali obstajajo razlike pri pridobivanju kompetenc med programi in ali to, da dijaki pripravljajo skupinsko nalogo, pripomore k pridobivanju kompetenc.

Pri oblikovanju anketnih vprašanj sem si pomagala s samoocenjevalno lestvico Europassa (2015) in z opisi digitalne kompetence ter minimalnih znanj, povezanih z njo (Flogie in drugi, 2014).

5.1.1 Populacija in vzorec

Anketni vprašalnik sem posredovala dijakom zaključnih letnikov, ki obiskujejo srednješolske programe na Šolskem centru Postojna – ekonomski tehnik, strojni tehnik in tehnik računalništva. Anketo sem izvedla dvakrat, in sicer prvič v decembru, tik preden dijaki začnejo pisati projektno nalogo, drugič pa v aprilu, ko zaključijo njeno pisanje.

Na anketni vprašalnik je v decembru odgovarjalo 77 dijakov, kar predstavlja 90 % vseh v zaključnih letnikih, konec aprila 61 dijakov, kar predstavlja 71 % vseh dijakov v zaključnih letnikih.

5.1.2 Vprašalnik

Anketni vprašalnik je vseboval 13 vprašanj različnih tipov. Največ vprašanj je bilo zaprtega tipa, tri vprašanja so bila z mersko lestvico, eno je bilo kombiniranega tipa. Anketni vprašalnik je bil vsebinsko razdeljen na tri dele: v prvem sem ugotavljala, ali dijaki skozi učni proces in projektno delo pridobijo digitalne kompetence; v drugem sem ugotavljala kako so razvili medosebno kompetenco; v tretjem delu me je zanimalo, ali so pridobili podjetniško kompetenco.

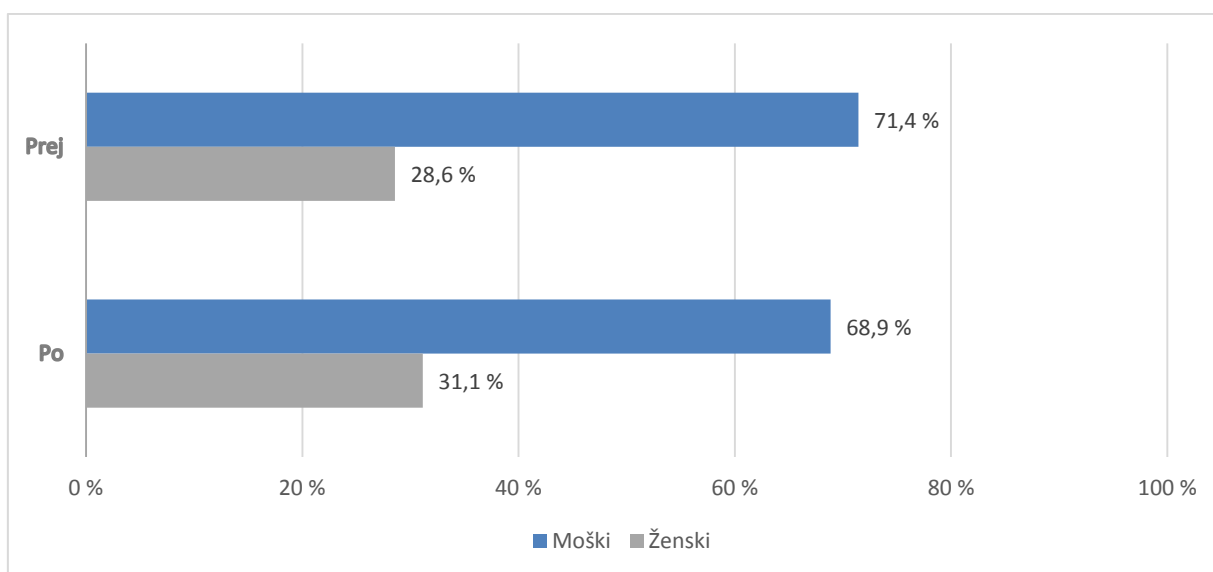
5.2 Statistična analiza rezultatov raziskave o razvijanju kompetenc pri dijakih

V nadaljevanju bom predstavila statistično analizo rezultatov raziskave o razvijanju kompetenc pri dijakih.

5.2.1 Opisna statistika

V prvem delu bom s pomočjo opisnih statistik predstavila rezultate po posameznih anketnih vprašanjih. Na sliki 1 je prikazan delež anketirancev glede na spol.

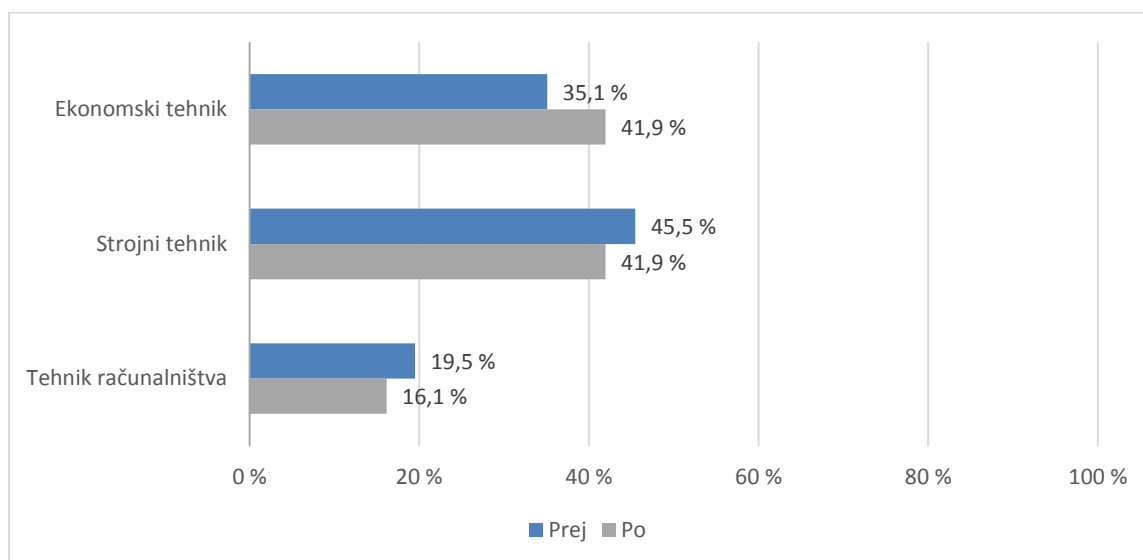
Slika 1: Anketiranci po spolu



Vir: lastno delo.

V decembru je bilo med anketiranimi, ki so odgovorili na vprašanje o spolu 71,4 % dijakov in 28,6 % dijakinj. V aprilu je bil odstotek anketiranih dijakinj v primerjavi z dijaki približno za dve odstotni točki višji.

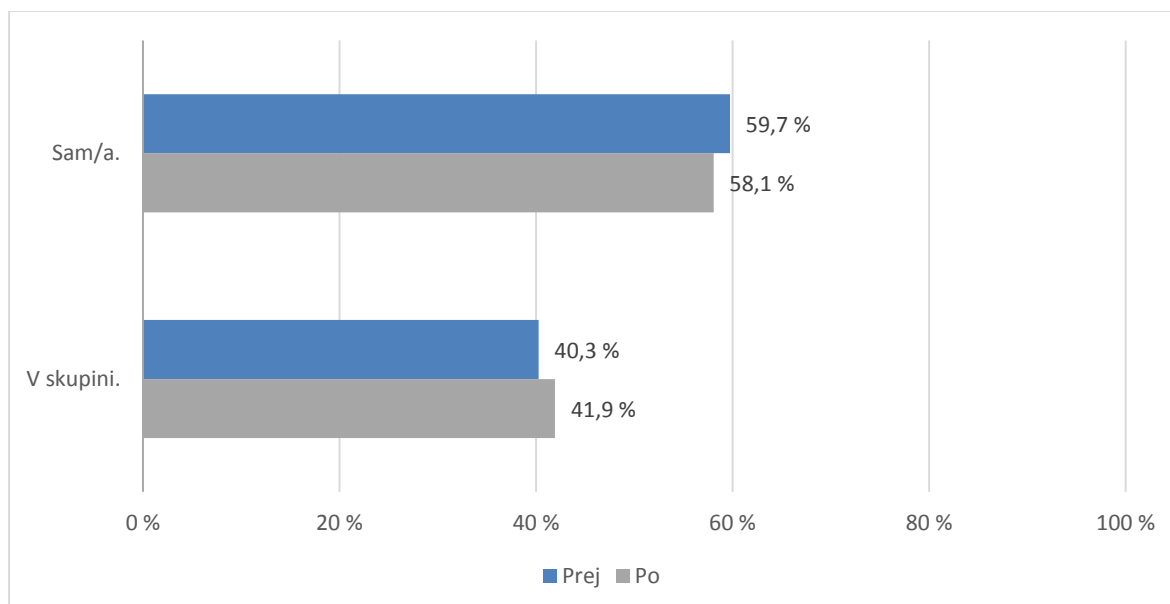
Slika 2: Anketiranci glede na izobraževalni program



Vir: lastno delo.

Odstotek anketiranih glede na izobraževalni program in decembrsko anketiranje je bil v aprilu v programu ekonomski tehnik nekoliko višji (približno za šest odstotnih točk), v programih tehnik računalništva in strojni tehnik pa nekoliko nižji (približno za tri odstotne točke).

Slika 3: Način pripravljanja naloge za 4. predmet poklicne mature

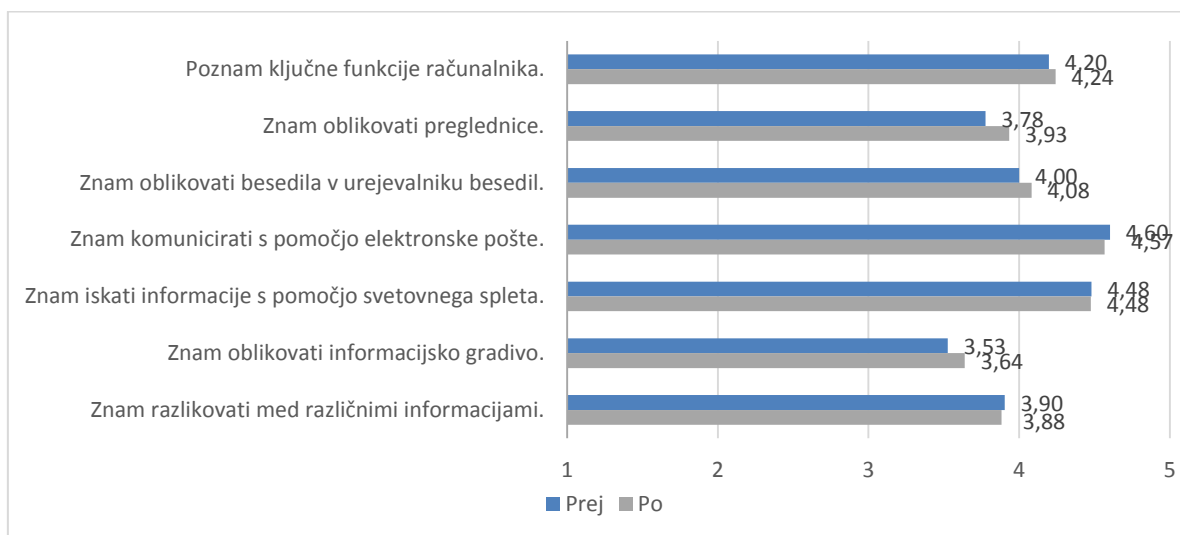


Vir: lastno delo.

