



Izhodišča za prenovo  
**UČNIH NAČRTOV**  
v osnovni šoli in gimnaziji



Zavod  
Republike  
Slovenije  
za šolstvo

# Izhodišča za prenavo učnih načrtov v osnovni šoli in gimnaziji

## Urednika:

Jasna Rojc, Zavod Republike Slovenije za šolstvo  
dr. Branko Slivar, Zavod Republike Slovenije za šolstvo

## Avtorji:

izr. prof. dr. Kozma Ahačič, Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša, ZRC SAZU  
prof. dr. Iztok Banič, Univerza v Mariboru, Fakulteta za naravoslovje in matematiko  
doc. dr. Andrej Brodnik, Univerza na Primorskem, Fakulteta za matematiko, naravoslovje in informacijske tehnologije  
dr. Ada Holcar Brunauer, Zavod Republike Slovenije za šolstvo  
Polona Klopčič, Osnovna šola Jožeta Krajca, Rakek  
Berta Kogoj, Zavod Republike Slovenije za šolstvo  
doc. dr. Monika Mithans, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta  
dott. ric. Anja Pirih, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta  
izr. prof. dr. Damijan Štefanc, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta  
Tanja Müller, Osnovna šola Franceta Prešerna Kranj  
Natalija Panič, Osnovna šola Sostro, Ljubljana  
Jasna Rojc, Zavod Republike Slovenije za šolstvo  
dr. Branko Slivar, Zavod Republike Slovenije za šolstvo  
Marjeta Stegel, Gimnazija, elektro in pomorska šola Piran  
mag. Mojca Suban, Zavod Republike Slovenije za šolstvo  
Miran Tratnik, Gimnazija Nova Gorica  
dr. Renata Zupanc Grom, Zavod Republike Slovenije za šolstvo

## Strokovni sodelavki:

dr. Nina Novak, Zavod Republike Slovenije za šolstvo  
dr. Zora Rutar Ilc, Zavod Republike Slovenije za šolstvo

## Jezikovni pregled:

Tine Logar

## Izdal in založil: Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Predstavniki: dr. Vinko Logaj

Spletna izdaja  
Ljubljana, 2022

Publikacija je dostopna na povezavi: [www.zrss.si/pdf/izhodišca\\_za\\_prenovo\\_UN.pdf](http://www.zrss.si/pdf/izhodišca_za_prenovo_UN.pdf)

---

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

[COBISS.SI](http://COBISS.SI)-ID [99484675](http://99484675)

[ISBN 978-961-03-0660-3](http://ISBN_978-961-03-0660-3) (PDF)

Sprejeto na 219. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje 17. 2. 2022.

# Kazalo vsebine

<b>1 UVODNI RAZMISLEK .....</b>	<b>2</b>
<b>2 ŠOLA, VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE V DRUŽBI PRIHODNOSTI: VIZIJA SPLOŠNEGA IZOBRAŽEVANJA IN IZOBRAZBE V SLOVENIJI</b>	<b>3</b>
2.1 KAKOVOSTNA SPLOŠNA IZOBRAZBA ZA VSE .....	3
2.2 ZNANJE KOT VODILO POUKA IN TEMELJ SPLOŠNE IZOBRAZBE MLADIH .....	4
2.3 H KAKOVOSTNEMU ZNANJU IN SPLOŠNI IZOBRAZBI VODI TUDI AKTIVNO UČENJE .....	5
<b>3 NAČELA PRENOVE UČNIH NAČRTOV .....</b>	<b>6</b>
3.1 NAČELO CILJNE ZASNOVANOSTI UČNIH NAČRTOV TER INSTITUCIONALNE AVTONOMIJE IN STROKOVNE AVTONOMIJE UČITELJEV .....	6
3.2 NAČELO HORIZONTALNE IN VERTIKALNE POVEZANOSTI UČNIH NAČRTOV .....	6
3.3 NAČELO NOTRANJE KONSISTENTNOSTI UČNIH NAČRTOV .....	7
3.4 NAČELO INDIVIDUALIZACIJE IN SPODBUJANJA INKLUZIVNE NARAVNANOSTI POUKA IN IZOBRAŽEVANJA .....	7
3.5 NAČELO VKLJUČEVANJA SKUPNIH CILJEV OSNOVNE ŠOLE IN GIMNAZIJE V UČNE NAČRTE POSAMEZNIH PREDMETOV .....	7
<b>4 SKUPNI CILJI OSNOVNE ŠOLE IN GIMNAZIJE – SMERNICE ZA PRIPRAVO DOKUMENTA .....</b>	<b>8</b>
<b>5 POMEN IN VLOGA UČNIH NAČRTOV TER IZHODIŠČA ZA PRENOVO .....</b>	<b>9</b>
<b>6 SMERNICE ZA PRIPRAVO UČNIH NAČRTOV .....</b>	<b>10</b>
6.1 STRUKTURA UČNEGA NAČRTA .....	11
6.1 A Učni načrt za prvo vzgojno-izobraževalno obdobje .....	11
6.1 B Učni načrti predmetov drugega in tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja v osnovni šoli ter v gimnaziji .....	12
6.2 OPREDELITEV ELEMENTOV UČNEGA NAČRTA .....	12
6.2 A Opredelitev predmeta .....	12
6.2 B Cilji in teme .....	13
6.2 C Standardi znanja .....	14
6.3 DIDAKTIČNA PRIPOROČILA TER PRIPOROČILA ZA PREVERJANJE IN OCENJEVANJE ZNANJA .....	15
<b>7 STRATEGIJA PRENAVLANJA UČNIH NAČRTOV IN NAČRT NJIHOVE IMPLEMENTACIJE V PRAKSO .....</b>	<b>18</b>
7.1 ORGANIZACIJA PRENOVE UČNIH NAČRTOV .....	18
7.2 POSTOPEK DELA .....	19
7.3 NAČRT IMPLEMENTACIJE UČNIH NAČRTOV V PRAKSO .....	20
<b>8 VIRI IN LITERATURA .....</b>	<b>21</b>
<b>9 PRILOGE .....</b>	<b>23</b>
8.1 POJASNILO NEKATERIH POJMOV .....	23
8.2 ORIS ORODJA ZA PRENAVLANJE UČNEGA NAČRTA .....	25
8.3 GRAFIČNI PRIKAZ RELACIJ MED KURIKULARNIM SVETOM IN KURIKULARNIMI KOMISIJAMI V POSTOPKU PRENOVE UČNIH NAČRTOV .....	27

# 1 Uvodni razmislek

Zadnja večja posodobitev učnih načrtov je v Sloveniji potekala v letih med 2007 in 2011. Po opozorilih strokovne javnosti o nujni ponovni prenovi je bila 12. 4. 2021 pri Zavodu RS za šolstvo imenovana ekspertna skupina za prenovu učnih načrtov za osnovnošolsko in gimnazijsko izobraževanje.

**Naloge** skupine so bile:

- opredeliti smernice, cilje in načela prenove učnih načrtov,
- pripraviti predlog strukture učnih načrtov in
- opredeliti posamezne elemente učnih načrtov.

Zaključki so predstavljeni v tem dokumentu z naslovom *Izhodišča za prenovu učnih načrtov v osnovni šoli in gimnaziji* (v nadaljevanju: Izhodišča).

**Temeljno izhodišče** skupine je bilo, da je znanje vodilo pouka in temelj splošne izobrazbe. Ob tem pa je pri svojem delu upoštevala tudi:

- novosti in mednarodne trende na področju vzgoje in izobraževanja,
- izzive današnjega splošnega izobraževanja,
- ugotovitve in predloge analize učnih načrtov, ki jo je leta 2020 izvedel Zavod RS za šolstvo (Bačnik idr., 2020) in
- slovensko kurikularno tradicijo.

Prenova ključnih nacionalnih kurikularnih dokumentov, kot so učni načrti za osnovno šolo in gimnazijo, mora temeljiti na jasni in premišljeni viziji splošnega izobraževanja v sodobni družbi, katere del smo in katere del bodo tudi prihodnje generacije učencev in dijakov. Zastaviti si torej moramo vprašanje – in poiskati tudi odgovor nanj –, kako si predstavljamo splošno izobraženega mladega posameznika (učenca, dijaka<sup>1</sup>), družbo, katere del so in jo soustvarjajo takšni posamezniki, pa tudi kakšna mora biti šola, da bo takšnega posameznika lahko izobrazila. Del odgovora na to vprašanje dajejo pričujoča Izhodišča: ta so rezultat premislekov v ekspertni skupini, ki je skozi študij in polemične razprave skušala poiskati in opredeliti najpomembnejše in najbolj ključne značilnosti splošne izobrazbe v današnjem izrazito kompleksnem, okoljsko ogroženem, politično in ekonomsko razgibanem ter vse bolj digitaliziranem svetu. Avtorji tega dokumenta si seveda ne domišljamo, da nam je uspelo poiskati celovit in zadosten odgovor na to vprašanje. Pomemben del tega odgovora, kaj naj torej obsega in k čemu naj stremi kakovostna splošna izobrazba v 21. stoletju, ki jo učenci pridobivajo v osnovnošolskem in gimnazijskem programu, bodo morale poiskati kurikularne skupine, ki so jim ta Izhodišča v prvi vrsti namenjena. Gre torej za **izhodišča** v vsaj dvojnem pomenu te besede: po eni strani so to **izhodišča za poglobljen premislek kurikularnih skupin o pomenu, vlogi in značilnostih splošne izobrazbe, ki se bo odrazil v učnih načrtih osnovnošolskega in gimnazijskega programa**, kot jih bodo opredelile te skupine; po drugi strani pa gre za **izhodišča, ki dovolj jasno operativno usmerjajo potek priprave prenovljenih učnih načrtov ter določajo njihovo strukturno zasnovo**.

Vsekakor pa smo avtorji v procesu snovanja tega dokumenta imeli v prvi vrsti pred očmi **cilje načrtovane prenove učnih načrtov**, ki bo sledila pričujočim Izhodiščem:

- učne načrte horizontalno in vertikalno povezati oz. uskladiti ter jih aktualizirati,
- učne načrte strukturno in terminološko poenotiti,
- prilagoditi obseg ciljev v učnih načrtih številu ur predmeta v predmetniku,
- ustrezno opredeliti cilje in standarde znanja ter povezave med njimi,
- v učne načrte predmetov umestiti skupne cilje<sup>2</sup> programov osnovne šole in gimnazij,
- posodobiti in razširiti didaktična priporočila ter priporočila za preverjanje in ocenjevanje znanja.

<sup>1</sup> Izključno zaradi racionalnosti obsega besedila in lažje berljivosti je v dokumentu za dijakinje in dijake, učiteljice in učitelje ipd. praviloma uporabljena moška slovnična oblika, ki velja enakovredno za oba spola.

V nadaljevanju besedila se izraz učenec uporablja tako za učence kot za dijake.

<sup>2</sup> **Skupni cilji** niso **splošni cilji** programov, opredeljeni v *Zakonu o osnovni šoli* in *Zakonu o gimnazijah*, ali splošni cilji predmetov, opredeljeni v veljavnih učnih načrtih, temveč so to cilji, ki izhajajo iz prečnih tematskih področij, prečnih veščin, ključnih kompetenc, pismenosti itd., ki so skupni vsem izobraževalnim programom in predmetom ter aktualni na vseh stopnjah izobraževanja.

## 2 Šola, vzgoja in izobraževanje v družbi prihodnosti: vizija splošnega izobraževanja in izobrazbe v Sloveniji

V sodobni družbi je – tudi zaradi hitrosti njenega spreminjanja – temeljnega pomena, da vsak posameznik pridobi kakovostno splošno izobrazbo in kakovostno znanje kot trdno vseživljenjsko osnovo za kompleksne in hitro spreminjajoče se okoliščine sodobnih globaliziranih družb in kultur. Zato v nadaljevanju tega poglavja izpostavljam tri ključne vidike: dostopnost kakovostne splošne izobrazbe, pomen znanja in pomen aktivnega učenja oz. aktivne vloge učenca v učnem procesu.

### 2.1 Kakovostna splošna izobrazba za vse

Ideja splošne izobrazbe, kot jo poznamo v današnjem času, temelji na antičnem konceptu svobodne izobrazbe. Ta je, kot poudarja Kodelja (2004), že v helenistični Grčiji svobodnemu človeku omogočala razvoj svobodnega duha in ga pripravljala na katero koli življenjsko nalogo ali socialno vlogo, ne da bi ga vnaprej omejevala na kakršno koli poklicno specializacijo. Razumljena je bila torej kot izobrazba, ki ni bila namenjena pripravi človeka na opravljanje določenega (poklicnega) dela, pač pa mu je omogočala kakovostno preživljanje časa in razvoj njegovega humanega značaja. Kasneje, zlasti v obdobju neohumanizma in razsvetljenstva, se je na podlagi antične humanistične ideje svobodne izobrazbe začelo krepiti pojmovanje, da je treba vsakemu človeku omogočiti, da pridobi temeljno splošno izobrazbo. Ta širi človekova duhovna obzorja in ga s tem osvobaja omejitev, ki jih prinaša neki partikularen način mišljenja, ujet v ozke strokovne ali doktrinarne meje. Splošna izobrazba je seveda tudi temelj nadaljnjega strokovnega in poklicnega izobraževanja, a je razumljena predvsem kot vrednota sama po sebi in ni v funkciji nekih zunanjih, utilitarnih ciljev, čeprav lahko prispeva tudi k doseganju le-teh (prav tam; prim. tudi Štefanc, 2012). Kot piše tudi Zgaga (2004), takšen koncept splošne izobrazbe določata dve razsežnosti: epistemološka (razsvetljevanje, prodiranje v bistva, iskanje resnice, prepričevanje samoumevnosti) in socialnoetična dimenzija (izobrazba kot kultiviranje, socializiranje, doseganje vrline).

