



Podporno gradivo za pedagoško-andragoško usposabljanje mentorjev

Sklop 3: Kako podpreti mladostnika pri učenju na delovnem mestu?

Poročilo, pripravljeno v okviru projekta »Modernizacija srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja vključno z vajeništvom, prenova višješolskih študijskih programov ter vzpostavitev digitalno podprtih učnih mest 2022–2026«

2025

Podporno gradivo za pedagoško-andragoško usposabljanje mentorjev

PRI PRIPRAVI POROČILA SO SODELOVALI:

Avtorji:

dr. Petra Štirn Janota (Zavod Petida), dr. Danijela Makovec Radovan (FF, Oddelek za pedagogiko in andragogiko), Maja Klančič (Srednja zdravstvena šola Ljubljana), Barbara Krajnc (Center za poslovno usposabljanje), Karmen Stolnik (Srednja šola za gostinstvo in turizem Radenci) in Darja Štirn (Zavod Petida), Darko Mali (Center RS za poklicno izobraževanje), mag. Tina Klarič (Center RS za poklicno izobraževanje)

Urednice:

dr. Petra Štirn Janota in dr. Danijela Makovec Radovan,
Teja Sever Žagar (tehnična urednica)

Metodološki pregled: Gradivo ni metodološko pregledano

Jezikovni pregled: Amidas d.o.o.

Center RS za poklicno izobraževanje
Ljubljana, 2025

Projekt »Modernizacija srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja vključno z vajeništvom, prenova višješolskih študijskih programov ter vzpostavitev digitalno podprtih učnih mest« sofinancirata Republika Slovenija, Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, in Evropska unija – NextGenerationEU. Projekt se izvaja skladno z načrtom v okviru razvojnega področja »Pametna, trajnostna in vključujoča rast«, komponente Krepitev kompetenc, zlasti digitalnih in tistih, ki jih zahtevajo novi poklici in zeleni prehod (C3, K5), ukrepov: (1) reforme C – Modernizacija srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja vključno z vajeništvom, prenova višješolskih študijskih programov ter vzpostavitev digitalno podprtih učnih mest in (2) investicije G - Krepitev sodelovanja med izobraževalnim sistemom in trgom dela.

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

COBISS.SI-ID 239595267

ISBN 978-961-7139-72-3 (PDF)

Kazalo

Sklop 3: Kako podpreti mladostnika pri učenju na delovnem mestu?	5
Vloga in naloge dijaka na praktičnem usposabljanju z delom in v vajeništvu oz. študenta na praktičnem izobraževanju.....	5
Sodobni učni pristopi	10
Značilnosti spodbudnega učnega okolja	11
Upoštevanje individualnih značilnosti in potreb učečih se	15
Samoevalvacija in refleksija dijaka, vajenca, študenta	16
Različni učni stili	18
Strategije učenja na delovnem mestu in učne metode	20
Kako izbrati primerno učno metodo?	27
Strategije postavljanja vprašanj in divergentnega mišljenja	30
Pomen razvijanja ključnih in poklicnih kompetenc.....	33
Ključne kompetence	33
Poklicne kompetence	34
Zaključek sklopa	36
Literatura	37

Seznam kratic

ECTS	European Credit Transfer System
FURS	Finančna uprava Republike Slovenije
GZS	Gospodarska zbornica Slovenije
KPU	Katalog praktičnega usposabljanja
KZ	Katalog znanja
MIC	Medpodjetniški izobraževalni center
NIJZ	Nacionalni inštitut za javno zdravje (sicer samo v tekstu v navedbi vira?)
NIV	Načrt izvajanja vajeništva
NPI	Nižje poklicno izobraževanje
OZS	Obrtno-podjetniška zbornica Slovenija
PRI	Praktično izobraževanje v višješolskih programih
PSI	Poklicno in strokovno izobraževanje
PT	Poklicni tečaj
PTI	Poklicno-tehniško izobraževanje
PUD	Praktično usposabljanje z delom v srednješolskih programih
RS	Republika Slovenija
SES	Socialno-ekonomski status
SPI	Srednje poklicno izobraževanje
SSI	Srednje strokovno izobraževanje
ŠIK	Šolska izpitna komisija
TZS	Trgovinska zbornica Slovenije
VSI	Višje strokovno izobraževanje
ZI	Zaključni izpit

Sklop 3: Kako podpreti mladostnika pri učenju na delovnem mestu?

Namen tega sklopa je, da udeleženci spoznajo vloge in naloge dijaka na praktičnem usposabljanju z delom in v vajeništvu oz. študenta na praktičnem izobraževanju. Vsak posameznik je drugačen, ima drugačne značilnosti in slednje vpliva tudi na načine, kako se uči. Zato v poglavju predstavljamo različne učne stile in strategije učenja na delovnem mestu ter načine spremljanja dijaka, vajenca in študenta na praktičnem usposabljanju, z namenom, da se mentorji z njimi seznanijo ter jih upoštevajo tudi pri izvajanju praktičnega usposabljanja. Na ta način bo slednje omogočalo učne, ne zgolj delavne izkušnje in posledično tudi razvijanje ključnih kompetenc, ki je tema, s katero sklop zaključujemo.

Vprašanja, ki jih bomo obravnavali v tem sklopu so:

- Kako načrtovati PUD/PRI in kako uvesti dijaka, vajenca oz. študenta v novo delovno okolje?
- Kateri so učni stili?
- Kako pri dijakih, vajencih oz. študentih podpreti samostojno delo in razvijati odgovornost za lasten napredek?
- Kako učeče se spodbuditi h kritičnemu in ustvarjalnemu mišljenju?
- Zakaj je pomembno spremljanje dijakovega, vajenčevega oz. študentovega napredka?
- Kakšna je kakovostna povratna informacija?
- Kako pri dijakih, vajencih in študentih razvijati ključne kompetence?

Vloga in naloge dijaka na praktičnem usposabljanju z delom in v vajeništvu oz. študenta na praktičnem izobraževanju

O pomenu uvajanja dijaka, vajenca oz. študenta v praktično usposabljanje na delovnem mestu smo nekaj zapisali že v poglavju 1.2.2 Predstavitev »hišnega reda« podjetja in oblikovanje pravil in dogovorov, tu pa bomo bolj natančno opisali vloge in naloge, ki jih učeči se prevzame, ko se vključi v delovni proces v podjetju ter izpostavili podporo, ki mu jo pri postopnem prevzemanju nalog nudi mentor.

PREMIŠLJEVANJE O OSEBNIH IZKUŠNJAH

Za začetek razmislite, kako ste se sami počutili, ko ste šli na praktično usposabljanje? Ste razmišljali o vlogi, ki ste jo prevzemali? S podobnimi razmisleki ste se srečevali tudi, ko ste nastopili svojo prvo službo. Ste razmišljali o svoji vlogi? Kako in kdo vas je pripravil na novo vlogo? Kako ste se vključili v kolektiv? So vas drugi zaposleni sprejeli, ste se počutili kot enakopraven član delovne skupine?

Izkušnje vašega praktičnega usposabljanja so lahko zelo različne. Lahko so spomini prijetni, izkušnje dobre, lahko pa tudi ne. Nekatere so verjetno zaposleni sprejeli bolje, kot druge. V podobni situaciji so tudi dijaki/vajenci/študentje, ko odhajajo na PUD oz. na PRI.

Začetek usposabljanja ali dela v določeni delovni sredini zaobjema tako uvajanje v podjetje, specifične delovne postopke, uporabo tehnologije dela, vse to pa vpliva tudi na to, kako mladostnik razvija svojo poklicno identiteto in socializacijo. Če so že uvodoma razjasnjene dijakove, vajenčeve, študentove naloge in dolžnosti ter njegove vloge v podjetju, potem samo usposabljanje lažje steče, obenem pa z dobrim uvajanjem precej zmanjšamo možnost za nesoglasja in nesporazume.

Prva priprava dijaka, vajenca oz. študenta na njegovo vlogo na praktičnem usposabljanju oz. na praktičnem izobraževanju poteka že v šoli. Nato jih na delo v podjetju pripravi še sam delodajalec. V šoli se učitelji (organizator PUD/PRI) pogovorijo z njimi, pogosto jim pripravijo tudi pisna navodila o tem kaj vse morajo vedeti, preden bodo odšli na PUD/PRI. Šola dijake/vajence/študente seznani z načinom, kako bodo našli delodajalca, obveznostmi do šole in priprave ustreznih poročil in dnevnika, in seveda o dolžnostih, ki jih imajo med samim usposabljanjem v podjetju. Organizator PUD/PRI dijakom/vajencem/študentom predstavi tudi osnovna pravila varstva pri delu. Mnoge šole za učeče se organizirajo tudi tečaj iz varstva pri delu, običajno v prvih dneh šolskega leta.

Za uspešno izvedbo PUD ali PRI je vsekakor pomembno, da se šola in podjetja razumejo, da sodelujejo, da poznajo svoje pravice, obveznosti in dolžnosti, da razjasnijo medsebojna pričakovanja, možnosti in zadržke. Priporočeno je, da se delodajalci in šole (mentorji v podjetjih in organizator PUD/PRI o tem pogovorijo preden odidejo dijaki/vajenci/študenti na praktično usposabljanje v podjetje. Dobro je, da so mentorji seznanjeni s posebnostmi posamezne generacije, ki izhajajo iz razvojnih značilnosti dijakov, vajencev in študentov, ravniyo poklicnega znanja, pričakovanji. Smiselno je, da šola in delodajalci sprejmejo dogovore o spremljanju, vrednotenju in vodenju dokumentacije vseh deležnikov (mentorja, dijaka, vajenca, študenta in učitelja), dogovore o terminih sodelovanja

in komuniciranja med organizatorjem PUD/PRI in mentorjem, dogovore o načinu reševanja vzgojne ali druge problematike dijaka, vajenca oz. študenta. Dorečejo se naj pravice, dolžnosti in odgovornosti vseh vpletenih. O tem smo več pisali v poglavju 2.3.2 O načrtovanju praktičnega usposabljanja in potrebni dokumentaciji.

Ko dijak/vajenec/študent prvič pride v podjetje, je zelo pomembno, kako ga v organizaciji sprejmejo in mu organizacijo, v katero se vključuje tudi predstavijo. Pri tem nimamo v mislih zgolj elementov, o katerih pišemo v poglavju 1.2.2 Predstavitev »hišnega reda« podjetja in oblikovanje pravil in dogovorov, temveč to, da praktično usposabljanje načrtujemo tako, da dijaku, vajencu in študentu omogočimo kroženje po različnih oddelkih in različnih delovnih procesih. Kroženje omogoča, da se učeči se sistematično in načrtovano giblje skozi različne oddelke in umestitve zato, da spozna organizacijo kot celoto, dobi čim širši vpogled v delovne procese, ki se v organizaciji odvijajo ter obenem na ta način dosega tudi zastavljene cilje ter razvija različne spretnosti. To pa vodi k boljši poklicni usposobljenosti ter pozitivno vpliva tudi na poklicno socializacijo, saj dijaki, vajenci, študenti, ki dobro poznajo podjetje in zaposlene, okolje, v katerem se usposabljaajo, slednje hitreje prepoznajo kot svoje in do njega razvijejo močnejšo pripadnost ([Makovec Radovan, 2020](#)).