Kot je razvidno iz slike 3, je skoraj 60 % anketirancev odgovorilo, da pripravljajo nalogo sami. Iz nje razberemo tudi to, da se je odstotek anketirancev, ki so pripravljali nalogo v skupini, nekoliko povečal.

V nadaljevanju anketnega vprašalnika so se vprašanja nanašala na pridobivanje digitalne kompetence.

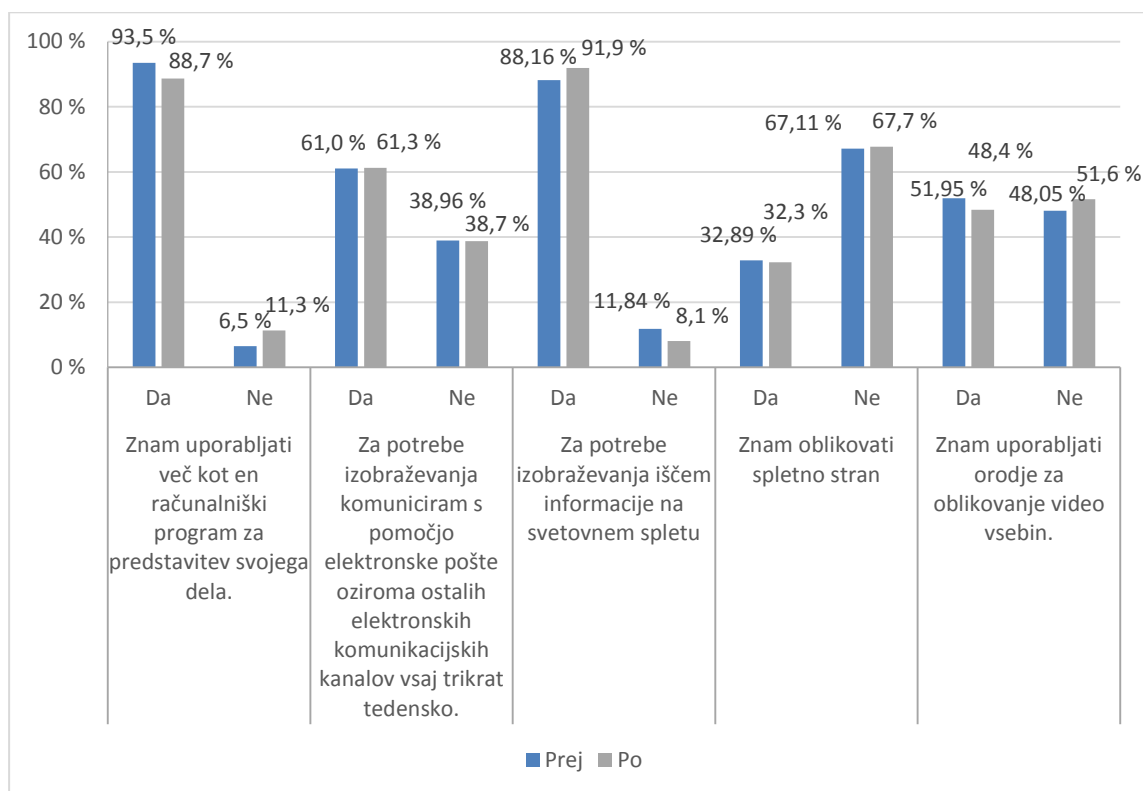
Slika 4: Ocena razvitosti digitalne kompetence



Vir: lastno delo.

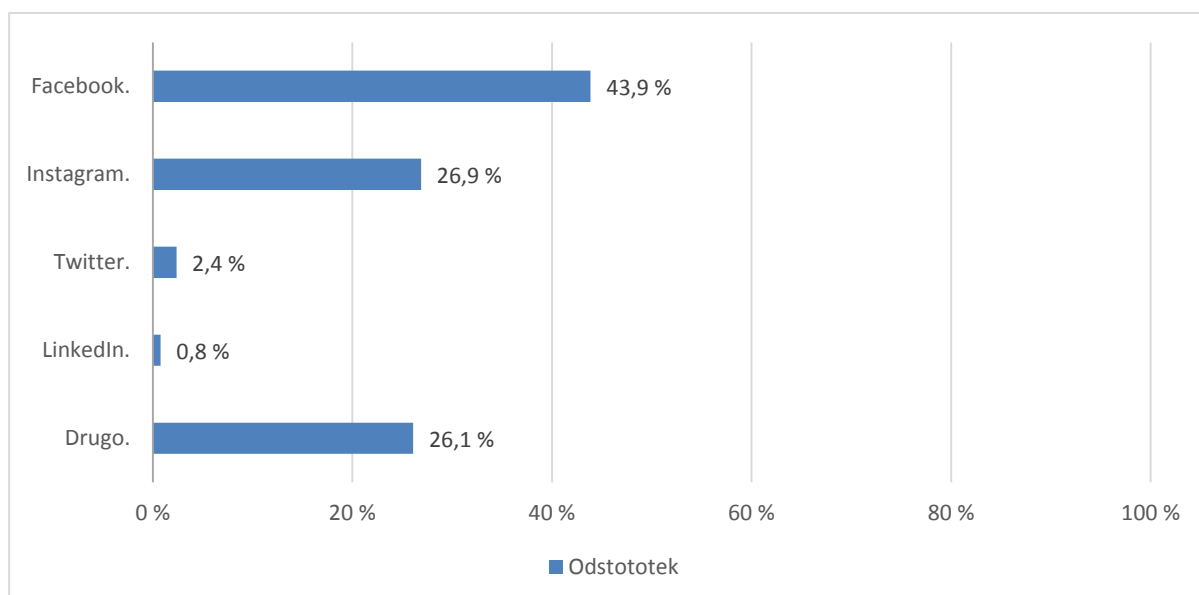
Glede na rezultate, ki so prikazani na sliki 4 ugotavljam, da dijaki ocenjujejo svoje znanje na področju digitalne kompetence v povprečju kot zelo dobro.

Slika 5: Ocena digitalne kompetence (vprašanja Q5-Q9)



Vir: lastno delo.

Slika 6: Ocena digitalne kompetence (vprašanja Q12 in Q13)



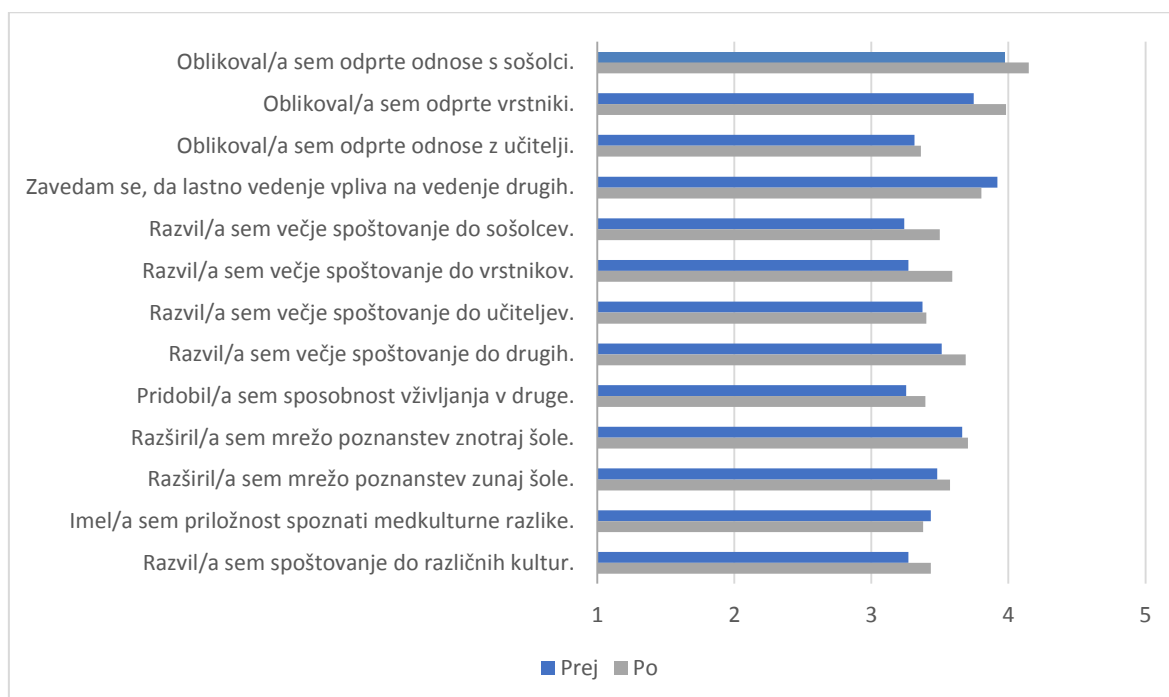
Vir: lastno delo.

S pomočjo rezultatov, ki so predstavljeni na sliki 5 in sliki 6, ugotavljam, da je kar 93,5 % dijakov odgovorilo, da zna za predstavitev svojega dela uporabljati več kot en računalniški program. 61 % anketirancev uporablja za potrebe izobraževanja elektronsko pošto oziroma ostale elektronske komunikacijske kanale vsaj trikrat tedensko. 91,9 % anketirancev je odgovorilo, da za potrebe izobraževanja iščejo informacije na svetovnem spletu.

Če primerjam rezultate anket v obeh obdobjih lahko ugotovim, da so dijaki nekoliko bolje ocenili svoje znanje na področju oblikovanja preglednic, oblikovanja besedil v urejevalniku besedil in oblikovanja informacijskega gradiva. Za dobre tri odstotne točke se je zvišal tudi odstotek iskanja informacij na svetovnem spletu za potrebe izobraževanja. Med največkrat uporabljenimi je Facebook. Skoraj nespremenjen je ostal odstotek dijakov, ki znajo oblikovati spletno stran in uporabljati orodje za oblikovanje video vsebin. Spletno stran zna oblikovati le tretjina, video vsebine pa približno polovica anketiranih dijakov.