Tako razumljena **splošna izobrazba človeku omogoča avtonomno mišljenje in delovanje, javno in zasebno rabo uma, zmožnost kompleksnih presoj, a tudi temeljno človeško solidarnost, občutljivost za družbeno nepravilnost in interes za angažirano delovanje v skupno, javno dobro**. Vse to so ključna oprijemališča splošne izobrazbe, ki so dovolj univerzalna, da jih lahko razumemo kot relevantna tudi za današnji čas in za čas, ki prihaja. Današnji čas narekuje tudi premisleke o nekaterih sodobnih izzivih splošnega izobraževanja in izobrazbe. Eden takšnih je že dejstvo, da danes **kakovostna splošna izobrazba ni namenjena le ozkemu delu privilegiranih družbenih skupin, pač pa jo moramo zagotavljati vsem**, kar pomeni, da morajo biti tudi njeni cilji takšni, da jih v skladu s svojimi zmožnostmi lahko doseže vsak učenec. Splošna izobrazba mora torej posamezniku omogočiti razvoj lastnih potencialov, možnosti za aktivno vključevanje v nadaljnje izobraževanje ter delo, zmožnost in motivacijo za vseživljenjsko učenje, pa tudi za osebni in družbeni angažma oziroma pripravljenost prispevati k boljši skupnosti in družbi. Da bi to dosegli, mora sistem splošnega izobraževanja vsakemu udeležencu nuditi priložnosti za pridobitev temeljnih znanj in veščin ter njihovo nadgradnjo po izobraževalni vertikali, obenem pa tudi vzpostavitev kritičnega odnosa do informacij, dogodkov in stališč drugih ter razvoj vrednot. Tako bo ponotrnil temeljna vrednotna načela pravične, solidarne družbe, da bo dovolj razgledan in artikuliran ter bo svoja stališča izražal utemeljeno in prepričljivo.

Hkrati morajo razmisleki o splošni izobrazbi v današnjem času upoštevati nekatere **ključne družbene okoliščine**, ki pomembno vplivajo ne le na delovanje, pač pa tudi na obstoj družbe, kot jo poznamo, in vseh njenih posameznikov:

- 21. stoletje je čas, v katerem je treba bistveno več pozornosti nameniti reševanju okoljske in družbene problematike, vključno z digitalizacijo, razumevanju posledic, ki jih ima potrošniški slog življenja na omejene naravne vire, ter preprečevanju degradacije okolja. Kaže se torej **nujnost vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj in okoljsko ozaveščenost mladih ter njihovo opolnomočenje za delovanje v digitalni družbi**.
- V 21. stoletju prvič v zgodovini stroji ne opravljajo pretežno fizičnega dela, ampak človeku vse bolj pomagajo tudi pri intelektualnem delu na vseh področjih njegove dejavnosti (Brodnik idr., 2021). Stroji niso več zgolj orodje, zato postaja človek od njih vse bolj odvisen (Werthner idr., 2021). Zgolj večšine ali spretnosti za njihovo uporabo niso več dovolj. Posameznik potrebuje znanja o principih ustroja stroja in njegovih lastnostih, vključno s sposobnostjo

kritičnega razumevanja delovanja (npr. vloge umetne inteligence, zavedanja o kibernetiki ogroženosti ipd.). Ta znanja so opredeljena v temeljni znanstveni disciplini, podobni, kot so discipline matematika, fizika, kemija itd. (Caspersen, 2021; Werthner idr., 2021; Brodnik idr., 2018).

- Vse bolj očitno postaja, da **skrb za psihično in fizično zdravje** postaja ena od ključnih družbenih prioritet, pri čemer je sestavni del splošne izobrazbe tudi razumevanje, da skrb za zdravje zajema celoto človekovega delovanja v zelo kompleksnem okolju, s poudarkom na razvoju čustvenega in socialnega potenciala posameznika ter ozaveščanju za njegovo vsestransko dobrobit.
- Obvladovanje jezika posameznih strokovnih področij na ravni učnega jezika (slovenščine, v dvojezičnih okoljih italijanščine in madžarščine) in zmožnost povezovanja tega znanja z značilnostmi drugih jezikov v večjezični družbi sta bistvena za uspešno pridobivanje in uporabo splošnega znanja na vseh področjih. Poudarjati je treba odgovornost tudi nejezikovnih predmetov za razvijanje jezikovnega znanja. S tem je povezana potreba po prepoznavanju **vloge jezika kot ključnega orodja za posredovanje, iskanje in sprejemanje informacij** v 21. stoletju ter vloge znanja, pridobljenega pri pouku učnega jezika, kot izhodišča za pridobivanje univerzalnega jezikovnega znanja.

Če torej povzamemo, **sodobno splošno izobraževanje, ob upoštevanju razvojnih značilnosti učencev, zagotavlja podporo celostnemu intelektualnemu (vključno z jezikovnim), čustvenemu, moralnemu, socialnemu in telesnemu razvoju učencev, ki bodo pripravljene in motivirane za vseživljenjsko izobraževanje in učenje.** Tako omogoča oblikovanje samostojnih, radovednih, ustvarjalnih, razmišljujočih, sodelovalnih, kritičnih, etičnih in odgovornih posameznikov, ki se opirajo na kakovostno znanje in socialne ter druge spretnosti, vrednote, stališča ipd., pridobljene v vzgojno-izobraževalnem procesu. Pri snovanju takšnega sistema je pomembno zavedanje omenjenih ključnih izzivov sedanjega časa, kot so npr. trajnostni razvoj, celostna skrb za zdravje, komunikacija v večjezičnem in večkulturnem okolju in vzgoja za aktivno udejstvovanje v družbi in njena digitalizacija, ki jih je nujno razumeti kot splošne cilje osnovnošolskega in gimnazijskega programa, ne le kot cilje posameznih predmetov. Vsi predmeti lahko prispevajo k njihovem doseganju, v veliki meri tudi skozi medpredmetno povezovanje in sodelovanje.

## 2.2 Znanje kot vodilo pouka in temelj splošne izobrazbe mladih

Med ključnimi procesi, ki prispevajo k doseganju ciljev splošnega izobraževanja, sta poučevanje in usvajanje kakovostnega splošnoizobraževalnega znanja. Takšno **znanje razumemo kot kompleksen pojem, ki vključuje in omogoča široko splošno razgledanost in odprtost duha, prepričanja, zmožnosti za ravnanja, identifikacijo problemov in izzivov, postavljanje vprašanj, pridobivanje in miselno obdelovanje (procesiranje) ustreznih podatkov ter njihovo razumevanje, vrednotenje, interpretiranje in uporabo** (npr. Dumont idr., 2013).

Znanje niso samo usvojene vsebine (podatki), temveč vključuje tudi procese, kot so npr. razumevanje, abstrahiranje, sklepanje, kritično mišljenje, izpeljevanje modelov in zakonitosti, ustvarjalnosti ter razvijanje drugih spretnosti (npr. psihomotoričnih). Tudi v tem dokumentu s pojmom »znanje« upoštevamo vse te dimenzije.

Znanje je eden temeljnih neposrednih ciljev vsakega izobraževalnega programa, torej tudi osnovnošolskega in gimnazijskega. Prav z usvajanjem in izgrajevanjem znanja se povezujejo vsi drugi vzgojno-izobraževalni cilji, četudi ni nujno, da neposredno merijo na znanje ali ga opisujejo. Poučevanja in učenja brez ključne komponente znanja preprosto ne more biti. Biti izobražen seveda ni enako kot biti učen (tj. imeti veliko znanja), a hkrati tudi izobraženost v vsej svoji kompleksnosti kot nujen pogoj predpostavlja prav znanje, ki človeku omogoča mišljenje in delovanje.

Vzgojni učinki se v šoli v pomembni meri dosega skozi doseganje učnih ciljev in interakcijo učenca z učnimi vsebinami in različnimi subjekti pouka, tako učitelji kot učenci, pa tudi z drugimi osebami v šoli in zunaj nje. Pridobivanje znanja je v vzgojnem pogledu pomembno neposredno (kot temelj za splošno razgledanost, razumevanje sebe, sveta in okolja, kar je pogoj za presojanje in informirano odločanje) in posredno, ko mora učenec z lastnim naporom usvajati znanje in graditi razumevanje, razvijati ključne značajske lastnosti, kot so npr. vztrajnost, natančnost, odgovornost, kritičnost, sodelovanje, empatija ipd.

Z doseganjem ciljev in standardov znanja, ki jih predvidevajo učni načrti, med drugim vplivamo tudi na oblikovanje osebnosti, nacionalno in kulturno identiteto, razvoj učnih strategij in navad ipd.

## 2.3 H kakovostnemu znanju in splošni izobrazbi vodi tudi aktivno učenje

**Kakovostno znanje** (sklicujoč se na teorije in raziskave kognitivne psihologije, psihologije učenja, kognitivne znanosti ter drugih relevantnih ved, več o tem v: Dumont idr., 2013) lahko opredelimo kot **dobro strukturirano in globinsko usvojeno znanje, ki ga učenec razume in zna uporabiti (za razlago naravnih in družbenih pojavov in odnosov okrog sebe in za reševanje problemov).**

1. Kakovostno poučevanje in učenje sta procesa, ki ju seveda ni mogoče udejanjati, ne da bi hkrati spodbujali tudi angažirano, aktivno učenje. V šolah je treba zato pedagoški proces zasnovati tako, da bo upošteval temeljne zakonitosti procesov učenja. Nujno je, da imajo učitelji dober vpogled v procese učenja oz. v to, kaj jih omogoča in pospešuje, kaj pa ovira, da bi razumeli, kako lahko k učinkovitemu učenju prispevajo sami, šole in kurikulum (Radin, 2009). Upoštevati in spodbujati morajo celostni razvoj učencev, hkrati pa tudi spoznavne oz. miselne procese, ki podpirajo vsako konkretno učno situacijo oz. spoznavno pot. (Več o tem Arends in Castle 2010; Bransford idr., 2000; ter Marzano idr., 2005) V ta namen mora biti pozornost ob načrtovanju in izvajanju pouka, usmerjena tudi k samim procesom učenja, razvijanju problemskega mišljenja, zmožnosti interdisciplinarnega povezovanja znanja, k učenju učenja ter h krepitvi zavesti o lastnih zmožnostih učenca.
2. Vsako učenje, celo najbolj enostavna kognitivna aktivnost, je sicer – kot pove že ime – do določene mere aktivnost. Zato s poudarjanjem aktivnega učenja merimo predvsem na to, da učenec pri usvajanju in izgrajevanju znanja v čim večji meri vključuje čim več ustreznih spoznavnih oz. miselnih procesov, kot so npr. opazovanje, razvrščanje, abstrahiranje, sklepanje itd., s pomočjo katerih učenec v večji meri – kot če vse to namesto njega naredi učitelj in mu le ponudi že izdelano razlago – postopoma ponotranja to znanje in ga usvoji na višjih taksonomskih ravneh (ga zna uporabiti, povezovati, interpretirati, ovrednotiti itd.).
3. K temu lahko pomembno prispevajo inkluzivna naravnost, premišljene oblike diferenciacije in individualizacije pouka ter z njima povezana personalizacija učenja, spodbujanje občutka lastne zmožnosti in uspešnosti, motiviranje, ohranjanje vedoželjnosti, razvijanje realne samopodobe in samozaupanja, upoštevanje glasu učencev oz. njihova vključenost in opolnomočenje, upoštevanje močnih področij posameznika ter spodbujanje vrstniškega sodelovanja.

### 3 Načela prenove učnih načrtov

Prenova učnih načrtov je proces, v katerem pristojne kurikularne skupine pri spreminjanju učnih načrtov upoštevajo veljavno zakonodajo, programske kurikularne dokumente (program osnovne šole in gimnazij) in spoznanja različnih relevantnih strokovnih in znanstvenih disciplin. Ob tem morajo slediti naslednjim temeljnim načelom:

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

#### 3.1 Načelo ciljne zasnovanosti učnih načrtov ter institucionalne avtonomije in strokovne avtonomije učiteljev

Prenova ohranja uveljavljeno ciljno zasnovano učnih načrtov in opredelitev standardov znanja. Učni načrti morajo biti v tem pogledu vsebinsko in izvedbeno odprti, da omogočajo dovolj fleksibilno vsebinsko, organizacijsko in notranjedidaktično<sup>4</sup> izvedbo predmetov in programa. Jasno oblikovani cilji in standardi znanja zagotavljajo na ravni učnih načrtov dovolj visoko stopnjo izobrazbene primerljivosti, dajejo pa tudi stabilno osnovo za spremljanje doseganja zastavljenih ciljev na ravni države (nacionalno preverjanje znanja v osnovni šoli, splošna matura v gimnaziji).