Skozi kroženje lahko dijak, vajenec ali študent dosega učne cilje praktičnega usposabljanja, ki so zapisani v načrtu praktičnega usposabljanja/izobraževanja ali v NIV, a zahtevajo vključitev učečega se na druge oddelke oz. delo z drugimi zaposlenimi. Pri kroženju učenje prevzame drug zaposleni v podjetju (inštruktor, trener), zato mora biti še toliko bolj skrbno načrtovano. Načrt kroženja v dogovoru z drugimi zaposlenimi (oz. vodji oddelkov) pripravi mentor in določi, kje (na katerih deloviščih, v delovnih timih, s katerim zaposlenim ...) bo dijak, vajenec, študent določeno obdobje delal in kdo bo v tistem času njegov trener. Mentor se z zaposlenim (trenerjem) dogovori, katere učne cilje bo ta z učečim se dosegal; če je potrebno, se dogovorita, kdo od njiju bo prevzel pripravo (preverjanje predznanja, morebitno dodatno razlago ...). Smiselno je, da se načrt kroženja dijaka, vajenca, študenta v podjetju pripravi in vnaprej uskladi in da je v času usposabljanja ta načrt izobešen nekje na vidnem mestu, saj to omogoča dober pregled nad tem, kje se v določenem trenutku usposabljanja je dijak, vajenec ali študent ([Makovec Radovan, 2021](#)).

Doseganje posameznih učnih ciljev lahko učeči se dosega tudi izven »matičnega« podjetja. Slednje je še posebej aktualno pri praktičnem usposabljanju, ki traja daljše časovno obdobje. Če v podjetju, v katerem se dijak, vajenec, študent usposablja, ne morejo zagotoviti doseganja posameznih učnih ciljev usposabljanja, se lahko mentor dogovori, da del usposabljanja učeči se opravi v katerem od sorodnih podjetij v bližnjem okolju. Možnosti za

izpeljavo dogovorov je več. Dve podjetji, ki istočasno usposabljata učeče se, se lahko dogovorita za vzajemno »gostovanje« dijakov, vajencev, študentov v drugem podjetju. Lahko pa sorodna podjetja v nekem okolju sklenejo tudi dogovor o tem, da sprejemajo učeče se na »gostovanje«, da tako ti dosegajo učne cilje, ki jih v matičnem podjetju ne morejo zagotavljati, ne glede na to, ali gre med podjetji za vzajemno »gostovanje« dijakov, vajencev, študentov ali ne. Pri tem svetujemo, da oblikovanje dogovorov in koordinacijo »gostovanj« prevzame pristojna zbornica ([prav tam](#)).

Ne glede na izvedbo praktičnega usposabljanja/izobraževanja je prva naloga dijaka, vajenca oz. študenta učenje oz. delo skozi katerega se uči in ne zgolj opravljanje delovnih ali pomožnih opravil. Zato je pomembno, da mentor dijaka, vajenca oz. študenta:

- pri delu usmerja, kar vključuje učinkovito vključevanje na delovno mesto ter seznanjanje s tem, kaj se bodo učeči se naučili in kakšni so cilji učenja na delovnem mestu;
- na začetku in pred novimi nalogami preveri ali so dijaki, vajenci, študenti zmožni opravljanja nalog, za katere se pričakuje, da jih bodo opravljali na delovnem mestu (ali imajo zadostno začetno znanje);
- da so razjasnjena pričakovanja o namenih, podpori ter odgovornostih na delovnem mestu;
- da učeči se razumejo svojo vlogo in sprejemajo odgovornost za (postopno) samostojno ravnanje (to vključuje opazovanje, vključenost in interakcijo);
- da so učeči se pripravljeni tudi na neprijetne in konfliktno situacije, ki se lahko pojavijo na delovnem mestu ([Mikulec, 2018](#)) ter se vključujejo v njihovo reševanje.

Odgovornost učečega se je, da delo opravlja v skladu s pravili varstva pri delu. V prvih dneh pred začetkom samega dela mentor dijaka/vajenca/študenta seznami z vsemi ključnimi nevarnostmi, nujnimi varnostnimi ukrepi in drugimi pravili varstva pri delu. Mentor mora preveriti, če je dijak/vajenec/študent pravila v zadostni meri razumel, dijak/vajenec/študent pa podpiše, da je bil z njimi seznanjen. Za dijake/ vajence/študente s posebnimi potrebami oz. zdravstvenimi omejitvami, se morata organizator PUD/PRI in mentor natančno dogovoriti, na kakšen način se bodo vključevali v delo. Več o prilagoditvah usposabljanja za učeče se s posebnimi potrebami boste našli v dodatku tega gradiva.

Od dijaka/vajenca/študenta se med usposabljanjem pričakuje odgovoren odnos do svojega učenja, kar se kaže v:

- zavzetem delu v smeri doseganja kompetenc določenih v načrtu usposabljanja;
- odnosu do mentorja, s katerim je stalno v stiku in z njim sodeluje, upošteva usmeritve in navodila ter je pripravljen dodelovati v razgovorih, ki so namenjeni evalvaciji opravljenega dela in povratnim informacijam;
- odnosu do organizatorja PUD/PRI in drugih učiteljev/predavateljev, s katerimi tudi redno komunicira, se odziva na njihove pobude ter redno pripravlja vsa poročila;
- z zbiranjem dokazov o svojem učenju, bodisi s pisanjem dnevnika ali drugih poročil, bodisi preko sodelovanje v procesih vrednotenja znanja in ocenjevanja;
- posredovanju predlogov za izboljšave vsebine ali procesa usposabljanja.

Čeprav se odraslim pogosto kakšno ravnanje in postopanje v delovnem okolju zdi samoumevno, je pri načrtovanju praktičnega usposabljanja/izobraževanja potrebno imeti v mislih, da je učeče se s pričakovanji, ki jih nanje naslavljam, potrebno seznaniti. Šele potem je utemeljeno, da od njih takšno ravnanje tudi zahtevamo.

Pomembno je, da mentor oblikuje varno in spodbudno delovno okolje, kar pomeni, da skrbi za dobro klimo v delovni skupini, za dobre medsebojne odnose, sodelovanje s sodelavci in odprto, dvosmerno, asertivno komunikacijo, obenem pa učečega se podpira pri tem, da postaja vedno bolj samostojen in odgovoren za svoje delo. Mentor, vsaj na začetku, predstavlja most med dijakom/vajencem/ študentom in ostalimi zaposlenimi, zato je pomembno, da učečega se ustrezno vključi v kolektiv in ga navaja na sodelovanje z drugimi ter na timsko delovanje. Ob tem naj bo mentor pozoren tudi na to, da dijak/vajenec/študent v enaki meri kot mentorjeva upošteva tudi navodila drugih zaposlenih.

Zaključek

V poglavju smo obravnavali vloge, ki jih dijaki, vajenci in študenti prevzemajo na praktičnem usposabljanju, pisali o pedagoški vrednosti kroženja, kot oblike uvajanja v podjetje ter načina doseganja učnih ciljev praktičnega usposabljanja. Dijakom, vajencem in študentom je vloge potrebno ustrezno predstaviti, osmisлити ter jih podpreti pri njihovem prevzemanju, saj slednje pomembno prispeva tudi k poklicni socializaciji. Namreč, bolj, kot se bo učeči se vključil v delovno okolje, in se v njem čutil sprejetega bolj se bo z njim identificiral, kar bo pomembno doprineslo k razvoju poklicne identitete in poklicne socializacije. Zato je uvajanju v samo delovno okolje in procese dela v organizaciji smiselno

nameniti dovolj časa, saj bo posameznik v organizaciji bolje deloval, če se bo poistovetil z njeno vizijo, če bo spoznal njen vrednotni sistem in cilje h katerim stremlji. S timskim delom in postopnim prevzemanjem (so)odgovornosti za lastno delo in napredek podjetja pa bo dijak/vajenec/študent razvijal ključne kompetence.

VPRAŠANJA ZA PREVERJANJE

- *Kako uvesti dijaka, vajenca oz. študenta v novo delovno okolje?*
- *Kakšna je vloga mentorja pri uvajanju dijaka, vajenca, študenta v delovno okolje?*
- *Kakšna je vloga delovnega okolja pri razvijanju poklicne socializacije?*

Sodobni učni pristopi

Pri znanju razlikujemo različne vrste in ravni znanja, kar pomeni, da ga tudi usvajamo na zelo raznolike načine.

Učenje je proces, ki ne pomeni le prenosa informacij, zato je smiselno, da učno okolje, v katerem se posameznik uči, na ta način tudi strukturiramo. Bistvo učenja na delovnem mestu ni le to, da dijak, vajenec ali študent osvoji nek delovni postopek, temveč, da ga tudi razume, zna uporabljati in zmore razložiti, zakaj ga uporablja (povzeto po [Bhattacharjee, 2015](#)). Pomembno vlogo pri učenju v delovnem procesu predstavlja problemsko učenje, ki se začne z nalogo (problemom), za katero učeči se iščejo možne rešitve za vse dele naloge (problema), pri čemer se v pomembnem deležu navezujejo tudi na strokovno znanje in spretnosti, ki so jih usvojili v šoli.

Naloga mentorja pa je, da delovni proces organizira na način, da ta dijaka, vajenca, študenta čimbolj spodbudi k njegovi lastni aktivnosti, ob tem pa upošteva njegove izkušnje, predznanje, osebnostne lastnosti, okolje. Zato mora mentor svojega varovanca dobro poznati, obenem pa mora dobro poznati tudi različne stile učenja, značilnosti spodbudnega učnega okolja ter pri načrtovanju in izvajanju praktičnega usposabljanja/izobraževanja upoštevati individualne razlike med dijaki, vajenci in študenti. O vseh teh elementih pišemo v tem poglavju.

Značilnosti spodbudnega učnega okolja

PREMIŠLJEVANJE O OSEBNIH IZKUŠNJAH

Kaj za vas pomeni spodbudno delovno okolje? Kaj pa za vas pomeni spodbudno učno delovno okolje? Opazite razliko? Izpostavite tri stvari, ki za vas v delovnem okolju predstavljajo spodbudo za delo in učenje? Katere tri stvari pa po vašem mnenju mislite/opažate, da so pomembne dijakom/vajencem/študentom za učenje z delovno izkušnjo?