Na sliki 7 je prikazana stopnja strinjanja s trditvami, ki se nanašajo na pridobivanje medosebnih kompetenc.

Slika 7: Ocena medosebne kompetence



Vir: lastno delo.

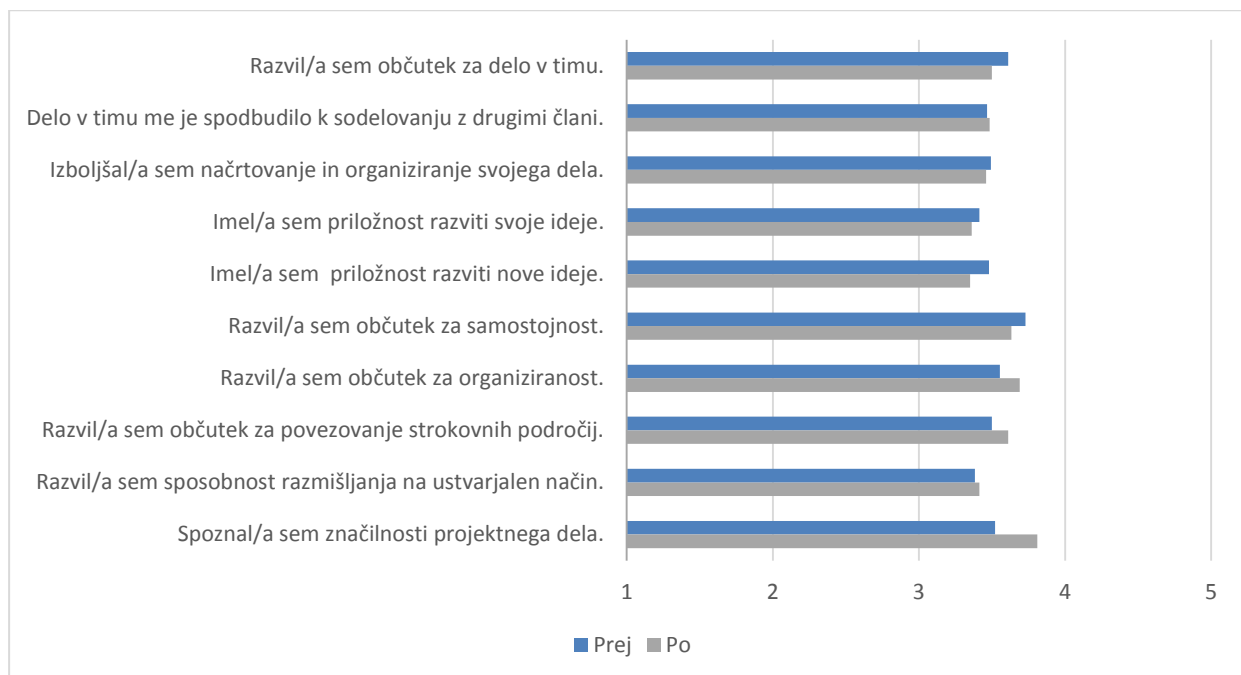
V tem sklopu sem postavila šestnajst trditvev, povezanih z medosebnimi odnosi. V primerjavi s prvim anketiranjem je bilo pri drugem kar pri enajstih trditvah doseženo večje strinjanje s trditvijo, pri ostalih trditvah je strinjanje ostalo približno na isti ravni. Iz dobljenih rezultatov lahko ugotovim, da so dijaki izrazili večje strinjanje z naslednjimi

trditvami: so oblikovali odprte in prijateljske odnose s sošolci, vrstniki in učitelji ter razvili večje spoštovanje do sošolcev, vrstnikov in drugih. Menijo, da so pridobili večjo sposobnost uživanja v druge in si razširili mrežo poznanstev zunaj šole (v podjetjih in drugih institucijah) ter razvili večje spoštovanje do različnih kultur, vrednot in prepričanj.

Zadnji sklop trditev se je nanašal na ugotavljanje razvitosti podjetniške kompetence. Po opravljeni primerjavi se je povečalo strinjanje s tremi trditvami – da so dijaki razvili občutek za organiziranost in občutek za povezovanje različnih strokovnih področij, največji skok glede strinjanja pa je doživela trditev, da so spoznali značilnosti projektnega dela.

V tem sklopu so dijaki izražali stopnjo strinjanja s tem, ali so imeli priložnost razviti svoje oziroma nove ideje, ter svoje izkušnje, v kolikšni meri so razvili občutek za samostojnost in v kolikšni sposobnost razmišljanja na ustvarjalen način. Pri vseh navedenih trditvah je strinjanje sicer visoko, vendar bistvenih sprememb glede na rezultate prvega anketiranja ni.

Slika 8: Ocena podjetnostne kompetence



Vir: lastno delo.

5.2.2 Normalnost porazdelitve

Najprej sem preverila normalnost porazdelitve. Analizo sem izvedla s pomočjo testa normalnosti Kolmogorov-Smirnov in Shapiro-Wilkov. Rezultati so pokazali, da so p-

vrednosti nad 0,05, kar pomeni, da podatki niso normalno porazdeljeni. Zato sem v nadaljevanju uporabila neparametrične teste.

Tabela 1: Normalnost porazdelitve

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistika	df	P-vrednost	Statistika	df	P-vrednost
Poznam ključne funkcije računalnika.	0,288	105	0,000	0,772	105	0,000
Znam oblikovati preglednice.	0,208	105	0,000	0,868	105	0,000
Znam oblikovati besedila v urejevalniku besedil.	0,221	105	0,000	0,842	105	0,000
Znam komunicirati s pomočjo elektronske pošte oziroma ostalih elektronskih komunikacijskih kanalov.	0,435	105	0,000	0,562	105	0,000
Znam iskati informacije s pomočjo svetovnega spleta.	0,395	105	0,000	0,652	105	0,000
Z različnimi računalniškimi programi znam oblikovati informacijsko gradivo (npr. zgibanke).	0,182	105	0,000	0,896	105	0,000
Za potrebe izobraževanja znam razlikovati med bistvenimi in nebistvenimi informacijami.	0,233	105	0,000	0,860	105	0,000
V času srednješolskega izobraževanja sem oblikoval/a odprte in prijateljske odnose s sošolci.	0,247	105	0,000	0,805	105	0,000
V času srednješolskega izobraževanja sem oblikoval/ odprte in prijateljske odnose z vrstniki.	0,227	105	0,000	0,842	105	0,000
V času srednješolskega izobraževanja sem oblikoval/a odprte in prijateljske odnose z učitelji.	0,184	105	0,000	0,902	105	0,000
Zavedam se, da lastno vedenje vpliva na vedenje drugih.	0,225	105	0,000	0,858	105	0,000
Skozi srednješolski izobraževalni proces sem razvil/a večje spoštovanje do sošolcev.	0,216	105	0,000	0,889	105	0,000
Skozi srednješolski izobraževalni proces sem razvil/a večje spoštovanje do vrstnikov.	0,200	105	0,000	0,898	105	0,000
Skozi srednješolski izobraževalni sistem sem razvil/a večje spoštovanje do učiteljev.	0,212	105	0,000	0,897	105	0,000
Skozi srednješolski izobraževalni proces sem razvil/a večje spoštovanje do drugih.	0,220	105	0,000	0,884	105	0,000
Skozi srednješolski izobraževalni proces sem pridobil/a sposobnost vživljanja v druge (empatijo).	0,187	105	0,000	0,909	105	0,000

se nadaljuje

Tabela 1: Normalnost porazdelitve (nad.)

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistika	df	P-vrednost	Statistika	df	P-vrednost
Skozi srednješolski izobraževalni proces sem si razširil/a mrežo poznanstev znotraj šole.	0,196	105	0,000	0,880	105	0,000
Skozi srednješolski izobraževalni proces sem razširil/a mrežo poznanstev zunaj šole (v podjetjih, drugih institucijah).	0,223	105	0,000	0,879	105	0,000
Skozi srednješolski izobraževalni proces sem imel/a priložnost spoznati medkulturne razlike.	0,167	105	0,000	0,899	105	0,000
Skozi srednješolski izobraževalni proces sem razvil/a spoštovanje do različnih kultur, vrednot in prepričanj.	0,179	105	0,000	0,909	105	0,000
Skozi srednješolski izobraževalni proces sem razvil/a občutek za delo v timu.	0,205	105	0,000	0,886	105	0,000
Delo v timu me je spodbudilo k sodelovanju z drugimi člani tima.	0,207	105	0,000	0,895	105	0,000
Skozi srednješolski izobraževalni proces sem izboljšal/a načrtovanje in organiziranje svojega dela.	0,181	105	0,000	0,886	105	0,000
Skozi srednješolski izobraževalni proces sem imel/a priložnost razviti svoje ideje.	0,190	105	0,000	0,893	105	0,000
Skozi srednješolski izobraževalni proces sem imel/a priložnost razviti nove ideje.	0,198	105	0,000	0,905	105	0,000
Skozi srednješolski izobraževalni proces sem razvil/a občutek za samostojnost.	0,253	105	0,000	0,880	105	0,000
Skozi srednješolski izobraževalni proces sem razvil/a občutek za organiziranost.	0,208	105	0,000	0,878	105	0,000
Skozi srednješolski izobraževalni proces sem razvil/a občutek za povezovanje različnih strokovnih področij.	0,220	105	0,000	0,886	105	0,000
Skozi srednješolski izobraževalni proces sem razvil/a sposobnost razmišljanja na ustvarjalen način.	0,208	105	0,000	0,890	105	0,000
Skozi srednješolski izobraževalni proces sem spoznal/a značilnosti projektnega dela.	0,235	105	0,000	0,876	105	0,000

Vir: lastno delo.

5.2.3 Testiranje hipotez

V tem delu bom testirala štiri postavljene hipoteze. Pri prvi hipotezi sem za merjenje stopnje razvitosti kompetenc uporabila vprašanje Q4; pri drugi hipotezi sem uporabila

vprašanje Q10; pri tretji hipotezi sem uporabila vprašanje Q11; pri četrti pa vprašanja Q4, Q10 in Q11.

H1: Pri opravljanju izpita pri četrtem predmetu poklicne mature pridobijo kandidati ključno kompetenco s področja digitalne pismenosti.

Pri prvi hipotezi sem s pomočjo vprašanja štiri testirala pridobitev digitalne kompetence. Zanimalo me je, ali kandidati pri četrtem predmetu poklicne mature pridobijo ključno kompetenco s področja digitalne pismenosti. Statistično pomembnost razlik sem preverila z neparametričnim Mann-Whitneyevim U testom za neodvisne vzorce. P-vrednost je pri vseh trditvah večja od 0,05 zato lahko trdim, da statistično pomembne razlike med skupinami glede na izbrano spremenljivko ne obstajajo. Hipotezo lahko zavrnem.

