



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

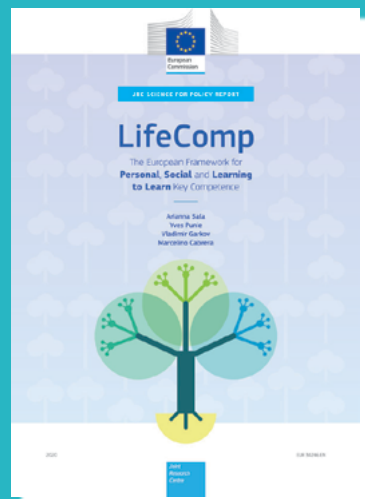
LifeComp

Evropski okvir za osebno in socialno ključno kompetenco ter kompetenco učenje učenja

PREVOD

Avtorji:
Arianna Sala
Yves Punie
Vladimir Garkov
Marcelino Cabrera

Prvič izdano v angleščini leta 2020 kot:
**LifeComp: The European Framework
for Personal, Social and Learning to Learn
Key Competence**
Joint Research Centre, European Commission



LifeComp

Evropski okvir za **osebno** in **socialno ključno kompetenco** ter kompetenco **učenje učenja**

Angleški izvirnik: LifeComp, The European Framework for **Personal, Social and Learning to Learn** Key Competence

Avtorji: Arianna Sala, Yves Punie, Vladimir Garkov, Marcelino Cabrera

Vse vsebine © Evropska unija 2020

Avtor vseh ročnih ilustracij je Alex Hughes / Drawnalism

Grafično oblikovanje, vizualne vsebine in prelom: Valentina Barsotti / Takk.studio

Prevod je izključna odgovornost organizacije, ki ga je izdala. Evropska komisija ni odgovorna za prevod ali nadaljnjo uporabo tega dokumenta.

Prevod: mag. Branko Ažman

Strokovni pregled prevoda: dr. Katja Košir, dr. Zora Rutar Ilc

Jezikovni pregled prevoda: Mira Turk Škraba

Izdal: Zavod RS za šolstvo

Za izdajatelja: dr. Vinko Logaj

Urednica založbe: Damijana Pleša

Grafična priprava: Tisk Žnidarič d. o. o.

Spletna izdaja

Ljubljana, 2022

Publikacija je objavljena na povezavi:

<http://www.zrss.si/pdf/lifecomp.pdf>

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

[COBISS.SI-ID 124660995](https://nuk.ub.uni-lj.si/COBISS.SI-ID/124660995)

ISBN 978-961-03-0725-9 (PDF)

Ta publikacija je poročilo v okviru znanosti za politiko, ki ga je izdalo Skupno raziskovalno središče (JRC), služba Evropske komisije za znanost in znanje. Njen namen je zagotoviti na dokazih temelječo znanstveno podporo evropskemu procesu oblikovanja politike, a v njej navedeni znanstveni rezultati ne pomenijo, da gre za politična stališča Evropske komisije. Ne Evropska komisija ne katera koli druga institucija, ki deluje v njenem imenu, ni odgovorna za morebitno rabo te publikacije. Glede v njej vsebovanih informacij o metodologiji in kakovosti podatkov, katerih avtor niso niti Eurostat niti druge službe Komisije, naj se uporabnik obrne na navedeni vir. Uporabljena poimenovanja in predstavitve gradiva na zemljevidih ne izražajo mnenja Evropske unije glede pravnega statusa katere koli države, ozemlja, mesta, območja ali njenih organov oziroma mnenj glede razmejitev med njimi ali določitev njenih meja.



Politiko Evropske komisije o ponovni rabi ureja sklep Komisije 2011/833/EU z dne 12. december 2011 o ponovni rabi dokumentov Komisije (OJ L 330, 14. 12. 2011, str. 39). Če ni drugače navedeno, je ponovna raba tega dokumenta dovoljena z licenco Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). To pomeni, da je ponovna raba dovoljena, če so ustrezno navedeni viri in vse spremembe. Za vsako rabo ali reprodukcijo fotografij ali drugega gradiva, ki ni v lasti EU, je treba pridobiti dovoljenje neposredno od imetnikov avtorskih pravic.

LifeComp – Evropski okvir za osebno in socialno ključno kompetenco in kompetenco učenje učenja

Osebna in socialna ključna kompetenca ter kompetenca učenje učenja je bila leta 2018 v Priporočilu Sveta o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje opredeljena kot ključna kompetenca. Okvir *LifeComp* obravnava osebno in socialno ključno kompetenco ter kompetenco učenje učenja kot sklop kompetenc, uporabnih na vseh področjih življenja, ki jih je mogoče usvojiti s formalnim, priložnostnim in neformalnim izobraževanjem in ki državljanom lahko pomagajo uspeti v 21. stoletju. Te kompetence so bile oblikovane na podlagi temeljite raziskave literature in več posvetovanj s strokovnjaki in deležniki. *LifeComp* sestavlja devet kompetenc s po tremi opisniki. Okvir je konceptualen in nenormativen. Lahko se uporabi kot podlaga za razvoj učnih načrtov in učnih dejavnosti, ki spodbujajo osebni in socialni razvoj ter učenje učenja. Opis kompetenc nam lahko pomaga pri raziskovanju njegovega izvajanja, pojmujejo pa ga lahko tudi kot podlago za redne razprave z učitelji in oblikovalci politik na področju izobraževanja.

V tej publikaciji sta dva sistema opomb: z rimskimi številkami so označene opombe kot so v izvirniku, z zvezdico pa opombe prevajalca. (Op. ur.)

* V prevodu tega dokumenta je ta ključna kompetenca poimenovala osebna, socialna in učna kompetenca. (Op. prev.)

KAZALO

PREDGOVOR	4
ZAHVALE	5
POVZETEK	7
1. UVOD	10
Namen in cilji	14
Metodologija	16
Omejitve	16
Struktura tega poročila	16
2. PREGLED OKVIRA LIFECOMP	18
Vizualizacija okvira	21
3. OSEBNO PODROČJE	24
P1. Samouravnavanje	28
P2. Prožnost	32
P3. Dobrobit/blagostanje	36
4. SOCIALNO PODROČJE	40
S1. Empatija	44
S2. Komunikacija	48
S3. Sodelovanje	52
5. PODROČJE UČENJA UČENJA	56
L1. Razvojna miselnost	60
L2. Kritično mišljenje	64
L3. Vodenje učenja	68
6. POTI NAPREJ	73
VIRI	76

PREDGOVOR

Svet Evropske unije je maja 2018 sprejel revidirano priporočilo o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje, v katerem je določil temeljni nabor veščin, potrebnih za delo in življenje v 21. stoletju, da bi vsi imeli bistvene kompetence, potrebne za osebni razvoj, socialno vključenost, aktivno državljanstvo in zaposlovanje. Te kompetence obsegajo pismenost, večjezičnost, matematično, naravoslovno, tehniško in inženirsko kompetenco, digitalno kompetenco, osebno in socialno ključno kompetenco ter kompetenco učenje učenja, državljansko kompetenco, podjetnostno kompetenco ter kulturno zavest in njeno izražanje.

Izobraževalnim sistemom, učencem* in nasploh vsem učečim se *LifeComp* ponuja konceptualni okvir za osebno in socialno ključno kompetenco ter kompetenco učenje učenja. Namen okvira *LifeComp* je sistematizirati potrebo po izboljšanju osebnih in socialnih kompetenc z izobraževanjem in vseživljenjskim učenjem ter spodbujati učenje učenja. O *LifeComp* je bilo opravljenih več posvetovanj, na katerih je bilo doseženo soglasje o opredelitvi treh področij s po tremi kompetencami, vsako pa naj bi določali trije opisniki, ki bi sledili modelu ozaveščenost, razumevanje, ukrepanje.

Skupno raziskovalno središče (JRC) je okvir *LifeComp* razvilo v imenu Generalnega direktorata za izobraževanje, mladino, šport in kulturo (GD EAC) in v sodelovanju z njim. To je tretji okvir kompetenc za posameznike, k razvoju katerega je prispevalo Skupno raziskovalno središče, in sicer na podlagi že konsolidiranega *Okvira digitalnih kompetenc za državljane*, znanega tudi kot *DigComp*, in *Evropskega kompetenčnega okvira za podjetništvo EntreComp*. Prepričani smo, da *LifeComp* ta dva in druge okvire bistveno dopolnjuje ter jim morda celo zagotavlja ustrezno podlago, saj se ukvarja z življenjskimi veščinami, tj. veščinami ter kompetencami, ki naj bi jih posameznik razvijal vse življenje. Okvir *LifeComp* je konceptualni referenčni okvir; dodatno delo bo potrebno, da bi ga v praksi udeležili in deležnike usmerjali pri njegovem uvajanju.

To poročilo je del raziskave Učenje ter veščine za digitalno dobo, ki jo je izvedlo Skupno raziskovalno središče. Od leta 2005 je bilo na tem področju opravljenih več kot 25 večjih študij, na podlagi katerih je bilo objavljenih več kot 120 publikacij. Več informacij o vseh naših študijah je na voljo na znanstvenem vozlišču Skupnega raziskovalnega središča (JRC Science Hub).

* Izraz učenec v tem besedilu označuje učenko ali učenca, dijakinjo ali dijaka, študentko ali študenta in vseživljenjsko učenko ali vseživljenjskega učenca. (Op. prev.)

ZAHVALE

To delo je rezultat neprekinjenega dialoga, povratnih informacij in izmenjave znanja s kolegi ter skupino strokovnjakov in deležnikov, ki so sodelovali na delavnicah in neformalnih pogovorih. Udeležence strokovnih delavnicⁱ je treba pohvaliti za izkazani zanos, vloženi trud, vsebinsko osredotočenost in predanost razpravi in soustvarjanju prispevkov v podporo zasnovi okvira, tudi zato ker so pogosto vztrajali pri dialogu in sodelovanju tudi po koncu srečanj.

Udeleženci so navedeni po abecednem vrstnem redu:

Olena **Bekh**, Evropska fundacija za usposabljanje; Ana Cristina **Blasco Serrano**, Univerza v Zaragoza; Manuel **Bordoy**, Evropska šola Bruselj IV, Laeken; **Robin Bosdeveix**, Ministrstvo za izobraževanje in mladino, Francija; Elisa **Briga**, Evropska federacija za medkulturno učenje; Michaela **Brohm-Badry**, Univerza v Trierju; Bram **Bruggeman**, Svobodna univerza v Bruslju, VUB; Stephanie **Carretero**, Skupno raziskovalno središče; Carmel **Cefai**, Univerza na Malti; Vivian **Chiona**, psiholog in svetovalc; Teresa **Coma Rosselló**, Univerza v Zaragoza; Luís Alexandre **Da Fonseca Tinoca**, Univerza v Lizboni; Ruth **Deakin Crick**, Learning Emergence Partners Llp, Združeno kraljestvo; Paul **Downes**, Univerza v Dublinu; Gina **Ebner**, Evropsko združenje za izobraževanje odraslih; Anastasia **Economou**, Ciprski tehnološki inštitut; Gisele **Evrard Markovic**, Center SALTO za usposabljanje in sodelovanje; Meritxell **Fernandez Barrera**, OECD; Hannah **Grainger Clemson**, GD za izobraževanje, mladino, šport in kulturo; Stephan **Griebel**, Texas Instruments Education Technology; Eleonor **Grenholm**, Konzorcij regionalnih knjižnic v Uppsali; Sonia **Guerrero** UNESCO; Nana **Gulić**, Ministrstvo za šolstvo, Hrvaška; Claudia **Harzer**, Univerza v Greifswaldu; Hester **Hulpia**, Univerza v Gentu; Georg **Jürgens**, Evropski svet za izobraževanje, Steiner **Waldorf**, ECSWE; Miloš **Kankaraš**, OECD; Eve **Kikas**, Univerza v Talinu, Mika **Launikari**, Everis; Hans **Laugesen**, GL, predstavnik ETUCE; Ruth **Martín Escanilla**, INEE, Španija; Antoine **Mioche**, generalna inšpekcija za izobraževanje, Francija; Veronica **Mobilio**, GD za izobraževanje, mladino, šport in kulturo; Pascale **Mompoin-Gaillard**, samostojni strokovnjak; Barbara **Moser-Mercer**, Univerza v Ženevi, **Ricarda Motschilnig**, politična svetovalka za EAEA; Joanna **Napierala**, Skupno raziskovalno središče; Ward **Nouwen**, Univerza v Antwerpnu; Orlaith **O'Connor**,

ⁱ Izjava o omejitvi odgovornosti: Strokovnjaki, povabljeni na delavnice po načelu intuitu personae, so izražali svoja osebna stališča, ki niso nujno enaka uradnim stališčem institucij, s katerih prihajajo. To končno poročilo odraža le stališča avtorjev.

Ministrstvo za izobraževanje in poklicno usposabljanje, Irska; Majella **O'Shea**, svetovalka za izobraževalno politiko in razvoj organizacij; Louka **Parry**, The Learning Future, Avstralija; Jan **Peeters**, Univerza v Gentu; Kristiina **Pernits**, Center za usposabljanje in sodelovanje SALTO; Maria **Podlasek-Ziegler**, GD za izobraževanje, mladino, šport in kulturo; Tomas **Rakovas**, Litovski center za otroke in mladino; Tomislava **Recheva**, Evropska šolska mreža; Antonio **Román Casas**, Program digitalne pismenosti, Ekstremadura, Španija; Pedro **Rosario**, Univerza v Minhu; Luca **Solesin**, Ashoka; Michael **Steger**, Državna univerza Colorado; Alex **Stevenson**, Inštitut za učenje in delo; Cristina **Stringher**, INVALSI; Daiva Šukytė, Inštitut za socialno in čustveno učenje; Sandra **Troia**, Šolski strokovni delavci – Ministrstvo za izobraževanje, univerze in raziskave, Italija; Javier Manuel **Valle**, Univerza v Madridu; Lieve **Van Den Brande**, GD za zaposlovanje; Wiel **Veugelers**, Univerza v Utrechtu; Ernesto **Villalba Garcia**, CEDEFOP; Raimo **Vuorinen**, Univerza v Jyväskylāju; Brikena **Xhomaqi**, Platforma za vseživljenjsko učenje; Makito **Yurita**, Državni inštitut za šolske učitelje in razvoj strokovnih delavcev, Tokio.

Pri oblikovanju vsebine tega poročila so s svojimi prispevki in pripombami sodelovali kolegi/ce Margherita **Bacigalupo**, Romina **Cachia**, Jonatan **Castaño**, Clara **Centeno**, Ralph **Hippe**, Panagiotis **Kampylisa**, Georgios **Kapsalisa**, Ioannis **Maghirosa**, Riina **Vuorikari** in Lilian **Weikert** (Skupno raziskovalno središče – Enota za človeški kapital in zaposlovanje), Michael **Teutsch**, Ana-Maria **Stan**, Ivana **Vrhovski** (GD za izobraževanje, mladino, šport in kulturo), William **O'Keeffe** in Martina **Ni Cheallaigh** (GD za zaposlovanje, socialne zadeve in vključevanje).

Posebna zahvala gre Francesci **Caena**, ki je med septembrom 2018 in septembrom 2019 vodila razvoj okvira *LifeComp* in organizirala dve strokovni delavnici ter pripravila poročilo Razvoj evropskega okvira za osebne, socialne in učne ključne kompetence (*LifeComp*). Pregled literature in analiza okvirov,* ki je bilo podlaga za nadaljnje razprave, ki so privedle do te različice okvira.

Vsem se iskreno zahvaljujemo za izkazano predanost oblikovanju teoretskega referenčnega okvira, ki lahko pomaga vseživljenjskim učencem pri razmisleku o tem, kako se razvijati kot uspešni posamezniki, odgovorni družbeni akterji in razmišljujoči državljani.

* Na tem mestu uporabljamo poimenovanje kompetence, ki je uporabljeno v omenjenem dokumentu. (Op. prev.)

POVZETEK

Okvir politike

Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje iz leta 2006 je podprlo razvoj v kompetence usmerjenega poučevanja in učenja ter potrebo po reformi učnih načrtov v Evropski uniji. Izobraževanje, usmerjeno v kompetence, je osredotočeno na rezultate učnih procesov ter na dejstvo, da učenje poteka v različnih kontekstih. Izobraževanje, usmerjeno v kompetence, velja za koristno v času, ko se baza znanja naših družb razvija izjemno hitro, potrebne veščine pa je treba prenesti in razviti v številnih različnih družbenih kontekstih.¹ Ključne kompetence in osnovne veščine vsi potrebujejo za osebno izpolnitev in razvoj, zaposljivost, socialno vključenost, državljansko udeležbo² in demokracijo.³ Med celotnim postopkom revizije Priporočila so potekala posvetovanja, med katerimi so deležniki in strokovnjaki izrazili nujno potrebo po oceni pomembnosti posameznih vidikov osebnega in socialnega razvoja na vseh ravneh in sektorjih izobraževanja in usposabljanja.⁴ Ti vidiki se v mednarodnih študijah in obstoječih okvirih kompetenc pojavljajo pod raznimi označevalci, in sicer kot veščine za 21. stoletje, življenjske veščine, socialne in čustvene veščine, mehke veščine ali prečne veščine.

Evropski svet je maja 2018 sprejel posodobljeno Priporočilo o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje za nadaljnje spodbujanje razvoja ključnih kompetenc v Evropski uniji. Revidirani dokument poudarja namen ključnih kompetenc s tem, da navaja, da *»bo v hitro spreminjajočem se in tesno medsebojno povezanem svetu vsakdo potreboval širok nabor veščin in kompetenc, ki jih bo moral razvijati vse življenje«*. Da bi to dosegli, je pričakovati, da bodo izobraževalni sistemi zagotavljali visokokakovostno izobraževanje, usposabljanje in vseživljenjsko učenje za vse, podpirali strokovne delavce in vodstva šol pri uveljavljanju na kompetencah temelječih pristopov k poučevanju in učenju, spodbujali niz učnih okolij, upoštevaje vidik vseživljenjskega učenja, ter ne nazadnje kritično ocenili pristope k ocenjevanju in potrjevanju ključnih kompetenc.⁵ Posodobljeno priporočilo opredeljuje osem ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje: pismenost, večjezičnost, matematično kompetenco in kompetenco na področju znanosti, tehnologije in inženirstva, digitalno pismenost, osebno in socialno ključno kompetenco ter kompetenco učenje učenja, podjetništvo ter kulturno ozaveščenost in njeno izražanje.

Ključni sklepi

Cilj konceptualnega okvira *LifeComp* je vzpostaviti skupno razumevanje in skupni jezik o osebni in socialni ključni kompetenci in kompetenci učenje učenja. Razvoj *LifeComp* je temeljil na pristopu nabora različnih metod, v okviru katerih je bil opravljen celovit pregled akademskih in teoretskih raziskav, in treh ponavljajočih se posvetovanjih z več deležniki, ki so temeljila na strokovnem znanju izbranih raziskovalcev z univerz, oblikovalcev izobraževalne politike in strokovnih delavcev iz Evrope in od drugod.

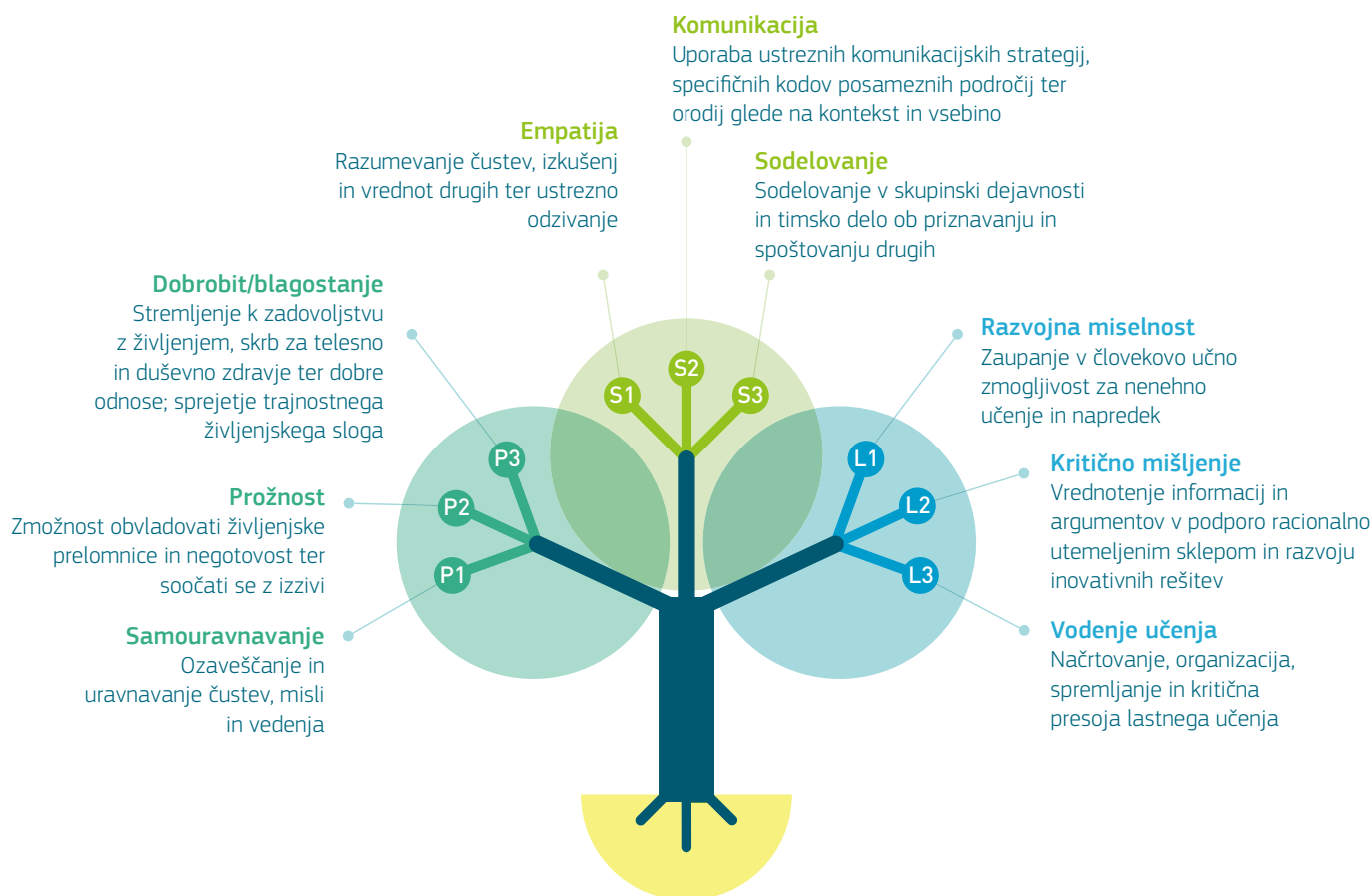
LifeComp sestavljajo tri medsebojno povezana področja kompetenc: osebno, socialno in učenje učenja. Vsako področje vsebuje tri kompetence: samournavanje, prožnost, dobrobit/blagostanje* (osebno področje), empatija, komunikacija, sodelovanje (socialno področje), razvojna miselnost, kritično mišljenje in vodenje učenja (področje učenja učenja). Vsaka kompetenca ima tri opisnike, ki v splošnem sovpadajo s tripartitnim modelom ozaveščenost, razumevanje, ukrepanje. Gradnikov tega modela ne gre razumeti v smislu hierarhije različnih ravni relevantnosti, pri čemer bi bile nekatere predpogoj za druge. Namesto tega jih je vse treba šteti za komplementarne in nujne. **SLIKA 1** prikazuje devet kompetenc, ki sestavljajo *LifeComp*.



LifeComp obravnava osebno in socialno ključno kompetenco in kompetenco učenje učenja kot tisto, ki šteje na vseh področjih življenja in jo je mogoče usvojiti v sklopu formalnega, priložnostnega in neformalnega izobraževanja. Naš vodilni motiv je bil opredeliti kompetence, ki jih je mogoče poučevati. Za pot, na kateri postanemo večči samournavanja in empatični ter prožni državljani, je značilna socialna razsežnost; to je ključni dejavnik evropske perspektive in tisto, kar naš okvir razlikuje od drugih. Postati kritični mislec in poskrbeti za svojo dobrobit/blagostanje, tako na individualni kot na kolektivni ravni, sta kompetenci, ki ju je mogoče poučevati v šolah. To pomeni, da lahko državljani postanejo dejavni akterji pri izboru svojih učnih in poklicnih poti, pod pogojem, da družba sprejme ukrepe, ki spodbujajo poučevanje tovrstnih kompetenc v okviru evropskih izobraževalnih programov. Okvir je mogoče prilagoditi različnim izobraževalnim kontekstom. *LifeComp* bi bil lahko navdih za vključitev novih tem v učne načrte, lahko pa bi ga vključili v obstoječe predmete. Na koncu so predlogi možnih področij bodočega razvoja kompetenc *LifeComp* in njihova ocena.

* Za angleški izraz well-being ali wellbeing v slovenski strokovni literaturi najdemo več prevodnih ustreznih, npr. blagostanje, dobrobit, dobro počutje, v slovarjih pa tudi blaginja in blagor. Ponekod zanj v istem besedilu uporabijo različne izraze – odvisno od konteksta. Psihološka stroka uporablja izraze, kot npr. psihično blagostanje, psihološko blagostanje, subjektivno blagostanje in osebno blagostanje, ki pa imajo ožji pomen od širše pojmovanega blagostanja (brez pridevnika v vlogi levega prilastka). Po drugi strani imata lahko izraza blagostanje in dobrobit ekonomsko konotacijo (blagostanje se v angleščino prevaja tudi kot welfare ali prosperity) in se povezuje z materialnim obiljem, na kar to besedilo ne meri. Ker s pričujočim dokumentom prispevamo k uveljavljanju koncepta »wellbeinga« v slovenskem šolskem prostoru, želimo najti korektno ravnovesje med strokovno in terminološko preciznostjo. Zato smo se odločili, da uporabimo oba pogosto uporabljena izraza blagostanje in dobrobit in ju zapišemo skupaj, pojmujejo pa ju vezana na osebno področje, torej osebna dobrobit/blagostanje. Dobro počutje pa pojmujejo kot podpomenko. Izraz dobro počutje se namreč lahko razume bolj v povezavi z začasnimi oz. prehodnimi stanji doživljanja, pridevnik dobro pa lahko vzbuja vtis, da so neprijetna občutja nezaželena. Širši koncept blagostanja oz. dobrobiti pa vključuje tudi to, da se posameznik zmore spoprijemati z izzivi in frustracijami, kar lahko prinaša neprijetna občutja, a hkrati prispeva k njegovemu razvoju, če se ga pri tem ustrezno podpira. Kot bo razvidno iz besedila, dobrobit/blagostanje zajema več vidikov, npr. *čustvenega* (angl. emotional wellbeing), *kognitivnega* (angl. cognitive wellbeing), *socialnega* (angl. social wellbeing), *okoljskega* (angl. environmental wellbeing), *telesnega* (angl. physical).

Pandemija covid-19 je spremenila naš običajni življenjski slog, zaradi česar je bilo na vseh ravneh treba izpeljati pomembne spremembe v izobraževanju in zaposlovanju in ter prepoznati zahteve po novih veščinah. V trenutnih okoliščinah je zlasti pomembno, da so državljani sposobni razmišljati in razvijati svojo osebno in socialno ključno kompetenco in kompetenco učenje učenja, da bi sprostili svojo dinamično učno zmogljivost, sami uravnavali svoja čustva, si gradili smiselno življenje in se z njegovo kompleksnostjo soočili kot uspešni posamezniki, odgovorni družbeni akterji in razmišljajoči vseživljenjski učenci.



SLIKA 1. *LifeComp* na kratko

Sedanje in prihodnje delo Skupnega raziskovalnega središča

Kljub edinstvenosti *LifeComp* njegov razvoj temelji na prejšnjem delu Skupnega raziskovalnega središča, opravljenem ob vzpostavitvi skupnega referenčnega okvira za digitalne kompetence državljanov, znanega kot Okvir digitalnih kompetenc za državljane (*DigComp*), Evropskega kompetenčnega okvira za podjetništvo (*EntreComp*) in ustreznih uporabniških priročnikov za njuno izvajanje v praksi, *DigComp* v akcijo in *EntreComp* v akcijo. Na podlagi konceptualnega okvira *LifeComp* bo JRC v nadaljevanju opravil analizo, kako lahko okvir uporabimo v praksi, pri čemer se bo na primer osredotočil na razvoj smernic za učitelje.

1

UVOD

V naših hitro spreminjajočih se družbah morajo državljani razviti kompetence, ki jim omogočajo uspešno obvladovati izzive, ki jih prinašajo številne življenjske prelomnice, do katerih prihaja pri njihovem delu, v osebnem okolju in družbi.