Spodbudno učno okolje

Številne raziskave kažejo, da spodbudno in varno učno okolje vpliva na večjo angažiranost pri delu, povečuje sodelovanje in zaupanje med vključenimi, ki izkazujejo tudi doseganje višjih dosežkov ter vpliva tudi na bolj pozitivna stališča do institucije. (glej [Doupona, 2012](#); [Kozina, 2016](#), idr.).

Za varno in spodbudno učno okolje je značilno (povzeto po [Rutar Ilc, 2020](#)):

- da se udeleženci v učnem procesu, čutijo vključene;
- da udeleženci vedo, kaj se od njih pričakuje in dobijo jasna navodila, saj se na ta način počutijo varne;
- da so udeleženci obravnavani spoštljivo in pravično;
- da udeleženci občutijo pozitivna in realna pričakovanja in da dobijo dovolj ustreznih spodbud in pohval;
- da udeleženci občutijo smiselnost in koristnost tega, kar se učijo, kar delajo;
- da ima oseba, ki jih uči, mentorira, z njimi dober stik;
- da udeleženci občutijo, da lahko tudi vplivajo pri kakšnih predlogih, idejah;
- da je vzdušje v učnem/delovnem okolju sodelovalno.

Definicije, ki opredeljujejo varno in spodbudno učno okolje, izpostavljajo, da koncept spodbudnega učnega okolja presega zgolj razmišljanje o ustrezni opremljenosti, materialih in prostorski razporeditvi ... temveč gre za koncept, ki je povezan z našo podobo o učečem se, z našim razumevanjem učenja, z našim načinom razmišljanja o organizaciji časa in odnosov med vsemi člani učne skupnosti ([Fyfe, 1994](#); [Bida, 2012](#); idr.).

Če izhajamo iz zapisanega ter to umestimo v kontekst delovnega spodbudnega

učenega okolja, potem je pomembno, da mentor že preden sprejme dijaka/vajenca/študenta, premisli, kako bo organiziral delovni prostor na način, da bo se dijak/vajenec/študent v njem čim prej znašel, da bodo vidni pomembni predpisi, da bodo poleg mentorja z učečim se sodelovale osebe, na katere se lahko obrne, s katerimi razmišlja o nalogah, da, v kolikor je to možno mentor, v naprej pripravi kakšen pisni opis nalog.

Poleg organiziranosti prostora pa je pomemben tudi razmislek o pričakovanjih mentorja do dijaka/vajenca/študenta z zavedanjem, da so ta pričakovanja obojestranska in da tudi učeči se od mentorja nekaj pričakuje in torej v skop spodbudnega okolja neizogibno spada spraševanje o predstavi o mladostniku in vlogi mentorja ter skupno ugotavljanje predznanja dijaka/vajenca/študenta, interesov, izkušenj.

In ne nazadnje sprotno premišljevanje o času – o kakovosti in količini časa, ki ga mentor nameni dijaku/vajencu/študentu za podajanje navodil, za opis neke naloge, za pogovor o opravljenih delovnih nalogah, za podajo povratne informacije, za pogovor o njegovem počutju, o njegovih opažanjih, izkušnjah, izzivih, ki jih lahko vidi tako dijak/vajenec/študent kot mentor. In nazadnje, da je mentor v okviru spodbudnega učnega okolja pozoren tudi na vključenost dijaka/vajenca/študenta v celotno delovno skupnost – da spodbuja sodelovanje, timsko delo, medsebojno pomoč znotraj kolektiva, krepi solidarnost, pa tudi t.i. zdravo tekmovalnost med posamezniki in podpira ideje in iniciative posameznikov (glej [Mikulec 2018, str. 17](#)).

Poleg zgornje opredelitve spodbudnega učnega okolja pa se v zadnjem času v ospredje postavlja tudi pomen koncepta učeče se organizacije in pomen upoštevanja določenih strategij, ki upoštevajo značilnosti in potrebe sedanje generacije mladih in pripomorejo k uresničevanju spodbudnega učnega okolja na delovnem mestu.

Koncept učeče se organizacije

Učeča se organizacija je tista, v kateri ljudje na vseh nivojih, individualno in kolektivno, kontinuirano povečujejo svoje kapacitete, da bi dosegli rezultate, ki si jih zares želijo. Koncept učeče se organizacije ni nov. Ideje in raziskave na to temo so potekale že v začetku 90-ih ([Senge, 1990](#)), postaja pa zadnja leta ta koncept vedno bolj aktualen tako pri multinacionalkah kot pri najmanjših organizacij. Vzrok za velik poudarek na organizacijskem učenju so vse hitrejša in pogostejša spremembe, ki jih prinaša globalizacija, nove tehnologije, vedno nove zahteve potrošnikov, od podjetja in od zaposlenih zahtevajo, da vedno znova iščejo načine spopadanja z novimi izzivi, za kar potrebujejo vedno znova nova

znanja, veščine. Če pri tradicionalnih organizacijskih strukturah govorimo o togi, hierarhično postavljeni strukturi, v okviru katere so aktivnosti jasno določene glede na posamezne ravni, sodelovanje med oddelki je skromno, učenje je običajno ločeno od dela, bolj je v osredju ustaljenost in stalnost, zato so spremembe in inovacije nekaj, kar vznemirja tako nadzorne kot zaposlene (glej [Šinkovec, 2005](#)), je pri učečih organizacijah prvotnega pomena učenje, ki poteka na vseh ravneh organizacije in se potem prenaša na vse druge zaposlene – govorijo o kroženju znanja, deluje po t.i. sploščeni organizacijski strukturi, kjer se tekoča problematika obravnava na nižjih nivojih na način, da je namesto nadzora in managementa vsak posameznik tisti, ki nosi odgovornost, hkrati pa je organizacijska struktura prilagodljiva in oblikovana tako, da kjerkoli v organizaciji spodbuja enakost, sodelovanje, in s tem nastanek idej tako, da je organizacija hitreje sposobna najti priložnost, se spopadati z izzivi in krizami v nestanovitnem okolju (glej [Dimovski, idr., 2005](#) in [Možina, 2004](#)).

Koncept učeče se organizacije je razvil Senge (1990), ki je izpostavil pet ključnih elementov, ki oblikujejo tovrstno organizacijo. Ti elementi so:

- *Sistemsko mišljenje*: Sistemsko mišljenje pripomore, da na bolj ustvarjalen način dobimo vpogled v vzorce in odnose ali jih spreminjamo z namenom trajne konkurenčne prednosti. Gre za pogled na organizacijo kot celoto, v kateri so vsi organi odvisni drug od drugega.
- *Osebno mojstrstvo*: Element poudarja, kako pomembno je znanje vsakega posameznika ter kako pomembno je nenehno nadgrajevanje tega znanja. Hitro učeči se zaposleni namreč zvišujejo konkurenčnost organizacije. Ljudje z visoko stopnjo osebnega mojstrstva so predani, samoiniciativni, odgovorni in samozavestni.
- *Mentalni modeli*: Mentalni modeli so temeljne predpostavke, vrednote, prepričanja, norme in predstave, ki vplivajo na posameznikovo razumevanje realnosti in uresničevanje akcij. Posameznike povezujejo v podoben način razmišljanja in reševanja problemov. Spreminjamo jih lahko le, če so organizacije dovolj prilagodljive in odprte okolju.
- *Skupna vizija*: Skupna vizija posameznike v organizaciji usmerja in jim daje energijo, jih žene k doseganju skupnih ciljev. Pomembna je skupna izgradnja vizije, v kateri sodelujejo vsi zaposleni. Skupna vizija namreč pripomore k večji motivaciji zaposlenih za učenje in učinkovito delovanje v organizaciji. Zaposleni ne delujejo v korist organizacije zato, ker to morajo početi, ampak ker si to želijo.
- *Timsko učenje*: Gre za proces usklajevanja in razvoja sposobnosti skupine za

doseganje želenih rezultatov. Temelji na osebnem mojstrstvu in skupni viziji, ki sta nujna, a ne zadostna pogoja za uspešno timsko učenje, saj morajo biti zaposleni sposobni sodelovati med seboj, kar pa jim omogoča skupni dialog. Zahteva obvladovanje komunikacijskih postopkov in usklajevanje akcije. Timsko učenje ne prinaša le boljših rezultatov organizacije, temveč omogoča tudi hitrejši razvoj posameznega zaposlenega (povzeto po [Dimovski, idr., 2005](#)).

Kako je v koncept učeče se organizacije vpet mentor?

Dejstvo je, da ni vsaka organizacija učeča se, bodisi zato, ker uvajanje tovrstnega modela zahteva premišljeno in postopno uvajanje z veliko znanja o učenju, bodisi zaradi pripravljenosti zaposlenih, da se učijo in sodelujejo, usklajenosti in podpiranja skupne vizije učeče organizacije ali odprtosti za spremembe ([Roas, 2001](#)). Vseeno pa je pomembno, da si mentor prizadeva uresničevati osnovno, temeljno značilnost učeče se organizacije v procesu dela z dijakom/vajencem/študentom. To pomeni, da v ospredje postavlja učenje in sodelovalni način delovanja in reševanje problemov in na ta način vključuje dijaka/vajenca/študenta, se povezuje s šolo in širi mrežo spodbudnega učnega okolja v organizaciji.

Zaključek

Na kakovost praktičnega usposabljanja zagotovo pomembno vpliva tudi spodbudno in varno učno okolje, ki smo ga izpostavili v prvem delu poglavja. Poleg tega pa je smiselno, da dijaki, vajenci, študenti odhajajo na praktično usposabljanje v organizacije, ki delujejo kot učeče se. Namen poglavja ni faktografsko seznanjanje mentorjev z značilnostmi varnega in spodbudnega učnega okolja ter konceptom učeče se organizacije, temveč je ključno, da se temeljne značilnosti obeh tem mentorjem predstavijo na način, da ti vidijo, kakšen je njun pomen ter kako lahko sami v čim večji meri poskrbijo za varno in spodbudno učno okolje ter da si prizadevajo uresničevati značilnosti učeče se organizacije.

VPRAŠANJA ZA PREVERJANJE

- *Kaj je značilno za spodbudno in varno učno okolje?*
- *Kaj je učeča se organizacija in kako je vanjo vpet mentor?*

Upoštevanje individualnih značilnosti in potreb učečih se

PREMIŠLJEVANJE O OSEBNIH IZKUŠNJAH

Kako se vi najlažje učite? Se spomnite, kaj bi si želeli, potrebovali od mentorja, ko ste vi opravljali prakso? Kako vidite dijake, vajence, študente, ki prihajajo na praktično usposabljanje? Ali svoje predstave, morebitne slabe izkušnje strnete v posploševanje na vse dijake, vajence, študente (vsi so slabo angažirani za delo ...) ali opazite razlike med njimi (ta si zelo hitro zapomni navodila, oni je levičar in potrebuje prilagojen prostor, orodja ...)? Kako naj na podlagi predstav in vedenj o dijakih/ vajencih/študentih mentor prilagaja prostor in metode učenja?