Učni načrti so zasnovani tako, da šolam v danem pravnoformalnem okviru dopuščajo dovolj visoko stopnjo organizacijsko-izvedbene avtonomije (npr. fleksibilni urnik, fleksibilni predmetnik), obenem pa s tem učiteljem omogočajo tudi implementacijo kompleksnejših didaktičnih strategij, ki terjajo prožnejšo notranjo organizacijo pouka (npr. problemski pouk ali projektno delo).

Učni načrt se izogiba pretirani operativizaciji ciljev: ta se prepušča učiteljem oz. strokovnim aktivom učiteljev na šolah. Cilji so v učnih načrtih zapisani razumljivo in jasno. Cilji so ustrezno razvrščeni v smiselno povezane sklope (skupine), če jih je mogoče in smiselno dosegati v določenem učnem obdobju, so tematsko povezani oz. jih povezuje določena aktivnost, zmožnost ali so kako drugače sorodni.

#### 3.2 Načelo horizontalne in vertikalne povezanosti učnih načrtov

Učni načrti so zasnovani tako, da je mogoče v vsakem od njih prepoznati medsebojno povezanost, tako na horizontalni ravni (tj. med učnimi načrti istega programa oz. med deli učnih načrtov, ki se nanašajo npr. na isto časovno obdobje, v katerem pričakujemo doseganje njihovih ciljev) kot tudi na vertikalni ravni (tj. smiselna nadgradnja ciljev in standardov znanja posameznega učnega načrta v vseh vzgojno-izobraževalnih obdobjih osnovne šole, smiselna povezanost ciljev prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja s predšolskim kurikulumom ter smiselna povezanost ciljev osnovnošolskih in gimnazijskih učnih načrtov). Upoštevanje tega načela bo predvidoma spodbujalo timsko delo učiteljev, medpredmetno povezovanje in sodelovalno poučevanje.

Znotraj učnih načrtov morata biti vzpostavljeni tudi povezanost in usklajenost med cilji in standardi znanja: slednji so v učnem načrtu umeščeni tako, da je uporabnikom razumljivo, doseganje katerih ciljev oz. skupin ciljev je podlaga za posamezne standarde znanja in z njimi usklajeno ocenjevanje znanja.

V posameznih učnih načrtih mora biti vzpostavljena tudi **povezanost s skupnimi cilji ter s splošnimi cilji programa**. Povezanost in smiselno stopnjevanje oz. nadgradnjo pa je treba vzpostaviti tudi med učnimi načrti za osnovno šolo in gimnazijo.

---

<sup>3</sup> Individualizacija pouka zajema tudi personalizacijo učenja, gre za zelo povezana procesa; personalizacija se izpostavi v didaktičnih priporočilih (učitelj je odgovoren za proces).

<sup>4</sup> Izvedba pouka znotraj oddelka.



### 3.3 Načelo notranje konsistentnosti učnih načrtov

Učni načrt je notranje konsistenten predvsem, ko so vse kurikularne sestavine v njem med seboj usklajene in je to, kolikor je mogoče, vidno učitelju, ki ga uporablja. Tudi zato je treba zagotoviti, da so vsi standardi znanja skladni s predvidenimi cilji (obratno pa ni nujno, saj vsi cilji ne bodo nujno opisovali preverljivega znanja).

Da bi dosegli notranjo konsistentnost, so vsi učni načrti zasnovani po enakih načelih, z enako strukturo in enakimi konceptualnimi temelji, tako znotraj programa kot tudi med programi (tj. zasnova in struktura učnih načrtov za gimnazijo bo enaka zasnovi in strukturi učnih načrtov za osnovno šolo), ob tem pa tudi terminološko usklajeni.

### 3.4 Načelo individualizacije in spodbujanja inkluzivne naravnosti pouka in izobraževanja

Učni načrti morajo jasno določiti cilje (ter iz njih izpeljane standarde in minimalne standarde znanja), ki se jih dosega z vsemi učenci in ki vsem učencem tudi zagotavljajo enakovreden izobrazbeni standard, hkrati pa morajo biti zasnovani tako, da spodbujajo inkluzivno naravnost ter omogočajo udeležanje načela individualizacije pouka (o tem obširneje v Štefanc, 2021). To je mogoče doseči s stopnjevanjem zahtevnosti ciljev (npr. tako, da se znotraj posamezne skupine ciljev navedejo cilji na različnih ravneh zahtevnosti, zahtevnost ciljev pa se poveže z učno zmožnostjo učencev na določeni starostni stopnji in tudi z njihovimi interesi, individualnimi potrebami, hotenji in drugimi relevantnimi okoliščinami).

V učnem načrtu je tako mogoče opredeliti obvezne in izbirne teme, prav tako pa je znotraj posamezne teme mogoče ločiti obvezne in izbirne sklope ciljev. Ustrezna zasnovanost ciljev naj učitelja spodbuja, da posameznih izbirnih ciljev ali izbirnih sklopov ciljev ne izbira le za oddelek kot celoto, pač pa tudi za delo s posameznimi učenci ali manjšimi skupinami znotraj oddelka. To je npr. mogoče uresničevati v učnem procesu, v katerem učitelj učencu pomaga ugotoviti in aktivirati predznanje, načrtovati strategije učenja za doseg ciljev, dosegati cilje v sodelovanju z drugimi učenci, voditi evidenco o učenju in dokazih učenja, ki izkazujejo zasledovanje in doseganje jasno določenih ciljev in standardov).

### 3.5 Načelo vključevanja skupnih ciljev osnovne šole in gimnazije v učne načrte posameznih predmetov

**Skupni cilji** (glej str. 2, opomba 2) programa so cilji, ki **opisujejo nameravane učinke izobraževalnega programa kot celote in niso omejeni le na posamezne učne predmete**. To so torej cilji, ki niso ozko disciplinarni in jih lahko dosegamo pri različnih predmetih. Trenutne prakse kažejo, da prav ti skupni cilji pogosto ostajajo prezrti. Analiza ZRSŠ (Bačnik idr., 2020) je pokazala, da učni načrti v tem pogledu učiteljev ne nagovarjajo dovolj eksplicitno in jih ne opolnomočijo za njihovo doseganje pri pouku predmeta, ki ga poučujejo. To potrjujejo tudi nekatere druge raziskave (npr. Brodnik idr., 2018). **Nujno je, da so skupni cilji ustrezno umeščeni v vse učne načrte, zato jih vsaka predmetna kurikularna komisija smiselno umesti med cilje in standarde znanja v svojem učnem načrtu.**

## 4 Skupni cilji osnovne šole in gimnazije – smernice za pripravo dokumenta

Priprava kurikularnega dokumenta *Skupni cilji osnovne šole in gimnazije* izhaja iz predpostavke, da je treba na splošno izobraževanje in izobrazbo gledati celostno – in da so določeni cilji splošnoizobraževalnih programov *skupni*. Po eni strani so skupni vsem ali večini predmetov znotraj vsakega od teh programov, po drugi strani pa so ti cilji skupni tudi vsem programom (tako osnovnošolskemu kot gimnazijskim), pa čeprav se v različnih programih lahko na različne načine realizirajo in se odražajo v različno zahtevnih ciljih in temah.

Kateri so skupni cilji programov osnovne šole in gimnazije, bo določila posebna kurikularna komisija, ki bo odgovorna za pripravo posebnega ločenega kurikularnega dokumenta,<sup>5</sup> v katerem bodo ti cilji opredeljeni. Pri tem komisija izhaja iz razumevanja temeljnih načel splošnega izobraževanja, ki smo jih opredelili z Izhodišči, opira pa se tudi na druge relevantne dokumente in koncepte, ki v slovenskem in evropskem prostoru opredeljujejo zaželene učinke obveznega in srednjega splošnega izobraževanja.

Kurikularna komisija, ki bo pripravljala ta dokument, mora torej opraviti temeljit razmislek predvsem o tem, **kateri so cilji, ki opisujejo kakovostno splošno izobrazbo vsakega posameznika in vizijo splošno izobraženega človeka 21. stoletja**, kot je opredeljena v 2. poglavju teh Izhodišč.

Dokument bo predstavljal temeljno kurikularno podlago tudi za razmisleke, ki jih bodo pri pripravi učnih načrtov opravili v predmetnih kurikularnih komisijah. Strukturiran naj bo tako, da:

- določi področja skupnih ciljev za osnovno šolo in gimnazijo (npr. trajnostni razvoj, državljanska in družbena vprašanja, zdravje in dobro počutje ter digitalna in druge prečne kompetence oz. veščine),
- opredeli vlogo in pomen posameznega področja skupnih ciljev v kontekstu splošne izobrazbe ter v kontekstu osnovnošolskega in gimnazijskih programov,
- v okviru vsakega od identificiranih področij opredeli ključne cilje (opravi izbor ciljev),
- določi operativna navodila za umeščanje izbranih skupnih ciljev učne načrte posameznih predmetov na način, da bodo ob tem upoštevana pričujoča Izhodišča.

Dokument naj bo jedrnat, nazoren in razumljiv. Cilji naj bodo tvorjeni tako, da jih je mogoče dosegati pri različnih predmetih, po celotni izobraževalni vertikali, na različne načine.

---

<sup>5</sup> Dokument bo namenjen tako sestavljavcem osnovnošolskih kot gimnazijskih učnih načrtov.

## 5 Pomen in vloga učnih načrtov ter izhodišča za prenavo

**Učni načrt je temeljni nacionalni kurikularni dokument, ki vzpostavlja formalni in strokovni okvir za učiteljevo načrtovanje in izvajanje pouka** (prim. Blažič idr., 2003). Glede na uveljavljeno strategijo kurikularnega načrtovanja v posamezni državi in na njeno sistemsko ureditev<sup>6</sup> lahko učni načrti vsebujejo za učitelja različne obvezujoče sestavine: učne cilje, učne vsebine, metodične in organizacijske napotke ipd. V sodobnih razvitih šolskih sistemih, kjer imajo učitelji praviloma univerzitetno izobrazbo in posledično tudi široko strokovno avtonomijo, zasnova učnih načrtov teži k njihovemu čim manjšemu vsebinskemu in didaktičnemu predpisovanju. V praksi to pomeni, da učni načrti učiteljem določajo zlasti (bolj ali manj operativne) učne cilje, medtem ko o drugih kurikularnih sestavinah (vsebine, didaktični proces, učna sredstva ipd.) odločajo učitelji avtonomno. Tudi v Sloveniji smo se s kurikularno prenavo v drugi polovici devetdesetih let 20. stoletja odločili za takšno, torej ciljno zasnovanost učnih načrtov. Tudi v prihodnje **ohranjamo učne načrte kot dokumente, ki se omejujejo na določanje (ne pretirano operacionaliziranih) učnih ciljev ter standardov znanja.**

Predmetne kurikularne komisije, ki bodo pripravljale učne načrte na temelju pričujočih izhodišč, naj upoštevajo, da so **učni načrti v prvi vrsti namenjeni učiteljem in morajo biti zanje funkcionalni**, čeprav jih morda uporabljajo tudi drugi strokovnjaki (ravnatelji, pedagoški svetovalci, šolski inšpektorji, inštruktorji, avtorji učbenikov, pripravljavci zunanjih preverjanj znanja, šolskih tekmovanj, raziskovalci, študenti ipd.).

Večina veljavnih učnih načrtov, ki jih uporabljamo v programu osnovne šole, ni bila posodobljena od leta 2011, večina gimnazijskih učnih načrtov pa še dlje, tj. od leta 2008. Zavod RS za šolstvo je zato leta 2020 v sodelovanju z učitelji praktiki in strokovnjaki za posamezna predmetna področja opravil analizo veljavnih učnih načrtov obveznih predmetov v osnovni šoli in gimnaziji (Bačnik idr., 2020). Učitelji in eksperti, ki so sodelovali pri analizi, so menili, da **je celovita prenova učnih načrtov potrebna in da bi morala slediti zlasti naslednjim ciljem:**

- zmanjšati obseg ciljev v učnih načrtih ali cilje zamenjati z drugimi,
- cilje jasneje opredeliti ter povezati s standardi znanja,
- aktualizirati predlagane vsebine,
- učne načrte horizontalno in vertikalno povezati oz. uskladiti,
- posodobiti didaktična priporočila in
- učne načrte terminološko poenotiti.

---

<sup>6</sup> Poglobljena mednarodna primerjalna študija pred začetkom priprave Izhodišč ni bila opravljena. Ekspertna skupina za takšno raziskavo ni imela mandata, poleg tega pa gre za zahteven proces, v katerega bi bilo treba vključiti eksperte za komparativno pedagogiko in druge strokovnjake. Učnih načrtov različnih držav ne moremo preprosto primerjati med seboj, saj je treba ob tovrstni presoji upoštevati ves sistem kurikularnih dokumentov ter kulturnozgodovinske in družbene okoliščine. Kljub temu se je ekspertna skupina ozrla po nekaterih šolskih sistemih, ki so v zadnjem času prenavljali kurikularne dokumente, in poiskala vzporednice nekaterim svojim rešitvam.