Naše družbe doživljajo hitre spremembe, pri čemer tako hitrost v veliki meri narekuje prav tehnološki razvoj. Avtomatizacija že spreminja trg dela, pri čemer rutinske naloge, ki zahtevajo nizkokvalificirano delovno silo, vse pogosteje opravljajo stroji.⁶

Tehnologije imajo torej vse pomembnejšo vlogo na več področjih življenja (zaradi česar večšine hitro postanejo zastarele), ustvarjajo nove modele dela in izpostavljajo potrebo, da bi ljudje morali svoje osebne veščine posodabljati vse življenje. Na gospodarskem področju smo priča hitrim spremembam oblik zaposlitve, pri čemer so začasna delovna mesta vse pogostejša,⁶ poleg tega delodajalci vse bolj iščejo delavce s kompetencami, kot sta prožnost in pripravljenost za nadaljnje učenje. Demografske spremembe kot posledica starajoče se demografske piramide v EU krepijo potrebo po ponovnem prizadevanju za spodbujanje dobrobiti/blagostanja in zagotavljanje daljšega, a tudi bolj izpolnjujočega življenja.⁷ Da bi lahko obvladali zapletene razmere, morajo evropski državljani nenehno razvijati kompetence, ki jim omogočajo uspešno obvladovati izzive, ki jih prinašajo številne spremembe na delovnem mestu, v zasebnem življenju in družbi. Posamezniki se morajo soočati z negotovostjo, krepiti morajo svojo odpornost, se razvijati na osebni ravni, graditi uspešne medosebne odnose in se naučiti učiti se. **Formalno, neformalno in priložnostno izobraževanje lahko prispevajo k usvajanju teh kompetenc.**

Svet Evropske unije je leta 2018 po opravljenem postopku posvetovanja revidiral Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje iz leta 2006. Koncept nekdanje kompetence učenje učenja so razširili z dejavniki, ki se osredotočajo tudi na osebni in socialni razvoj. To ključno kompetenco so poimenovali osebna in socialna ključna kompetenca ter kompetenca učenje učenja in jo opredelili kot *»sposobnost razmišljanja, učinkovitega upravljanja s časom in informacijami, konstruktivnega sodelovanja z drugimi, ohranjanja odpornosti ter vodenja lastnega učenja in poklicne poti«*. V novi opredelitvi je poudarjeno, da ta ključna kompetenca *»vključuje sposobnosti soočati se z negotovostjo in kompleksnostjo, učiti se učiti se, podpirati telesno in čustveno blagostanje, ohranjati telesno in duševno zdravje ter sposobnost voditi zdravo, v prihodnost usmerjeno življenje, biti empatičen in obvladovati konflikte v vključujočem in podpornem kontekstu«*.⁸ Osebna in socialna ključna kompetenca ter kompetenca učenje učenja se prepleta z drugimi ključnimi kompetencami (tj. pismenostjo, večjezičnostjo, kompetenco na področju znanosti, tehnologije in inženirstva, digitalnim državljanstvom, podjetništvom ter kulturno ozaveščenostjo in njenim izražanjem). Zajema torej vse ustrezne kompetence, ki bi jih vsi državljani morali razviti v tolikšni meri, da bi jim omogočile dejavno sodelovati v družbi in gospodarstvu, predvsem v hitro spreminjajočih se globalnih okoliščinah, v katerih *»mehke veščine«* postajajo vedno bolj pomembne.

Sistematična podpora socialnemu in čustvenemu učenju spodbuja duševno zdravje učencev, njihove učne dosežke in zaposljivost na dolgi rok

Kot je navedeno v Priporočilu iz leta 2018, osebna in socialna ključna kompetenca ter kompetenca učenje učenja temelji na pozitivnem odnosu do posameznikovega osebnega, socialnega in telesnega blagostanja ter vseživljenjskega učenja. Gradi na miselnosti sodelovanja, asertivnosti in integritete, ki vključuje spoštovanje raznolikosti drugih in njihovih potreb, pripravljenost na premagovanje predsodkov in kompromise. Posamezniki bi morali biti zmožni opredeliti in izbrati svoje cilje, se spoprijemati s kompleksnostjo, sami sebe motivirati, po potrebi poiskati podporo, razvijati svojo odpornost in krepiti zaupanje ter si prizadevati, da bi se vse življenje učili in bili uspešni pri tem. Naravnost v reševanje problemov podpira učni proces ter posameznikovo sposobnost premagovati ovire in spreminjati se. Vključuje željo po uporabi predhodne učne in življenjske izkušnje ter zanimanje za iskanje priložnosti za učenje in razvoj v različnih življenjskih okoljih.⁸ Ta ključna kompetenca vključuje tudi sposobnost obvladovati negotovost in stres, učiti se in delati samostojno in v sodelovanju z drugimi, konstruktivno komunicirati, izražati in razumeti različna stališča, vzpostavljati zaupanje in biti empatičen/na. Vključuje tudi poznavanje tistih dejavnikov, ki omogočajo zdrav duh v zdravem telesu in zdrav življenjski slog. Pomembni so tudi kodeksi ravnanja in pravila komuniciranja, ki so splošno sprejeti v različnih družbah in okoljih. Za razvoj te kompetence se morajo ljudje zavedati svojih želenih učnih strategij ter vedeti, kako vztrajati pri učenju in iskanju novih možnosti za izobraževanje in

usposabljanje ter poklicnih priložnosti.

V skladu s klasičnimi teorijami **družbeno-kulturnega razvoja**,^{9, 10} **učenje** poteka v procesu **internalizacije**, izhaja pa iz socialnih interakcij. Zaradi socialne interakcije in strukturne podpore »večvednega drugega«¹¹ učenec lahko postopoma širi svoje kompetence in samostojnost. Poleg tega na posameznikov razvoj vpliva **sodelovanje v več sistemih**,¹² pri čemer prihaja do zapletenih medsebojnih povezav. To nas pripelje do spoznanja, kako **pomembne so interakcije** z družino, vzgojitelji, vrstniki idr. na eni strani, na drugi pa ustrezen **družbeno-kulturni kontekst**. Vrednote kot del kulture so namreč temelj za osebni in socialni razvoj. Čeprav v vsaki družbi nenehno teče razprava o tem, katere vrednote sprejeti za svoje in jih spodbujati, in se države med seboj morda razlikujejo v pristopih k poučevanju skupnih vrednot,ⁱⁱⁱ je Evropska unija vedno poudarjala pomen svojih skupnih temeljnih vrednot kot ključnega gonila za umišljevanje novih načinov šolanja, učenja, medsebojnih odnosov in okolja.

Izobraževanje v različnih oblikah (formalno, priložnostno in neformalno) je glavno orodje, ki učencem pomaga razvijati to kompetenco in jim na poti učenja pomaga prispevati k temu, da se družbe še bolj uglasijo z naravo, javnim zdravjem in drugimi notranjimi viri lastne vrednosti. **Vsem učencem, tudi tistim, ki so prikrajšani ali imajo posebne potrebe, bi bilo treba zagotoviti ustrezno podporo v vključujočih okoljih, da bi lahko razvili svojo učno zmogljivost.**

ii Določbe iz 2. člena Pogodbe o Evropski uniji: spoštovanje človekovega dostojanstva, svoboda, demokracija, enakost, vladavina prava in spoštovanje človekovih pravic vključno s pravicami pripadnikov manjšin, pluralizem, nediskriminacija, strpnost, pravičnost, solidarnost in enakost spolov.

iii Po terorističnih napadih v Parizu so ministrstva za izobraževanje držav članic EU v pariški deklaraciji (2015) oblikovala Deklaracijo o spodbujanju državljanstva in skupnih vrednot svobode, strpnosti in nediskriminacije z izobraževanjem (angl. *Declaration on promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education*), ki priznava pomen poudarjanja, priznavanja in spodbujanja evropskih vrednot s formalnim, priložnostnim in neformalnim izobraževanjem.

* Za angl. izraz *attitude* tu uporabljamo, odvisno od konteksta, slovenske ustreznice *odnos, drža, stališče, pristop* (op. prev.).

S poučevanjem osebnih in socialnih kompetenc izobraževanje sčasoma postane sredstvo za samozapolnjevanje in samozadovoljstvo.⁷ V formalnem izobraževanju so programi, namenjeni razvoju socialnih in čustvenih kompetenc (npr. samouravnavanje, empatija, reševanje problemov, komunikacija ali sodelovanje), dokazano statistično pomembno vplivali na učence in strokovne delavce ter vodstvo šole.¹³ Sistematična podpora **socialnemu in čustvenemu učenju** (SPSČU) prispeva k **spodbujanju duševnega zdravja** učencev, **njihovih učnih dosežkov** in **zaposljivosti** na dolgi rok in krepki prosocialne ter slabi moteče oblike vedenja,^{14, 15, 16} tako da socialno-

-ekonomske koristi, ki izhajajo iz teh programov, bistveno prevladajo nad stroški.¹⁷ Poleg tega izvajanje okvira *LifeComp* z izobraževanjem lahko prispeva k doseganju tistih ciljev programa trajnostnega razvoja, ki so opisani v *Ciljih trajnostnega razvoja 4.7 Združenih narodov*. S tem naj bi zagotovili, da *»bodo do leta 2030 vsi učenci pridobili*

*potrebno znanje in razvili veščine za spodbujanje trajnostnega razvoja tudi med drugim z izobraževanjem tako za trajnostni razvoj in trajnostni način življenja, človekove pravice, enakost spolov, spodbujanje kulture miru in nenasilja, globalno državljanstvo kot tudi za spoštovanje kulturne raznolikosti in prispevka kulture k trajnostnemu razvoju«.*¹⁸

Poudariti želimo, da je **namen tega okvira** državljane, izobraževalce in oblikovalce politik na področju izobraževanja in organizacije civilne družbe **usmerjati**, ne da bi kaj posebej predpisovali. Še zdaleč ne nameravamo vplivati na osebnostne lastnosti učencev in državljanov. Naš cilj je oblikovati

učno gradivo za učne načrte in s tem povezane vire, ki bodo prispevali k dvigu ravni kompetenc, ki omogočajo hitrejši osebni in socialni razvoj vseh državljanov, hkrati pa prek izobraževanja spodbujali dobrobit/blagostanje, zadovoljstvo z življenjem, samoizpolnjevanje in vključevanje. **Cilj okvira je vpeljati predhodno dogovorjeni niz smernic za prilagojeno uvajanje izobraževanja na področju osebne in socialne ključne kompetence in kompetence učenje učenja** v učne načrte držav članic, pa tudi v tiste učne načrte, ki so v domeni posameznih šol, in sicer ob upoštevanju evropskega načela subsidiarnosti, ki velja tako za izobraževanje kot za vseživljenjsko učenje.

Velja omeniti, da pandemija državljanom po vsem svetu v času priprave tega dokumenta povzroča veliko stresa, ki je v življenje mnogih ljudi vnesel neprimerljivo več negotovosti kot doslej. Nenadna svetovna javnozdravstvena kriza povzroča prav toliko zaskrbljenosti in negotovosti.

Evropske družbe in gospodarstva so prizadeti do te mere, da je posameznik prisiljen korenito spremeniti svoj odnos do zaščitnih ukrepov: spremeniti mora svoj način življenja, omejiti socialno interakcijo in globlje ozavestiti skupnostne in globalne razsežnosti človekovega zdravja. Kriza zaradi pandemije covid-19 postavlja pod vprašaj osebne in socialne kompetence, ki jih je vsak od nas morda v življenju že usvojil. Da bi odgovorili na izzive, ki jih prednje postavljajo te prelomne okoliščine, se Evropejci poskušajo prilagoditi novim načinom učenja in dela ter odnosom z drugimi, a se hkrati spoprijeti z nevarnostmi, ki izhajajo iz nepoštenih ali izkrivljenih informacij. Mediji, zlasti





digitalni socialni mediji, so močno orodje za širjenje t. i. lažnih novic, ki v veliki meri prispevajo k splošni negotovosti državljanov. Negotovost je v sedanjih časih še večja, zato je spoprijemanje z njo ena od ključnih kompetenc, ki jo je treba razviti. Ta okvir lahko učencem in državljanom pomaga vzpostaviti varovalen odnos do lastnega zdravja in zdravja drugih, ločevati zanesljive informacije od napačnih, samouravnati svoja čustva, prilagajati svoje učenje in ohranjati upanje.

Nazadnje, s to ključno kompetenco sta tesno povezani še dve drugi: **kulturna ozaveščenost in njeno izražanje** ter **državljanstvo** (kot je navedeno v delovnem dokumentu služb Komisije, priloženem Priporočilu Sveta¹ iz leta 2018). Kompetenca na področju kulturne ozaveščenosti in njenega izražanja vključuje razumevanje in spoštovanje ustvarjalnega izražanja in sporočanja idej in pomenov v različnih kulturah ter prek različnih zvrsti umetnosti in kulture. Vključuje aktivno sodelovanje pri razumevanju, razvijanju in izražanju lastnih idej, občutek za svoj položaj ali vlogo v družbi z ozirom na vrsto sodelovanja in različne kontekste, pa tudi odprtost za raznolikost kulturnega izražanja in spoštovanje tega, skupaj z etičnim in odgovornim pristopom k intelektualnemu in kulturnemu lastništvu. Po drugi strani pa je državljanska kompetenca sposobnost

delovati kot odgovoren državljan in polno sodelovati v državljanem in družbenem življenju na podlagi razumevanja družbenih, ekonomskih, pravnih in političnih konceptov in struktur, pa tudi svetovnega razvoja dogodkov in trajnostnega razvoja. Vključuje podporo družbeni in kulturni raznolikosti, enakosti spolov in socialni koheziji, trajnostnemu načinu življenja, s čemer spodbuja kulturo miru in nenasilja, pripravljenost spoštovati zasebnost drugih in prevzemanje odgovornosti za okolje.^{8, iv} Čeprav v opisu osebne in socialne ključne kompetence in kompetence učenje učenja neizogibno prihaja do prekrivanja posameznih kompetenc, je bil naš cilj osredotočiti se na tiste vidike, po katerih se ta razlikuje od drugih ključnih kompetenc.

Namen in cilji

LifeComp je začelo razvijati Skupno raziskovalno središče (JRC) v imenu generalnega direktorata Komisije za izobraževanje, mladino, šport in kulturo (GD EAC). Njen cilj je zagotoviti dogovorjeni konceptualni okvir osebne in socialne ključne kompetence in kompetence učenje učenja za vseživljenjsko učenje. Deležniki s področja izobraževanja bi lahko *LifeComp* upoštevali kot podlago za razpravo in spodbujanje te ključne kompetence.

^{iv} Svet Evrope in OECD sta pripravila referenčni okvir kompetenc za demokratično kulturo oziroma globalni okvir kompetenc PISA. Ta okvira sta pomembna za evropski ključni kompetenci kulturna ozaveščenost in njeno izražanje ter državljanstvo.

1. PRELIMINARNA ŠTUDIJA

- A. Pregled literature** o obstoječih konceptih, razpravah in politikah, povezanih z osebnim in socialnim področjem in področjem učenja učenja
- B.** Analiza **devetih mednarodnih okvirov**, povezanih z vsaj enim od treh področij ključne kompetence
- C.** Analiza **15 nacionalnih učnih načrtov, ocenjevalnih orodij in okvira kompetenc**, vključno z zadevnimi opisi učnih ciljev in ravnmi usposobljenosti
- D.** Analiza **13 mednarodnih projektov**, ki zajemajo različne ravni izobraževanja in usposabljanja, vključno s formalnim, neformalnim in priložnostnim izobraževanjem ter izobraževanjem mladih in odraslih

2. OSNUTEK IDEJNEGA NAČRTA ZA PRIPRAVO DOKUMENTA

V njem je opredeljenih **18 začetnih kompetenc** in **91 opisnikov**, izbranih za razpravo na delavnici ekspertne skupine.

3. DELAVNICA EKSPERTNE SKUPINE ZA PRIPRAVO OBSEGA OKVIRA

MAREC
2019

Skupina je **potrdila pristop za razvoj okvira** in obravnavala začetni seznam kompetenc in opisnikov z namenom doseči začetno soglasje in pridobiti povratne informacije, potrebne za revizijo okvira.



SKUPNI
TRUD

4. POSODOBLJENI MODEL OKVIRA IN DOKUMENT S STROKOVNIMI PODLAGAMI¹⁹

V njem je predstavljenih **10 kompetenc** in **28 opisnikov**.

JUNI
2019

5. DELAVNICA ZA KONSOLIDACIJO STROKOVNIH MNENJ

Cilj je bil zbrati povratne informacije in doseči dogovor o revidiranem konceptualnem modelu okvira.

6. TEHNIČNO POROČILO SKUPNEGA RAZISKOVALNEGA SREDIŠČA

Pregled literature in **analiza okvirov**,²⁰ ki vsebuje devet kompetenc in 27 opisnikov.

NOV
2019

7. DELAVNICA Z DELEŽNIKI IN EKSPERTNO SKUPINO

Zbiranje povratnih informacij in oblikovanje dogovora o revidiranem konceptualnem okviru ter razprava o priložnostih za različne izvedbene strategije in njihovi ustreznosti.

8. KONSOLIDIRANI OKVIR LIFECOMP

Sestavljen je iz treh področij kompetenc, devetih kompetenc in 27 opisnikov. Vsako področje sestavljajo tri kompetence. Vsaka kompetenca je opisana s tremi opisniki.

PREGLEDNICA 1. Razvojni koraki okvira *LifeComp*



LifeComp je ne nazadnje namenjen pospeševanju vzajemnega učenja^{*} in izmenjave med državami članicami in organizacijami civilne družbe, da bi sčasoma ugodno vplivali na državljane, da bi ti lahko v skladu z lastno dinamiko udeležili svoje učne zmožnosti, sami uravnavali svoja čustva, misli in vedenje, si ustvarili smiselno življenje in se s kompleksnostjo življenja spoprijemali kot uspešni posamezniki in odgovorni družbeni akterji ter razmišljali o vseživljenjskem učenju. Namen študije je bil:

- **opredeliti** sklop dejavnikov osebne in socialne kompetence in kompetence učenje učenja;
- **opisati** te dejavnike z namenom, da bi se dogovorili za neki konceptualni okvir modela, na katerega bi se lahko sklicevali deležniki v izobraževanju in vseživljenjskem učenju;
- **začeti** kontinuirano razpravo o izvajanju te ključne kompetence.

V pripravi in izvedbi projekta *LifeComp* so uporabili zanesljiv raziskovalni postopek, temelječ na kombinaciji različnih metod, o vsakem od njegovih vmesnih rezultatov pa so razpravljali v okviru strokovnih posvetovanj. Končni seminar za potrditev okvira z več deležniki je ne nazadnje privedel do konsolidirane različice okvira, predstavljenega v tem poročilu.

Metodologija

Konceptualni okvir projekta *LifeComp* je v imenu Generalnega direktorata za izobraževanje, mladino, šport in kulturo (GD EAC) razvilo Skupno raziskovalno središče (JRC), da bi operacionaliziralo ključno

osebno in socialno ključno kompetenco ter kompetenco učenje učenja za vseživljenjsko učenje. Kratak opis ključnih faz je predstavljen v **PREGLEDNICI 1**.

Omejitve

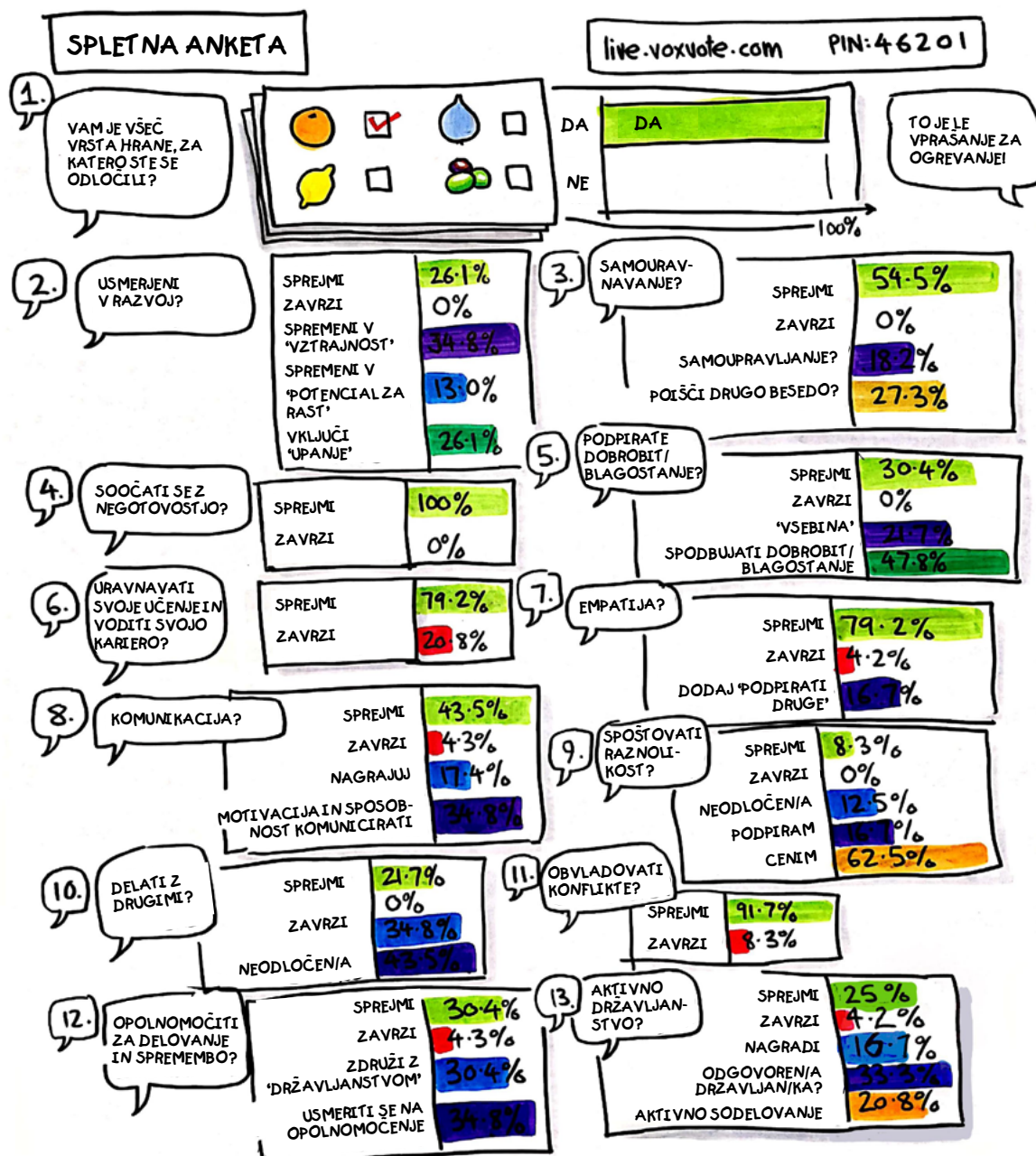
Okvir *LifeComp* izhaja iz zanesljive raziskovalne metodologije,²¹ v sklopu katere so bila na različnih stopnjah opravljena posvetovanja z veliko in raznoliko skupino strokovnjakov, ki so prispevali povratne informacije, kar je postopno pripeljalo do soglasja o potrjenem predlogu.

Ne glede na omenjeno ta okvir kot tak še ni pripravljen za praktično rabo in še ni bil preizkušen. Naslednji korak bo okvir *LifeComp* preizkusiti v praksi, torej ga izvesti v konkretnih okoliščinah in to izvedbo tudi ovrednotiti. Pričakuje se, da ga bodo povratne informacije praktikov in končnih uporabnikov ves čas pomagale spreminjati in izpopolnjevati, tako zaradi prečne narave njihovih prispevkov kot tudi zaradi pridobljenih praktičnih izkušenj na področju izobraževanja (npr. pri sistematični podpori socialnega in čustvenega učenja).

Struktura tega poročila

Po tem uvodu 2. poglavje bralcu ponuja opis strukture in utemeljitev konceptualnega okvira ter preglednico s celotnim okvirom kompetenc. V njem je tudi opis vizualizacije okvira; 3., 4. in 5. poglavje obsegajo razlage kompetenc in opisnike treh področij. V 6. poglavju razmišljamo o nadaljnjih korakih, potrebah po raziskavah in možnih načinih izvajanja.

* Angl. *peer learning*, tudi skupinsko učenje, partnersko učenje, kolegialno učenje, sodelovalno učenje (op. prev.)



SLIKA 2. Rezultati ankete med strokovnjaki na delavnici o določanju ekspertne skupine za določanje obsega okvira kompetenc *LifeComp*

2

PREGLED OKVIRA LIFECOMP

Okvir *LifeComp* je orodje, ki ga je mogoče prilagoditi različnim učnim okoljem in ciljnim skupinam za podporo pri razvoju osebne in socialne ključne kompetence in kompetence učenje učenja in konkretnim okoliščinam.

Okvir *LifeComp* je nastavljivo orodje, ki ga je v podporo razvoju osebne in socialne ključne kompetence in kompetence učenje učenja mogoče prilagoditi različnim učnim okoljem in ciljnim skupinam, upošteva konkretne okoliščine.

Ni mišljeno, da bi bilo to orodje predpisovalno, bolj kot to je nekakšen ovrednoten opis gradnikov posamezne ključne kompetence. Opredelitev koncepta kompetenca običajno zajema znanje, veščine in odnos oz. stališče, vendar je lahko učinkovitejši **celostni vidik**, ki razume soodvisnost vseh gradnikov okvira v smislu dejavnikov zapletenega ekosistema.²² Ključna kompetenca namreč obsega dejavnike, ki se medsebojno razlikujejo po vrsti in vsebini. Nekatere se na primer osredotočajo na odnos oz. stališče kot na dispozicijo oz. usmerjenost v ravnanje, medtem ko druge predstavljajo cel niz kompetenc.

Da bi se lahko kosali s kakršnimi koli okoliščinami, posamezniki aktivirajo številne svoje kompetence, odvisno od zahtev, pred katere so konkretno postavljeni. Vse kompetence, vključene v ta okvir, so zato enako pomembne, potrebne, medsebojno prepletene in povezane ter bi jih bilo treba obravnavati kot dele celote.

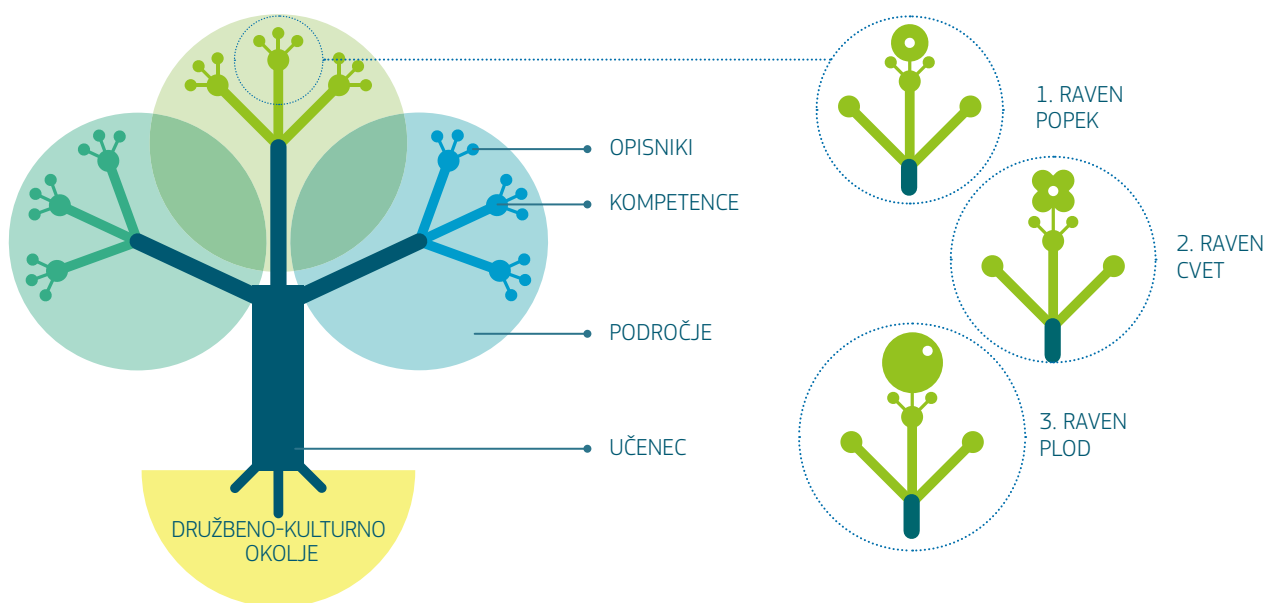
PODROČJE	KOMPETENCE	OPISNIKI
OSEBNO	P1 Samouravnavanje Ozaveščenost in uravnavanje čustev, misli in vedenja	P1.1 Zavedanje in izražanje lastnih čustev, misli, vrednot in vedenja
		P1.2 Razumevanje in uravnavanje lastnih čustev, misli in vedenja, vključno z odzivi na stres
		P1.3 Negovanje optimizma, upanja, odpornosti, samoučinkovitosti in smiselnosti življenja v podporo učenju in delovanju
	P2 Prožnost Sposobnost obvladovati življenjske prelomnice in negotovost ter soočati se z izzivi	P2.1 Pripravljenost kritično presojati svoje mnenje in delovanje v luči novih dokazov
		P2.2 Razumevanje in sprejemanje novih zamisli, pristopov, orodij in ukrepov kot odziv na spreminjajoče se okoliščine
		P2.3 Obvladovanje življenjskih prelomnic v zasebnem življenju, pri družbenem udejstvovanju, na delu in izobraževalni poti ob sprejemanju zavestnih odločitev in določanju ciljev
	P3 Dobrobit/blagostanje Stremljenje k zadovoljstvu z življenjem, skrb za telesno in duševno zdravje ter dobre odnose; sprejetje trajnostnega življenjskega sloga	P3.1 Ozaveščenost, da vedenje, osebne značilnosti ter socialni in okoljski dejavniki vplivajo na zdravje in dobrobit/blagostanje
		P3.2 Razumevanje morebitnih tveganj za dobrobit/blagostanje ter uporaba zanesljivih informacij in storitev za zdravstveno in socialno zaščito
		P3.3 Sprejetje trajnostnega življenjskega sloga, ki spoštuje okolje ter telesno in duševno zdravje ter blagostanje sebe in drugih, hkrati pa išče in zagotavlja socialno podporo
SOCIALNO	S1 Empatija Razumevanje čustev, izkušenj in vrednot drugih ter ustrezno odzivanje	S1.1 Ozaveščenost o čustvih, izkušnjah in vrednotah druge osebe
		S1.2 Razumevanje čustev in izkušenj druge osebe ter sposobnost proaktivnega zavzemanja njenega stališča
		S1.3 Odzivnost na čustva in izkušnje druge osebe ob zavedanju, da pripadnost skupini vpliva na posameznikov odnos (stališča)
	S2 Komunikacija Uporaba ustreznih komunikacijskih strategij in specifičnih kodov posameznih področij ter orodij glede na kontekst in vsebino	S2.1 Ozaveščenost o potrebi po različnih komunikacijskih strategijah, jezikovnih registrih in orodjih, prilagojenih kontekstu in vsebini
		S2.2 Razumevanje in vodenje interakcij in pogovorov v različnih družbeno-kulturnih kontekstih in razmerah, značilnih za posamezna področja
		S2.3 Poslušanje drugih in sodelovanje v pogovorih z zaupanjem, asertivnostjo, jasnostjo in vzajemnostjo, tako v zasebnih kot socialnih okoliščinah
	S3 Sodelovanje Sodelovanje v skupinski dejavnosti in timsko delo ob priznavanju in spoštovanju drugih	S3.1 Namen prispevati k skupnemu dobremu in zavedanju, da se ljudje morda razlikujemo tudi glede na kulturno pripadnost, ozadje, prepričanja, vrednote, mnenja ali osebne okoliščine
		S3.2 Razumevanje pomena zaupanja, spoštovanje človekovega dostojanstva in enakosti, spoprijemanje s konflikti in reševanje nesoglasij za vzpostavitev in ohranjanje poštenih in spoštljivih odnosov
		S3.3 Pravična delitev nalog, virov in odgovornosti znotraj skupine ob upoštevanju njenega posebnega cilja; spodbujanje izražanja različnih stališč in sprejetje sistemskega pristopa
UČENJE UČENJA	L1 Razvojna miselnost Zaupanje v posameznikovo učno zmogljivost za nenehno učenje in napredek	L1.1 Ozaveščenost o lastnih sposobnostih in sposobnostih drugih za učenje, napredek in doseganje rezultatov z delom in predanostjo ter zaupanje vanje
		L1.2 Razumevanje, da je učenje vseživljenjski proces, ki zahteva odprtost, radovednost in odločnost
		L1.3 Razmislek o povratnih informacijah drugih ter o uspešnih in neuspešnih izkušnjah za nadaljnji razvoj svoje učne zmogljivosti
	L2 Kritično mišljenje Ocena informacij in argumentov v podporo racionalno utemeljenim sklepom in razvoju inovativnih rešitev	L2.1 Ozaveščenost o morebitni pristranosti v podatkih in lastnih omejitvah ob zbiranju veljavnih in zanesljivih informacij in zamisli iz raznolikih in zanesljivih virov
		L2.2 Primerjava, analiza, ocenjevanje in sinteza podatkov, informacij, zamisli in medijskih sporočil z namenom oblikovati logične sklepe
		L2.3 Razvijanje ustvarjalnih zamisli, sinteza in združevanje konceptov in informacij iz različnih virov za reševanje problemov
	L3 Vodenje učenja Načrtovanje, organizacija, spremljanje in proučevanje lastnega učenja	L3.1 Ozaveščenost o lastnih učnih interesih, procesih in prednostnih strategijah, vključno z učnimi potrebami in ustrezno podporo
		L3.2 Načrtovanje in izvajanje učnih ciljev, strategij, virov in procesov
		L3.3 Razmislek o namenih, procesih in rezultatih učenja in gradnje znanja ter s tem povezana ocena, vzpostavitev odnosov med področji

Konceptualni model *LifeComp* gradi na navedenih treh področjih, ki so jasno opredeljena v priporočilu Sveta iz leta 2018. Kot je prikazano v **PREGLEDNICI 2**, je vsako področje sestavljeno iz treh kompetenc, vsaka pa ima po **tri opisnike**, ki so opisani po **modelu ozaveščenost, razumevanje, ukrepanje**, kot so ga predlagali strokovnjaki, da bi ponazorili različne vidike izvedbe. Vrstni red, po katerem so predstavljeni opisniki, **ne pomeni zaporedja v postopku usvajanja kompetenc** ali njihove **hierarhije**. Povedano drugače, vsaka kompetenca ima različne razsežnosti, ki jih lahko posamezniki razvijejo na različnih ravneh. Predlagani sklop kompetenc so opredelili in potrdili strokovnjaki in deležniki v ponavljajočih se posvetovanjih. Različica v **PREGLEDNICI 2** je končna različica, ki sta jo pripravila Skupno raziskovalno središče in GD EAC.