Tabela 2: Digitalne kompetence, prej in po

Skupina		N	Povprečje rangov	P-vrednost
Poznam ključne funkcije računalnika.	Prej	76	70,05	0,847
	Po	62	68,83	
	Skupaj	138		
Znam oblikovati preglednice.	Prej	76	66,57	0,403
	Po	61	72,02	
	Skupaj	137		
Znam oblikovati besedila v urejevalniku besedil.	Prej	75	68,17	0,910
	Po	61	68,90	
	Skupaj	136		
Znam komunicirati s pomočjo elektronske pošte oziroma ostalih elektronskih komunikacijskih kanalov.	Prej	73	68,97	0,409
	Po	60	64,61	
	Skupaj	133		
Znam iskati informacije s pomočjo svetovnega spleta.	Prej	75	70,67	0,402
	Po	61	65,83	
	Skupaj	136		
Z različnimi računalniškimi programi znam oblikovati informacijsko gradivo (npr. zgibanke).	Prej	74	66,48	0,606
	Po	61	69,84	
	Skupaj	135		
Za potrebe izobraževanja znam razlikovati med bistvenimi in nebistvenimi informacijami.	Prej	73	68,15	0,688
	Po	60	65,60	
	Skupaj	133		

Vir: lastno delo.

H2: Pri opravljanju izpita pri četrtem predmetu poklicne mature pridobijo kandidati ključno kompetenco podjetnosti.

Pri drugi hipotezi sem s pomočjo vprašanja deset testirala pridobitev podjetniške kompetence. Zanimalo me je, ali kandidati pri četrtem predmetu poklicne mature pridobijo ključno kompetenco s področja podjetnosti. Statistično pomembnost razlik sem preverila z neparametričnim Mann-Whitneyevim U testom za neodvisne vzorce. Ker je p-vrednost večja od 0,05 lahko trdim, da statistično pomembne razlike med skupinami glede na izbrano spremenljivko ne obstajajo. Hipotezo lahko zavrnem.

Tabela 3: Podjetniške kompetence, prej in po

Skupina		N	Povprečje rangov	P-vrednost
Skozi srednješolski izobraževalni proces sem razvil/a občutek za delo v timu.	Prej	72	70,03	0,227
	Po	60	62,27	
	Skupaj	132		
Delo v timu me je spodbudilo k sodelovanju z drugimi člani tima.	Prej	73	66,78	0,940
	Po	60	67,27	
	Skupaj	133		
Skozi srednješolski izobraževalni proces sem izboljšal/a načrtovanje in organiziranje svojega dela.	Prej	73	68,70	0,684
	Po	61	66,07	
	Skupaj	134		
Skozi srednješolski izobraževalni proces sem imel/a priložnost razviti svoje ideje.	Prej	75	70,48	0,497
	Po	61	66,07	
	Skupaj	136		
Skozi srednješolski izobraževalni proces sem imel/a priložnost razviti nove ideje.	Prej	73	69,68	0,358
	Po	60	63,73	
	Skupaj	133		
Skozi srednješolski izobraževalni proces sem razvil/a občutek za samostojnost.	Prej	74	69,45	0,499
	Po	60	65,10	
	Skupaj	134		
Skozi srednješolski izobraževalni proces sem razvil/a občutek za organiziranost.	Prej	74	64,49	0,479
	Po	58	69,06	
	Skupaj	132		
Skozi srednješolski izobraževalni proces sem razvil/a občutek za povezovanje različnih strokovnih področij.	Prej	74	65,94	0,711
	Po	59	68,33	
	Skupaj	133		

se nadaljuje

Tabela 3: Podjetniške kompetence, prej in po (nad.)

Skupina		N	Povprečje rangov	P-vrednost
Skozi srednješolski izobraževalni proces sem razvil/a sposobnost razmišljanja na ustvarjalen način.	Prej	73	66,21	0,940
	Po	58	65,73	
	Skupaj	131		
Skozi srednješolski izobraževalni proces sem spoznal/a značilnosti projektnega dela.	Prej	75	63,63	0,230
	Po	58	71,35	
	Skupaj	133		

Vir: lastno delo.

H3: Pri opravljanju izpita pri četrtem predmetu poklicne mature pridobijo kandidati socialno in državljansko kompetenco.

Pri tretji hipotezi sem s pomočjo vprašanja enajst testirala pridobitev medosebne kompetence. Zanimalo me je, ali kandidati pri četrtem predmetu poklicne mature pridobijo ključno kompetenco s področja medosebnih odnosov. Statistično pomembnost razlik sem preverila z neparametričnim Mann-Whitneyevim U testom za neodvisne vzorce. P-vrednost je zopet večja od 0,05 lahko trdim, da statistično pomembne razlike med skupinami glede na izbrano spremenljivko ne obstajajo. Hipotezo lahko zavrnem.

Tabela 4: Socialna in državljanska kompetenca, prej in po

Skupina		N	Povprečje rangov	P-vrednost
V času srednješolskega izobraževanja sem oblikoval/a odprte in prijateljske odnose s sošolci.	Prej	74	67,18	0,774
	Po	61	69,00	
	Skupaj	135		
V času srednješolskega izobraževanja sem oblikoval/ odprte in prijateljske odnose z vrstniki.	Prej	75	65,40	0,367
	Po	60	71,25	
	Skupaj	135		
V času srednješolskega izobraževanja sem oblikoval/a odprte in prijateljske odnose z učitelji.	Prej	73	67,21	0,922
	Po	61	67,84	
	Skupaj	134		
Zavedam se, da lastno vedenje vpliva na vedenje drugih.	Prej	74	70,06	0,479
	Po	61	65,50	
	Skupaj	135		

se nadaljuje

Tabela 4: Socialna in državljanska kompetenca, prej in po (nad.)

Skupina		N	Povprečje rangov	P-vrednost
Skozi srednješolski izobraževalni proces sem razvil/a večje spoštovanje do sošolcev.	Prej	75	64,23	0,191
	Po	60	72,72	
	Skupaj	135		
Skozi srednješolski izobraževalni proces sem razvil/a večje spoštovanje do vrstnikov.	Prej	74	63,32	0,109
	Po	61	73,67	
	Skupaj	135		
Skozi srednješolski izobraževalni sistem sem razvil/a večje spoštovanje do učiteljev.	Prej	75	68,42	0,885
	Po	60	67,48	
	Skupaj	135		
Skozi srednješolski izobraževalni proces sem razvil/a večje spoštovanje do drugih.	Prej	74	66,08	0,511
	Po	61	70,33	
	Skupaj	135		
Skozi srednješolski izobraževalni proces sem pridobil/a sposobnost vživljanja v druge (empatijo).	Prej	75	66,43	0,478
	Po	61	71,05	
	Skupaj	136		
Skozi srednješolski izobraževalni proces sem si razširil/a mrežo poznanstev znotraj šole.	Prej	74	68,05	0,985
	Po	61	67,93	
	Skupaj	135		
Skozi srednješolski izobraževalni proces sem razširil/a mrežo poznanstev zunaj šole (v podjetjih, drugih institucijah).	Prej	73	66,34	0,694
	Po	61	68,89	
	Skupaj	134		
Skozi srednješolski izobraževalni proces sem imel/a priložnost spoznati medkulturne razlike.	Prej	74	69,32	0,656
	Po	61	66,40	
	Skupaj	135		
Skozi srednješolski izobraževalni proces sem razvil/a spoštovanje do različnih kultur, vrednot in prepričanj.	Prej	74	65,52	0,498
	Po	60	69,94	
	Skupaj	134		

Vir: lastno delo.

H4: Med izobraževalnimi programi obstajajo pri pridobivanju ključnih kompetenc v okviru opravljanja izpita pri četrtem predmetu poklicne mature razlike.

Pri četrti hipotezi sem s pomočjo vprašanj štiri, deset in enajst testirala, ali obstajajo pri pridobivanju ključnih kompetenc razlike med izobraževalnimi programi. Statistično pomembnost razlik sem preverila z neparametričnim Kruskal-Wallisovim testom za

neodvisne vzorce. Pri petih trditvah se je izkazalo, da je p-vrednost manjša od 0,05, zato lahko trdim, da so razlike glede na izobraževalni program statistično značilne.

Tabela 5: Ključne kompetence glede na izobraževalni program

Trditve	Izobraževalni program	N	Povprečje rangov	P-vrednost
Znam oblikovati preglednice.	Ekonomski t.	26	35,27	0,032
	Strojni t.	25	24,22	
	T. računalništva	10	36,85	
	Skupaj	61		
Znam oblikovati besedila v urejevalniku besedil.	Ekonomski t.	26	35,10	0,003
	Strojni t.	25	22,62	
	T. računalništva	10	41,30	
	Skupaj	61		
Znam komunicirati s pomočjo elektronske pošte oziroma ostalih elektronskih komunikacijskih kanalov.	Ekonomski t.	25	35,68	0,007
	Strojni t.	25	23,68	
	T. računalništva	10	34,60	
	Skupaj	60		
Znam iskati informacije s pomočjo svetovnega spleta.	Ekonomski t.	26	33,75	0,044
	Strojni t.	25	25,30	
	T. računalništva	10	38,10	
	Skupaj	61		
Z različnimi računalniškimi programi znam oblikovati informacijsko gradivo (npr. zgibanke).	Ekonomski t.	26	31,00	0,011
	Strojni t.	25	25,50	
	T. računalništva	10	44,75	
	Skupaj	61		

Vir: lastno delo.

Tabela 5 prikazuje trditve pri katerih se pojavljajo statistično značilne razlike. Najvišje povprečje rangov je v programu tehnik računalništva in najnižje v programu strojni tehnik. Po pričakovanju gre za kompetenco s področja digitalne pismenosti. Hipotezo lahko delno potrdim. Pri ostalih trditvah so p-vrednosti nad 0,05 zato lahko trdim, da statistično pomembne razlike med skupinami glede na izbrano spremenljivko ne obstajajo. Tabela z vsemi trditvami je v prilogi.

5.3 Razprava o rezultatih raziskave

Rezultati raziskave so drugačni od pričakovanih, saj sem od štirih postavljenih hipotez delno potrdila le hipotezo, da med preučevanimi programi obstajajo razlike pri

pridobivanju kompetenc. Razlika se je pokazala pri razvoju digitalne kompetence. Pričakovano so tu na prvem mestu tehniki računalništva.

Na podlagi svojih več kot desetletnih izkušenj z mentoriranjem dijakov na poklicni maturi sem pričakovala, da bom lahko potrdila večino postavljenih hipotez. Razlogi za drugačen rezultat od pričakovanega so verjetno omejitve, na katere sem naletela pri raziskovanju. Omejitve moje raziskave se nanašajo na sorazmerno majhen vzorec anketirancev, saj je bilo vanjo vključenih 77 oziroma 61 anketirancev. Omejitve lahko predstavljajo tudi napačno razumevanje posameznih trditev iz ankete, subjektivna (precejšena) ocena znanja in (ne)resnost anketirancev. Razlog se verjetno skriva tudi v času anketiranja. Da bi lažje ugotovili napredek pri pridobivanju kompetenc bi bilo smiselno dijake anketirati že prej – morda celo v začetku in nato proti koncu njihovega srednješolskega izobraževanja.