## 6 Smernice za pripravo učnih načrtov

Skladno s predstavljenimi načeli prenove in izsledki opravljene analize učnih načrtov bi morala prenova učnih načrtov potekati tako, da zagotovi:

- usklajenost obsega in zahtevnosti ciljev z obsegom posameznega predmeta (število ur) in umeščenostjo predmeta v programu osnovne šole oz. gimnazije,
- notranjo koherentnost učnih načrtov, ki se kaže v smiselni stopnjevanosti in usklajenosti ciljev po vertikali programa, povezanosti standardov znanja s cilji ter terminološki usklajenosti učnega načrta,
- povezanost med različnimi predmetnimi področji na ravni določenega vzgojno-izobraževalnega obdobja v osnovni šoli in na ravni srednje šole,
- možnosti interdisciplinarnega povezovanja ciljev različnih predmetov,
- možnosti umeščanja in smiselnega doseganja skupnih ciljev programa,
- možnost obravnave aktualnih učnih vsebin po strokovni presoji učitelja,
- podporo učiteljem pri načrtovanju kakovostne didaktične in metodične izvedbe pouka s posebej pripravljenimi didaktičnimi priporočili, ki ne bodo sestavni del učnega načrta, pač pa v obliki samostojnega strokovnega priročnika, ki bo nastal ob učnem načrtu in bo z njim tvoril komplementarno celoto.

Smernice so oblikovane kot usmeritve predmetnim kurikularnim komisijam, ki bodo pripravile učne načrte za osnovno šolo in gimnazijo, saj **dajejo osnovne napotke o namenu, strukturi in vlogi ključnih elementov učnega načrta**. Učni načrti drugega in tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja v osnovni šoli ter v gimnaziji imajo enako strukturo. Nekoliko drugače je postavljena struktura učnega načrta za prvo vzgojno-izobraževalno obdobje v osnovni šoli (glej 6.2. A).

**Učni načrt je temeljni kurikularni dokument in kot tak referenčni okvir in opora učitelju, zato naj bo jasen, pregleden, jedrnato zapisan v razumljivem strokovnem jeziku.** Znotraj vseh učnih načrtov se uporablja dogovorjena terminologija.

Komisije bodo pri delu uporabile **spletno orodje za načrtovanje in zapis učnih načrtov**,<sup>7</sup> ki vključuje z Izhodišči določeno strukturo in omogoča preglednost nad usklajenostjo elementov učnega načrta.

Da bi bil učni načrt kolikor mogoče »uporabniku prijazen«, bo učiteljem na voljo v digitalizirani obliki, ki bo na preprost način omogočala iskanje po dokumentu in med različnimi učnimi načrti znotraj programa in med programi, z možnostjo različnih iskalnih ključev oz. filtrov. Učni načrt bo predvidoma omogočal tudi povezave in dostop tudi do drugih za učitelja relevantnih gradiv (npr. vsebinskih pojasnil, izvedbenih priporočil, primerov učnih praks itd.). Nastavek takšnega sistema predstavljajo digitalizirani učni načrti in platforma za oblikovanje učnih priprav Zavoda RS za šolstvo.

Predmetne kurikularne komisije morajo poleg Izhodišč upoštevati tudi naslednja kurikularna dokumenta:

- *Skupni cilji osnovne šole in gimnazije*, v katerem bodo opredeljeni cilji, skupni vsem ali večini predmetov in drugim programskim enotam v teh programih,
- *Smernice za oblikovanje učnega načrta za prvo vzgojno-izobraževalno obdobje osnovne šole*.

Pri oblikovanju učnih načrtov naj predmetne kurikularne komisije sledijo naslednjim vodilom:

1. v učnih načrtih se opredelita namen predmeta oz. prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja in njegova vloga v izobraževalnem programu,
2. ohranja se ciljna zasnovanost učnih načrtov z opredelitvijo ciljev, ki so (lahko) smiselno združeni v širše sklope, ter standardov znanja, ki so smiselno izpeljani iz ciljev,
3. učni načrti omogočajo in podpirajo učiteljevo strokovno avtonomijo, tako da ga usmerjajo pri načrtovanju; poleg obveznih se v učnih načrtih lahko opredelijo tudi izbirne skupine ciljev oz. izbirne teme (ki jih učitelji realizirajo po lastni presoji glede na potrebe in interese učencev),
4. učni načrti smiselno vključujejo skupne cilje programa (oz. nakažejo, s katerimi predmetnimi cilji se realizirajo tudi posamezni skupni cilji),

---

<sup>7</sup> Glej prilogo 1.

5. učni načrti ne določajo didaktične izvedbe pouka, njihov komplementarni del pa so ločena didaktična priporočila s priporočili za preverjanje in ocenjevanje znanja,
6. cilji so zapisani in strukturirani tako, da omogočajo smiselno diferenciacijo in individualizacijo pouka,
7. učni načrt je pregleden, razumljiv in tako konkretno uporaben, s pravo mero določenosti, ki dopušča strokovno avtonomijo učitelja ter z njo povezano odgovornost.

Skozi celoten proces oblikovanja dokumentov naj snovalci učnih načrtov zasledujejo odgovor na vprašanje: *Kakšnega učenca želimo ob zaključku splošno-izobraževalnega programa?* Zato učni načrt:

- zagotavlja podporo celostnemu razvoju učenca (cilji naj bodo izbrani z mislijo na učenca, ki potrebuje čas in različne učne izkušnje, da z njimi doseže poglobljeno znanje),
- je ciljno in procesno-razvojno naravnano,
- usmerja v poglobljeno znanje in podpira skupne cilje, proces učenja in kakovost znanja,
- ima racionalno in premišljeno izbrane predlagane cilje in teme,
- zagotavlja kontinuiteto in povezanost sklopov in ciljev po vertikali, brez nepotrebne podvajanja.

## 6.1 Struktura učnega načrta

*Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI)* v 12. členu med drugim določa, da se v učnih načrtih navedejo vsebina predmetov oziroma predmetnih področij in izbirnih vsebin, standardi znanj oziroma cilji pouka in znanja, ki se preverjajo ob koncu obdobja v osnovni šoli ter pri maturi. Zakonodaja, ki opredeljuje kurikularne dokumente za osnovne šole in gimnazije, strukture posameznih učnih načrtov ne opredeljuje in dopušča različne strokovno utemeljene izvedbene rešitve. V nadaljevanju za vsakega od predvidenih kurikularnih dokumentov opredeljujemo ključne strukturne sestavine in predstavljamo njihove temeljne značilnosti.

### 6.1 A Učni načrt za prvo vzgojno-izobraževalno obdobje

Priprava *Učnega načrta za prvo vzgojno-izobraževalno obdobje* sledi dejstvu, da je bilo to obdobje že v prenovi osnovne šole v devetdesetih letih 20. stoletja ter kasneje z zakonodajo in kurikularno prenovo razumljeno in vzpostavljeno kot ciljno zaključena celota. Na to so nakazovale tudi druge systemske rešitve, povezane z doseganjem ciljev, ki so bili postavljeni na ravni obdobja: poučevanjem praviloma istega učitelja v vseh treh razredih, spremljanjem napredka pri doseganju standardov znanja, opisnim ocenjevanjem ipd. (kasneje se je sicer v tretjem razredu uveljavilo številčno ocenjevanje).

**Ključni cilj takšnega načrta je ohraniti celovitost prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja, ki omogoča učenje najmlajših učencev, tako da podpira njihov celostni razvoj, pridobivanje temeljnega znanja in visoko stopnjo povezovanja znanja ob hkratnem doseganju ciljev in standardov znanja različnih predmetov.**

S takim učnim načrtom:

- omogočimo večjo medsebojno povezanost ciljev posameznih predmetov, ki so del programa prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja, in s tem učitelje spodbudimo k bolj smiselni interdisciplinarni obravnavi posameznih vsebin,
- omogočimo lažje doseganje temeljnih ciljev prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja, povezanih zlasti z opismenjevanjem učencev,
- nadaljujemo in nadgrajujemo cilje in področja dejavnosti Kurikuluma za vrtce ter zagotovimo razvojno in pedagoško kontinuiteto,
- spodbujamo bolj fleksibilno in dinamično izvajanje pouka, prilagojeno tudi razvojno-psihološkim značilnostim učencev, in
- se izognemo temu, da mora učitelj razrednega pouka tega načrtovati na podlagi ciljev, določenih v več različnih in med seboj razmeroma nepovezanih dokumentih.

Dokument naj temelji na prečnopovezovalnem znanju vseh predmetov predmetnika za prvo vzgojno-izobraževalno obdobje in predmetnospecifičnem znanju. Upošteva naj organizacijsko-izvedbene in didaktične posebnosti prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja, tako da poveže cilje vseh predmetov in obenem ohrani predmetnospecifično znanje. Posamezni predmeti se znotraj učnega načrta ohranjajo, vzdržuje se tudi ustrezno ravnovesje med njimi.

Struktura učnega načrta za prvo vzgojno-izobraževalno obdobje je posledično nekoliko drugačna od strukture predmetnih učnih načrtov. **Učni načrt za prvo vzgojno-izobraževalno obdobje vsebuje naslednja poglavja:**

- Opredelitev ključnih značilnosti in temeljnih ciljev prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja
- Opredelitev ciljev predmetov, ki sestavljajo program prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja
- Opredelitev standardov znanja na ravni prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja kot celote

V opredelitvi ključnih značilnosti in temeljnih ciljev prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja se opredelijo: namen učnega načrta in opredelitev predmetov, vloga znanja, ki ga razvijajo posamezna predmetna področja, povezave med cilji posameznih predmetov in vloga skupnih ciljev.

V opredelitvi ciljev predmetov, ki sestavljajo program prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja, so:

- cilji posameznega predmeta (lahko) smiselno povezani v sklope,
- cilji zapisani tako, da omogočajo notranjo diferenciacijo in individualizacijo ter možnost njihovega individualnega doseganja znotraj celega triletja,
- pri posameznih ciljeh ali sklopih ciljev nakazane tudi smiselne povezave z drugimi predmeti,
- pri posameznih ciljeh ali sklopih ciljev nakazane tudi smiselne povezave s skupnimi cilji programa iz kurikularnega dokumenta o skupnih ciljeh,
- cilji zapisani na ravni triletja, pri čemer učni načrt učitelju nakaže dinamiko njihovega predvidenega doseganja po posameznih razredih.

Standardi znanja in minimalni standardi znanja se postavijo na ravni celotnega vzgojno-izobraževalnega obdobja, v okviru didaktičnih priporočil pa se oblikujejo priporočila za doseganje ciljev po posameznih razredih.

## 6.1 B Učni načrti predmetov drugega in tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja v osnovni šoli ter v gimnaziji

**Učni načrt predmeta vsebuje tri temeljna poglavja:**

1. Opredelitev predmeta
2. Cilji in teme
3. Standardi znanja

## 6.2 Opredelitev elementov učnega načrta

### 6.2 A Opredelitev predmeta

Poglavje zajema:

- formalne podatke o predmetu (ime predmeta, izobraževalni program, obseg ur predmeta v skladu s predmetnikom in vzgojno-izobraževalno obdobje v osnovni šoli (v nadaljevanju VIO), v katerem se izvaja),
- namen predmeta (umestitev predmeta v širši kontekst: razjasnitev vloge predmeta v okviru (vzgojno-) izobraževalnega programa in vloga predmeta v življenju posameznika – filozofija predmeta),
- temeljna vodila predmeta (premišljeno izbrani in argumentirani zapisi in ne kot splošni cilji predmeta, katerih pomen je sicer lahko smiselno vključen v zapis) in

- za učitelja obvezujoča navodila, če je to pri posameznem predmetu potrebno (didaktične smernice in druga navodila, npr. zagotavljanje varnosti, eksperimentalno delo ipd.)

## 6.2 B Cilji in teme

Pojem »tema« na splošno zaznamuje osnovni, osrednji predmet obravnave. Enak pomen ima v učnem načrtu, ki skozi temo sporoča **vsebinski okvir** ali **okvir predmetno specifičnih zmožnosti**, povezanih s cilji oz. skupinami ciljev.

Učni načrt torej opredeljuje nabor tem znotraj določenega predmeta, katerih poznavanje, razumevanje oz. razvoj se pri učencih zasleduje skozi doseganje ciljev učnega načrta. Teme uvodoma pojasnjuje kratek, zgoščen uvod (okoli 500 oz. največ do 800 znakov s presledki), ki zajema ključne poudarke oz. koncepte kot okvir skupinam ciljev.

Če učni načrt zajema tako obvezne kot izbirne teme, mora biti to iz dokumenta jasno razvidno.

**Pogoj za kakovostno načrtovanje in izpeljavo učnega procesa so jasno določeni cilji.** Ti vzvratno vplivajo na izbiro vsebine, učnih metod in oblik/strategij poučevanja in tudi učnih gradiv ter sredstev. Mnogim teoretikom pomenijo vzgojno-izobraževalni cilji bolj ali manj natančne kazalnike o tem, kaj naj bi učenci po procesu učenja oz. poučevanja vedeli, bili sposobni narediti, kako misliti, se vesti itd. (Tomič, 2003).