Vizualizacija okvira

Za vizualno predstavitev okvira smo izbrali **prisposodbo drevesa**; to poudarja **dinamično soodvisnost** vseh kompetenc posameznika in **modela rasti** v času. Drevo ima prekrivajoče se veje, ki jih hranijo korenine, kar predstavlja povezavo posameznika z družbeno-kulturnim okoljem in z drugimi. Vsak del je enako potreben za razvoj drevesa kot celote. Korenine in krošnja rastejo hkrati in so prav tako potrebne za preživetje in razcvet drevesa kot živega bitja.

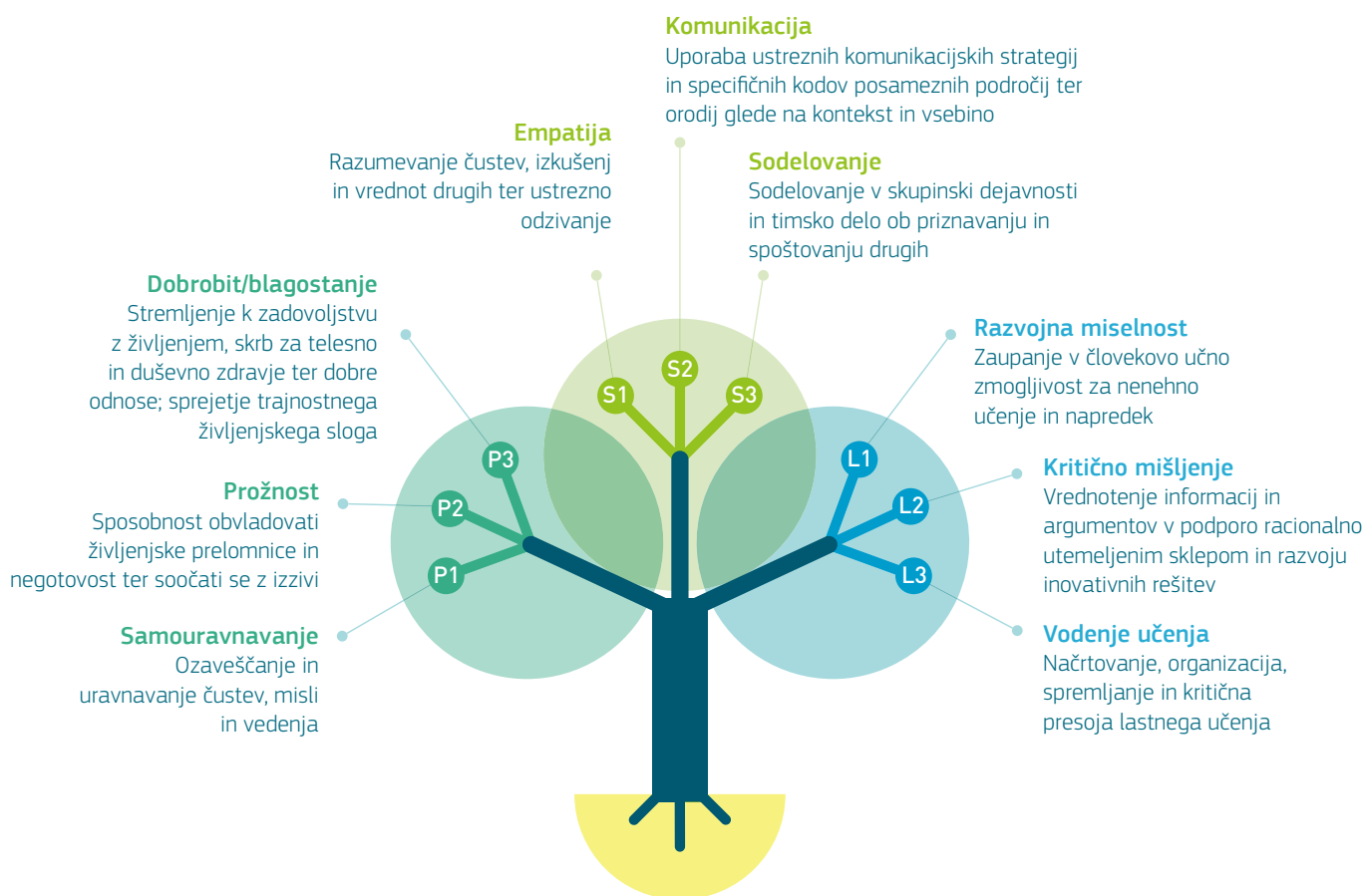
Na **SLIKI 3** pojasnjujemo, kako so področja, kompetence in opisniki *LifeComp* zastopani v opisani vizualni prisposobi. Kot je prikazano, naše drevo hkrati brsti, cveti in rodi, kar kaže na soobstoječo **raznolikost različnih kompetenc v različnih fazah razvoja**.



SLIKA 3. Vizualna prisposoba okvira *LifeComp*



SLIKA 4. Tipologije opisnikov okvira *LifeComp*

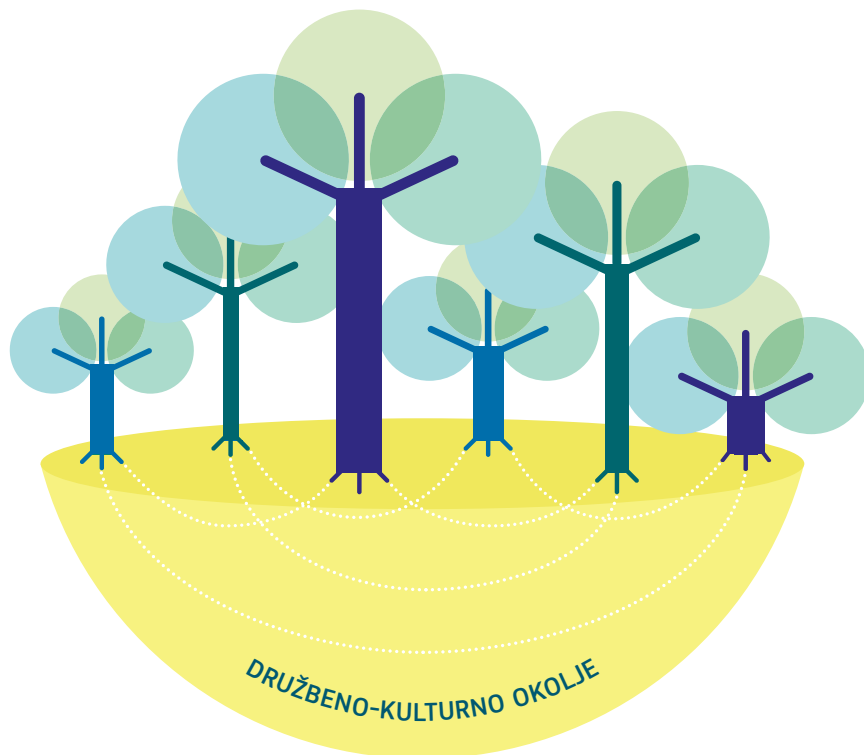


SLIKA 5. *LifeComp* na kratko

Vsako področje okvira *LifeComp* sestavljajo tri kompetence, vsako izmed teh pa ponazarjajo trije opisniki, ki na splošno sledijo modelu ozaveščenost, razumevanje in delovanje. V celotnem besedilu so ikone v **SLIKI 4** prikazane z ustreznim opisnikom in bodo bralcu pomagale pri krmarjenju po tem poročilu.

Na **SLIKI 5** na kratko predstavljamo devet kompetenc, ki sestavljajo okvir *LifeComp*. Vsaka izmed njih je ustrezno opredeljena. Namen drevesne prisposodbe je poudariti, da osebni razvoj poteka v družbeno-kulturnem okviru, ter priznati vlogo socialnega ekosistema in kontekstualnih dejavnikov pri spodbujanju ali oviranju posameznikove rasti.

SLIKA 6 ponazarja pomen **odnosov z drugimi** posamezniki (npr. z družino, učitelji, mentorji, vrstniki, prijatelji itd.) na **ravni mikrosistema**. Prikazuje tudi **družbeno-kulturne okoliščine** (npr. posebne fizične, socialne, kulturne, gospodarske in pretekle življenjske okoliščine vsakega posameznika), na katerih sloni razvoj kompetenc na **makrosistemski ravni**.



SLIKA 6. Ekosistem okvira *LifeComp*

3

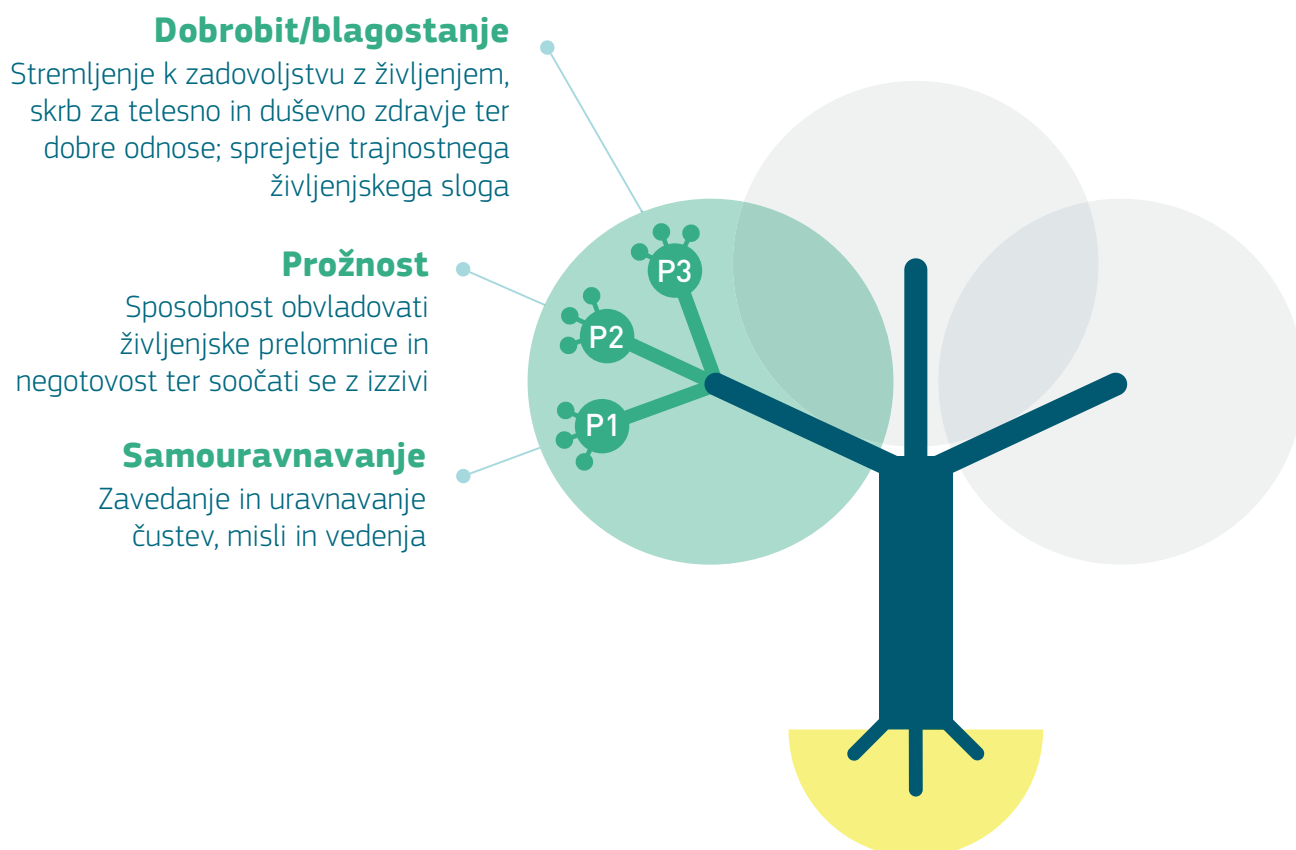
OSEBNO PODROČJE

Osebni razvoj se pojavlja v odnosih in interakciji z drugimi v družbenem in zgodovinskem okviru. Zato je treba pripoznati vpliv kontekstualnih dejavnikov na spodbujanje ali oviranje področja lastne dejavnosti.

To področje se nanaša na osebni razvoj, **uspešnost in uresničevanje zmogljivosti vseh**. V vplivnem poročilu Delorsa iz leta 1996²³ je navedeno, da je eden od štirih stebrov izobraževanja v okviru vseživljenjskega učenja »učiti se biti«, ki se nanaša na razvoj »osebniosti posameznika in njegovo sposobnost delovati z vse več avtonomije, presoje in osebne odgovornosti«.

Biti kompetenten na osebnem področju je tesno povezano z učiti se biti,²⁴ kajti vsak posameznik bi moral usvojiti več veščin in znanj ter razviti odnos (stališča), kot je navedeno v Priporočilu Sveta o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje iz leta 2018. Učiti se biti pomeni morati biti seznanjen s tem, kaj pomenijo zdrav duh, telo in življenjski slog, biti usposobljen za obvladovanje kompleksnosti, negotovosti in stresa, po potrebi poiskati podporo in ostati odopen ter razvijati sposobnost samostojno delati in voditi kariero. Vključuje tudi specifične držbe, ki vključujejo asertivnost, integriteto, samomotivacijo, reševanje problemov za soočanje s spremembami in na splošno naklonjenost spodbujanju osebnega, socialnega in telesnega blagostanja.

Osebni razvoj poteka v povezavi in interakciji z drugimi v družbenem in zgodovinskem okviru, vsak izmed nas pa ima hkrati več socialnih identitet. Številni dejavniki (spol, rasa in etnična pripadnost, spolna pripadnost, socialno-ekonomski razred, starost, invalidnost, položaj migranta ali begunca) se prepletajo²⁵ in ustvarjajo različne izkušnje neenakosti ali privilegiranosti. Zato je treba priznati vpliv **socialno-kulturnih dejavnikov**, ki širijo ali zožujejo meje naše **lastne dejavnosti**, in prepoznati potrebo po politikah, ki bi obravnavale **strukturne vzroke neenakosti** in spodbujale razcvet vseh posameznikov. Za izobraževanje za osebni razvoj je značilno, da zmore zmanjšati neenakost, saj vsem državljanom zagotavlja orodja za analizo sveta in kritično ravnanje.²⁶



SLIKA 7. Kompetence na osebno področju *LifeComp*

P1 Samouravnavanje

-
- P1.1** Zavedanje in izražanje lastnih čustev, misli, vrednot in vedenja
-
- P1.2** Razumevanje in uravnavanje lastnih čustev, misli in vedenja, vključno z odzivi na stres
-
- P1.3** Negovanje optimizma, upanja, odpornosti, samoučinkovitosti in smiselnosti življenja v podporo učenju in delovanju
-

P2 Prožnost

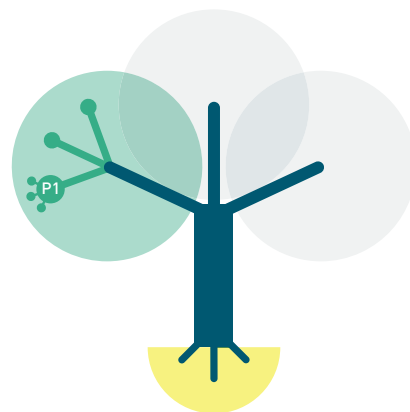
-
- P2.1** Pripravljenost kritično presojeti svoje mnenje in delovanje v luči novih dokazov
-
- P2.2** Razumevanje in sprejemanje novih zamisli, pristopov, orodij in ukrepov kot odziv na spreminjajoče se okoliščine
-
- P2.3** Obvladovanje življenjskih prelomnic v zasebnem življenju, pri družbenem udejstvovanju, na delu in izobraževalni poti ob sprejemanju zavestnih odločitev in določanju ciljev
-

P3 Dobrobit/blagostanje

-
- P3.1** Ozaveščenost, da vedenje, osebne značilnosti ter socialni in okoljski dejavniki vplivajo na zdravje in dobrobit/blagostanje
-
- P3.2** Razumevanje morebitnih tveganj za dobrobit/blagostanje ter uporaba zanesljivih informacij in storitev za zdravstveno in socialno zaščito
-
- P3.3** Sprejetje trajnostnega življenjskega sloga, ki spoštuje okolje ter telesno in duševno zdravje ter blagostanje sebe in drugih, hkrati pa išče in zagotavlja socialno podporo
-

PREGLEDNICA 3. Kompetence in opisniki na osebem področju *LifeComp*

P1 Samouravnavanje



Zavedanje in uravnavanje čustev, misli in vedenja

Samouravnavanje je **tipična človeška zmožnost**, ki nam omogoča spreminjati in prilagajati svoje odzive, da bi ti ne bili le posledica nezavedne reakcije na dražljaj.²⁷ Samouravnavanje je ciklični proces, ki poteka v treh glavnih korakih: določitev zelene stanja, tj. oblikovanje akcijskih načrtov, določanje ciljev in predvidevanje prihodnjih rezultatov, primerjava trenutnega stanja z želenim, spremljanje samega sebe in negovanje samozavedanja ter ukrepi za spremembo trenutnega stanja, če to ni ustrezno.²⁸

Samouravnavanje zahteva omejitev težnje posameznika, da se na dražljaje odziva samodejno (npr. v stilu naučene navade, prirojenega odziva ali impulzivne reakcije). Z drugimi besedami, samouravnavanje zahteva nadzor nad odzivi in odpoved neželenim reakcijam na neki vzgib, ne pa odprave tega.²⁷

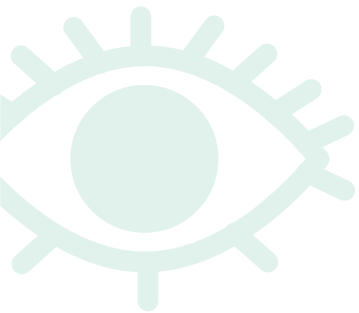
Samouravnavanje je zmožnost, ki je v različnem

obsegu lastna vsakemu izmed nas, a **se z vajo povečuje**. Stresne razmere, v katerih se posameznik sooča s številnimi in raznovrstnimi zahtevami, lahko začasno izčrpajo njegovo moč samouravnavanja, zaradi česar mu je še težje vztrajati pri premagovanju frustracij in uspešno obvladovati spontane odzive. Pripravljenost na samouravnavanje je odvisna od posameznikovih prepričanj o njegovi moči samouravnavanja.²⁹ To pa prispeva k občutku opolnomočenosti za osebno delovanje, tj. k upoštevanju lastne zmožnosti vplivati nase in na okolje.³⁰ Samouravnavanje igra pomembno vlogo pri posameznikovi aktivni udeležbi pri učenju in učenju učenja, potrebno pa je tudi za razvoj drugih ključnih kompetenc. Samouravnavanje je na primer skupaj s samoučinkovitostjo (prepričanjem posameznika o zmožnosti, da doseže svoje cilje) ključni element podjetnostne kompetence, tj. zmožnosti ustvarjati kulturno, družbeno ali gospodarsko vrednost.³¹

P1.1

Ozaveščenost in izražanje lastnih čustev, misli, vrednot in vedenja

Samozavedanje je bistveno za samouravnavanje, saj omogoča hitro prepoznavanje neželenih odzivov, kar olajšuje preprečevanje neželenih rezultatov in nadzor nad njimi.



Zavedati se čustev, misli in vrednot je pri osebnem razvoju ključno, saj to človeku omogoči, da se odpre učenju in spremembam. Ta opisnik se osredotoča na posameznikovo samozavedanje svojih čustev, misli in vrednot, ki so ključni dejavniki čustvene inteligentnosti.³² Človek mora biti sposoben **zaznavati** in **prepoznati** lastna **čustva** in **misli, telesne odzive**, vrednote, ki ga usmerjajo k osebnemu razvoju, pa tudi kako ti dejavniki vplivajo na njegovo vedenje ter uspešnost na različnih področjih življenja.

Iskanje povratnih informacij drugih in sprejetje lastne **introspektivne drže**, da bi prišli do realnega, a sočutnega³³ vpogleda vase, lahko posamezniku pomagata razviti samozavedanje. To nam nato olajša razumeti svoje prednosti, vrline in omejitve ter omogoči **negovati svoje dobre lastnosti** in **se soočiti s svojimi omejitvami**,¹⁵ razvijati zaupanja vredno predstavo o sebi (samozaupanje) in krepiti svojo samozavest. Globoko samozavedanje je bistvenega pomena za samouravnavanje, saj nam omogoča hitro prepoznati neželene odzive in s tem lažje preprečiti neželene učinke in te imeti pod nadzorom. Samozavedanje je potrebno tudi pri sprejemanju premišljenih odločitev, spodbujanju osebne dobrobiti/blagostanja in vodenju kariernih poti, saj nam pomaga pri usklajevanju svoje vrednote z ustreznimi poklicnimi cilji in našim družbenim udejstvovanjem, kar vodi k zadovoljivejšemu učenju in boljšim poklicnim odločitvam.



P1.2

Razumevanje in uravnavanje lastnih čustev, misli in vedenja, vključno z odzivanjem na stres

Uporaba strategij za udeležbo in uravnavanje čustev prispeva k večji uspešnosti v zasebnih, izobraževalnih in poklicnih okoljih

Ta opisnik se osredotoča na **samouravnavanje**, zmožnost razumeti, kako čustva, misli in vrednote vplivajo na vedenje ter kako jih prilagajati in uravnavati. Posamezniki si morajo nenehno prizadevati za preusmerjanje svojega spontanega toka čustev, misli, verbalnih in telesnih odzivov ter biti sposobni izvajati strategije za znižanje ravni čustvenih obremenitev in vzgibov. To vključuje sposobnost **prepoznavati čustva**, **interpretirati** njihov kontekstualni **pomen**, razumevati kompleksna čustva (npr. mešane občutke) in ohranяти razsodno in **samosprejemajočo** držo pri konstruktivni obravnavi teh čustev.³³ Uravnavanje občutkov in čustev ima ključno vlogo pri osebnem razvoju, saj posamezniku omogoča biti odprt za učenje in spremembe.³⁴

Vsa čustva, pa naj povzročajo dobra ali slaba občutja, so prilagoditveni mehanizmi, potrebni za življenje. Hkrati raba **strategij** za usmerjanje pozornosti čustvom in za njihovo uravnavanje posamezniku pomaga bolje delovati v osebni, izobraževalni in delovni okolju.^{35, 36} Obe strategiji – **slabljenje** (namerno zmanjševanje intenzivnosti čustev, ki povzročajo slabe občutke) in **krepitev** (namerno zviševanje intenzivnosti in negovanje čustev, ki povzročajo dobre občutke) – **ugodno vplivata** na osebno **dobrobit/ blagostanje**.³⁷ Tako samouravnavanje kot sposobnost vzdržati se nepremišljenega vedenja sta ključni veščini za obvladovanje stresnih situacij in konfliktov. Uravnavanje čustev prispeva tudi k ustvarjanju na zaupanju temelječih odnosov. Sposobnost odložiti zadovoljitev svojih potreb na kasnejši čas, denimo izvršitev težje naloge, ki zahteva odložitev nagrade za opravljeno delo, je še en kritični vidik samouravnavanja in lahko napove posameznikovo učno uspešnost.^{38,39} Če želi posameznik to svojo sposobnost krepiti, mora urediti svoj občutek za pričakovanje, kar mu omogoči, da svojo pozornost usmerja tako, da preseže neposredne dražljaje in svoj pogled usmeri v rezultate dotične dejavnosti in njihove dolgoročne implikacije v luči svojih lastnih pomislekov, vrednot in ciljev. Obstaja več strategij za uravnavanje naših misli, čustev in vedenja; posamezniki **morajo poiskati strategije, ki jim najbolj ustrezajo**, ter se prilagoditi nalogam in specifičnim razmeram.

P1.3

Negovanje optimizma, upanja, odpornosti, samoučinkovitosti in smiselnosti življenja v podporo učenju in delovanju

Občutek osebnega življenjskega smisla krepi motivacijo za dejavno uresničevanje dolgoročnih ciljev

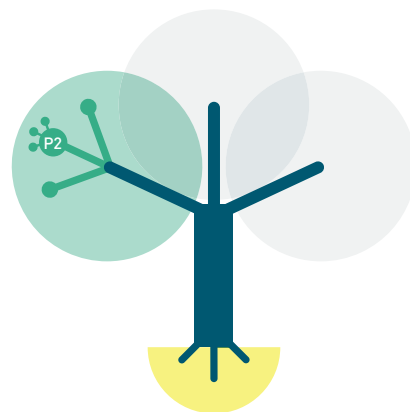


Ta opisnik poudarja pomen prizadevanj za pozitiven pogled na življenje in občutek smiselnosti življenja. Osredotoča se na ustvarjanje upanja, optimizma, odpornosti in samoučinkovitosti.⁴⁰ *Upanje* je **motivacijska energija** za začetek in ohranjanje napredka pri uresničevanju ciljev ter naša zmožnost **predstavljati si** in poiskati **alternativne poti**, kako te cilje doseči⁴¹ (na primer z dodatnim načrtom za doseg istega cilja). *Optimizem* pomeni spodbujanje **pozitivnih pričakovanj** glede možnosti uspeha v sedanjosti in prihodnosti. *Psihična odpornost* je sposobnost **uspešno spoprijemati** se s težavami, negotovostjo in konflikti, pa tudi sprejemati pozitivne spremembe, kot sta na primer napredovanje na delovnem mestu ali večja odgovornost, in jih uspešno **preživeti**.