Za ugotavljanje napredka v razvoju kompetenc bi bila bolj kot anketiranje primerna metoda neposrednega spremljanja dijakov s strani mentorjev na poklicni maturi. Mentorji bi tako dobili nabor vprašanj, s pomočjo katerih bi spremljali napredek v razvoju dijakovih kompetenc pri izdelavi projektne naloge za poklicno maturo. S tem bi odpravili nekatere pomanjkljivosti anketnega vprašalnika: napačnemu razumevanju posameznih trditev, subjektivni oceni znanja in (ne)resnosti vključenih v raziskavo.

Čeprav sem se v magistrskem delu osredotočila na izdelavo projektne naloge za poklicno maturo in s tem povezano pridobivanje kompetenc, je potrebno poudariti, da dijaki proučevane kompetence (digitalno, socialno in podjetnostno) pridobivajo tudi v okviru strokovnih predmetov/modulov in drugih dejavnosti, ki jih izvaja oziroma organizira šola.

Digitalno kompetenco dijaki razvijajo v okviru strokovnih modulov. V programu ekonomski tehnik je to modul poslovni projekti, kjer je vsebina naravnana na pridobivanje splošnih znanj s področja IKT. Podobno je tudi v programu tehnik računalništva, vendar so ta znanja poglobljena. Nekoliko bolj ozka uporaba IKT je v programu strojni tehnik, kjer je vsebina naravnana bolj strokovno, ožje. Primer: ekonomski tehnik in tehnik računalništva zna oblikovati spletno stran, zgibanke; strojni tehnik v majhnem obsegu, zna pa uporabljati računalniški program za modeliranje izdelka.

Medosebno oziroma socialno kompetenco med drugim dijaki razvijajo v okviru interesnih dejavnosti. V vseh treh proučevanih programih so organizirane delavnice na temo učenja socialnih veščin, dijaki se tekom izobraževanja udeležujejo strokovnih ekskurzij v tujini in Sloveniji, organizirani so tudi projektni dnevi. Tu gre za preplet usvajanja teoretičnega znanja, njegove uporabe v praksi in sodelovalnega učenja. Z udeležbo na dnevih dejavnosti se povečuje socialna vključenost dijakov, povečuje se strpnost med njimi, spodbujena je komunikacija.

Največ možnosti za razvijanje kompetence podjetnosti imajo dijaki programa ekonomski tehnik v okviru modula poslovanje podjetij (učno podjetje) v 3. letniku, v manjšem obsegu tudi dijaki programa strojni tehnik in tehnik računalništva. Uresničevanje svojih zamisli in idej, samoiniciativnost ter razvijanje ostalih komponent, ki označujejo kompetenco podjetnosti lahko dijaki pridobijo tudi v okviru podjetnosti znotraj krožka Mladi in denar in z udeležbo na start up vikendih.

Z namenom razvijanja medosebne kompetence in kompetence podjetnosti dijaki vseh treh usmeritev v 1. letniku skupaj odidejo na tridnevni podjetniški tabor v Prekmurje. Tam spoznajo kulturne in naravne znamenitosti pokrajine, se družijo in pod strokovnim vodstvom mentorjev snujejo podjetniške ideje, ki jih v nadaljevanju šolanja lahko tudi uresničijo.

6 PREDLOGI ZA IZBOLJŠAVE NA PODROČJU PRIDOBIVANJA KOMPETENC PRI DIJAKIH

Kompleksnost življenja v sodobni družbi, ki je posledica hitrih socialnih in družbenih sprememb ter globalizacije je pripeljala šole oziroma učitelje pred nove izzive. Šola je postala okolje, v katerem naj bi učenci oziroma dijaki ne le pridobili ustrezno znanje z zapornitvijo dejstev in informacij, temveč razvili kompetence, ki jim bodo omogočile boljšo udeležbo v družbo. Naloga šole je torej podpiranje in omogočanje razvijanja kompetenc pri dijakih.

Pri pregledu kurikulumov poklicnih in strokovnih šol sem ugotovila, da so poleg informativnih in formativnih učnih ciljev navedene tudi kompetence. Tako v kurikulumih prenovljenih poklicnih in strokovnih programov ni več govora le o vsebini in vsebinskih učnih ciljih, temveč tudi o dijakovih učnih dosežkih oziroma kompetencah. Strokovni deli prenovljenih programov so zato združeni v enote (module). V njih sta združena strokovno-teoretično in praktično znanje, kar omogoča doseganje določenih kompetenc.

Uvajanje kompetenc v učne načrte zahteva od učiteljev nova znanja in jih postavlja v novo vlogo. Učitelj si mora kot izhodišče načrtovanja in izvedbe učnega procesa v prvi vrsti zastaviti izgradnjo kompetenc. Tako ne bo več osredotočen le na podajanje snovi, temveč bo začel razmišljati o procesu učenja in ustreznega poučevanja, da bo učencem oziroma dijakom omogočal razvijanje kompetenc.

Prav tako bi moral učitelj razmišljati o tem, kako vsebino svojega predmeta povezati z vsebino drugih predmetov – kako torej sodelovati z drugimi učitelji. Govorimo o sodelovalnem poučevanju in medpredmetnem povezovanju z drugimi učitelji. Naj najprej pojasnim razliko med njima. Pri sodelovalnem poučevanju sodelujeta vsaj dva učitelja, ki bodisi sočasno poučujeta isto skupino dijakov, bodisi tesno sodelujeta pri načrtovanju,

izvajanju ali vrednotenju učnega procesa, vendar ne poučujeta iste skupine dijakov istočasno. Medpredmetno povezovanje pomeni povezovanje posameznih predmetov z namenom doseganja višje kakovosti predmetnih ciljev (Kamšek, brez datuma).

Za uvedbo takega načina poučevanja morajo biti izpolnjeni določeni pogoji. Najpomembnejši med njimi so učitelji s svojimi stališči in pogledi na povezovanje oziroma sodelovanje s kolegi, njihova usposobljenost, pripravljenost in motiviranost za drugačen način dela. Za tovrstno povezovanje morajo biti zagotovljeni tudi primerni pogoji (oprema učilnic, dostop do internetne povezave) in ne nazadnje je pri tem pomembna vloga ravnatelja oziroma vodstva šole. Ta mora zaposlene spodbujati k medsebojnemu sodelovanju, jim omogočiti primerne pogoje dela, poskrbeti za to, da bodo pridobili osnovno znanje, ki ga bodo potrebovali za povezovanje ter z organizacijo dela poskrbeti, da bo sodelovanje med učitelji časovno izvedljivo.

Z načrtovanjem sodelovalnega poučevanja in medpredmetnega povezovanja je treba začeti pred začetkom novega šolskega leta. Za učitelje je najprej treba organizirati začetno izobraževanje s področja sodelovalnega poučevanja in jim predstaviti konkretne izkušnje učiteljev, ki so se s tovrstnim poučevanjem že srečali. Nato je treba določiti pričakovani okvir sodelovanja – koliko učiteljev bo sodelovalo in v kakšnem časovnem okviru. Učiteljeve predloge se nato zbere in zapiše, vodja pa skozi šolsko leto nadzira izvedbo načrta.

Nov model izobraževanja, ki temelji na razvoju kompetenc, zahteva premik od učno-snovnega in učno-ciljnega načrtovanja k procesno-ciljnemu in postavlja učenca v osrednjo vlogo. Učitelj izhaja pri načrtovanju in izvedbi pouka iz učenčevega predznanja in poznavanja njegovih razvojnih potencialov (nikakor ne iz učne snovi), v samem učnem procesu pa predvideva njegovo aktivno udeležbo (Sentočnik, 2005). Govorimo o modelu vzratnega načrtovanja.

Torej bi moral učitelj pripraviti in izvesti kompleksen učni proces, v katerem so učenci oziroma dijaki pri učenju aktivni. Pri tem so možni različni prijemi poučevanja (problemski pouk, recipročno poučevanje, avtentične naloge, sodelovalno učenje, projektni pristop pri poučevanju...), ki podpirajo izgradnjo znanja in veščin. Učenci oziroma dijaki se v takih pogojih naučijo sodelovanja drug z drugim, komunicirajo na različne načine in s pomočjo lastnih miselnih procesov poglobljajo razumevanje vsebine. Pri sodelovalnem učenju, se učenci oziroma dijaki učijo drug od drugega, upoštevati morajo različne ideje članov skupine, naučijo se reševanja konfliktov in sprejemanja konsenzov. Pri tem ima pomembno vlogo učitelj, saj učenci oziroma dijaki razvijejo kompetence le, če jih ta pri njihovem delu sistematično usmerja. Aktivno učenje še ni zagotovilo, da bodo učenci oziroma dijaki kompetence res razvili – za to je potreben učitelj.

Ker razvoja kompetenc ni mogoče preverjati s preizkusi objektivnega tipa, jih učenci oziroma dijaki lahko najboljše izkažejo v procesu izvajanja dejavnosti, ki so zastavljene kot stvarni problemski izzivi. Ti jih spodbudijo k izkazovanju celovitega in povezanega znanja ter jim omogočajo njegovo aplikacijo v novih situacijah. Strokovnjaki zato poudarjajo potrebo po zagotavljanju zanesljive in veljavne presoje posameznikovega napredka in priporočajo evidence o učenčevem napredku. Te se zbirajo v določenem časovnem obdobju kontinuirano, na primer v mapi dosežkov. Takšna spremljava se obnese takrat, ko učitelji pripravijo avtentične učne situacije, v katerih učenci z opravljanjem dejavnosti izgrajujejo svoje znanje, urijo večšine kompleksnega mišljenja, komunikacije, socialne večšine in oblikujejo lastna spoznanja.

Menim, da je treba pri učiteljih dvigniti raven zavedanja o pomembnosti razvijanja kompetenc pri dijakih in jih opremiti z ustreznim znanjem ter poskrbeti za njihovo strokovno spopolnjevanje. Sodobni učitelj bi moral razumeti, da je svet kompleksnejši in da se mora temu v dobro svojih učencev prilagajati tudi sam ter se vseživljenjsko izobraževati.