Poved, s katero opredeljujemo neki cilj, vsebuje glagol in samostalnik. Z glagolom po navadi opišemo nameravani *spoznavni proces*, s samostalnikom pa *vsebino*, za katera pričakujemo, da ju bodo učenci usvojili ali izgradili (Anderson in Krathwohl, 2016). Omenjena avtorja posebej opozorita na razliko med cilji in dejavnostmi : »Cilji opisujejo tisto, kar je na koncu – kar smo nameravali doseči, torej nameravane rezultate, nameravane spremembe. Dejavnosti v procesu poučevanja, kot so npr. prebiranje iz učbenika, poslušanje učitelja, izvajanje poskusa in udeležba na ekskurziji, so sredstva, s pomočjo katerih uresničujemo cilje. Preprosto povedano, dejavnosti, ki jih uporabljamo v procesu poučevanja, pod pogojem, da so preudarno izbrane in ustrezno uporabljene, vodijo k doseganju zastavljenih ciljev.«

**V kontekstu tega dokumenta cilji opredeljujejo namene in/ali učinke učnega procesa na področju znanja (védenja, veščin in vrednot) ter usmerjajo na procese učenja.** V učnih načrtih se zapišejo tako, da:

- omogočajo učitelju nadaljnjo operacionalizacijo in podrobno razdelavo do najmanjših logično zaokroženih enot, v katerih natančno določi, kaj želi doseči v učnem procesu glede na skupino učencev,
- odpirajo pot k postavljanju standardov znanja,
- tvorijo smiselne skupine, v katerih so združeni cilji, ki jih je mogoče in smiselno dosežati v določenem učnem obdobju, ali so tematsko povezani, jih povezuje določena aktivnost ali zmožnost oz. predstavljajo smiselno celoto.

Cilji zajemajo tako vsebinske kot procesne cilje in se v učnem načrtu ne ločujejo. Zapisani naj bodo **v tretji osebi ednine**, tako da:

- izhajajo iz temeljnih vodil predmeta, predstavljenih v opredelitvi predmeta v uvodnem delu učnega načrta,
- so realni oz. uresničljivi (jih bodo učenci lahko usvojili),
- se racionalno premislijo (kritično se presodi obseg in globina ciljev, tudi v povezavi z obsegom ur predmeta),
- so organizirani v smiselne skupine,
- so zapisani tako, da strokovna terminologija ne bo dvoumna,
- se po izobraževalni vertikali uveljavi poenoten zapis in smiselna razporeditev ciljev (brez podvajanja),
- se upoštevajo taksonomske ravni oz. drugi načini stopnjevanja zahtevnosti/težavnosti,
- so v okviru posameznega predmeta vertikalno in horizontalno konsistentni (povezani po celotni izobraževalni vertikali, znotraj programa in med programi), tako da se medsebojno nadgrajujejo in poglobljajo; razmejevanje in prečenje ciljev skozi vse razrede/letnike je v zapisu vidno,
- so v osnovni šoli vezani na obdobje treh let posameznega vzgojno-izobraževalnega obdobja (ali drugače, smiselno opredeljeno časovno obdobje, npr. pri predmetu naravoslovje, ki se izvaja v 6. in 7. razredu, ali

tehnika in tehnologija, ki se izvaja v 6. 7. in 8. razredu) in ne na posamezen razred, v gimnaziji pa se cilji ne omejujejo glede na letnik,

- so med njimi tudi takšni, ki omogočajo individualizacijo pouka, do določene mere pa tudi izbirnost glede na interes učenca,
- načrtno spodbujajo učenje z raziskovanjem, konstruktivistični pristop, projektno delo itd., učitelj pa je pri izbiri metod in oblik dela avtonomen,
- je v primeru, da učni načrt vsebuje tako obvezne kot izbirne cilje, to iz dokumenta jasno razvidno.

Cilji posameznega predmeta načrtno in sistematično spodbujajo tudi realizacijo skupnih ciljev, tako da smiselno vključujejo kroskurikularne teme, kompetence in veščine v skupine ciljev učnega načrta, v različnem obsegu in na različne načine. Pri tem predmetne kurikularne skupine poleg teh Izhodišč upoštevajo dokument, v katerem bodo predstavljene kroskurikularne teme, kompetence in veščine, podana pa bodo tudi operativna navodila za umeščanje teh tem, kompetenc in veščin v predmetne cilje.

## 6.2 C Standardi znanja

**Standardi znanja izhajajo iz ciljev in omogočajo preverjanje doseganja ciljev**, kar ne pomeni, da se prav vsak cilj povezuje z določenim standardom, sploh pa ne, da ima vsak cilj z njim povezan, specifičen standard znanja. V kurikularnih dokumentih se za pričakovane učinke izobraževanja poleg standardov znanja uporabljajo tudi pojmi učni dosežki, učni rezultati in učni izidi, ki niso povsem zamenljivi. V skladu z veljavno zakonodajo predlagamo, da se v prenovljenih učnih načrtih uporabi izraz standardi znanja.

V domači strokovni literaturi so standardi znanja opredeljeni kot **znanja, ki jih doseže in izkaže večina v populaciji, opredeljena po smiselni časovni obdobjih**. Po svoji naravi so to operacionalizirani in objektivno preverljivi učni cilji, ki vsebujejo obseg in kakovost znanj, spretnosti in veščin oz. znanj v najširšem pomenu te besede, ki naj bi jih učenec dosegel in izkazal (npr. Milekšič, 2010; Štefanc, 2012; Žakelj, 2007). Standardi znanja se torej nanašajo na učenca in ne na učitelja (učenec zna, zmore, naredi itd.).

**V učnem načrtu se, glede na stopnjo zahtevnosti, opredelijo tako standardi kot minimalni standardi znanja.**

**Standardi znanja** predstavljajo znanje (v najširšem pomenu besede, kot vednosti in zmožnosti), ki ga pričakujemo pri učencih. **Minimalni standardi znanja** pa predstavljajo znanje, ki ga učenec mora izkazati, če naj bo pri predmetu ocenjen vsaj z najnižjo pozitivno oceno, torej predstavljajo obseg in kakovost znanja, spretnosti in veščin, ki so nujni za nadaljevanje učenja oz. zaključek izobraževanja (po Milekšič, 2010), zato morajo biti v učnem načrtu izpostavljeni.

Standard znanja opredeljuje/vsebuje dva vidika:

- kaj naj učenec zna pri predmetu in
- kako kakovostno naj bo to znanje

na določeni stopnji izobraževanja.

Standardi jasno opredelijo, **kaj je pomembno, da učenci znajo, razumejo in naredijo (opravijo)**, to je, katero znanje (vednosti) in katere vrste spretnosti oz. veščine naj bi bili učenci zmožni prikazati. Opredeljujejo pa tudi **različne vidike kakovosti ravnanja oz. dejavnosti učenca**. Tako opredeljeni standardi omogočajo določanje dogovorjenih ravni dosežkov pri ocenjevanju znanja. Standardi znanja torej vsebujejo tudi podlage za opredeljevanje kriterijev oz. meril uspešnosti učencev in pričakovane kakovosti učnih dosežkov.

**Standardi se zapišejo razumljivo, konkretno in natančno, na način, ki omogoča čim bolj enoznačne interpretacije.**

**Iz zapisov standardov znanja mora biti razvidno:**

- **kaj** naj učenec **ve, zna, razume** in/ali
- **kaj** naj **zna narediti, opraviti, napraviti, uporabiti** (spretnosti, veščine, procesna znanja) ter



- **kako kakovostno naj bo znanje** (védenje, spretnosti oz. veščine; opisani so z vidikov, ki so skladni s povezanimi cilji; ravni doseganja naj bodo **realne glede na razvojne stopnje učencev in druge okoliščine** ter usklajene po izobraževalni vertikali).

#### Zapisi standardov znanja vsebujejo:

- glagol, ki izraža učenčevo ravnanje (kaj učenec dela, počne),
- vsebinski vidik in
- druge vidike, ki pogojujejo oz. natančneje opredeljujejo učenčevo znanje.

V standardih znanja se deklarativno (vsebinsko) znanje oz. vednosti opredelijo skupaj s procesnim znanjem (spretnosti, veščine) in ne ločeno. V standardu ne nizamos vedno novih znanj (vedenj, spretnosti, veščin), temveč se ta povežejo: kadar je opredeljena višja taksonomska stopnja (npr. uporaba), se nižje taksonomske stopnje v standardih ne opredeljujejo posebej (npr. poznavanje).

V standardih znanja so vedno navedena le ključna znanja in spretnosti oz. veščine, opredeljene (tudi) na različnih ravneh kakovosti. Tako upoštevamo razvojne značilnosti učencev (procesno-razvojni vidik) in omogočamo t. i. mehke prehode in prekrivanja med ravnmi pričakovanih znanj v posameznih vzgojno-izobraževalnih obdobjih ter se izognemo pretirano normativnemu pristopu v pedagoški praksi. Iz tako oblikovanih standardov znanja je mogoče **izluščiti raznolike načine preverjanja in ocenjevanja, merila oz. kriterije za vrednotenje in nastavke opisnikov**, na temelju katerih v procesu vrednotenja znanja učitelj opiše različne stopnje (kakovosti) doseganja znanja. Pri opredeljevanju standardov je treba imeti v mislih tudi vrste dokazil o doseganju standarda (npr. pisni sestavek, demonstracija, eksperiment, raziskava, projekt, govorna predstavitev, kombinacija naštetih idr.).

Standardi znanja so torej zapisani dovolj razumljivo, da omogočajo pripravo ustreznih meril ali kriterijev in opisnikov, ki zagotavljajo sprotno spremljanje doseganja standardov in veljavno, zanesljivo in objektivno ocenjevanje znanja učencev. Pomembno je, da standardi znanja dejansko opisujejo pričakovano in objektivno preverljivo *znanje* učencev (vsebinsko ali procesno) in ne drugih ciljev, ki opisujejo druge nameravane učinke vzgojno-izobraževalnega procesa pri posameznih predmetih. **V učnem načrtu se standardi znanja in minimalni standardi znanja opredelijo za vsako vzgojno-izobraževalno obdobje v osnovni šoli oz. za celotno gimnazijo.** V osnovni šoli pa se pričakovana minimalna znanja lahko opredelijo tudi za vsak razred posebej in zapišejo v didaktičnih priporočilih.

### 6.3 Didaktična priporočila ter priporočila za preverjanje in ocenjevanje znanja

Predmetne kurikularne komisije poleg učnega načrta pripravijo **samostojen dokument z didaktičnimi priporočili** za učitelje, ki vsebujejo tudi **priporočila za preverjanje in ocenjevanje znanja**. Didaktična priporočila odražajo sodobna spoznanja na področju vseh za pouk posameznega predmeta relevantnih strok in se praviloma spreminjajo pogosteje kot učni načrt sam. Iz tega razloga se Strokovni svet RS za splošno izobraževanje hkrati z določitvijo učnega načrta seznanj tudi s pripravljenimi didaktičnimi priporočili; ob kasnejših dopolnitvah in aktualizacijah priporočil pa se seznanj z njihovimi spremembami.

Pri snovanju **didaktičnih priporočil** naj pisci upoštevajo sodobna didaktična načela in spoznanja o značilnostih učenja, učitelje pa vodijo h kakovostnemu načrtovanju, izvajanju in evalvaciji pouka zlasti tako, da obravnavajo naslednja vprašanja:

- Kako pouk predmeta prispeva k splošni izobrazbi učencev in k razvijanju njihovih osebnostnih lastnosti, kot sta npr. kritičnost in ustvarjalnost? Kako lahko pri pouku predmeta spodbujamo aktivno učenje?
- Kako načrtovati pouk, individualno in timsko (npr. na ravni strokovnega aktiva ali interdisciplinarnega tima)?
- Kako uporabiti različne didaktične strategije, da prispevamo k učinkovitemu učenju učencev?
- Kako pri predmetu preveriti, upoštevati in nadgraditi obstoječe znanje učencev in s tem zagotoviti širjenje in nadgradnjo znanja?
- Kako pri učencih spodbuditi uporabo znanja in jim omogočiti, da znanje izkažejo na različne načine?

- Kako je predmetno področje povezano z drugimi učnimi predmeti in področji? Kako lahko prispeva k doseganju skupnih in splošnih ciljev splošnega izobraževanja? Kako izkoristiti te povezave v podporo učenju učencev, usvajanju in osmišljanju njihovega znanja?
- Kako pri pouku predmeta ustrezno dosežati skupne cilje?
- Kako vzpodbuditi in ohraniti interes za učni predmet? Kako pri pouku predmeta motivirati za znanje in učenje, ohranjanje vedoželjnosti, krepiti zavzetost za učenje?
- Kako učence spodbujati pri samouravnavanju učenja – kako podpirati njihova razmišljanja o svojem učenju in napredovanju, spodbujati izboljševanje učenja in znanja ter s tem postopno prevzemanje vse večje odgovornosti za lastno učenje in znanje?
- S katerimi dejavnostmi pridobiti relevantne dokaze o vseh pomembnih vidikih učenja (npr. o napredku učenca, motiviranosti za učenje, krepitvi učne zavzetosti itd.)?
- Kako v procesu učenja zagotavljati učencem kakovostno povratno informacijo o tem, kako napredujejo pri učenju oz. pri doseganju učnih ciljev, in jih z njo usmerjati v razmislek, kaj morajo izboljšati, zakaj naj to storijo in kako?
- Kako spodbujati in uspešno usmerjati vrstniško sodelovanje – kako učence spodbujati, da se učijo drug od drugega in si podajajo povratne informacije?

**Preverjanje in ocenjevanje znanja** sta sestavna dela učnega procesa. **Preverjanje** je kontinuiran didaktični proces, katerega namen je **izboljšati kakovost učenja, poučevanja in znanja**. Poteka v vseh fazah učnega procesa in ga učitelj izvaja po svoji strokovni avtonomni presoji, skladni z didaktičnimi načeli in sodobnimi strokovnimi spoznanji. Lahko torej poteka ob začetku poučevanja, ob koncu zaokrožene enote pred ocenjevanjem znanja ali ves čas učnega procesa.

S preverjanjem je tesno povezano tudi **formativno spremljanje**, ki vključuje prilagajanje in diferenciranje nadaljnega učnega procesa glede na pridobljene informacije o kakovosti učenčevega učenja, posredovanje vsebinske povratne informacije vsakemu posameznemu učencu o njegovem napredku, dosežkih in znanju. S tem ga učitelj usmerja k načrtovanju nadaljnjih korakov učenja ter omogoča izboljševanje znanja oz. dosežkov. Pri podajanju povratnih informacij, ki izhajajo iz kriterijev uspešnosti, ima pomembno vlogo tudi sodelovanje učencev pri samovrednotenju in vrstniškem vrednotenju, s čimer se krepi njihova odgovornost za lastno učenje.

**Ocenjevanje znanja** je ugotavljanje, v kolikšni meri učenci dosežajo z učnimi načrti določene standarde znanja, in poteka skladno s strokovnimi spoznanji in pravnoformalnimi določili (zakonodaja, podzakonski akti), ki regulirajo proces ocenjevanja. Kljub občutljivosti ocenjevanja se moramo zavedati, da je tudi ocenjevanje del učnega procesa, a je ocena le ena od informacij o znanju učencev. Predmet ocenjevanja namreč ni doseganje vseh učnih ciljev (mnogi namreč niti ne opisujejo objektivno preverljivega znanja), pač pa ocenjujemo le tiste učne cilje, ki opisujejo znanje in se ustrezno odražajo v zapisanih standardih znanja.

Ker je prav kakovost učenja, znanja in ne nazadnje izobrazbe učencev odvisna od dovolj kakovostnega načrtovanja in izvajanja tako preverjanja, formativnega spremljanja kot tudi ocenjevanja znanja, morajo didaktična priporočila pri posameznih predmetih vsebovati tudi strokovno utemeljena **priporočila za preverjanje in ocenjevanje znanja**. Pri tem avtorji priporočil upoštevajo:

- vrste in kompleksnost znanja, ki naj bi ga pri predmetu učenci usvojili in so sestavni del v učnem načrtu določenih ciljev ter in iz njih izhajajočih standardov znanja,
- da je mogoče spremljati doseganje učnih ciljev in standardov znanja z različnimi načini preverjanja in ocenjevanja,
- da morajo biti predlagani načini ocenjevanja znanja usklajeni s standardi znanja,
- povratne učinke, ki jih imata oba procesa na načrtovanje in izvedbo pouka ter učenje,
- spoznanja sodobnih znanosti o pomenu preverjanja, formativnega spremljanja in ocenjevanja znanja,
- kakovostne primere prakse formativnega spremljanja,
- kakovostne primere prakse preverjanja in ocenjevanja znanja v osnovnih in srednjih šolah.

Svetujemo, da pisci pri snovanju **priporočil za preverjanje in ocenjevanje znanja** zasledujejo odgovore na naslednja vprašanja:

- Kako doseči veljavnost ocenjevanja znanja (v proces ocenjevanja ustrezno zajeti, kar želimo oceniti)?
- Ali predlagani načini preverjanja in še zlasti ocenjevanja znanja omogočajo vpogled v doseganje standardov znanja?
- S katerimi načini preverjanja in ocenjevanja omogočiti, da pri doseganju ciljev pridejo do izraza dejanske zmožnosti učencev, relevantne za te cilje, in obenem podpirajo grajenje zdrave, realne samopodobe in zaupanja v lastne zmožnosti?
- Kako posamezni načini preverjanja in ocenjevanja vplivajo na učenje in pouk?
- Kako v največjem možnem obsegu izkoristiti raznolike in avtentične možnosti preverjanja in ocenjevanja znanja pri predmetu in njihove pozitivne učinke na učenje?
- Kateri načini preverjanja in tudi ocenjevanja znanja omogočajo vpogled v doseganje zastavljenih učnih ciljev v vsej njihovi razsežnosti in ne le v tiste vidike ciljev, ki so najlažje merljivi?
- Kako zagotoviti, da bodo učenci razumeli namen (cilje) učenja in kaj natančno se od njih pričakuje (katero znanje morajo izkazati)?
- S katerimi strategijami formativnega spremljanja podpirati razmišljanje učencev o lastnem učenju in napredovanju, samouravnavanje, samoizboljševanje in z vsem tem odgovornost za lastno učenje?

## 7 Strategija prenavljanja učnih načrtov in načrt njihove implementacije v prakso

### 7.1 Organizacija prenove učnih načrtov

Izvedba prenove učnih načrtov zahteva ustrezno organizacijo izvajalcev prenove. V ta namen bodo ustanovljeni:

- Kurikularni svet za spremljanje in usmerjanje prenove učnih načrtov (Kurikularni svet),
- Komisija za koordinacijo prenove učnih načrtov (Komisija za koordinacijo),
- predmetne kurikularne komisije za prenovo učnih načrtov (predmetne komisije),
- Medpredmetna kurikularna komisija za prvo vzgojno-izobraževalno obdobje (Komisija za 1. VIO),
- Kurikularna komisija za pripravo skupnih ciljev in njihovo umeščanje v učne načrte (Komisija za skupne cilje).

Za spremljanje in usmerjanje prenove učnih načrtov bo ustanovljen Kurikularni svet z nalogami:

- priprava predlogov za imenovanje članov komisij, ki izvajajo prenovo,
- spremljanje procesa prenove učnih načrtov z vidika Izhodišč,
- usklajevanje informacij in pogledov med različnimi predstavniki strokovne javnosti,
- sodelovanje z vodji komisij, ki izvajajo prenovo,
- podpiranje Komisije za koordinacijo pri udejanjanju Izhodišč.

Za podporo, usmerjanje in usklajevanje dela predmetnih komisij, Komisije za 1. VIO in Komisije za skupne cilje bo ustanovljena Komisija za koordinacijo z nalogami:

- usposabljanje predmetnih komisij za implementacijo Izhodišč v učnih načrtih,
- usmerjanje in podpiranje predmetnih komisij pri pripravi prenovljenih učnih načrtov,
- spremljanje procesa umeščanja skupnih ciljev v učne načrte in podpora Komisiji za skupne cilje,
- spremljanje procesa oblikovanja učnega načrta za prvo vzgojno-izobraževalno obdobje in podpora Komisiji za 1. VIO.

Za izvedbo prenove posameznih učnih načrtov bodo ustanovljene predmetne komisije, sestavljene iz kompetentnih strokovnjakov: predstavnikov visokošolskih zavodov oz. raziskovalnih institucij, učiteljev in pedagoških svetovalcev Zavoda RS za šolstvo (ZRSŠ). Za obvezne predmete, ki se pojavljajo v programu osnovne šole in gimnazije, bo ustanovljena po ena komisija, v katero bodo vključeni učitelji iz osnovne šole in gimnazije.

Glavne naloge teh komisij bodo:

- prenova posameznih učnih načrtov,
- izdelava didaktičnih priporočil, ki vsebujejo tudi priporočila za preverjanje in ocenjevanje znanja,
- usposabljanje učiteljev za implementacijo prenovljenih učnih načrtov,
- sodelovanje s Komisijo za 1. VIO in Komisijo za skupne cilje.

Delo predmetne komisije vodi in koordinira predsednik. Pri pripravi učnega načrta morajo predmetne komisije upoštevati Izhodišča, dokument o vključevanju skupnih ciljev in usmeritve Kurikularnega sveta, Komisije za koordinacijo in Komisije za skupne cilje.

Poleg predmetnih komisij bo ustanovljena tudi Komisija za 1.VIO, v katero bodo poleg strokovnjakov za razredni pouk vključeni tudi strokovnjaki za predmete, ki jih za 1. vzgojno-izobraževalno obdobje določa predmetnik programa osnovne šole.

Ustrezne predmetne komisije bodo pripravile tudi prilagoditve učnih načrtov na narodno mešanem območju slovenske Istre in območju Prekmurja.

Poleg predmetnih komisij bo ustanovljena Komisija za skupne cilje, sestavljena iz strokovnjakov za posamezna področja in pedagoških svetovalcev ZRSŠ, z nalogami:

- priprava dokumenta, v katerem bodo opredeljena področja skupnih ciljev ter na vsakem področju določeni cilji, ki so skupni programom osnovne šole in gimnazij,

- priprava metodologije za oblikovanje in doseganje skupnih ciljev ter navodil za umeščanje skupnih ciljev v učne načrte,
- usposabljanje predmetnih komisij in komisije za 1. VIO v podporo umeščanju skupnih ciljev v učne načrte,
- podpiranje in spremljanje dela predmetnih komisij pri umeščanju skupnih ciljev v učne načrte posameznih predmetov.

Delo komisije vodi in koordinira predsednik.

## 7.2 Postopek dela

1. Udejanjanje novosti terja deloma sukcesiven pristop (določene aktivnosti morajo potekati zaporedno). Tako mora biti pred pripravo predmetnih učnih načrtov in učnega načrta za prvo vzgojno-izobraževalno obdobje v osnovni šoli pripravljen dokument, ki opredeljuje skupne cilje programov osnovne šole in gimnazij. Prav tako mora biti pred pripravo učnih načrtov za posamezne predmete v drugem in tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju v osnovni šoli pripravljen učni načrt za prvo vzgojno-izobraževalno obdobje. To ne izključuje deloma hkratne priprave dokumentov oz. hkratnega delovanja posameznih kurikularnih komisij, vendar morajo predmetne komisije, ki pripravljajo kurikularne dokumente za drugo in tretje vzgojno-izobraževalno obdobje, upoštevati delo komisij, ki pripravljajo učni načrt za prvo vzgojno-izobraževalno obdobje. Vse komisije pa morajo biti seznanjene z delom komisije za skupne cilje in upoštevati dokument, ki določa skupne cilje programov.
2. Komisija za koordinacijo skrbi za udejanjanje Izhodišč, tako da sproti spremlja in usmerja proces prenove učnih načrtov ter vodi kontinuiran strokovni dialog z drugimi komisijami.
3. Za izdelavo učnih načrtov bo pripravljena posebna spletna aplikacija, do katere bodo lahko, zaradi usmerjanja procesa in podpore predmetnim komisijam, poleg članov predmetnih komisij dostopali tudi člani preostalih komisij.
4. Programski dokument, ki določa skupne cilje programov osnovne šole in gimnazij, se oblikuje pred začetkom dela predmetnih komisij.
5. Vse predmetne komisije morajo upoštevati Izhodišča za prenovo učnih načrtov in dokument, ki določa skupne cilje.
6. Predmetne komisije morajo osnutke prenovljenih učnih načrtov in didaktična priporočila preveriti v študijskih skupinah ZRSŠ oz. s strokovno javnostjo.
7. Po strokovni razpravi predmetne komisije pripravijo predloge prenovljenih učnih načrtov in dokumentov z didaktičnimi priporočili za določitev oz. seznanitev na Strokovnem svetu RS za splošno izobraževanje (SSSI).
8. ZRSŠ v skladu z *Navodilom o vodenju postopkov priprave, posredovanja v sprejem in objave javno veljavnih izobraževalnih in vzgojnih programov* predloži predloge učnih načrtov na SSSI.
9. Potrjeni učni načrti bodo dostopni v elektronski in digitalizirani obliki.

Celoten proces prenove učnih načrtov mora vključevati usposabljanje učiteljev za izvajanje pouka na temelju prenovljenih učnih načrtov, uvajanje učnih načrtov v prakso s spremljanjem pouka in morebitno prilagoditvijo učnih načrtov.

Implementacija učnega načrta za 1. vzgojno-izobraževalno obdobje se izvede v skladu z *ZOFVI* in *Pravilnikom o posodabljanju vzgojno-izobraževalnega dela*. Ocenjujemo, da je za objektivno presojo ustreznosti učnega načrta potrebna spremljava ene generacije otrok skozi celotno triletno, za izvedbo celotnega postopka pa obdobje petih let.

## 7.3 Načrt implementacije učnih načrtov v prakso

Po določitvi prenovljenih učnih načrtov na SSSI bo Zavod RS za šolstvo skupaj s predmetnimi komisijami in Komisijo za koordinacijo pripravil načrt usposabljanja učiteljev za implementiranje prenovljenih učnih načrtov. Komisija za koordinacijo bo tudi seznanila predstavnike ustreznih fakultet o ključnih novostih v učnih načrtih.

V prvo fazo prenove bodo vključeni učni načrti za predmete:

- obveznega programa osnovne šole,
- obveznega dela programa gimnazije,
- obveznega programa osnovne šole za odrasle.

V drugo fazo prenove bodo vključeni učni načrti za predmete:

- obveznega izbirnega dela v osnovni šoli,
- neobveznega izbirnega dela v osnovni šoli,
- izbirnega dela v programu gimnazije.

### Ključne aktivnosti in predvideni izvajalci

#### 2021

Zaključek priprave Izhodišč za prenovo UN

##### I. Strokovne razprave

Strokovne razprave z ravnateljji OŠ in SŠ

Strokovna razprava s člani SSSI

#### 2022

Določitev Izhodišč na SSSI

##### II. Postavitev organizacijske strukture

Imenovanje Kurikularnega sveta in komisij za izvedbo prenove učnih načrtov

##### III. Umeščanje skupnih ciljev v prenovljene UN

Priprava dokumenta o umeščanju skupnih ciljev v UN

Sodelovanje med Komisijo za skupne cilje in predmetnimi komisijami

##### IV. Prenova UN

Izdelava aplikacije za prenavljanje UN

Usposabljanje predmetnih komisij

Prenavljanje UN in priprava osnutkov UN

Spremljanje prenavljanja UN

#### 2023

Preverjanje osnutkov prenovljenih UN z učitelji v študijskih skupinah in z drugo strokovno javnostjo

Priprava predloga prenovljenih UN

Usklajevanje predlogov prenovljenih UN in priprava za obravnavo na SSSI

Procesiranje predlogov prenovljenih UN na SSSI

Določanje prenovljenih UN na SSSI

##### Usposabljanje učiteljev

Priprava načrta usposabljanja učiteljev

Usposabljanje učiteljev

##### Uvajanje in spremljanje uvajanja prenovljenih UN

Priprava načrta uvajanja spremljanja

Priprava načrta postopnega uvajanja

Uvajanje in spremljanje

##### Začetek 2. faze prenavljanja UN

## 8 Viri in literatura

- Anderson, L. W. in Krathwohl, D. R. (2016): *Taksonomija za učenje, poučevanje in vrednotenje znanja: revidirana Bloomova taksonomija izobraževalnih ciljev*. Zavod RS za šolstvo.
- Arends R. I. in Castle S. (2010). *Taxonomies for Categorizing Instructional Methods*.  
<http://www.education.com/reference/article/instructional-strategies>
- Back to the Future of Education*. (2020) OECD. <https://doi.org/10.1787/178ef527-en>
- Bačnik, A., Baškarad, S., Bergoč, Š. ... Volčanšek, S. (2021). *Povzetek poročil skupin za analizo učnih načrtov v osnovni šoli in gimnaziji*. Zavod RS za šolstvo. <https://www.zrss.si/digitalnknjiznica/PovzetekPorocilUN/>
- Blažič, M., Ivanuš Grmek, M., Kramar, M. in Strmčnik, F. (2003): *Didaktika: visokošolski učbenik*. Visokošolsko središče Novo mesto, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.
- Bransford, J. D., Brown, A. L. in Cocking, R. R. (2000). *How People Learn*. Washington, DC: National Academy Press.
- Brodnik, A., Krajnc, R., Demšar, J., Črepinšek, M., Kljun, M., Čotar Konrad, S., Košir, K., Anželj, G., Kermc, N., Stanovnik, T., Čampelj, B. in Klun, K. (2018). *Snovalci digitalne prihodnosti ali le uporabniki?: poročilo strokovne delovne skupine za analizo prisotnosti vsebin računalništva in informatike v programih osnovnih in srednjih šol ter za pripravo študije o možnih spremembah (RINOS)*. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. [http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/Aktualno/Porocilo\\_RINOS\\_30\\_5\\_18.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/Aktualno/Porocilo_RINOS_30_5_18.pdf)
- Brodnik, A., Krajnc, R., Kreuh, N. Demšar, J., Črepinšek, M., Pesek, I., Čotar Konrad, S., Fürst, L., Majkus D., Anželj, G., Kermc, N., Ocepek, U., Lampe, A., Kranjc, V. in Čampelj, B. (2021). *Digitalne kompetence nas naučijo držati pero, računalništvo in informatika nas uči pisati zgodbe Poročilo strokovne delovne skupine za analizo prisotnosti vsebin računalništva in informatike v programih osnovnih in srednjih šol ter za pripravo študije o možnih spremembah (RINOS)*. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.  
[file:///C:/Users/jrojic/Downloads/Porocilo\\_RINOS\\_7\\_5\\_21%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/jrojic/Downloads/Porocilo_RINOS_7_5_21%20(1).pdf)
- Caspersen M. E. (2021) Informatics as a Fundamental Discipline in General Education – The Danish Perspective. V Werthner, H., Prem, E., Lee, E. A., in Ghezzi C. (ur.). *Perspectives on Digital Humanism* (str. 191-200). Springer.
- Curriculum Overload: A Way Forward*. (2020) OECD. <https://doi.org/10.1787/3081ceca-en>
- Dumont, H., Istance, D. in Benavides, F. (ur.). (2013). *O naravi učenja: uporaba raziskav za navdih prakse*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kennedy, D. (2015). *Pisanje in uporaba učnih izidov: praktični vodnik*. Center RS za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja, Ljubljana; Univerza v Mariboru.
- Kodelja, Z. (2004). O pojmu splošne izobrazbe. V Rutar Ilc, Z., Slivar, B. in Turk Škraba, M. (ur.). *Zbornik prispevkov mednarodnega posveta o splošni izobrazbi, Portorož, 16.-17. april 2004* (str. 36-42). Zavod RS za šolstvo.
- Marzano, R. J., Pickering, D. in McTighe, J. (2005). *Assessing Student Outcomes: Performance Assessment Using the Dimensions of Learning Model*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria.
- Milekšič, V. (2010). *Določanje minimalnih standardov znanja*. Ministrstvo RS za šolstvo in šport in Center RS za poklicno izobraževanje.
- Nolimal, F. idr. (2020). *Predlog izhodišč/usmeritev za posodobitev programa osnovne šole*. Zavod RS za šolstvo (interno delovno gradivo).
- OECD Future of Education and Skills: OECD Learning Compass 2030*. (2019) OECD.  
[https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD\\_Learning\\_Compass\\_2030\\_Concept\\_Note\\_Series.pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf)
- Radin, J. L. (2009). Brain-Compatible Teaching and Learning: Implications for Teacher Education. *Educational Horizons*, 88(1), 40–50.
- Ritchhart, R., Church, M. in Morrison, K. (2011). *Making thinking visible: How to promote engagement, understanding, and independence for all learners*. John Wiley & Sons.
- Rutar Ilc Z. (2003). *Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju*. Zavod RS za šolstvo.
- Rutar Ilc, Z., Slivar, B. in Turk Škraba, M. (ur.). (2004). *Zbornik prispevkov mednarodnega posveta o splošni izobrazbi, Portorož, 16.-17. april 2004*. Zavod RS za šolstvo.

- Rutar Ilc, Z. (2005). Pasti in potenciali sprememb. V Zupan, A. (ur.), *Od opazovanja do znanja, od znanja h kompetencam: zbornik prispevkov* (str. 8-21). Zavod RS za šolstvo.
- Rutar Ilc, Z. in Pavlič Škerjanc, K. (ur.) (2010). *Medpredmetne in kurikularne povezave: priročnik za učitelje*. Zavod RS za šolstvo.
- Rutar Ilc Z. (2011). Poučevanje za razumevanje. *Sodobna pedagogika*, 62(1), 76-99.
- Rutar Ilc Z. (ur.) (2012) *Vzgoja in izobraževanje*, 43(5).
- Rutar Ilc, Zora (2013). O naravi učenja - izziv za šolske strokovnjake in praktike. *Vzgoja in izobraževanje*, 44(1), 25-31.
- Sentočnik, S. (2012). Spremenjeni poudarki pri praksi preverjanja in ocenjevanja - primer avtentičnih preizkusov. V Rutar Ilc, Z. (ur.). *Ugotavljanje kompleksnih dosežkov: preverjanje in ocenjevanje v medpredmetnih povezavah. Priročnik za učitelje* (str. 69-117). Zavod RS za šolstvo.
- Strmčnik, F. (2001). *Didaktika: osrednje teoretične teme*. Univerza v Ljubljani, Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Štefanc, D. (2012). *Kompetence v kurikularnem načrtovanju splošnega izobraževanja*. Univerza v Ljubljani, Znanstvena založba Filozofske fakultete. <https://doi.org/10.4312/9789610604839>
- Štefanc, D. (2021). Pogledi na individualizacijo in diferenciacijo pouka: ključne konceptualne poteze, nekateri problemi in perspektive. *Sodobna pedagogika*, 72(4), 48-69.
- Tomić, A. (2003). *Izbrana poglavja iz didaktike*. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Center za pedagoško izobraževanje.
- Voutilainen, T., Mehtäläinen, J. in Niiniluoto, I. (1990). *The conception of knowledge*. The National board of general education: The Government printing centre, Helsinki.
- Werthner, H., Prem, E., Lee, E. A., in Ghezzi C. (ur.) (2021). *Perspectives on Digital Humanism*. Springer.
- What Students Learn Matters: Towards a 21st Century Curriculum* . (2020) OECD. <https://doi.org/10.1787/d86d4d9a-en>
- Zgaga, P. (2004). Tradicionalno in današnje pojmovanje splošne izobrazbe. V Rutar Ilc, Z., Slivar, B. in Turk Škraba, M. (ur.). *Zbornik prispevkov mednarodnega posveta o splošni izobrazbi, Portorož, 16.-17. april 2004* (str. 29-35). Zavod RS za šolstvo.
- Zupanc, D. (2005). Standardi znanja v edukaciji. *Psihološka obzorja*. 14(3), 69-88. <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-ZN5R4SZX/09e14666-47a5-442e-9514-1c32558db04c/PDF>
- Žakelj, A. (2003). *Kako poučevati matematiko: teoretična zasnova modela in njegova didaktična izpeljava*. Zavod RS za šolstvo.
- Žakelj, A. (2007). *Spremljanje in posodabljanje učnih načrtov in katalogov znanj*. Zavod RS za šolstvo (interno delovno gradivo).



## 9 Priloge

### 8.1 Pojasnilo nekaterih pojmov

V nadaljevanju navedeni pojmi se pojavljajo v besedilu Izhodišč ali se pogosto uporabljajo v zvezi z vsebino Izhodišč. Ti pojmi se lahko različno interpretirajo, zato je na tem mestu opredeljen pomen, ki ga imajo v kontekstu Izhodišč.

<b>Aktivno učenje</b>	Aktivno učenje je povezano z izkušnjami učencev in učenjem v konkretnih življenjskih okoliščinah, ko učenci z lastno aktivnostjo dobijo novo znanje. Pri aktivnem učenju je v ospredju učenec, učitelj pa mora organizirati taka učna okolja, ki čim bolj spodbujajo učenje učencev.
<b>Didaktične strategije</b>	Z izrazom didaktične strategije označujemo učiteljevo didaktično ravnanje, v katerem se prepletajo različne učne metode, učne oblike, uporaba učnih sredstev (gradiv, učil, pripomočkov) in poteka v didaktično ustreznem učnem okolju. Didaktične strategije so lahko kompleksnejše in trajajo daljši čas (npr. projektno delo, problemski pouk) ali pa so izvedbeno preprostejše (npr. kombinacija učne metode razlage, pogovora in frontalne oblike).
<b>Formativno spremljanje (ang. <i>Formative assessment</i>)</b>	Dejavnosti formativnega spremljanja so dejavnosti učiteljev in učencev, s katerimi med drugim pridobivamo dokaze o znanju učencev, ki so po eni strani podlaga za povratne informacije učencem, po drugi strani pa uporabljeni za prilagajanje poučevanja potrebam učencev.
<b>Individualizacija pouka</b>	Individualizacija pouka je didaktično načelo, ki zahteva, da v vzgojno-izobraževalnem procesu upoštevamo utemeljene razlike med učenci.
<b>Inkluzija/inkluzivna naravnost</b>	Inkluzija ali inkluzivna naravnost je usmerjenost šolskega sistema k vključevanju vseh otrok v splošnoizobraževalne programe in prilagajanje učnega procesa ter okolja specifičnim potrebam posameznega učenca.
<b>Interdisciplinarnost/interdisciplinarna povezava</b>	Interdisciplinarna povezava je večpredmetna kurikularna povezava, ki poveže sicer ločene in samostojne predmete s skupnim, integriranim ciljem. Njen rezultat je interdisciplinarnost. Skupni cilj predstavlja (neločljiv) preplet predmetnih ciljev (noben predmet ga, zaradi njegove kompleksnosti, ne more doseči sam).
<b>Kroskurikularnost</b>	Kroskurikularnost je specifičen način doseganja posameznih ciljev kurikula, ki so opredeljeni kot skupni za <ul style="list-style-type: none"><li>- en predmet,</li><li>- določeno skupino predmetov oz. predmetno področje ali</li><li>- za vse predmete</li></ul> in se v izvedbenem pogledu uresničujejo z večjo ali manjšo stopnjo kurikularne povezanosti (intradisciplinarno, multidisciplinarno, interdisciplinarno).
<b>Kriteriji ali merila ocenjevanja znanja</b>	Kriteriji ali merila so ključne dimenzije (ali vidiki) področja znanja, ki kažejo na doseganje cilja ali ciljev oz. standardov znanja in omogočanje presojanje kakovosti znanja. Po navadi uporabljamo analitične, sistematično razdelane kriterije, ki podrobneje opredeljujejo posamezne vidike znanja, in holistične, celostno zastavljene, kriterije.