Samoučinkovitost je občutek lastne vrednosti ter pozitivno prepričanje in **zaupanje** v posameznikovo **lastno sposobnost** uspešno opraviti nalogo in v neki specifični situaciji doseči ugoden izid. Samoučinkovitost je sorazmerna z učinkovitostjo/uspešnostjo, saj prispeva k vztrajnosti in večjemu prizadevanju za uspeh.³⁰ Nasprotno pa nizki ravni samoučinkovitosti običajno sledi opustitev dejavnosti.⁴² Samoučinkovitost prispeva tudi k zmanjšanju stopnje čustvene aktivacije ob soočenju z izzivom.⁴³

Zadnji dejavnik tega opisnika je *negovanje občutka življenjskega smisla*, ki je povezan z zastavljenimi dolgoročnimi cilji, ki jih oblikujejo naša prepričanja in vrednote. Občutek **osebnega življenjskega smisla** krepi motivacijo za dejavno **uresničevanje dolgoročnih ciljev**, ki prese-gajo življenjske omejitve, s čimer posameznikom pomaga razmisliti o svojih eksistencialnih vprašanjih in tem, kako živeti **smisla polno življenje**. Ljudje, ki sodelujejo pri tistih dejavnostih, ki že navzven izkazujejo neki jasen življenjski smisel, so pogosto tisti, ki so najbolj zadovoljni z življenjem.^{44, 45} Negovanje občutka življenjskega smisla in skladnosti je na dolgi rok tesno povezano z ravni osebne dobrobiti/blagostanja.

P2 Prožnost



Sposobnost obvladovati življenjske prelomnice in negotovost ter soočati se z izzivi

Sodobne svetovne razmere so vse bolj nestabilne, negotove, zapletene in dvoumne.⁴⁶ Državljeni se morajo **soočati z negotovostjo**⁴⁷ in biti sposobni bodisi spremeniti svoje vedenje bodisi pri njem vztrajati, da bi lahko obvladovali nenehno spreminjajoče se notranje in zunanje okoliščine. Poleg tega so za življenje samo značilne razvojne spremembe in moteči dogodki, v dobrem ali slabem, s katerimi se morajo posamezniki soočati, vključno s spremembami v učnem okolju ali na delovnem mestu (npr. z zaključkom osnovne šole in vpisom v srednjo šolo ali z napredovanjem na delovnem mestu), v družini (npr. z rojstvom otroka ali izgubo starša) in v zunanjem okolju (npr. z opozorilom glede javnega zdravja ali naravne nesreče). Prožnost pomeni zmožnost **prilagajati se novim razmeram** in okoliščinam ob uvajanju sprememb. Še več, pomeni držo, ki omogoči sprejeti zapletenost nekega položaja, protislovje in nejasnosti, a kljub temu biti pripravljen/a opraviti zadano nalogo, tudi če so

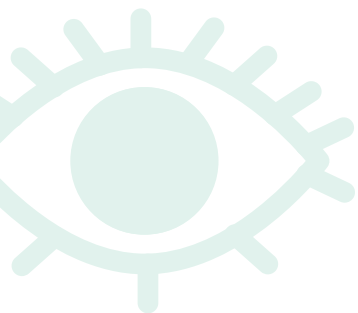
za to na voljo le nepopolne informacije.⁴⁷

Leta 2019 je bila v spletnih oglasih za delovna mesta **najbolj zahtevana veščina** zmožnost prilagajanja spremembam, kajti delodajalci vse bolj iščejo posameznike, ki »*zmorejo svoj odnos ali svoje vedenje prilagajati spremembam na delovnem mestu*«. ⁴⁸ Zato je ključnega pomena, da državljeni razvijajo te veščine. Posameznikova zmogljivost za obvladovanje življenjskih sprememb je tesno povezana s samouravnavanjem, zlasti z uravnavanjem lastnih čustev, misli in vedenja v spreminjajočih se okoliščinah. Obvladovanje negotovosti, dvoumnosti in tveganja je pomembno tudi v **okviru podjetnostne kompetence** (*EntreComp*), ki prožnost opisuje kot kompetenco za sprejemanje odločitev, kadar je rezultat te odločitve negotov, kadar so razpoložljive informacije le delne ali dvoumne, pa tudi kadar obstaja tveganje, da bo prišlo do neželenih rezultatov.³¹

P2.1

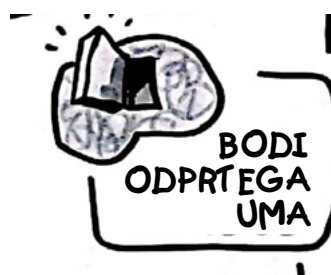
Pripravljenost kritično presojati mnenja in postopke v luči novih dokazov

Za raziskovanje novih razmer po načelu odprtega uma sta potrebna intelektualni interes in radovednost; enako velja tudi za sposobnost pogajati se in tehtati različna stališča



Ta opisnik poudarja, kako pomembno je **zavedati se novih razpoložljivih podatkov**, spreminjajočih se okoliščin ter, skladno s tem, takoj pokazati **pripravljenost spremeniti svoja dejanja**, mnenja ali prednostni način delovanja. Vključuje intelektualni interes in **radovednost** za raziskovanje novih razmer z odprtim umom, pa tudi **zmožnost upoštevati več vidikov** ter razumeti različna stališča glede določene teme, razpravljati in presojati o njih.

Da bi bili posamezniki pripravljeni kritično presojati mnenja in konkretne postopke, morajo razumeti, da ni neke enotne strategije ali vedenja, ki bi vedno pripeljala do ugodnega izida. Zato je namesto tega treba uporabnost naših načrtovanih pristopov oceniti glede na spreminjajoče se okoliščine. Pomembno je poudariti, da kritična presoja lastnega mnenja ali načina ravnanja ne pomeni neodločnosti, kaže namreč na zmožnost, da smo se pripravljeno odkrito soočiti s spremembami in obvladati strah pred njimi, vse to pa zahteva koherentno in močno občutenje samega sebe.⁴⁹ Ta opisnik se osredotoča tudi na sposobnost **premisliti** o ugodnih in neugodnih **povratnih informacijah** in **se nanje ustrezno odzvati** ter temu primerno spremeniti svoje načrte.





P2.2

Razumevanje in sprejemanje novih zamisli, pristopov, orodij in ukrepov kot odziv na spreminjajoče se okoliščine

Prožnost pomeni imeti odprt odnos do novih zamisli, orodij ali načinov delovanja ter biti sposoben obvladovati negotovost



Ta opisnik se osredotoča na pomembnost **odprtega odnosa** do novih zamisli, orodij ali načinov delovanja ter na sposobnost **obvladovati negotovost**. Posamezniki morajo biti odprti za iskanje alternativnih rešitev in **opustitev strategij**, ki ne vodijo do želenega izida, s čimer omejujejo težnjo, da bi vztrajali pri prvotnem načrtu delovanja, če se pojavi zahteva po spremembi.⁵⁰

Digitalna doba je sama po sebi **zapletena**. Soočamo se s širjenjem novih digitalnih orodij, umetne inteligence, virtualne resničnosti, velepodatkov itd., ki postajajo vse bolj prisotni na skoraj vseh pomembnih področjih življenja, npr. pri izobraževanju, na delovnem mestu in v raziskovanju. Prožnost v današnji družbi pomeni tudi sposobnost razvijati in nadgrajevati svoje **digitalne veščine** ter izkoristiti nove možnosti razvoja, ki jih ponuja razmah nove tehnologije. Kakor koli že, državljani morajo o sodelovanju v podatkovno podprti družbi vedeti, kako upravljati pretok osebnih podatkov, ki jih ustvarjajo, hkrati pa se zavedati morebitnih s tem povezanih groženj zasebnosti in državljskim svoboščinam.⁵¹ Resne izzive naši družbi pomenijo tudi podnebne spremembe, saj vodijo v omejitve, ki bi lahko korenito spremenile naš način življenja. Da bi zmanjšali njihov vpliv na dobrobit/blagostanje ljudi, je pomembno, da bi državljani lahko te **spremembe predvideli**, se nanje ustrezno odzvali in s tem ublažili neugodne posledice ter nove priložnosti izkoristili za spremembo načina življenja. Državlani se morajo bolj zavedati globalnih razsežnosti današnjih izzivov.

P2.3

Obvladovanje življenjskih prelomnic v zasebnem življenju, pri družbenem udejstvovanju, na delu in izobraževalni poti ob sprejemanju zavestnih odločitev in določanju ciljev

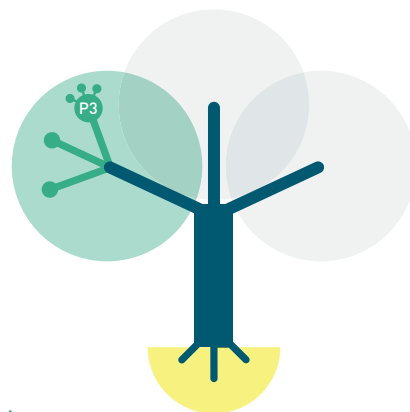
Sposobnost proaktivno iskati priložnosti, se neprestano učiti, razumeti spremembe in se tem prilagajati bo za državljane pomenila konkurenčno prednost



Prožnost zajema večšine vodenja kariere in odpira poti nenehnega nadaljnega usposabljanja za prilagajanje različnim zaposlitvenim okoliščinam pri kateri koli starosti, določa smiselne cilje in omogoča sprejemati učinkovite karierne odločitve v podporo življenjskim prelomnicam.⁵² Vključuje zmožnost proaktivno vizualizirati prihodnje možnosti in uporabiti ustrezne strategije za sprejemanje **informiranih odločitev** ob obvladovanju neodločnosti in zaskrbljenosti, ki ju je mogoče izkusiti pri sprejemanju odločitev.⁵³ V 21. stoletju postajajo učne in karierne poti vse manj premočrtne. Državljeni bodo morali pogosto menjati službe, prepoznati priložnosti za osebno rast in izbirati individualizirane poti vseživljenjskega učenja in izobraževanja.²⁶ Medsektorski pristop h kariernemu izobraževanju, ki vključuje različne deležnike, ki posameznike iz različnih sektorjev podpirajo pri nenehnem učenju teh kompetenc, bi bil lahko koristen za spodbujanje razvoja veščin vodenja kariere.

Karierni razvoj lahko razumemo kot ciklični proces, ki se začne z raziskovanjem in **ozaveščanjem** o izobraževalnih in poklicnih **priložnostih**. Sledi samozavest za razmislek o **lastnih** vrednotah, interesih, veščinah, potrebah, **sposobnostih, omejitvah** in **sprejemanju odločitev**, ki so potrebni za oblikovanje načrta in določitev ciljev ter njihovo razumevanje. Zadnji korak bi bil načrtovanje kariernega prehoda, razumevanje načina, kako najti in si zagotoviti delo (službo) ali si samostojno ustvariti priložnosti za delo.⁵⁴ Sposobnost proaktivnega iskanja priložnosti ob nenehnem učenju, usvajanju novih veščin ter razumevanje sprememb in prilagajanje slednjim bodo državljanom pomenila konkurenčno prednost. Zato je pomembno, da se posameznik zmore soočiti z negotovostjo in se prilagoditi različnim vlogam, obveznostim in okoliščinam. Ta opisnik tudi poudarja, kako pomembno je določiti si cilje, načrtovati in spremljati svoj kratko- in dolgoročni napredek pri doseganju teh ciljev in se pri tem še naprej soočiti s težavami ter premagovati ovire.

P3 Dobrobit/blagostanje



Stremljenje k zadovoljstvu z življenjem, skrb za telesno in duševno zdravje ter dobre odnose; sprejetje trajnostnega življenjskega sloga

Ta opredelitev poudarja **medsebojno povezanost** in **soodvisnost telesnih, duševnih, socialnih** in **okoljskih** vidikov človekove **dobrobiti/blagostanja**. Splošno sprejeto je, da imajo ljudje tri prirojene psihološke potrebe, ki jih je treba zadovoljiti za zdravje in dobrobit/blagostanje.⁵⁵ To so: **avtonomija**, potreba po občutku odgovornosti za svoje vedenje, **kompetentnost**, potreba po doseganju želenega rezultata in izkušnje z obvladovanjem, ter **povezanost**, potreba po občutku povezanosti z drugimi. Na stopnjo zadovoljitve teh psiholoških potreb ne vplivajo le osebne kompetence, temveč tudi zahteve, ovire in zmožnost uporabiti prednosti socialnih, kulturnih in gospodarskih okoliščin. Uresničevanje življenjskih ciljev, neposredno povezanih z zadovoljevanjem osnovnih potreb (na primer pripadnost, osebna rast in skupnost), je povezano z dobrobitjo/blagostanjem.⁵⁶ Pri izobraževanju o dobrobiti/blagostanju je mogoče ustrezno uporabiti pozitivno psihologijo, uveljavljeno vejo sodobne psihologije,⁵⁷ če je stališče o pozitivnih čustvih uravnoteženo s tem, kako se morajo ljudje soočiti z bolečnimi čustvi kot spremljevalci osebne rasti in lastnega razvoja, ter če motive, povezane tako z neposrednim zadovoljstvom in kot tudi z osebnim uspehom, obravnavamo kot različne vidike dobrobiti/blagostanja (glej opis P3.3).

S **sistemskim** razumevanjem, ki upošteva medsebojno učinkovanje več dejavnikov, je dobrobit/

blagostanje mogoče opredeliti kot nekaj, kar izhaja iz dinamičnega povezovanja *telesnih, kognitivnih, čustvenih, socialnih, eksistencialnih in okoljskih dejavnikov* ter odnosov med njimi.

Posamezniki lahko svoje **telesno blagostanje** izboljšajo tako, da med drugim usvojijo dobre spalne navade, izvajajo razne oblike telesne vadbe, prilagojene svojemu stanju in starosti, ter razvijejo zdrave prehranjevalne navade. **Kognitivno blagostanje** je mogoče okrepiti s spodbujanjem ustvarjalnih dejavnosti, negovanjem miselne prožnosti, osebne rasti ter radovednosti in užitka skozi vso življenjsko dobo. **Čustveno blagostanje** je mogoče negovati z razvijanjem avtonomije, zmožnosti samoodločanja⁵⁸ in ozaveščenosti, z razumevanjem in uravnavanjem lastnih čustev, misli in vedenj ter krepitvijo občutka lastne vrednosti in optimizma. Tesno je povezano s samouravnavanjem. Posamezniki lahko dodatno dvignejo raven **socialnih vidikov** svoje dobrobiti/blagostanja z gojenjem empatije, skrbjo za druge in altruističnim vedenjem ob tem, ko svoj čas namenjajo vzpostavljanju medosebnih čustvenih odnosov, poiščejo pomoč, ko jo potrebujejo, in jo nudijo, ko jo potrebujejo drugi. Državljeni lahko **eksistencialne** vidike svoje dobrobiti/blagostanja negujejo tudi tako, da krepijo občutek smiselnosti življenja, sprejemajo zavestne odločitve in iščejo ravnovesje med poklicnim in zasebnim življenjem.

Okoljsko blagostanje je tudi del osebne dobrobiti/blagostanja. Spodbujati ga je mogoče s sprejetjem trajnostnega življenjskega sloga, z odgovornim delovanjem za zmanjšanje našega vpliva na okolje⁵⁹ ter kolektivnim ozaveščanjem in zavzemanjem za ukrepe za boj proti podnebnim spremembam.

Izbruh pandemije covid-19 leta 2020 in ukrepi za preprečevanje njegovega širjenja poudarjajo medsebojno povezanost posameznikovih oblik zdravega vedenja in **kolektivnega zdravja** ter dobrobiti/

blagostanja na vseh ravneh, od lokalne do globalne. Da bi premagali ta izziv, moramo kot družba nujno okrepiti razumevanje **skupne odgovornosti** in **vzajemne oskrbe** ter **občutek pripadnosti** širši skupnosti. Posameznik z varovanjem svojega zdravja varuje sebe in zdravje drugih. Bolj kot kadar koli prej se morajo aktivni državljani zavedati svoje globalne soodvisnosti ter pomena zaščite in spodbujanja javnih zdravstvenih sistemov.

P3.1

Ozaveščenost, da vedenje, osebne značilnosti ter socialni in okoljski dejavniki vplivajo na zdravje in dobrobit/blagostanje

Posamezniki se morajo zavedati vpliva, ki ga številni različni dejavniki lahko imajo na osebno zdravje, dobrobit/blagostanje in zadovoljstvo z življenjem

Ta opisnik se osredotoča na **ozaveščenost** posameznikov o **vplivu**, ki ga številni različni dejavniki lahko imajo na **osebno zdravje, dobro počutje* oz. dobrobit/blagostanje in zadovoljstvo z življenjem**. To pomeni sprejetje systemskega stališča o dejavnikih zdravja in dobrobiti/blagostanja: posameznikovo vedenje in genetika, socialne mreže za podporo in kultura, fizično okolje, zaposlitveni in delovni pogoji, dohodek in socialni status, zdravstvene storitve, spol in stopnja izobrazbe.⁶⁰

Ta ozaveščenost lahko posamezniku pomaga bolje razumeti svoje zdravje in zdravje drugih. To tudi pomeni, da je treba **ceniti** vire in **mreže**, ki lahko podpirajo posamezno dobrobit/blagostanje (družina, šola, prijatelji itd.). Zavedanje interakcije med različnimi dejavniki, ki vplivajo na dobrobit/blagostanje, lahko državljanom omogoči ukrepati posamično (npr. z opustitvijo nezdravega osebnega vedenja) ali kolektivno, med drugim z zavzemanjem za boljše sisteme zdravstvenega varstva in socialnih storitev ali politike obravnavanja podnebnih sprememb.^{61, 62}

* Kot smo omenili že v opombi na str. 8, izraz dobro počutje lahko razumemo kot podpomenko dobrobiti/blagostanja – kot kratkotrajnejše in prehodno stanje, včasih vezano celo samo na prijetne občutke, kar je za tukajšnjo rabo preozko. Da bi se izognili preozkemu pojmovanju, v tem besedilu praviloma uporabljamo širši izraz oz. besedno zvezo dobrobit/blagostanje (ki se nanaša na osebno raven oz. področje). To skupaj s samouravnavanjem in prožnostjo prispeva h kakovostnemu osebnemu življenju. Na tem mestu izraz dobro počutje vseeno omenjamo, ker tudi to, kako se posameznik počuti v posameznih okoliščinah oz. okoljih (npr. v učnem okolju) in obdobjih (npr. med poukom) in kako znata za to poskrbeti tako učitelj kot sam učenec, dolgoročno vpliva na osebno dobrobit/blagostanje. V vsakem primeru pa je treba tudi pojmovanje dobrega počutja videti čim širše (in ga ne enačiti zgolj s prijetnim počutjem) – v povezavi s trajnejšimi občutki lastne kompetentnosti in zaupanja vase, ki niso vezani le na posamezne menjajoče se okoliščine.



P3.2

Razumevanje morebitnih tveganj za dobrobit/ blagostanje ter uporaba zanesljivih informacij in storitev za zdravstveno in socialno zaščito

Državljeni morajo razumeti nevarnosti zaupanja in izmenjave napačnih informacij o zdravju, saj lahko to spodkopava nasvete zdravnikov, oglašuje škodljive terapije ali povzroči neutemeljen preplah

Ta opisnik poudarja sposobnost **dostopati do zanesljivih zdravstvenih informacij**, jih **razumeti, ovrednotiti** in **uporabiti** za odločitve glede zaščite pred boleznimi, zdravstvenega varstva in promocije zdravja. Zdravstvena pismenost lahko deluje kot ključni spodbujevalec odpornosti, pravičnosti in inkluzije.^{63,64} Ta opisnik je tesno povezan z učenjem učenja, saj zapletenost zdravstvenih sistemov zahteva pristop vseživljenjskega učenja za sprotno posodabljanje z zdravjem povezanih veščin, potrebnih za sprejemanje informiranih odločitev glede zdravja.

Kritično mišljenje je pomembno tudi za sposobnost razlikovati med zanesljivimi in nezanesljivimi informacijami o zdravju. Državljeni morajo razumeti, kako **nevarno je zaupati** in širiti **napačne informacije** o zdravju, saj te lahko spodkopavajo nasvete zdravnikov, oglašujejo škodljive terapije ali povzročijo neutemeljen preplah. Vključuje med drugim tudi zmožnost prepoznati in **uporabiti** zanesljive **storitve zdravstvene in socialne zaščite**, npr. tiste za zaščito državljanov pred tveganji, povezanimi z brezposelnostjo, invalidnostjo, starševskimi obveznostmi, staranjem in neustreznim bivališčem.⁶⁵



P3.3

Sprejetje trajnostnega življenjskega sloga, ki spoštuje okolje ter telesno in duševno zdravje in blagostanje sebe in drugih, hkrati pa išče in zagotavlja socialno podporo

Sprejetje systemskega pristopa je potrebno, da bi upoštevali medsebojno odvisnost med lastnim zdravjem in blagostanjem ter zdravjem in blagostanjem drugih ljudi, hkrati pa zaščitili zdravo okolje



Ta opisnik poudarja pomen sprejetja življenjskega sloga, ki prispeva k **promociji zdravja** in **preprečevanju bolezni**. Spodbujanje dobrobiti/blagostanja hkrati vključuje tudi sprejetje trajnostnega načina življenja, ki upošteva »*dinamičen odnos med rabo naravnih virov, kakovostjo okolja ter zdravjem in dobrobitjo/blagostanjem*«. ⁶⁶ Poudarja potrebo po sprejetju systemskega pristopa, ki upošteva **medsebojno odvisnost** zdravja in dobrobiti/blagostanja pri sebi in drugih ter **varovanje zdravega okolja**. Treba je razumeti, da vsakodnevne odločitve lahko vplivajo na okolje in da sprejetje določenih načinov življenja posamezniku lahko omogoči zmanjšati njegov ogljični odtis.

Ta opisnik poudarja, kako pomembno in koristno za zdravje in dobrobit/blagostanje je sodelovati v **prosocialnem vedenju**,⁶⁷ nuditi drugim pomoč in jo znati tudi poiskati. Znano je, da če je človek po stresnih izkušnjah deležen podpore družbe, mu to pomaga zmanjšati čustveno obremenitev. Hkrati lahko sodelovanje v **odnosih naklonjenosti**, torej tistih, ki ustvarjajo in krepijo kohezijo v skupini in socialno vključenost, ter sodelovanje v prosocialnih oblikah vedenja, tj. tistih, usmerjenih v korist drugih, kot so nudenje pomoči, delitev svojih virov z drugimi in tolažba,⁶⁸ ublaži neugodne učinke **dnevni dejavnikov stresa**.⁶⁹

K dobrobiti/blagostanju na različne načine prispevajo tako **hedonistični motivi**, usmerjeni v užitek, uživanje, tolažbo in zadovoljstvo, kot tudi **evdajmonični motivi**, ki nas vodijo v prizadevanja za odličnost, osebnostno rast, smiselnost in pristnost. Hedonija na primer teži k takojšnjemu, a kratko trajajočemu učinku razbremenjenosti skrbi, k občutku polnosti življenja, sprostivni in ugodju. Nasprotno pa evdajmonija srednje- in dolgoročno vodi k močnejšemu občutku smiselnosti življenja in k plemeniti izkušnji soudeležnosti v celoti vsega bivajočega in povezanosti z njo. Soudeležba v hedonističnih in evdajmoničnih dejavnostih prispeva k višji ravni dobrobiti/blagostanja in zadovoljstva z življenjem.^{v. 70}

v Nekateri dejavnosti lahko ustvarijo hedonistično in evdajmonično blagostanje. Med njimi so igranje na instrumente, ukvarjanje z umetnostjo in športom.

4

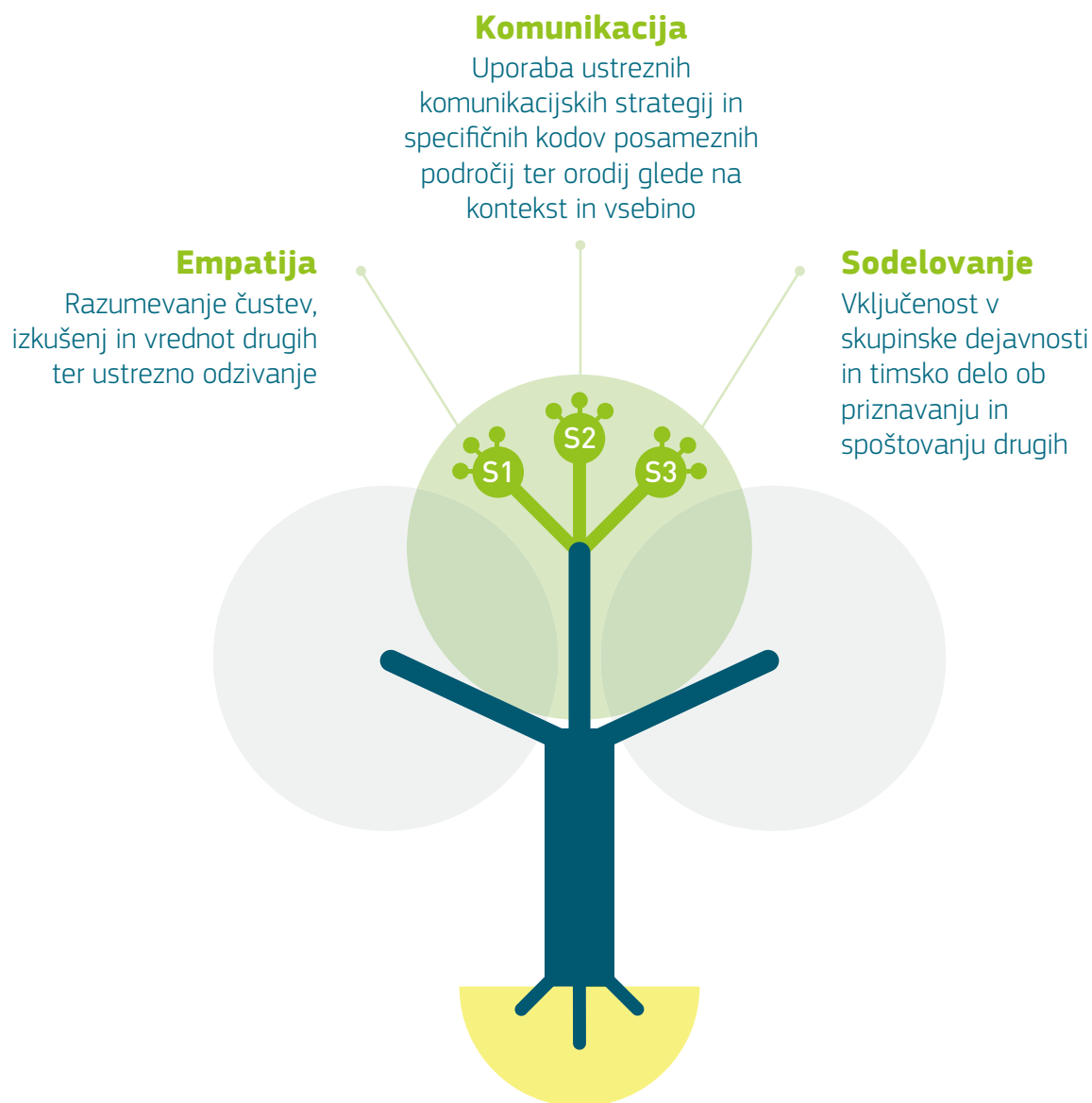
SOCIALNO PODROČJE

Biti socialno kompetenten pomeni negovati odnos sodelovanja, spoštovati raznolikost ljudi, premagovati predsodke in sprejemati kompromise v družbenem udejstvovanju.

Socialno področje je povezano z učenjem, kako sobivati, in z ozaveščenostjo o socialni naravi človeškega bitja. Pomeni sposobnost in pripravljenost na konstruktivno sodelovanje, komuniciranje in sodelovanje z drugimi.

Ponotranjenje naših skupnih vrednot je bistveni dejavnik in hkrati posledica rabe socialnih kompetenc. Večina novih delovnih mest, ki naj bi se pojavila do leta 2025, bo zahtevala tesno sodelovanje in komunikacijske veščine.⁷¹ Skupaj z empatijo, podjetništvom, inovacijami in drugimi veščinami bosta sodelovanje in komunikacija bistvenega pomena za to, da iskalec zaposlitve postane odporen na prevlado robotov⁷² na trgu dela, ki ga bodo korenito oblikovali tehnološki preboji. Zato je pomembno, da državljani razvijajo svoje komunikacijske veščine.

Da bi bil vsak posameznik socialno usposobljen, bi moral usvojiti vrsto veščin, znanj in odnosov (stališč), kot je navedeno v Priporočilu Evropskega sveta o ključnih kompetencah iz leta 2018. V skladu s Priporočilom se pojem socialna kompetenca nanaša na poznavanje kodeksov ravnanja in pravil komuniciranja, sprejetih v naših družbah in okoljih, ter na veščine, ki posamezniku omogočajo konstruktivno sporazumevati se v različnih okoljih, delati v sodelovanju z drugimi, pogajati se, izkazovati strpnost, izražati in razumevati različna stališča, graditi zaupanje in sočustvovati. Razviti socialne kompetence pomeni tudi spodbujati odnos sodelovanja, spoštovati človeško raznolikost, premagovati predsodke in znati sklepati kompromise pri družbenem udejstvovanju. Te kompetence so tesno povezane s ključnimi kompetencami državljanstva in kulturne ozaveščenosti, ki dopolnjujejo opis veščin, potrebnih za skupno življenje in uspeh v demokratičnih družbah.