SKLEP

Globalizacija, hiter tehnološki razvoj in nenehne spremembe – vse to zahteva večjo prilagodljivost posameznika, ko vstopa na trg dela. Poleg ustrezne izobrazbe se pričakujejo od njega prilagodljivost, iznajdljivost, določene osebne lastnosti in vrednote. Pričakuje se, da bo znal v določeni situaciji hitro in kakovostno uporabiti svoja znanja in večšine – torej, da bo imel določene kompetence. K temu, da bo posameznik kos tem pričakovanjem, lahko pripomore tudi izobraževalni sistem, tako da spodbuja pri njem razvijanje kompetenc.

V magistrskem delu sem najprej podala nekaj definicij besede kompetenca. Ugotovila sem, da je njenih opredelitev precej. Za potrebe svojega magistrskega dela sem sledila Kohontovi opredelitvi. Po tej lahko govorimo o (ne)kompetenčnosti posameznika takrat, ko ga postavimo v neko situacijo, v kateri mora uporabiti svoje znanje, sposobnosti in večšine (Kohont, 2005, str. 32), pri čemer so pomembne tudi njegove osebne lastnosti, njegova motiviranost, samopodoba in njegove vrednote.

Ker kompetence posameznika bistveno vplivajo na delovanje družbe, se s tem področjem ukvarjajo tudi politika in mednarodne organizacije. Tako je Svet Evropske unije izdal Priporočilo (Ur. l. EU, 394/2006) in v njem opredelil osem ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje, ki jih vsi posamezniki potrebujejo za osebno izpolnitev in razvoj, zaposljivost, socialno vključenost, uspešno življenje v mirnih družbah, trajnost in zdrav način življenja ter aktivno državljanstvo.

Pomena kompetence so se začele zavedati tudi organizacije, zato so se v boju za konkurenčno prednost odločile, da usmerijo pozornost v zaposlene in nanje gledajo kot na ključni faktor svojega uspeha. Postanejo t. i. učeče se organizacije, ki za svojo uspešno izvedbo dela uporabljajo kompetenčne modele, na podlagi katerih identificirajo potrebna znanja, spretnosti in osebnostne lastnosti svojega kadra.

In ne nazadnje mora spremembam v družbi slediti tudi izobraževalni sistem. Če je v preteklosti veljalo, da naj bi šole razvijale ključne kompetence, ki so del splošne izobrazbe, je sedaj vedno večji poudarek na obvladovanju informacijsko-komunikacijske tehnologije, na znanju več tujih jezikov in na komuniciranju. Po mnenju Ažmanove (brez datuma) je učenje učenja ena od osmih ključnih evropskih kompetenc, za katero naj bi bil usposobljen vsak učenec do konca srednje šole, da bi se v kompleksnem svetu nenehnih sprememb zmožgel in znal učinkovito učiti vse življenje. Področje kompetenc učenca je prepleteno s kompetencami učitelja. Učitelj bo hitro spreminjajočim se okoliščinam poučevanja lahko kos le, če bo poskrbljeno za izboljšave v njegovem izobraževanju, pri čemer je treba upoštevati začetno izobraževanje, uvajanje v delo, stalno strokovno spopolnjevanje in nadaljnje izobraževanje.

V nadaljevanju magistrskega dela sem podala izsledke štirih raziskav, ki so bile izvedene v Sloveniji in se nanašajo na merjenje ključnih kompetenc. Prva med njimi je raziskava PIAAC; vanjo so bile vključene osebe med 16. in 65. letom starosti in je merila dosežke odraslih na področju besedilnih in matematičnih spretnosti ter spretnosti reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih. Naslednja raziskava je raziskava PISA; ugotavlja raven bralne, matematične in naravoslovne pismenosti. V raziskavo, ki poteka vsake tri leta, so vključeni 15-letni učenci, učenke, dijaki in dijakinje ne glede na vrsto šole, ki jo obiskujejo. V Sloveniji se izvaja tudi mednarodna raziskava informacijske in računalniške pismenosti ICILS. Ta proučuje računalniško in informacijsko pismenost učencev zaključnih letnikov osnovnih šol v različnih državah. Raziskava ESLC pa je evropska raziskava o jezikovnih kompetencah in je namenjena ugotavljanju stopnje znanja učencev v tujih jezikih. Tudi zadnja omenjena raziskava se izvaja v zaključnih letnikih osnovnih šol.

V okviru raziskovalnega dela sem opravila raziskavo, ki se je nanašala na opravljanje četrtega predmeta na poklicni maturi. Pri tem predmetu morajo dijaki poleg teoretičnega znanja pokazati tudi določene spretnosti in veščine oziroma kompetence. Z raziskavo sem poskušala ugotoviti, v kolikšni meri dijaki pri opravljanju četrtega predmeta na poklicni maturi, ki se ga izvaja po projektni metodi, usvojijo kompetence s področja digitalne pismenosti, podjetnosti in medosebni odnosov. Anketo sem izvedla dvakrat - prvič v decembru, preden so dijaki začeli pisati projektno nalogo pri četrtem predmetu poklicne mature, drugič pa v aprilu, ko so nalogo že zaključili. Raziskava je bila opravljena v programih ekonomski tehnik, strojni tehnik in tehnik računalništva.

Postavila sem štiri hipoteze. Prva hipoteza se je glasila: Pri opravljanju izpita pri četrtem predmetu poklicne mature pridobijo kandidati ključno kompetenco s področja digitalne pismenosti. Raziskava je pokazala, da statistično pomembne razlike med skupinami glede na izbrano spremenljivko ne obstajajo zato hipotezo lahko zavrnem. Iz rezultatov raziskave je tudi razvidno, da dijaki ocenjujejo svoje znanje s področja digitalne kompetence precej visoko.

Druga hipoteza se je glasila: Pri opravljanju izpita pri četrtem predmetu poklicne mature pridobijo kandidati ključno kompetenco podjetnosti. Iz rezultatov drugega anketiranja ugotavljam, da so imeli dijaki v procesu pisanja projektne naloge za četrti predmet poklicne mature priložnost razviti svoje ideje, da so razvili sposobnost razmišljanja na ustvarjalen način in da so spoznali značilnosti projektne dela. Raziskava je sicer pokazala, da statistično pomembne razlike med skupinami glede na izbrano spremenljivko ne obstajajo zato hipotezo lahko zavrnem.

Pri tretji hipotezi sem preverjala pridobitev medosebne kompetence. Hipoteza se je glasila: Pri opravljanju izpita pri četrtem predmetu poklicne mature pridobijo kandidati socialno in državljansko kompetenco. Iz dobljenih rezultatov drugega anketiranja lahko ugotovim, da so dijaki izrazili večje strinjanje z naslednjimi trditvami: da so oblikovali odprte in prijateljske odnose s sošolci, vrstniki in učitelji, da so razvili večje spoštovanje do sošolcev, vrstnikov in drugih. Menijo, da so pridobili večjo sposobnost življenja v druge in si razširili mrežo poznanstev zunaj šole (v podjetjih in drugih institucijah) ter razvili večje spoštovanje do različnih kultur, vrednot in prepričanj. Tudi pri tretji hipotezi je raziskava pokazala, da statistično pomembne razlike med skupinami glede na izbrano spremenljivko ne obstajajo zato hipotezo lahko zavrnem.

Četrta hipoteza se je glasila: Med izobraževalnimi programi obstajajo pri pridobivanju ključnih kompetenc v okviru opravljanja izpita pri četrtem predmetu poklicne mature razlike. Raziskava je bila opravljena v treh programih, in sicer v programu ekonomski tehnik, strojni tehnik in tehnik računalništva. Pokazala je, da se pri nekaterih trditvah pojavljajo statistično značilne razlike. Najvišje povprečje rangov je v programu tehnik računalništva in najnižje v programu strojni tehnik. Po pričakovanju gre za kompetenco s področja digitalne pismenosti. Hipotezo lahko delno potrdim.

Na podlagi večletnih izkušenj z mentorstvom dijakom na poklicni maturi sem pričakovala drugačne rezultate raziskave. Razlogi za to so verjetno omejitve, s katerimi sem se srečala pri njej. Kljub temu sem prepričana, da opravljanje 4. predmeta na poklicni maturi po projektni metodi pripomore k razvoju kompetenc pri dijakih. Še večji učinek pri razvijanju kompetenc znotraj srednješolskega izobraževanja bi gotovo lahko dosegli z medpredmetnim povezovanjem in s premikom od učno-snovnega k procesno-ciljnemu načrtovanju pouka. Pri tem učitelj izhaja iz učenčevega predznanja in v učnem procesu predvidi njegovo aktivno udeležbo.

LITERATURA IN VIRI

1. Adler, E. (2014). *Socialna kompetenca: ključni dejavnik: kaj vse nam manjka in česa se lahko naučimo*. Novi Sad: Psihopolis Institut.
2. Atlagič, G., Ciglič, I., Černilec, J., Gorjan, M., Krošl, K., Maher, N. & Ravbar, J. (2006). *Projektno delo, gradivo za učitelje*. Ljubljana: Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje.
3. Ažman, T. (brez datuma). *Usposabljanje gimnazijcev za kompetenco učenje učenja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
4. Boštjančič, E. (2011). *Merjenje kompetenc - Metoda ocenjevalnega centra v teoriji in praksi*. Ljubljana: Planet GV, poslovno izobraževanje, d. o. o.
5. Boyatzis, R. E. (1982). *The Competent Manager*. New York: John Wiley.
6. Drejer, A. (2002). *Strategic Management and Core Competences: Theory and Application*. Wesport: Quorum Books.
7. Drucker, P. F. (2004). *Peter Drucker o managementu*. Ljubljana: GV Založba.
8. Dubois, D. D. (1998). *The Competency Case Book: Twelve Studies in Competency – Based Performance Improvement*. Amherst: HRD Press.
9. Europass. (2015). *Digitalna kompetenca – Samoocenjevalna lestvica*. Pridobljeno 17. novembra 2018 iz <https://europass.cedefop.europa.eu/sl/resources/digital-competences>.
10. Evropska komisija. (2004). *Skupna evropska načela za kompetence in kvalifikacije učiteljev*. Pridobljeno 17. novembra iz <http://www.pef.uni-lj.si/bologna/dokumenti/eu-common-principles-slo.pdf>
11. Evropska komisija. (2017a). *Sporočilo Komisije, Krepitev evropske identitete s pomočjo izobraževanja in kulture*. Bruselj: Evropska komisija.
12. Evropska komisija. (2017b). *Bela knjiga o prihodnosti Evrope*. Bruselj: Evropska komisija.
13. Evropska komisija. (2017c). *Razmislek o izkoriščanju globalizacije*. Bruselj: Evropska komisija.
14. Evropska unija. (2001). *Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi: kakovostno izobraževanje učiteljev za kakovost v vzgoji, izobraževanju in usposabljanju: tematsko omrežje o izobraževanju učiteljev v Evropi*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.
15. Ferrari, A. (2013). *Digcomp: A framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Pridobljeno 17. novembra 2018 iz <http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC83167/lb-na-26035-enn.pdf>
16. Fink Grubačević, I. & Mlinar, V. (2017). *Vprašalnik in smernice za vrednotenje socialne kompetence v delovnem okolju*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
17. Flogie, A., Bergoč, Š., Kovačič, D., Perčič, K., Pesek, I., Šverc, M. & Vičič-Krabonja, M. (2014). *Informacijska tehnologija kot temelj vseživljenjskega izobraževanja človeka 21. stoletja*. Maribor: Zavod Antona Martina Slomška.