V tem poglavju izpostavljamo pomen upoštevanja individualnih značilnosti in potreb učečih se pri učenju. Dijaki, vajenci, študentje prihajajo iz različnih okolij, ki vplivajo na to, kako bodo vstopali v odnose, kako bodo komunicirali, sodelovali z mentorjem ali v skupini, kako se bodo odzivali na povratne informacije.

In zagotavljanje varnega in spodbudnega učnega okolja pomeni tudi preizpraševanje mentorja in pogovor z dijakom, vajencem, študentom o tem, kako se počuti in kaj potrebuje, saj šele na podlagi tega lahko mentor res organizira učenje na delovnem mestu tako, da upošteva individualne značilnosti vključenih in jim prilagodi prostor, naloge in tudi svoje odzive v učnem procesu.

Slednje pa v prvi vrsti pomeni, da si mentor vzame čas za uvodni razgovor, kjer učečega se sprašuje po njegovih zanimanjih, željah in tudi motivaciji za poklic. Pri tem so mu v pomoč lahko naslednja vprašanja: *Kako si izbral ta poklic? Kaj te zanima? Je kaj, česar ne maraš? Že kaj veš o tem, kaj boš delal? Kaj pričakuješ od nas?*

K vzpostavljanju bolj pristnega odnosa med mentorjem in mentorirancem lahko pripomore tudi kakšna mentorjeva izkušnja, ki jo podeli z dijakom, vajencem, študentom, preko tega se lahko učečemu bolj približa. Mentor naj skozi uvodni pogovor opazuje sogovornika ter bo pozoren na njegove odzive. Na podlagi opažanj ter razlik lahko mentor praktično usposabljanje načrtuje na način, da upošteva značilnosti učečega se, pri čemer imamo v mislih uresničevanje dveh načel, ki sta zelo pomembni pri udejanjanju spodbudnega učnega okolja – to sta inkluzija in individualizacija.

Pogled mentorja:

»Vsakega mladostnika spodbujamo, da se čim več nauči, omogočimo mu, da spozna čim več stvari. V začetku imamo z njim razgovor, da vidimo kaj zna, kaj ga zanima, pogledamo za katero področje je prišel na prakso ... Potem mu dodelimo eno glavno zadolžitev in mu določimo osebo, ki ga podpira, nato ga spremljamo in tudi premeščamo na različne konce podjetja. Ob koncu pa dobijo najbolj uspešni samostojno nalogo, npr. preučitev določenega standarda ali pravilnika; tako dobijo vse informacije, do kje so v podjetju prišli in kaj lahko razvijajo naprej.«

Inkluzija predpostavlja proces vključevanja posameznika v širše družbeno okolje, ob določeni meri ohranjanja lastne identitete, pri tem pa so v ospredju zagotavljanje občutka pripadnosti in vrednosti, enakost ljudi, pravičnost in družbena pravičnost, solidarnost (glej Šučur, 1997; Kroflič, 2003; Haug, 2017; idr.). Pomembno je, da inkluzija zajema dijake/vajence/študente, ki si ne želijo inkluzije le, ko so v šolah, temveč si jo želijo vsepovsod in v vseh starostnih obdobjih. Inkluzivno okolje tako podpira individualne razlike in diferencirane oblike in programe sodelovanja. In s tem povezan je koncept individualizacije, ki pomeni, da se za vsakega dijaka/vajenca/ študenta pripravi individualni načrt, ki upošteva njegove potrebe.

Naloga mentorja je, da si prizadeva za uresničevanje ideje različnost za različne na način, da bodo vsi imeli enake možnosti biti učno uspešni, razvijati svoje kompetence od tam, kjer so in da bodo usvojili znanje in pričakovane učne cilje. Pri tem pa je pomembno, da glede na potrebe in interese posameznikov upošteva različne učne stile in strategije učenja ter izbira raznolike pristope.

Samoevalvacija in refleksija dijaka, vajenca, študenta

Ko izberemo za dijaka/vajenca/študenta ustrezno strategijo učenja, pripravimo individualni načrt dela, ki bo podpiral njegove individualne značilnosti na način, da bomo upoštevali njegovo predznanje, njegove kompetence, njegova zanimanja, specifične lastnosti in potrebe, je zelo pomembno, da dijaka/vajenca/študenta podpiramo v učnem procesu na način, da ga čim bolj spodbujamo, da je skozi učni proces pozoren, kako izvaja delovne aktivnosti, katera znanja uporablja, kaj še potrebuje, kako se je približal pričakovanemu cilju. Gre za procesa samoevalvacije in refleksije, ki omogočata dijaku/vajencu/študentu, samooceno in premislek oziroma analizo kje je v procesu učenja, kaj oziroma koga potrebuje, da bo dosegel pričakovanja.

Samoevalvacija je vezana na oceno svojega dela in učenja – glede na pričakovane rezultate neke naloge, kaj se je na novo naučil, kaj še ne ve, kaj je naredil dobro, kaj mu ne

gre, kako povezuje teorijo s prakso.

Refleksija pa pomeni premišljevanje o svojem učenju in delu z vidika potreb, vključenosti v kolektiv, podpore – kako mu je, kaj oziroma koga potrebuje, da bo dosegel pričakovanja, kaj ga ovira, spodbuja ...

Pomembno je, da se oba procesa, tako samoevalvacija kot refleksija odvijata sproti, v samem procesu učenja. Smiselno je, da mentor dijaka/vajenca/študenta spodbuja, da si v svoj delovni dnevnik sproti zapisuje svoje ugotovitve (**sprotna samoevalvacija in refleksija**) in da ob koncu samooceni svoje delo, izdelek in poda zaključni premislek o tem, kako se je počutil v kolektivu, kaj se je naučil, katere veščine razvil, kaj mu še manjka (**zaključna samoevalvacija in refleksija**).

Na ta način bo dijak/vajenec/študent bolj samostojno spremljal svoj proces učenja, prepoznaval potrebe, videl spremembe, spoznal česa se je naučil, kaj mu še manjka, katere spretnosti je usvojil, kako povezuje teorijo s prakso ipd.

Da pa lahko dijak/vajenec/študent čim bolj samostojno evalvira svoje delo glede na pričakovane cilje in znanja ter veščine, ki naj bi jih razvil in reflektira svoje počutje, potrebe, delovanje v ekipi, je pomembno, da se mentor z učečim se prej pogovori in mu zelo jasno predstavi pričakovanja na različnih področjih, mu mogoče celo sprva pripravi nabor vprašanj za samoevalvacijo in refleksijo ter je pozoren na to, da dijaku/ vajencu/študentu poda sprotno in konstruktivno povratno informacijo na njegove sprotne in končne ugotovitve.

Zaključek

Pri udejanjanju spodbudnega učnega okolja govorimo o uresničevanju dveh načel – inkluzije in individualizacije. Inkluzija predpostavlja proces vključevanja posameznika v širše družbeno okolje, ob določeni meri ohranjanja lastne identitete, pri tem pa je v ospredju zagotavljanje občutka pripadnosti in vrednosti, enakost ljudi, pravičnost, solidarnost. Inkluzivno okolje podpira individualne razlike in diferencirane oblike in programe sodelovanja. S tem je povezan koncept individualizacije, ki pomeni, da se za vsakega dijaka/vajenca/študenta pripravi individualni načrt, ki upošteva njegove potrebe. Proces samoevalvacije in refleksije učečemu se omogočata samooceno in premislek kje je v procesu učenja ter tudi, kakšno podporo potrebuje, da bo dosegel zastavljene cilje.

VPRAŠANJA ZA PREVERJANJE

- Kaj je inkluzija?
- Kaj je individualizacija?
- Kaj je samoevalvacija?
- Kaj je refleksija?

Različni učni stili

PREMIŠLJEVANJE O OSEBNIH IZKUŠNJAH

Ana se novo snov najlažje nauči tako, da si jo prebere. Miha si novo snov najlažje zapomni tako, da pozorno posluša učitelja. Luka se najlažje uči tako, da opazuje, kako to nekdo drug naredi. Kako pa se vi najlažje učite? Kako si vi najlažje zapomnite nek nov delovni postopek?

Ljudje se učimo na različne načine – nekateri se najučinkoviteje učijo z branjem, drugi s poslušanjem, tretji s pomočjo slikovnih gradiv. Nekateri ljudje se več naučijo, če svoje ideje preverjajo v skupinski razpravi, drugi se raje učijo sami. Nekateri potrebujejo sistematično prikazane informacije in se učijo postopoma, drugi uporabljajo celostni pristop. Načine, kako zaznavamo informacije, katere strategije učenja uporabljamo in kako jih priključimo, imenujemo učni stili (Marentič Požarnik, 2000).



Najbolj pogosto se pri učnih stilih upošteva spoznanje, da se **ljudje razlikujemo po tem, katerim čutnim kanalom dajemo prednost pri zaznavanju, učenju, sporočanju in predstavljanju**. Največkrat gre za delitev na **vidni (vizualni), slušni (avditivni) in čutno-čustveni (kinestetični) stil**.

Marentič Požarnik (2000) v spodnji razpredelnici opisuje nekaj zunanjih značilnosti ljudi z različnimi stili zaznavanja za lažje prepoznavanje prevladujočega stila učenja.

Razpredelnica 1: Zunanje značilnosti ljudi glede na učni stil

Vizualni stil:	Avditivni stil:	Kinestetični stil:
		
• uporablja predvsem besede, ki označujejo barve in vidne vtise: ima jasne predstave, uvidi bistvo problema	• uporablja izraze »to mi dobro zveni«, »to je odgovor na vprašanje«	• uporablja izraze »imam slab občutek«, »obliva me kurja polt«
• je organiziran, sistematičen	• rad ima predavanja, razprave in razgovore	• ljudi in stvari se rad dotika, se jim približa
• je miren, premišljen	• pri branju premika ustnice, rad glasno bere	• veliko se giblje, gestikulira
• zapomni si predvsem slikovno gradivo	• govori sam s seboj, pri učenju uporablja notranji dialog	• uči se ob ravnanju s predmeti (na laboratorijskih vajah)
• hrup ga razmeroma malo moti	• pri delu ga moti hrup	• več si zapomni med hojo
• težko si zapomni ustna navodila	• govori ritmično	• ob branju si kaže s prstom
• raje bere, kot da posluša	• rad ima glasbo	• bolje si zapomni celovito izkušnjo kot podrobnosti
• stvari ureja po barvah	• dobro posnema ton, barvo in melodiko govora	• govori počasi
- potrebuje pregled, vizijo (skice, miselne vzorci)	• vse si zapomni po vrsti, po korakih	• važnejši mu je dober občutek kot videz (npr. obleke)
	• bolje govori kot piše	

Lahko si tudi ogledate [kratek filmček o učnih stilih](#).

Mentor naj bo pri izvajanju praktičnega usposabljanja pozoren na različne učne stile učečih se ter skladno z značilnostmi kombinira različne pristope.

Zaključek

Tako kot učitelj v šoli, mora biti mentor v podjetju dovolj prožen in zmožen prilagajati način poučevanja oz. usposabljanja tako, da ustreza čim več učnim stilom. Cilj sodobnih učnih pristopov je podpreti posameznika na način, ki mu najbolj ustreza ter posledično povečati ustvarjalnost, inovativnost vsakega posameznika.

VPRAŠANJA ZA PREVERJANJE

- *Kateri so učni stili?*

Strategije učenja na delovnem mestu in učne metode

PREMIŠLJEVANJE O OSEBNIH IZKUŠNJAH

Kako se zaposleni učijo na delovnem mestu? Kako ste se in se še sami učite? Kako poučujete dijake, vajence oz. študente?

Pomembna naloga sodobnega učnega okolja ni zgolj posredovati informacije, temveč učečim se predstaviti uspešne strategije učenja, iskanja, zbiranja in ovrednotenja informacij, ki so pomembne za razumevanje in reševanje problemov ([Marentič Požarnik, 2000](#)). Pomembno je, da tako mentor kot učeči se poznata in razumeta učne strategije, ki so posamezniku najbolj pisane na kožo.

Dinamika učenja na delu se od dinamike učenja v šoli zelo razlikuje. Zato je za doseganje ciljev praktičnega usposabljanja smiselno izbirati metode in oblike dela, ki se v večji meri pojavljajo znotraj učenja na delu. Nekaj metod in načinov dela predstavljamo v nadaljevanju ([Makovec Radovan, 2021, str. 21](#)).

Igra vlog

Igra vlog je ena od metod izkustvenega učenja, pri kateri učeči se igrajo raznovrstne situacije in vloge, da bi raziskali različne mentalne in doživljajske možnosti. Temelji na učenju iz neposredne izkušnje, »na lastni koži« ter omogoča trening raznovrstnih spretnosti in veščin.

V igri vlog učeči se začasno prevzame določeno identiteto in s tem razmišljanje, čustvovanje in vedenje nekoga drugega. Cilj igralca je dobra predstavitev, za vedenje v njej pa ni osebno odgovoren. Lahko pa igralec ohrani lastno identiteto in odigra namišljeno situacijo, kot bi ravnal, če bi bila resnična. V tem primeru se aktivnost imenuje simulacija. Vedenje, veščine in emocije so v simulaciji realne, simulirane so zgolj okoliščine ([Resnik Planinc, b.l.](#)). Pri igri vlog ima pomembno vlogo analiza.

POTEK

Mentor seznanjeni učeči se s cilji igre vlog. Napove vsebino in potek igre vlog ter dijakom/vajencem/študentom omogoči, da si izberejo vloge in se nanje pripravijo (lahko pripravijo tudi scenarij). Situacija, oz. vsebina naj bo čim bolj podobna realni situaciji, s katero se bo dijak/vajenec/študent v poklicu srečal.

Nato igralci odigrajo situacijo, opazovalci pa jih opazujejo. Bistveni element igre vlog je analiza, pri kateri učeči se razmišlja o dogajanju v igri vlog ter o lastni udeležbi in prispevku v procesu. Svoja opažanja in interpretacije deli tudi z opazovalci in soigralci.

Učinkovite igre vlog so kratke in trajajo približno 15 minut. To omogoča preglednost ter analizo neposredno po igri vlog. Lahko pa igra vlog traja daljši čas in se izvaja po delih. Pri tem posamezni deli ne obsegajo celotne učne ure, trajajo le 10- 15 minut ([Resnik Planinc b.l.](#)).

Metoda štirih stopenj (4-stopenjska metoda)

Metoda je v procesu praktičnega usposabljanja precej razširjena. V večji meri jo je smiselno uporabljati v fazah, ko mentoriranec potrebuje več mentorjeve podpore in pomoči, lahko zaradi tega, ker je bolj na začetku praktičnega usposabljanja, ali gre za dijaka/vajenca/študenta, ki je sicer že bolj samostojen in pri katerem želi mentor doseгти kompleksnejši ali zahtevnejši cilj, ki potrebuje natančen prikaz in spremljavo postopka oz. procesa. Sama metoda je precej podobna metodi demonstracije (oz. metodi prikazovanja), le da metoda štirih stopenj vključuje tudi fazo priprave, ki je metoda demonstracije ne predvideva ([Makovec Radovan 2021, str. 22](#)).

Faze te metode so priprava, demonstracija, posnemaje (vaja) in utrjevanje.

PRIPRAVA

V tej fazi mentor načrtuje več vrst priprave:

- *vsebinsko pripravo*: vsebuje predvsem razmislek o predznanju mentorirancev, ter pripravo t. i. mikro načrt usposabljanja, v katerem opredeli pripomočke za delo, potrebno tehnično dokumentacijo in seveda delovni postopek z navodili za delo;
- *pripravo delovnega mesta*: sistematično in urejeno razporedimo vsa potrebna orodja, materiale in vizualne pripomočke. Ta del lahko pripravi mentor, lahko pa (po predhodnem dogovoru) tudi dijak/vajenec/študent sam; v tem primeru mentor vse ustrezno pregleda in pokomentira;
- *pripravo dijaka/vajenca/šudenta*: mentor pojasni vsebino in cilj učne naloge, pri čemer naj skuša zbuditi zanimanje in pozornost pri mentorirancih, preveri njihovo predznanje in z ustrezno razlago in gradivi znanje tudi dopolni ([prav tam, str. 22](#)).

DEMONSTRACIJA

Demonstracija, ki poteka v učne namene ima več korakov:

1. Mentor najprej demonstrira celoten delovni postopek ali opravilo s hitrostjo in na način, kot postopek ali opravilo opravi usposobljeni zaposleni, zato da učeči se dobi vtis, kako delo poteka in kaj bo, ko bo cilj dosegel, obvladal (znal narediti).
2. Mentor ponovno demonstrira postopek ali opravilo, a tokrat počasneje in razčlenjeno na posamezne delovne korake. Pri sestavljenih, zapletenih daljših primerih je pomembno, da se po vsakem prikazu preveri razumevanje korakov. Praktikanta naj mentor spodbuja, da postavlja vprašanja in ga opozarja, kaj vse je pri delu potrebno upoštevati, zlasti z vidika zagotavljanja varnosti pri delu.
3. Po demonstraciji posameznih delov, mentor ponovno demonstrira postopek ali opravilo v celoti in tako, kot je v realnosti (in je opisano v 1. koraku) ([prav tam, str. 22](#)).

POSNEMANJE, PONOVICEV

Fazo je smiselno izpeljati v več krogih.

Dijak/vajenec/študent predhodno prikazano aktivnost opravi sam, pri čemer ga mentor spremlja in nadzoruje, posreduje pa le v primeru, kadar je to nujno potrebno. Pri prvem poskusu naj se dijak/vajenec/študent osredotoči na delovni proces brez, da vmes pojasnjuje, kaj počne in zakaj to počne. Če se znajde v situaciji, da ne zna nadaljevati, mu naj mentor

pomaga z namigi in potrditvijo, da nadaljuje v pravo smer.

Nato naj dijak/vajenec/študent opravilo/aktivnost opravi ponovno, pri čemer naj vsak svoj korak tudi pojasni oz. razloži (kaj dela, kako se to počne in tudi zakaj). Če so njegova pojasnila šibka, ali jih je malo, ga mentor spodbudi z vprašanji, kot so: »Kaj si zdaj delal/naredil in zakaj (tako)?«, sicer pa v sam proces ne posega, razen v primeru resnih napak. Po zaključku sledi povratna informacija mentorja (najprej analizira opravljeno, potem poda popravke in predloge oz. dopolnitve, ob vsem naj ne pozabi na spodbude).

Ob prisotnosti mentorja naj dijak/vajenec/študent tretjič opravi celoten postopek, tokrat brez pojasnil in razlage. Seveda še po tem dijak/vajenec/študent vsega naučenega ne obvlada, prav tako ni mogoče pričakovati, da bo odslej ta postopek zmeraj opravil brez napak in dovolj hitro ([prav tam, str. 23](#)).

UTRJEVANJE

V tej fazi dijak/vajenec/študent utrjuje naučeno, mentor se postopoma umika ter mu pusti, da je vedno bolj samostojen. Smiselno je, da učeči se opravilo ali nalogo utrjuje v celoti (in ne po delih). Če mentor oceni, da je to primerno (in da je dijak/ vajenec/študent pripravljen), lahko naučeno vedno bolj umešča v delovni proces, kjer samo opravilo oz. naloga postaja del kompleksnejših opravil, kar pozitivno vpliva tudi na samo učenje.

Pomembno je, da tudi v tej fazi utrjevanja mentor spremlja delo, opozarja na pravilnost izvedbe, napake po potrebi popravi ter je na razpolago za vprašanja in pojasnila. Pripombe in popravki naj bodo dijaku/vajencu/študentu podani konstruktivno in s pozitivno naravnostjo. Nič ni narobe, če mentor poda kritiko, a naj bo pri tem pozoren na način komunikacije.

Metodo štirih stopenj lahko za namene učenja uporabljamo v strnjeni obliki (vsi koraki naenkrat), lahko pa tudi po delih. Če se mentor odloči za uporabo metode po delih, naj učenje s pomočjo te metode načrtuje na način, da med posameznimi koraki ne mine preveč časa, ki pomembno vpliva na proces pomnjenja in lahko se zgodi, da mentoriranec v vmesnem času kakšno stvar že pozabi ([prav tam, str. 23](#)).

Učni razgovor

Učni razgovor je primeren za manjša, časovno bolj omejena opravila ter tudi za predstavitev nove teme ali opravila. Skozi učni razgovor lahko mentor preveri predznanje dijaka/vajenca/študenta, hkrati pa ga spodbuja, da sam postavlja vprašanja. Učni razgovor

je običajno krajši ter usmerjen na točno določen cilj (ali več ciljev) usposabljanja, samemu razgovoru pa sledi praktična aktivnost. Učni razgovor poteka v treh korakih: začne se z vprašanjem (ali kakšnim drugim impulzom) mentorja, sledi odgovor dijaka/vajenca/študenta, na katerega se mentor odzove s potrditvijo in pohvalo ali s popravkom oz. pojasnilom. Potem se cikel ponovi z novim vprašanjem ([prav tam, str. 24](#)).

Uvodna vprašanja praviloma postavlja mentor, a je smiselno učečega se spodbujati, da se poleg tega, da na vprašanja odgovarja, v razgovor z vprašanji vključuje tudi sam. Mentor naj obenem ustvari tako ozračje, v katerem si dijak/vajenec/ študent upa postaviti tudi manj ali celo nesmiselna vprašanja. Potrebno je namreč ozavestiti, da je glavni namen učnega razgovora zbuditi radovednost ter zanimanje za učenje in preveriti, kaj in koliko mentoriranec o temi že ve ([prav tam](#)).

Pri načrtovanju učnega razgovora je smiselno upoštevati naslednje napotke:

- za namen razgovora naj mentor izbere jasen cilj in se nanj dobro pripravi, zato, da se med učnim razgovorom ne izgubi rdeča nit;
- učni razgovor ni enak učni metodi razlage. Medtem ko je učna metoda razlage primerna za razlago nove, neznane snovi oz. teme, je učni razgovor smiselno uporabiti takrat, ko dijak/vajenec/študent o vsebini, tematiki že toliko ve, da se lahko v razgovor tudi vključuje;
- ko mentor razmišlja o uvedbi učnega razgovora v usposabljanje, naj pomisli tudi na to, koliko časa je pripravljen vložiti v pripravo. Razvijanje vprašanj in priprava na sam razgovor terja kar nekaj časa;
- učnega razgovora ni mogoče v celoti (oz. stoodstotno) načrtovati. Potrebno je biti prilagodljiv. Če med potekom mentor ugotovi, da je postavil previsok cilj, da dijak/vajenec/študent v razgovoru ne more kompetentno sodelovati, lahko razgovor zaključi predčasno. V tem primeru se razgovor nadaljuje pozneje ([prav tam](#)).

Učna naloga

Eden glavnih ciljev poklicnega usposabljanja je dijakom/vajencem/študentom omogočiti, da se naučijo pravilnega, samostojnega in odgovornega opravljanja poklicnih nalog bodočega poklica. Za doseganje tega cilja je lahko zelo primerna tudi učna naloga ([prav tam, str. 26](#)).

Gre za razmeroma kompleksno in zahtevno aktivnost, ki izhaja iz realnega delovnega

opravila ali storitve in jo dijak/vajenec/študent opravi relativno samostojno. Tudi zato je bolj primerna za tiste, ki imajo potrebno predznanje in že usvojene temeljne poklicne veščine, sicer bodo učno nalogo težko izpeljali samostojno ter v času, ki ga za to delovno opravilo oz. nalogo porabi zaposleni (slednje je še posebej primerno, kadar se učna naloga veže na delo s strankami ali poteka v delu delovnega procesa, ki ima postavljene časovne omejitve) ([prav tam](#)).

Temelj učne naloge je delovno opravilo, oz. aktivnost, ki izhaja iz realne situacije, istočasno pa mora biti skladna s cilji praktičnega usposabljanja. Smiselno jo je zasnovati tako, da učečemu se ponudi priložnost za nadaljnji razvoj njegovih poklicnih spretnosti. Naloga naj ne bo le preverjanje že usvojenega znanja in spretnosti, ampak jo naj mentor načrtuje tako, da z njo učeči se pridobiva, usvaja in utrjuje tudi nova znanja in spretnosti.

Učna naloga je sestavljena iz treh korakov: priprave, izvedbe in evalvacije ([prav tam](#)).

PRIPRAVA (T. I. MIKRO NAČRT USPOSABLJANJA)

Mentor:

- **Določi učni cilj**, ki ga bo dijak/vajenec/študent skozi nalogo dosegal. Prav tako je smiselno določiti cilj in namen same naloge.
- Razmisli, **kako zahtevna je sama učna naloga** in kako samostojno jo bo dijak/vajenec/študent lahko opravil.
- Razmisli, ali **mora dijak/vajenec/študent pred začetkom izpeljave učne naloge usvojiti še kakšno znanje**. Če ja, naj istočasno razmišlja tudi o načinu, kako bo to znanje pridobil (skozi samostojno učenje in branjem strokovne literature, priročnikov, navodil ali mu bo potrebno pojasnil, razložil, pokazal mentor).
- Lahko učni proces strukturira s pomočjo t. i. **kontrolnih točk**, ki pomenijo srečanja dijaka/vajenca/študenta z mentorjem.
 - Namenjena so pregledu opravljenega ter morebitni usmeritvi pri nadaljnjih korakih. Če gre za relativno kratko in enostavno učno nalogo, mentor načrtuje manj kontrolnih točk. Če je učna naloga kompleksnejša oz. zahtevnejša, naj bo kontrolnih točk več. Nekako velja, da se število kontrolnih točk z napredovanjem usposabljanja zmanjšuje, torej manj kot je potrebnih kontrolnih točk, bolj samostojno dijak/vajenec/študent opravlja učno nalogo, a to ne pomeni, da ga mentor pusti, če se ta ne znajde (tudi, če bi se glede na kriterije ali dolžino usposabljanja »moral« znati ali znati).
 - Kontrolne točke je smiselno postaviti:

- po tem, ko so podana navodila, pojasnila in je zaključeno načrtovanje;
 - po vsakem delovnem koraku, od pravilnosti katerega je odvisen nadaljnji uspeh naloge;
 - pred nevarnim/tveganim/novim delovnim korakom;
 - pred korakom, ki bi terjal dodatno vajo;
 - ko se dijak/vajenec/študent počuti negotovega ...
- **Zagotovi tudi druge pripomočke**, ki bodo v pomoč pri izvedbi naloge (kontrolni listi, ključna vprašanja, ...).
 - **Poskrbi, da ima dijak/vajenec/študent v času opravljanja učne naloge dostop do potrebnih orodij, strojev, surovin, predhodnih izdelkov.** Če je učna naloga zasnovana tako, da v kakšnem delu dijak/vajenec/študent sodeluje tudi z drugimi zaposlenimi v podjetju, jih je treba o izvedbi učne naloge prej obvestiti in prositi za sodelovanje.
 - Pred **začetkom učne naloge dijaku/vajencu/študentu natančno pojasni in poda vse potrebne informacije.**
 - **Spremlja celoten potek učne naloge**, a v delo dijaka/vajenca/študenta poseže le, če je to nujno ([prav tam, str. 27](#)).

IZVEDBA UČNE NALOGE

Izvedba učne naloge se prične z dijakovo/vajenčevo/študentovo pripravo na nalogo. Učna naloga naj bo napisana. Osnovo lahko predstavlja običajni delovni nalog, ki se sicer uporablja v podjetju.

Po tem, ko mu mentor predstavi zadolžitev in poda informacije, dijak/vajenec/ študent samostojno načrtuje korake, ki jih mora opraviti, mentor pa je na razpolago, če se le-ta v situaciji, ki je mora rešiti ne znajde. V takem primeru naj mentor raje poda usmeritev, kot pa da sam reši težave.

Ko dijak/vajenec/študent pripravi svoj delovni načrt, kako bo nalogo izpeljal, ga mentor pregleda, ter se z njim pogovori in skupaj načrtuje morebitne izboljšave. Tudi tu naj bodo ideje in predlogi dijaka/vajenca/študenta v ospredju. Če je potrebno, slednji načrt popravi in izboljša, mentor pa ga ponovno pregleda.

Sledi osrednji del učne naloge: izvedba delovnega načrta, oz. izpeljava samega opravila, storitve. Tudi ta del naj dijak/vajenec/študent opravi čim bolj samostojno. Po tem ko z delom zaključi, je njegova naloga tudi ta, da preveri svoj delovni rezultat in oceni kakovost same izvedbe ([prav tam](#)).

EVALVACIJA

Dijak/vajenec/študent in mentor skupaj ocenita postopek in rezultat učne naloge. Evalvacijo lahko mentor izpelje tudi po korakih učnega razgovora. Pri evalvaciji so lahko v pomoč naslednja vprašanja ([prav tam, str. 28](#)):

- Česa se je dijak/vajenec/študent skozi učno nalogo naučil?
- Kakšne izkušnje je pridobil?
- S kakšnimi težavami se je med celotnim procesom srečeval in kako jih je reševal?
- Se je čutil dovolj usposobljenega za izvedbo učne naloge?
- Kje bi si želel več pomoči oz. podpore?
- V kolikšni meri je rezultat učne naloge skladen s standardi podjetja?

Učna naloga ima zagotovo največji učni potencial takrat, ko je umeščena v realni delovni proces, a to ne pomeni, da jo je možno izpeljati samo v nekem časovnem obdobju. Če v času, ko bi bilo za dijaka/vajenca/študenta smiselno načrtovati učno nalogo, v podjetju ni načrtovanega opravila ali storitve, ki bi bilo primerno, lahko mentor za namene učne naloge uporabi že obravnavan delovni nalog, oz. nalogo pripravi iz standardnih opravil, ki jih prilagodi danim ciljem usposabljanja ([prav tam](#)).

Kako izbrati primerno učno metodo?

Vse metode niso primerne za doseganje vseh ciljev usposabljanja. Cilji so različni in prav uporaba raznolikih in različnih metod omogoča, da učeči se cilje usvajajo na različnih zahtevnostnih stopnjah, da je njihovo znanje trajnejše, da spretnosti razvijajo bolje.

Pri razmisleku o tem, katero učno metodo (ali več njih) uporabiti, mora mentor najprej razmišljati, o učnem cilju, ki ga mora dijak/ vajenec/študent doseči (česa se mora naučiti), upošteva pa naj tudi, kakšen

Pogled dijakinje:

»Najpomembneje je, da mentor pokaže in zraven razloži, zakaj se tako dela in na kaj biti pozoren. Ob razlagi sem si zapisovala, predvsem posamezne strokovne izraze. Pomembno je bilo, da je prvi postopek naredila mentorica, drugič sem isti postopek naredila sama in je bila mentorica zraven. Kasneje sem lahko samostojno izvajala postopke.«

način dela (in učenja oz. usposabljanja) je konkretnemu dijaku/vajencu/študentu najbližji ter na podlagi tega naj izbere ustrezne učne metode. Za doseganje nekega cilja lahko mentor

izbere tudi kombinacijo več učnih metod, če presoja, da bo na tak način cilj dosežen bolj kakovostno.

Sicer pa velja, da je učne metode (načine učenja/usposabljanja) smiselno prilagajati glede na učni cilj ter znanje in usposobljenost dijaka/vajenca/študenta. Usposabljanje naj ne temelji izključno na eni ali dveh metodah, ki jih mentor vseskozi uporablja, bistveno boljše rezultate namreč lahko doseže prav skozi smiselno načrtovanje in uporabo raznolikih metod, ki jih izbira na podlagi opisanih kriterijev ([prav tam, str. 29-30](#)).

Identificiramo lahko različne **strategije učenja**, skozi katere se zaposleni učijo na delovnem mestu:

- **z napakami** in učenjem, da ne ponavljajo istih napak: popravljanje napak, pomnjenje, kako popravimo napako v podobnih situacijah;
- **s samostojnim izobraževanjem na delu** in izven njega: vse iniciative učenja posameznika, ki jih posamezniki sprejmejo v svojem življenju (spretnosti, ki jih pridobimo skozi učenje aktivnosti v prostočasnih dejavnostih, npr. popravilo avta, kolesa ipd.) in jih lahko prenesejo v delovno okolje;
- **s prakticiranjem osebnih vrednot**: uporaba osebnih vrednot (npr. poštenost, lojalnost, natančnost, točnost), ki vplivajo na vedenje zaposlenih na delovnem mestu;
- **z uporabo teorije in praktičnih spretnosti**: zaposleni reflektirajo teoretično pridobljeno znanje iz programov izobraževanja in usposabljanja preko opravljanja praktičnih nalog na delovnem mestu;
- **z reševanjem problemov**: zaposleni, individualno ali v timih, se srečujejo z različnimi problemi o katerih razpravljajo in jih skušajo rešiti;
- **preko interakcije z drugimi**: interakcija med zaposlenimi, prijatelji, lokalnimi strokovnjaki, menedžerji;
- **s skupnim »odprtim« načrtovanjem**: zaposleni demonstrirajo uporabo intuicije, instinkta, timskih in vizualnih spretnosti, da bi načrtovali učenje in sprejeli inovativne pristope;
- **preko zastopanja kolegov**: predstavniki sindikatov (vodje skupin, zdravja in varovanja pri delu) delujejo kot zastopniki svojih delavcev;
- **preko vodenja drugih**: zaposleni prevzeme vlogo vodje (mentorja) in »usposablja« zaposlene v bolj ali manj načrtovani obliki;
- **s formalnim usposabljanjem in izobraževanjem**: poteka izven podjetja;

- **s prakticiranjem mehanizmov zagotavljanja kakovosti:** omogoča neprenehne izboljšave v podjetju preko »preverjanja« dosežkov zaposlenih in organizacije, povratnih informacij zaposlenim, nagrad ipd.

Identificiramo lahko tudi različne **delovne aktivnosti**, ki omogočajo učenje na delovnem mestu:

- **udeležba v skupinskih aktivnostih, to je timskega delu**, ki ima skupen izid;
- **delati skupaj z drugimi:** omogoča zaposlenim opazovati in poslušati druge pri delu, se udeležiti v aktivnostih in se na ta način naučiti novih praks, se zavedati različnih vrst znanja ter pridobiti občutek za »tiho« (skrito) znanje drugih ljudi;
- **reševanje zahtevnih nalog:** zahteva učenje na delovnem mestu in lahko vodi k večji motivaciji in (delovni) samozavesti;
- **delati s strankami:** vključuje učenje o stranki, reševanje strankinih problemov ali prošelj, oblikovanje novih idej in rešitev.

Uspešnost tovrstnega učenja pa je močno odvisna tudi od kakovosti odnosov ter od klime na delovnem mestu ([Mikulec, 2018](#)), o čemer smo govorili v prejšnjem poglavju.

Zaključek

Uspešnost učenja na delovnem mestu je v veliki meri odvisna od uporabljenih strategij učenja in kako te sovpadajo s posameznikovimi individualnimi značilnostmi. S poznavanjem strategij učenja na delovnem mestu mentor praktično usposabljanje načrtuje tako, da so strategije povezane s cilji usposabljanja. Aktivna participacija v različnih delovnih obveznostih pa učečemu se omogoča da dosega boljše rezultate in dosega zastavljenih ciljev. Ob tem pa ne smemo zanemariti ostalih dejavnikov, ki vplivajo na uspešnost učenja na delovnem mestu, to je na varno in spodbudno učno okolje in dobre medosebne odnose.

VPRAŠANJA ZA PREVERJANJE

- *Kdaj je primerna metoda štirih stopenj?*
- *Kdaj je primeren učni razgovor?*
- *Kako pri dijakih/vajencih/študentih podpreti samostojno delo in razvijati odgovornost za lasten napredek?*
- *Kako izbrati primerno učno metodo?*

Strategije postavljanja vprašanj in divergentnega mišljenja

O pomenu komunikacije in o načinih ustreznega podajanja povratne informacije smo pisali v drugih delih besedila. Na tem mestu želimo predstaviti pomen postavljanja vprašanja za namen preverjanja razumevanja podanih navodil, doseganja zastavljenih ciljev, spodbujanju dijaka/vajenca/študenta k lastnemu premišljevanju o izvedbi del in končnih izdelkov, torej k samorefleksiji lastnega dela.

Pri postavljanju vprašanj v funkciji preverjanja razumevanja, naj bo mentor pozoren na to (povzeto po [Makovec Radovan, 2021](#)):

- **Da postavlja odprta vprašanja.** To so vprašanja, ki terjajo daljše odgovore, oz. pojasnila. Praviloma se začenjajo s črko k (kakšen, koliko, kako ...), lahko pa tudi na katero drugo črko (npr. zakaj ...).
- **Da ne postavlja zaprtih vprašanj.** Gre za vprašanja, na katera je možen en odgovor (da/ne), praviloma se začenjajo s črko a (ali, a si ...). Zaprtim vprašanjem se sicer ne moremo povsem izogniti, a je potrebno poskrbeti, da ta ne prevladujejo, saj dijaka/vajenca/študenta navajajo na kratke, enoznačne odgovore, ki pogosto temeljijo zgolj na priklicu in reprodukciji nekih informacij, ne dajo pa vpogleda v širši kontekst njegovega razmišljanja in njegovega znanja.
- **Da se vprašanja nanašajo na učni cilj.** Seveda bodo v kakšnem delu vprašanja odstopala od glavne teme oz. postopka oz. izdelka, kar je normalno in lahko sam razgovor celo obogati oz. dopolni. Treba pa je biti pozoren, da z obravnavane tematike ne zaideta in je treba dijaka/vajenca/študenta usmerjati nazaj na tematiko, o kateri teče učni razgovor.
- **Da postavi samo eno vprašanje naenkrat** in počaka na odgovor dijaka/vajenca/študenta, pri čemer mu je treba dati tudi nekaj časa za razmislek. Če mentor postavi več vprašanj naenkrat to dijaka/vajenca/študenta lahko zmede, saj se težje

osredotoča na to, kako bo odgovoril in zgodi se lahko, da zaradi tega tudi na kateri del vprašanja pozabi odgovoriti.

- **Da je na vprašanje možno odgovoriti.** Vprašanja naj bodo namenjena temu, da dijaka/vajenca/študenta aktivirajo, ga spodbujajo k razmišljanju, ne pa da ga izpostavljajo. Retorična, zavajajoča, sugestivna vprašanja niso primerna.
- **Da postavlja podvprašanja.** S podvprašanji lahko mentor dijaka/vajenca/ študenta usmeri, preveri njegovo razumevanje, dobi dodatna pojasnila, na podlagi katerih si lažje ustvari vtis tako o znanju kot zanimanju vajenca.

Pri vprašanjih, ki jih pa postavlja dijak/vajenec/študent, pa naj mentor (povzeto po [Makovec Radovan, 2021](#)):

- **Pozorno posluša in pusti, da dijak/vajenec/študent z vprašanjem zaključi,** preden sam začne z odgovorom. Postaviti vprašanje in izraziti zanimanje za tematiko je pomemben del učnega procesa, ki ga učečemu se ne smemo odvzeti.
- **Ponovi vprašanje,** če ga dijak/vajenec/študent postavi nejasno, preden nanj odgovori. Na ta način preveri, če je vprašanje res dobro razumel.
- **Namesto odgovora ponudi vprašanje,** npr. »kaj pa ti misliš?«. Če je v skupini več praktikantov, lahko mentor povabi tudi druge, da odgovorijo na postavljeno vprašanje ter jih s tem navaja k premišljevanju.
- **V primeru vprašanj, ki se ne navezujejo na trenutni delovni proces,** na to praktikanta opozori, a si vprašanja lahko zapiše in nanje odgovori pozneje.
- **V kolikor nima takojšnjega odgovora na postavljeno vprašanje,** praktikantu pove, da bo odgovor poiskal in mu ga posredoval kasneje. Nič ni narobe, če mentor nima vseh odgovorov in to tudi prizna.

Zraven komunikacije, pa je pomembno tudi kako, na kakšen način razmišljamo. Ena izmed delitev mišljenja je na:

- **Konvergentno mišljenje,** ki je osredotočeno na eno zamisel ter daje tipične in predvidljive rešitve, ki temeljijo na predhodnem znanju in logičnem mišljenju.
- **Divergentno mišljenje,** pri katerem razvijamo številne zamisli in iščemo oddaljene povezave. Običajno nam daje nenavadne in nepričakovane rešitve, ki zahtevajo drugačno videnje problema.

Primer: Dijak, vajenec, študent uporablja konvergentno mišljenje, ko rešuje test inteligentnosti, pri ustnem preverjanju znanja iz zgodovine ali pri reševanju križank.

Divergentno pa razmišlja, ko išče idejo, kako bi čim bolj zanimivo in nazorno predstavil vsebino referata, ko v mislih sestavlja delovni proces za izdelek.

Divergentno mišljenje torej išče sprejemljive rešitve za določen problem v različnih smereh, medtem ko konvergentno mišljenje išče edino pravilno in logično smiselno rešitev.

Sestavine divergentnega mišljenja so ([Marentič Požarnik, 2020](#)):

- **Originalnost:** zmožnost iskanja novih, redkih, oddaljenih rešitev, kombiniranje idej na neponovljiv način in težnja k fantastičnim nemogočim rešitvam.
- **Fleksibilnost:** mišljenje hitro spreminja zorni kot oz. vidik reševanja ali hitro spreminja pristop in strategije.
- **Fluentnost:** sposobnost hitrega produciranja velikih idej.

Zaključek

Postavljanje vprašanj je pomemben del učnega procesa, zato je na usposabljanju smiselno mentorje opozoriti na različne tipe in vrste vprašanj, ki posledično spodbujajo tudi različne miselne procese. S tem, ko postavljamo vprašanja odprtega tipa namreč dijaka/vajenca/študenta spodbujamo k razmišljanju in iskanju novih rešitev. Pomembno pa tudi je, da znamo poslušati, ter da sproti preverjamo ali so nas drugi razumeli. S postavljanjem vprašanj dijake/vajence/štolente lahko spodbujamo h divergentnemu mišljenju, kar pomeni, da jih navajamo na iskanje različnih rešitev.

VPRAŠANJA ZA PREVERJANJE

- *Na kakšen način lahko tudi skozi načrtovanje aktivnosti na praktičnem usposabljanju dijake/vajence/štolente spodbujamo h kritičnemu in ustvarjalnemu mišljenju?*

Pomen razvijanja ključnih in poklicnih kompetenc

Izobraževalni programi poklicnega in strokovnega izobraževanja so kompetenčno zasnovani, kar pomeni, da je proces učenja, poleg usvajanja znanja, vezan na razvijanje spretnosti, oz. zmožnosti posameznikov, kot lahko razumemo koncept kompetenc. Razvoj kompetenc vključuje:

- razvoj vednosti, tj. pridobivanje teoretičnega, konceptualnega, abstraktnega znanja (uporaba teorij, konceptov, znanja strok) – kognitivni vidik,
- razvoj spretnosti in proceduralnega znanja (zmožnost reševanja problemov v različnih življenjskih in delovnih okoliščinah) – funkcionalni vidik,
- razvoj avtonomne in etične drže v odnosu do sočloveka, skupnosti in okolja, razvoj odgovornosti, avtonomnosti – vzgojno-socializacijski vidik ([Izhodišča, 2024](#)).

Kompetence delimo na **ključne** (splošne) in **poklicne**.

Ključne kompetence so tiste, ki jih posameznik potrebuje za osebno izpolnitev in razvoj skozi vse življenje, pa tudi za aktivno državljanstvo in zaposljivost.

Temeljni cilj vsakega izobraževalnega programa izhaja iz *poklicnih kompetenc*, ki so specifične za poklic, pa tudi prenosljive med različnimi programi na ožjem ali širšem strokovnem področju.

(*Specifično*) *poklicne kompetence* pa so zmožnosti, ki jih dijaki/vajenci/študenti razvijejo za opravljanje specifičnega dela v poklicu. Posameznik tako razvije celosten in sistemski pogled na ključne značilnosti nekega poklicnega področja, to je podlaga za njegovo zaposljivost in mobilnost ([Kovač, Škapin, 2011](#)).

Ključne kompetence

Ključne kompetence so vključene v vse izobraževalne programe poklicnega in strokovnega izobraževanja, uresničujejo se tako v šoli kot na usposabljanju v podjetju. Ključne kompetence so kot osnova vseživljenjskemu učenju prepoznane povsod v razvitem svetu. V [Priporočilu o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje](#) (Ur. list EU, 2006/962/ES) so, kot smo že zapisali zgoraj, *ključne kompetence* opredeljene kot tiste, ki jih *posamezniki potrebujejo za osebno izpolnitev in razvoj, dejavno državljanstvo, socialno vključenost in zaposljivost*.

Priporočilo tako določa osem ključnih kompetenc:

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

Razvijanje ključnih kompetenc ni vezano zgolj na učenje v šoli, saj jih dijaki/vajenci/študenti lahko v pomembni meri razvijajo tudi na praktičnem usposabljanju. V delovnem procesu lahko učeči se na zelo konkretni ravni spoznajo in izkusijo, kako pomembno je mdr. dobro sporazumevanje v maternem in tujih jezikih, dobro načrtovanje in organizacija dela, timsko delo, reševanje problemov ... Če ključne kompetence niso že integrirane v kataloge znanj, je smiselno, da pri pripravi načrta usposabljanja organizator PUD/PRI ter mentor razmišljata tudi o tem, katere ključne kompetence lahko dijak/vajenec/študent razvija na praktičnem usposabljanju ter jih tudi vključita v načrt usposabljanja.

Poklicne kompetence

Poklicne kompetence so zmožnosti, ki jih posameznik potrebuje za uspešno delovanje v določenem poklicu oziroma na širšem poklicnem področju.

V KPU so poklicne kompetence integrirane v delovne procese in učne cilje ([Izhodišča, 2024](#)). Dijak/vajenec/študent jih osvaja v celotnem obdobju praktičnega usposabljanja v podjetju. Na ta način razvije tudi navade, ki so pomembne za suvereno vključevanje na trg dela.

Zaključek

Razvoj tako splošnih kot poklicnih kompetenc učečim se omogoča celovitejšo poklicno usposobljenost ter hitrejšo prilagajanje ter mobilnost znotraj sfere dela. Nekatere kompetence lahko dijaki/vajenci/študenti razvijajo samo v delovnem okolju, zato je mentorje

v pedagoško-andragoškem usposabljanju pomembno opozarjati na ta element in jih podpreti pri tem, da bodo razvoj kompetenc znali vezati na učne/delovne procese v podjetju.

Kompetenca se razvija in izkazuje tako skozi dejavnosti, ki jih dijaki/vajenci/ študenti izvajajo kot tudi v njihovi presoji, kako jih bodo izvajali. (Stopnje) razvitosti neke kompetence zato ni mogoče oceniti zgolj s presojo objektivno merljivega rezultata, saj bi v tem primeru zanemarili procesne vidike znanja, kot so na primer: izgrajevanje sposobnosti samoregulacije in reflektivnega odnosa, namen in pripravljenost na delovanje, učinek etičnih in socialnih vidikov, kontekst izvrševanja, zmožnost ustvarjalnega odziva, ipd.

Kompetenčna zasnovanost programov se ne izkazuje zgolj v kurikularnih dokumentih, temveč mora biti učni proces tako v šoli kot na delovnem mestu zasnovan na način, da razvoj kompetence dejansko tudi omogoča. Na drugi strani pa skozi spremljanje napredka učečega se, ugotavljamo stopnjo doseganja kompetenc ter tudi, kakšno podporo pri razvoju je učečemu se še potrebno ponuditi.

VPRAŠANJA ZA PREVERJANJE

- *Na kakšne načine mentor pri dijakih/vajencih/študentih razvija poklicne kompetence?*
- *Kako je smiselno povezovati ključne in poklicne kompetence?*

Zaključek sklopa

V 3. sklopu smo pisali o različnih načinih podpore mladostnika pri učenju na delu. Najprej smo izpostavili pomen načrtovanja in dobre priprave dijaka/vajenca/študenta na njegovo vlogo v podjetju. Skozi predstavitev različnih učnih stilov in strategij učenja na delovnem mestu smo želeli predstaviti pomen upoštevanja individualnih značilnosti in potreb dijakov/vajencev/študentov za njihov optimalen napredek ter vpliv ostalih dejavnikov na uspešnost in doseganje ciljev programa praktičnega izobraževanja oz. praktičnega izobraževanja na delovnem mestu. S tem, ko učečim se podamo kakovostno povratno informacijo, jim zagotovimo kakovostnejšo učno izkušnjo, obenem pa jih navajamo na samorefleksijo in samoevalvacijo lastnega dela, učenja in napredka. Vse to pa vpliva tudi na to, da bodo dijaki/vajenci/študenti lažje razvijali ključne kompetence, zlasti kompetenco vseživljenjskega učenja.

PREDLOG ZA DODATNO BRANJE ZA CELOTEN SKLOP

- *Vodopivec, M., Smerajec, M. (2016). Usposabljanje mentorjev dijakom in študentom, Biotehniški izobraževalni center Ljubljana in Šolski center Kranj.*

Literatura

- Bhattacharjee, J. (2015). *Constructivist Approach to Learning – An Effective Approach of Teaching Learning*. V *International Research Journal of Interdisciplinary & Multidisciplinary Studies*, letnik 1, št. VI, str. 65 – 75. Dostopno na: <http://oaji.net/articles/2015/1707-1438677336.pdf>.
- Bida, G. (2012). Prikriti kurikulum, ideologija, prostor. V *Sodobna pedagogika*, št. 1, str. 96 – 111. Dostopno na: https://www.sodobna-pedagogika.net/clanki/01-2012_prikriti-kurikulum-ideologija-prostor/
- Dimovski, V., Penge, S., Škerlavaj, M., Žnidaršič, J. (2005). *Učeča se organizacija: ustvarjanje podjetje znanja*. Ljubljana: GV Založba.
- Doupona, M. (2012). *Bralna pismenost četrtošolcev v Sloveniji in po svetu: izsledki Mednarodne raziskave bralne pismenosti PIRLS 2011*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Fyfe, B. (1994). *Images from St. Louis: Considerations and Interpretations from Teachers Who Are Applying the Reggio Approach in the United States*. Dostopno na: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED373896.pdf>.
- Haug, P. (2017). *Understanding inclusive education: ideals and reality*. Dostopno na: <https://www.sjdr.se/articles/10.1080/15017419.2016.1224778/>
- Izhodišča za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja ter programov srednjega strokovnega izobraževanja (2024). Center RS za poklicno izobraževanje: Interno gradivo
- Kovač, M., Škapin, D. (ur.) (2011). *Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje*. Ljubljana: Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje.
- Kozina, A. (2016). *Anksioznost in agresivnost v šolah*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Kroflič, R. (2003). Etične in/ali pravne osnove vzgojnih konceptov javne šole/vrtca. V *Sodobna pedagogika*, letnik 54 (120), št. 4, str. 8-28.
- Makovec Radovan, D. (2020). Spremljanje na delovnem mestu kot učna izkušnja. V *Revija za elementarno izobraževanje*, letnik 13, posebna št. (jul. 2020), str. 25-50.
- Makovec Radovan, D. (2021). *Specifike učenja v podjetjih*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje. Dostopno na: https://cpi.si/wp-content/uploads/2021/11/Specifike_ucenja_v_podjetjih-1.pdf
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Mikulec, B. (2018). *Opredelitev dejavnikov uspešnega vključevanja vajencev v podjetja: Delovni priročnik za mentorje pri spodbujanju učenja vajencev v podjetjih*, interno

- Možina, S. (2004). *Vloga zaposlenih v učeči se organizaciji*. Dostopno na: <https://strokovniclanki.delavska-participacija.com/?Sklop=%25&besede=mo%C5%BEina&letnik=%25&stevilka=%25&sort=1&nacin=1&Submit=%C2%A0%C2%A0Iskanje%C2%A0%C2%A0&search=1>
- Resnik Planinc, T. (b.l.). Učne oblike in metode. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje. dostopno na: https://cpi.si/wp-content/uploads/2020/11/Ucne_oblike_in_ucne_metode.pdf, pridobljeno: 14.5.2023
- Rutar Ilc, Z. (2020). Spodbudno in varno učno okolje v perspektivi psihosocialnih odnosov. V *Uporabna etika vključujočega, varnega in spodbudnega učnega okolja* (ur. Slokan, S., Kečanović, B., Logaj, V.), str. 152 – 168. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline. The Art and Practice of learning organization*. Dostopno na: <http://www.seeing-everything-in-a-new-way.com/uploads/2/8/5/1/28516163/peter-senge-the-fifth-discipline.pdf>.
- Šučur, B. (1997). Intergracija i inkluzija: sličnosti i razlike. V *Defectologica Slovenica*, letnik 5, št. 3, str. 7 – 17.