SLIKA 8. Kompetence na socialnem področju *LifeComp*

S1 Empatija

- S1.1** Ozaveščenost o čustvih, izkušnjah in vrednotah druge osebe

- S1.2** Razumevanje čustev in izkušenj druge osebe ter sposobnost proaktivno zavzeti njeno stališče

- S1.3** Odzivnost na čustva in izkušnje druge osebe ob zavedanju, da pripadnost skupini vpliva na posameznikov odnos (stališča)

S2 Komunikacija

- S2.1** Ozaveščenost o potrebi po različnih komunikacijskih strategijah, jezikovnih registrih in orodjih, prilagojenih kontekstu in vsebini

- S2.2** Razumevanje in vodenje interakcij in pogovorov v različnih družbeno-kulturnih kontekstih in razmerah, značilnih za posamezna področja

- S2.3** Poslušanje drugih in sodelovanje v pogovorih z zaupanjem, asertivnostjo, jasnostjo in vzajemnostjo, tako v zasebnih kot družbenih okoliščinah

S3 Sodelovanje

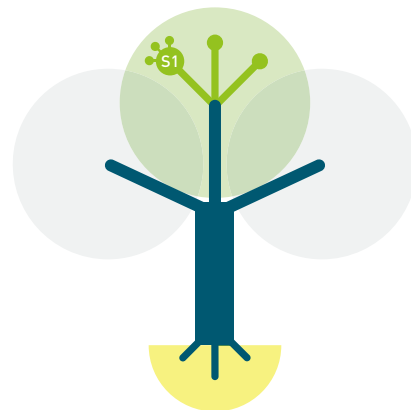
- S3.1** Namen prispevati k skupnemu dobremu in zavedanju, da se ljudje morda razlikujemo tudi glede na kulturno pripadnost, ozadje, prepričanja, vrednote, mnenja ali osebne okoliščine

- S3.2** Razumevanje pomena zaupanja, spoštovanje človekovega dostojanstva in enakosti, spoprijemanje s konflikti in reševanje nesoglasij za vzpostavitev in ohranjanje poštenih in spoštljivih odnosov

- S3.3** Pravična delitev nalog, virov in odgovornosti znotraj skupine ob upoštevanju njenega posebnega cilja; spodbujanje izražanja različnih stališč in sprejetje sistemskega pristopa

PREGLEDNICA 4. Kompetence in opisniki na socialnem področju *LifeComp*

S1 Empatija



Razumevanje čustev, izkušenj in vrednot drugih ter ustrezno odzivanje

Empatija je ključnega pomena za rabo drugih socialnih in čustvenih kompetenc ter vzpostavljanje **dobrih odnosov**.^{15, 73, 74} Je temelj vseh prosocialnih oz. družbi naklonjenih vedenj in temelj za obvladovanje stresa in reševanje konfliktov.⁷⁵ Zajema tri vidike:⁷⁶ sposobnost prepoznavati čustva drugih, sposobnost postaviti se v perspektivo drugih in z njimi deliti čustvena stanja ter sposobnost ustrezno se odzivati na čustva drugih.

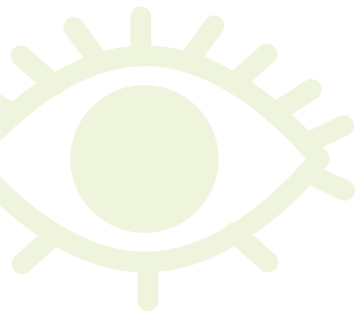
Empatija omogoča učinkovito komunikacijo, interakcijo in sodelovanje. Je ključnega pomena za

uravnavanje prosocialnega vedenja, hkrati pa zavira agresivne in asocialne oblike vedenja.⁷⁷ Unescova delovna skupina za izobraževanje za globalno državljanstvo dejansko uvršča empatijo med globalne državljanske kompetence.⁷⁸ Dokazano je, da so človeški možgani **predisponirani za empatijo**⁷⁹ ter da je zmožnost razumeti druge in jim pomagati ključnega pomena za **preživetje** človeške **vrste**. Prav tako je splošno priznано, da je s posebnim urjenjem^{80, 81} sposobnost empatije mogoče tudi izboljševati.

S1.1

Ozaveščenost o čustvih, izkušnjah in vrednotah druge osebe

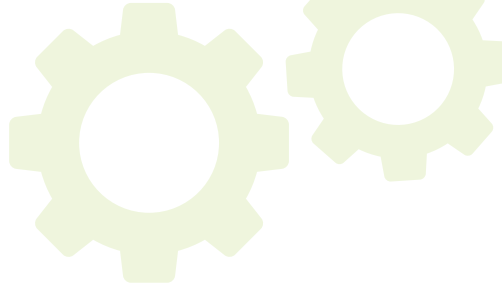
Usvajanje sposobnosti brati neverbalne ključne, kot so ton glasu, geste in obrazna mimika, je ključnega pomena za razvoj empatije



Ta opisnik se osredotoča na sposobnost **zavedati se čustev** in vrednot **drugih**. Sposobnost prepoznavati čustva drugih je tesno prepletena s samozavedanjem ali sposobnostjo prepoznavati, poimenovati in opisovati lastna čustva⁸² (samouravnavanje P1.1). To pomeni, da bolj kot se zavedamo lastnih čustev, bolj bomo zmožni prepoznati občutke drugih.

Ljudje lahko svoja čustva izražamo prek neverbalne komunikacije. Ljudje zmoremo, ne glede na svoje kulturno ozadje, pri drugih natančno prepoznati vsaj šest osnovnih čustev: jezo, gnus, strah, srečo, žalost in presenečenje.^{83, 84} Sposobnost **brati neverbalne ključne** razumevanja, kot so ton glasu, geste in obrazna mimika, je zato za ta opisnik ključnega pomena. To velja tudi za digitalni svet, v katerem uporabljamo digitalne neverbalne označevalce, emotikone, da bi na izražanje čustev v izmenjavi eksplicitno opozorili.⁸⁵

Empatija vodi v **čustveno resonanco oz. uglašnost**, ki je samodejna zmožnost, da čustva drugih tudi v nas vzbudijo čustvovanje.⁸⁶ Vključuje tudi zavedanje raznolikosti, sposobnost priznavati in sprejemati, da imajo pripadniki različnih kultur lahko različne vrednote ali različne izkušnje ter da to predstavlja del bogastva človeštva.



S1.2

Razumevanje čustev in izkušenj druge osebe ter sposobnost proaktivno zavzemati njeno stališče

Urjenje samozavedanja in samoempatije krepi sposobnost razumeti druge in blaži lastne osebne stiske, ko se soočamo s čustvi drugih



Ta opisnik opozarja na sposobnost zavzeti stališče druge osebe, hkrati pa ohraniti ločnico med lastnimi čustvi in izkušnjami ter čustvi in izkušnjami drugih oseb. Vključuje kognitivno sposobnost sklepati, »brati« misli drugih, si predstavljati, kako druga oseba dojema določen položaj in kako se počuti. Zmožnost **razumeti čustva drugih ljudi** je eden od stebrov socialnega razumevanja, kar je ključno za učinkovito komunikacijo (S2) in sodelovanje (S3). Sposobnost pogledati na nekaj z vidika drugih še ne pomeni, da jim s tem pritrjujemo, zato je mogoče sočustvovati z nekom, a se hkrati ne strinjati z njegovimi stališči ali vrednotami.

Obstajata dva načina zavzemanja perspektive drugega: lahko si predstavljamo, kako se druga oseba počuti ali kako bi se mi počutili v njenem položaju. Ta dva postopka lahko privedeta do različnih čustvenih izidov.^{87,88} Za prvega je bilo ugotovljeno, da vzbuja močnejše doživljanje empatije in altruistično vedenje, medtem ko drugi vzbuja mešane občutke empatije in osebne stiske (npr. občutek preplašenosti, zbeganosti ali razburjenja), ki lahko, če je čezmeren, privede do čustvenega umika, da bi oseba ublažila negativno čustveno stanje. **Urjenje v samozavedanju in samoempatiji** krepi sposobnost razumeti druge in blaži osebne stiske, ko se soočamo s čustvi drugih.⁸⁹

S1.3

Odzivnost na čustva in izkušnje druge osebe ob zavedanju, da pripadnost skupini vpliva na posameznikov odnos (stališča)

Tisti ukrepi na področju izobraževanja, katerih cilj je povečati sposobnost zavzemanja perspektive, razvijati samozavedanje in omogočati dobre izkušnje drugačnosti, pomagajo pri razvoju empatije

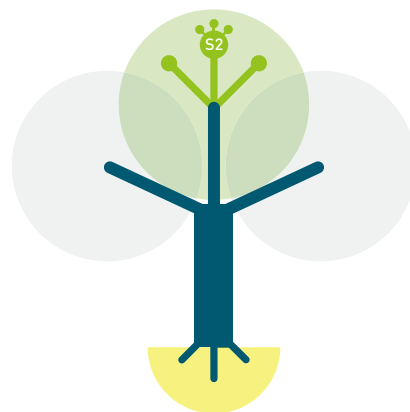


Ta opisnik se osredotoča na motivacijski vidik empatije, tj. na sposobnost dati ustrezen odziv na čustva drugih, da bi ublažili njihovo stisko. Soroden koncept je **empatična skrb**, zmožnost čutiti kongruentna občutja (tj. tista z enako pozitivno ali negativno valenco) in med opazovanjem druge osebe izkušati med drugim občutke naklonjenosti, sočutja, nežnosti in žalosti. Empatična skrb lahko vodi v sočutno prosocialno vedenje, katerega namen je blažiti trpljenje drugih.

Pomembno je poudariti, da so ta **družbi naklonjena ravnanja namerna** in da obstaja več medsebojno povezanih dejavnikov, ki vplivajo na to, ali ravnamo tako ali drugače. Ljudje so običajno bolj empatični do tistih, ki so jim podobni in delujejo kot oni ali so trpeli na podoben način, na splošno pa do tistih, ki pripadajo isti socialni skupini (npr. isti rasi, etnični skupini, političnemu prepričanju ali veri itd.). **Nezmožnost čutiti empatijo** do članov izven svoje skupine je dobro znan pojav,⁹⁰ ki lahko privede ne le do oslabiljenega empatičnega odziva, temveč tudi do protiempatičnih odzivov. Če zaradi rasnih, etničnih, verskih ali fizičnih razlik pride do pomanjkanja čustvene empatije, lahko pri preprečevanju te težnje pomembno vlogo odigra **kognitivna empatija**.⁹¹

Metaanalitična študija, v kateri so sodelovali ameriški učenci, je pokazala, da je upad empatične skrbi in sposobnosti pogledati s perspektive drugega⁹² lahko posledica porasta narcisizma in individualizma, vse večje izpostavljenosti nasilju, časa, preživetega na spletu in v socialnih medijih, ter posledičnega upada medosebnih stikov v živo. K temu pojavu lahko prispevajo tudi spremembe v slogu starševstva ter vse večja pričakovanja glede dosežkov in uspeha učencev. Kakor koli že, tako kot nekatere okoliščine lahko privedejo do upadanja empatije, druge lahko privedejo do njene krepitve, saj se ljudje lahko naučijo biti empatični. Natančneje, **izobraževalni ukrepi**, katerih cilj je povečati sposobnost pogledati na neki pojav z druge perspektive, razvijati samozavedanje in omogočati dobre izkušnje drugačnosti, **pomagajo pri razvoju empatije**.^{93, 94, 95}

S2 Komunikacija



Uporaba ustreznih komunikacijskih strategij in specifičnih kodov posameznih področij ter orodij glede na kontekst in vsebino

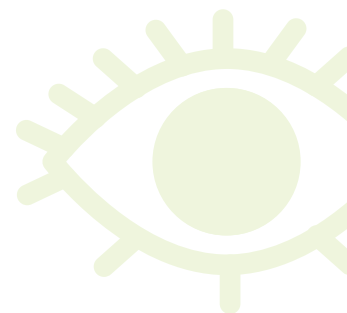
»Jezikovni model« medosebne komunikacije opredeljuje šest temeljnih dejavnikov, potrebnih za komunikacijo.⁹⁶ Ti so: **pošiljatelj**, ki pošlje sporočilo; **sporočilo** ali predmet sporočila; **prejemnik**, ki prejme in dekodira sporočilo; **kontekst** ali okoliščine, v katerih se sporočilo pošlje, referenčni okvir, ki omogoča razumevanje sporočila in ki ga določa tudi raven znanja prejemnika; **kod** ali sistem pravil, ki omogoča oblikovanje sporočila, na primer jezik, ki ga pošiljatelj izbere za komuniciranje (kod sporočila mora biti razumljiv tako pošiljatelju kot prejemniku sporočila, ki ga je treba pravilno razložiti); **kanal**, ki fizično in psihološko povezuje pošiljatelja in prejemnika ter omogoča komunikacijo. Primeri obsegajo kanale pisne komunikacije, npr. elektronsko pošto ali besedilna sporočila. Kadar gre za medosebno interakcijo, ima vsako vedenje pomen. *Posamezniki ne morejo ne komunicirati*⁹⁷ (celo odločitev, da oseba ne govori, je sporočilo). Učinkovitost ali jasnost bo torej pravzaprav tisto, kar eno komunikacijsko dejanje ločuje od drugega.

Širjenje digitalnih tehnologij je ponudilo nove načine komuniciranja. **Računalniško posredovana komunikacija** (RPK) omogoča komunikacijo in sodelovanje na daljavo in ljudem ponuja takojšnjo in

poceni izmenjavo sporočil in **velikih količin podatkov**, s čimer **olajša povezavo**, ki sicer ne bi potekala neposredno oz. v živo. Platforme socialnih medijev se množično uporabljajo za razvedrilo,⁹⁸ pa tudi za povezovanje z drugimi, vzdrževanje odnosov in pridobivanje informacij o svetu in lastnem socialnem omrežju.⁹⁹ Po drugi plati pa lahko dejstvo, da računalniško posredovana komunikacija ne omogoča prenosa socialnih, čustvenih in neverbalnih ključev razumevanja, prisotnih v neposredni medosebni komunikaciji v živo, zmanjša učinkovitost te komunikacije, kar lahko pripelje do neželenega oz. napačnega dekodiranja sporočila. Pomanjkanje ali odsotnost neposrednega stika z drugimi lahko vodi v **polarizacijo** in neovirano agresivno verbalno vedenje.¹⁰⁰ V okviru izobraževanja imajo nekateri pomembni pojavi, kot so kibernetško ustrahovanje, zloraba tehnologije za nadlegovanje, ustrahovanje ali teroriziranje druge osebe¹⁰¹ in sekstanje, pošiljanje, prejemanje in posredovanje spolno eksplicitnih sporočil, slik ali videoposnetkov, resne posledice za dobrobit/blagostanje učencev.¹⁰²

Učenci vseh starosti in vseživljenjski učenci se morajo naučiti, kako **varno, odgovorno in etično uporabljati socialne medije**, zaščititi svoje osebne informacije in razviti strategije, ki jim omogočajo obvladovati in minimizirati škodljive učinke, pa tudi čim boljše uporabiti in izkoristiti možnosti in prednosti komunikacije prek digitalnih tehnologij. Zato je digitalna kompetenca tako pomembna. **Okvir digitalnih kompetenc za državljane** poudarja pomen sposobnosti »ustvariti in upravljati eno ali več digitalnih identitet, da bi lahko zaščitili svoj ugled in obdelovali podatke, ki jih posameznik

ustvarja z več digitalnimi orodji v raznih okoljih in sklopih storitev, biti v interakciji z drugimi prek različnih digitalnih tehnologij in razumeti vlogo ustreznih digitalnih komunikacijskih sredstev v danem kontekstu«. Hkrati poudarja, kako pomembno je »zavedati se vedenjskih norm in znanja in izkušenj pri rabi digitalnih tehnologij in v interakciji v digitalnih okoljih ter prilagoditi komunikacijske strategije določenemu občinstvu in se zavedati kulturne in generacijske raznolikosti v digitalnem okolju«. ¹⁰³

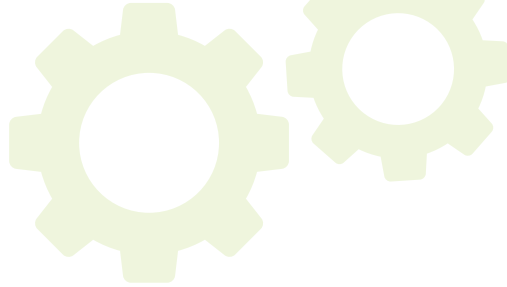


S2.1

Ozaveščenost o potrebi po različnih komunikacijskih strategijah, jezikovnih registrih in orodjih, prilagojenih kontekstu in vsebini

Posamezniki se morajo naučiti oblikovati svoja sporočila upoštevaje občinstvo, vrsto odnosa z govorcem, kontekst, v katerem poteka komunikacija, njen namen in orodja, ki bodo prenesla sporočilo

Za učinkovito komuniciranje se morajo posamezniki odločiti, katere **komunikacijske strategije** bodo uporabili v posameznem primeru: verbalne strategije (pisne, vključno z digitalnimi obrazci in govornim jezikom), neverbalne strategije (telesni jezik, obrazne izraze, ton glasu), vizualne strategije (znake, ikone, ilustracije) ali mešane strategije. Svoja **sporočila morajo prilagoditi** ob upoštevanju občinstva (npr. povprečne ravni poznavanja teme, ki je predmet komunikacije), vrste odnosa z govorcem (npr. prijateljem, vodstvenim delavcem, učiteljem), *konteksta*, v katerem poteka komunikacija, njenega *namena* (poučevati, obveščati, prepričevati, naročati, zabavati (se), poizvedovati, družiti se idr.) in *orodij*, ki bodo prenesla sporočilo (besedilo, elektronska pošta, pametni telefoni, spletne konference, skupinska sporočila, socialna omrežja idr.). Tako verbalne kot neverbalne komunikacijske strategije je mogoče artikulirati v *različnih registrih*, od formalnih do neformalnih, ki so potrebni za učinkovito komunikacijo.



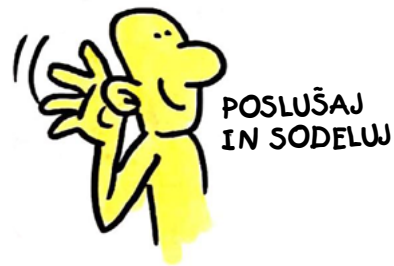
S2.2

Razumevanje in vodenje interakcij in pogovorov v različnih družbeno-kulturnih kontekstih in razmerah, značilnih za posamezna področja

Da bi posamezniki lahko sodelovali v komunikaciji v večkulturnem okolju, morajo razviti odprt in spoštljiv odnos do kulturne drugačnosti

Ta opisnik poudarja, kako pomembno je komunikacijski slog **prilagoditi** različnim **družbeno-kulturnim kontekstom**.⁴⁷ Posameznik mora svoj komunikacijski slog prilagoditi: *fizičnemu kontekstu*, času dneva, hrupnosti ali osvetlitvi prostora, v katerem poteka komunikacija (npr. ljudje se morajo drugače sporazumevati v knjižnici, na zabavi ali delovnem mestu), *kulturnemu kontekstu*, vrednotam, življenjskemu slogu, vedenju in prepričanjem govorcev in občinstva, ki oblikujejo in razlagajo sporočilo.

Posameznik, ki sodeluje v **komunikaciji v večkulturnem okolju**, mora razviti odprt in **spoštljiv** odnos do kulturne **drugačnosti**.⁴⁷ Del tega je tudi samozavedanje o lastni kulturni dediščini in njenem vplivu na dojetje sveta in zavedanje težnje, da bi to dediščino razlagali z etnocentričnega vidika (tj. prepričani, da je naša kultura boljša od drugih), sposobnosti, da jo začasno pogledamo z druge perspektive in senzibilno prisluhnemo drugim osebam.¹⁰⁴ *Socialni kontekst*, odnos med govornikom in občinstvom, določa tudi pravila glede ravni intimnosti med govorniki in splošno raven formalnosti izmenjave.



S2.3

Poslušanje drugih in sodelovanje v pogovorih z zaupanjem, asertivnostjo, jasnostjo in vzajemnostjo, tako v zasebnih kot družbenih okoliščinah

Učinkovito poslušanje je temelj pozitivnih odnosov med ljudmi. To pomeni, da je treba prisluhniti celotnemu sporočilu in upoštevati pravila glede govornih izmenjav v dialogu, zlasti med govorci z globokimi prepričanji o neki temi

Ta opisnik poudarja, kako pomembno je, da lahko **učinkovito prisluhnemo** drugim: zadeva zavedanje in spremljanje verbalne in neverbalne komunikacije, izkazovanje empatije, potrpežljivosti in zanimanja, pojasnjevanje, povzemanje in dajanje povratnih informacij na sporočilo druge strani ter razvijanje zaupanja.^{105, 106} Učinkovito poslušanje je temelj pozitivnih odnosov med ljudmi. To pomeni, da je treba prisluhniti celotnemu sporočilu in **upoštevati** pravila glede **govornih izmenjav** v dialogu, zlasti med govorci s trdnimi prepričanji o neki temi.

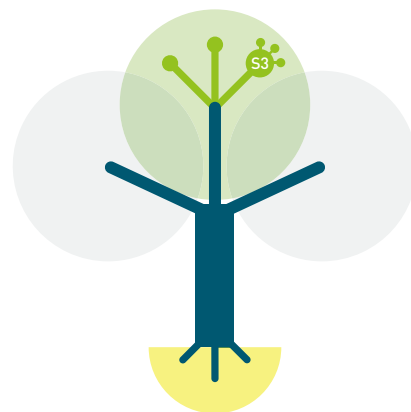
Posameznik se mora zavedati svojih **pristranih prepričanj**¹⁰⁷ in človeške težnje iskati, poslušati ter si zapomniti tiste informacije, ki potrjujejo lastna trenutna prepričanja. Hkrati mora iskati informacije, ki izpodbijajo pristrano prepričanje. Zavedati se tveganja pristranih prepričanj in jim dejavno nasprotovati je pomembno predvsem v spletnem okolju. Trenutno algoritmi glavnih iskalnikov ali socialnih platform personalizirajo izide poizvedb in ponujajo prilagojene rezultate na podlagi algoritma, ki temelji na ugibanju, kaj si želi posamezni uporabnik.¹⁰⁸ Tako imenovani »**filtrirni mehurčki**«¹⁰⁹ lahko omejijo izpostavljenost uporabnikov drugačnim idejam, ki bi morda spodkopavale njihova prepričanja, s tem pa posledično okrepijo pristrana prepričanja. Poudariti je treba tudi, kako pomembno je razvijati sposobnost uveljavljati svoja stališča z neposrednim in ustreznim izražanjem misli, čustev, želja in prepričanj ob hkratnem spoštovanju stališč drugih. Sem spadajo učinkovito *zagovarjanje*, *spodbujanje*, *utemeljevanje*, *razpravljanje*, *prepričevanje in pogajanje*, tako v zasebnem kot javnem okolju.



S3 Sodelovanje

Sodelovanje v skupinski dejavnosti in timsko delo ob priznavanju in spoštovanju drugih

Izzivi, s katerimi se morajo posamezniki v 21. stoletju soočiti tako osebno kot skupinsko, so zapleteni in izhajajo iz razvijajočega se medsebojnega učinkovanja številnih medsebojno povezanih dejavnikov in sil, ki jih ni mogoče poznati, predvideti ali nadzorovati v celoti.¹¹⁰ Za uspešno in inovativno spoprijemanje s temi izzivi je treba spodbujati učinkovito sodelovanje med posamezniki, organizacijami in mrežami. Raznolikost njihovih pogledov in kulturnih ozadij bo verjetno ugodno vplivala na takšno sodelovanje, saj bo povzročilo veliko novosti, hkrati pa spodbudila več različnih zamisli in pristopov za realizacijo skupnih nalog.¹¹¹ Državljeni morajo **razviti svoje zmožnosti za sodelovanje v skupnih dejavnostih** in podvigih ter opogumiti druge, da vprežejo svojo zmožnost delovati v skupini³⁰ in prispevajo svoje znanje, kompetence in vire, da bi dosegli skupinski cilj.⁴⁷ Občutek uspeha, doseženega v sodelovanju z drugimi, in vezi med člani skupine, ki se tako stkejo, lahko posamezniku pomagajo razviti odnose, v katerih je človeku mar za sočloveka, in se boriti proti neugodnim psihološkim stanjem, npr. depresiji, tesnobi ali zatrti jezi, strahu pred neuspehom, brezupu in nesmiselnosti, kar je zaradi pandemije covid-19 pomembno zlasti v sedanjih razmerah. Ključna vidika tega sodelovanja sta soodvisnost (vzajemno zanašanje na prizadevanje drugega) in podporna interakcija (vzajemno spodbujanje in omogočanje prispevka drugih).^{4, 112}



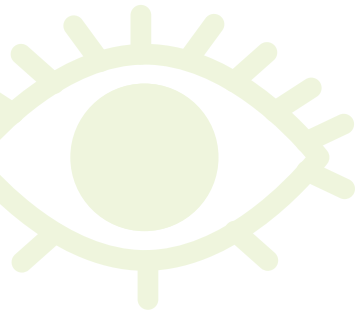
Tisti posamezniki, ki so osredotočeni na doseganje čim boljših rezultatov in hkrati skrbijo za potrebe drugih, so v boljšem položaju, da bi delovali kot dobri pogajalci in reševalci problemov. **Ljudje, ki so pripravljeni sodelovati**, bodo verjetno znali **najti kompromise** in uvajati **inovacije**.¹¹³ Ti posamezniki lahko lažje presežejo razne dihonomije pri izboru alternativ, pred katere jih postavljajo družbene dileme; sem spadajo primeri, v katerih se posamezniki brez predhodne komunikacije in sodelovanja drugih odločijo zaščititi sebe na račun drugih. Brez sodelovanja je mogoče doseči slabše rezultate, kajti ljudje običajno delujejo na način, ki njim samim neposredno koristi, skupini kot celoti pa dolgoročno škodi.

Digitalne tehnologije ponujajo inovativne načine sodelovanja, kot so spletna sodelovalna okolja in sočasno delo pri oblikovanju skupnih dokumentov. Razviti bi bilo treba strategije, kako izkoristiti prednosti, ki jih ponujajo digitalne tehnologije. **Okvir digitalne kompetence za državljane** (DigComp) poudarja tudi pomen sodelovanja: *»Izmenjevati podatke, informacije in digitalne vsebine z drugimi prek ustreznih digitalnih tehnologij. Delovati kot posrednik, poznati prakse citiranja in pripisovanja zaslug ter uporabljati digitalna orodja in tehnologije za sodelovanje ter sooblikovanje in soustvarjanje podatkov, virov in znanja.«*¹⁰³

S3.1

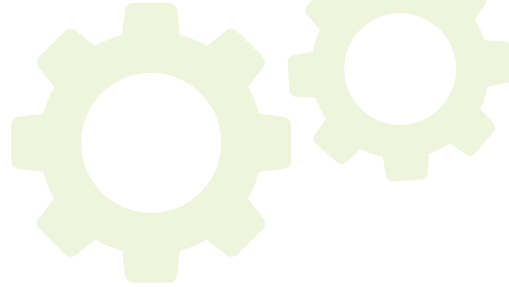
Namen prispevati k skupnemu dobremu in zavedanju, da se ljudje morda razlikujemo tudi glede na kulturno pripadnost, ozadje, prepričanja, vrednote, mnenja ali osebne okoliščine

Posamezniki se morajo naučiti ne le, kako shajati z raznolikostjo, temveč tudi kako jo s sodelovanjem in ustvarjanjem sinergij tudi uporabiti



Ta opisnik poudarja, da je treba vzpostaviti **spoštljivo interakcijo** z ljudmi, ki jih zaznavamo kot drugačne v tem, da pripadajo drugim kulturam, gojijo drugačna prepričanja, imajo drugačna mnenja ali tako ravnaajo. To omogoči vzpostaviti dobre in konstruktivne odnose ter učinkovito sodelovanje.^{106, 114} Sem spada tudi **rahločutnost do različnih pogledov** na svet in pripravljenost sodelovati v poštenih odnosih. Bolj kot je cilj skupine daljnosežen, večja je potreba po širokem izboru različnih akterjev in njihovi sposobnosti, da na neko nalogo pogledajo z različnih stališč. Zato je ključnega pomena, da se posamezniki naučijo z raznolikostjo ne le shajati, temveč jo tudi uporabiti za sodelovanje in ustvarjanje sinergij. Ta opisnik poudarja tudi pomen **pripravljenosti** dejavno **prispevati** k skupnemu dobremu, interesom, ciljem in virom, bodisi materialnim, kulturnim ali institucionalnim, ki si jih skupina deli.¹¹⁵

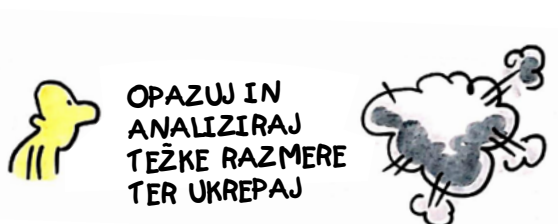
Pozitivna soodvisnost, vzajemno opiranje na prizadevanja drugega in podporna interakcija, tj. spodbujanje in podpora sodelavcem, da prispevajo svoj delež, sta ključna vidika sodelovanja.^{4, 112} V podporo tej interakciji bi morali skladno z načelom vzajemnosti člani skupine biti pripravljeni **nuditi** učinkovito in **uspešno pomoč** in podporo, učinkovito in uspešno **izmenjavati vire** ter obdelovati informacije, si medsebojno **dajati povratne informacije** z namenom zvišati učinkovitost izvedbe nalog in zadolžitvev, **dvomiti** v svoje **ugotovitve in ugotovitve drugih** ter spodbijati argumente članov skupine, da bi spodbudili kakovostnejše odločanje in boljši vpogled v zadevno problematiko, **zavzemati se** za prizadevanja, usmerjena v doseganje **skupnih ciljev, vplivati** na prizadevanja za doseganje ciljev skupine, **delovati v zaupnosti** in na zaupanja vreden **način** in biti motivirani za delo v **vzajemno korist**.^{112, 116, 117}



S3.2

Razumevanje pomena zaupanja, spoštovanje človekovega dostojanstva in enakosti, spoprijemanje s konflikti in reševanje nesoglasij za vzpostavitev in ohranjanje poštenih in spoštljivih odnosov*

Da bi se uspešno spoprijeli s konflikti, se morajo posamezniki naučiti, kako zbirati in izmenjevati informacije glede opredelitve osnovnih težav, iskati alternativne možnosti, oceniti posledice in biti iskreni glede preferenc pri izboru rešitev



Ta opisnik poudarja pomen razvijanja odnosov in stališč, ki priznavajo dostojanstvo, pravice in svoboščine drugih ter poštene odnose.⁷ Eden od ključnih dejavnikov učinkovitega sodelovanja je raven **psihološke varnosti**, ki jo udeleženci uživajo v skupini.¹¹⁰ Psihološka varnost je občutek, da člani skupine ne bodo zanemarjali, zaničevali ali spodkopavali nekoga pri izražanju njegovih mnenj, zahtevanju pojasnil ali predlaganju rešitev. Občutek zaupanja in spoštljiv odnos v skupini je ključnega pomena za učenje v delovnih timih, saj članom omogoča pridobivati povratne in dodatne informacije, razpravljati o napakah in uvajati inovacije, s čimer pripomore k izvedbi dejavnosti za izpolnitev neke naloge.^{118, 119, 120}

Ker je sodelovati z ljudmi z različnimi stališči, pogledi ali poreklom lahko izziv, so v fizičnih in virtualnih interakcijah¹²¹ obvladovanje konfliktov in preprečevanje, omejevanje, obvladovanje ter reševanje sporov bistvene veščine za učinkovito interakcijo v timih, skupnostih in organizacijah. Konflikti so del medčloveških odnosov in nastajajo na vseh področjih življenja. Zato je pomembno, da se državljani naučijo strategij za konstruktivno obvladovanje konfliktov in njihovo reševanje,¹²¹ da bi se zmogli učinkovito spoprijeti z njimi. Ukrepi, ki jih **obvladovanje konfliktov** zahteva za soočanje s konfliktnimi situacijami, morajo biti načrtni. To samo po sebi ne pomeni, da gre za izogibanje ali blaženje konflikta. Za obvladovanje konfliktov je treba zbirati in izmenjevati informacije glede opredelitve osnovnih težav, iskati alternativne možnosti, oceniti posledice in biti iskren glede preferenc pri izboru rešitev, zbirati in izmenjevati informacije, da bi ugotovili osnovne težave, poiskali druge možnosti, ocenili njihove posledice in se seznanili z željami posameznika glede izbire rešitev.¹²² **Reševanje konfliktov** je postopek, katerega cilj je ublažiti, končati ali odpraviti konflikt. Strategije za končanje konflikta vključujejo pogajanja, mediacijo, spravo in arbitražo.¹²³

* V slovenskem šolskem prostoru so že dolgo uveljavljeni izrazi, kot npr. pravičnost, poštenost ipd. V zadnjem času pa je v širšem družbenem prostoru vse več govora tudi o integriteti. Ti izrazi niso sopomenke, so pa povezani, zato na tem mestu povzemamo opredelitev Komisije RS za preprečevanje korupcije (KPK) in sicer, da gre pri integriteti za »celovitost, skladnost, pristnost, poštenost, verodostojnost«.