18. Kamšek, M. (brez datuma). *Sodelovanje med učitelji, povezovanje pouka ali integracija kurikula*. Pridobljeno 18. avgusta 2019 iz e-redovalnica.suaslj.com%2Funisvet%2Fsodelovalno_delo%2FPrirocnik-Meta-Timsko_poucevanje-lekt.docx&usg=AOvVaw3dkyj52estarn7KMT_Cfpj
19. Kohont, A. (2005). Razvrščanje kompetenc. V S. M. Pezdir (ur.), *Kompetence v kadrovske praksi* (str. 30–48). Ljubljana: GV Izobraževanje.
20. Kohont, A. (2011). *Vloge in kompetence menedžerjev človeških virov v kontekstu internacionalizacije*. Ljubljana: Znanstvena knjižnica. Fakulteta za družbene vede.
21. Kompetenca. (2005): V *Priročni slovar tujk*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
22. Kompetenca. (2000). V *Slovar slovenskega knjižnega jezika*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
23. Lenko, N. (2016). *Model ključnih kompetenc in njegov vpliv na zaposlene – primer podjetja* (diplomsko delo). Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
24. Lucia, A. D. & Lepsinger R. (1999). *The art and Science of Competency Models: Pinpointing Critical Success Factors in Organizations*. San Francisco: Jossey – Bass/Pfeiffer.
25. Majcen, M. (2009). *Management kompetenc. Izdelava modela kompetenc ter njihova uporaba za razvoj kadrov in vodenje zaposlenih k doseganju ciljev*. Ljubljana: GV Založba.
26. McClelland, D. (1973). *Testing for Competence Rather Than for Intelligence*. Pridobljeno 19. oktobra 2018 iz <https://www.therapiebreve.be/documents/mcclelland-1973.pdf>
27. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. (2018). *Podjetnost v izobraževanju*. Pridobljeno 19. oktobra 2018 iz http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/urad_za_razvoj_in_kakovost_izobrazevanja/sektor_za_razvoj_izobrazevanja/razvojna_podrocja/podjetnost_v_izobrazevanju.
28. Muršak, J. (2002). *Pojmovni slovar za področje poklicnega in strokovnega izobraževanja*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport Republike Slovenije, Urad Republike Slovenije za šolstvo, Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje.
29. Muršak, J. (2012). *Temeljni pojmi poklicnega in strokovnega izobraževanja*. Ljubljana: Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje.
30. Pavlin, S. & Svetlik, I. (2008). *Razvoj profesionalnih kompetenc v slovenskem visokošolskem prostoru: elementi in izhodišča*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
31. Pedagoški inštitut. (2019a). *Mednarodna raziskava ESLC*. Pridobljeno 6. julija 2019 iz <https://www.pei.si/vstopna-stran/mednarodne-raziskave/eslc/eslc-2011/>
32. Pedagoški inštitut. (2019b). *Mednarodna raziskava ICILS*. Pridobljeno 6. julija 2019 iz <https://www.pei.si/vstopna-stran/mednarodne-raziskave/sites-icils/>
33. Pedagoški inštitut. (2019c). *Raziskava PISA*. Pridobljeno 6. julija 2019 iz <https://www.pei.si/vstopna-stran/mednarodne-raziskave/pisa/>
34. Peklaj, C. (2001). *Sodelovalno učenje – ali kdaj več glav več ve*. Ljubljana: DZS.

35. Peklaj, C., Kalin, J., Pečjak, S., Puklek Levpušček, M., Valenčič Zuljan, M. & Košir, K. (2008). Zaključno poročilo: *Izobraževanje učiteljev za nove kompetence za družbo znanja ter vloga teh kompetenc pri uresničevanju vzgojnoizobraževalnih ciljev v šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
36. PIAAC slo. *Mednarodna raziskava o kompetencah odraslih*. Pridobljeno 6. julija 2019 iz <http://piaac.acs.si/raziskava/>.
37. Prahalad, C. K. & Hamel, G. (1990). The Core Competence of the Corporation. *Harvard Business Review*, 68(3), 79–91.
38. Pušnik, M. (2005). Od znanja h kompetencam. V A. Zupan (ur.), *Od opazovanja do znanja, od znanja h kompetencam* (str. 132–150). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
39. Ravbar, J. (2006). *Projektno delo, gradivo za učitelje*. Ljubljana: Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje.
40. Ravbar, J. (2015): *Izvedba četrtega predmeta na poklicni maturi – s poudarkom na ključni kompetenci samoiniciativnost in podjetnost, gradivo za učitelje*. Ljubljana: Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje.
41. Rychen, D. S. (2001). Introduction. V D. S. Rychen, & I. H. Salganik (ur.), *Defining and Selecting Key Competencies* (str. 1–17). Seattle, Toronto, Bern, Goetingen: Hogrefe & Huber Publishers.
42. Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. London: Random House Business Book.
43. Sentočnik, S. (2005). Učenčeve kompetence – čemu in kako? V A. Zupan (ur.), *Od opazovanja do znanja, od znanja h kompetencam* (str. 38–45). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
44. Slivar, B. (2008). Ključne kompetence v katalogih znanj in višješolskih programih. Pridobljeno 19. oktobra 2018 iz http://www.impletum.zavod-irc.si/docs/Skriti_dokumenti/Impletum_A6_Kljucne_kompetence_v_katalogih_in_VSS_programih_Slivar_11122008.pdf
45. Spencer, M. L. & Spencer, S. M. (1993). *Competence at work: models for superior performance*. New York: Willey.
46. Stanojev, S. & Florjančič, V. (2018). *Digitalna pismenost srednješolcev*. Koper: Založba Univerze na Primorskem.
47. Svetlik, I. (2005). O kompetencah. V S. M., Pezdirc (ur.), *Kompetence v kadrovski praksi* (str. 12–27). Ljubljana: GV Izobraževanje.
48. Svetlik, I. & Kohont, A. (2005). Uvajanje in uporaba kompetenc. V S. M. Pezdirc (ur.), *Kompetence v kadrovski praksi* (str. 51–73). Ljubljana: GV Izobraževanje.
49. Tomažič, E. (brez datuma). *Prikaz metodologije za identifikacijo učinkovitih in neučinkovitih vzorcev organizacijskega vedenja menedžerjev*. Pridobljeno 19. oktobra 2018 iz www1.fov.uni-mb.si/mayer/SVD/Egon%20Tomazic%20Kompetence.doc
50. Velkov Rozman, B. (2011). *Nabor ključnih kompetenc za opravljanje poklicev kot pripomoček za potrebe povezovanja trga dela in izobraževanja* (magistrsko delo). Ljubljana: Ekonomska fakulteta.

51. Zupanc, B. (2010). *Priporočila za pripravo in izvedbo drugega in četrtega predmeta poklicne mature*. Ljubljana: Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje.

PRILOGE

Priloga 1: Anketni vprašalnik

Q1 – Spol:

1. moški
2. ženski

Q2 – Izobraževalni program

1. ekonomski tehnik
2. strojni tehnik
3. tehnik računalništva

Q3 – Kako pripravljáš nalogo za 4. predmet poklicne mature?

1. Sam/a.
2. V skupini.

Q4 – Na 5-stopenjski lestvici označite odgovor, s katerim se najbolj strinjate.

Tabela 1 : Vprašalnik za ugotavljanje digitalne kompetence

	Se sploh ne strinjam.	Se ne strinjam.	Se deloma strinjam.	Se večinoma strinjam.	Se popolnoma strinjam.
Poznam ključne funkcije računalnika.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Znam oblikovati preglednice.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Znam oblikovati besedila v urejevalniku besedil.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Znam komunicirati s pomočjo elektronske pošte oziroma ostalih elektronskih komunikacijskih kanalov.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Znam iskati informacije s pomočjo svetovnega spleta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

se nadaljuje

Tabela 1 : Vprašalnik za ugotavljanje digitalne kompetence (nad.)

	Se sploh ne strinjam.	Se ne strinjam.	Se deloma strinjam.	Se večinoma strinjam.	Se popolnoma strinjam.
Z različnimi računalniškimi programi znam oblikovati informacijsko gradivo (npr. zgibanke).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Za potrebe izobraževanja znam razlikovati med bistvenimi in nebistvenimi informacijami.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Vir: lastno delo.

Q5 – Znam uporabljati več kot en računalniški program za predstavitev svojega dela.

1. DA.
2. NE.

Q6 – Za potrebe izobraževanja komuniciram s pomočjo elektronske pošte oziroma ostalih elektronskih komunikacijskih kanalov vsaj trikrat tedensko.

1. DA.
2. NE.

Q7 – Za potrebe izobraževanja iščem informacije na svetovnem spletu.

1. DA.
2. NE.

Q8 – Znam oblikovati spletno stran.

1. DA.
2. NE.

Q9 – Znam uporabljati orodje za oblikovanje video vsebin.

1. DA.

2. NE.

Vprašanja, s katerimi sem ugotavljala, kako so dijaki razvili medosebno kompetenco, so:

Q10 – Na 5-stopenjski lestvici označite odgovor, s katerim se najbolj strinjate.

Tabela 2: Vprašalnik za ugotavljanje medosebne kompetence

	Se sploh ne strinjam.	Se ne strinjam.	Se deloma strinjam.	Se večinoma strinjam.	Se popolnoma strinjam.
V času srednješolskega izobraževanja sem oblikoval/a odprte in prijateljske odnose s sošolci.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
V času srednješolskega izobraževanja sem oblikoval/ odprte in prijateljske odnose z vrstniki.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
V času srednješolskega izobraževanja sem oblikoval/a odprte in prijateljske odnose z učitelji.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zavedam se, da lastno vedenje vpliva na vedenje drugih.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skozi srednješolski izobraževalni proces sem razvil/a večje spoštovanje do sošolcev.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skozi srednješolski izobraževalni proces sem razvil/a večje spoštovanje do vrstnikov.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skozi srednješolski izobraževalni sistem sem razvil/a večje spoštovanje do učiteljev.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

se nadaljuje

Tabela 2: Vprašalnik za ugotavljanje medosebne kompetence (nad.)

	Se sploh ne strinjam.	Se ne strinjam.	Se deloma strinjam.	Se večinoma strinjam.	Se popolnoma strinjam.
Skozi srednješolski izobraževalni proces sem razvil/a večje spoštovanje do drugih.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skozi srednješolski izobraževalni proces sem pridobil/a sposobnost vživljanja v druge (empatijo).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skozi srednješolski izobraževalni proces sem si razširil/a mrežo poznanstev znotraj šole.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skozi srednješolski izobraževalni proces sem razširil/a mrežo poznanstev zunaj šole (v podjetjih, drugih institucijah).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skozi srednješolski izobraževalni proces sem imel/a priložnost spoznati medkulturne razlike.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skozi srednješolski izobraževalni proces sem razvil/a spoštovanje do različnih kultur, vrednot in prepričanj.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skozi srednješolski izobraževalni proces sem razvil/a občutek za delo v timu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Delo v timu me je spodbudilo k sodelovanju z drugimi člani tima.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

se nadaljuje

Tabela 2: Vprašalnik za ugotavljanje medosebne kompetence (nad.)

	Se sploh ne strinjam.	Se ne strinjam.	Se deloma strinjam.	Se večinoma strinjam.	Se popolnoma strinjam.
Skozi srednješolski izobraževalni proces sem izboljšal/a načrtovanje in organiziranje svojega dela.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Vir: lastno delo.

Vprašanja, s katerimi sem ugotavljala, ali so dijaki pridobili podjetniško kompetenco so:

Q11 – Na 5-stopenjski lestvici označite odgovor, s katerim se najbolj strinjate.

Tabela 3: Vprašalnik za ugotavljanje podjetniške kompetence

	Se sploh ne strinjam.	Se ne strinjam.	Se deloma strinjam.	Se večinoma strinjam.	Se popolnoma strinjam.
Skozi srednješolski izobraževalni proces sem imel/a priložnost razviti svoje ideje.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skozi srednješolski izobraževalni proces sem imel/a priložnost razviti nove ideje.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skozi srednješolski izobraževalni proces sem razvil/a občutek za samostojnost.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skozi srednješolski izobraževalni proces sem razvil/a občutek za organiziranost.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skozi srednješolski izobraževalni proces sem razvil/a občutek za povezovanje različnih strokovnih področij.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

se nadaljuje

Tabela 3: Vprašalnik za ugotavljanje podjetniške kompetence (nad.)

	Se sploh ne strinjam.	Se ne strinjam.	Se deloma strinjam.	Se večinoma strinjam.	Se popolnoma strinjam.
Skozi srednješolski izobraževalni proces sem razvil/a sposobnost razmišljanja na ustvarjalen način.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skozi srednješolski izobraževalni proces sem spoznal/a značilnosti projektnega dela.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Vir: lastno delo.

Q12 – Za potrebe izobraževanja uporabljam družbena omrežja.

1. DA.
2. NE.

IF (1) Q12 = [1]

Q13 – Izberite katera. Možnih je več odgovorov.

1. Facebook.
2. Instagram.
3. Twitter.
4. LinkedIn.
5. Drugo.

Priloga 2: Ključne kompetence glede na izobraževalni program

Tabela 4: Ključne kompetence glede na izobraževalni program

Trditve	Izobraževalni program	N	Povprečje rangov	P-vrednost
Poznam ključne funkcije računalnika.	Ekonomski t.	26	32,38	0,376
	Strojni t.	26	28,54	
	T. računalništva	10	36,90	
	Skupaj	62		

se nadaljuje

Tabela 4: Ključne kompetence glede na izobraževalni program (nad.)

Trditve	Izobraževalni program	N	Povprečje rangov	P-vrednost
Znam oblikovati preglednice.	Ekonomski t.	26	35,27	0,032
	Strojni t.	25	24,22	
	T. računalništva	10	36,85	
	Skupaj	61		
Znam oblikovati besedila v urejevalniku besedil.	Ekonomski t.	26	35,10	0,003
	Strojni t.	25	22,62	
	T. računalništva	10	41,30	
	Skupaj	61		
Znam komunicirati s pomočjo elektronske pošte oziroma ostalih elektronskih komunikacijskih kanalov.	Ekonomski t.	25	35,68	0,007
	Strojni t.	25	23,68	
	T. računalništva	10	34,60	
	Skupaj	60		
Znam iskati informacije s pomočjo svetovnega spleta.	Ekonomski t.	26	33,75	0,044
	Strojni t.	25	25,30	
	T. računalništva	10	38,10	
	Skupaj	61		
Z različnimi računalniškimi programi znam oblikovati informacijsko gradivo (npr. zgibanke).	Ekonomski t.	26	31,00	0,011
	Strojni t.	25	25,50	
	T. računalništva	10	44,75	
	Skupaj	61		
Za potrebe izobraževanja znam razlikovati med bistvenimi in nebistvenimi informacijami.	Ekonomski t.	26	30,77	0,159
	Strojni t.	25	27,06	
	T. računalništva	9	39,28	
	Skupaj	60		
V času srednješolskega izobraževanja sem oblikoval/a odprte in prijateljske odnose s sošolci.	Ekonomski t.	26	30,58	0,891
	Strojni t.	25	30,52	
	T. računalništva	10	33,30	
	Skupaj	61		
V času srednješolskega izobraževanja sem oblikoval/ odprte in prijateljske odnose z vrstniki.	Ekonomski t.	26	29,73	0,435
	Strojni t.	24	33,38	
	T. računalništva	10	25,60	
	Skupaj	60		
V času srednješolskega izobraževanja sem oblikoval/a odprte in prijateljske odnose z učitelji.	Ekonomski t.	26	30,46	0,842
	Strojni t.	25	32,40	
	T. računalništva	10	28,90	
	Skupaj	61		

se nadaljuje

Tabela 4: Ključne kompetence glede na izobraževalni program (nad.)

Trditve	Izobraževalni program	N	Povprečje rangov	P-vrednost
Zavedam se, da lastno vedenje vpliva na vedenje drugih.	Ekonomski t.	26	30,77	0,813
	Strojni t.	25	32,32	
	T. računalništva	10	28,30	
	Skupaj	61		
Skozi srednješolski izobraževalni proces sem razvil/a večje spoštovanje do sošolcev.	Ekonomski t.	25	26,38	0,207
	Strojni t.	25	34,66	
	T. računalništva	10	30,40	
	Skupaj	60		
Skozi srednješolski izobraževalni proces sem razvil/a večje spoštovanje do vrstnikov.	Ekonomski t.	26	25,42	0,050
	Strojni t.	25	36,88	
	T. računalništva	10	30,80	
	Skupaj	61		
Skozi srednješolski izobraževalni sistem sem razvil/a večje spoštovanje do učiteljev.	Ekonomski t.	26	30,92	0,751
	Strojni t.	25	31,44	
	T. računalništva	9	26,67	
	Skupaj	60		
Skozi srednješolski izobraževalni proces sem razvil/a večje spoštovanje do drugih.	Ekonomski t.	26	30,58	0,958
	Strojni t.	25	30,88	
	T. računalništva	10	32,40	
	Skupaj	61		
Skozi srednješolski izobraževalni proces sem pridobil/a sposobnost vživljanja v druge (empatijo).	Ekonomski t.	26	29,67	0,871
	Strojni t.	25	31,96	
	T. računalništva	10	32,05	
	Skupaj	61		
Skozi srednješolski izobraževalni proces sem si razširil/a mrežo poznanstev znotraj šole.	Ekonomski t.	26	32,12	0,901
	Strojni t.	25	29,98	
	T. računalništva	10	30,65	
	Skupaj	61		
Skozi srednješolski izobraževalni proces sem razširil/a mrežo poznanstev zunaj šole (v podjetjih, drugih institucijah).	Ekonomski t.	26	32,42	0,771
	Strojni t.	25	29,12	
	T. računalništva	10	32,00	
	Skupaj	61		

se nadaljuje

Tabela 4: Ključne kompetence glede na izobraževalni program (nad.)

Trditve	Izobraževalni program	N	Povprečje rangov	P-vrednost
Skozi srednješolski izobraževalni proces sem imel/a priložnost spoznati medkulturne razlike.	Ekonomski t.	26	32,33	0,484
	Strojni t.	25	32,00	
	T. računalništva	10	25,05	
	Skupaj	61		
Skozi srednješolski izobraževalni proces sem razvil/a spoštovanje do različnih kultur, vrednot in prepričanj.	Ekonomski t.	25	31,74	0,888
	Strojni t.	25	29,72	
	T. računalništva	10	29,35	
	Skupaj	60		
Skozi srednješolski izobraževalni proces sem razvil/a občutek za delo v timu.	Ekonomski t.	26	29,52	0,599
	Strojni t.	25	29,68	
	T. računalništva	9	35,61	
	Skupaj	60		
Delo v timu me je spodbudilo k sodelovanju z drugimi člani tima.	Ekonomski t.	26	30,62	0,458
	Strojni t.	24	28,13	
	T. računalništva	10	35,90	
	Skupaj	60		
Skozi srednješolski izobraževalni proces sem izboljšal/a načrtovanje in organiziranje svojega dela.	Ekonomski t.	26	30,25	0,956
	Strojni t.	25	31,58	
	T. računalništva	10	31,50	
	Skupaj	61		
Skozi srednješolski izobraževalni proces sem imel/a priložnost razviti svoje ideje.	Ekonomski t.	26	30,42	0,893
	Strojni t.	25	32,18	
	T. računalništva	10	29,55	
	Skupaj	61		
Skozi srednješolski izobraževalni proces sem imel/a priložnost razviti nove ideje.	Ekonomski t.	26	31,00	0,720
	Strojni t.	24	28,67	
	T. računalništva	10	33,60	
	Skupaj	60		
Skozi srednješolski izobraževalni proces sem razvil/a občutek za samostojnost.	Ekonomski t.	26	33,35	0,470
	Strojni t.	24	27,56	
	T. računalništva	10	30,15	
	Skupaj	60		

se nadaljuje

Tabela 4: Ključne kompetence glede na izobraževalni program (nad.)

Trditve	Izobraževalni program	N	Povprečje rangov	P-vrednost
Skozi srednješolski izobraževalni proces sem razvil/a občutek za organiziranost.	Ekonomski t.	25	32,86	0,353
	Strojni t.	23	27,80	
	T. računalništva	10	25,00	
	Skupaj	58		
Skozi srednješolski izobraževalni proces sem razvil/a občutek za povezovanje različnih strokovnih področij.	Ekonomski t.	26	30,00	0,467
	Strojni t.	23	27,72	
	T. računalništva	10	35,25	
	Skupaj	59		
Skozi srednješolski izobraževalni proces sem razvil/a sposobnost razmišljanja na ustvarjalen način.	Ekonomski t.	25	28,18	0,711
	Strojni t.	23	29,35	
	T. računalništva	10	33,15	
	Skupaj	58		
Skozi srednješolski izobraževalni proces sem spoznal/a značilnosti projektne delo.	Ekonomski t.	26	29,63	0,778

Vir: lastno delo.