<b>Kurikulum</b>	Z izrazom kurikulum (tudi kurikulum) označujemo kompleksno celoto součinkujočih dejavnikov, ki vplivajo na načrtovanje, izvajanje in evalvacijo posameznega izobraževalnega programa ali učnega procesa, ki poteka v okviru posameznega programa. Med te dejavnike spadajo zlasti uradni kurikularni dokumenti (npr. učni načrti), organizacija izvedbe programa na ravni šole (npr. LDN), učiteljevo načrtovanje in konkretno izvajanje pouka, komunikacija z učenci ter med učenci, neposredno učno okolje, načini vrednotenja pouka in znanja ipd. V teoriji ločujemo med eksplicitnim (odkritim, vnaprej načrtovanim, uradnim, zapisanim) ter implicitnim (prikritim) in zamolčanim kurikulumom, v praksi pa se v neposredni vzgojno-izobraževalni dejavnosti odražajo vsi omenjeni kurikularni dejavniki.
<b>Medpredmetnost/ medpredmetna povezava</b>	Medpredmetna povezava predstavlja kurikularno povezavo različnih predmetov, pri čemer se ohranja strokovna integriteta posameznih disciplin ter vzpostavlja ustrezno ravnovesje med njimi. Namen medpredmetnosti je višja kakovost doseganja predmetnih ciljev (predmete povezuje cilj, ki jim je skupen).
<b>Opisnik</b>	Opisniki so podrobni opisi doseganja znanja z vidika izbranih kriterijev in so pri analitičnih kriterijih opredeljeni na več stopnjah. Izražajo, kako kakovostno/dobro naj bodo (oz. so lahko) kriteriji realizirani. Izhajajo iz standardov znanja. Kakovostno opredeljeni opisni kriteriji (kriteriji z opisniki) za določeno področje znanja prek celotne izobraževalne vertikale so lestvice, ki jih je mogoče povezati s standardi znanja v smislu minimalnih in optimalnih dosežkov učencev v določenem obdobju.
<b>Personalizacija učenja</b>	Personalizacija učenja je odziv učitelja na specifične učne potrebe, interese in hotenja posameznega učenca, ki vključuje tudi podporo pri prilagoditvi procesa učenja posameznemu učencu.
<b>Programski kurikularni dokumenti</b>	Programski kurikularni dokumenti so tisti kurikularni dokumenti, ki se nanašajo na program kot celoto in ne samo na del programa (kot npr. učni načrti, ki se nanašajo na predmet in ne na program).
<b>Skupni cilji programov</b>	Skupni cilji programov so cilji, ki opisujejo nameravane učinke izobraževalnega programa kot celote in niso omejeni le na posamezne učne predmete. So torej enaki za vse izobraževalne programe in predmete ter aktualni na vseh stopnjah izobraževanja.
<b>Učenje/proces učenja</b>	Za razliko od učnega procesa je v primeru, ko govorimo o procesu učenja oz. učenju, v središču procesa učenec kot učeči se, in ne učitelj kot poučevalec.
<b>Učna diferenciacija</b>	Učna diferenciacija je organizacijski ukrep, s katerim učence pri pouku ločujemo v različne homogene ali heterogene skupine glede na njihovo znanje, učne zmožnosti in/ali interese ter druge značilnosti. Notranja učna diferenciacija poteka na ravni oddelka, v katerem so učenci z različnimi zmožnostmi, fleksibilna diferenciacija poteka na ravni razreda in se udejanja skozi različne izvedbene oblike pouka (interesne dejavnosti, občasn timerijski pouk, dodatni in dopolnilni pouk ipd.), medtem ko zunanja diferenciacija pomeni ločevanje učencev v trajne nivojske skupine ali v različne izobraževalne programe.
<b>Učni proces</b>	Učni proces je preplet pedagoških dejavnosti, ki jih izvajajo učitelji. Učni proces je kompleksen, zato je potrebno skrbno načrtovanje na ravni šole, kjer načrtujejo skupaj vsi akterji v procesu (raven izvedbenega kurikula), na ravni strokovnih aktivov in mentorjev (načrt preverjanja in ocenjevanja znanja) ter na ravni posameznega učitelja (raven operativne učne priprave).

## 8.2 Oris orodja za prenavljanje učnega načrta

Predmetne kurikularne komisije bodo učne načrte pripravljale s pomočjo spletne aplikacije, ki bo med drugim omogočala:

- enotno strukturo učnih načrtov,
- poenotene zapise elementov učnih načrtov,
- enotno rabo strokovne terminologije v učnih načrtih,
- zagotavljanje horizontalne povezanosti učnih načrtov in vertikalne povezanosti ciljev znotraj predmeta,
- umeščanje skupnih ciljev med cilje predmeta,
- usklajenost ciljev in standardov znanj,
- spremljanje procesa prenavljanja učnih načrtov s strani kurikularnih komisij in izmenjavo enoznačnih kvalitativnih povratnih informacij,
- izpis učnega načrta po različnih kriterijih.

Slika 1: Elementi v aplikaciji za prenavljanje učnega načrta in povezave med njimi (obvezni elementi učnega načrta)

Ime predmeta*							
Opredelitev predmeta (v osnovi enotna, z dodanimi specifikami v posameznem vzgojno-izobraževalnem obdobju)							
1. VIO OŠ		2. VIO OŠ		3. VIO OŠ		GIM	
Cilji	Standardi znanja	Cilji	Standardi znanja	Cilji	Standardi znanja	Cilji	Standardi znanja
Tema (vsebina, zmožnost) 1							
Uvod v temo/opis teme		Uvod v temo/opis teme		Uvod v temo/opis teme		Uvod v temo/opis teme	
Skupine ciljev	Standardi znanja	Skupine ciljev	Standardi znanja	Skupine ciljev	Standardi znanja	Skupine ciljev	Standardi znanja
Nabor (strokovnih) terminov		Nabor (strokovnih) terminov		Nabor (strokovnih) terminov		Nabor (strokovnih) terminov	
Področja skupnih ciljev (zajeta v predmetnih ciljih)		Področja skupnih ciljev (zajeta v predmetnih ciljih)		Področja skupnih ciljev (zajeta v predmetnih ciljih)		Področja skupnih ciljev (zajeta v predmetnih ciljih)	
Tema (vsebina, zmožnost) 2							
Uvod v temo/opis teme		Uvod v temo/opis teme		Uvod v temo/opis teme		Uvod v temo/opis teme	
Skupine ciljev	Standardi znanja	Skupine ciljev	Standardi znanja	Skupine ciljev	Standardi znanja	Skupine ciljev	Standardi znanja
Nabor (strokovnih) terminov		Nabor (strokovnih) terminov		Nabor (strokovnih) terminov		Nabor (strokovnih) terminov	
Področja skupnih ciljev (zajeta v predmetnih ciljih)		Področja skupnih ciljev (zajeta v predmetnih ciljih)		Področja skupnih ciljev (zajeta v predmetnih ciljih)		Področja skupnih ciljev (zajeta v predmetnih ciljih)	

\* Besedilo, zapisano s sivo barvo, se v učnih načrtih nadomesti z ustreznim besedilom.

Poleg obveznih elementov učnega načrta bo aplikacija obsegala tudi t. i. samoregulacijske mehanizme za pripravljavce učnih načrtov (na Sliki 2 vidni kot bela polja): ure, nabor možnih načinov izkazovanja znanja in opisne kriterije. Ti elementi, ki ne bodo del učnih načrtov, so pripomoček kurikularnim komisijam za:

- regulacijo obsega ciljev v povezavi številom ur predmeta v predmetniku,
- razmislek o ustrezni formulaciji ciljev in standardov znanja (v povezavi z načini izkazovanja znanja in opisnimi kriteriji),
- pripravo didaktičnih priporočil in priporočil za preverjanje in ocenjevanje znanja.

Slika 2: Prikaz obveznih in samoregulacijskih elementov učnega načrta in povezav med njimi

Ime pre							
Opredelitev							
2. VIO OŠ				3. VI			
Cilji	Ure	Standardi znanja	Načini izkazovanja znanja	Opisni kriteriji	Cilji	Ure	Standardi znanja
Tema (vsebina)							
Uvod v temo/opis teme				Uvod v temo			
Skupine ciljev		Standardi znanja			Skupine ciljev		Standardi znanja
Nabor (strokovnih) terminov				Nabor (stroko			
Področja skupnih ciljev (zajeta v predmetnih ciljih)				Področja skupnih			

Slika 3: Opredelitev posameznih elementov v aplikaciji, ki bodo sestavni del aplikacije (navodila za kurikularne komisije)

Ime predmeta <b>1</b>				
Opredelitev predmeta <b>2</b>				
<b>1. VIO OŠ/2. VIO OŠ/3. VIO OŠ/GIM</b>				
<b>Cilji</b> <b>3</b>	<b>Ure</b> <b>4</b>	<b>Standardi znanja</b> <b>5</b>	<b>Načini izkazovanja znanja</b> <b>6</b>	<b>Opisni kriteriji</b> <b>7</b>
Tema (vsebina, zmožnost) <b>8</b>				
Uvod v temo/opis teme <b>9</b>				
Skupine ciljev		Standardi znanja		
Nabor (strokovnih) terminov <b>10</b>				
Področja skupnih ciljev (zajeta v predmetnih ciljih) <b>11</b>				

- 1** Ime predmeta.
- 2** Opredelitev predmeta vključuje:
  - formalne podatke o predmetu (izobraževalni program, obseg ur predmeta v skladu s predmetnikom in vzgojno-izobraževalno obdobje v osnovni šoli (v nadaljevanju VIO), v katerem se izvaja),
  - namen predmeta (umestitev predmeta v širši kontekst: razjasnitev vloge predmeta v okviru (vzgojno-)izobraževalnega programa in vloga predmeta v življenju posameznika – filozofija predmeta),
  - temeljna vodila predmeta (premišljeno izbrani in argumentirani zapisi in ne kot splošni cilji predmeta, katerih pomen je sicer lahko smiselno vključen v zapis) in
  - za učitelja obvezujoča navodila, če je to pri posameznem predmetu potrebno (didaktične smernice in druga navodila, npr. zagotavljanje varnosti, eksperimentalno delo ipd.).
- 3** Cilji so zapisani v 3. osebi ednine in urejeni v smiselno povezane skupine (jih je mogoče in smiselno dosegati v določenem učnem obdobju, so tematsko povezani, jih povezuje določena aktivnost oz. zmožnost ali so kako drugače ustrezno razvrščeni v smiselno povezane skupine). Posebej so označeni cilji, skozi katere se udeležujejo tudi skupni cilji programa.
- 4** Okvirni obseg ur, potreben za realizacijo skupine ciljev, vključno z utrjevanjem, preverjanjem in ocenjevanjem znanja.
- 5** Opredelijo se standardi, povezani s cilji oz. skupino ciljev. Minimalni standardi se v zapisu izpostavijo. Standardi znanja izhajajo iz ciljev in izkazujejo doseganje ciljev, kar ne pomeni, da se vsak cilj povezuje z določenim standardom oz. da ima vsak cilj specifičen standard znanja.  
Standardi znanja predstavljajo pričakovano znanje učenca na ustrezni ravni. Minimalni standardi znanja predstavljajo znanje učenca, potrebno za prvo pozitivno oceno oz. nujno za nadaljevanje učenja ali zaključek izobraževanja. Iz zapisa standardov znanja mora biti razvidno:
  - kaj naj učenec ve, zna, razume in/ali
  - kaj naj zna narediti, opraviti, napraviti, uporabiti ter
  - kako kakovostno naj bo znanje, spretnosti oz. veščine (realno glede na razvojno stopnjo učencev in druge omejitve).
- 6** Opredelijo se raznoliki načini, s katerimi učencem omogočimo, da izkažejo celostno znanje, tudi na višjih spoznavnih ravneh. Priporočeni načini izkazovanja znanja naj omogočajo upoštevanje potreb in individualnih značilnosti vseh učencev ter v ospredje postavljajo globlje razumevanje, obvladovanje spretnosti, uporabo znanja in aktivno vlogo učencev. Dopušča se možnost, da učenci lahko sami predlagajo, na katere ustrezne načine bodo izkazali svoje znanje.
- 7** Opredelijo se podlage za vrednotenje znanja: merila ali kriteriji za spremljanje in ocenjevanje znanja, primeri moderiranih izdelkov itd.
- 8** Tema. Navedba vsebine, zmožnosti itd., katerih cilji se dosegajo znotraj predmeta.
- 9** Uvod v temo oz. oris teme (ok. 500, največ do 800 znakov s presledki). Sporočajo vsebinski okvir ali okvir predmetnospecifičnih zmožnosti, povezanih s cilji oz. skupinami ciljev.
- 10** Terminologija, ki jo na področju določene teme, ob doseganju ciljev, v določenem obdobju izobraževalne vertikale usvojijo učenci. Navedejo se ključni pojmi, ki jih učenec mora poznati oz. razumeti, lahko pa se navedejo tudi priporočeni pojmi.
- 11** Opredelitev skupnih ciljev, ki so zajeti v predmetnih ciljih.

8.3 Grafični prikaz relacij med Kurikularnim svetom in kurikularnimi komisijami v postopku prenove učnih načrtov