S3.3

Pravična delitev nalog, virov in odgovornosti znotraj skupine ob upoštevanju njenega posebnega cilja; spodbujanje izražanja različnih stališč in sprejetje systemskega pristopa

Večja kot je zmožnost članov skupine razumeti občutke in poglede drugih, bogatejše bo kolektivno znanje skupine in njena zmožnost uspešno opravljati naloge



Ta opisnik poudarja pomen pravičnega strukturiranja skupinskega dela. Timsko delo poteka na vseh področjih življenja (npr. dogodek, zabava, izlet itd.) in različnih ravneh (npr. v družini, skupnosti ali na svetovni ravni), torej ne le v delovnem ali učnem okolju. Ko imajo člani skupine jasne vloge, načrte in cilje, se delovna dinamika izboljša, ekipa kot celota pa doseže boljše rezultate.¹¹⁸ **Kolektivno znanje** izhaja iz sodelovanja v skupini in njeno moč vpreže v reševanje problemov ali doseganje ciljev. Je nastajajoča lastnost skupine posameznikov, ki si prizadeva doseči **skupni cilj**,¹²⁴ in močno korelira s povprečno empatičnostjo članov in pošteno porazdelitvijo govornih izmenjav med udeleženci v nekem pogovoru.¹²⁵ To pomeni, da večja je zmožnost članov skupine razumeti občutke in poglede drugih, večje bo kolektivno znanje skupine in njena zmožnost uspešno opraviti naloge. Zelo koristno je tudi, da si prizadevamo, da k delu prispevajo vsi udeleženci, kajti s tem preprečimo, da bi peščica njih prevladala v komunikacijskem procesu. To člane skupine tudi spodbuja v tem, da se **počutijo opolnomočeni** konstruktivno **izraziti** svoje mnenje, tudi če je to v nasprotju s skupno odločitvijo skupine; to pripomore k izogibanju *abilenskega paradoksa*, pri katerem člani skupine v želji, da bi se uskladili s tem, kar je po njihovem mnenju soglasje skupine, podprejo neko odločitev, četudi je ta v nasprotju z njihovo lastno željo.¹²⁶

Ta opisnik tudi poudarja sprejetje **systemskega pristopa**, tj. vodenje skupinskega dela z nekega globalnega stališča, da bi omogočili nemoteno povezovanje ozaveščenosti in delovanja. Systemski pristop zahteva, da posameznik razume, kako vplivajo na izid različni in medsebojno povezani vidiki skupinske naloge ter zunanji dejavniki. To se kaže v osredotočenosti na dinamične, kompleksne in **razvijajoče se odnose med dejavniki** ter v tem, kako ta prispeva k stabilnosti sistema. Povedano drugače to pomeni, da je treba nalogo proučiti in se odločiti za tisti pogled, ki nam omogoči ugledati ustreznost naloge v širšem kontekstu. Da bi bilo sodelovanje uspešno, mora skupina izkoristiti različne sposobnosti in povezljivost svojih članov, tako da lahko vsak s svojimi veščinami, znanjem in odnosom prispeva k delu skupine.

5

PODROČJE UČENJA UČENJA

Učenje učenja je kompetenca, ki jo je mogoče krepiti vse življenje. Je pomembno gonilo sprememb v odraslosti, saj spodbuja zaposljivost in konkurenčnost.

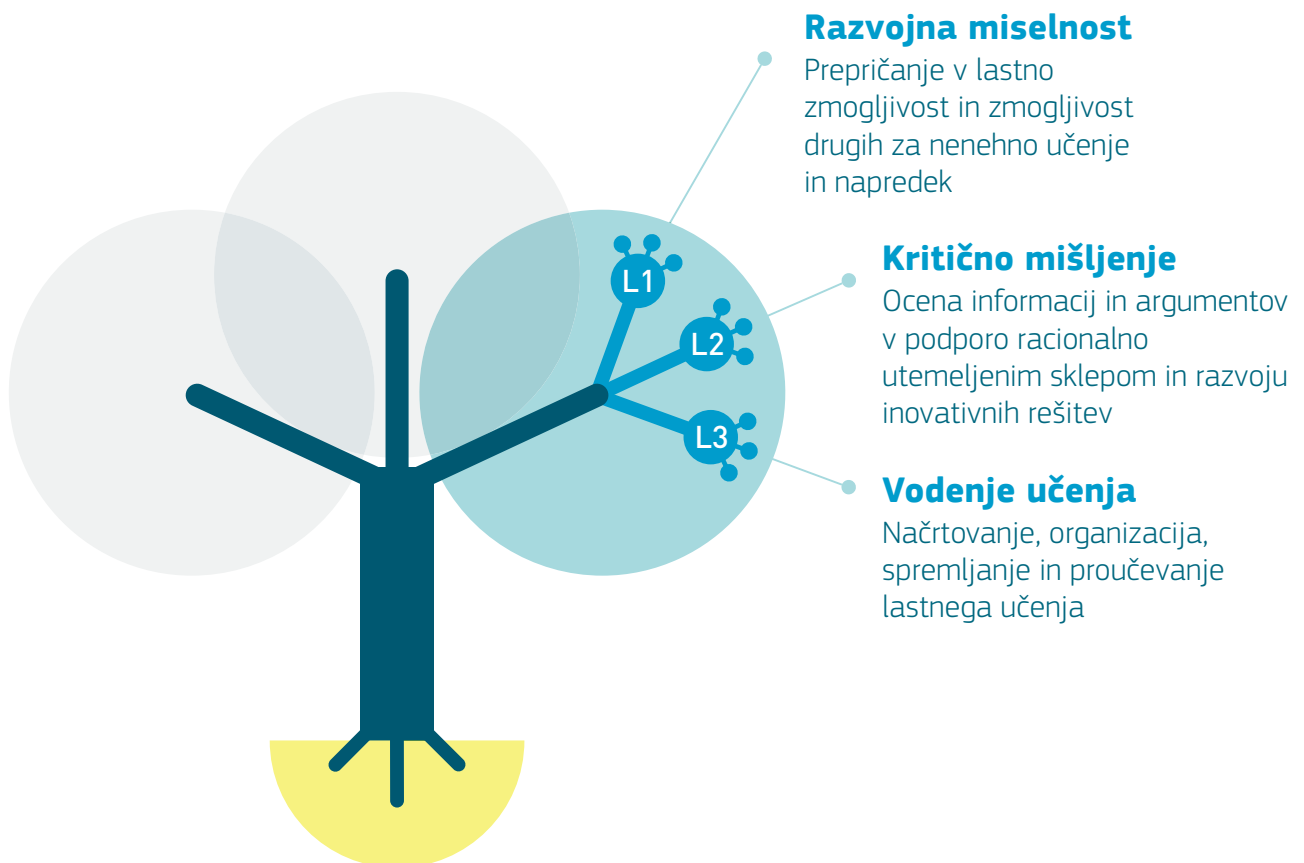
Učenje učenja naj bi bilo »najpomembnejša veščina izmed vseh«. ²⁶ V našem hitro spreminjajočem se svetu bodo učenci, ki danes vstopajo v osnovnošolsko izobraževanje, verjetno delali na delovnih mestih, ki še ne obstajajo, uporabljali tehnologije, ki jih je še treba izumiti, ali se soočali z nepričakovanimi svetovnimi izzivi.

Vse večji pretok podatkov s seboj prinaša nove družbene pojave, tudi take, kot je namenjen prenos nepoštenih informacij. Digitalizacija spreminja načine življenja, interakcije, študija in dela, ¹²⁷ digitalne tehnologije pa omogočajo lažje in boljše učenje ¹²⁸ ter hkrati zahtevajo preusposabljanje in izpopolnjevanje državljanov. ¹²⁹ Kompleksnost in medsebojna povezanost izzivov, s katerimi se soočamo, ter nepredvidljivost z njimi nastajajočih priložnosti in groženj pomenita, da morajo državljanji postati vseživljenjski učenci. Učenje učenja je prizadevati si za učenje, pri njem vztrajati in ga organizirati, v kar spada tudi učinkovito upravljanje s časom in informacijami tako na ravni posameznika kot na ravni skupine. ¹³⁰ Učenje učenja pomeni prevzeti odgovornost za svoj razvoj.

Ta kompetenca sestoji iz več dejavnikov na osebni in socialni področji. Kar zadeva **osebni razvoj**, učenje učenja vključuje: **podredovane lastnosti**, npr. sposobnosti; **kognitivne razsežnosti**, npr. veščino reševanja problemov in rabo različnih učnih metod; **metakognitivno razsežnost**, npr. samozavedanje in samoocenjevanje svojega znanja; **čustveno in motivacijsko razsežnost**, npr. motivacijo za učenje ter uravnavanje čustev, ki jih sproži učna dejavnost; **učne dispozicije**, npr. kritično radovednost, razvojno miselnost, ustvarjalnost in odpornost. Kar zadeva **socialno področje**, učenje učenja obsega socialne oz. družbene, zgodovinske, gospodarske in kulturne vidike **konteksta**, v katerem poteka učenje. Socialna razsežnost učenja učenja poudarja tudi pomen **dojemanja podpore** pomembnih drugih, zmožnost učiti se z vrstniki in skupinami ter okoljske, pa tudi družbene vrednote skupnosti. ¹³¹

V skladu s Priporočilom Sveta iz leta 2018 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje učenje učenja vključuje poznavanje svojih prednostnih učnih strategij, področij kompetenc, ki jih moramo razviti, in načinov, kako to storiti, ter podporo, ki jo imamo na voljo za izobraževanje in usposabljanje. Učenje učenja posledično vključuje tudi veščine, ki nam omogočijo prepoznati svoje zmožnosti, kritično razmišljati in sprejemati odločitve ter učenje organizirati, ga ocenjevati in vztrajati pri njem. Nazadnje, ta kompetenca vključuje tudi zaupanje v svojo sposobnost uspešno učiti se, željo uporabiti svoje dosežke učne izkušnje, radovednost in naklonjenost učenju skozi vse življenje.

Kompetenco učenje učenja lahko razvijamo vse življenje. Je pomembno **gonilo sprememb** v odrasli dobi ¹³¹ in spodbuja zaposljivost in konkurenčnost. ¹³² Usposobljeni vseživljenjski učenci se lahko vse življenje namerno, učinkovito in zavestno vključujejo v nove učne dejavnosti. To pomeni, da si zmorejo ustvariti smiselne izobrazbene poti in so sposobni izbirati in razlagati kompleksne oz. medsebojno povezane podatke ¹³³ ter upravljati z njimi. Učenje učenja lahko sprosti moči za uvajanje sprememb v posameznikih in skupnostih, prispeva k skupnemu dobremu družbe in jih opolnomoči, da bodo uspeli v hitro spreminjajočem se svetu. ¹³⁴ Zato je za izboljšanje gospodarske uspešnosti in socialne kohezije pomembno vsem državljanom, zlasti tistim, ki jim najbolj grozi izključenost, zagotoviti visokokakovostne priložnosti za formalno, neformalno in priložnostno učenje skozi vso življenjsko dobo ter priložnost za razmislek o lastnem učenju, da bi tega lahko izboljšali. ^{135, 136}



SLIKA 9. Kompetence na področju učenja učenja v okviru *LifeComp*

L1 Razvojna miselnost

-
- L1.1** Ozaveščenost o lastnih sposobnostih in sposobnostih drugih za učenje, napredek in doseganje rezultatov z delom in predanostjo ter zaupanje vanje
-
- L1.2** Razumevanje, da je učenje vseživljenjski proces, ki zahteva odprtost, radovednost in odločnost
-
- L1.3** Razmislek o povratnih informacijah drugih ter o uspešnih in neuspešnih izkušnjah za nadaljnji razvoj lastne učne zmogljivosti
-

L2 Kritično mišljenje

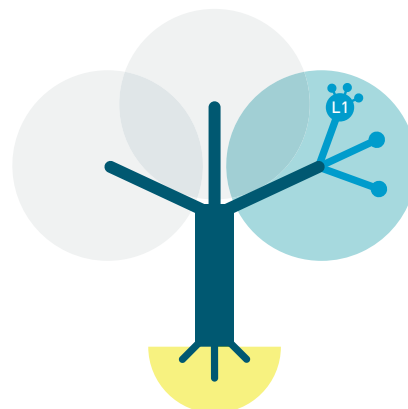
-
- L2.1** Ozaveščenost o morebitni pristranosti v podatkih in lastnih omejitvah ob zbiranju veljavnih in zanesljivih informacij in zamisli iz raznolikih in zanesljivih virov
-
- L2.2** Primerjava, analiza, ocenjevanje in sinteza podatkov, informacij, zamisli in medijskih sporočil z namenom oblikovati logične sklepe
-
- L2.3** Razvijanje ustvarjalnih zamisli, sinteza in združevanje konceptov in informacij iz različnih virov za reševanje problemov
-

L3 Vodenje učenja

-
- L3.1** Ozaveščenost o lastnih učnih interesih, procesih in prednostnih strategijah, vključno z učnimi potrebami in ustrezno podporo
-
- L3.2** Načrtovanje in izvajanje učnih ciljev, strategij, virov in procesov
-
- L3.3** Razmislek o namenih, procesih in rezultatih učenja in gradnje znanja ter s tem povezana ocena, vzpostavitev odnosov med področji
-

PREGLEDNICA 5. Kompetence in opisniki s področja učenja učenja v okviru okvira *LifeComp*

L1 Razvojna miselnost



Prepričanje v lastno zmogljivost in zmogljivost drugih za nenehno učenje in napredek

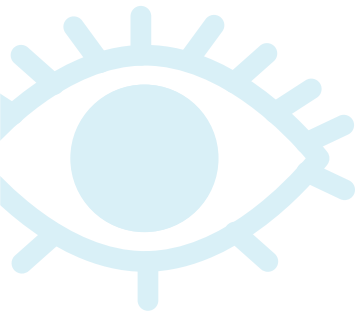
Sem sodita odprtost za nove učne izkušnje in razdovednost, podprta z **zaupanjem v lastno zmogljivost za napredek** na podlagi predanosti in vloženega truda.^{137, 138} Besedni zvezi *toga miselnost* in *razvojna miselnost* opisujeta temeljna prepričanja ljudi o učenju in inteligentnosti. Če toga miselnost ljudi vodi k domnevi, da sta inteligentnost in ustvarjalnost statični lastnosti, ki ju ni mogoče spreminjati, razvojno usmerjena miselnost navdaja s prepričanjem, da ju je mogoče negovati z naporom in premišljeno vajo. Zato razvojna miselnost ljudem omogoča sprejemati izzive, vztrajati pri premagovanju ovir, verjeti, da je vložen trud predpogoj za doseganje mojstrstva na nekem področju, učiti se iz kritik in črpati navdih iz dosežkov drugih.

Ljudje z razvojno miselnostjo se na zapreke na poti odzivajo tako, da želijo predvsem izboljšati svojo uspešnost, za uspeh pri učenju pa bolj verjetno uporabljajo pozitivne strategije. Z drugimi besedami, razvojna miselnost ljudem omogoči, da si hitreje in uspešneje opomorejo od neuspeha, in spodbuja višje dosežke.¹³⁷ Posameznikova miselnost je običajno kombinacija obeh miselnosti,¹³⁹ pri čemer lahko na nekaterih področjih učenja in v posebnih primerih uporabijo razvojno miselnost, na drugih pa togo. Ta kompetenca, sicer povezana s samozavedanjem in samousmeritvijo, torej poudarja, kako pomembno je ves čas razvijati svojo zmožnost soočati se z izzivi in učiti se z zaupanjem v krepitev lastne učne zmogljivosti.¹³⁹

L1.1

Ozaveščenost o lastnih sposobnostih in sposobnostih drugih za učenje, napredek in doseganje rezultatov z delom in predanostjo ter zaupanje vanje

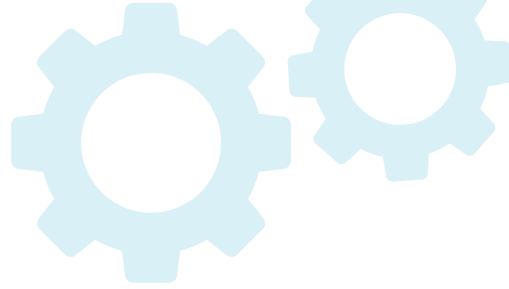
Izobraževalci in učenci morajo ceniti proces učenja, raznolikost uporabljenih strategij, vztrajnost, napredek pri učenju in trud



Ljudje, za katere je značilna razvojna miselnost, verjamejo, da inteligentnost in splošne sposobnosti niso prirojene in nespremenljive lastnosti. Nasprotno, menijo, da jih je s smiselnimi ali razumnimi prizadevanji in predanostjo mogoče negovati in sčasoma izboljšati. V okviru razvojne miselnosti veščine veljajo za **sposobnosti**, na katere s trudom in predanostjo lahko **vplivamo** in jih **oblikujemo**. Na drugi strani posamezniki s togo miselnostjo večinoma verjamejo, da bodo ljudje s sposobnostmi, potrebnimi za neko opravilo, uspešni po naravni poti in brez truda.¹⁴⁰

Izobraževalci in učenci bi morali ceniti in v zvezde kovati **proces učenja**, raznolikost uporabljenih strategij, vztrajnost, **napredek pri učenju** in **trud**.¹⁴¹ Osredotočanje na kakovost prizadevanj in pomoč učencem, da bi vztrajali, prispevata k temu, da se učence preusmeri od tega, da svoj neuspeh dojemajo kot znak pomanjkanja sposobnosti, k temu, da neuspeh vidijo kot priložnost za izboljšanje.¹⁴² Res pa je tudi, da trud sam po sebi včasih morda ne bo dovolj za doseganje učnega cilja, kajti za sprotno analizo neke naloge in izbiro najboljše strategije za njeno izpolnitev¹⁴³ je potrebno namerno, smiselno in premišljeno delo. Ta opisnik poudarja tudi pomen **samoučinkovitosti**¹⁴³ kot motivacijskega vidika te kompetence, ki posameznikom omogoča poiskati si tak izziv, ki daje priložnost za učenje in rast.¹⁴⁴





L1.2

Razumevanje, da je učenje vseživljenjski proces, ki zahteva odprtost, radovednost in odločnost

Učenje skozi vso življenjsko dobo zahteva pripravljenost in odprtost, da se iz vsake interakcije in izkušnje nekaj naučimo

Sem sodi tudi razumevanje, da je **samousmerjeno vseživljenjsko učenje** zahteva sodobnih družb,¹⁴⁵ v katerih se morajo odrasli učenci, da bi na hitro spreminjajočem se trgu dela⁶ uspevali, **dodatno usposablјati** oz. **dokvalificirati** in **preusposablјati** oz. **prekvalificirati**. Učenje skozi vso življenjsko dobo se lahko odvija namerno ali naključno in v različnih formalnih, neformalnih in priložnostnih okoljih, ki zahtevajo pripravljenost in odprtost, da se iz vsake interakcije in izkušnje nekaj naučimo. Na drugi strani **radovednost** pomeni usmerjenost v globino, željo razumeti **zapletene teme** ali probleme in intelektualno raziskati širok niz reči.¹⁴⁶ Radovednost je zanimanje in želja po boljšem razumevanju sveta in drugih ljudi.¹⁴⁷ K uspehu vseživljenjskega učenja prispevajo tudi odločnost, vztrajnost, sposobnost zastavljati si dolgoročne cilje¹⁴⁸ in jim slediti.



L1.3

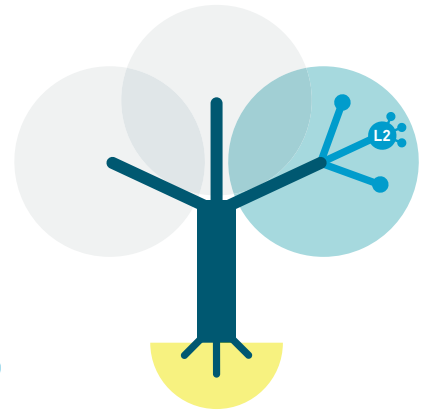
Razmislek o povratnih informacijah drugih ter o uspešnih in neuspešnih izkušnjah za nadaljnji razvoj lastne učne zmogljivosti

Premagovati zapreke, soočati se z neuspehi in neugodnimi povratnimi informacijami ter se ob tem učiti omogoči učinkovit napredek

Ta opisnik poudarja pomen smiselnih prizadevanj in razmisleka kot sredstev za doseganje učnega cilja. Pomeni biti zmožen razmišljati o svojih učnih rezultatih, pridobiti mnenje drugih, če se znajdemo v težavah, ter obvladati in za reševanje neke naloge uporabiti različne strategije. V okviru razvojne miselnosti so neuspešne izkušnje in napake potrebni koraki k uspehu. Premagovati zapreke in soočati se z neuspehi ter neugodnimi povratnimi informacijami zato v okviru razvojne miselnosti pomeni zavedati se morebitnih občutkov jeze, poraza, negotovosti, zaskrbljenosti, nesposobnosti ali obrambne drže in jih ublažiti, hkrati pa negovati pripravljenost izkoristiti ovire za učinkovit napredek¹⁴⁹ in se iz tega kaj naučiti. Reflektivna drža, katere cilj je analizirati uspešne in neuspešne izkušnje, da bi razumeli, kaj je v nekih okoliščinah delovalo in kaj ne, in eksplicitno izražena prošnja po povratnih informacijah ljudem omogočata učiti se iz izkušenj.



L2 Kritično mišljenje



Ocena informacij in argumentov v podporo racionalno utemeljenim sklepom in razvoju inovativnih rešitev

Kritično mišljenje je kognitivna veščina višjega reda, ki je bistvena za soočanje z negotovostjo, kompleksnostjo in spremembami. Tesno je prepleteno z L3 (vodenje učenja) in »ozaveščenim delovanjem«, ki vključujeta vodenje procesa učenja, z izzivom povezane občutke in delovanje ob prevzemanju odgovornosti v učnem procesu.³⁴ Kritično mišljenje obsega **samonadzorovano in večje opravljeno analizo informacij**, prepričanji ali znanja prek neprekinjene rekonstrukcije razmišljanja,¹⁵⁰ poznavanje metod ocenjevanja in pridobivanja novega znanja, pa tudi strategije reševanja problemov. Predpostavlja na eni strani obstoj ozaveščenosti o vase in v družbo usmerjenih težnjah človeškega mišljenja, ki lahko povzročijo napake pri sklepanju, na drugi strani pa tudi pripravljenost **kritično oceniti in ovrednotiti informacije**. Kritično misleči si prizadevajo razviti intelektualne vrline, kot so intelektualna integriteta, s katero bi prepoznali področja nedoslednosti in protislovij v lastnih mislih, intelektualna ponižnost, s katero bi prepoznali morebitne pomanjkljivosti v lastnem mišljenju, intelektualna empatija, da bi se resnično potrudili razumeti pogled drugih, in intelektualni občutek pravičnosti in zaupanja v razum. Kritično mišljenje torej vključuje zavedanje, da osebne vrednote vplivajo na postopek primerjave, vrednotenja in tehtanja različnih argumentov.³

Količina informacij, ki so na voljo na spletu v t. i. postresničnostnem obdobju, v katerem »so pri

oblikovanju javnega mnenja objektivna dejstva manj pomembna kot sklicevanje na čustva in osebnostna prepričanja«,¹⁵¹ se na nas zgrinja v neomejenem obsegu. Zato je ključnega pomena, da so državljani zmožni razlikovati resnična dejstva od propagande, mnenj in govoric, hkrati pa predani **preprečevanju širjenja napačnih informacij**, s čimer pomagajo obrniti trend, ko se lažne novice na spletu širijo hitreje, globlje in širše od resnice.¹⁵²

Pogledi na kritično mišljenje vse bolj upoštevajo, kako pomembna za njegov razvoj sta tako **divergentno** kot **konvergentno** mišljenje.^{153, 154} Divergentno, kreativno razmišljanje je potrebno pri ustvarjanju novih zamisli, konvergentno pa za vrednotenje različnih možnosti in izbor najboljšega možnega odgovora na neko vprašanje ali rešitev nekega problema. Konvergentno mišljenje torej obsega postopke ocenjevanja, analize, sinteze in razlage, da pridemo do sklepa. Kritičnemu mišljenju torej priskrbi podatke o »zakaj« in »kako« izbrati neko zamisel.¹⁵⁵ Kritično mišljenje, tako kot ustvarjalnost, velja za večščino višjega reda, tesno povezano z učnimi dispozicijami ali odnosom do učenja, ki pa ga je mogoče poučevati ali spodbujati.¹⁵⁶ Pri divergentnem mišljenju **igrivo raziskovanje** zamisli, pogledov in poti potrebuje tako čustvene kot kognitivne vire, ki tvorijo ogrodje za ukvarjanje z neznanim.¹⁵⁷ Kritični mislec potrebuje samouravnavanje misli in presoje ter pripravljenost kritično oceniti in ovrednotiti informacije.¹⁵⁵

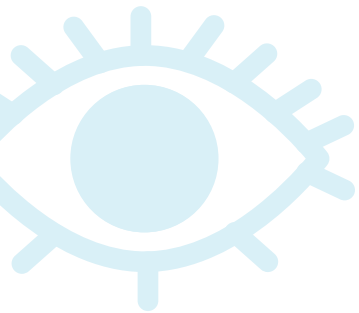
L2.1

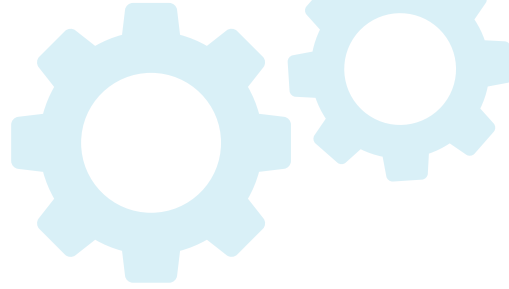
Ozaveščenost o morebitni pristranosti v podatkih in lastnih omejitvah ob zbiranju veljavnih in zanesljivih informacij in zamisli iz raznolikih in zanesljivih virov

Posamezniki se morajo zavedati možnosti, da uporabljajo napačne informacije, in biti pripravljeni preveriti resničnost dejstev v neki informaciji ter oceniti verodostojnost vira

Ta opisnik poudarja, da je za kritičnega misleca pomembno, da se **zaveda omejitev** in pristranosti v svojem znanju. Med kognitivne predsodke, ki lahko ovirajo našo zmožnost pravilno presojati informacije, sodijo na primer potrditvena pristranost, tj. težnja po dajanju prednosti idejam, ki potrjujejo naše obstoječe prepričanje,¹⁰⁷ pristranost zaradi razpoložljivosti, tj. težnja po presojanju verjetnosti nekega dogodka glede na to, kako hitro nam primer takega dogodka pride na misel,¹⁵⁸ ali pristranost zaradi prepričanja, torej težnja po ocenjevanju logične moči nekega argumenta glede na to, v kolikšni meri verjamemo z njim povezanim sklepom.

Poleg tega je v sedanjih razmerah, ko za objavo informacij na spletu ni vstopnih pogojev, pomembno, da se posameznik zaveda možnosti, da uporablja **napačne informacije**, in je **pripravljen preveriti dejstva** in **oceniti verodostojnost vira**, tako da oceni njegovo točnost, zanesljivost in avtoriteto ter daje prednost primarnim virom informacij pred sekundarnimi, kadar je to mogoče.





L2.2

Primerjava, analiza, ocenjevanje in sinteza podatkov, informacij, zamisli in medijskih sporočil z namenom oblikovati logične sklepe

Pri rabi kritičnega mišljenja je treba preizkusiti zanesljivost argumentov in misli, da bi ugotovili morebitne pristranosti



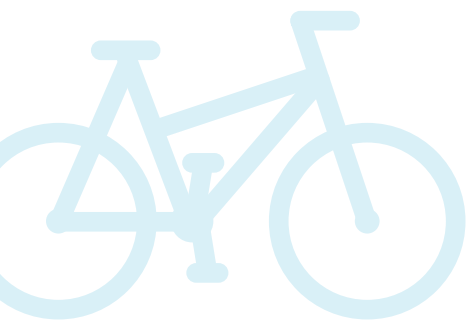
V digitalni družbi smo preplavljeni s podatki. Ta opisnik poudarja, kako je bolj **pomembno podatke osmisлити** kot le kopičiti. To zahteva nepristranost in pripravljenost kritično ocenjevati informacije, zamisli in medijska sporočila.¹⁵⁵ Kritični misleci morajo oceniti razmere in predpostavke, postavljati vprašanja in oceniti, ali je argument smiseln ali ne.¹⁴⁷

Za uporabo kritičnega mišljenja moramo zato **preizkusiti zanesljivost argumentov** in misli, da bi ugotovili morebitne pristranosti. Trditev bi morala ustrezati merilom, ki veljajo za razmišljanje, zadevajo pa jasnost, verodostojnost, točnost, natančnost, ustreznost, globino, širino in pomen.¹⁵⁵ Kot je navedeno v **Okviru digitalnih kompetenc za državljane**, morajo imeti posamezniki možnost analizirati, primerjati in kritično oceniti verodostojnost in zanesljivost tako virov podatkov, informacij in digitalnih vsebin kot tudi samih podatkov, informacij in digitalnih vsebin.¹⁰³ Kritičen odnos posameznikom pomaga dopuščati negotovost in spremeniti njihov pogled, če se za to pojavijo novi dokazi.¹⁵⁹

L2.3

Razvijanje ustvarjalnih zamisli, sinteza in združevanje konceptov in informacij iz različnih virov za reševanje problemov

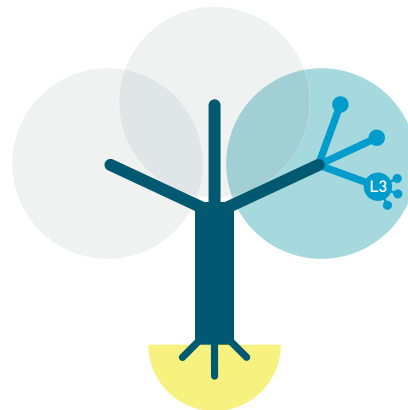
Ustvarjalnost posameznikom omogoča podvomiti v predpostavke, ponovno oceniti probleme ob upoštevanju različnih spremenljivk in sprejeti razumna tveganja. Vztrajnost, sodelovanje in disciplina podpirajo ustvarjalnost



Zmožnost razmišljati ustvarjalno je pomembna za reševanje problemov. **Ustvarjalnost** je prečna veščina, ki jo lahko razvije¹⁶⁰ vsak, ki želi doseči **izvirne in hkrati pomembne rezultate**, je pa tudi gonilo inovacij.¹⁶¹ Da bi razvil svojo ustvarjalnost, mora posameznik uporabiti domišljijo in intuicijo, igrivo pristopiti k raziskovanju novih zamisli in oceniti nove strategije reševanja problemov, ob tem pa sprejeti določeno stopnjo tveganja.³⁴ Da bi lahko sprejel tveganje ob neuspehu, ki spremlja ustvarjalnost, mora posameznik občutiti tako varnost kot spodbudo.¹⁶² Zato razne okoliščine bodisi spodbujajo bodisi omejujejo posameznikovo ustvarjalnost.

Ustvarjalnost posameznikom dovoljuje podvomiti o predpostavkah, ponovno oceniti probleme, upošteva različne spremenljivke, in sprejemati razumna tveganja.¹⁶³ Za ustvarjalne značilnosti posameznika bi lahko rekli, da izhajajo iz zmožnosti **ustvarjati zamisli** s tekočim, prožnim, izvirnim mišljenjem in razmišljanjem v prispodobah ob upoštevanju divergentnega razmišljanja; **poglobljati se** v zamisli, analizirati, sintetizirati, reorganizirati in na novo opredeliti ob pripravljenosti razumevati kompleksnosti in upoštevati kritično mišljenje; **nepristrano in pogumno raziskovati zamisli** in pri tem uporabljati svojo radovednost, igrivost, domišljijo, občutek samoučinkovitosti, strpnost do negotovosti in vztrajnost; **prisluhniti notranjemu glasu**, ki zahteva samozavedanje lastnih vrednot in ciljev, etičnosti dela in zmožnosti samouravnati lastno aktivnost¹⁶⁴ in privrženost vsemu temu. Vztrajnost, sodelovanje in discipliniranost so »navade uma«, ki jih lahko negujemo in ki podpirajo ustvarjalnost.¹⁶³

L3 Vodenje učenja



Načrtovanje, organizacija, spremljanje in proučevanje lastnega učenja

Vodenje učenja vključuje motivacijo za spodbujanje metakognitivnega znanja in metakognitivno uravnavanje učenja.¹⁶⁵ Metakognitivno znanje se nanaša na: **znanje o splošni kogniciji**, o stanju **svojega osebnega znanja** ter o lastnih prednostih in pomanjkljivostih kot učenca; **znanje** v zvezi z **nalogo**, npr. o stopnji njene težavnosti, vrsti strategij, ki so primernejše za njeno reševanje, in kdaj te uporabiti in zakaj; **strateško znanje** o splošnih strategijah učenja, mišljenja in reševanja problemov. **Metakognitivno uravnavanje postopkov** udejanji metakognitivno znanje na načrtovanje, spremljanje in vrednotenje lastnega učenja.^{166, 167}

Motivacija, tj. energija, usmeritev in vztrajnost, ki posameznika vodi v delovanje,⁵⁵ je močno gonilo učenja in učenja učenja. Notranja motivacija posameznika spodbuja k sodelovanju pri neki učni dejavnosti, ker je ta zanj osebno koristna. Zunanja motivacija se nanaša na delovanje, katerega cilj je dobiti neko zunanjo nagrado, npr. pohvalo, oceno, denar ali sloves. Po otroštvu našo možnost sodelovati pri notranje motiviranih dejavnostih ogroža družbeni pritisk, ki nas sili opravljati

dejavnosti, ki za posameznika niso zanimive. Ko sodelujemo pri dejavnostih, ki jih podpira zunanja motivacija, sta integracija in internalizacija tistih vrednot, ki te dejavnosti upravičujejo (npr. »ta predmet, ki ga sicer ne maram, se učim, ker se zavedam, da je pomemben za mojo kariero«), povezani z večjo angažiranostjo, višjo ravnijo uspešnosti in višjo kakovostjo učenja. Različna učna okolja lahko spodbujajo ali ovirajo posameznikovo zmožnost integrirati družbene vrednote in odgovornosti ter zunanje motivirano vedenje. Učni okviri, ki upoštevajo osnovne psihološke potrebe po avtonomiji, povezanosti in kompetenci, bodo verjetneje krepili motivacijo za doseganje boljših učnih rezultatov.⁵⁵

Zavedanje lastnih učnih dispozicij, motivatorjev in razmisleka o učenju ima pomembno vlogo tudi pri uravnavanju učenja,¹⁶⁸ saj učencem omogoča **smiselno učenje**. Prav smiselno učenje je tista vrsta učenja, pri katerem lahko učenci zavestno integrirajo novo znanje in ga povežejo s predhodno usvojenimi koncepti.¹⁶⁹ Je torej dolgotrajna posledica učenčeve pripravljenosti, da se bo **dejavno in konstruktivno potrudil** razumeti nove

informacije in jih prek že vzpostavljenih mrež povezal s predhodnim znanjem.¹⁷⁰ Znanje, pridobljeno s smiselnim učenjem, je dobro razumljeno, omogoča transfer in rabo v novih okoliščinah in znanstvenih disciplinah ter omogoča boljše razumevanje stvarnosti.¹⁴⁵

Zavedanje sebe kot učenca s posebnimi interesi, motivacijo, željami in cilji, zavedanje občutij, ki jih sprožita učno okolje in samouravnavanje pod grožnjo ali pritiskom, ter raba metakognitivnih strategij za spremljanje učenja veljajo za spodbujevalce splošne odpornosti učenčevih učnih dejavnosti učenja na motnje.^{34, 171} Raba metakognitivnega znanja in uravnavanja učenca omogoči aktivirati njihov odnos tako, da svoje učne strategije prilagodijo vsebini in lastnim ciljem.

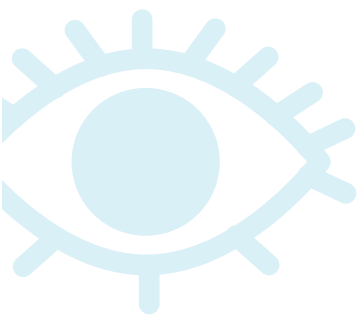
Da bi človek lahko sprejel vseživljenjski pristop k učenju, mora razviti veščine samouravnavanja.¹⁷² Samouravnavano učenje vključuje metakognitivne, motivacijske in vedenjske procese, ki jih oseba samoiniciativno izvaja z namenom pridobiti znanje in razviti veščine. Mednje sodijo določanje ciljev, načrtovanje, učne strategije, samopodpora, beleženje podatkov o poteku učenja in priprava navodil samemu sebi.¹⁷² Učenci, ki znajo uravnavati svoje učenje, v svojem učnem procesu načrtujejo posamezne učne enote tako, da opredeljujejo cilje, in izbirajo strategije, kako te doseči, načrtujejo in vodijo izvedbo dejavnosti, ocenjujejo postopke in rezultate tako na podlagi dokazil o dosežkih kot tudi z refleksijo učnega procesa,¹⁷³ kar pa jim v zameno omogoči sprejeti razvojno miselnost in še okrepiti notranjo motivacijo.



L3.1

Ozaveščenost o lastnih učnih interesih, procesih in prednostnih strategijah, vključno z učnimi potrebami in ustrezno podporo

Učenci se morajo zavedati svojih učnih dispozicij in prednostnih učnih strategij, pa tudi svojega odnosa do učenja in vrednot



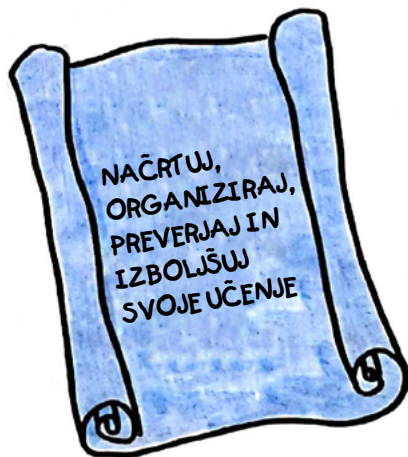
Ta opisnik poudarja pomen samozavedanja in samopoznavanja, sposobnost **razmišljati o lastnem razmišljanju** ter zavedati se procesov lastnega mišljenja, zlasti tistih, povezanih s seboj kot učencem, in jih razumeti. Vključuje presojo sposobnosti opravljati naloge, torej samoučinkovitost, motivacijo za njeno izpolnitev in stopnjo zanimanja za učno nalogo.¹⁷⁴ Da bi bila samozavedanje in samopoznavanje učinkovita, morata biti **natančna** in **točna** ter zagotoviti **pošteno** sliko razmer, ki učencu omogočajo učinkovito ukrepati. Hkrati učenčevo zaupanje v svojo samoučinkovitost podpira njegovo **vztrajnost**, ko se znajde v težavah, pa tudi prizadevanja in interese, ki jih ta vpreže v učenje. Večja kot je samoučinkovitost, večji je izziv ciljev, ki si jih posameznik zastavi, in več je ta pripravljen vložiti, da bi jih uresničil.⁴³ Učenci se morajo zavedati svojih učnih dispozicij in prednostnih učnih strategij, pa tudi svojega odnosa do učenja in vrednot. Poleg tega je zlasti v priložnostnem in neformalnem izobraževalnem okolju ključno, da se učenci zavedajo svojega interesa in namena učenja.

Učenje je odnosni proces skupnega izgrajevanja, ki vključuje medsebojno odvisnost.¹⁷⁵ Zato sta pripravljenost na učenje z drugimi in od njih ter občutek pripadnosti učni skupnosti, ki je lahko učnim prizadevanjem v oporo, zaželeni učni lastnosti, zlasti v formalnih izobraževalnih okoljih.³⁴ Zlasti **sodelovalno učenje**, ki gradi na pozitivni družbeni soodvisnosti, tj. položaju, v katerem je uspeh skupine odvisen od sodelovanja vseh članov, je tisto, kar ustvari večje zanimanje za učno nalogo, zagotavlja boljše učne rezultate in boljše odnose med člani skupine ter boljše samopodobo v primerjavi s tistimi iz tekmovalno ali individualistično naravnanih učnih okolij.¹¹⁷

L3.2

Načrtovanje in izvajanje učnih ciljev, strategij, virov in procesov

Za spremljanje neke učne dejavnosti se morajo učenci zavedati svojega razumevanja in uspešnosti pri izvajanju učne naloge, vztrajati pri uspešni učni strategiji ali spremeniti tisto, ki ne deluje



Ta opisnik poudarja pomen samouravnavanja za učenje. Učenci, ki so zmožni samouravnavanja, lahko usmerjajo svoje učenje, določajo cilje, se motivirajo in za doseganje svojih ciljev uporabljajo ustrezne strategije.^{43, 144} Obsega načrtovanje, izvajanje in spremljanje učne dejavnosti. Za **načrtovanje** učne dejavnosti mora učenec razumeti učni cilj, ki ga je treba doseči, določiti, katere od znanih učnih strategij bi najbolje ustrezale cilju, in izbrati ustrezna sredstva za njegovo uresničitev. Načrtovanje učne dejavnosti temelji tudi na poznavanju samega sebe, saj bo učenec tako na podlagi svojih prednosti, slabosti in ravni motivacije lahko uporabil najustreznejše strategije, da bi dosegel svoje cilje.

Za **spremljanje** učne aktivnosti se morajo učenci zavedati svojega razumevanja in uspešnosti pri izvajanju učne naloge, vztrajati pri uspešni učni strategiji ali jo spremeniti, če ta ne deluje. Sposobnost postaviti si prava vprašanja o spremljanju ravni razumevanja učne naloge in zadostnosti informacij, potrebnih za razumevanje te naloge, sta pomembna vidika metakognitivnega uravnavanja.¹⁷⁶ Samoučinkovitost in samouravnavanje ugodno vplivata druga na drugo: urjenje veščin samouravnavanja ugodno vpliva na samoučinkovitost,¹⁷⁷ višja samoučinkovitost pa krepi rabo strategij samouravnavanja.¹⁷⁸

L3.3

Razmislek o namenih, procesih in rezultatih učenja in gradnje znanja ter s tem povezana ocena, vzpostavitev odnosov med področji

Ko bodo učenci napredovali v razumevanju svojega učnega procesa, bodo zmožni ugotoviti, da so si učne dejavnosti na različnih področjih podobne, zato lahko neko strategijo prenesejo in uporabijo na raznih področjih

Refleksija vodi v dvig ravni kognitivnega in čustvenega samozavedanja, potrebnega za vodenje učenja. Ta opisnik poudarja pomen **razmisleka o rezultatih učenja** in njihovega vrednotenja. Omogoča nam odkriti morebitne napake v učnem procesu in jih odpraviti. Stalno formativno spremljanje, ki je posebej namenjeno zagotavljanju povratnih informacij o uspešnosti z namenom izboljšati in pospešiti učenje, učencem omogoča prilagoditi svoje učne strategije in naloge, da bi dosegli boljše učne rezultate, ter načrtovati in oblikovati nove.

Ko bodo učenci napredovali v razumevanju svojega učnega procesa, bodo zmožni ugotoviti, da so si učne dejavnosti na različnih področjih podobne, zato lahko neko strategijo prenesejo in uporabijo na raznih področjih. Raba učnih strategij spodbuja učenje, znanje o strategijah pa samo po sebi še ne zagotavlja njihove uporabe. Učinkovit učenec mora razmišljati o svojem učenju, da bi lahko za dosego učnega cilja izbral najprimernejši pristop. Ocenjevanje izvedenega procesa in strategij učencem sčasoma pomaga opredeliti dejavnike, ki jim preprečujejo doseči zadovoljive rezultate, in te odpraviti.¹⁷⁶



6

POTI NAPREJ

Domisliti se moramo inovativnih pedagoških praks s prečnimi in predmetno naravnanimi pristopi, da bi bolje razumeli, kako poučevati kompetence v okviru *LifeComp*.

Obstoj številnih kompetenčnih okvirov za sistematično podporo socialnega in čustvenega učenja, ki jih promovirajo vodilne organizacije po vsem svetu, kaže na vse večji pomen osebnega in socialnega razvoja prek izobraževanja in vseživljenjskega učenja.

Opozoriti je treba tudi na dejstvo, da se ti okviri med seboj razlikujejo glede na to, katere veščine in lastnosti opredeljujejo za svoje gradnike. Cilj konceptualnega okvira *LifeComp* je zagotoviti skupno razumevanje in skupni jezik na evropski ravni v skladu s Priporočilom Sveta o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje iz leta 2018, da bi podprli pobude, s katerimi bi zagotovili, da bi vsi posamezniki v Evropi v čim večji meri te življenjske veščine razvili z izobraževanjem na različnih ravneh formalnega izobraževanja, od osnovne šole do univerze, vključno z neformalnim in priložnostnim izobraževanjem.

Čeprav je razprava o učnih rezultatih in stopnjah napredovanja v okviru *LifeComp* morda v tej fazi še preuranjena, bi morda veljalo dobro razmisliti o kvalitativnem merjenju razvoja kompetenc s formativnim spremljanjem in oblikovanju orodij za samorefleksijo v podporo vseh učencev, vključno z odraslimi in neformalnimi učenci. Ker gre pri tem za teoretski okvir, ki ga je treba v praksi še uresničiti, je mogoče predvideti poskusno izvajanje v šolah z učitelji prostovoljci, da bi ta okvir razvili in ga izboljšali. Če bi bil sprejet v formalnih izobraževalnih okoljih, bi bilo zanj dobro, če bi v njem aktivno sodelovali vsi notranji in zunanji deležniki, vključno z učenci, učitelji, vodilnimi delavci šol, družinami in lokalnimi skupnostmi. To priporočilo se navezuje na ustreznost uporabe celovitega šolskega pristopa (angl. *whole school approach*),^{vii} pri čemer kot osrednjo poudarja vlogo mnenj učencev, opisano v Konvenciji ZN o otrokovih pravicah,^{viii} pa tudi na to, kako pomembne so tu opisane kompetence za razvoj strokovnih delavcev, vodstev šol in skupnosti.

vi Pregled podobnih okvirov z vsega sveta je na voljo na <http://exploresel.gse.harvard.edu>

vii NESET, Network of Experts working on the Social of Education and Training (Mreža strokovnjakov za socialno razsežnost izobraževanja in usposabljanja), meni, da je sistematična podpora socialnega in čustvenega učenja (SPSČU) temeljna sestavina izobraževanja, ki se osredotoča na niz osebnih in socialnih kompetenc, pomembnih za celovit šolski pristop, ki je lahko primeren za *LifeComp*.

viii Glej 12. člen na spletni strani <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>



Proučiti je treba rabo *LifeComp* v različnih kontekstih, na primer v izobraževalnih okoljih z raznolikimi oddelki učencev, med katerimi so socialno-ekonomsko prikrajšani, pripadniki etničnih in spolnih manjšin ali učenci s posebnimi potrebami. Izjemno pomembno je oblikovati fleksibilne smernice za izobraževalce s poudarkom na didaktiki in metodah poučevanja različnih starostnih skupin na različnih ravneh učenja ter omogočiti prilagoditev posameznih sestavnih delov okvira različnim konkretnim okoliščinam. Oblikovati je mogoče praktične rešitve in scenarije za različne predmete oz. tematska področja. Program *LifeComp* lahko koristi tudi programoma začetnega izobraževanja učiteljev (angl. *ITE, Initial Teacher Education*) in nadaljnjega strokovnega izobraževanja in usposabljanja učiteljev (angl. *CPD, Continuous Professional Development*).

Postopek izvajanja bi moral teči v obliki spirale, ne linearno, pri čemer bi bilo treba zagotoviti, da so informacije o dogajanju na kateri koli točki sistema na voljo vsem v sistemu. Pomembno je domisliti se inovativnih pedagoških praks s prečnimi in tematskimi pristopi, da bi bolje razumeli, kako kompetence v okviru *LifeComp* poučevati in jih vtakati ne le v učne načrte na medkurikularni ravni ali v okviru posameznega predmeta, temveč tudi znotraj vseživljenjskega učenja in njegovega vodenja. Obstaja jasna potreba po tem, da bi si delili primere politik s tega področja in poskrbeli za izmenjavo primerov inovativnih izobraževalnih praks in orodij, ki bi

jih lahko uporabili učitelji in vseživljenjski učenci. Države članice bi lahko vsebine iz tega okvira uporabile za pripravo nacionalnih standardov in ga tako prilagodile svojim okoliščinam.

Okvir *LifeComp* ni normativen, njegov cilj je izpostaviti potrebo po posebnih kompetencah, spodbuditi razmislek o tem, kje se učenci v učnem smislu nahajajo, in zanje poiskati načine, kako bi ves čas napredovali. Na prvi pogled se zdi, da je *LifeComp* preveč ambiciozen in pretežko izvedljiv, da bi ga prav vsi lahko uspešno realizirali, vendar je pomembno te kompetence izrecno izpostaviti, da bi jih lahko začeli razvijati. Usvajanje in raba kompetenc je dinamičen proces, na katerega vplivajo osebni in kontekstualni dejavniki. Če posameznik v danih okoliščinah izkaže visoko raven obvladovanja neke kompetence, to še ne pomeni, da jo bo sposoben ali pripravljen uporabiti tudi v drugem okolju. Zato menimo, da bi bili procesi razmišljanja, dela na sebi in nenehnega samoizboljševanja dragocen rezultat realizacije okvira *LifeComp*. In ne nazadnje, sedanja zdravstvena kriza je pokazala, da je treba nujno usvojiti tako kompetence iz programa *LifeComp* kot digitalne kompetence. Pred nami je torej priložnost proučiti zmogljivost rabe digitalnih orodij za spodbujanje in lajšanje usvajanja kompetenc *LifeComp*. Kakor koli že, izobraževanje učencev o teh vprašanjih bo v bolj digitaliziranih in kombiniranih okoljih še naprej izziv.

1. European Commission. (2018). *Accompanying the document Proposal for a COUNCIL RECOMMENDATION on Key Competences for LifeLong Learning*. European Commission. Pridobljeno s <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-5464-2018-ADD-2/EN/pdf>
2. Davies, W. K., in Longworth, N. (2014). *Lifelong Learning*. Oxford: Routledge.
3. Veugelers, W., de Groot, I., in Stolk, V. (2017). *Research for CULT Committee – Teaching Common Values in Europe (IP/B/CULT/IC/2016-021)*. European Parliament, Policy Department for Structural and Cohesion Policies. Pridobljeno s [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/585918/IPOL_STU\(2017\)585918_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/585918/IPOL_STU(2017)585918_EN.pdf)
4. Caena, F. (2019). *LifeComp Key Competence Framework. Personal, Social, Learning to Learn. Scoping Paper*. Joint Research Centre, European Commission.
5. McGrath, C., Fröhlich Hougaard, K., in O’Shea, M. (2020). *Supporting key competence development. Learning approaches and environments in school education : input paper*. European Commission. Pridobljeno s <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/2a2b6e34-4c82-11ea-b8b7-01aa-75ed71a1/language-en/format-PDF/source-116303588>
6. EPSC. (2019). *10 trends shaping the future of work*. European Commission. Pridobljeno s https://ec.europa.eu/epsc/sites/epsc/files/10-trends_future-of-work.pdf
7. Donlevy, V., van Driel, B., in Horeau McGrath, C. (2019). *Education as self-fulfilment and self-satisfaction*. European Commission. Pridobljeno s <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/education-self-fulfilment-and-self-satisfaction>
8. Council of the European Union. (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning*. Official Journal of the European Union. Pridobljeno s [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)
9. Vygotsky, L. S. (1997). *The History of the development of higher mental functions*. Vol. 4. New York: Plenum Press.
10. John-Steiner, V., in Mahn, H. (2012). Sociocultural Approaches to Learning and Development-A Vygotskian Framework. *Educational Psychologist*, 31(3/4), 191–206. <https://doi.org/10.1080/00461520.1996.9653266>
11. Abtahi, Y., Graven, M., in Lerman, S. (2017). Conceptualising the more knowledgeable other within a multi-directional ZPD. *Educational Studies in Mathematics*, 96, 275–287. <https://doi.org/10.1007/s10649-017-9768-1>
12. Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
13. Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., in Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students’ Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School- Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
14. Sorrenti, G., Zölitz, U., Ribeaud, D., in Eisner, M. (2020). *The Causal Impact of Socio-Emotional Skills Training on Educational Success*. CESifo Group Munich. Pridobljeno s https://EconPapers.repec.org/RePEc:ces:ceswps:_8197
15. Cefai, C., Bartolo, P., Cavioni, V., in Downes, P. (2018). *Strengthening social and emotional education as a core curricular area across the EU. A review of the international evidence: analytical report*. European Commission, NESET II. Pridobljeno s <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/2d-5c94fe-1527-11e8-9253-01aa75ed71a1/language-en>
16. Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M. D., Ben, J., in Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students’ development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools*, 49(9), 892–909. <https://doi.org/10.1002/pits.21641>
17. Belfield, C., Bowden, A. B., Klapp, A., Levin, H., Shand, R., in Zander, S. (2015). The Economic Value of Social and Emotional Learning. *Journal of Benefit-Cost Analysis*, 6(3), 508–544. <https://doi.org/10.1017/bca.2015.55>
18. United Nations. (2015). *Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. (A/RES/70/1). Pridobljeno s https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E
19. Caena, F. (2019). *The LifeComp Framework. Personal, Social, Learning to Learn Key Competence. Updated Framework Model & Background paper*. Joint Research Centre, European Commission.
20. Caena, F. (2019). *Developing a European Framework for the Personal, Social & Learning to Learn Key Competence (LifeComp). Literature review and analysis of frameworks* (EUR 29855 EN). Publications Office of the European Union. Pridobljeno s <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/developing-european-framework-personal-social-learning-learn-key-competence-lifecomp>
21. Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence*. (EUR 26035EN). Publications Office of the European Union. Pridobljeno s <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC83167/lb-na-26035-enn.pdf>
22. Laszlo, A., in Krippner, S. (1998). Systems Theories: Their origins, foundations, and development. V *Systems Theories*

and A Priori Aspects of Perception. Amsterdam: Elsevier.

23. Delors, J. (1996). *Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century (highlights)* (ED.96/WS/9). UNESCO. Pridobljeno s <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>

24. Delors, J. (2013). The treasure within: Learning to know, learning to do, learning to live together and learning to be. What is the value of that treasure 15 years after its publication? *International Review of Education*, 319–330.

25. Crenshaw, K. (1991). *Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color*. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299. <https://doi.org/10.2307/1229039>

26. EPSC. (2017). *10 trends transforming education as we know it*. European Commission. Pridobljeno s https://ec.europa.eu/epsc/sites/epsc/files/epsc_-_10_trends_transforming_education_as_we_know_it.pdf

27. Baumeister, R. F., in Heatherton, T. F. (1996). Self-Regulation Failure: An Overview. *Psychological Inquiry*, 7(1), 1–15. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0701_1

28. Moilanen, K. L. (2007). The Adolescent Self-Regulatory Inventory: The Development and Validation of a Questionnaire of Short-Term and Long-Term Self-Regulation. *Journal of Youth Adolescence*, 835–848. <https://doi.org/10.1007/s10964-006-9107-9>

29. Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-Regulation. V Paul R. Pintrich Monique Boekaerts, Moshe Zeidner (ur.), *Handbook of Self-Regulation* (str. 13–39): Academic Press.

30. Bandura, A. (2017). Toward a Psychology of Human Agency: Pathways and Reflections. *Perspectives on Psychological Science*, 13(2), 130–136. <https://doi.org/10.1177/1745691617699280>

31. Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., in Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Joint Research Centre, European Commission. Pridobljeno s <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC101581/lfna27939enn.pdf>

32. Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.

33. Emory University. (2017). *Social, Emotional and Ethical Learning (SEE Learning)*. Emory University. Pridobljeno s <https://compassion.emory.edu/SEE-learning.pdf>

34. Deakin Crick, R., Huang, S., Ahmed Shafi, A., in Goldspink, C. (2015). Developing Resilient Agency in Learning: The Internal Structure of Learning Power. *British Journal of Educational Studies*, 63(2), 121–160. <https://doi.org/10.1080/00071005.2015.1006574>

35. Koole, S. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition & Emotion*, 23(1), 4–41. <https://doi.org/10.1080/02699930802619031>

36. Gross, J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271–299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>

37. Livingstone, K. M., in Srivastava, S. (2012). Up-regulating

positive emotions in everyday life: Strategies, individual differences, and associations with positive emotion and well-being. *Journal of Research in Personality*, 46, 504–516. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jrp.2012.05.009>

38. Mujs, D., Quigley, A., in Stringer, E. (2018). *Metacognition and self-regulated learning*. Guidance Report. Education Endowment Foundation. Pridobljeno s https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Publications/Metacognition/EEF_Metacognition_and_self-regulated_learning.pdf

39. Shoda, Y., Mischel, W., in Peake, P. K. (1990). Predicting adolescent cognitive and self-regulatory competencies from preschool delay of gratification: Identifying diagnostic conditions. *Developmental Psychology*, 26, 978–986. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.26.6.978>

40. Luthans, F., Avolio, B., Avey, J. B., in Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel psychology*, 60(3), 541–572. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2007.00083.x>

41. Snyder, C. R., Shorey, H. S., Cheavens, J., Pulvers, K. M., Adams III, V. H., in Wiklund, C. (2002). Hope and academic success in college. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 820–826. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.4.820>

42. Schunk, D. H., in Ertmer, P. A. (2000). Self-Regulation and Academic Learning. V Monique Boekaerts, Paul R. Pintrich, in Moshe Zeidner (ur.), *Handbook of Self-Regulation* (str. 631–649): Academic Press.

43. Bandura, A. (1982). *Self-efficacy mechanism in human agency*. *American Psychologist*, 37(2), 122–147. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.37.2.122>

44. Emmons, E. (2003). Personal goals, life meaning, and virtue: Wellsprings of a positive life. V L. M. Keyes in J. Haidt (ur.), *Flourishing: Positive psychology and the life well-lived* (str. 105–128): American Psychological Association.

45. Sheldon, K. M., in Elliot, A. (1999). Goal Striving, Need Satisfaction, and Longitudinal Well-being: The Self-concordance Model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 482–497. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.3.482>

46. Bennett, N., in Lemoine, G. J. (2014). What a difference a word makes: Understanding threats to performance in a VUCA world. *Business Horizons*, 57(3), 311–317. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2406676>

47. Council of Europe. (2016). *Competences for democratic culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Council of Europe Publishing. Pridobljeno s <https://rm.coe.int/16806ccc07>

48. CEDEFOP (Producer). (2019, 05/02/2020). Skills-OVATE: Skills Online Vacancy Analysis Tool for Europe. Pridobljeno s <https://www.cedefop.europa.eu/en/data-visualisations/skills-online-vacancies/skills-occupations>

49. Ben-Itzhak, S., Bluvstein, I., in Maor, M. (2014). The Psychological Flexibility Questionnaire (PFQ): Development, Reliability and Validity. *WebmedCentral PSYCHOLOGY*, 5(4), 2–10.

50. Cañas, J. J., Quesada, J. F., Antolí, A., in Fajardo, I. (2003). Cognitive flexibility and adaptability to environmental chan-

- ges in dynamic complex problem-solving tasks. *Ergonomics*, 482–501. <https://doi.org/10.1080/0014013031000061640>
51. Kennedy, H., Thomas, P., in Jose, V. D. (2015). Data and agency. *Big Data and Society*, 1–7. <https://doi.org/10.1177/2053951715621569>
52. European Lifelong guidance policy network. (2015). *Guidelines for Policies and Systems Development for Lifelong Guidance. A Reference Framework for the EU and for the Commission*. Finnish Institute for Educational Research. Pridobljeno s <http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/elgpn-tools-no-6-guidelines-for-policies-and-systems-development-for-lifelong-guidance/>
53. Camara, W., O'Connor, R., Mattern, K., in Hanson, M. A. (2015). *Beyond Academics: A Holistic Framework for Enhancing Education and Workplace Success*. ACT. Pridobljeno s http://www.act.org/content/dam/act/unsecured/documents/ACT_RR2015-4.pdf
54. Law, B., in Watts, A. G. (1977). *Schools, careers and community. A study of some approaches to careers education in schools*. London: CIO Publishing for the General Synod Board of Education.
55. Ryan, R. M., in Deci, E. L. (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. *American Psychologist*, 55, 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
56. Ryan, R. M., Sheldon, K. M., Kasser, T., in Deci, E. L. (1996). All goals are not created equal: An organismic perspective on the nature of goals and their regulation. V P. M. Gollwitzer in J. A. Bargh (ur.), *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior* (str. 7–26). New York: Guilford Press.
57. Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., in Peterson, C. (2005). *Positive Psychology Progress Empirical Validation of Interventions*. *Tidsskrift For Norsk Psykologforening*, 874–884. Pridobljeno s <https://pdfs.semanticscholar.org/e83e/c1739d233acebe78d5df0b56b2c6f6f42691.pdf>
58. Ryff, C. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
59. Albrecht, N. (2014). Wellness: A Conceptual Framework for Schoolbased Mindfulness Programs. *The International Journal of Health, Wellness, and Society*, 4, 21–36. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.28103.09120>
60. WHO. (2020). Health Impact Assessment (HIA) – The determinants of health. Pridobljeno s <https://www.who.int/hia/evidence/doh/en/>
61. European Commission. (2007). *Together for Health: A Strategic Approach for the EU 2008–2013. White Paper*. Pridobljeno s http://ec.europa.eu/health/ph_overview/strategy/health_strategy_en.htm
62. World Health Organization. (1986). *Ottawa Charter for Health Promotion*. World Health Organization. Pridobljeno s http://www.euro.who.int/data/assets/pdf_file/0004/129532/Ottawa_Charter.pdf
63. Kickbusch, I., Pelikan, J., Apfel, F., in Tsouros, A. (2013). *Health literacy. The solid facts*. Copenhagen: World Health Organization.
64. Sørensen, K., Van den Broucke, S., Fullam, J., Doyle, G., Pelikan, J., Slonska, Z., in Brand, H. (2012). *Health literacy and public health: A systematic review and integration of definitions and models*. *BMC Public Health*, 12(80), 1–13. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-12-80>
65. Commission, E. (2017). The European Pillar of Social Rights in 20 principles. Pridobljeno s https://ec.europa.eu/commission/priorities/deeper-and-fairer-economic-and-monetary-union/european-pillar-social-rights/european-pillar-social-rights-20-principles_en#chapter-iii-social-protection-and-inclusion
66. European Environment Agency. (2014). *Report of the EEA Scientific Committee Seminar on Environment, Human Health and Well-Being. Advancing the Knowledge Base*. European Environment Agency. Pridobljeno s <https://www.eea.europa.eu/about-us/governance/scientific-committee/reports/report-of-the-eea-scientific/view>
67. Schacter, H., in Margolin, G. (2018). When It Feels Good to Give: Depressive Symptoms, Daily Prosocial Behavior, and Adolescent Mood. *Emotion*, 19, 923–927. <https://doi.org/10.1037/emo0000494>
68. Dunfield, K. (2014). A construct divided: prosocial behavior as helping, sharing, and comforting subtypes. *Frontiers in Psychology*, 5, 1–13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00958>
69. Midlarsky, E. (1991). Helping as coping. V M. S. Clark (ur.), *Prosocial behavior* (str. 238–264). Thousand Oaks, CA: Sage.
70. Huta, V., in Ryan, M. (2010). *Pursuing Pleasure or Virtue: The Differential and Overlapping Well-Being Benefits of Hedonic and Eudaimonic Motives*. *Journal of Happiness Studies*, 11, 735–762. <https://doi.org/10.1007/s10902-009-9171-4>
71. Gonzalez Vazquez, I., Milasi, S., Carretero Gomez, S., Napierala, J., Robledo Bottcher, N., Jonkers, K., . . . Vuorikari, R. (2019). *The changing nature of work and skills in the digital age*. Joint Research Centre. Pridobljeno s <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/508a476f-de75-11e9-9c4e-01aa75ed71a1/language-en>
72. Aoun, J. (2017). *Robot-Proof. Higher Education in the Age of Artificial Intelligence*. Cambridge: MIT University Press Group Ltd.
73. OECD. (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030. Conceptual Learning Framework. Concept Note: OECD Learning Compass 2030*. Pridobljeno s http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning-learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_concept_note.pdf
74. OECD. (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. OECD Skills Studies. OECD publishing. Pridobljeno s https://www.oecd-ilibrary.org/education/skills-for-social-progress_9789264226159-en
75. Kremer, J., in Dietzen, L. (1991). Two Approaches to Teaching Accurate Empathy to Undergraduates: Teacher-Intensive and Self-Directed. *Journal of College Student Development*, 32(1), 69–75.
76. Derntl, B., in Regenbogen, C. (2014). *Empathy*. V P. H.

Lysaker, Dimaggio, G., Brüne, M. (ur.), *Social Cognition and Metacognition in Schizophrenia. Psychopathology and Treatment Approaches* (str. 69–81). London: Elsevier.

77. Mestre, M., Samper, P., Frías, M. D., Tur, A. (2009). Are Women More Empathetic than Men? A Longitudinal Study in Adolescence. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 76–83. <https://doi.org/10.1017/s1138741600001499>

78. CUE, UNESCO, in GEFI-YAG. (2017). *Measuring Global Citizenship Education*. Brookings. Pridobljeno s https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2017/04/global_20170411_measuring-global-citizenship.pdf

79. Jankowiak-Siuda, K., Rymarczyk, K., in Grabowska, A. (2011). How we empathize with others: A neurobiological perspective. *Medical Science Monitor*, 17(1), 18–24. <https://doi.org/10.12659/MSM.881324>

80. Cavallini, E., Bianco, F., Bottiroli, S., Rosi, A., Vecchi, T., in Lecce, S. (2015). Training for generalization in Theory of Mind: a study with older adults. *Frontiers in Psychology*, 1–9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01123>

81. Phillips, M., Lorie, A., Kelley, J., Gray, S., in Riess, H. (2013). Long-term effects of empathy training in surgery residents: a one year follow-up study. *European Journal for Person Centered Healthcare*, 1, 326–332. <https://doi.org/10.5750/ejpc.v1i2.666>

82. Eckland, N., Leyro, T., Mendes, W., & Thompson, R. (2018). A multi-method investigation of the association between emotional clarity and empathy. *Emotion*, 18(5), 638–645. <https://doi.org/10.1037/emo0000377>

83. Ekman, P., Sorenson, E., in Friesen, W. (1969). Pan-cultural elements in facial displays of emotion. *Science*, 164, 86–88. <https://doi.org/10.1126/science.164.3875.86>

84. Tracy, J., Randles, D., in Steckler, C. (2015). The nonverbal communication of emotions. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 3, 25–30. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cobeha.2015.01.001>

85. Loglia, J. M., in Bowers, C. A. (2016). Emoticons in Business Communication: Is the :) Worth it? V Sara Tettegah, Noble, Safiya (ur.), *Emotions, Technology, and Design* (str. 37–53): Elsevier Inc.

86. Decety, J. (2011). Dissecting the Neural Mechanisms Mediating Empathy. *Emotion Review*, 3(1), 92–108. <http://doi.org/10.1177/1754073910374662>

87. Batson, D., Early, S., in Salvarani, G. (1997). Perspective Taking: Imagining How Another Feels Versus Imaging How You Would Feel. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25(7), 751–758. <https://doi.org/10.1177/0146167297237008>

88. Batson, D., Fultz, J., in Schoenrade, P. (1987). Distress and Empathy: Two Qualitatively Distinct Vicarious Emotions with Different Motivational Consequences. *Journal of personality*, 14(11), 19–39. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1987.tb00426.x>

89. Böckler, A., Herrmann, L., Trautwein, F. M., Holmes, T., in Singer, T. (2017). Know Thy Selves: Learning to Understand Oneself Increases the Ability to Understand Others. *Journal of Cognitive Enhancement*, 1, 197–209. <https://doi.org/10.1007/s41465-017-0023-6>

90. Fourie, M. M., Subramoney, S., in Gobodo-Madikizela, P. (2017). A Less Attractive Feature of Empathy: Intergroup Empathy Bias. V Makiko Kondo (ur.), *Empathy. An Evidence-based Interdisciplinary Perspective* (str. 46–61): IntechOpen.

91. Riess, H. (2017). The Science of Empathy. *Journal of Patient Experience*, 4(2), 74–77. <https://doi.org/10.1177/2374373517699267>

92. Konrath, S., O'Brien, E., in Hsing, C. (2011). Changes in dispositional empathy in American college students over time: A meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 15(2), 180–198. <https://doi.org/10.1177/1088868310377395>

93. González González, H. (2017). Introducing Educational Intervention about Empathy and Intercultural Bias. V M. Kondo (ur.), *Empathy. An Evidence-based Interdisciplinary Perspective* (str. 64–78): IntechOpen.

94. Hatcher, L., Nadeau, M., Walsh, L., Reynolds, M., Galea, J., in Marz, K. (1994). The teaching of empathy for high school and college students: Testing Rogerian methods with the Interpersonal Reactivity Index. *Adolescence*, 29(116), 961–974.

95. Deitch Feshbach, N., in Cohen, S. (1988). Training Affect Comprehension in Young Children: an Experimental Evaluation. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 9, 201–210. [https://doi.org/10.1016/0193-3973\(88\)90023-8](https://doi.org/10.1016/0193-3973(88)90023-8)

96. Bouissac, P. (ur.) (1998). *Encyclopedia of Semiotics*: Oxford University Press.

97. Watzlawick, P., Helmick Beavin, J., in Jackson, D. (1967). *Pragmatics of Human Communication. A study of interactional patterns, pathologies and paradoxes*: W. W. Norton & Company.

98. Papacharissi, Z., in Mendelson, A. (2011). Toward a new(er) sociability: Uses, gratifications and social capital on Facebook. V S. Papathanassopoulos (ur.), *Media perspectives for the 21st century* (str. 212–230). New York: Routledge.

99. Chih-Hui, L. (2019). Motivations, Usage, and Perceived Social Networks Within and Beyond Social Media. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 24(3), 126–145. <https://doi.org/10.1093/jcmc/zmz004>

100. Rösner, L., in Krämer, N. (2016). Verbal Venting in the Social Web: Effects of Anonymity and Group Norms on Aggressive Language Use in Online Comments. *Social Media + Society*, 1–13. <https://doi.org/10.1177/2056305116664220>

101. Franek, M. (2006). Foiling Cyberbullies in the New Wild West. *Educational Leadership*, 63(4), 39–43.

102. Hamm, M. P., Newton, A. S., Chisholm, A., Shulhan, J., Milne, A., Sundar, P., . . . Hartling, L. (2015). Prevalence and Effect of Cyberbullying on Children and Young People. *JAMA Pediatrics*, 169(8), 770–777. <https://doi.org/10.1001/jama-pediatrics.2015.0944>

103. Carretero, S., Vuorikari, R., in Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Joint Research Centre, European Commission. Pridobljeno s [https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf_\(online\).pdf](https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf_(online).pdf)

104. Deardorff, D. K. (2011). *Promoting understanding and development of intercultural dialogue and peace: A comparative analysis and global perspective of regional studies on intercul-*

tural competences. Report of the State of the Arts and Perspectives on Intercultural Competences and skills. UNESCO. Paris.

105. Donsbach, W. (2008). *International encyclopedia of communication*. Oxford and Malden: Blackwell.

106. Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J., in Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of school health*, 70(5), 179–185. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2000.tb06468.x>

107. Nickerson, R. S. (1998). Confirmation Bias: A Ubiquitous Phenomenon in Many Guises. *Review of General Psychology*, 2(2), 175–220. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.2.175>

108. Bozdag, E., in van den Hoven, J. (2015). Breaking the filter bubble: democracy and design. *Ethics and Information Technology*, 17, 249–265. <https://doi.org/10.1007/s10676-015-9380-y>

109. Pariser, E. (2011). *The Filter Bubble: How the New Personalized Web Is Changing What We Read and How We Think*. Penguin.

110. Snowden, D. (2005). Complex Acts of Knowing: Paradox and Descriptive Self-Awareness. *Bulletin of the American Society for Information Science and Technology*, 29(4), 23–28. <https://doi.org/10.1002/bult.284>

111. Nepelski, D., Piroli, G. (2018). Organizational diversity and innovation potential of EU-funded research projects. *The Journal of Technology Transfer*, 43, 615–639. <https://doi.org/10.1007/s10961-017-9624-6>

112. Johnson, D. W., in Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company.

113. Pruitt, D. G., in Rubin, J. Z. (1986). *Social conflict: Escalation, stalemate, and settlement*. New York: McGraw-Hill.

114. Council of Europe. (2018). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Volume 1: Context, concepts and model*. Council of Europe. Pridobljeno s <http://rm.coe.int/prems-008318-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-1-8573-co/16807bc66c>

115. Hussain, W. (2018). The Common Good. V E. Zalta (ur.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Spring.

116. Johnson, D. W., in Johnson, R. T. (2005). New developments in social interdependence theory. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 13(4), 285–358. <https://doi.org/10.3200/MONO.131.4.285-358>

117. Johnson, D. W., in Johnson, R. T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379. <https://doi.org/10.3102/0013189x09339057>

118. Duhigg, C. (2016). What Google Learned From Its Quest to Build the Perfect Team. *The New York Times Magazine*. Pridobljeno s <https://www.nytimes.com/2016/02/28/magazine/what-google-learned-from-its-quest-to-build-the-perfect-team.html>

119. Edmondson, A. (1999). Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350–383. <https://doi.org/10.2307/2666999>

120. Edmondson, A., in Zhike, L. (2014). Psychological Safety: The History, Renaissance, and Future of an Interpersonal Construct. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1, 23–43. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091305>

121. Elgoibar, P., Euwema, M., in Munduate, L. (2017). Conflict Management. V *Oxford Research Encyclopedias, Psychology*: Oxford University Press.

122. Bacon, N., in Blyton, P. (2007). Conflict for Mutual Gains? *Journal of Management Studies*, 44(5), 814–834. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2006.00668.x>

123. Rahim, M. A. (2002). Towards a theory of managing organizational conflict. *The International Journal of Conflict Management*, 13(3), 206–235. <https://doi.org/10.2139/ssrn.437684>

124. Stillitto, H. (2015). *Architecting Systems – Concepts, Principles and Practice* (Vol. 6): College Publications.

125. Williams Woolley, A., Chabris, C., Pentland, A., Hashmi, N., in Malone, T. (2010). Evidence for a Collective Intelligence Factor in the Performance of Human Groups. *Science*, 330(6004). <https://doi.org/10.1126/science.1193147>

126. Harvey, J. B. (1974). The abilene paradox: The management of agreement. *Organizational Dynamics*, 3(1). [https://doi.org/10.1016/0090-2616\(74\)90005-9](https://doi.org/10.1016/0090-2616(74)90005-9)

127. European Commission. (2018). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on the Digital Education Action Plan COM(2018)22 final*. Pridobljeno s <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018DC0022&from=EN>

128. European Commission. (2017). *COMMISSION STAFF WORKING DOCUMENT Accompanying the document Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on the Digital Education Action Plan*. Pridobljeno s <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018SC0012&from=EN>

129. OECD. (2015). *Students, Computers and Learning: Making the Connection*. OECD. Pridobljeno s <http://www.oecd.org/publications/students-computers-and-learning-9789264239555-en.htm>

130. European Parliament, Council of Europe. (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning*. *Official Journal of the European Union*. Pridobljeno s <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF>

131. Stringer, C. (2014). What is learning to learn? A learning to learn process and output model. V Ruth Deakin Crick, Cristina Stringer in Kai Ren (ur.), *Learning to Learn: International perspectives from theory and practice* (str. 9–33). New York: Routledge.

132. Rawson, M. (2000). *Learning to Learn: More than a skill set*. *Studies in Higher Education*, 25(2), 225–238. <https://doi.org/10.1080/03075070010001631111>

[org/10.1080/713696137](https://doi.org/10.1080/713696137)

133. Deakin Crick, R. (2014). Learning to learn: a complex systems perspective. V Cristina Stringher Ruth Deakin Crick, Kai Ren (ur.), *Learning to learn: international perspectives from theory and practice* (str. 66–86). New York: Routledge.

134. Hoskins, B., in Deakin Crick, R. (2008). *Learning to Learn and Civic Competences: different currencies or two sides of the same coin?* Joint Research Centre, European Commission. Pridobljeno s https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC45123/regno_jrc45123_learning%20to%20learn%20and%20civic%20competencef21.pdf

135. Hoskins, B., Fredriksson, U. (2008). *Learning to Learn: What is it and can it be measured?* Joint Research Centre, European Commission. Pridobljeno s <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC46532/learning%20to%20learn%20what%20is%20it%20and%20can%20it%20be%20measured%20final.pdf>

136. Commission of the European Communities. (2000). *A memorandum on Lifelong Learning* (SEC(2000) 1832). Pridobljeno s <https://uil.unesco.org/i/doc/lifelong-learning/policies/european-communities-a-memorandum-on-lifelong-learning.pdf>

137. Dweck, C. (2008). *Mindsets and Math/Science Achievement. Prepared for the Carnegie Corporation of New York-Institute for Advanced Study Commission on Mathematics and Science Education.* Carnegie Corporation of New York. Pridobljeno s https://www.growthmindsetmaths.com/uploads/2/3/7/7/23776169/mindset_and_math_science_achievement_-_nov_2013.pdf

138. Hochanadel, A., in Finamore, D. (2015). Fixed And Growth Mindset In Education And How Grit Helps Students Persist In The Face Of Adversity. *Journal of International Education Research*, 11(1), 47–50. <https://doi.org/10.19030/jier.v11i1.9099>

139. Dweck, C. (2015). Carol Dweck Revisits the 'Growth Mindset'. *Education Week*, 35(05), 20–24. Pridobljeno s <https://www.edweek.org/ew/articles/2015/09/23/carol-dweck-revisits-the-growth-mindset.html>

140. Dweck, C. (2010). Even geniuses work hard. *Educational Leadership*, 68(1), 16–20. Pridobljeno s <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/sept10/vol68/num01/Even-Geniuses-Work-Hard.aspx>

141. Gunderson, E. A., Gripshover, S. J., Romero, C., Dweck, C. S., Goldin-Meadow, S., in Levine, S. C. (2013). Parent Praise to 1- to 3-Year-Olds Predicts Children's Motivational Frameworks 5 Years Later. *Child Development*, 84(5), 1526–1541. <https://doi.org/10.1111/cdev.12064>

142. O'Rourke, E., Haimovitz, K., Ballweber, C., Dweck, C., in Popović, Z. (2014). *Brain points: A Growth Mindset Incentive Structure Boosts Persistence in an Educational Game.* Paper presented at the 32nd Annual ACM Conference on Human Factors in Computing Systems – CHI '14., Toronto.

143. Wiersema, J. A., Licklider, B., Thompson, J. R., Hendrich, S., Haynes, C., in Thompson, K. (2015). Mindset about Intelligence and Meaningful and Mindful Effort: It's Not My Hardest Class Any More! *Learning Communities Research and Practice*,

3(2), 1–17. Pridobljeno s <https://washingtoncenter.evergreen.edu/lcrjournal/vol3/iss2/3>

144. Zimmerman, B. J., Bandura, A., in Martinez-Pons, M. (1992). Self-Motivation for Academic Attainment: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal Setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663–676. <https://doi.org/10.3102/00028312029003663>

145. Csapó, B. (2007). Research into learning to learn through the assessment of quality and organization of learning outcomes. *The Curriculum Journal*, 18(2), 195–210. <https://doi.org/10.1080/09585170701446044>

146. Stafford-Brizard, K. B. (2016). *Building blocks for learning. A framework for comprehensive student development. Turnaround for children.* Pridobljeno s <http://www.turnaround-usa.org/wp-content/uploads/2016/03/Turnaround-for-Children-Building-Blocks-for-Learningx-2.pdf>

147. UNICEF. (2017). *Reimagining Life Skills and Citizenship Education in the Middle East and North Africa. A Four-Dimensional and Systems Approach to 21st Century Skills. Conceptual and Programmatic Framework.* UNICEF. Pridobljeno s https://www.unicef.org/mena/media/6151/file/LSCF%20Conceptual%20and%20Programmatic%20Framework_EN.pdf%20.pdf

148. Duckworth, A. L., in Quinn, P. D. (2009). Development and Validation of the Short Grit Scale (Grit-S). *Journal of Personality Assessment*(2), 166–174. <http://dx.doi.org/10.1080/00223890802634290>

149. Dweck, C. (2016). What having a "growth mindset" actually means. *Harvard Business Review*. Pridobljeno s <https://hbr.org/2016/01/what-having-a-growth-mindset-actually-means>

150. Paul, R. W., in Elder, L. (2002). *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Professional and Personal life.* New Jersey: Financial Times Prentice Hall.

151. Oxford Learner's Dictionaries (ur.). (2016). Oxford Learner's Dictionaries.

152. Vosoughi, S., in Roy, D., Aral, S. (2018). The spread of true and false news online. *Science*, 359, 1146–1151. <https://doi.org/10.1126/science.aap9559>

153. Cropley, A. (2006). In Praise of Convergent Thinking. *Creativity Research Journal*, 18(3), 391–404. https://doi.org/10.1207/s15326934crj1803_13

154. Lau, J. Y. F. (2011). *An Introduction to Critical Thinking and Creativity: Think More, Think Better.* New York: John Wiley & Sons Inc.

155. Villalba, E. (2017). *Critical Thinking in Relation to Creativity.* V Reference Module in Neuroscience and Biobehavioral Psychology (str. 1–4): Elsevier.

156. OECD. (2019). *Framework for the Assessment of Creative Thinking in PISA 2021: Third Draft.* OECD. Pridobljeno s <https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA-2021-creative-thinking-framework.pdf>

157. Saracho, O. (2002). Young children's creativity and pretend play. *Early Child Development and Care*, 172(5), 431–438.

158. Folkes, V. S. (1988). *The availability heuristic and percei-*

- ved risk. *Journal of Consumer research*, 15(1), 13–23. <https://doi.org/10.1086/209141>
159. Demetriou, A. (2014). Learning to learn, know and reason. V Cristina Stringher Ruth Deakin, Kai Ren (ur.), *Learning to Learn: International perspectives from theory and practice*. (str. 41–66). New York: Routledge.
160. Lucas, B., in Spencer, E. (2017). *Teaching Creative Thinking: Developing Learners Who Generate Ideas and Can Think Critically*: Crown House Publishing.
161. Cachia, R., Ferrari, A., Ala-Mutka, K., in Punie, Y. (2010). *Creative Learning and Innovative Teaching: Final Report on the Study on Creativity and Innovation in Education in the EU Member States*. Joint Research Centre European Commission. Pridobljeno s <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC62370/jrc62370.pdf>
162. Andersen, J. V. (1994). Creativity and play: A systematic approach to managing innovation. *Business Horizons*, 37(2), 80–85. [https://doi.org/10.1016/0007-6813\(94\)90037-x](https://doi.org/10.1016/0007-6813(94)90037-x)
163. Lucas, B. (2016). A Five-Dimensional Model of Creativity and its Assessment in Schools. *Applied Measurement In Education*, 29(4), 278–290. <https://doi.org/10.1080/08957347.2016.1209206>
164. Treffinger, D., Young, G., Selby, E., in Shepardson, C. (2002). *Assessing Creativity: A Guide for Educators. The National Research Center on the Gifted and Talented*. Pridobljeno s <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505548.pdf>
165. Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906–911.
166. Vanslambrouck, S., Zhu, C., Pynoo, B., Thomas, V., Lombaerts, K., in Tondeur, J. (2019). An in-depth analysis of adult students in blended environments: Do they regulate their learning in an 'old school' way? *Computers & Education*, 128, 75–87. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.09.008>
167. Pintrich, P., in Zusho, A. (2007). Student motivation and self-regulated learning in the college classroom. V *The scholarship of teaching and learning in higher education: an evidence-based perspective*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
168. Siegel, D. (2012). *The Developing Mind: How Relationships and the Brain Interact to Shape Who We Are*. New York: Guilford Press.
169. Novak, J. D. (2002). Meaningful learning: The essential factor for conceptual change in limited or inappropriate propositional hierarchies leading to empowerment of learners. *Science Education*, 86(4), 548–571. <https://doi.org/10.1002/sce.10032>
170. Ausubel, D. P. (1977). The facilitation of meaningful verbal learning in the classroom. *Educational Psychologist*, 12(2), 162–178. <https://doi.org/10.1080/00461527709529171>
171. Deakin Crick, R., in Salway, A. (2006). *Locked up Learning: Learning Power and Young Offenders*. Bristol: ViTal Partnerships Ltd.
172. Zimmerman, B. J. (2015). Self-Regulated Learning: Theories, Measures, and Outcomes. V J. D. Wright (ur.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (str. 541–546). Oxford: Elsevier.
173. AT52020. (2020). AT52020 – Transversal Skills Framework. Pridobljeno s <http://www.ats2020.eu/transversal-skills-framework>
174. Pintrich, P. R. (2002). The Role of Metacognitive Knowledge in Learning, Teaching, and Assessing. *Theory Into Practice*, 41(4), 219–225. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_3
175. Edwards, D., in Mercer, N. (1987). Ground-rules for mutual understanding: A social psychological approach to classroom knowledge. V B. Mayor in A. K. Pugh (ur.), *Language, communication and education* (str. 357–371): Routledge.
176. Papaleontiou-Louca, E. (2003). The concept and instruction of metacognition. *Teacher Development*, 7(1), 9–30. <https://doi.org/10.1080/13664530300200184>
177. Zimmerman, B. (1989). A social cognitive view of self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329–339. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>
178. Bouffard-Bouchard, T., Parent, S., in Larivee, S. (1991). Influence of self-efficacy on self-regulation and performance among junior and senior high-school age students. *International Journal of Behavior Development*, 14, 153–164. <https://doi.org/10.1177/016502549101400203>
179. Sadler, D. R. (1998). Formative Assessment: revisiting the territory. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 77–84. <https://doi.org/10.1080/0969595980050104>



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo