

Marija
JAVORNIK

Milena
IVANUŠ GRMEK

Monika
MITHANS

urednice

Sodobni didaktični diskurzi v kontekstu pedagoške tradicije

Monografija v počastitev 80-letnice prof. dr. Martina Kramarja





Univerza v Mariboru

Filozofska fakulteta



Univerza v Mariboru

Pedagoška fakulteta

Sodobni didaktični diskurzi v kontekstu pedagoške tradicije

Monografija v počastitev 80-letnice prof. dr. Martina Kramarja

Urednice

Marija Javornik

Milena Ivanuš Grmek

Monika Mithans

Julij 2025

Naslov <i>Title</i>	Sodobni didaktični diskurzi v kontekstu pedagoške tradicije <i>Contemporary Didactic Discourses in the Context of Pedagogical Tradition</i>
Podnaslov <i>Subtitle</i>	Monografija v počastitev 80-letnice prof. dr. Martina Kramarja <i>Monograph Celebrating the 80th Birthday of prof. dr. Martin Kramar</i>
Urednice <i>Editors</i>	Marija Javornik (Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta) Milena Ivanuš Grmek (Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta) Monika Mithans (Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta)
Recenzija <i>Review</i>	Tina Vršnik Perše (Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta) Mojca Kukanja Gabrijelčič (Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta)
Lektoriranje <i>Language editing</i>	Marija Javornik (Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta) Simon Zupan (Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta)
Tehnični urednik <i>Technical editor</i>	Jan Perša (Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba)
Oblikovanje ovitka <i>Cover designer</i>	Jan Perša (Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba)
Grafika na ovitku <i>Cover graphics</i>	Back to school, foto: Nathan Dumlao, unsplash.com, 20218
Založnik <i>Published by</i>	Univerza v Mariboru Univerzitetna založba Slomškov trg 15, 2000 Maribor, Slovenija https://press.um.si , zalozba@um.si
Izdajatelj <i>Issued by</i>	Univerza v Mariboru Pedagoška fakulteta Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenija https://pef.um.si , pef@um.si
So-izdajatelj <i>Co-issued by</i>	Univerza v Mariboru Filozofska fakulteta Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenija https://ff.um.si , ff@um.si

Izdaja
Edition Prva izdaja

Vrsta publikacije
Publication type E-book

Dostopno na
Available at <http://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/994>

Izdano
Published at Maribor, Slovenija, julij 2025

CIP - Kataložni zapis o publikaciji
Univerzitetna knjižnica Maribor

37.091.3 (0.034.2)

SODOBNI didaktični diskurzi v kontekstu pedagoške tradicije [Elektronski vir] : monografija v počastitev 80-letnice prof. dr. Martina Kramarja / urednice Marija Javornik, Milena Ivanuš Grmek, Monika Mithans. - 1. izd. - E-knjiga. - Maribor : Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba, 2025

Način dostopa (URL): <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/986>

ISBN 978-961-299-017-6
doi: 10.18690/um.pef.7.2025
COBISS.SI-ID 242817027



© Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba
/ University of Maribor, University Press

Besedilo / Text © Avtorji izvodkov in Javornik, Ivanuš Grmek, Mithans (urednice), 2025

To delo je objavljeno pod licenco Creative Commons Priznanje avtorstva 4.0 Mednarodna. / *This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License.*

Uporabnikom je dovoljeno tako nekomercialno kot tudi komercialno reproduciranje, distribuiranje, dajanje v najem, javna priobčitev in predelava avtorskega dela, pod pogojem, da navedejo avtorja izvirnega dela.

Vsa gradiva tretjih oseb v tej knjigi so objavljena pod licenco Creative Commons, razen če to ni navedeno drugače. Če želite ponovno uporabiti gradivo tretjih oseb, ki ni zajeto v licenci Creative Commons, boste morali pridobiti dovoljenje neposredno od imetnika avtorskih pravic.

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

ISBN 978-961-299-017-6 (pdf)
978-961-299-018-3 (trda vezava)

DOI <https://doi.org/10.18690/um.pef.7.2025>

Cena
Price Brezplačni izvod

Odgovorna oseba založnika prof. dr. Zdravko Kacič,
For publisher rektor Univerze v Mariboru

Citiranje Javornik, M., Ivanuš Grmek, M., Mithans M. (ur.). (2025).
Attribution *Sodobni didaktični diskurzi v kontekstu pedagoške tradicije: Monografija v počastitev 80-letnice prof. dr. Martina Kramarja.* Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba. doi: 10.18690/um.pef.7.2025

Kazalo

	Predgovor	1
	Marija Javornik, Milena Ivanuš Grmek, Monika Mithans	
1	Pogled in vpogled na refleksijo učiteljev <i>A Look and Insight into Teacher Reflection</i> Majda Cencič	7
2	Učiteljeva refleksija in raziskovanje lastnega dela kot pogoj profesionalnega razvoja <i>Teachers' Reflection and Exploration of Their Own Work as a Prerequisite for Professional Development</i> Jana Kalin	27
3	Načrtovanje in priprava vzgojno-izobraževalnega procesa <i>Educational Planning and Preparation Process</i> Milena Ivanuš Grmek, Monika Mithans	49
4	Povezanost učnih ciljev z učiteljevo izbiro učne oblike <i>Correlation Between Learning Objectives and Teachers' Choice of Learning Forms</i> Romina Plešec Gasparič, Milena Valenčič Zuljan	69
5	Povezanost izvajanja projektnega učnega dela z nekaterimi didaktičnimi značilnostmi učnega procesa, značilnostmi učitelja in šole <i>Connection Between the Organization of Project-Based Learning and Selected Didactic Characteristics of the Learning Process, the Teacher, and the School</i> Milena Valenčič Zuljan, Romina Plešec Gasparič, Mojca Žveglič Mihelič	93
6	Pregled ergonomskih metod za izboljšanje didaktične učinkovitosti v šolskem prostoru <i>An Overview of Ergonomic Methods to Improve Didactic Performance in the School Environment</i> Samo Fošnarič	117
7	Oddelčna skupnost in aktivna vloga učenca v njej <i>The Class Community and the Active Role of Students Within It</i> Petra Gregorčič Mrvar, Marjeta Šarič, Nina Kristl	143

8	V študenta osredinjen študij: pomen učiteljevih pojmovanj in ovire za uveljavljanje paradigme v visokošolski praksi <i>Student-Centered Learning: The Importance of Teachers' Beliefs and Barriers to Implementing the Paradigm in Higher Education Practice</i> Marija Javornik, Darja Antolin Drešar	163
9	Jože Jurančič – učitelj v službi naroda <i>Jože Jurančič – A Teacher in the Service of the Nation</i> Edvard Protner	179
10	Poliranje diamantov ali donkijhotstvo: vloga učitelja pouka tujega jezika v luči metafor <i>Polishing Diamonds or Quixoticism: the Role of the Foreign Language Teacher Through the Lens of Metaphors</i> Saša Jazbec, Brigita Kacjan	199

Predgovor

MARIJA JAVORNIK, MILENA IVANUŠ GRMEK, MONIKA MITHANS

Urednice monografije

Znanstveno monografija *Sodobni didaktični diskurzi v kontekstu pedagoške tradicije*, ki je pred vami, predstavlja strokovno in raziskovalno obravnavo izbranih tematik s področja sodobne didaktike, pedagogike in profesionalnega razvoja učitelja. Konceptualni okvir in tematsko jedro publikacije izhajata iz znanstvenega in strokovnega opusa prof. dr. Martina Kramarja, ki je s svojim delom ključno prispeval k razumevanju didaktičnega načrtovanja, poučevalnih strategij, učiteljeve refleksije, učnih oblik in profesionalne avtonomije.

Kramarjev prispevek v slovenski pedagogiki in didaktiki ni zgolj v tem, da je oblikoval dosledno in premišljeno didaktično terminologijo, temveč tudi v tem, da je poučevanje vedno umeščal v širši kontekst odgovornega, reflektivnega in raziskovalno podprtega pedagoškega delovanja. Njegov pogled na učitelja kot profesionalca, ki mora razumeti, presojati in razvijati svojo prakso, se kot nevidna rdeča nit prepleta skozi vsa poglavja v monografiji.

Poglavja so razvrščena v štiri tematske sklope, ki smiselno sledijo logiki razvoja didaktične prakse in odsevajo ključna področja, ki jih je raziskoval tudi Kramar – od načrtovanja pouka do refleksije, od učnih oblik do vloge učenca in učitelja v širšem pedagoškem kontekstu.

Prvi sklop se nanaša na učiteljevo refleksijo in profesionalni razvoj. Refleksija je eden od osrednjih pojmov v delu Martina Kramarja: razumel jo je kot proces poglobljenega razumevanja lastne učne prakse, kot orodje za izboljšanje kakovosti pouka ter kot temelj za učiteljev profesionalni razvoj. V njegovem razumevanju učiteljske poklicne poti je refleksija delovala kot mehanizem samoprevpraševanja, odgovorne presoje pedagoških odločitev in kot pogoj za uvajanje sprememb v pedagoški praksi. Učitelj, ki se zaveda pomena refleksije, ni le izvajalec učnih vsebin, temveč aktivni raziskovalec lastnega delovanja, sposoben za avtonomno in ustvarjalno pedagoško delovanje.

V tem tematskem sklopu dve poglavji poglobljeno osvetlujeta pomen in dejansko izvajanje refleksije v slovenskem šolskem prostoru. (1) **Majda Cencič v poglavju *Pogled in vpogled na učiteljevo refleksijo*** razčlenjuje pojem refleksije v ožjem in širšem smislu ter opozarja, da gre za kognitivni in afektivni proces, ki bi moral vključevati tudi akcijsko dimenzijo – torej dejansko spremembo prakse kot rezultat reflektivnega mišljenja. Poglavje se ne ustavi pri teoretičnih opredelitvah, temveč vključuje vpogled v konkretno šolsko prakso, temelječ na nestrukturiranih intervjujih z učiteljicami razrednega pouka ter na spletni anketi med učitelji prvega in drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja. Ugotovljeno je, da se večina učiteljev zaveda pomena refleksije in jo vrednoti pozitivno, a se pogosto sooča z omejitvami, kot so časovna stiska, administrativna bremena in delovna preobremenjenost. Kljub temu ostajajo učitelji večinoma odprti za uporabo reflektivnih pristopov. Avtorica posebej poudarja potrebo po večji vpetosti refleksije v začetno izobraževanje učiteljev in po njenem nadgrajevanju v smeri, ki spodbuja konkretne spremembe v praksi.

V drugem poglavju tega tematskega sklopa (2) **Jana Kalin** v poglavju ***Učiteljeva refleksija in raziskovanje lastnega dela kot pogoj profesionalnega razvoja*** izhaja iz ugotovitve, da kakovostno in odgovorno opravljanje učiteljskega poklica zahteva več kot formalno usposobljenost – zahteva sposobnost samorefleksije, sistematičnega spremljanja pouka ter pripravljenost na samoiniciativno raziskovanje. Učitelj je postavljen v kontekst, kjer se od njega pričakuje celovit pristop k

poučevanju, ki vključuje skrb za učne cilje, razvoj kritičnega mišljenja, individualne potrebe učencev, sodelovalno učenje in oblikovanje spodbudnega učnega okolja. Prispevek še posebej izpostavlja pomen šolske kulture in klime kot ključnih pogojev za to, da učitelj refleksijo in raziskovanje lastne prakse sploh lahko uresniči. Ob tem se opira na Kramarjevo misel, da mora biti refleksija stalnica učiteljevega profesionalnega habitusa – ne kot zunanje predpisana zahteva, temveč kot notranja potreba po izboljšanju lastnega dela in oblikovanju utemeljenih pedagoških odločitev.

Drugi tematski sklop monografije temelji na Kramarjevih razpravah o didaktičnem načrtovanju, učnih ciljih ter smiselni izbiri učnih oblik. V njegovem delu je bil vedno prisoten poudarek na notranji skladnosti pouka in na odgovorni pedagoški presoji. Poglavja v tem sklopu nadgrajujejo ta izhodišča z aktualnimi raziskovalnimi vpogledi.

(3) Milena Ivanuš Grmek in Monika Mithans se v poglavju Načrtovanje in priprava vzgojno-izobraževalnega dela posvečata temeljnim ravnam učiteljeve priprave: globalni, etapni in neposredni. Na osnovi kvalitativne analize strokovnega opusa dr. Kramarja avtorici izpostavita, da mora biti vsaka raven priprave vsebinsko in metodološko povezana z učnimi cilji, vsebinami, oblikami dela in načini preverjanja. Poglavje tako ponudi teoretski okvir, ki osvetljuje pomen didaktične premišljenosti, ter bralca spodbuja k refleksiji o lastnem načrtovalnem slogu. Interpretacija Kramarjevih konceptov je dopolnjena s sodobnimi didaktičnimi pogledi, kar prispeva k aktualizaciji njegovega dela v današnjem pedagoškem kontekstu. V nadaljevanju **(4) Romina Plešec Gasparič in Milena Valenčič Zuljan v poglavju Povezanost učnih ciljev z izbiro učnih oblik** opozorita na razmerje med učnimi cilji in izborom učnih oblik – področje, ki mu je Kramar posvečal posebno pozornost. Temeljni izsledki empirične raziskave na vzorcu 422 slovenskih učiteljev kažejo, da učitelji pogosto sledijo načelu skladnosti med cilji in metodami dela: tisti, ki želijo pri učencih razvijati kritično mišljenje, ustvarjalnost in sodelovanje, pogosteje uporabljajo skupinske oblike, medtem ko za razvoj samoregulacije pogosteje izbirajo delo v paru. Rezultati potrjujejo pomen pedagoške zavesti pri načrtovanju pouka in poudarjajo, da premišljen izbor učne oblike pomembno prispeva h kakovostni izvedbi ciljev. Zaznana skladnost med učnimi cilji in izbiro učnih oblik, kot jo prikaže to poglavje, potrjuje pomen zavestnega in premišljenega didaktičnega odločanja. To misel nadgrajuje tudi naslednje poglavje avtoric **(5) Milene Valenčič Zuljan, Romine Romine Plešec Gasparič in Mojce**

Žveglič Mihelič, ki projektno učno delo ne obravnava le kot obliko dela, temveč kot celovit didaktični pristop, povezan z učiteljevim profesionalnim habitusom in širšim pedagoškim kontekstom. Empirični rezultati, predstavljeni v poglavju, kažejo, da so učitelji, ki pogosteje uporabljajo projektno delo, tudi bolj nagnjeni k inoviranju pouka, sodelujejo v raziskovalnih projektih in delujejo v okoljih, ki spodbujajo učečo se kulturo šole.

Tretji sklop monografije obravnava učni prostor ne le kot fizični, temveč tudi kot socialni in psihološki okvir, kar je bilo eno izmed pomembnih izhodišč tudi v pedagoški misli Martina Kramarja. V svojih delih je učni prostor razumel kot dejavnik, ki bistveno vpliva na učni proces, saj spodbuja sodelovalno, ustvarjalno in odgovorno učenje. V ospredje ni postavjal zgolj arhitekturnih ali materialnih danosti prostora, temveč tudi razmerja med učenci, učiteljevo vlogo in kulturo učenja, ki se v prostoru oblikuje. Tudi zato je učil, da mora biti didaktično načrtovanje neločljivo povezano s poznavanjem učnega okolja, saj to omogoča oblikovanje celovitega in smiselno strukturiranega pouka.

Na tej osnovi prvo poglavje v tem sklopu **(6) Sama Fošnariča Pregled ergonomskih metod za izboljšanje didaktične učinkovitosti v šolskem prostoru** prinaša sistematičen pregled tistih fizičnih značilnosti učnega prostora, ki vplivajo na počutje in učinkovitost učencev in učiteljev. Poudarek je na ergonomskih metodah za vrednotenje prostora in opreme v učilnici, kot so OWAS, RULA in REBA, ter na okoljskih dejavnikih, kot so osvetlitev, temperatura, akustika in digitalna opremljenost. Prispevek spodbuja razmislek o interdisciplinarnem načrtovanju šolskega prostora, pri čemer odpira možnosti za nadaljnje raziskave na presečišču ergonomije in pedagogike.

Pomembno dopolnilo k tej razpravi predstavlja drugo poglavje v tem sklopu avtoric **(7) Petre Gregorčič Mrvar, Marjete Šarić in Nine Kristl Oddelčna skupnost in aktivna vloga učenca v njej**, ki se iz fizičnega premakne v socialni in psihološki prostor učenja. V poglavju avtorice, navezujoč se na Kramarjevo razumevanje vloge učenca kot dejavnega soustvarjalca učnega procesa, raziskujejo pomen oddelčne skupnosti kot prostora za oblikovanje odgovorne participacije, odnosa do skupnosti in osebne angažiranosti. Empirična raziskava med več kot tisoč učenci in dijaki pokaže, da učenci pozitivno vrednotijo ure oddelčne skupnosti, predvsem kadar se lahko izražajo in sodelujejo, a hkrati razkriva potrebo po večji samostojnosti pri oblikovanju vsebine in poteka teh ur. To kaže na pomemben premik v razumevanju

vloge učenca v učnem okolju – ne več zgolj kot prejemnika, temveč kot soustvarjalca skupnosti, kar je bila ena izmed ključnih misli Kramarjevega pedagoškega opusa.

Skupaj ta dva prispevka osvetlujeta učni prostor kot kompleksno mrežo fizičnih pogojev, socialnih razmerij in možnosti za aktivno participacijo učenca – prostor, ki ga mora učitelj ne le razumeti, ampak tudi oblikovati z jasno pedagoško vizijo.

Zadnji sklop monografije odpira prostor za premislek o širših teoretskih okvirih, v katerih se oblikujeta sodobno poučevanje in razumevanje vloge učitelja. Gre za sklop, ki se najbolj neposredno navezuje na tiste dimenzije Kramarjevega dela, kjer se je posvečal kritični analizi pedagoških paradigem, razlikovanju med tradicionalnim in raziskovalno naravnanim poukom ter obrambi učiteljeve strokovne avtonomije. Prispevek *(8) Marije Javornik in Darje Antolin Drešar V študenta osredinjen študij: pomen učiteljevih pojmovanj in ovire za uveljavljanje paradigme v visokošolski praksi* se neposredno navezuje na ta vprašanja. Poudarja, da konstruktivistična paradigma, ki v središče postavlja študenta kot aktivnega soustvarjalca znanja, zahteva ne le metodološko prenovu pouka, temveč tudi globoko spremembo v načinu razmišljanja učiteljev. Avtorici opozarjata, da je uveljavljanje tovrstnih pristopov pogosto omejeno s strukturnimi ovirami – od administrativnih pritiskov do vpliva študentskih anket – in pozivata k premisleku o dejanski avtonomiji visokošolskega učitelja. Prispevek s tem razširja razumevanje sodobne pedagoške prakse kot večdimenzionalnega prostora, v katerem se prepletajo pričakovanja institucije, študentov in samega učitelja.

V historičnem prerezu pa to kompleksnost osvetljuje prispevek *(9) Edvarda Protnerja Jože Jurančič – učitelj v službi naroda*, ki skozi življenjsko zgodbo predvojnega učitelja komunistične usmeritve oriše razvoj alternativne socialno-kritične paradigme v času med obema vojnama. Avtor prispevka pokaže, kako so se Jurančičeva prizadevanja za empirično podprto, otroku prilagojeno poučevanje, upirala tako meščanskemu tradicionalizmu kot kasnejši dogmatični povojni pedagogiki. Ta zgodovinski vpogled razkriva notranjo napetost znotraj progresivne pedagogike in aktualizira vprašanje pluralizma pedagoških idej v zgodovinskem in sodobnem kontekstu – vprašanje, ki ga je na teoretični in praktični ravni postavljal tudi Kramar.

Kritično-refleksivni ton nadaljuje prispevek *(10) Saše Jazbec in Brigitte Kacjan Poliranje diamantov ali donkihotstvo: vloga učitelja pouka tujega jezika v luči metafor*, ki analizira metafore, s katerimi učitelji tujega jezika izražajo svoje razumevanje lastne vloge. Prispevek opozori, da so metafore več kot jezikovni okraski – so kognitivni modeli, ki razkrivajo globlja pojmovanja o učenju, znanju in učiteljevanju. Ugotovitve kažejo, da med učitelji obstajajo raznolika, pogosto nasprotujoča si pojmovanja – od tradicionalnih, instruktivnih predstav do sodobnih, facilitatorskih vlog učitelja – kar še dodatno poudari kompleksnost in večplastnost učiteljeve identitete v današnjem šolskem prostoru.

S tem četrti sklop monografije zaokrožuje razmislek o učitelju ne le kot izvajalcu didaktičnih modelov, temveč kot reflektirajočem, zgodovinsko in družbeno umeščenem strokovnjaku, ki se nenehno giblje med lastnimi pedagoškimi prepričanji, institucionalnimi zahtevami in pričakovanji učencev. To je vizija učitelja, kot jo je v svojih delih neomajno zagovarjal tudi Martin Kramar – učitelja kot intelektualca, raziskovalca in človeka, ki s svojim delovanjem prispeva k razumevanju in izboljševanju izobraževanja kot temeljnega družbenega področja.

Znanstvena monografija *Sodobni didaktični diskurzi v kontekstu pedagoške tradicije* ni le prispevek k aktualni razpravi o kakovosti vzgojno-izobraževalnega procesa, temveč tudi poklon in nadaljevanje strokovne zapuščine prof. dr. Martina Kramarja. S tematsko raznolikostjo, metodološko širino in analitično globino prispevki v tej monografiji osvetlujejo ključna vprašanja sodobnega poučevanja – od učiteljeve refleksije in didaktičnega načrtovanja do vloge učenca, oblik učnega prostora in premisleka o temeljnih pedagoških paradigmah.

Pri tem se ne ustavljajo le pri tehničnem vidiku učiteljevega dela, temveč segajo v etične, epistemološke in kulturne razsežnosti pedagoške prakse, ki jih je Kramar dosledno vključeval v svoj znanstveni in pedagoški opus. Njegovo razumevanje pouka kot premišljenega, vrednostno utemeljenega in vselej v dialogu s prakso in teorijo ostaja dragocena dediščina – ne le za raziskovalce in učitelje, temveč za vse, ki verjamejo, da je kakovostno izobraževanje temelj posameznikovega razvoja in družbene prihodnosti.

S to monografijo želimo zato ne le ohraniti, temveč tudi nadgraditi miselni horizont, ki ga je začrtal prof. dr. Martin Kramar – zavezani dialogu med tradicijo in inovacijo, med raziskovanjem in prakso, med strokovno odgovornostjo in pedagoškim pogumom.

POGLED IN VPOGLED NA REFLEKSIJO UČITELJEV

MAJDA CENCIČ

Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Koper, Slovenija
majda.cencic@guest.arnes.si

Usmerjamo se na refleksijo in jo opredeljujejo v ožjem in širšem pomenu, pa tudi na refleksijo kot na kognitivni in afektivni proces, ki naj vključuje tudi akcijsko dimenzijo. Pogled dopolnjujemo z vpogledom v prakso, ki so nam ga na osnovi nestrukturiranega intervjuja omogočile izbrane učiteljice razrednega pouka ter z odgovori na spletni vprašalnik manjšega neslučajnostnega vzorca razrednih učiteljev prvega in drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja. Na osnovi zbranih podatkov povzemamo, katere pristope in pripomočke najpogosteje uporabljajo razredni učitelji, kako se čutijo kompetentni ter kje zaznavajo prednosti uporabe refleksije. Menimo, da je najpomembnejše, da učitelji poznajo refleksijo in njene prednosti ter da so pozitivno naravnani k njeni uporabi, kljub temu da se čutijo obremenjeni z različnim delom ter menijo, da jim primanjkuje časa za refleksijo. Dodajamo, da bi bilo koristno bolj promovirati in nadgraditi refleksijo v smeri akcijske dimenzije. Večji poudarek pa naj bi refleksiji namenili tudi pri študiju za učiteljski poklic.

DOI

[https://doi.org/
10.18690/um.pef.7.2025.1](https://doi.org/10.18690/um.pef.7.2025.1)

ISBN

978-961-299-017-6

Ključne besede:

refleksija,
refleksivni pouk,
pristopi,
pripomočki,
mnenja učiteljev,
razredni pouk



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.pef.7.2025.1](https://doi.org/10.18690/um.pef.7.2025.1)

ISBN
978-961-299-017-6

Keywords:
reflection,
reflective teaching,
approaches,
tools,
teacher perspectives,
classroom teaching

A LOOK AND INSIGHT INTO TEACHER REFLECTION

MAJDA CENCIČ

University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenia
majda.cencic@guest.arnes.si

This paper explores the concept of teacher reflection, examining it both narrowly and broadly, and considering it as a cognitive and affective process that should also incorporate an action-oriented dimension. We supplement this theoretical perspective with insights from practice, drawn from an unstructured interview with selected classroom teachers and responses to an online questionnaire completed by a small, non-random sample of teachers working in the first and second educational cycles. Based on the collected data, we summarize the approaches and tools most commonly used by teachers, how competent they feel in applying reflection, and the benefits they associate with reflective practice. We argue that it is crucial for teachers to be familiar with the concept of reflection and its benefits, and to have a positive attitude toward its implementation, despite often feeling overwhelmed by numerous responsibilities and lacking time for reflection. We further suggest that reflection should be promoted and developed with a stronger emphasis on its action-oriented dimension. Additionally, more attention should be given to reflection in teacher education programmes.



University of Maribor Press

1 Uvod

Besedilo se usmerja na nekoliko drugačen pogled na refleksijo. Refleksijo opredeljuje v širšem in ožjem pomenu besede. Nanjo pa pogledamo tudi kot na celostni proces, ki vključuje različne vidike ali dimenzije. Poudarjamo tudi procesni vidik refleksije, ki temelji na nekaj stopnjah ali fazah in ena izmed njih je pridobivanje podatkov ali dokazov. S tem v povezavi so omenjeni nekateri pristopi in pripomočki za pridobivanje podatkov za refleksijo¹ ter predstavljen vpogled v prakso razrednih učiteljev.

2 Nekoliko dopolnjena opredelitev refleksije

Če si sposodimo definicijo Korthagena (v Marentič Požarnik, 2000), je refleksija mentalni proces strukturiranja ali rekonstruiranja izkušnje, problema, obstoječega znanja ali vpogledov.² Dodali bi, da refleksija kot miselni ali mentalni proces vključuje poleg miselne ali kognitivne dimenzije, tudi čustva ali afektivno dimenzijo. Lahko omenim tudi duhovno dimenzijo, ki je na pedagoškem področju najmanj poudarjena, ki pa jo povezujejo z duhovno inteligenco (Zohar in Marshall, 2000). Glede na omenjeno, pojmujeemo refleksijo kot proces, ki vključuje različne dimenzije rekonstruiranja nekega preteklega dejanja ali dogajanja, na katerega celostno pogledamo ali z različnih vidikov.³

Pojem in dejavnost refleksije pripisujejo tako Schönu kot tudi Deweyu, najpogosteje pa se izpostavlja Kolbov štristopenjski krožni model izkustvenega učenja (npr. Cencič, 2015; Smith in Rayfield, 2017). Kolbov model vključuje konkretno izkušnjo, refleksivno ali razmišljujoče opazovanje, abstraktno konceptualizacijo in aktivno preizkušanje (prav tam) ali posledično drugačno ali spremenjeno delovanje ali akcijsko dimenzijo.⁴

¹ Uporabljamo ustaljeni pojem pripomočki namesto pojma orodja, ki se sicer vedno bolj uporabljajo zaradi dobesednega prevajanja angleškega poimenovanja (tools).

² Ali drug primer opredelitve: »Gre za proces izkustvenega učenja na podlagi poglobljene analize (lastne) prakse in spoznanj, ki usmerjajo posameznikovo razmišljanje in delovanje (metakognitivni proces).« (Erčulj in Čot, 2017, str. 50).

³ Če ilustriramo, si postavljamo različna vprašanja, kot so npr.: kaj sem povedal? Kako sem povedal? Sem bil razumljiv? Kaj sem občutil? Katera čustva so me prevzemala? Pozitivna, kot so mir, radost, ljubezen, ali negativna, kot so jeza, ogorčenje ipd.? Sem bil zaverovan vase, ali sem se počutil negotovega? Katere misli so me prežemale? Sem čutil napetost, odgovornost, skrb, željo po usklajevanju? Sem bil osredotočen predvsem nase in na svoje probleme? Ipd.

⁴ Prakso na osnovi izkušnjskega učenja poudarja tudi Crawford (2019, str. 130), ki je zapisal: »Praktično znanje pa je po drugi strani vedno vezano na izkušnje določene osebe. Ni ga mogoče prenesti, lahko ga samo živimo.«

V literaturi lahko najdemo predstavljeno različno število stopenj za refleksijo, od omenjenega štiristopenjskega Kolbovega modela izkustvenega učenja, do npr. sedemstopenjskega modela reflektivnega pouka Pollarda (1998).⁵ Izhodišče je vedno praksa (delovanje), zbiranje podatkov o tem in na osnovi analize podatkov spremenjena praksa (delovanje ali akcija).

Ker je število stopenj ali faz manj pomembno, se raje usmerimo na pomen pojma refleksija. V izpostavljenem Kolbovem modelu je refleksija oz. refleksivno opazovanje le ena od stopenj krožnega procesa. Zato lahko pojmujeemo refleksijo v dveh pomenih:

- v ožjem pomenu, kjer je refleksija, le ena od stopenj v krožnem procesu in za katero bi lahko uporabili pojmovno zvezo refleksivno mišljenje (Bizjak in Valenčič Zuljan, 2007) ali razmišljanje o svojem poučevanju (Kukovec, 2008) in
- v širšem pomenu, ko refleksijo pojmujeemo kot krožni proces iz več stopenj in ena stopnja so zbrani ali pridobljeni podatki (dokazi), ki dodatno utemeljijo in dopolnijo refleksijo v ožjem pomenu besede in usmerjajo na akcijo ali spremenjeno delovanje v prihodnje.

Menimo, da je za strokovne in pedagoške delavce koristno, da poleg samorefleksije (ali refleksije v ožjem pomenu besede), vključijo ali se vsaj kdaj odločijo tudi za refleksijo v širšem pomenu besede, kar pomeni, da svojo miselno refleksijo zgradijo na zbranih podatkih, ki jih lahko pridobijo na različne načine oz. z različnimi pripomočki. Nekateri pripomočki vključujejo tudi opazovanje in vrednotenje opazovanega dogodka drugih udeležencev.

Preglednica 1 predstavlja nekatere pripomočke, ki so grupirani v nekaj pristopov. S kombinacijo različnih pripomočkov pridemo do podatkov in s tem bolj veljavno, zanesljivo in tudi bolj objektivno rekonstruiramo preteklo dogajanje, saj nanj pogledamo tudi iz drugih vidikov ali perspektiv. Tako lahko bolj utemeljeno načrtujemo spremembo delovanja (prakso ali akcijo) v prihodnje.⁶

⁵ Srce ali središče refleksivnega cikla predstavlja po Newellu (2025) samoopazovanje in samoevalvacija za stalno učenje (prav tam) ali za stalno izboljševanje dela.

⁶ Uporablja se tudi pojem, da gre pri refleksiji za »procesno pot« (Erčulj in Čot, 2017, str. 51), oz. da gre za ciklični ali spiralen proces (prav tam), ki vodi v spremembo ali akcijo.

Preglednica 1: Nekateri pristopi in primeri pripomočkov za pridobivanje podatkov

Pristopi ⁷	Pripomočki
Nestrukturirani	delovni zapisi oz. beležke, dnevnik
Strukturirani	različni vprašalniki: anketa, lestvice stališč ipd.
Na osnovi tehničnih (AV) pripomočkov	Snemanja: video, fotografiranje ipd.
Pisni	portfolio (listovnik) pedagoškega delavca
Sodelovalni	skupinski pogovor, kolegialno sodelovanje, kritični prijatelj, supervizija, koučing ...
Raziskovalni	akcijsko raziskovanje, študija primera ...

Vir: Cencič, 2015

Navedeni pristopi in pripomočki se med seboj povezujejo in dopolnjujejo, saj lahko hkrati uporabljamo različne pristope in različne pripomočke, da pridemo do podatkov.

Čprav podatke pogosto,⁸ zbiramo v sedanjem času (sedaj), se navadno nanašajo na dejavnosti, aktivnosti ali procese, ki so se dogajali pred tem, v bližnji preteklosti, zato moramo upoštevati, da čas bodisi »polepša« ali »poslabša« sliko, na katero se nanaša refleksija v ožjem pomenu besede. Vsak pogled, ko smo podatke dobili od drugih, ki so bili udeleženci dogajanja, nam pokaže njihovo vrednotenje⁹ in presojo opravljene aktivnosti in morda odkrije tudi kakšno našo slepo pego. Cilj refleksije v širšem pomenu besede pa je usmerjen v načrtovanje dela (akcijo) v prihodnje, ki naj se udejanji in naj ne ostane le pri načrtu sprememb.

3 Pogled v prakso

Opredelitev refleksije v ožjem in širšem pomenu besede ter navedeni pristopi in pripomočki so nam bili izhodišče, da smo pogledali v prakso učiteljev razrednega pouka. V ta namen smo odbrali nekatere podatke raziskave E. Miklavčič (2021), ki je bila zaporedna kombinacije kvalitativnega in kvantitativnega raziskovalnega pristopa.

⁷ Podobno ima pristope navedene tudi Javornik Krečič (2008), le da nima omenjenega raziskovalnega pristopa.

⁸ Če vključimo kot opazovalce dogajanja druge osebe, bodo ob dogajanju, aktivnosti ali procesih, ki potekajo, zbirali podatke.

⁹ Vrednotimo lahko na različne načine, tudi npr. z lestvico pomenskih razlik ali semantičnih diferencialov (Cencič, 2009), ki na kontinuumu povezuje nasprotna para pridevnikov, kot so npr. dobro – slabo, koristno – škodljivo, navdihujoče – zamorjeno, sproščeno – stresno ipd.

3.1 Nekateri kvalitativno pridobljeni podatki

Za osvetlitev teme tega poglavja na osnovi kvalitativnih podatkov je bil vključen priročni izbor (Krmac in Cencič, 2022) enajstih učiteljic razrednega pouka na eni izbrani osnovni šoli v Sloveniji. Zbiranje podatkov je potekalo s pomočjo polstrukturiranega intervjuja februarja 2021 po spletni povezavi zoom.¹⁰ Rezultati, ki jih predstavljamo v nadaljevanju na osnovi odgovorov intervjuvank, so bili obdelani na osnovi kombinacije narativne in hermenevtične analize (Krmac in Cencič, 2023) in se nanašajo na pristope in pripomočke, kompetentnost ter prednosti uporabe refleksije.

3.1.1 Pristopi in pripomočki

Glede pristopov k refleksiji je bilo ugotovljeno, da intervjuvanke največkrat uporabijo lastne nestrukturirane zapise, ki jih naredijo med ali po pouku. Med temi so navedle: zapiske v beležke ali v posebni blok (zvezek). Pojavil se je tudi odgovor o zapisih v dnevnik. Nekaj jih je omenilo, da si zapišejo dodatne opombe poleg izvedene učne priprave, kar jim omogoča, da ob ponovnem poučevanju uvedejo takojšnje spremembe, ki vodijo k uspešnejši izvedbi učne ure, npr. odgovor: *»Opažanja zapišem v dnevno pripravo, da se pribodnjič, ko zopet poučujem v istem razredu, spomnim.«*

Newell (2025) tudi priporoča, da si po pouku v zvezek, beležko ali v telefon zapišemo,¹¹ kaj se je zgodilo. Predlaga, da se upoštevajo in zabeležijo tudi reakcije in občutki tako učitelja kot tudi učencev. Meni pa, da je beleženje odvisno od tega, ali se spomnimo, da to naredimo in od naših sposobnosti, da si prikličemo podrobnosti, kar pomeni, da beleženje po dejavnosti ni zelo natančno, zanesljivo in veljavno.

Intervjuvanke so povedale, da za refleksijo vključujejo tudi sodelavce, največkrat učiteljice, npr.: *»tudi z drugimi učiteljicami, s soračredničarko«*. Kot so navedle, opravljajo medsebojne ali *»vzajemne hospitacije, ki se vedno zaključijo z refleksijo. Zelo zanimivo je slišati mnenja drugih o svojem izvajanju pouka. Na takšen način se lahko marsičesa naučimo, saj sami pri sebi določenih vzorcev ne opazimo.«*

¹⁰ Uporabljen je bil posredni intervju preko aplikacije zoom, ker so se podatki zbirali v kovidnem obdobju.

¹¹ Newell (2025) dodaja, da si v telefon lahko tudi glasovno zabeležimo.

Za medsebojne ali vzajemne hospitacije je bila tudi razlaga: *»Tu se mi zdi pomembno, da je vsak pripravljen na morebitno dobronamerno kritiko sodelavca, ki ti je lahko samo v pomoč. In seveda, da gre za odkrito komunikacijo, priznavanje različnosti in medsebojno spoštovanje.«*

Med pogostejše sodelovanje z zaposlenimi so intervjuvane učiteljice navedle tudi sodelovanje z učiteljicami za dodatno strokovno pomoč (DSP) ter šolsko svetovalno službo (ŠSS). Menijo, da lahko skupaj najdejo različne načine, ki bodo uspešnejši za pouk. Npr. del odgovora: *»tudi z učiteljicami za DSP, da skupaj najdemo kakšne poti za boljše podajanje določene snovi. Stili poučevanja so različni, zato je priročno slišati, na kakšen način bi se poučevanja lotila katera izmed sodelavk.«*

Iz odgovorov lahko povzamemo, da je pri sodelovalnem pristopu izpostavljen kritični prijatelj, saj so intervjuvanke na primer povedale: *»Pogosto povprašam za mnenje sodelavki, s katerima kritično predebatiramo uro. Pri tem sem zelo vesela, da niso kritike samo pozitivne – tam, kjer so potrebni popravki.«*

Intervjuvanke so izpostavile tudi ravnatelja,¹² njegovo vlogo, njegove hospitacije, spodbujanje medsebojnega sodelovanja in motiviranje ter njegovo spodbudo za dodatna strokovna izobraževanja, npr.: *»Ravnatelj opravlja hospitacije. Po hospitacijah vedno skupaj z njim opravimo refleksijo ure. Svoja opažanja poda tako on kot tudi mi učitelji.«* Tudi ravnateljica I. Stopar (2008) je zapisala, da spodbuja učitelje k refleksiji, samoocenjevanju in jim pomaga z izobraževanjem ter s spodbujanjem osebne odgovornosti in tudi z lastnim vzorom. Kar pomeni, da mora tudi ravnatelj vključevati refleksijo v svoje delo in biti reflektivni praktik.

Pri sodelovalnem pristopu lahko iščemo pomoč, nasvete ali mnenje kolegov, s katerimi smo verjetno v dobrem medsebojnem odnosu. Lahko so to bolj izkušeni, bolj specializirani kolegi za določeno področje, ali pa vidijo bolj celostno sliko, kot npr. ravnatelj. Newell (2025) tudi priporoča, da povabimo kolega v razred, da na osnovi opazovanja, lahko bi dodali tudi intervjuja z učenci, zbere informacije o pouku ali določenem področju dela, kjer smo negotovi, ter poda svoj pogled v obliki povratne informacije. Avtor (prav tam) pri tem izpostavlja dva izziva: prvi je urnik, drugi pa različni pogledi in dojemanje, kaj se je dogajalo.¹³

¹² Uporabljamo moško spolno obliko.

¹³ Različni pogledi so stvarnost, ki jo moramo sprejeti. Za vpogled v različne perspektive je Barica Marentič Požarnik (1987) predlagala triangulacijo, ki jo pojmuje kot kombinirano tehniko zbiranja podatkov, saj največkrat kombinira in sooča podatke, pridobljene s tehniko opazovanja in tehniko intervjuja (Krmac in Cencič, 2022).

Razširjenost sodelovanja podpirajo še rezultati druge manjše raziskave (Cencič, 2023), kjer smo ugotovili, da so strokovni delavci visoko izpostavili, da njihova ustanova zaposlitve podpira medsebojno sodelovanje ter tudi, da spodbuja učenje drug od drugega. Raziskava (prav tam) je kot enega izmed ključnih ugotovitev izpostavila pomen neposredne komunikacije, ki bi jo lahko poimenovali komunikacija iz oči v oči ali na štiri oči, ali pogovor dveh oseb, med katerima je ena lahko bolj izkušena in druga manj, ali ena v vlogi svetovalca, mentorja, trenerja, druga tistega, ki išče nasvete, pomoč ipd. Lahko pa sta učitelja tudi kolega z istimi izkušnjami, a eden izmed njiju želi še drugo mnenje, saj smo pogosto negotovi v kakšnih odločitvah. Menimo, da se z izmenjavo dobre in tudi slabe ali neuspele prakse lahko izboljšajo tudi odnosi med zaposlenimi.

Intervjuvanke so povedale, da v refleksijo pogosto vključujejo tudi svoje učence, bodisi ob njihovih izdelkih, ali ob koncu učne ure, da ugotovijo, kaj so se novega naučili, in sicer tako, da jih spodbujajo k ugotavljanju, kaj so si najbolj zapomnili, kaj jim je bilo zanimivo, kaj pomembno: *»Včasih k analizi na koncu pouka povabim tudi učence, da skupaj ugotovimo, kaj smo se ta dan naučili.«*

Iz povzetih rezultatov sklepamo, da se refleksija predvsem uporablja v ožjem pomenu besede – kot miselni proces med ali po pouku, kar je bilo zaznati tudi v odgovorih, npr.: *»refleksijo običajno izvedem v mislih, takoj po pouku.«*

Glede pristopa pa se vključuje nestrukturirani pristop, ki temelji na verjetno kratkih zapisih ali beležkah. Beležke ali kratki zapisi doživljanja in dejavnosti so bolj enostavni in preprosti v primerjavi s strukturiranimi zapisi, kot so različni vprašalniki, hkrati pa tudi bolj odražajo problem ali težavo, ki nas vodi v refleksijo. Morda so tudi eden najstarejših pripomočkov, ki so jih učitelji uporabljali, ko se še ni razpravljalo o refleksiji, refleksivnem praktiku in refleksivnem pouku.¹⁴

Včasih pa nas čustva tudi prevzamejo in je zapis lahko neke vrste terapevtsko sredstvo, sredstvo za umiritev in razmislek oz. refleksijo. Zapise pa odlikuje tudi trajnost in nespremenljivost, saj jih čas ne spreminja, kot spreminja npr. naš spomin,

¹⁴ A. Hazabent Habe (2008, str. 849) je zapisala o eni svojih učiteljic: »Še danes se spomnim učiteljice, ki je zmeraj s seboj prinesla isti zvezek. Nikoli nisem čisto točno vedela, kaj je bilo v njem zapisano, vendar glede na to, kako ga je med uro uporabljala in kako je ure vodila, mi je bilo jasno, da je razmišljala o tem, kaj želi z nami početi. Videti je bila pripravljena. In bila je pripravljena. Prav zato sem si jo tudi zapomnila.«

čeprav smo navedli, da lahko tudi niso popolnoma zanesljivi in veljavni, če so narejeni kasneje. Prinašajo tudi le perspektivo tistega, ki jih je zabeležil.

Rezultate, ki dopolnjujejo Preglednico 1, predstavlja Preglednica 2.

Preglednica 2: Pristopa in pripomočki, ki jih najpogosteje uporabljajo intervjuvane učiteljice

Pristopa	Pripomočki
Nestrukturirani	delovni zapisi oz. beležke, dnevnik, zapisi v učne priprave
Sodelovalni	kolegialno sodelovanje, kritični prijatelj, medsebojne ali vzajemne hospitacije, hospitacije ravnatelja, sodelovanje učencev

Vir: lasten

Preglednica 2 povzema dva izstopajoča pristopa: nestrukturirani, ki vključuje tudi zapise na učne priprave ter sodelovalni pristop. Pri sodelovalnem pristopu izpostavljamo sodelovanje z učiteljicami v paralelki ter sodelavkami ŠSS, DSP ter ravnatelja. Pogosto so bile omenjene hospitacije, in sicer medsebojne hospitacije ter hospitacije ravnatelja. Intervjuvanke pa za samorefleksijo vključuje tudi pogovor z učenci na osnovi njihovih izdelkov ali dosežkov.

3.1.2 Kompetentnost za izvajanje refleksije

Glede kompetentnosti so intervjuvanke navajale znanje ter nekatere veščine. Povedale so, da so v glavnem znanje za izvajanje refleksije pridobile same, npr. navedba: *»Samostojno odkrivanje znanj o tem,«* s prebiranjem strokovnih člankov na spletu ali v revijah ter z branjem strokovne literature.

Nekatere so navedle tudi različna izobraževanja ter lastne izkušnje in večletno prakso v šolstvu ter sodelovanje s kolegi, npr.: *»Ogromno sem se naučila od ostalih sodelavk.«* Navedba kaže na povezavo pristopov ter ponovno pomembnost dobrega sodelovanja in medsebojnih odnosov ter sodelovanja s kritičnim prijateljem, kar omenjajo tudi različni strokovnjaki (npr. Sentočnik, 2004 idr.).

Le dve intervjuvanki sta omenili čas študija, npr.: *»Samouk, nekaj tudi na študijskih srečanjih, nekaj je bilo slišano med časom študija.«* Različni slovenski strokovnjaki izpostavljajo pomembnost refleksije že v času študija (npr. Bizjak in Valenčič Zuljan,

2007; Javornik Krečič, 2008; Kukovec, 2008; Pečar, 2012 ipd.).¹⁵ Študentje tudi navajajo uporabo refleksije že v času študija (npr. Miklavčič, 2021). Postavljamo si vprašanje prehoda oz. diskrepance iz študija v prakso. Mogoče se refleksija še ni ponotranjila, osmislila in ozavestila in ni postala osmišljena navada, ampak le obveza in naloga, ki jo je potrebno opraviti v času študija. Lahko bi poimenovali, če povzamemo Rupnik Vec (2006), da gre za nezavedno nekompetentnost ali za najnižjo stopnjo refleksije, ker gre v glavnem za opisovanje nekega dogajanja, kot pravi M. Pečar (2012), ali za analizo pouka, kot je zapisala Miklavčič (2021).

Dve intervjuvanki sta povedali, da ne potrebujeta posebnega znanja, npr. odgovor: *»Ne vem, če je za to potrebno kakšno znanje, pride spontano.«*

Dobili pa smo tudi nasprotni odgovor, da nimajo posebnega znanja in veščin, da ga še niso pridobile, npr.: *»Znanja imam verjetno premalo. Zagotovo bi bilo zanimivo o tem slišati več.«* Tudi S. Sentočnik (2004) je že pred leti zapisala, da naši učitelji ne znajo reflektirati in zapisovati refleksij, saj je potrebno na svoje ravnanje pogledati z distance in se šele nato odločiti za drugačno ravnanje.

Pri veščinah se je pojavil odgovor o veščinah analiziranja, razmišljanja, argumentiranja, pa tudi zmožnost empatije. Navedene veščine me asociirajo na razvoj kritičnega mišljenja, o katerem Rupnik Vec (2010) meni, da je naravnano na samorefleksijo in metakognicijo, pa tudi na celostni razvoj posameznika.¹⁶ Verjetno pa bi bilo koristno razmišljati tudi o komunikacijskih in drugih veščinah, ki so tudi potrebne in koristne za refleksijo (Thompson, 2021), pa še o katerih drugih, ki so npr. povezane z ustvarjalnostjo, timskim delom, večopravnostjo učitelja itn. (Drew, 2023).

Če povzamemo, intervjuvanke kompetenco povezujejo predvsem z znanjem in nekatere tudi z veščinami. So pa intervjuvanke, kot je zapisala E. Miklavčič (2021), izkazale pozitivno naravnost in zavedanje prednosti, ki jih prinaša uporaba refleksije. Kot vzrok za manjšo uporabo pa so izpostavile pomanjkanje časa tudi na račun velike »papirologije«, kot so se izrazile (prav tam).

¹⁵ M. Pečar (2012, str. 15) je na začetku svojega prispevka zapisala: »Refleksija ima pomembno vlogo v izobraževanju učiteljev, še posebej v procesu praktičnega pedagoškega usposabljanja.«

¹⁶ T. Rupnik Vec (2010) razpravlja predvsem o kritičnem mišljenju pri mladih v povezavi s strokovnimi delavci. Kot navaja (prav tam, 2006): učiti se samorefleksije pomeni učiti se kritično razmišljati o lastnem razmišljanju (metakognicija) ali zavzeti distanco do lastne interpretacije. Povzema metaforo učenja helikopterskega pogleda.

3.1.3 Prednosti uporabe refleksije

Intervjuvanke so povedale, da je tema o refleksiji precej težka in pojem premalo poznan.

Med prednostmi, ki so jih v intervjujih izpostavile, je izstopal odgovor: boljše delovanje, kakovosten pouk in vpeljava izboljšav v pouk.¹⁷ Npr. odgovor: *»Ker lahko deluješ v življenju vedno boljše, bolj si pozoren na določene stvari, ki jih počneš v življenju. Ker si uspešnejši, je tvoje delo prijetnejše, bolj kakovostno ga opravljaš.«*

Poleg pouka je izstopal tudi širši pojem delo, npr.: *»Zavedanje pomembnosti mojega dela.«* Uporaba besede delo nas spomni na raznovrstnost dela ali številne vloge učitelja.

Navedle so tudi izboljšanje odnosov med učenci in učitelji ter med učitelji samimi, z besedami: *»V boljših odnosih med učenci in učiteljem, med sodelavci, prijatelji.«*

Nekatere menijo, da izvajanje refleksije pripomore tudi k osebni rasti in profesionalnemu razvoju: *»Preprečim slabo počutje, spreminja mi razmišljanje, doživljanje, s tem osebno rastem.«*

Navedle so, da refleksija pomaga pri izboljševanju samozavesti in povečuje kritičnost in tudi zadovoljstvo: *»Samozavest, kritičnost, lastna refleksija.«*

Odgovori intervjuvank so se nanašali tudi na učence. Newell (2025) meni, da reflektivna praksa pomaga bolje razumeti učence, njihove sposobnosti in potrebe, ter da se z refleksijo lahko bolje postavimo v kožo učencev in se vidimo skozi njihove oči. T. Rupnik Vec (2006) pa je zapisala, da gre za raziskovanje tega, kaj učenci razmišljajo in doživljajo in da refleksija omogoča učitelju, da preveri, kako učenci zaznavajo njegove namene in da če raziskuje perspektivo učencev, lahko spozna paleto raznovrstnih pomenov, ki jih učenci razbirajo iz njegovih besed in dejanj.

¹⁷ Newell (2025) je npr. zapisal, da dobri učitelji razmišljajo o tem, kaj, zakaj in kako delajo v razredu. Odlični učitelji pa na osnovi takega razmišljanja nenehno izboljšujejo svoj pouk.

Intervjuvanke so pri navedbi učencev zaznale prednosti tudi pri boljših rezultatih učencev, večji motiviranosti in boljših odnosih, npr.: *»Doseganju boljših rezultatov učencev/ učiteljev, odpravljanju napak, dobri motivaciji v razredu.«*

Pojavil se je tudi odgovor, da s pomočjo refleksije lahko tudi lažje in bolje pomagamo učencem, ki imajo učne težave.

Kar nekaj učiteljic pa je pojasnilo, da s pomočjo izvajanja refleksije tudi učence učijo in spodbujajo k refleksivnemu razmišljanju: *»Samožavest učencev, kritično razmišljanje ter lastna refleksija. Tako vzgajaš samostojne osebnosti z lastnimi možgani in ne le vodene kozličke.«*

M. Kerin (2020), ki organizira delavnice za spodbujanje refleksije učencev in učiteljev, priporoča, da naj refleksija pri pouku ne bo hitro in površno izvedena dejavnost za učene, temveč premišljena in načrtovana dejavnost v okviru sprotne priprave na pouk. Meni tudi, da je refleksija v vsakdanji praksi pogosto nenačrtovana in usmerjena v reševanje problemov, kar Ward in McCotter (2004, v Pečar, 2012) imenujeta tehnična refleksija.

Če povzamemo, se intervjuvanke v glavnem zavedajo pomembnosti, ki jih prinaša izvajanje refleksije in so izpostavile kar nekaj ključnih razlogov, ki so pozitivni tako za njih in njihovo delo kot tudi za učence. Kot ključne pojme prednosti refleksije za učitelje poudarjamo:

- Izboljšanje pouka in tudi drugega dela učitelja, ali da učitelj ostane strokoven in inovativen (Newell, 2025) in bi dodali, da svojo strokovnost in inovativnost nadgrajuje.
- Vplivala naj bi tudi na odnose. Večina znanstvenikov in raziskovalcev se tudi strinja, da so medosebni odnosi ključni za človekovo zadovoljstvo (Wiking, 2017). Csikszentmihalyi (2019) poroča, da so raziskave večkrat dokazale, da je kakovost življenja najbolj odvisna od tega, kako doživljamo delo in svoje odnose z drugimi, ter da najpodrobnejše informacije o tem, kdo smo kot posamezniki, pridobimo od ljudi, s katerimi delamo.
- Izpostavljen je bil tudi osebni in profesionalni razvoj učitelja, ali da je refleksija bistvo učinkovitega stalnega strokovnega ali profesionalnega in osebnega razvoja, kar poudarjajo tudi drugi (npr. Kukovec, 2008; Newell, 2025; Šarić in Šteh, 2017; Willkins, 2011). T. Rupnik Vec (2006) je tudi zabeležila, da je kritična

samorefleksija temelj profesionalnega razvoja in rasti strokovnega delavca, Willkins (2011) pa, da mora profesionalni razvoj vključevati tudi razvoj stopnje reflektivnega praktika, ki se uči iz izkušenj.

Kot ključne pojme refleksije za učence tako izpostavljam:

- boljše rezultate učencev,
- boljše odnose z učenci in boljšo klimo ter
- zgled in transfer na učence ter vpliv na osebni razvoj učencev, saj reflektivni učitelj razvija reflektivne učence (Newell, 2025).

3.2 Kvantitativno pridobljeni podatki o uporabi pripomočkov

Kvantitativni del je nastal na osnovi daljšega spletnega vprašalnika kombiniranega tipa, ki ga je leta 2021 izpolnilo 44 učiteljic razrednega pouka po različnih osnovnih šolah v Sloveniji (Miklavčič, 2021). Kot zanimivost pri pridobivanju podatkov izpostavljam, da je vprašalnik odprlo 186 razrednih učiteljev, nagovor prebralo 97 učiteljev, odgovorilo pa le omenjenih 44 učiteljev oz. učiteljic.

Preglednica 3: Delež odgovorov uporabe navedenih pripomočkov oziroma pristopov refleksije

Pristop	Pripomoček	Delež v %
Nestrukturirani	beležke	72,7 %
	dnevnik	38,6 %
Pisni: portfolio ¹⁸	v pisni obliki za učence	43,2 %
	e-obliki za učence	13,6 %
	učitelja	18,2 %
Strukturirani: vprašalnik	samorefleksije	20,5 %
	za učence	52,3 %
Tehnični	fotografiranje	52,3 %
	avdio snemanje	15,9 %
	video snemanje	15,9 %
Sodelovalni	kritični prijatelj	18,2 %
	medsebojne hospitacije	54,5 %
	hospitacije ravnatelja	77,3 %
	šolski razvojni tim	45,5 %
	supervizija	18,2 %
	koučing	11,4 %
Raziskovalni		25,0 %

Vir: prirejeno po Miklavčič (2021)

¹⁸ Podpiramo slovenski prevod in uporabo pojma listovnik, čeprav se morda bolj uporablja tujka. Kot navajata J. Erčulj in Čok (2017), ki uporabljata pojem listovnik, pa lahko zasledimo tudi pojem portfelj in mapa učnih dosežkov.

Vključen je le izbor rezultatov, ki so bili obdelani na osnovi opisne statistike in se nanašajo na uporabo omenjenih pristopov in pripomočkov za refleksijo (preglednica 3).

Rezultati, pridobljeni na podlagi vprašalnika, se skladajo z navedenimi rezultati kvalitativnega dela glede uporabe beležk, kar je označilo 72,7 % učiteljic, ki so izpolnile vprašalnik, in smo jih vključili v nestrukturirani pristop. Kar 38,6 % anketirank je označilo tudi dnevnik.¹⁹

Pri pisnem pristopu se glede na anketiranke v veliko večjem deležu uporablja pisni portfolio za učence (43,2 %) kot pa npr. portfolio učitelja (18,2 %). Portfolio učitelja je koristen ne le za samorefleksijo, ampak tudi kot spodbuda k refleksiji (Erčulj in Čot, 2017). Avtorici pišeta, da je listovnik ali portfolio uporaben tudi za spodbujanje in spremljanje učiteljevega profesionalnega in kariernega razvoja ter povzemata predlog nekaterih avtorjev, da »naj si kot način lastne promocije izdelajo predstavitveno mapo« (prav tam, str. 49).

Pri strukturiranem pristopu je več kot polovica anketiranih označila vprašalnike za učence (52,3 %). Sprašujemo se o vsebini in namenu vprašalnikov – tako vprašalnikov za učence kot vprašalnikov za samorefleksijo, ki jih je označilo 20,5 % anketirank.

Pri tehničnem pristopu je fotografiranje dobilo več kot polovični delež odgovorov, veliko manj pa avdio in videosnemanja, le po 15,9 % odgovorov. Menimo, da je fotografiranje zaradi statične slike manj priporočljivo za refleksijo, čeprav se lahko vključuje za spodbujeni priklic (Marentič Požarnik, 1987). Bolj priporočajo video snemanje (npr. Fakazlı, 2021; Newell, 2025), saj da so videoposnetki dobrodošli, ker nudijo nespremenjeni in nepristranski pogled z vidika učitelja in učencev ter so kot dodaten vpogled na vedenje učencev, kar učitelj med poukom morda ne opazi (Newell, 2025). Lahko bi jih opredelili kot veljaven in zanesljiv pripomoček, pa tudi trajen, če je ustrezno shranjen. Odlikuje jih tudi ekonomičnost, saj jih lahko pogledamo ob kateremkoli času in nam ni potrebno pisati zapiskov ali se zanašati na spomin. Glede na razvoj tehnologije pa Newell (prav tam) priporoča uporabo

¹⁹ T. Rupnik Vec (2006) tudi izpostavlja, da vsakodnevno pisanje dnevnika lahko služi več namenom in da je koristno tudi za kritično samorefleksijo ter dodaja (prav tam, str. 452): »Predstavlja varen prostor za 'odlaganje' dnevnih napetosti in frustracij, predelavo konfliktov, zapisovanje kritičnih dogodkov, postavljanje vprašanj, poimenovanje problemov, reševanje le-teh.«

umetne inteligence za samodejno analizo pouka, ker obstajajo posebni programi, ki analizirajo posnetek pouka in nudijo povratne informacije na žariščno temo.

Pri sodelovalnem pristopu je nekaj več kot polovica anketirank (54,5 %) označila medsebojne hospitacije in nekaj manj kot polovica anketiranih šolski razvojni tim (45,5 %). Šolski razvojni tim ima lahko tudi vlogo neke refleksivne skupinske razprave, ko se sodelavci zberejo v manjši skupini (osebno ali na spletu), si ogledajo javno dostopen videoposnetek drugega učitelja in nato razpravljajo o pouku, ki so ga opazovali (Newell, 2025).

Pri sodelovalnem pristopu najbolj izstopa rezultat povezan s hospitacijami ravnatelja, kar je označilo največ anketiranih učiteljic razrednega pouka (77,3 %). Kot kaže rezultat, je ravnatelj in njegovo hospitiranje ključno tudi za refleksijo zaposlenih, kar so omenile tudi intervjuvanke. Rezultat pa ne pove, v kakšni vlogi je ravnatelj, ali le spodbuja in motivira, kot so povedale v intervjujih, ali je tudi v vlogi npr. kouča (coach, trenerja), tistega, ki bolj posluša in usmerja učitelje k razmišljanju in nadgrajevanju ter razvoju njihovega pouka. Se pa eksplicitno poudarja, naj bi ravnatelj spodbujal kritično refleksijo svojega tima in učiteljev (Rupar in Rupnik Vec, 2010). Nekateri ravnatelji se tudi sprašujejo, kako lahko spodbujajo strokovno in osebno rast učiteljev (npr. Stopar, 2008).

Sodelovalni pristop, ki je naveden kot koučing, pa se glede na rezultat le izjemoma uporablja, čeprav je to »področje posvetovanja, ki se najhitreje širi« (Kessel, 2010, str. 7). Morda pa bi lahko za kritičnega prijatelja navedli, da gre za kolegialni ali vrstniški koučing, ki se lahko izvaja v enakopravnem odnosu kot recipročni koučing ali v neenakopravnem odnosu kot ekspertni koučing (prav tam).

Nekoliko bolj poznana in uporabna v primerjavi s koučingom je po navedbah anketiranih supervizija. Raziskava B. Rupar (2014) je potrdila ugotovitve drugih študij, da supervizija vpliva na višjo stopnjo refleksivnosti učiteljev, pa tudi na njihov celostni razvoj.

V Preglednici 3 je v četrtinskem deležu naveden raziskovalni pristop, vendar ni bilo informacij, kakšne in kako obsežne so raziskave anketirank, niti ne, kateri so nameni in cilji ter kako jih vključujejo za namen refleksije in refleksivnega pouka. Najbolj bi priporočali akcijsko raziskovanje in različne študije primera.

Povzeti rezultati nudijo nekaj odgovor, hkrati pa odpirajo veliko vprašanj.

3.2 Glavna misel pogleda na refleksijo v praksi razrednih učiteljev

Ker so spremembe stalnica našega življenja in dela, reflektivni praktik lahko bolje sprejema spremembe (Newell, 2025) in če dodamo, da se nanje tudi bolje prilagaja. Ena od anketirank je zapisala, da se ji refleksija zdi zelo pomembna, saj če razmišljaš o svojem delu, če se zavedaš stvari, ki jih počneš (tudi pomanjkljivosti), potem lahko gradiš naprej, saj lahko spreminjaš le stvari, ki se jih zavedaš! (Miklavčič, 2021).

Rezultatov, ki smo jih predstavili v našem prispevku, pa ne moremo posploševati, saj je v raziskavi sodeloval manjši delež učiteljic razrednega pouka. Tudi število izpolnjenih vprašalnikov, glede na prvi vpogled v vprašalnik, nam odpira dodatna vprašanja o refleksiji v praksi.

Čeprav učitelji navajajo, da so preobremenjeni z različnimi dodatnimi pisnimi nalogami in obveznostmi in glede na predstavljene rezultate iz prakse menimo, da se refleksija bolj izvaja v ožjem pomenu besede. Izstopa refleksija kot miselni proces, veliko manj pa kot celostni proces, ki vključuje čustva. Sploh pa ni bilo zaznati duhovne dimenzije, kjer naj bi bil poudarek na razvoju zavesti.²⁰ Niti ne izstopa refleksija v širšem pomenu besede kot krožni ali spiralen proces.

Pohvalna pa so spoznanja o sodelovanju, sodelovalnem pristopu z različnimi sodelavci ter z ravnateljem. Ravnatelj ima verjetno tudi pri nas vedno bolj povezovalno vlogo, je odprt za spremembe in tveganja, spodbuja k dejanjem in spremembam ter zaupa in podpira razvoj zaposlenih (Cottmeyer, 2011). Poleg številnih vlog, ki jih ima ravnatelj, menimo, da postaja vedno bolj sodelavec, kolega, enak med enakimi, a tudi njihov motivator profesionalnega in osebnostnega razvoja, k čemur prispeva tudi refleksija – tako v ožjem kot širšem pomenu besede. Ravnateljica (Stopar, 2008) je npr. poudarila, da je pedagoško vodenje najpomembnejši del ravnateljevega dela in da mu je potrebno nameniti več pozornosti, da bo glede na obremenitve, ki jih ima delo ravnatelja, pedagoško vodenje sploh mogoče.

²⁰ Cigoj (2020) je zavest na kratko in enostavno opredelil kot stanje zavedanja stvari okoli nas. Meni, da gre pri razvoju zavesti ali ozaveščenosti za prehod od usmerjanja ali zagledanja nase ali vase, preko obvladovanja sebe oz. zavedanja, do preseganja sebe ali do razvoja zavesti, ko ni v ospredju vsak posameznik, ampak vsi kot skupina, kjer smo vsi pomembni in vredni.

4 Zaključek

Menimo, da je potrebno in koristno vedno znova razpravljati, predstavljati in pisati o različnih temah ter si izmenjevati mnenja in izkušnje. Koristna pa ni le refleksija v ožjem pomenu, kot nek miselni proces ali samoanaliza, pač pa tudi refleksija na osnovi podatkov, ki nam nekaj pove tudi o tem, kako drugi vidijo in vrednotijo naše delo ter nas, ter vodi v spremembo delovanja. Pri tem pa je zaželeno določena mera samokritičnosti in realnega pogleda na podatke. Marsikateri učitelj je lahko naveličan izpolnjevanja različnih vprašalnikov in morda meni, da podatki in rezultati ne vodijo v spremembe, kar pa naj bi bil cilj refleksije. Zato naj bi uporaba npr. vprašalnikov izhajala iz potreb in želje učiteljev, ne pa postala obvezna uporaba. Podobno velja tudi za druge pristope k refleksiji.

Pri študiju za učiteljski poklic se vključuje refleksija, ker naj bi »postala v zadnjih desetletjih temeljni koncept izobraževanja učiteljev po vsem svetu (Javornik Krečič, 2008, str. 3), kar pomeni tudi pri nas, a naj bi bila osmišljena ali ozaveščena. Zato bi lahko ponudili študentom večjo možnost izbire pristopov in pripomočkov ter jih spodbujali za spremljanje svojih sprememb v praksi, tudi npr. z akcijskim raziskovanjem. To povezujemo z večjim poudarkom na refleksiji v širšem pomenu besede, predvsem njeni akcijski komponenti in njenim učinkom ter s tem k spiralnemu poteku refleksije, ki naj vključuje tudi vsestranski ali celostni razvoj pedagoškega delavca.

Ponovno pa na koncu izpostavljamo sodelovanje med učitelji, ki pogosto vključuje tudi refleksijo, čeprav morda le refleksijo v ožjem pomenu besede, ki poteka kot nek strokovni pogovor z izmenjavo mnenj in izkušenj. Če ponazorimo: le soočenje z drugimi pogledi nam poda uvid tudi v vidike in problematike, ki bi jih najraje pometli pod preprogo, bi se pa bilo z njimi dobro čim prej soočiti in jih poskušati odpraviti. Kot navaja Hattie (v Newell, 2025), približno 80 % tega, kar se zgodi v razredu, učitelj ne vidi ali ne sliši in je zato koristno vključiti več pogledov na dogajanje v razredu, ki pripomorejo, da se učitelj postavi v čevlje učencev.

Viri in literatura

- Bizjak, C. in Valenčič Zuljan, M. (2007). Mentor in učenje iz izkušenj. V M. Valenčič Zuljan, J. Vogrinc, C. Bizjak, Z. Kristof in J. Kalin (ur.), *Izzivi mentorstva: učbenik* (str. 71–108).

- Pedagoška fakulteta.
https://www.researchgate.net/publication/272167831_Izzivi_mentorstva
- Cencič, M. (2009). *Kako poteka pedagoško raziskovanje: primer kvantitativne empirične neeksperimentalne raziskave*. Zavod RS za šolstvo.
- Cencič, M. (2015). *Izbrani pristopi k spodbujanju refleksije učiteljev*. Univerzitetna založba Annales.
- Cencič, M. (2023). Nekatera stališča strokovnih delavcev do agilnosti njihovega vzgojno-izobraževalnega zavoda. *Revija za elementarno izobraževanje*, 16(1), 39–57. doi:10.18690/rei.2686
- Cigoj, D. (2020). *Razvoj zavesti: novo razumevanje procesov, ki gradijo boljše življenje in boljši svet*. D Cigoj.
- Cottmeyer, M. (2011). *12 Keys to Success with Agile*. <https://www.leadingagile.com/2011/01/12-keys-to-success-with-agile/>
- Crawford, M. B. (2019). *Delo za dušo: o lepoti dela z lastnimi rokami*. Družina.
- Csikszentmihalyi, M. (2019). *Zanos: psihologija optimalnega izkustva*. Umco.
- Drew, C. (2023). *19 Skills a Teacher Should List on a Resume (A to Z List)*. Helpful Professor.
<https://helpfulprofessor.com/skills-for-a-teacher-resume/>
- Erčulj, J. in Čot, J. (2017). Listovnik v profesionalnem razvoju strokovnih delavcev in vloga ravnatelja pri tem. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 15(1), 45–59.
- Fakazlı, Ö. (2021). Different ways of promoting reflective teaching. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 8(69), 1255–1267. <http://dx.doi.org/10.26450/jshsr.2429>
- Hazabent Habe, A. (2008). Razvijanje portfolija in s portfolijem. V J. Skela (ur.), *Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem: pregled sodobne teorije in prakse* (str. 848–849). Tangram.
- Javornik Krečič, M. (2008). Reflektivno poučevanje – značilnosti, modeli in pristopi. *Didaktica Slovenica - Pedagoška obzorja*, 23(1), 3–18.
- Kerin, M. (2020). Refleksija učenja in učitelja. *Razredni pouk*, 22(1), 45–49.
- Kessel, L. van (2010). Koučing, področje dela poklicnih supervizantov. V A. Kobolt (ur.), *Supervizija in koučing* (7-58). Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani in Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Krmac, N. in Cencič, M. (2022). *Kvalitativno pedagoško raziskovanje: od ideje do podatkov*. Založba Univerze na Primorskem.
- Krmac, N. in Cencič, M. (2023). *Kvalitativno pedagoško raziskovanje: od obdelave podatkov do predstavitev ugotovitev*. Založba Univerze na Primorskem.
- Kukovec, M. (2008). S samovrednotenjem do bolj učinkovitega poučevanja. V J. Skela (ur.), *Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem: pregled sodobne teorije in prakse* (str. 820–847). Tangram.
- Marentič-Požarnik, B. (1987). *Nova pota v izobraževanju učiteljev*. Državna založba Slovenije.
- Marentič-Požarnik, B. (2000). Profesionalizacija izobraževanja učiteljev – nujna predpostavka prenove. *Vzgoja in izobraževanje*, 31(4), 41–1.
- Miklavčič, E. (2021). *Refleksivna praksa razrednih učiteljev: magistrsko delo*. Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.
- Newell, A. (2025). *The Ultimate Guide to Reflective Practice in Teaching*.
<https://www.irisconnect.com/uk/blog/the-ultimate-guide-to-reflective-practice-in-teaching/>
- Pečar, M. (2012). Refleksija pedagoške prakse kot pomemben dejavnik spodbujanja profesionalnega razvoja prihodnjih učiteljev. V J. Vogrinc in I. Devetak (ur.), *Sodobne teme na področju edukacije* (str. 15–32). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Pollard, A. (1998). *Reflective Teaching in the Primary School: A Handbook for the Classroom*. 3. izd. Cassell.
- Rupar, B. (2014). Razvoj poklicnih kompetenc učiteljev s pomočjo supervizije. *Socialna pedagogika*, 18(3-4), 223–241.
- Rupar, B. in Rupnik Vec, T. (2010). Supervizija in organizacija. V A. Kobolt (ur.), *Supervizija in koučing* (str. 111–150). Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani in Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Rupnik Vec, T. (2006). Kritična samorefleksija - temelj profesionalnega razvoja in rasti. *Socialna pedagogika*, 10(4), 429–465.
- Rupnik Vec, T. (2010). Spodbujanje razvoja kritičnega mišljenja pri pouku psihologije. V T. Rupnik Vec (ur.), *Posodobitve pouka v gimnazijski praksi* (str. 43–66). Zavod RS za šolstvo.

- Sentočnik, S. (2004). Kritična refleksija: predpogoj za učiteljevo avtonomijo in spodbuda kakovostnemu učenju. V B. Marentič – Požarnik (ur.), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanju učiteljev* (str. 583–595). Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Smith, K. L. in Rayfield, J. (2017). Student Teaching Changed Me: A Look at Kolb's Learning Style Inventory Scores Before and After the Student Teaching Experience. *Journal of Agricultural Education*, 58(1), 102–117. <https://doi.org/10.5032/jae.2017.01102>
- Stopar, I. (2008). Kako lahko ravnatelj/-ica spodbudi strokovno in osebno rast učitelja? *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 6(2), 123–132.
- Šarić, M. in Šteh, B. (2017). Critical Reflection in the Professional Development of Teachers: Challenges and Possibilities, *CEPS Journal*, 7(3), 67–85.
- Thompson, N. (2021). *People Skills*. 5. izdaja. Bloomsbury Publishing.
- Wiking, M. (2017). *Hygge: umetnost dobrega življenja po dansko*. Učila International.
- Willkins, P. (2011). *Personal and Professional Development for Counsellors*. Ponatis. SAGE Publications.
- Zohar, D. in Marshall, I. (2000). *Dubovna inteligenca*. Učila.

O avtorici

Dr. **Majda Cencič**, doktorica pedagoških znanosti, je profesionalno pot univerzitetne učiteljice začela na Univerzi v Ljubljani, Pedagoški fakulteti, od leta 2005 pa je bila zaposlena le na Univerzi na Primorskem, Pedagoški fakulteti (UP PEF), kjer se je leta 2023 upokojila kot redna profesorica za didaktiko.

Na UP PEF je koordinirala pripravo novih interdisciplinarnih študijskih programov, npr. doktorskega študijskega programa Edukacijske vede, magistrskega študijskega programa Inkluzivna pedagogika in prvostopenjskega študija Edukacije vede.

Njeno pedagoško in raziskovalno delo je izrazito interdisciplinarno. Razvijala je kvalitativno paradigmo pedagoškega raziskovanja, se ukvarjala z zgodovino učiteljskega izobraževanja, z ocenjevanjem znanj, kakovostjo in evalvacijo ter s šolskim prostorom kot učnim prostorom. Na področju didaktike pa tudi z reflektivnim poukom, ustvarjalnostjo učiteljev in učnimi metodami za njeno razvijanje ter z agilnim mišljenjem učiteljev.

UČITELJEVA REFLEKSIJA IN RAZISKOVANJE LASTNEGA DELA KOT POGOJ PROFESIONALNEGA RAZVOJA

JANA KALIN

Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Ljubljana, Slovenija
jana.kalin@guest.arnes.si, janica.kalin@ff.uni-lj.si

Kakovostno usposobljeni učitelji, zmožni nenehnega razvijanja na osnovi refleksije svojega dela, predstavljajo temeljni pogoj za zagotavljanje kakovostnega vzgojno-izobraževalnega dela. Od učiteljev pričakujemo ustrezno usposobljenost na več področjih, od posredovanja znanja raznolikim učencem in upoštevanja individualnih značilnosti, sposobnosti, interesov učencev, do vzpostavljanja ustreznih pogojev za učenje, oblikovanja spodbudnega učnega okolja, spodbujanja učencev k aktivnemu sodelovanju in učenju drug od drugega, oblikovanja oddelčne skupnosti ter spodbujanja učencev kot kritičnih, samostojnih in odgovornih osebnosti. Učiteljeve kompetence vodenja razreda v pomembni meri določajo možnosti za doseganje učnih ciljev in oblikovanje celostne osebnosti učenca. Kakovostno učiteljevo delo na več ravneh in področjih poleg nadaljnjega izobraževanja zagotavlja tudi sistematično spremljanje, reflektiranje in raziskovanje lastne prakse. Na tej osnovi je realno pričakovati uvajanje sprememb in inoviranje lastnega dela. Sposobnost nenehnega učenja in odzivanja na spremembe postaja namreč v sodobnem svetu ena temeljnih učiteljevih kompetenc. Profesor Kramar poudarja, da je pomembno učiteljevo nenehno reflektiranje svojega ravnanja in dogajanja pri pouku, kajti to zagotavlja povratno informacijo o svojem delu in oblikovanje kakovostnih odločitev za nadaljnje delo. V prispevku se bomo osredotočili na pomen, ravni in pogoje učiteljeve refleksije ter raziskovanja svojega dela. Zanimala nas bo vloga šolske kulture in klime pri spodbujanju in podpori posameznikom v njihovem profesionalnem razvoju.

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.pef.7.2025.2](https://doi.org/10.18690/um.pef.7.2025.2)

ISBN
978-961-299-017-6

Ključne besede:
možnosti raziskovanja
učiteljevega dela,
pogoji refleksije,
profesionalni razvoj
učiteljev,
ravni refleksije,
zagotavljanje kakovosti

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.pef.7.2025.2](https://doi.org/10.18690/um.pef.7.2025.2)

ISBN
978-961-299-017-6

Keywords:

possibilities of researching
teachers' work,
conditions of reflection,
teachers' professional
development,
levels of reflection,
quality assurance

TEACHERS' REFLECTION AND EXPLORATION OF THEIR OWN WORK AS A PREREQUISITE FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT

JANA KALIN

University of Ljubljana, Faculty of Arts, Ljubljana, Slovenia
jana.kalin@guest.arnes.si, janica.kalin@ff.uni-lj.si

High-qualified teachers, able to continuously improve by reflecting on their teaching, are a prerequisite for quality education. Teachers are expected to be competent in a wide range of areas, from transmitting knowledge to a diversity of learners to creating a stimulating learning environment, encouraging learners to actively participate and learn from each other, forming a classroom community, and fostering learners' critical, independent and responsible personalities. In addition to continuous professional learning, quality teaching at many levels and in many areas is also ensured by systematic monitoring, reflection and research on one's own practice. On this basis, it is realistic to expect changes and innovation in one's own work. In the modern world, the ability to learn continuously and to respond to change is becoming one of the core teachers' competences. Professor Kramar stresses the importance of teacher's constantly reflecting on their actions in the classroom, as this provides feedback on their work and helps them to make quality decisions for their future work. In this paper we will focus on the meaning, levels and conditions of teacher reflection and research. We will be interested in the role of school culture and climate in encouraging individuals in their professional development.



University of Maribor Press

1 Opredelitev refleksije

Refleksija je v procesu učiteljevega profesionalnega razvoja temeljni dejavnik, pogoj, spodbuda za spreminjanje – tako na osebni kot poklicni ravni. Refleksija spodbuja kritično razmišljanje o poučevanju in širšem delovanju učitelja, kar je nujen pogoj za izboljševanje prakse. Husu idr. (2007) navajajo, da refleksijo najpogosteje razumemo kot proces samoevalvacije ali samoocenjevanja, ki ga moramo vgraditi v svoje delo, če ga želimo razumeti, interpretirati in nato izboljšati.

Izraz refleksija izvira iz latinskega »reflectere«, ki pomeni odsevati, premisliti, presoditi. Slovar slovenskega knjižnega jezika (Fran, 2025) definira refleksijo kot premišljanje, razglabljanje ali (v filozofskem smislu) usmerjanje zavesti mislečega osebk na lastne misli in sebe. Iz te besede je izpeljan pridevnik refleksiven (nanašajoč se na refleksijo) in samostalnik refleksivnost kot lastnost ali značilnost refleksivnega. Slovar vsebuje tudi glagolsko obliko reflektirati, ki pa ne vsebuje podrobnejših definicij, kar pa seveda ne pomeni, da glagolska raba ne obstaja.

Cvetek (2003) zapis v SSKJ primerja z razlago besede refleksija v slovarju angleškega jezika (Webster's Encyclopedic Unabridged Dictionary of the English Language, 1989 v Cvetek, 2003, 106). Glagol reflektirati (ang. reflect) definira kot, med drugim, misliti, razglablјati ali meditirati (ang. think, ponder, meditate) oz. premišljevat, razglablјati (ang. consider, think on). Refleksija (ang. reflection) med drugim pomeni usmerjenost misli na nekaj oz. skrben premislek (ang. fixing on the thoughts on something; careful consideration), med sinonimi pa najdemo meditiranje, tuhtanje, preudarjanje, umovanje, študij in premišljevanje oz. razglablјanje (ang. meditation, rumination, deliberation, cogitation, study, thinking). Na osnovi primerjave med slovenskim in angleškim slovarskim zapisom Cvetek (2003) zaključuje, da bi lahko sklepali, da je slovenščina pomanjkljiva predvsem kar zadeva glagolsko rabo izraza refleksija. Dejstvo pa je, da lahko glagol reflektirati najdemo v strokovni in znanstveni literaturi.

Sruk (1985, str. 174) v filozofskem leksikonu opredeljuje refleksijo v okviru razmerja med subjektom in objektom kot “miselno spremljanje zavestne dejavnosti in njenih dosežkov, pri čemer je v središču pozornosti subjekt in njegovo praktično-teoretično razmerje z objekti delovanja – mišljenja”.

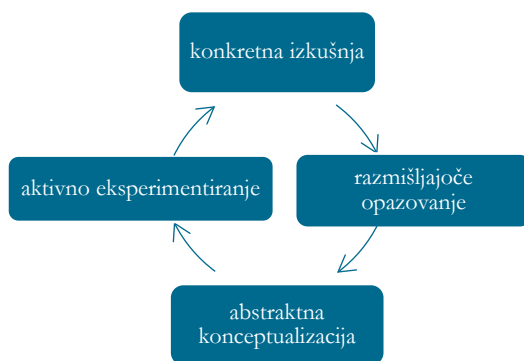
2 Različni avtorji o refleksiji

Številni avtorji (Schön, 1983; Fulong in Maynard, 1995) avtorstvo ideje o refleksiji kot načinu razmišljanja profesionalcev pripisujejo ameriškemu filozofu Deweyu (1910, 1933), ki svoje gledanje na refleksijo utemeljuje s temeljnim nasprotjem med t. i. rutinskim in reflektivnim delovanjem. Pri prvem gre za posnemanje in ne vsebuje posebnega premisleka, drugo – reflektivno delovanje pa vsebuje »aktivni, vztrajni in skrbni premislek o vsakršnem prepričanju ali domnevni obliki znanja v luči dokazov, ki jo podpirajo« (Dewey, 1910 v Cvetek, 2003, str. 107). Po Deweyu (v Cvetek, 2003; glej tudi Marentič Požarnik idr., 2019) je bistvo refleksije sistematično in poglobljeno proučevanje neke ideje, izkušnje, problema z radovednostjo, odgovornostjo in odprto naravnostjo. Marentič Požarnik idr., (2019) povzemajo definicije različnih avtorjev (Boud, 2010; Kinsella, 2007; Korthagen in Vasalos, 2009; Rodgers, 2002; van Manen, 1995) in navajajo, da sodobnejši pogledi na refleksijo v spodbujanju profesionalnega in osebnostnega razvoja »razširjajo pomen refleksije v tem, da gre za širši pogled na neko konkretno izkušnjo v vseh njenih razsežnostih, ne le miselnih in idejnih, ampak tudi čustvenih (osebno doživljanje izkušnje), motivacijskih (potrebe, želje in cilji, ki so me vodili pri delovanju), osebnostnih (vloga posameznikovih osebnostnih značilnosti) in telesnih (refleksija kot utelešena praksa)« (Marentič Požarnik idr. 2019, str. 89–90). Refleksija – kot jo je opisal Dewey – je na področju izobraževanja predstavljala temelj številnim drugim avtorjem in njihovim teorijam izobraževanja oz. poučevanja.

Pomemben doprinos na področju razumevanja refleksije je dodal Schön (1983), ki poudarja vlogo refleksije v procesu učiteljevega profesionalnega razvoja. V tej zvezi izpostavlja t. i. »refleksijo v delovanju« in »refleksijo o delovanju«. Praktik, ki reflektira v delovanju, postane raziskovalec v kontekstu prakse, saj ni odvisen od uveljavljenih teorij in tehnik, temveč gradi novo teorijo enkratnega primera. Refleksijo v delovanju spodbudi nepričakovan dogodek, izziv, ki posameznika prisili v začasno ustavitev in ga spodbudi, da naredi »korak nazaj«, da bi ozavestil in reflektiral ta nepričakovani dogodek z namenom prilagajanja svojega delovanja (Lacroix, 2008 v Lefebvre idr., 2023). Refleksija v delovanju je intuitivna in zahteva takojšen odgovor. Poleg »refleksije v delovanju« Schön (1983) poudarja tudi t. i. »refleksijo o delovanju«, ki poteka po zaključenem delovanju na posameznem področju, omogoča pogled z distance in ovrednotenje posameznikove izkušnje bolj postopno in z manjšo sočasno obremenjenostjo z izvajanjem določene aktivnosti. Refleksija o delovanju je zato lahko bolj sistematična in vključuje retrospekcijo, ki

poteka dlje časa (Lacroix, 2008 v Lefebvre idr., 2023). Nekateri avtorji (npr. Eraut, 1997) so posebej poudarjali, da je tovrstna refleksija zelo zahtevna in jo zmorejo samo visoko usposobljeni praktiki. Poleg tega je težko ločiti obe vrsti refleksij, saj tudi refleksija v delovanju pogostokrat vsebuje neke vrste refleksijo o delovanju. V bistvu ju ne gre ločevati na »ali ena ali druga«, ampak ju je smiselno povezati po logiki »in-in«, ki vključuje in povezuje obe (glej npr. Fenstermacher, 1988 v Husu idr., 2007). Eraut je razširil Schönovo konceptualizacijo dveh vrst refleksij in vključil tretjo vrsto reflektivnega procesa, tj. refleksijo za delovanje, ki je po svoji naravi anticipatorna. V njej učeči se subjekt definira svoje aspiracije in namene za nadaljnje delovanje, ravnanje. Učiteljevo refleksijo lahko razumemo kot neprestan proces refleksije pred, med in po poučevanju – tako refleksija postaja sredstvo nenehnega konstruiranja učiteljevega znanja. S pomočjo nenehne refleksije svojega poučevanja se učitelj vse bolj zaveda svojega delovanja, ga analizira, skuša razložiti in načrtovati prihodnjo dejavnost z namenom izboljšanja svoje prakse (glej Lefebvre, 2023).

Refleksija velja za ključno sestavino izkustvenega učenja, kot ga je znanstveno utemeljil Kolb (1984 v Kolb, 1991), in je sestavljeno iz štirih med seboj neločljivo povezanih stopenj: (1) konkretna izkušnja – (2) razmišljajoče opazovanje – (3) abstraktna konceptualizacija – (4) aktivno eksperimentiranje.



Slika 1: Kolbov krog izkustvenega učenja

Vir: prirejeno po Marentič Požarnik idr., 2019

Posameznikova dosedanja (konkretna) izkušnja predstavlja izhodišče za refleksijo, razmislek, ozaveščanje oz. ovrednotenje te izkušnje, ki ji sledi povezovanje te izkušnje z novo teorijo, uvidevanje novih spoznanj iz teorije v povezavi z lastno izkušnjo. Temu sledi preizkušanje novih spoznanj v praksi – aktivno

eksperimentiranje, ki ponovno predstavlja novo izkušnjo. Na tej osnovi lahko temelji ponovno (novo) razmišljanje opazovanje oz. refleksija te izkušnje. Kolbov krog izkustvenega učenja predstavlja pot od izkušnje preko refleksije do odločitve in novega delovanja, ki v vsaki novi situaciji omogoča nekakšno spiralno napredovanje po teh stopnjah na vedno višjem, bolj kompleksnem nivoju pridobljenega znanja, spretnosti, razvoja stališč, pridobljenih vrednot oz. osebnostnega razvoja.

Pri tem je morda potrebno dodati še poudarke Elliotta (1991), ki pravi, da »znanje reflektivnega praktika ni shranjeno v spominu v propozicijski obliki, temveč kot holistično razumevanje posameznih situacij, ki so v spominu shranjene kot repertoarji primerov. Kar se je pokazalo kot koristno in relevantno propozicijsko znanje, se je v procesu refleksije sintetiziralo v zgodbo primera oz. situacije, ki predstavlja praktično razumevanje iste situacije (Elliott, 1991, str. 313–314 v Cvetek, 2003, str. 104).

V refleksijo vstopamo s svojimi mislimi, teorijami, prepričanju, oblikovanim znanjem, izkušnjo, čustvi ipd. V procesu refleksije potem ob upoštevanju vseh teh različnih vidikov in njihove soodvisnosti lahko prihajamo do različnih rezultatov oz. učinkov refleksije. Možni rezultati refleksije so (Moon, 2001, str. 5): učenje ali gradivo za nadaljnjo refleksijo, konkretno delovanje, kritični pregled, refleksija procesa učenja/delovanja, razvoj določene teorije, samorazvoj, oblikovanje odločitev oz. razjasnitev nejasnosti, opolnomočenje, podpora posamezniku in njegovo uveljavljanje, drugi nepredvideni rezultati kot so podobe in ideje, ki lahko pripeljejo do rešitev. Poleg tega proces refleksije oblikuje tudi določena čustva in občutja ter znanje o čustvih.

Z vidika učiteljeve refleksije izpostavljamo nekatere ključne dejavnike, ki so potrebni za uspešno refleksijo (Rodgers, 2002 v Husu idr., 2007):

- refleksija je proces ustvarjanja smisla, ki vodi učitelja od posamezne izkušnje k novi z globljim razumevanjem odnosov in povezav med izkušnjami in zamislimi;
- gre za sistematičen in discipliniran način razmišljanja, ki vključuje naslednje stopnje: interpretacijo izkušnje, opredelitev problema in vprašanj, ki se porajajo iz izkušnje, ustvarjanje morebitnih razlag za nastali problem, razvijanje in preizkušanje le-teh in iskanje novih rešitev oz. odločitev, da ne bomo ničesar spreminjali;

- refleksija mora potekati v sodelovanju z drugimi, saj šele v razpravi z drugimi lahko odkrijemo prednosti in slabosti svojega razmišljanja;
- zavedati se moramo svojih čustev in stališč, kar je bistvena sestavina refleksije. Vendar to še ni dovolj: zavedati se moramo tudi stališč sogovornikov in jih znati ovrednotiti.

3 Temeljene ravni refleksije

Različni avtorji navajajo, da obstajajo različni nivoji refleksije in različni načini, s pomočjo katerih lahko razvijemo globlje razumevanje. Tako Louden (1992) pri oblikovanju konceptualnega okvira refleksije razlikuje dve komplementarni dimenziji, in sicer: (1) interes ali usmeritev ter (2) formo ali obliko refleksije. Glede na interes ali usmeritev refleksije Louden (1992) loči tehnično, kritično, osebno in problemsko refleksijo. Glede na obliko pa navaja introspekcijo, ponavljanje, raziskovanje in spontanost (podrobneje o tem glej Kalin in Valenčič Zuljan, 2006).

- **Tehnična refleksija** je refleksija, kjer so merilo presojanja spretnosti posameznika. V ospredju je vprašanje, v kolikšni meri in kako posameznik dosega zastavljene cilje, o ciljih samih pa se ne sprašuje. Pri tej obliki refleksije poskuša posameznik svoje delovanje (praktično izvedbo določene spretnosti, kompetence) čim bolj približati teoretičnim ali praktično ponujenim standardom na različnih področjih.
- **Osebna refleksija**, kjer gre za proces osebne predelave in osmišljanja svojih izkušenj; pri tem posameznik povezuje svojo izkušnjo oz. prakso z osebnimi motivi in si prizadeva uresničiti cilje, ki izhajajo iz njegove osebne zgodovine in osebnih vrednot (npr. učiteljica, ki je bila vključena v Loudenovo študijo primera, se je čutila zavezano pomagati učencem k neodvisnosti, kar je utemeljevala z izkušnjami negotovosti, ki jih je sama doživela med šolanjem).
- **Problemska refleksija** je osredotočena k razreševanju problemov in dilem, ki se pojavijo v posameznikovi praksi, in lahko poteka kot “refleksija v delovanju” ali kot “refleksija o delovanju.”
- **Kritična refleksija** pa vključuje vrednotenje temeljnih predpostavk posameznikovega delovanja; v čem vidi smiselnost svojega delovanja in svoje temeljno poslanstvo; kako presoja svoje delovanje v odnosu do širših družbenih in etičnih vprašanj.

Dimenzija "usmerjenost refleksije" pomaga osvetliti vzroke oziroma področja posameznikove refleksije, medtem ko način – pot, po kateri se pojavijo spremembe v razmišljanju, razumevanju in ravnanju posameznika, ostane v okviru te dimenzije nepojasnen. Prispevek avtorja pa je pomemben z vidika ozaveščanja o različnih nivojih refleksije, ki vodijo vse globlje oz. v večjo širino pri presojanju posameznikovega ravnanja in delovanja znotraj določenega družbenega okvira.

Smith (2011) na osnovi pregleda literature predlaga štiri temeljna področja kritične refleksije, ki nakazujejo tudi različne ravni refleksije – od večje osredotočenosti na posameznikovo lastno razmišljanje in doživljanje do presojanja etičnih in socialnih posledic določenega ravnanja.

– Osebna refleksija: misli in delovanje.

Osebna refleksija lahko vključuje osebne zaznave, presoje, reakcije in vedenje v odnosu do vprašanj oz. izzivov prakse; osebni refleksiji bi lahko rekli tudi samopreiskovanje, osebna refleksivnost, samozavedanje in sposobnost predstavljanja sebe drugim. Pri tem Larivee (2000 v Smith, 2011) navaja, da lahko posameznika naučimo te refleksije s pomočjo vrste »filtrov« kot so pretekle izkušnje, čustva in razpoloženje, naloge in aspiracije, ki jih prinašamo v posamezno situacijo in tako vplivajo na reagiranje posameznika. Pri tem tipu refleksije imamo pred očmi zavedanje subjektivnih vplivov s poglobljanjem v posameznikove misli in delovanje.

– Medosebna refleksija: odnosi z drugimi, interakcija z drugimi.

Pozornost namenimo odnosom, ki so povezani z zgodovino nekega delovanja ali pomembno vplivajo na določeno aktivnost; pomaga nam odkriti utrjena pravila, ki določajo posamezno aktivnost; pomemben je tudi vpliv skupinske dinamike, ki lahko vpliva na odločitve v določenem okolju; ta vidik refleksije se osredotoča na vpliv interakcij v skupini, odkrivanje določene tradicije v delovanju in načinov delovanja.

– Kontekstualna refleksija: koncepti, teorija in metode.

Vključuje odkrivanje, kako koncepti, teorije in metode oblikujejo in vplivajo na delovanje, prakso: vodi do vprašanja, kako bi lahko stvari naredili drugače, če bi uporabili drug način razmišljanja, drug teoretski okvir ipd.; pri tem gre za zavedanje

omejitev, ki nam jih postavljajo teoretska izhodišča in prevladujoče ideje, okvirji našega delovanja.

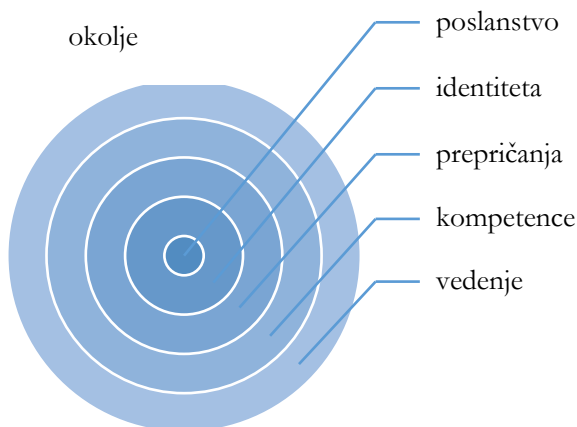
- Kritična refleksija: politični, etični in socialni kontekst.

V ospredje postavimo vprašanja moči ob določenem načinu razmišljanja oz. delovanja; predpostavlja, da ozavestimo etična, politična in socialna vprašanja, ki zadevajo vse vključene; katera vprašanja, izzivi ali poti razmišljanja so privilegirana, čigava so in s kakšnim namenom; gre za vprašanja vpliva moči posameznih skupin in zavedanje različnih interesov posameznikov oz. skupin, ki vplivajo na delovanje.

3.1 Jedrna refleksija Freda Korthagna

Korthagen (2004 v Korthagen, 2009, str. 11) predstavlja model refleksije učiteljev na več nivojih glede na globino. Gre za t. i. »model čebule«. V literaturi ga poznamo kot »Batesonov model«, kljub temu da ga Bateson ni nikoli objavil. Avtor loči šest ravni refleksije in poudari, da je ustavljanje samo na zunanjih plasteh modela preveč splošno, poenostavljeno. Če želimo poglobiti refleksijo, se moramo spustiti globlje v nižje plasti. Korthagen aplicira model na refleksijo učiteljevega poučevanja in refleksije kompetenc. Na prvi ravni lahko učitelji razmišljajo o okolju (npr. o določenem razredu ali učencu). Na drugi ravni razmišljajo o svojem vedenju pri poučevanju, na tretji pa o svojih kompetencah. Refleksija se poglobi, ko začnemo razmišljati tudi o svojih prepričanjih (četrta raven) in o odnosih, o tem, kako si predstavljamo svojo profesionalno in osebno identiteto (peta raven). Nazadnje pa na šesti ravni lahko razmišljamo o svojem položaju v svetu in o svojem osebnem poslanstvu učitelja. To raven Korthagen imenuje čezosebna raven (včasih jo imenujejo tudi raven duhovnosti, npr. Dilts, 1990; Mayers, 2001, v Korthagen, 2009), na kateri se ukvarjamo s pomeni, ki presegajo posamezno. Na tej ravni lahko govorimo o učiteljevih osebnih navdihih, idealih in moralnem namenu poučevanja. Na globljih ravneh se pokažejo človekove jedrne kvalitete. Na primer: poslanstvo pomagati učencem, da razvijejo samozavest, pogosto povezujemo z jedrnimi kvalitetami, kot so občutljivost, empatija in/ali stanovitnost. Avtor poudarja, da je pomembno, da se posameznik zaveda svojih jedrnih kvalit, da bi jih lahko uporabljal bolj namerno in sistematično. Znotraj procesa izobraževanja učiteljev to npr. pomeni, da se je potrebno premikati k bolj v osebnost usmerjenemu pogledu, ne pa samo h kompetenčnemu modelu, ki pogosto temelji na seznamu standardov oz. kompetenc (Korthagen, 2009, str. 11).

Osnovna zamisel modela čebule je, da so ravni med seboj odvisne in da poglobljamo profesionalno refleksijo tako, da iščemo te povezave. Probleme pa povzroča neskladje med ravnmi (npr. napetost med našimi prepričanji in vedenjem, ali zaznana razlika med osebnim poslanstvom in okoljem, v katerem delamo). Refleksija na globljih ravneh nam pomaga krepiti skladnost med ravnmi, kar začutimo kot harmonijo in občutek »zanos« (ang. »flow« - pojem, ki ga opisuje Csikszentmihayli, 1990 v Korthagen, 2009). Refleksija v okviru vseživljenjskega profesionalnega razvoja dobiva drugačen značaj kot tista, ki je usmerjena v posamezne učne situacije. Če v refleksijo vključimo ravni identitete in poslanstva, govorimo o jedrni refleksiji, kajti ti dve ravni ležita najbliže osebnostnemu jedru i in ti vrsti refleksije pomagata človeku priti v stik z jedrnimi kvalitetai.



Slika 2: Model čebule – slojevitost učiteljevega dela in nivojev refleksije

Vir: Korthagen in Vasalos, 2009, str. 16)

Poglejmo nekatera temeljna vprašanja, ki usmerjajo refleksijo na različnih nivojih:

- Okolje: S čim se srečujem? S čim se ukvarjam?
- Vedenje: Kaj delam?
- Kompetence: Kaj znam, zmorem?
- Prepričanja: V kaj verjamem?
- Identiteta: Kdo sem?
- Poslanstvo: Kaj me navdihuje? S katero širšo skupnostjo se čutim povezan?

Korthagnov model jedrne refleksije usmerja pozornost posameznika do temeljev njegovega življenja, v odkrivanje odgovora, kaj je posameznikova identiteta in njegovo poslanstvo. Zunanje ravni refleksije so sicer dragocene in pomembne, vendar morajo posamezna vprašanja na ravni vedenja ali kompetenc postopoma voditi do globljega iskanja smisla in odgovora na vprašanje, čemu posameznik dela tako, kot dela, v kaj je prepričan in kaj je temeljno počelo njegovega delovanja in življenja.

4 Potrebni pogoji za refleksijo

Dewey (1933, v Tabachnick in Zeichner, 1991, str. 59) poudarja, da mora imeti posameznik za refleksijo določene pogoje: odprtost, odgovornost in iskrenost. Samo v teh pogojih lahko postaja zares razmišljujoči praktik. Refleksija je potrebna na različnih nivojih in z različnih stališč. Deweyevi predpogoji za reflektivno poučevanje so torej (Dewey, 1933):

1. **Odprtost:** aktivna želja poslušati več strani kot eno samo; biti pozoren in upoštevati dejstva ne glede na to, iz katerega vira prihajajo, biti polno pozoren za alternativne možnosti; prepoznavati možnosti napak tudi v posameznikovih najljubših prepričanjih. Resničnost in sporočila zunanjega sveta sprejemamo z našo preteklo izkušnjo, ki oblikuje tudi omejen pogled na resničnost. Ljudje s to lastnostjo so se pripravljene spraševati o lastnih pogledih in reakcijah.
2. **Odgovornost:** ni dovolj le odprtost različnim idejam, obstajati mora tudi želja po sintetiziranju različnih idej in po uporabi informacij v pričakovani smeri. Vprašanje: zakaj delam, kar delam, gre prek meja trenutne koristnosti. Pri tem je pomembna posameznikova samostojnost in sposobnost prevzemanja odgovornosti za svoje delovanje oz. izbire.
3. **Iskrenost:** daje posamezniku moč za premik čez abstraktne namene in pomaga uresničiti ideje v praksi. Začetniki se večkrat bojijo delanja napak in tega, da jih bodo drugi kritizirali, strah jih je, da bi motili in kršili tradicijo ter povzročali spremembe. To jim onemogoča ustrezno delovanje v različnih situacijah. Posameznik ne more biti reflektiven, če ne želi tvegati in delovati! Iskrenost omogoča delovanje prek svojega strahu in negotovosti, kar predstavlja temelje posameznikovemu delovanju.

Menimo, da je refleksija tisti pristop oz. pomeni takšno naravnost posameznika, ki mu je v pomoč na poti profesionalnega in osebnostnega razvoja, pravzaprav ta razvoj omogoča: če se namreč posameznik zaveda stvari, ki jih dela, če jih skuša ubesediti, pogledati pozitivne vidike in ubesediti pomanjkljivosti svojega delovanja, če presoja svoje ravnanje z vidika ciljev, poti, izbranih metod za doseg ciljev, če ima pred očmi tudi etično dimenzijo svojega dela in se zaveda vplivov, ki jih ima njegovo delo in odločitve, če se zaveda vsega tistega, kar opusti in zanemari, stopa na pot spreminjanja. Človek lahko spreminja samo tisto, česar se zaveda. Refleksija mu pomaga pri zavedanju, ubesedovanju notranjega dogajanja in pri opredelitvi ciljev v prihodnosti. V skladu s tem pa je človeku tudi v pomoč pri izbiri ustreznih načinov, pristopov, metod in sredstev za doseganje ciljev.

5 Učiteljeva reflektivna praksa

Prepričani smo, da je refleksija pristen način za spodbujanje sistematičnega uvajanja sprememb v učiteljevem profesionalnem delovanju. Vprašanje pa je, kako učitelji izluščijo/prepoznajo/ozavestijo pomen iz svojih izkušenj. Za to je potrebno razviti načine spodbujanja raznolikih načinov za diferencirane poti profesionalnega učenja učiteljev ob razvijanju ustreznih metod za refleksijo in spodbujanju dialoga z drugimi. Refleksija mora vključevati delovanje, misli in čustva. Neraziskana izkušnja izgubi svoj potencial za napredek in učiteljev profesionalni razvoj. Strokovna diskusija, dialog med kolegi, medsebojna izmenjava izkušenj je dragoceno orodje refleksije (Husu idr., 2007).

Reflektivna praksa vključuje raznolike kognitivne in čustvene aktivnosti, s katerimi posameznik raziskuje svoje izkušnje z namenom doseganja novega razumevanja. Učitelj si postavlja vprašanja o učinkovitosti in kakovosti svojega dela ter o tem, kako bi jo lahko izboljšal. V tem procesu gre za oblikovanje in preoblikovanje svojega delovanja, znanja, teorij in prepričanj o poučevanju z namenom profesionalnega razvoja. Farrell (2015 v Cirocki in Farrell, 2017) definira reflektivno prakso kot kognitivni proces, ki ga spremljajo učiteljeva stališča, v katerem učitelj sistematično zbira podatke o svoji praksi in se vključi v dialog z drugimi ob uporabi podatkov za oblikovanje odločitev o svojem nadaljnjem delovanju znotraj ali zunaj razreda. Jasper (2013 v Cirocki in Farrell, 2017) poudarja, da ima reflektivna praksa tri sestavne dele: (1) učiteljeva izkušnja, (2) proces refleksije, ki omogoča prostor učenja in (3) dejanja, ki se uresničijo iz novih možnosti. Reflektivno prakso označuje večdimenzionalnost in vključuje tako politično, družbeno, moralno kot duhovno

perspektivo (prav tam). Reflektivni praktiki izhajajo iz različnih teoretičnih spoznanj in praktičnih izkušenj, preiskujejo svoje poučevanje skozi različne vidike, vključujejo nova spoznanja v svojo pedagoško prakso, da bi tako izboljšali učni proces in razvili svoje spretnosti poučevanja. Reflektivni praktiki nenehno preizprašujejo svoja prepričanja, izkušnje, odločitve in delovanje ter skušajo nove uvide upoštevati pri svojem neposrednem delu. Gre za spiralni proces nenehnega spremljanja, reflektiranja in spreminjanja svojega poučevanja. Učiteljeva reflektivna praksa tako vključuje (Maksimović in Osmanović, 2018):

- kontinuirano samoanalizo in samoevalvacijo,
- odprtost za drugačne, nove načine dela od ustaljenih in že uveljavljenih,
- identifikacijo primerov dobre prakse,
- pripravljenost za delitev izkušenj s kolegi,
- pripravljenost za spremembo načrtovanega v odvisnosti od odzivov učencev,
- pripravljenost za analizo tistih prepričanj, na katerih temelji njegovo delovanje.

Kakor zapiše Bard (2024), se učitelji soočajo s številnimi izzivi svoje prakse, zato reflektivne prakse ne moremo uvajati brez razmisleka o kontekstu, v katerem poteka. Ker refleksija zahteva čas, je logično, da je za mnogo učitelje težko izvedljiva, hkrati pa zahteva tudi visoko raven avtonomije in samozavesti. Kljub temu je pomembno, da učitelj svoje delo »stalno analizira, osvetljuje in ga tako potrjuje, prilagaja, sprotno in razvojno izboljšuje in spreminja.«, kot zapiše Kramar (2009, str. 248).

Reflektivna praksa vpliva na učiteljevo profesionalno učenje in razvoj, pa tudi na uvajanje sprememb v neposredno pedagoško prakso. Lahko jo označimo kot dejavnik kakovostnega poučevanja in profesionalnega razvoja. Z reflektivno prakso učitelj raziskuje razumevanje in posodabljanje svojega poučevanja. Ob tem učitelji razvijajo tudi svoje številne spretnosti: od analize in identifikacije slabosti poučevanja posameznika, oblikovanja učinkovitih strategij za izboljšanje poučevanja in oblikovanja aktivnosti z namenom spreminjanja prakse do prepoznavanja učencev in njihovih potreb ter razvijanja strategij kritičnega mišljenja. Poleg tega spodbuja izmenjavo profesionalnih izkušenj med kolegi in uvajanje inovativnih pristopov, preseganje rutin, pridobivanje idej za nadaljnje delo, razmišljanje o oblikovanju spodbudnega učnega okolja, zmanjševanje preobremenjenosti ipd.

Kramar (1994, 1999, 2009) poudarja, da mora učitelj nenehno reflektirati svoje ravnanje in celotno dogajanje pri pouku. Tako pridobiva povratne informacije o svojem načrtovanju, delovanju in rezultatih ter na osnovi tega sproti uravnava nadaljnji potek dela (aktivnosti učencev, lastno aktivnost, hitrost dogajanja, vsebino obravnave ipd.), kar hkrati predstavlja izhodišče nadaljnega načrtovanja vzgojno-izobraževalnega dela. Posebej izpostavlja t. i. didaktično analizo, ki je »pomembna stalna učiteljeva dejavnost, s katero podrobneje preuči informacije, pridobljene z refleksijo, sestavine, pogoje, in strukturo, artikulacijo, potek, učinkovitost in dosežke pouka. Skratka celoten pouk v strukturnem in procesnem pogledu« (Kramar, 2009, str. 248). Podlaga didaktične analize so različne dejavnosti, kot so npr. refleksija, spremljanje, opazovanje, merjenje in zbiranje različnih podatkov. Bistvo didaktične analize je »v njenem razčlenjevanju in osvetljevanju različnih didaktičnih pojavov z znanstvenih in strokovno-teoretičnih vidikov in z vidika pozitivnih praktičnih izkušenj« (prav tam).

5.1 Pristopi k spodbujanju refleksije

Zavedati se moramo, da se refleksija ne zgodi sama po sebi. V profesionalnem razvoju učiteljev tako zasledimo različne modele za spodbujanje refleksije. B. Marentič Požarnik idr. (2019) navajajo, da ti modeli temeljijo na dveh temeljnih pristopih: govorimo lahko o (1.) bolj sistematičnih in analitično usmerjenih ali (2.) o bolj celostnih in intuitivnih modelih. Sistematično analitičen pristop označujejo objektivnost, opazovanje brez presojanja in osebna distanca. Modeli so tu jasno strukturirani, običajno na hierarhične ravni oz. večstopenjske modele – od bolj površinskih k bolj poglobljenim ravnam refleksije, najvišjo stopnjo predpostavlja kritična refleksija (več o tem Marentič Požarnik idr., 2019; Šarić in Šteh, 2017). Celostno intuitivni pristop pa se osredotoča na »ozaveščanje implicitnega znanja, rekonstrukcijo obstoječih shem in soočanje s paradoksi, kar omogoča večjo prožnost pri ravnanju v vsakdanjih nepredvidljivih situacijah« (prav tam, str. 95). Pri tem pristopu je v ospredju uporaba nebesednih načinov refleksije (npr. prispodob, fotografij, risb, ipd.), zaradi visoke osebne vpletenosti pa je zelo pomembna vloga psihološke varnosti in zagotavljanje le te. Bistveno je neposredno doživljanje in ne le razmišljanje o tem doživljanju. Avtorji (npr. Korthagen, 2004 v Marentič Požarnik idr., 2019) pogosto poudarjajo, da je potrebno k refleksiji pristopiti integrativno, holistično, pri čemer naj se uravnoteženo upošteva oba pristopa ter spodbujanje refleksije v vseh razsežnostih razmišljanja, čutenja, hotenja in delovanja.

Erčulj idr. (2008) izpostavijo nekatera temeljna izhodišča za spodbujanje refleksije kot ključnega dejavnika pri oblikovanju učiteljeve profesionalne identitete, ki se nanašajo na vodjo šole oz. ravnatelja. Posebej poudarjajo pomen ravnateljevega razumevanja učiteljeve vloge (učitelja je treba videti kot tistega, ki je sposoben spremljati svoje lastno delo in spreminjati prakso, ko je to potrebno). Ravnatelj mora verjeti v možnosti, ki jih ponuja refleksija za učiteljev profesionalni razvoj in z zgledom predstaviti izboljševanje svoje lastne prakse. Strokovnim delavcem mora ravnatelj omogočiti sodelovanje, ga spodbujati in podpirati (oblikovati jasne cilje sodelovanja, jasno strukturo, ustrezne vire – tudi z zagotavljanjem ustreznega časa za sodelovanje) in vzpostavljati zaupanja znotraj šolske skupnosti. Ravnatelj pa je tudi tisti, ki naj zaposlenim omogoča priložnosti za spodbujanje refleksije in sistematično spremlja učiteljevo delo. To je mogoče skozi načrtne in redne hospitacije, letne razgovore med ravnateljem in zaposlenimi, skupno načrtovanje profesionalnega razvoja zaposlenih, ki vključuje tudi stalno refleksijo in evalvacijo na individualni in institucionalni ravni. Že leta 1999 je Kramar prav z namenom pomoči in podpore ravnateljem pri spremljanju, analizi in vrednotenju vzgojno-izobraževalnega procesa napisal knjigo Didaktična analiza izobraževalno-vzgojnega procesa, ki predstavlja dragoceno izhodišče za spremljanje dela učiteljev – od sprotne do končne (sumativne) analize – s temeljnim namenom posodabljanja učiteljevega dela.

5.2 Nekateri načini spodbujanja reflektivne prakse

Učiteljevo delo v vsej pestrosti, dinamičnosti in nepredvidljivosti predstavlja velik izziv tudi z vidika spremljanja in reflektiranja. Na različne načine in s pomočjo različnih pristopov lahko pridemo do globljih in bolj kakovostnih uvidov ter omogočimo posameznikom, da izberejo način, ki jim individualno najbolj ustreza oz. je najbolj ustrezen glede na namene, ki jih želi doseči z refleksijo. Možnosti so raznolike, pomembno pa je tudi, da se učitelji za refleksijo usposablajo, jo razvijajo, iščejo in odkrivajo najbolj ustrezne načine.

Učiteljev dnevnik

S pomočjo dnevnikov (pisnih ali elektronskih) lahko pridobimo zanimive podatke. Že samo Dnevnik, ki predstavlja temeljno evidenco o delu posameznega oddelka lahko služi za pridobivanje kvantitativnih podatkov (odsotnost učencev, vsebina dela pri posameznih urah, zapisniki različnih sestankov ipd.). Po drugi strani pa učiteljevi dnevniški zapiski vključujejo opise in interpretacije neposredne izkušnje

dela v razredu. Dnevnik spodbuja učiteljevo kritično refleksijo in sistematično analizo z evalvacijo in načrtovanjem na različnih nivojih. Ob zapisovanju se učitelji bolj zavedajo procesa poučevanja in učenja ter prepoznajo njegove prednosti in pomanjkljivosti. Lahko oblikujejo nove ideje, povezujejo različne vidike, pristope ter povezujejo teoretično znanje z neposredno izkušnjo dela v razredu.

Sodelovalni blog

Blog kot t. i. »spletni dnevnik« omogoča razširitev tradicionalnih dnevnikov z enosmernim pisnim diskurzom v interaktivno izmenjavo med različnimi pisci bloga. Posamezne bloge lahko pisci klasificirajo in označijo glede na predhodno postavljene kategorije. Učitelji lahko poleg zapisov vključijo npr. tudi video posnetke (izsek učne ure, postavljanje vprašanj, učiteljevo odzivanje na učence, vzpostavljanje komunikacije med učenci ipd.) ter tako spodbudijo profesionalno diskusijo na posamezno temo. Učiteljev blog vzpostavlja možnost za kritično refleksijo o različnih vidikih poučevanja ter spodbuja medsebojno delitev znanja, izkušenj, izmenjavo učnih gradiv, ter nenazadnje krepi pomembnost medsebojnega dialoga v profesionalnem razvoju učitelja.

Kolegialne hospitacije in pogovori po njih

Učenje učiteljev drug od drugega lahko intenzivno poteka skozi kolegialne hospitacije in pogovore po njih, kjer izpostavijo posamezni vidik, posredujejo povratno informacijo kolegom, kar omogoča bolj kakovostno delo v prihodnje. Pomembno je, da v pogovoru izpostavijo možnosti za izboljšanje, postavljajo vprašanja, oblikujejo nove ideje. Pri tem je pomembno, da je povratna informacija oblikovanja in posredovana na ustrezen način, s spoštovanjem posameznika in dovolj konkretno (več o povratni informaciji glej Marentič Požarnik idr., 2019; Erčulj, 2020).

Mikropouk

Kot model praktičnega usposabljanja (bodočih) učiteljev je že dolgo uveljavljen mikropouk (Marentič Požarnik, 1987). Gre za pouk v časovno in vsebinsko skrčenem obsegu, pri katerem študent/učitelj poučuje 5–15 minut skupino 5–8 učencev in se pri tem osredotoči le na eno izbrano spretnost (npr. jasno razlago ali vodenje pogovora ipd.). Začetniku olajša vstopanje v zahtevne učne situacije, ob tem

pa pridobivanje povratne informacije iz več virov – od »učencev« (svojih kolegov), opazovalcev in od vodje izobraževanja; pogosto tudi preko opazovanja video posnetka svojega nastopa. Pomembno vlogo ima tudi posameznikova (pisna) refleksija te izkušnje in načrtovanje svojega dela v prihodnje (več o tem glej npr. v Marentič Požarnik in Lavrič, 2015; Marentič Požarnik idr. 2019). Marentič Požarnik idr. (2019, str. 123) opozarjajo, da je treba »mikropouk smiselno vključiti med bolj celostne metode usposabljanja, biti mora strokovno izveden, se usmerjati v razvoj pomembnih spretnosti poučevanja in vsebovati tudi poglobljeno refleksijo, ki naj bi pomagala spreminjati pojmovanja, ne le ravnanja«.

Timsko poučevanje

Poučevanje dveh učiteljev istočasno lahko poteka z različnimi nameni in cilji. Učitelja v paru sta lahko podobnih izkušenj in usposobljenosti ali pa gre za neko obliko mentorske podpore, učenja od bolj izkušenega kolega. Na ta način se oblikuje kolegialnost, omogoča povratno informacijo o izvedeni aktivnosti, analiza, prilagajanje in medsebojna podpora. Učitelju pomagajo premostiti izolacijo, ki je ena temeljnih nevarnosti v šolskem prostoru. Povratna informacija omogoča refleksijo poučevanja in oblikovanje odločitev za prihodnje delovanje. Timsko poučevanje pomeni priložnost skupnega načrtovanja, izvajanja in evalvacije dela, razvijanja učnih gradiv in pripomočkov, ocenjevanja nalog, razvijanja učnih načrtov. Narava timskega dela lahko prispeva k razvoju medsebojnega sodelovanja, delitvi profesionalnega znanja in graditvi kakovostnih medosebnih odnosov ter podpore. Nenazadnje je timsko sodelovanje med učitelji različnih predmetnih področij dragoceno z vidika medpredmetnega povezovanja in nadgrajevanja znanja učencev.

Akcijsko raziskovanje

Akcijsko raziskovanje je sistematični proces samoreflektivnega znanstvenega raziskovanja, ki ga izvajajo učitelji praktiki. Učitelji postanejo sodelavci v raziskovanju in rezultate takoj uvajajo v prakso. Raziskovanje in inoviranje prakse postaneta del istega procesa. Temeljni cilj akcijskega raziskovanja je preoblikovanje učiteljevega razumevanja svoje prakse, pri čemer je učiteljeva vloga raziskovalca in uvajalca sprememb nenadomestljiva. Proces akcijskega raziskovanja je sestavljen iz štirih med seboj prepletajočih se faz: načrtovanje, izvajanje, opazovanje in refleksija (Kemmis in McTaggart, 1988 v Cirocki in Farrell, 2017). V fazi načrtovanja učitelji pregledajo svoj kontekst poučevanja in identificirajo problem, ki ga želijo rešiti. Nato

pripravijo načrt delovanja, da bi prepoznali optimalno rešitev. Faza izvajanja označuje intervencije v pedagoško prakso: nove poti poučevanja ali delovanja v razredu. Med fazo opazovanja učitelji sistematično zbirajo podatke, da bi lahko odgovorili na raziskovalna vprašanja. Faza refleksije pa vključuje razmislek, analiziranje in diskusijo o ugotovitvah izvedene aktivnosti. V tej fazi učitelji kritično reflektirajo svoje delovanje znotraj konteksta učne skupine ter oblikujejo odločitve glede nadaljnjega poučevanja. Za nadaljnje izboljševanje prakse v posameznem razredu faza refleksije lahko postane začetek novega kroga akcijskega raziskovanja. Tako se v procesu nenehno spiralno prepletata delovanje in refleksija. Vsaka nadaljnja stopnja ponovno vključuje načrtovanje, delovanje in evalvacijo, kar omogoča fleksibilno načrtovanje v vseh fazah in odzivanje na potrebe, ki izhajajo iz neposredne prakse (podrobneje o akcijskem raziskovanju piše že leta 1987 B. Marentič Požarnik v knjigi *Nova pota v izobraževanju učiteljev*; glej tudi Kalin in Valenčič Zuljan, 2006). Akcijsko raziskovanje je proces sodelovanja različnih strokovnjakov: učiteljev, svetovalcev, raziskovalcev, kritičnih prijateljev. Uspešno akcijsko raziskovanje bistveno prispeva k poglobljanju profesionalnega sodelovanja znotraj šole in k oblikovanju šole kot učeče se skupnosti ter interaktivnega profesionalizma, ki je odličen temelj za razvoj učitelja kot posameznika (Kalin in Valenčič Zuljan, 2006, str. 147–148).

Kritično prijateljstvo

Kritičnega prijatelja izbere učitelj sam po svoji presoji in občutku med sodelavci, ki jim zaupa. Pomembno je, da ima kritični prijatelj sposobnost empatije, da sogovornika vzpostavljata medsebojno naklonjenost, izgradita odnos zaupanja. Kritičen prijatelj mora biti zmožen posredovati odkrito in pošteno povratno informacijo, ki posamezniku pomaga k poglobljenemu uvidu v lastno razmišljanje in ravnanje ter k razumevanju razlogov za svoje ravnanje. Skozi kritično prijateljstvo posameznik ozavešča lastna pojmovanja, predpostavke, predsodke, stališča, vrednote, delovanje. Vloga kritičnega prijatelja zahteva nekatere spretnosti, kot so aktivno poslušanje in zastavljanje vprašanj, ki pomagajo širiti posameznikovo perspektivo; zahteva znanje o tem, kako oblikovati in posredovati povratno informacijo. Kritično prijateljstvo zahteva poseben čas, namenjen pogovoru ter ohranjanje zaupnosti pogovorov. Smiselno je nova spoznanja in refleksijo srečanj s kritičnim prijateljem zapisati, lahko tudi zbirati v portfoliju, kar je v pomoč pri ugotavljanju, kje je bil posameznik na začetku, kje je zdaj in kam je namenjen, kaj so njegovi cilji za prihodnost. Tako mu lahko prav kritično prijateljstvo pomaga

prepoznati svoj proces učenja, uspehe in težave, kar mu daje moč, da začne sam načrtovati in usmerjati svoj profesionalni razvoj.

6 Zaključek

Refleksija predstavlja tako kognitivni kot afektivni proces in zahteva posameznikovo aktivno vključenost. Običajno jo sproži nenavaden dogodek, neznana situacija ali izkušnja, vključuje preiskovanje posameznikovih odzivov, prepričanj in predpostavk in v končni fazi prispeva k integraciji novega razumevanja posameznikove izkušnje (Rogers, 2001). V procesu profesionalnega razvoja učitelja je lahko predmet refleksije tudi načrtno izbran in torej ni samo stvar nenadnega presenetljivega dogodka, ampak je vsako ravnanje učitelja, njegovo doživljanje, razmišljanje, izkušnja ipd. lahko stvar premišljanja in bolj ali manj strukturiranega (poglobljenega) reflektiranja. Sam proces reflektiranja nima vedno določenega začetka in zaključka, zato je bolj smiselno govoriti o kontinuiranem procesu refleksije v obliki razširjajoče se spirale na vedno višjem nivoju, ki označuje posameznikov razvoj in bolj poglobljeno razumevanje sebe, drugih, svojega poslanstva in bolj ustrezno izbiro sredstev za doseganje zastavljenih ciljev – vsaka nova situacija pred posameznika postavlja izziv za refleksijo, ki vodi v novo, poglobljeno razumevanje situacije. Prav to novo razumevanje pa vodi v nove izzive za delovanje in nadaljnjo aktivnost, ki zahteva ponovno reflektiranje. V prispevku smo navedli nekatere načine spodbujanja refleksije, ki jih lahko uporabljamo glede na posameznikove individualne značilnosti in namene refleksije – uporabne so tako za individualno kot skupinsko delo in za delo z mentorjem. Temeljni cilj je spreminjanje pojmovanj in ravnanja učiteljev za izboljšanje pedagoškega delovanja kot zapiše M. Valenčič Zuljan (2012). Refleksija predstavlja temeljni pogoj učiteljevega profesionalnega razvoja skozi vsa obdobja. Za njeno kakovost je bistvenega pomena tudi oblikovana kultura in klima inštitucije kot učeče se skupnosti (glej tudi Šteh idr., 2019), kjer so vsi strokovni delavci v podporo drug drugemu in soustvarjajo pogoje za učenje drug z drugimi in drug od drugega.

Priznanje

Prispevek je nastal v okviru raziskovalnega programa št. P5-0174 Pedagoško-andragoške raziskave – Učenje in izobraževanje za kakovostno življenje v skupnosti, ki ga sofinancira Javna agencija za znanstvenoraziskovalno in inovacijsko dejavnost Republike Slovenije iz državnega proračuna.

Viri in literatura

- Bard, R. (2014). Focus on Learning: Reflective Learners and Feedback, *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 18(3), 1–18.
- Cirocki, A. in Farrell, T.S.C. (2017). Reflective practice for professional development of TESOL practitioners. *The European Journal of Applied Linguistics and TEFL*, 6(2), 5–23.
- Cveteck, S. (2003). Refleksija in njen pomen za profesionalno usposabljanje učiteljev. *Sodobna pedagogika*, 54(1), 104–121.
- Eraut, M. (1997). *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: The Falmer Press.
- Erčulj, J., Kenda, P., Matelič Nunčič, N., Nemec, E., Pačnik, H., Pignar, N. in Rupnik, M. (2008). Refleksija in spodbujanje profesionalnega razvoja učiteljev. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 6(2), str. 55–70. Dostopno na: <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-T1XBUXN>.
- Erčulj, J. (2020). Hospitacije v vlogi spremljanja dela strokovnih delavcev. V: Erčulj, J. (ur.), Zavašnik, M. (ur.). *Spremljanje dela strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju: izživi in priložnost*. Spletna izd. Ljubljana: Šola za ravnatelje. Dostopno na: http://solazaravnatelje.si/wp-content/uploads/2020/06/SR_KK_prirocnik_2020.pdf, str. 5–15.
- Furlong, J., Maynard, T. (1995). *Mentoring Student Teachers. The Growth of Professional Knowledge*. London: Routledge.
- Husu, J., Patrikainen, S. in Toom, A. (2007). Developing teachers' competencies in reflecting on teaching. V: J. Butcher in L. McDonald (ur.), *Making a difference. Challenges for Teachers, Teaching and Teacher Education*. Rotterdam/Taipei: Sense Publishers, str. 127–140.
- Kalin, J. in Valenčič Zuljan, M. (2006). The role and types of reflection in teacher action research. V: Kožuh, B. (ur.), et al. *Description and explanation in educational and social research*. Los Angeles: UCLA, str. 141–154.
- Kolb, D. A. (1991). The Challenges of Advanced Professional Development. V: Lamdin, L. (ur.). *Roads to the Learning Society*. Chicago: The Council for Adult and Experiential Learning, str. 111–121.
- Korthagen, F. (2009). Praksa, teorija in osebnost v vseživljenjskem učenju. *Vzgoja in izobraževanje*, 40(4), 4–15.
- Korthagen, F., Vasalos, A. (2009). »Kakovost od znotraj« kot ključ profesionalnega razvoja. *Vzgoja in izobraževanje* 40(4), 15–21.
- Kramar, M. (1994). *Načrtovanje in priprava izobraževalno-vzgojnega procesa v šoli*. Nova Gorica: Educa.
- Kramar, M. (1999). *Didaktična analiza izobraževalno-vzgojnega procesa*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Kramar, M. (2009). *Pouk*. Nova Gorica: Educa, Melior.
- Larrivee, B. (2000). Transforming Teaching Practice: Becoming the Critically Reflective Teacher, *Reflective Practice*, 1(3), 293–307.
- Lefebvre, J., Lefebvre, H., Gauvin-Lepage, J., Gosselin, R. in Lecocq, D. (2023). Reflection in teaching action and student learning. *Teaching and Teacher Education*, (134). Dostopno na: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104305>.
- Louden, W. (1992). Understanding Reflection through Collaborative Research. V: Hargreaves, A. in Fullan, M. (Eds.) *Understanding Teacher Development*. New York: Cassell, Teachers College Press, Columbia University, str. 178–216.
- Maksimović, J. in Osmanović, J. (2018). Reflective practice as a changing factor of teaching quality. *Research in Pedagogy*, 8(3), str. 172–189.
- Marentič Požarnik, B. (1987). *Nova pota v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: DZS.
- Marentič Požarnik, B. in Lavrič, A. (2015). Kako se učijo učitelji: (video) povratna informacija kot spodbuda za učiteljev profesionalni razvoj. *Vzgoja in izobraževanje*, 46(1), str. 7–15.
- Marentič Požarnik, B., Šarič, M. in Šteh, B. (2019). *Izkuštevno učenje*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Moon, J. (2001). *Reflection in Higher Education. PDP Working Paper 4*. LTSN Generic Centre. Learning and Teaching Support Network. Dostopno na: <http://www.york.ac.uk/admin/hr/researcher-development/students/resources/pgwt/reflectivepractice.pdf> (dne 12. 5. 2013).

- Rogers, R. R. (2001). Reflection in Higher Education: A Concept Analysis. *Innovative Higher Education* 26(1), 37–57.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. London: Temple Smith.
- Slovar slovenskega knjižnega jezika* (Fran SSKJ) (2025).
<https://fran.si/iskanje?View=1&Query=refleksija&All=refleksija&FilteredDictionaryIds=133>
- Smith, E. (2011). Teaching critical reflection. *Teaching in Higher Education* 16(2), 211–223.
- Sruk, V. (1985). *Mali filozofski leksikon*. Maribor: Obzorja.
- Šarič, M. in Šteh, B. (2017). Critical Reflection in the Professional Development of Teachers: Challenges and Possibilities. *CEPS Journal* 7(3), str. 67–85.
- Šteh, B., Kalin, J., Gregorčič Mrvar, P. (2019). The school as a learning organization in cooperation with parents and the community. V: Ermenc, K. S. (ur.), Mikulec, B. (ur.). *Building inclusive communities through education and learning*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars, str. 151–167.
- Tabachnick, B. R., Zeichner, K. (Eds.). (1991). *Issues and Practice in Inquiry-oriented Teacher Education*. London: The Falmer Press.
- Valenčič Zuljan, M. (2012). *Profesionalne poti pedagoških delavcev*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača »Mihalo Palov« Vršac.

O avtorici

Dr. **Jana Kalin** je redna profesorica za didaktiko in kurikularne teorije na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. Raziskovalno se ukvarja s kakovostjo učiteljevega dela in njegovega profesionalnega razvoja, avtonomijo in ugledom učiteljev, vlogo razrednika in oddelčne skupnosti, sodelovanjem šole, staršev in okolja ter s kakovostjo univerzitetnega študija. Izvaja seminarje za učitelje s področja pouka, vodenja razreda in visokošolske didaktike. Svoja spoznanja predstavlja na domačih in mednarodnih konferencah ter v znanstvenih in strokovnih publikacijah.

NAČRTOVANJE IN PRIPRAVA VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEGA PROCESA

MILENA IVANUŠ GRMEK, MONIKA MITHANS

Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija
milena.grmek@um.si, monika.mithans1@um.si

Prispevek obravnava teoretične in praktične vidike načrtovanja vzgojno-izobraževalnega procesa, pri čemer izhaja iz kvalitativne analize strokovnih in znanstvenih del didaktika Kramarja. Osredotoča se na razumevanje različnih ravni učiteljeve priprave – globalne, etapne in neposredne – ter na njihovo vlogo pri oblikovanju učinkovitega in pedagoško utemeljenega pouka. Analiza Kramarjevih konceptov je dopolnjena z izbranimi viri s področja didaktike, kar omogoča umestitev njegovih izhodišč v sodobni izobraževalni kontekst. Prispevek ne vključuje empiričnih podatkov, temveč ponuja sistematično interpretacijo teoretičnega okvirja s ciljem refleksije in strokovnega ovrednotenja didaktičnega načrtovanja v šolski praksi.

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.pef.7.2025.3](https://doi.org/10.18690/um.pef.7.2025.3)

ISBN
978-961-299-017-6

Ključne besede:
didaktična priprava,
Kramarjev koncept,
načrtovanje vzgojno-
izobraževalnega procesa,
pedagoška dokumentacija,
učni cilji,
evalvacija vzgojno-
izobraževalnega procesa

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.pef.7.2025.3](https://doi.org/10.18690/um.pef.7.2025.3)

ISBN
978-961-299-017-6

Keywords:

didactic preparation,
Kramar's concept,
educational planning,
pedagogical documentation,
learning objectives,
educational evaluation

EDUCATIONAL PLANNING AND PREPARATION PROCESS

MILENA IVANUŠ GRMEK, MONIKA MITHANS

University of Maribor, Faculty of Education, Maribor, Slovenia
milena.grmek@um.si, monika.mithans1@um.si

This paper examines the theoretical and practical dimensions of planning the educational process through a qualitative analysis of Dr. Kramar's professional and scholarly contributions. It outlines three levels of teacher planning—global, stage-based, and immediate—emphasizing their distinct roles in designing instruction that is both pedagogically sound and effective. Kramar's conceptual framework is further enriched by incorporating insights from selected didactic literature, thereby situating his ideas within the context of contemporary educational discourse. Rather than presenting empirical findings, the paper offers a structured analysis of core theoretical principles to encourage reflection and professional evaluation of didactic planning in educational practice.



University of Maribor Press

1 Uvod

Pouk je ključna vseživljenjska dejavnost, ki posamezniku omogoča odkrivanje, spoznavanje in usvajanje novega znanja ter prispeva k njegovemu osebnemu razvoju. Predstavlja namerno, načrtno in organizirano pridobivanje znanja ter doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev. Kot večdimenzionalni proces temelji na medsebojnih odnosih, komunikaciji, interakciji in individualni aktivnosti učiteljev ter učencev. Pri tem se prepletajo iskanje, odkrivanje, oblikovanje, posredovanje, sprejemanje in usvajanje znanja, kar spodbuja razvoj sposobnosti in oblikovanje osebnostnih lastnosti učencev. Pouk je torej dinamičen in raznolik proces, na katerega vplivajo številni subjektivni in objektivni dejavniki (Kramar, 2009).

Ker je pouk kompleksen in večdimenzionalen proces, ki vključuje številne vplive ter se nenehno razvija, zahteva premišljeno načrtovanje in prilagajanje. Njegova kakovost je odvisna od razumevanja učnega okolja, potreb učencev ter sposobnosti učitelja, da ustrezno usmerja učni proces in se prilagaja različnim izzivom sodobnega vzgojno-izobraževalnega prostora. Pri tem imata osrednjo vlogo prav načrtovanje in priprava, saj omogočata ciljno usmerjeno, strukturirano in smiselno oblikovanje učnega procesa, prilagojenega konkretnim učnim situacijam ter raznolikim potrebam učencev.

Učiteljevo delo zahteva prilagodljivo in celostno načrtovanje vseh temeljnih razsežnosti pouka, saj pomanjkanje načrtnosti pogosto vodi v neučinkovit potek vzgojno-izobraževalnega procesa tako na strani učitelja kot učencev. Načrtovanje na področju vzgoje in izobraževanja je pomembna miselna in opazljiva aktivnost, katere namen je kvalitetna izvedba učnega procesa ter zadovoljstvo in kvalitetno znanje učencev. Načrtovanje učnega dela ima osrednjo vlogo pri uresničevanju vzgojno-izobraževalnih ciljev, saj omogoča smiselno strukturiranje vsebin, optimalno razporeditev časa ter racionalno rabo razpoložljivih virov. S premišljenim didaktično-metodičnim oblikovanjem učnega procesa se zagotavlja sistematično, ciljno usmerjeno in pedagoško utemeljeno delo. Načrtovanje pripomore k preprečevanju improvizacije, rutinskosti in razpršenosti, s čimer se krepi kakovost pouka. Učitelj kot nosilec in organizator pouka ima pri tem osrednjo vlogo, saj s skrbno pripravo in načrtovanjem ustvarja pogoje za uspešno učenje ter razvoj učencev (Tomić, 2003).

Učna priprava se ne odraža le v vsebinski in metodični zasnovi pouka, temveč tudi v njegovi notranji organizaciji, kakovosti in didaktični vrednosti. Kot poudarja Šilih (1966), priprava ni zgolj osebna izbira učitelja, ampak odgovorno in načrtno dejanje, ki učitelju omogoča kontinuiteto pouka ter preprečuje improvizacijo, vsebinske vrzeli in beg učencev v procesu učenja. Pripomore k večji samozavesti in gotovosti učitelja ter omogoča refleksijo in izboljšanje lastnega dela. Zaradi tega priprava presega zgolj individualni pomen in postaja tudi zahteva šolskega sistema.

Načrtovanje in priprava sta torej ključni sestavini vsakega vzgojno-izobraževalnega procesa, ki omogočata strukturirano in ciljno usmerjeno delo učiteljev in učencev. Vzgojno-izobraževalni proces je dinamičen in se nenehno spreminja, zato je pomembno, da sta načrtovanje in priprava prilagojena konkretnim razmeram ter objektivnim in subjektivnim dejavnikom, ki vplivajo na njegov potek (Kramar, 1994; 2003). Prav za učitelje predstavljata načrtovanje in priprava enega najpomembnejših vidikov njihovega strokovnega dela. Učinkovita priprava pomembno prispeva h kakovosti pouka ter uspehu učencev, hkrati pa omogoča učiteljem, da razvijajo in nadgrajujejo svojo pedagoško prakso, prilagajajo metode dela posameznim učnim situacijam, spodbujajo ustvarjalnost ter individualizirajo pouk (Kubale, 2009).

Načrtovanje obsega pripravo vzgojno-izobraževalnih programov, učnih načrtov in letnih delovnih načrtov na različnih ravneh izobraževanja. Poteka kontinuirano in vključuje različne subjekte izobraževalnega procesa, pri čemer temelji na teoretičnih in didaktičnih izhodiščih. Priprava je nadaljevanje načrtovanja in se osredotoča na konkretizacijo ter izvedbo učnega procesa. Učitelj pri tem operacionalizira predvideni potek pouka ter oblikuje didaktične situacije in metode poučevanja, pri čemer združuje teoretična znanja, analizo konkretnih razmer in lastne izkušnje (Kramar, 2003).

Namen našega prispevka je analizirati teoretične osnove in praktične usmeritve načrtovanja in priprave vzgojno-izobraževalnega procesa na podlagi del Kramarja.

2 Metode

V raziskavi smo uporabili kvalitativni raziskovalni pristop z namenom poglobljenega razumevanja načrtovanja in priprave vzgojno-izobraževalnega procesa, kot ga opredeljuje dr. Kramar. Osredotočili smo se na analizo vsebine njegovih znanstvenih

in strokovnih del, pri čemer smo preučevali njegove koncepte, teoretične izhodišča ter praktične usmeritve za pedagoško načrtovanje.

Analiza je temeljila na vsebinski interpretaciji njegovih znanstvenih in strokovnih del, s posebnim poudarkom na razumevanju različnih ravni priprave učiteljevega dela, sestavin didaktične analize ter vloge načrtovanja v sodobni pedagoški praksi. V raziskavi smo želeli osvetliti, kako dr. Kramar opredeljuje ključne oblike in ravni načrtovanja vzgojno-izobraževalnega procesa, katere elemente načrtovanja izpostavlja kot temeljne za kakovostno poučevanje ter kako njegova teoretična izhodišča sovpadajo s sodobnimi didaktičnimi smernicami in veljavno šolsko zakonodajo.

Osrednji vir za analizo so predstavljala dela dr. Kramarja, objavljena v obdobju med letoma 1994 in 2009, ki veljajo za temeljna besedila na področju didaktičnega načrtovanja v slovenskem prostoru. Izbor teh del je bil utemeljen na njihovi neposredni povezanosti z raziskovalnim predmetom, visoki vsebinski relevantnosti ter sistematičnemu obravnavanju različnih vidikov učiteljeve priprave. Kramarjev teoretični okvir smo dopolnili z literaturo drugih uveljavljenih avtorjev, ki bodisi širijo kontekst didaktičnega načrtovanja bodisi prispevajo k razumevanju specifičnih elementov priprave. V ta namen smo vključili Kubaleta (2009, 2023), ki nudi sodobne pristope k načrtovanju pouka, Tomića (2003), ki se osredotoča na temeljna didaktična izhodišča, ter Šiliha (1966), ki predstavlja zgodnejši, a za razvoj področja pomemben pogled na pripravo učiteljevega dela. V analizo je bil vključen tudi Pravilnik o dokumentaciji v osnovni šoli (2012), ki določa formalne in zakonske okvire za učiteljevo načrtovanje in omogoča primerjavo med teoretičnimi izhodišči in pedagoško prakso. Ker so na razvoj didaktike v Sloveniji imela velik vpliv dela nemških didaktikov, smo v analizo vključili besedilo o načrtovanju pouka Anne Kiper (2016), v katerem avtorica opozarja, da pouk ni kaotično dogajanje, temveč proces, ki ga je potrebno smiselno načrtovati.

Analizo smo izvedli z uporabo opisne in interpretativne metode. Skozi proces tematske obravnave smo identificirali ključne pojme, kot so globalna, etapna in sprotna priprava, didaktična analiza, individualizacija pouka in struktura učne enote. Proučevali smo značilnosti Kramarjevega razumevanja načrtovanja pouka. Poleg vsebinske analize smo uporabili tudi primerjalni pristop, s katerim smo posamezne Kramarjeve koncepte umestili v širši strokovni in zakonodajni okvir, kar nam je omogočilo bolj celovito razumevanje njihove uporabnosti.

Ker gre za sekundarno raziskavo, ki ne vključuje zbiranja empiričnih podatkov, temveč temelji na analizi že obstoječih virov, smo v analitičnem procesu upoštevali tudi raziskovalno pozicijo avtorice. Interpretacije izhajajo iz strokovnega razumevanja analizirane literature ter iz izkušenj z načrtovanjem pouka v sodobnem šolskem kontekstu. Z raziskavo smo tako želeli ne le povzeti teoretične usmeritve dr. Kramarja, temveč tudi prispevati k njegovi aktualizaciji v luči sodobnih zahtev šolske prakse in s tem spodbuditi nadaljnje strokovno razmislek o pomembnosti premišljenega, reflektiranega in sistematičnega pedagoškega načrtovanja.

3 Rezultati

Na podlagi izvedene kvalitativne analize strokovne literature v nadaljevanju predstavljamo temeljne ugotovitve o načrtovanju vzgojno-izobraževalnega procesa. Osredotočili smo se na sistematičen prikaz treh ključnih ravni učiteljeve priprave – globalne, etapne in neposredne – kot jih opredeljuje Kramar, pri čemer izpostavljamo njihovo strukturo, cilje ter didaktične in organizacijske značilnosti. Razprava temelji na sintezi njegovih teoretičnih izhodišč in njihovi povezavi z normativnim okvirom ter praktičnimi vidiki sodobne pedagoške prakse. Poudarek je na razumevanju posameznih sestavin načrtovanja kot strokovnega orodja, ki učitelju omogoča celovito, prilagojeno in premišljeno načrtovanje pouka.

3.1 Ravni in vrste priprav

Načrtovanje vzgojno-izobraževalnega dela je dinamičen in kontinuiran proces, ki je neločljivo povezan s profesionalno vlogo učitelja. Za razliko od številnih drugih poklicev se načrtovanje v pedagoškem kontekstu ne zaključi s formalnim izobraževanjem, temveč traja vse od začetka učiteljeve poklicne poti do njenega zaključka. Učitelji se nenehno soočajo z raznolikimi učenci, učnimi okoliščinami in spremembami v strokovni ter zakonodajni sferi, kar od njih zahteva stalno prilagajanje in posodabljanje učne prakse. Priprava tako presega tehnično organizacijo pouka in postaja sredstvo za strokovno rast, refleksijo ter odzivanje na pedagoške izzive (Kubale, 2009).

V nadaljevanju bomo podali pregled različnih ravni in vrst priprav, pri čemer izhajamo iz kvalitativne analize teoretičnih izhodišč, kot jih opredeljuje dr. Kramar v svojih delih. Njegove koncepte smo umestili v širši strokovni okvir didaktičnega načrtovanja.

Ne glede na raven priprave se vsako načrtovanje začne z didaktično analizo, ki učitelju omogoča, da na podlagi teoretičnih usmeritev, ciljev, vsebin, značilnosti učencev in konkretnih učnih pogojev oblikuje premišljene didaktične odločitve, od izbire ciljev in vsebin do izbire metod, oblik dela in pripomočkov. Čeprav se poudarki didaktične analize razlikujejo glede na raven priprave, ostaja ta faza temeljna sestavina vsakega kakovostnega načrtovanja (Kramar, 2003).

Ravni priprav se razlikujejo glede na obseg, podrobnost in časovno razsežnost. Na podlagi analize Kramarjevih del (Kramar, 1994, 2003, 2009) smo opredelili tri ključne ravni priprave: globalno, etapno in sprotno pripravo. Globalna priprava zajema dolgoročno načrtovanje in oblikovanje temeljnih didaktičnih ter organizacijskih usmeritev, ki vplivajo na celotno zasnovo izobraževalnega procesa. Etapna priprava predstavlja srednjeročno načrtovanje, povezano s tematskimi sklopi ali didaktičnimi enotami večjega obsega, in omogoča prehod med splošnimi usmeritvami in vsakodnevno izvedbo pouka. Neposredna oziroma sprotna priprava je najbolj konkretna raven načrtovanja, ki se nanaša na pripravo posamezne učne ure ali didaktične enote ter vključuje natančno opredelitev ciljev, vsebine, metod, oblik in didaktičnih sredstev.

Pomembno je poudariti, da posamezne ravni priprave niso zgolj strokovno priporočene, temveč so del formalno predpisanih nalog učitelja v okviru njegovega profesionalnega delovanja. V skladu z veljavnimi normativnimi določili je načrtovanje vzgojno-izobraževalnega procesa tudi pravno opredeljeno. Pravilnik o dokumentaciji v osnovni šoli (2012) določa, da sta letna priprava strokovnega delavca in sprotna priprava na vzgojno-izobraževalno delo sestavna dela obvezne pedagoške dokumentacije. Čeprav etapna priprava v zakonodaji ni izrecno predpisana, ima pomembno vlogo pri povezovanju dolgoročnih in kratkoročnih ciljev ter prispeva k večji koherentnosti in preglednosti učnega procesa.

3.1.1 Globalna priprava

Prvo in najširšo raven načrtovanja predstavlja globalna priprava, ki zajem načrtovanje celotnega vzgojno-izobraževalnega procesa na ravni šole oziroma celotnega pouka. Gre za pripravo, ki je usmerjena na daljše časovno obdobje, pri čemer še ni mogoče natančno konkretizirati različnih posebnosti in predvideti vseh podrobnosti, ki bodo vplivale na neposredni potek pouka (Kramar, 1998, 2009). V strukturnem in vsebinskem pogledu je globalna priprava bolj celostna in splošna, s

časovnega vidika pa dolgoročna. V to raven načrtovanja sodita tudi priprava izobraževalnih programov in učnih načrtov, ki predstavljata formalno osnovo za izvedbo pouka (Kramar, 2003).

V naši raziskavi smo s pomočjo kvalitativne analize Kramarjevih del osvetlili značilnosti globalne priprave, pri čemer smo posebno pozornost namenili njenemu sistemskemu in razvojno-pedagoškemu pomenu. Globalna priprava je namreč tesno povezana z načelom vertikalne in horizontalne usklajenosti učnih vsebin, z dolgoročnimi cilji izobraževanja ter s strokovno avtonomijo učitelja pri oblikovanju učnega procesa. Ob tem Kramar (1995) izpostavlja, da ima pri načrtovanju na globalni ravni ključno vlogo tudi ravnatelj kot strokovni vodja šole.

3.1.2 Učiteljeva letna priprava

Letna priprava učitelja je oblika globalne priprave, ki zajema načrtovanje vzgojno-izobraževalnega procesa za eno šolsko leto, in sicer na ravni posameznega predmeta, predmetnega področja (Kramar, 1998, 2003). V strokovni literaturi se zanjo uporabljajo tudi izrazi, kot so globalni plan, makro plan, orientacijski plan ali letni načrt (Kubale, 2009; Tomić, 2003). Letna priprava na vzgojno-izobraževalno delo je hkrati tudi učiteljev dokument, ki predstavlja izvedbeno varianto učnega načrta in je namenjena zagotavljanju temeljev za kakovostno nadaljnje načrtovanje (Kubale, 2023).

Zaradi dolgoročnega značaja in številnih dejavnikov, ki vplivajo na izvedbo pouka, letna priprava še ne vključuje vseh podrobnosti konkretne izvedbe (Kramar, 2003). Kljub temu pa je ključna za učiteljevo načrtovanje, saj omogoča celosten pregled nad učnim gradivom ter njegovo razdelitev po časovnih enotah. Običajno vključuje razčlenitev vsebin na prvo in drugo ocenjevalno obdobje (Tomić, 2003), kar olajša nadaljnje oblikovanje učnih enot in sprotne priprave. Pomembno orodje pri tem je tudi letni koledar, ki učitelju nudi pregled nad delovnimi dnevi, prazniki, počitnicami in drugimi dogodki, ter mu omogoča realno časovno razporeditev snovi. Koledar naj vključuje tudi urnik, saj vpliva tedenska razporeditev ur na načrtovanje vsebin (Tomić, 2003).

V procesu oblikovanja letne priprave mora učitelj analizirati položaj svojega predmeta v okviru celotnega vzgojno-izobraževalnega programa šole. Pri tem preučuje učni načrt, preverja možnosti za medpredmetno povezovanje in analizira

tako objektivne kot subjektivne okoliščine, ki lahko vplivajo na izvedbo pouka (Kramar, 2003). Ključno je tudi poznavanje učnih načrtov prejšnjih in naslednjih razredov, kar omogoča vertikalno in horizontalno usklajenost učne vsebine. Poleg tega se mora učitelj usklajevati z drugimi strokovnimi delavci, da prepreči ponavljanje ali izpuščanje vsebin (Kubale, 2023; Tomić, 2003).

Letna priprava ni zgolj formalnost, temveč strokovni dokument, ki predstavlja izvedbeno obliko učnega načrta. Je bolj konkretna od slednjega in hkrati osnova za pripravo učnih tem in enot. Zato zahteva temeljito analizo, razumevanje in aktualizacijo učnega načrta (Kubale, 2009).

V skladu s Pravilnikom o dokumentaciji v osnovni šoli (2012) mora letna priprava vključevati razporeditev vzgojno-izobraževalnih ciljev, standardov znanja in vsebin za posamezno šolsko leto. Čeprav obrazec zanj ni predpisan, jo mora strokovni delavec izdelati in hraniti do konca šolskega leta, saj je del obvezne pedagoške dokumentacije.

Načrtovanje letne priprave temelji na poglobljeni analizi nacionalnega učnega načrta. Učitelj mora temeljito preučiti njegovo vsebino, jo aktualizirati in prilagoditi predvideni izvedbi. Proces načrtovanja vključuje analizo vsake sestavine posebej, njeno oblikovanje in povezovanje v usklajeno didaktično celoto. S tem se vzpostavi vsebinska in strukturna osnova za izvajanje pouka (Kramar, 2003). Preden učitelj pristopi k oblikovanju letne priprave, mora opraviti vrsto nalog, ki mu omogočajo strokovno in premišljeno načrtovanje vzgojno-izobraževalnega procesa. Med najpomembnejšimi nalogami so: obnavljanje in poglobljanje pedagoškega, psihološkega ter didaktično-metodičnega znanja ter študij literature; sodelovanje z drugimi učitelji; analiza predmetnika in nacionalnega učnega načrta ter spoznavanje posebnosti učencev (Kubale, 2009, 2023). Učitelj nato oblikuje učne teme oziroma enote, določi vrstni red obravnave, predvideno število ur ter dodatne dejavnosti, kot so ekskurzije in praktično delo. Ob tem mora upoštevati letni koledar, zahtevnost učne vsebine in učne cilje (Tomić, 2003). Letna priprava tako vključuje tudi razmislek o sodobnih pristopih, vključevanju učencev in možnosti individualizacije (Kubale, 2009, 2023).

V letni pripravi učitelj opredeli cilje svojega predmeta, jih razčleni po razredih in oblikuje smiselne etape učnega procesa (Kramar, 2009). Pomembna je tudi prečna povezanost ciljev z drugimi področji, kar omogoča integracijo znanja in razvoj

celostnega razumevanja pri učencih. Cilji morajo biti aktualizirani in prilagojeni glede na konkretne razmere in značilnosti učencev (Kramar, 2003). Le z jasno zastavljeno ciljno strukturo lahko učitelj učinkovito izbira in organizira ustrezne vsebine, ki učence vodijo k želenim znanjem, veščinam in kompetencam.

Neposredno je s cilji povezana tudi učna vsebina, ki predstavlja temelj učiteljeve in učenčeve dejavnosti. Vsebina, pogosto le splošno opredeljena v učnem načrtu, mora biti razčlenjena na tematske sklope, ki služijo kot osnova za nadaljnje didaktično načrtovanje (Kramar, 2003). Učitelj v letni pripravi preuči novosti in spremembe vsebine ter se odloči, kako jih bo upošteval pri pouku. Pri tem opravi temeljno didaktično analizo, zlasti z vidika novih učencev, katerim je pouk namenjen, in oblikuje tematske vsebinske sklope, ki jih nato smiselno poveže z učnimi cilji. Vsebino preuči tudi z vidika individualizacije in diferenciacije pouka, da bi lahko ustrezno prilagodil učne dejavnosti različnim učnim potrebam in zmožnostim učencev (Kramar, 1998; 2009). Ob tem je nujna tudi analiza didaktične in metodične vrednosti vsebine ter njeno prilagajanje glede na cilje in posebnosti učnega okolja (Kramar, 2003). Zato mora učitelj že v letni pripravi predvideti, kako bo vsebine smiselno razporedil, povezal in predstavil, da bodo učencem kar najbolj razumljive in dostopne.

Letna priprava vključuje tudi načrtovanje časa, prostorov in didaktičnih sredstev. Učitelj določi predvideno količino časa za posamezne vsebine, razpoložljive prostore (učilnice, delavnice, knjižnica itd.), objekte izven šole (za terensko delo, ogleda ipd.), didaktična sredstva in potrošni material (Kramar, 1998, 2003). S tem si zagotovi ustrezne pogoje za izvedbo pouka ter omogoči prilagodljivo in pestro izvedbo dejavnosti.

Pomemben vidik letne priprave so tudi splošne didaktične odločitve, kot so metodološki pristopi, didaktične strategije, oblike individualizacije in diferenciacije ter povezave med učnimi sklopi. Prav tako učitelj v letni pripravi določi načine spremljanja učenčevega napredka in evalvacije lastnega dela (Kramar, 2003). S premišljenimi didaktičnimi pristopi tako zagotavlja kakovostno izvedbo pouka, ki je prilagojena različnim zmožnostim učencev. V tem okviru Kramar (1998) poudarja, da mora učitelj razmisliti tudi o svojih predmetno-vsebinskih in pedagoško-didaktičnih kompetencah ter o lastnih značilnostih, ki vplivajo na načrtovanje in izvedbo pouka.

Pomemben sestavni del letne priprave je tudi načrtovanje sodelovanja z drugimi strokovnimi delavci - tako znotraj kot zunaj šole. Učitelj mora upoštevati splošne in posebne značilnosti učencev, zlasti učencev s posebnimi potrebami, in vnaprej predvideti ustrezne prilagoditve programa. Posebno pozornost zahteva timsko delo med učitelji v oddelčnih in predmetnih skupinah, kar krepi skupno strokovno delovanje (Kramar, 2003). Na ta način letna priprava presega zgolj individualno načrtovanje pouka in postane temelj skupnega strokovnega delovanja kolektiva.

Letna priprava kot strokovni in izvedbeni dokument ni zaključena celota, temveč dinamičen načrt, ki ga učitelj sproti dopolnjuje in prilagaja. Zaradi raznolikih dejavnikov, kot so značilnosti učencev, nepričakovane situacije, spremembe v učnih vsebinah ter možnosti za izboljšave, je fleksibilnost nujna. Šele v neposredni praksi se pogosto pokažejo potrebe po prilagoditvah in nadgradnjah (Kramar, 2009). V skladu s tem mora učitelj že v fazi načrtovanja preučiti značilnosti učencev in drugih sodelavcev, saj mu to omogoča ustrezno odzivanje na konkretne potrebe učnega procesa (Kramar, 1998). Da je letna priprava pri delu učitelja ter šole pomembna, potrjuje tudi opredelitev le-te v Zakonu o osnovni šoli. V 31. členu Zakon o osnovni šoli (1996) govori o letnem delovnem načrtu, s katerim se določijo vsebina, obseg in razporeditev vzgojno-izobraževalnega in drugega dela v skladu s predmetnikom in učnim načrtom ter obseg, vsebina in razporeditev interesnih in drugih dejavnosti, ki jih izvaja šola. Določi se delo šolske svetovalne službe in drugih služb, delo šolske knjižnice, aktivnosti, s katerimi se šola vključuje v okolje, obseg dejavnosti, s katerimi šola zagotavlja zdrav razvoj učencev, oblike sodelovanja s starši, strokovno izpopolnjevanje učiteljev in drugih delavcev, sodelovanje z visokošolskimi zavodi, ki izobražujejo učitelje, raziskovalnimi inštitucijami, vzgojnimi posvetovalnicami oziroma svetovalnimi centri, sodelovanje z zunanjimi sodelavci in druge naloge, potrebne za uresničitev programa osnovne šole.

Letni delovni načrt sprejme svet osnovne šole v skladu z zakonom in drugimi predpisi najkasneje do konca meseca septembra v vsakem šolskem letu (Zakon o osnovni šoli, 1996).

3.1.3 Etapna priprava

Po opredelitvi Kramarja (2003, 2009) predstavlja etapna priprava vmesno raven načrtovanja, ki povezuje letno (globalno) pripravo z neposredno (dnevno oziroma sprotno) pripravo na pouk (Tomić, 1999). Iz njegovega teoretičnega okvira izhaja,

da omogoča sistematičen prehod med dolgoročnimi vzgojno-izobraževalnimi cilji in konkretno izvedbo učnih enot. Etapna priprava ni namenjena načrtovanju formalno opredeljenih časovnih obdobij, kot so semestri ali četrtletja, temveč vključuje oblikovanje širših didaktičnih sklopov – problemsko, vsebinsko in časovno zaokroženih celot, ki izhajajo iz tematskih sklopov učnega načrta (Kramar, 2003).

V praksi se ta raven priprave pogosto izpušča, kar vodi v razkorak med mikro ravno izvedbe in globalnimi usmeritvami. Posledica tega je lahko pomanjkanje smiselne povezanosti med posameznimi učnimi enotami, cilji in vsebinami (Kramar, 2003). Eden od razlogov za redkejšo uporabo etapne priprave je tudi dejstvo, da – za razliko od letne in sprotne priprave – ni izrecno predpisana z zakonodajo in ne sodi med obvezno pedagoško dokumentacijo. Kramar (1995) pa poudarja, da je njena vloga nepogrešljiva, saj povezuje dolgoročno načrtovanje s konkretnimi pedagoškimi odločitvami v razredu.

Etapna priprava omogoča večplastne koristi. Prvič, zagotavlja kontinuiteto in transverzalno povezanost vzgojno-izobraževalnega procesa. Drugič, spodbuja integracijo in korelacijo med predmeti ter prispeva k medpredmetnemu povezovanju. Tretjič, povečuje sistematičnost, preglednost in strukturo učnega procesa. Poleg tega omogoča učitelju jasnejši vpogled v hierarhijo ciljev in vsebin ter olajša razločevanje bistvenega od manj pomembnega. Učencem pa zagotavlja boljšo orientacijo v dolgoročnih ciljih ter spodbuja njihovo aktivno vlogo (Kramar, 2003).

V Kramarjevem konceptualnem okviru se etapna priprava uresničuje v obliki didaktičnega sklopa – širše, problemsko in časovno sklenjene enote, usmerjene k doseganju vmesnih ciljev. Tak sklop vključuje vse ključne sestavine pouka: cilje, vsebino, predvideni časovni okvir, didaktična sredstva ter aktivnosti učiteljev in učencev. Za razliko od sprotne priprave ne vsebuje podrobnega učnega scenarija, temveč določa temeljne usmeritve, ki vodijo načrtovanje posameznih učnih enot (Kramar, 2003).

Učitelj začne oblikovati didaktične sklope že v letni pripravi, nato pa jih v etapni pripravi – skladno s Kramarjevimi priporočili – konkretizira. Na podlagi didaktične analize ciljev, vsebine in pogojev določi obseg ter trajanje sklopa, oblikuje splošni in operativni cilj, razčleni vsebino na posamezne učne enote ter izbere ustrezne metodološke pristope. Izvajanje posameznega sklopa običajno traja od dveh do treh

tednov; obseg in dolžino izvajanja učitelj sproti prilagaja zahtevnosti ciljev in značilnostim učencev (Kramar, 2009).

Vsak didaktični sklop vsebuje ključne elemente, kot so splošni podatki o izvedbi, problemsko jedro v naslovu, jasno opredeljeni cilji ter didaktične odločitve glede metod, organizacijskih oblik in vlog učencev. Poseben poudarek je namenjen dejavnostim učencev, zlasti pri pripravi na delo in zagotavljanju potrebnih sredstev, saj to spodbuja njihovo samostojnost in aktivno vlogo v učnem procesu (Kramar, 2003; 2009).

Etapna priprava torej omogoča smiselno povezovanje globalnih ciljev z vsakdanjo učiteljevo prakso, prispeva k preglednosti in učinkovitosti vzgojno-izobraževalnega procesa ter učitelju zagotavlja fleksibilnost pri prilagajanju pouka specifičnim učnim situacijam.

3.1.4 Neposredna priprava oz. priprava didaktične enote

Po opredelitvi Kramarja (2003) neposredna priprava pomeni zaključno fazo načrtovanja vzgojno-izobraževalnega procesa. V strokovni literaturi se zanjo uporabljajo tudi izrazi mikroplan (Kubale, 2023). Nanaša se na pripravo didaktične enote, torej konkretne izvedbe pouka, usmerjene v doseganje operativnih vzgojno-izobraževalnih ciljev. Po vsebini je ta priprava najbolj podrobna in neposredno vezana na izvedbo v razredu, saj temelji na dejanskem stanju v učni situaciji in omogoča odzivanje na okoliščine, ki jih v prejšnjih fazah ni bilo mogoče v celoti predvideti (Kramar, 2003).

Potek pouka je najtesneje povezan z učiteljevo sprotno pripravo, ki v praksi pogosto predstavlja ključno osnovo za kakovostno izvedbo (Kramar, 1999, 2003, 2009). Kramar (1999) opozarja, da sprotna priprava ni neodvisna od drugih ravni načrtovanja, temveč posledica predhodnih načrtovalskih stopenj – iz nje je razvidna celotna kakovost učiteljevega načrtovanja, vključno z globalno, letno in etapno pripravo.

Didaktična enota, kot jo pojmuje Kramar (2003, 2009), je problemsko, vsebinsko in časovno zaokrožena celota, v kateri se uresničujejo operativni cilji, določeni na podlagi učnega načrta in predhodne priprave. Pogosto ustreza eni šolski uri, lahko pa traja tudi več ur oziroma celoten šolski dan, odvisno od vrste vsebine in

organizacijskih pogojev. Njeno trajanje mora biti načrtovano v skladu z didaktičnimi cilji, metodami dela in zmožnostjo vključevanja učencev. Kramar (1998) poudarja, da učitelji didaktične enote pripravljajo sproti, da tako zajamejo in upoštevajo trenutne razmere, ki jih na etapni ravni še ni mogoče v vseh podrobnostih vnaprej predvideti.

Skladno s šolsko zakonodajo sprotna priprava obsega metodično in vsebinsko pripravo na posamezne učne enote. Čeprav tudi za sprotno pripravo ni predpisanega obrazca, jo mora učitelj načrtovati in hraniti do konca šolskega leta, saj je nepogrešljiv del izvedbenega pedagoškega procesa (Pravilnik o dokumentaciji v osnovni šoli, 2012). Gre torej za pomemben dokument, ki omogoča kakovostno načrtovanje pouka v neposredni pedagoški praksi, s čimer se strinja tudi Tomičeva (2003), ki meni, da prav neposredna priprava najmočneje vpliva na delo učencev in kakovost učnega procesa.

Čeprav so cilji in dejavnosti vnaprej predvideni, izvedba pouka pogosto odstopa od načrtovanega poteka. Pisna priprava kljub temu ostaja temeljna opora za izvedbo, saj zagotavlja orientacijo in strokovno refleksijo. Kramar (1999) poudarja, da je učni proces »živo dogajanje«, utemeljeno tako na teoretičnih kot izkustvenih predvidevanjih, zato temeljita priprava bistveno povečuje možnosti za doseganje kakovostnih rezultatov.

Pri neposrednem načrtovanju mora učitelj upoštevati dve ravni organizacije: zunanjo in notranjo. Zunanja organizacija zajema fizične pogoje – prostor, pripomočke in oblikovanje skupin – medtem ko notranja organizacija vključuje strukturiranje didaktičnih dejavnosti v okviru učne ure in usklajevanje teh dejavnosti s cilji in vsebino (Tomić, 2003).

Neposredna priprava obsega dve ključni komponenti: strukturni in procesni del. Strukturni del zajema opredelitev ciljev, vsebin, metod in oblik dela, didaktičnih sredstev, prostora, izvajalcev ter drugih okoliščin izvedbe. V tem segmentu učitelj povezuje vse predhodne priprave z aktualnim stanjem v razredu. Didaktična analiza mora biti usmerjena v razumevanje učne enote v širšem kontekstu – z vidika predhodno obravnavanih in prihajajočih vsebin, učnih ciljev, psihosocialnih in materialnih pogojev ter lastnih strokovnih zmožnosti (Kramar, 2009).

Procesni del priprave obsega konkretno načrtovanje poteka učne ure – od uvoda, preko napovedi ciljev in osrednjega dela do zaključka z evalvacijo. Oblikovan je kot didaktični scenarij, ki vključuje predvidene faze pouka in dejavnosti učitelja ter učencev. Enota temelji na artikulaciji učnega procesa skozi jasno strukturirane didaktične situacije (Kramar, 2003; 2009).

Cilji učne enote morajo biti zapisani v operativni obliki – konkretno, jasno in celovito – in poleg kognitivnih vključevati tudi konativne in psihomotorne dimenzije. Vsebina mora biti skrbno razčlenjena, smiselno strukturirana in metodično ustrezna. Učitelj mora upoštevati didaktično vrednost vsebine, njen pomen za razvoj kompetenc in možnosti za aktivno participacijo učencev. Pri tem izbira metode in oblike dela na osnovi didaktičnih, psiholoških in izvedbenih dejavnikov. Posebno pozornost posveti načrtovanju sredstev, prostorov in drugih pogojev, pri čemer se pogosto navezuje na določila iz etapne priprave. Če pri izvedbi sodelujejo drugi strokovni delavci (npr. knjižničar, asistent, specialni pedagog), mora biti njihova vloga vnaprej jasno opredeljena (Kramar, 2003).

Procesni del je razdeljen v tri osnovne faze. Uvodni del je namenjen vzpostavitvi stika z učenci, spodbujanju pozornosti, aktivaciji predznanja, motivaciji ter pripravi učencev na sodelovanje. Sledi napoved ciljev oziroma namen enote, ki mora biti jasen in razumljiv ter učencem pomagati pri orientaciji v učni situaciji. V osrednjem delu poteka glavna učna dejavnost – od pridobivanja in obdelave nove vsebine do uporabe znanja v različnih učnih situacijah. Zaključni del pa omogoča povzemanje, vrednotenje in refleksijo, ter pogosto napove nadaljevanje snovi. V pripravi je smiselno predvideti tudi prostor za zapiske, opažanja in refleksije, ki služijo sprotnemu izboljševanju učnega procesa (Kramar, 2003; 2009).

A. Tomić (2003) opozarja, da izpust katere koli faze vodi v necelovit pouk. Priprava mora hkrati omogočati tudi prilagodljivost – zmožnost prilagajanja zaporedja in poudarkov glede na dejanske potrebe učencev ali posebnosti učne situacije.

Kramar (1998) ob tem poudarja, da mora biti pisna priprava didaktične enote zasnovana kot uporabno orodje za izvedbo pouka – pregledna, jasno strukturirana, vsebinsko jedrnata in dovolj prilagojena potrebam učitelja. Vanjo naj bodo vključene le tiste vsebine, ki niso že dostopne v učbenikih ali drugih didaktičnih virih, ter natančno opredeljeni didaktični pripomočki, ki jih bodo izvajalci dejansko potrebovali pri izvedbi pouka.

Čeprav ravnatelj pri oblikovanju didaktičnih enot neposredno ne sodeluje, po Kramarjevem (1995) mnenju nosi odgovornost za ustvarjanje pogojev, ki omogočajo strokovno, temeljito in ciljno usmerjeno pripravo vzgojno-izobraževalnega procesa. Njegova vodstvena vloga se izraža v zagotavljanju sistemske podpore in spodbudnega delovnega okolja, ki pedagogom omogočata kakovostno načrtovanje in izvedbo pouka.

Kramar (1990) poudarja, da se pomembne razsežnosti učne priprave nanašajo tudi na razmerja med učitelji in učenci, saj aktivno vključevanje učencev že v fazi neposredne priprave pomembno prispeva k večji motiviranosti, samostojnosti ter razumevanju lastne vloge v učnem procesu.

Neposredna priprava tako predstavlja operativno raven načrtovanja, v kateri učitelj konkretizira zastavljene cilje, povezuje vsebine z učenci ter sproti prilagaja pouk. Kot taka je ključna vez med načrtovanjem in izvajanjem, saj učitelju omogoča reflektirano, odzivno in strokovno podprto pedagoško delovanje.

4 Razprava

Namen naše analize je bil proučiti značilnosti in strukturo načrtovanja vzgojno-izobraževalnega procesa, kot jih opredeljuje didaktik Kramar, ter osvetliti njihovo uporabnost v sodobnem šolskem kontekstu.

Rezultati kvalitativne analize potrjujejo, da Kramarjev konceptualni okvir načrtovanja pouka temelji na treh med seboj povezanih ravneh – globalni, etapni in neposredni – pri čemer poudarja njihovo medsebojno prepletenost in smiselno zaporedje. Stališče, ki ga zavzema Kramar glede medsebojne povezanosti različnih ravni načrtovanja, prispeva k poglobljenemu razumevanju priprave kot kompleksnega in dinamičnega procesa, ki presega njeno obravnavo kot zgolj administrativno oziroma formalno zahtevo.

Konceptualni okvir načrtovanja pouka je sistemsko zasnovan, saj globalna raven izpostavlja usmerjenost šole, vlogo ravnatelja kot strokovnega vodje ter zagotavljanje vertikalne in horizontalne usklajenosti učnih vsebin. V tej luči je bistveno, da se načrtovanje ne obravnava zgolj kot individualna naloga učitelja, temveč kot del širšega kolektivnega in institucionalnega konteksta.

Etapna raven načrtovanja – čeprav ni formalno določena z normativnimi akti – je v Kramarjevem konceptualnem okviru predstavljena kot nepogrešljiva povezovalna komponenta med dolgoročnim in sprotnim načrtovanjem. Kljub njeni osrednji vlogi se v vsakodnevni pedagoški praksi pogosto spregleda. Posledično prihaja do zmanjšane povezanosti med načrtovanimi cilji, izbranimi vsebinami in uporabljenimi didaktičnimi pristopi. Kramar (2003, 2009) v povezavi s tem opozarja, da opuščanje etapnega načrtovanja zmanjšuje preglednost in sistematičnost učnega procesa ter otežuje doseganje vertikalno in horizontalno usklajenega pedagoškega delovanja.

Neposredna priprava kot najbolj konkretna in operativna raven načrtovanja nadgrajuje predhodni dve, hkrati pa mora ostati odprta za prilagajanje dejanskim učnim razmeram. Njena vloga ni zgolj v formalni strukturiranosti izvedbe, temveč predvsem v zagotavljanju refleksivne in prožne pedagoške prakse. Kramar (1998, 2003) zato poudarja pomen pisne priprave, ki mora biti vsebinsko premišljena, a hkrati funkcionalna in dostopna učitelju. V svojem zgodnejšem delu (1990) avtor posebej poudari potrebo po aktivnem vključevanju učencev že v tej fazi, s čimer opozori na potencial neposredne priprave kot prostora za oblikovanje bolj participativne učne kulture, ki temelji na vzajemnih odnosih in skupnem oblikovanju učnega procesa.

Njegove smernice jasno opredeljujejo, kako mora učitelj načrtovati, ob tem pa dopuščajo avtonomijo in upoštevanje konkretnega konteksta, kar je še posebej pomembno v sodobni šoli.

Kramarjev konceptualni okvir ponuja trden teoretični okvir, vendar njegova uspešna implementacija v praksi zahteva tako institucionalno podporo kot kulturo profesionalne refleksije, ki spodbuja sodelovanje, stalno učenje in prilagajanje kompleksnim učnim situacijam.

Čeprav analiza temelji na poglobljenem pregledu strokovne literature, zlasti del Kramarja, predstavlja predvsem teoretično konceptualizacijo načrtovanja vzgojno-izobraževalnega procesa. V analizo niso bili vključeni empirični podatki o dejanski rabi in implementaciji Kramarjevih konceptov v sodobni šolski praksi, kar predstavlja pomembno omejitev. Prihodnje analize bi zato morale vključevati empirične preglede učiteljevega načrtovanja v različnih pedagoških kontekstih, zlasti z vidika skladnosti med načrtovanimi in izvedenimi dejavnostmi ter vpliva institucionalnih dejavnikov na kakovost načrtovanja.

5 Zaključek

Pripravljanje in načrtovanje pouka je stalen proces, ki je neločljivo povezan z učiteljevim vsakodnevnim delom. Za razliko od številnih drugih poklicev, kjer se priprava izvaja ločeno ali občasno, v pedagoškem poklicu poteka neprekinjeno – od začetka profesionalne poti pa vse do njenega zaključka (Tomić, 2003). Načrtovanje in priprava vzgojno-izobraževalnega procesa predstavljata torej eno najpomembnejših področij učiteljskega profesionalnega delovanja. Na podlagi kvalitativne analize del Kramarja smo potrdili, da njegovo razumevanje načrtovanja ponuja celovit in sistematičen okvir, ki povezuje teoretične usmeritve s praktičnimi zahtevami sodobnega vzgojno-izobraževalnega procesa.

Opredelitev treh ravni načrtovanja – globalne, etapne in neposredne – omogoča učitelju strukturirano, ciljno usmerjeno in fleksibilno pripravo, ki upošteva razvojne, vsebinske in organizacijske razsežnosti pedagoškega procesa. Vsaka raven ima svojo specifično funkcijo in didaktično vrednost, njihova smiselna povezanost pa je pogoj za kakovostno in celostno načrtovanje pouka.

Analiza je pokazala, da ima pri globalni pripravi pomembno vlogo tudi ravnatelj kot nosilec strokovnega vodenja šole, ki mora zagotavljati pogoje za kakovostno načrtovanje in usklajevanje z vizijo šole. Posebno pozornost je treba nameniti tudi etapni pripravi, ki kljub svoji ključni povezovalni vlogi pogosto ostaja prezrta v praksi. Neposredna priprava pa predstavlja tisti vidik načrtovanja, ki najtesneje vpliva na dejansko izvedbo pouka in je zato ključna za sprotno refleksijo in odzivnost učitelja.

Sodobna pedagoška praksa zahteva več kot tehnično izpolnjevanje dokumentacije – zahteva razmislek, refleksijo in strokovno utemeljeno odločanje. V tem okviru Kramarjev konceptualni okvir načrtovanja ostaja pomembno izhodišče, ki ponuja jasno strukturo, hkrati pa dopušča profesionalno avtonomijo in ustvarjalnost učitelja.

Razprava ob tem izpostavlja tudi ključna vprašanja za nadaljnji strokovni razmislek. Med njimi posebej izstopa neizkoriščen potencial vključevanja učencev v fazo načrtovanja pouka, ki ostaja pogosto razumljena zgolj kot naloga učitelja. Pomembno je tudi opozoriti na razkorak med formalnimi zahtevami šolske dokumentacije (letna in sprotna priprava) in strokovno utemeljeno potrebo po

etapni pripravi, ki kljub svoji funkcionalni vrednosti še ni v celoti priznana v normativnem okviru.

Viri in literatura

- Kiper, H. (2016). Planung und Analyse von Unterricht. V R. Porsch (ur.), *Einführung in die Allgemeine Didaktik* (str. 373-399). Waxmann.
- Kramar, M. (1990). *Učenci v vzgojno-izobraževalnem procesu sodobne šole*. Didakta.
- Kramar, M. (1994). *Načrtovanje in priprava izobraževalno-vzgojnega procesa v šoli*. Educa.
- Kramar, M. (1995). Ravnateljeva vloga pri načrtovanju in pripravi izobraževalno-vzgojnega procesa. V J. Bečaj in M., Velikonja (ur.), *Menedžment v vzgoji in izobraževanju* (str. 193-210). Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kramar, M. (1998). Priprava pouka. *Geografija v šoli*, 7(1), 2-8.
- Kramar, M. (1999). *Didaktična analiza izobraževalno vzgojnega procesa*. Šola za ravnatelje.
- Kramar, M. (2003). Načrtovanje in priprava vzgojno-izobraževalnega procesa. V M. Blažič, M., Ivanuš Grmek, M., Kramar in F., Strmčnik (ur.), *Didaktika: visokošolski učbenik* (str. 401-419). Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.
- Kramar, M. (2009). *Pouk*. Educa, Melior.
- Kubale, V. (2009). *Priročnik za sodobno letno pripravljane učiteljev na pouk ter pripravo učnih tem in učnih enot* (2. dopolnjena izd.). Piko's Printshop.
- Kubale, V. Z. (2023). *Sodobno pripravljane in artikulacija učnega procesa*. Samozaložba.
- Tomić, A. (2003). *Izbrana poglavja iz didaktike*. Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Pravilnik o dokumentaciji v osnovni šoli (2012). *Uradni list RS*, št. 61/12, 51/13, 44/21 in 67/24. <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=PRAV11251>
- Šilih, G. (1966). *Didaktika*. DZS.
- Zakon o osnovni šoli. (2006). *Uradni list RS*, št. 81/06, 102/07, 107/10, 87/11, 40/12 – ZUJF, 63/13, 46/16 – ZOFVI-K, 76/23 in 16/24 <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO448>

O avtoricah

Dr. **Milena Ivanuš Grmek** je visokošolska učiteljica in raziskovalka, redna profesorica, doktorica znanosti s področja pedagogike. Na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru predava predmete s področja didaktike. Osrednje področje njenega raziskovalnega dela je raziskovanje učenja in poučevanja na različnih področjih izobraževanja, v zadnjih letih se pri raziskovalnem delu posveča predvsem visokošolski didaktiki. Je dekanica Pedagoške fakultete Univerze v Mariboru, predsednica Komisije za osnovno šolo, članica Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje ter članica Sveta za kakovost in evalvacije.

Dr. **Monika Mithans** je izredna profesorica na področju pedagogike na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru, Oddelku za temeljne pedagoške predmete. Njena glavna raziskovalna področja so: participacija v šoli, modernizacija vzgojno-izobraževalnega procesa in kurikularne spremembe.

POVEZANOST UČNIH CILJEV Z UČITELJEVO IZBIRO UČNE OBLIKE

ROMINA PLEŠEC GASPARIČ, MILENA VALENČIČ ZULJAN

Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana, Slovenija
romina.plesec@pef.uni-lj.si, milena.valencic@pef.uni-lj.si

Učne oblike so v Kramarjevih delih (1990, 2009) zavzemale pomembno mesto, saj jih je prepoznal kot didaktični element, ki pomembno prispeva k uresničevanju zastavljenih ciljev pouka. V pričujočem prispevku prikazujemo izsledke raziskave, opravljene na vzorcu 422 slovenskih učiteljev o povezanosti med vzgojno-izobraževalnimi cilji in učiteljevo izbiro učne oblike. Ugotovitve kažejo, da se večina učiteljev strinja, da učni cilji vplivajo na izbiro učnih oblik. Učitelji, ki jim je zelo pomembno razvijanje kritičnega mišljenja, spodbujanje ustvarjalnosti in omogočanje sodelovanja pri učencih, pogosteje izbirajo skupinsko učno obliko kot tisti, ki jim je to pomembno. Učitelji, ki jim je zelo pomembno razvijanje samoregulacije pri učencih, pa pogosteje izbirajo delo v paru kot tisti, ki jim je to pomembno. Pri interpretaciji rezultatov v ospredje postavimo dialog z ugotovitvami Kramarjevih raziskav, v katerih se je posvečal odnosom med učenci ter med učiteljem in učenci, ki skozi kombinacijo različnih učnih oblik prispevajo h kakovostnejšemu pouku.

DOI

[https://doi.org/
10.18690/um.pef.7.2025.4](https://doi.org/10.18690/um.pef.7.2025.4)

ISBN

978-961-299-017-6

Ključne besede:

učni cilji,
učne oblike,
frontalna učna oblika,
individualna učna oblika,
delo v paru,
skupinska učna oblika

Opomba:

Delo temelji na Plešec
Gasparič, R. (2019). *Učne
oblike v tradicionalnem učnem
procesu in pri didaktični
inovaciji obrnjeno učenje in
poučevanje* [Doktorska
disertacija]. Repozitorij
Univerze v Ljubljani.
[https://repozitorij.uni-
lj.si/IzpisGradiva.
php?lang=slv&id=108187](https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?lang=slv&id=108187)



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.pef.7.2025.4](https://doi.org/10.18690/um.pef.7.2025.4)

ISBN
978-961-299-017-6

CORRELATION BETWEEN LEARNING OBJECTIVES AND TEACHERS' CHOICE OF LEARNING FORMS

ROMINA PLEŠEC GASPARIČ, MILENA VALENČIČ ZULJAN

University of Ljubljana, Faculty of Education, Ljubljana, Slovenia
romina.plesec@pef.uni-lj.si, milena.valencic@pef.uni-lj.si

Keywords:

learning objectives,
learning forms,
frontal learning form,
individual learning form,
pair work,
group learning form

Note:

This work is based on
Plešec Gasparič, R.
(2019). *Učne oblike v
tradicionalnem učnem procesu in
pri didaktični inovaciji obrnjeno
učenje in poučevanje* [Doctoral
dissertation]. Repository of
the University of Ljubljana.
[https://repozitorij.uni-
lj.si/IzpisGradiva.
php?lang=slv&id=108187](https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?lang=slv&id=108187)

Learning forms held a central place in Kramar's work (1990, 2009), as he identified them as a key didactic element that significantly contributes to the achievement of educational goals. This paper presents the results of a survey conducted with a sample of 422 Slovenian teachers, focusing on the relationship between educational objectives and the choice of teaching forms. The findings show that most teachers agree that learning objectives influence their selection of learning formats. Teachers who place a strong emphasis on developing critical thinking, fostering creativity, and promoting student collaboration are more likely to choose group learning formats than those who do not. Likewise, teachers who prioritize the development of student self-regulation are more inclined to use pair work. In interpreting the results, we engage in a dialogue with Kramar's findings, particularly his emphasis on the relationships among students and between teachers and students, and how these relationships enhance the quality of instruction through the use of varied teaching forms.



University of Maribor Press

1 Uvod

Za uresničevanje vzgojno-izobraževalnih ciljev je temeljnega pomena kakovosten pouk, ki v spodbudnem socialnem okolju podpira konstrukcijo trajnega in uporabnega znanja in tako omogoča doseganje optimalnih učnih dosežkov vsakemu posamezniku.

Eden od dejavnikov, ki vplivajo na kakovosten pouk, je kombinacija neposrednega in posrednega pouka oz. organizacija in dopolnjevanje različnih učnih oblik. Poljak (1974) na podlagi razmerij med temeljnimi dejavniki pouka (učenec, učitelj in učna vsebina) opredeli dva didaktična sistema pouka: neposredno (direktno) poučevanje in samostojno delo, ki sta podlaga za učne oblike.¹ Učne oblike so opredeljene kot socialne oblike, v katerih se izvajata učenje in poučevanje, delimo pa jih na frontalno, individualno in skupinsko učno obliko ter delo v paru (Blažič idr., 2003; Harmer, 2001; Jank in Meyer, 2006; Kutnick idr., 2005; Tomić, 2003). Blažič idr. (2003, str. 379) pravijo, da se učne oblike »pojavljajo kot sestavni del metod in kot posebni didaktični pojavi, ki urejajo razmerja med položaji in vlogami učiteljev in učencev«. Kramar (2009) jih opredeljuje kot organiziranje učnega procesa tako, »da so v njem jasni položaji in vloge učiteljev in učencev, razmerja med njimi, med drugimi sestavinami in načini delovanja« (str. 205). V odnosu do učnih metod jih vidi kot sestavni del le-teh, pri čemer so lahko nadrejene, podrejene ali pa enakovredne. Pomembnost premišljene organizacije učnih oblik utemelji s trditvijo, da »oblike ne nastajajo same po sebi, ampak so rezultat učiteljevih odločitev« (str. 205).

V prispevku² učne oblike opredeljujemo kot »didaktični element, ki ponazarja notranjo organizacijsko strukturo pouka. Učne oblike so opredeljene s številom udeležencev (od enega do vseh) in odnosi med dejavniki učnega procesa (posredni, neposredni), predstavljajo osnovo didaktično-metodične diferenciacije in skupaj z učnimi metodami, artikulacijo pouka in didaktičnimi načeli pomembno prispevajo k uresničevanju vzgojnih in izobraževalnih ciljev pouka» (Plešec Gasparič; Valenčič Zuljan, 2019).

¹ Blažič idr. (2003) se ne strinjajo, da gre za didaktične sisteme, saj so za didaktični sistem značilne tudi vsebinske in didaktično-metodične posebnosti, pri učnih oblikah pa gre le za organizacijske značilnosti.

² Pričujoči prispevek deloma izhaja iz raziskave Plešec Gasparič, R. (2019). *Učne oblike v tradicionalnem učnem procesu in pri didaktični inovaciji obrnjeno učenje in poučevanje* [Doktorska disertacija, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta]. PeFprints. http://pefprints.pef.uni-lj.si/5781/1/PlesecGasparic_2019_Disertacija.pdf

Skozi zgodovino se je v našem prostoru spreminjal tako koncept kot tudi terminologija in pojmovanje učnih oblik, skozi čas pa so se učne oblike kot didaktični element stabilizirale in poenotile (Plešec Gasparič, 2024), tako da poznamo štiri učne oblike, ki jih v nadaljevanju kratko predstavljamo.

Pri frontalni učni obliki učitelj pouk izvaja hkrati s celim oddelkom. Neposredni pouk oz. frontalna učna oblika se tesno povezuje z načeli reda, strukture, jasnosti, še posebno pri osvajanju osnovnih spretnosti, kar po mnenju Veenmana idr. (2003) prispeva k zagotavljanju učinkovitosti pouka. Za neposredni pouk je značilno, da učitelj prevzame direktivno vlogo, da bi učencem pomagal osvojiti določeno znanje v obliki konceptov (da), namer (zakaj), strategij (kako) in operacij (na kakšen način, s čim). Številni avtorji (Blažič idr., 2003; Kramar, 2009; Marentič Požarnik, 1987; Terhart, 2001; Tomič, 2003) so mnenja, da je tudi danes frontalna učna oblika zelo močno zastopana.

V nasprotju z neposrednim poukom je za posredno oz. indirektno poučevanje značilno, da med učiteljem in učenci ni stalnega neposrednega odnosa (Blažič idr., 2003; Kramar, 2009). Kramar (2009) poudarja, da je treba učence že v nižjih razredih osnovne šole navajati na samostojno pa tudi na skupinsko delo, saj sicer ne bodo postali kompetentni za izvajanje teh učnih oblik. Učenci so samostojnejši, zato mora biti učitelj še posebej pozoren na organizacijo posrednih učnih oblik – na njihovo načrtovanje, izvajanje ter vrednotenje doseženih učnih ciljev (Blažič idr., 2003). Blažič idr. (2003) izpostavljajo, da je posredno poučevanje organizacijsko zahtevnejše, saj je pri njem treba v večji meri upoštevati lastnosti učencev (njihovo predznanje, samostojnost, sposobnosti in spretnosti). Med posredne učne oblike sodijo individualna učna oblika, skupinska učna oblika in delo v paru. Posredni pouk naj bi zagotavljal, da bo učenčevo znanje trajnejše in bolj poglobljeno, saj ga bodo učenci sami skonstruirali (Blažič idr., 2003). Pri posrednem poučevanju so učenci v neposrednem odnosu do učne vsebine, do učitelja pa v posrednem odnosu.

Pri individualni učni obliki učenci učno dejavnost opravljajo samostojno in so tako z učno vsebino v neposrednem, z učiteljem pa v posrednem stiku. Pri tem lahko učitelj diferencira učne dejavnosti tako, da jih prilagodi učenčevim sposobnostim, interesom, tempu in učnemu stilu. Kramar (2009, str. 214) izpostavlja, da to učencu

omogoča, da dela v skladu s svojimi lastnimi osebnimi pogoji.³ Pri individualni učni obliki je učitelj v vlogi usmerjevalca, ki nadzoruje potek dela ter učencem nudi pomoč pri delu. Individualna učna oblika spodbuja učenčev samostojnost, vztrajnost, odgovornost do učenja ter samoiniciativno iskanje rešitev. Izvedba individualne učne oblike je zahtevna zaradi vse večje heterogenosti razredov, kar zahteva vse skrbnejši premislek glede prilagajanja učnih nalog in materialov. Pri samostojnem delu je pomembno, da učitelj učence ustrezno motivira, da vztrajno rešijo naloge do konca, jih med procesom spodbuja, usmerja in preverja njihov napredek ter da jih navaja, da tudi sami sebe krepijo in spodbujajo pri samostojnem delu in ne odnehajo, ko naletijo na težave (Blažič idr., 2003; Kramar, 2009; Muijs in Reynolds, 2018). K temu Kramar (2009) dodaja, da ta učna oblika učencu omogoča večjo stopnjo intimnosti kot ostale učne oblike, kar je v šolskem okolju sicer zagotovljeno v premajhni meri. Za kakovostno izpeljavo te učne oblike je zelo pomembna učiteljeva priprava na pouk (načrtovanje dejavnosti, priprava navodil, gradivo itd.). Pomembno je, da učitelj pri navajanju učencev na samostojno delo upošteva didaktično načelo postopnosti (Kramar, 2009; Muijs in Reynolds, 2018).

Kramar (2009, str. 213) učno obliko delo v paru opredeli kot »delo v najmanjših skupinah, ki jih sestavljata dva učenca.« Delo v paru oz. v tandemu je prav tako kot samostojno delo oblika posrednega poučevanja. Blažič idr. (2003) in Kramar (2009) pravijo, da je organizacijsko dokaj preprosta, da pa je kljub temu nekoliko zapostavljena v primerjavi z ostalimi učnimi oblikami. Delo v paru oz. tandemu zajema prednosti individualne in skupinske učne oblike: učenci so samostojni, hkrati pa si ob ustrezni sestavi dvojic nudijo medsebojno podporo pri učenju. Par učencev se navadno ujema v svojih značilnostih, saj v pare najpogosteje razporedimo učence, ki v razredu sedijo skupaj (Blažič idr., 2003). Pomanjkljivosti dela v paru pa lahko nastopijo, če učitelj parov ne tvori ustrezno in se učenca osebno ne ujmeta, pri učenju pa ne znata ali ne želita učinkovito sodelovati (Harmer, 2001; Storch, 2002). Za učitelja je prednost dela v paru v tem, da je priprava kratkotrajna, izvajanje pa organizacijsko nezahtevno (Harmer, 2001). Pogosto služi kot vmesni korak pri prehajanju med frontalno in skupinsko ali individualno učno obliko ter obratno (Kramar, 2009).

³ Kramar (2009) razloži pojme, ki so med seboj sorodni, vendar ne sopomenski. Pravi, da moramo razlikovati med pojmi, kot so individualno delo – označuje učno obliko, v kateri opravlja vsak učenec posamezno; individualizirano delo – je prilagojeno značilnostim posameznega učenca; samostojno delo – označuje, da je učenec zmožen opraviti učno dejavnost brez zunanje pomoči.

Skupinsko učno obliko A. Tomić (2003) pojmuje kot obliko posrednega poučevanja, ki se izvaja tako, da učenci v manjših skupinah izvajajo načrtovane dejavnosti, nato pa o rezultatih svojega dela poročajo ostalim sošolcem. Učitelj lahko učence grupira v skupine glede na njihove sposobnosti, dosežke, interese, učno vsebino itd., oblikuje lahko homogene ali heterogene skupine (Blažič idr., 2003; Crumbaugh idr., 2001; Kramar, 2009; Pigford, 1990).

Izbira posrednega in neposrednega pouka oz. izbira učnih oblik predstavlja pomembno strokovno odločitev učitelja. Učitelj pri tem izhaja iz načrtovanih učnih ciljev, števila ter značilnosti učencev; didaktičnih sredstev in okolja ter lastnih didaktičnih kompetenc (Blažič idr., 2003; Crumbaugh idr., 2001; Kramar, 2009; Pigford, 1990). Neposredno in posredno poučevanje mora ustrezno kombinirati, saj se tako pri izgradnji znanja prepletajo individualni in socialni procesi (Koletić, 1975; Kubale, 1999; Veenman idr., 2003). Strmčnik (2001, str. 135) pa poleg doseganja učnih ciljev govori tudi o doseganju vzgojnih ciljev (npr. sodelovanje, samostojnost, ustvarjalnost itd.), glede katerih pravi, da je posredni pouk učinkovitejši v primerjavi z neposrednim poukom, vendar je pomembno zavedanje, da lahko tudi preko neposrednega pouka z aktivnim sodelovanjem in s soodločanjem učencev dosežemo vzgojne cilje.

2 Opredelevitev problema in metodologija

2.1 Namen in cilji raziskave

Opredelevitev učnih oblik izhaja iz didaktičnega trikotnika in pomeni za vsako posamezno učno obliko natančno določitev odnosov med posameznimi dejavniki učnega procesa: učenci, učiteljem in učno vsebino (Blažič idr. 2003; Poljak, 1991; Tomić, 2003). Pri učnih oblikah je torej v ospredju odnosni vidik, čemur je Kramar v svojih delih namenjal pomembno pozornost. Kramar (2009, str. 205) pomembnost premišljene organizacije učnih oblik utemelji s trditvijo, da »oblike ne nastajajo same po sebi, ampak so rezultat učiteljevih odločitev«. Vsaka učna oblika ima določene prednosti in omejitve. Da bi učitelj uspešno vodil pouk k postavljenim izobraževalnim in vzgojnim ciljem, je pomembno da pozna tako prednosti in omejitve posamezne učne oblike, da učne oblike skrbno, z ustreznim strokovnim premislekom izbira in dopolnjuje ter njihovo učinkovitost evalvira.

V prispevku nas je zanimala povezanost izbire učnih oblik z učnimi cilji.

2.2 Raziskovalna vprašanja

1. V kolikšni meri po presoji učiteljev učni cilji vplivajo na njihovo izbiro učne oblike?
2. Ali obstajajo statistično pomembne razlike v pogostosti izbire posamezne učne oblike med učitelji, ki izražajo različno stopnjo strinjanja s trditvijo, da učni cilji vplivajo na njihovo izbiro učne oblike?
3. Kolikšen pomen učitelji pripisujejo posameznim ciljem pouka (spodbujanje miselne aktivnosti; samostojnosti; kritičnega mišljenja, komunikacijskih spretnosti ustvarjalnosti, sodelovanja med učenci in samoregulacije učenja)?
4. Ali obstajajo statistično pomembne razlike v pogostosti izbire posamezne učne oblike med učitelji z različnimi ocenami pomembnosti navedenih učnih ciljev?

2.3 Metoda

Raziskavo smo izvedli v skladu s kvantitativno raziskovalno paradigmo. Uporabili smo deskriptivno in kavzalno neeksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja (Cencič, 2009; Sagadin, 1993).

2.4 Vzorec

V raziskavo smo vključili slučajnostno izbrani reprezentativni vzorec učiteljev, ki poučujejo v različno velikih osnovnih šolah v Sloveniji. Vključeni so bili vzgojitelji, ki poučujejo kot drugi strokovni delavci v prvem razredu, učitelji razrednega pouka in učitelji predmetnega pouka. Zagotovili smo ustrezno regionalno pokritost šol vseh enot Zavoda Republike Slovenije za šolstvo.

V raziskavi je sodelovalo 422 pedagoških delavcev, od tega 396 žensk (93,3 %) in le 26 moških (6,2 %). Povprečna starost učiteljev je bila 44,5 let (SD = 9,02), pri čemer je bil najmlajši sodelujoči učitelj star 24 let, najstarejši pa 64 let. Največ udeležencev raziskave je poučevalo od 7 do 18 let (36,5 %), sledijo tisti, ki so imeli 19–30 let delovne dobe (28,4 %) in več kot 31 let delovne dobe (19,9 %). Manjši delež predstavljajo učitelji, ki so bili v šolstvu zaposleni 4–6 let (6,6 %) in 1–3 let (5,7 %), najmanjši pa je bil delež učiteljev začetnikov, zaposlenih manj kot eno leto (2,8 %).

2.5 Postopki zbiranja podatkov

Ravnateljem izbranih osnovnih šol smo po elektronski pošti poslali dopis, v katerem smo jih prosili, da spletno povezavo do vprašalnika po elektronski pošti posredujejo učiteljem na svoji šoli, ki smo jih želeli vključiti v vzorec. Zagotovili smo anonimnost podatkov. Ravnateljem smo v dopisu ponudili tudi možnost posredovanja tiskanih vprašalnikov. V postopku zbiranja podatkov smo pridobili 345 vprašalnikov, izpolnjenih preko spletne aplikacije, in 77 fizičnih vprašalnikov, izpolnjenih ročno.

2.6 Opis merskih instrumentov

Za namen raziskave smo oblikovali vprašalnik za učitelje, sestavljen iz različnih sklopov (Plešec Gasparič, 2019), pri čemer v pričujočem prispevku predstavljamo del rezultatov raziskave, vezan na povezanost med načrtovanjem učnih oblik in učnih ciljev.

Preverili smo merske karakteristike vprašalnika. Objektivnost smo zagotovili z enotnimi, natančnimi, nedvoumnimi in jasnimi navodili za izpolnjevanje ter s primerljivimi pogoji v fazi zbiranja podatkov. Občutljivost smo zagotovili z ustreznim številom stopenj znotraj ocenjevalnih lestvic in lestvic stališč ter z zadostnim številom ponujenih odgovorov in postavk. Vsebinsko veljavnost smo zagotovili s tem, da smo vprašalnik sestavili na podlagi teoretičnih izhodišč in pregleda izsledkov že opravljenih raziskav s področja učnih oblik (Crumbaugh idr., 2001; Cullingford, 1995; Harmer, 2001; Johnson in Johnson, 1999; Morgan, 2000; Pigford, 1990; Veenman idr., 2003). Za določanje konstruktne veljavnosti smo uporabili faktorsko analizo, zanesljivost pa smo preverjali s Cronbachovim koeficientom alfa in z izračunom odstotka pojasnjene variance z vsemi faktorji.

2.7 Postopki obdelave podatkov

Pri obdelavi podatkov smo uporabili deskriptivno in inferenčno statistiko. Podatke smo obdelali s statističnim programom SPSS za Windows (verzija 22). Za obdelavo podatkov smo uporabili naslednje statistične postopke: frekvenčno porazdelitev podatkov atributivnih spremenljivk in osnovno deskriptivno statistiko numeričnih spremenljivk (mere srednje vrednosti in

standardnega odklona). Za ugotavljanje statistične pomembnosti razlik med dvema skupinama smo uporabili neparametrični Mann-Whitneyev preizkus.

3 Rezultati in diskusija

3.1 V kolikšni meri po presoji učiteljev učni cilji vplivajo na izbiro učne oblike

Kramar (2009, str. 215) pravi, naj pouk vedno poteka »v tisti didaktični obliki, ki se najbolj prilega značilnostim subjektov, konstitutivnim sestavinam in karseda zanesljivo in učinkovito vodi k doseganju ciljev.« Izhajajoč iz te predpostavke nas je zanimalo, v kakšni povezavi so učni cilji z učiteljevo izbiro učne oblike.

Učitelje smo najprej vprašali, v kolikšni meri se strinjajo s trditvijo, da učni cilji vplivajo na njihovo izbiro posamezne učne oblike. Učitelji so odgovarjali na petstopenjski lestvici (1 – *sploh se ne strinjam*, 2 – *se ne strinjam*, 3 – *niiti niti*, 4 – *se strinjam* in 5 – *povsem se strinjam*).

Preglednica 1: Število (f) in odstotek učiteljev (f %), ki so glede trditve učni cilji vplivajo na izbiro učne oblike izrazili različne stopnje strinjanja

Učni cilji vplivajo na izbiro učne oblike.	f	f %
Sploh se ne strinjam	1	0,2
Se ne strinjam	3	0,7
Niti niti	21	5,0
Se strinjam	218	51,7
Povsem se strinjam	172	40,8
Skupaj	415	98,3

V Preglednici 1 vidimo, da se večina učiteljev (51,7 %) strinja, da učni cilji vplivajo na njihovo izbiro učnih oblik, kar 40,8 % učiteljev pa se s tem *povsem strinja*. Zelo majhen odstotek učiteljev se glede trditve *ne more opredeliti* (5 %) ali pa se *ne strinja* (0,7 %) oz. *sploh ne strinja* (0,2 %), da učni cilji vplivajo na izbiro učne oblike.

Odgovori učiteljev kažejo na zavedanje učiteljev, da je pomembno, da pouk poteka v tisti učni obliki, ki čim bolj zanesljivo ter učinkovito prispeva k uresničevanju učnih ciljev. Učni cilji so torej pomemben element pri izbiri učne oblike. Pomembna pa je tudi evalvacija ustreznosti te izbire. Kramar (2009) namreč izpostavlja, da mora učitelj s sprotno analizo preverjati pravilnost svoje odločitve za določeno učno

obliko, njeno izvedbo in dosežke učencev, hkrati pa priporoča, da si učitelj svoje ugotovitve zapiše in jih upošteva pri svojem nadaljnjem delu.

Nadalje nas je zanimalo, ali se učitelji, ki izražajo različno stopnjo strinjanja glede izjave, da učni cilji vplivajo na njihovo izbiro učne oblike, statistično pomembno razlikujejo v pogostosti izbire posamezne učne oblike.

Da bi ugotovili, kako pogosto se učitelji odločajo za posamezno učno obliko, smo izračunali sumacijsko spremenljivko, ki zajema utežene odgovore⁴ učiteljev glede tega, katero od učnih oblik v posamezni učni etapi najpogosteje izpeljejo.

Preglednica 2: Opisna statistika izbire učnih oblik

Izbira učnih oblik	n	Min	Max	$\bar{x}$	SD
Frontalna učna oblika	418	0	1	0,28	0,18
Individualna učna oblika	418	0	1	0,25	0,23
Delo v paru	418	0	1	0,25	0,22
Skupinska učna oblika	418	0	1	0,22	0,23

Glede na oblikovano sumacijsko spremenljivko (izbira učne oblike) pri pouku med učitelji prevladuje izbira frontalne učne oblike ($\bar{x} = 0,28$), sledita pa ji individualna učna oblika in delo v paru (obe učni obliki: $\bar{x} = 0,25$). V povprečju je v najmanjši meri izbrana skupinska učna oblika ($\bar{x} = 0,22$), treba pa je poudariti, da so razlike zares majhne in da je razmerje med vsemi štirimi učnimi oblikami precej enakovredno.

3.2 Statistično pomembne razlike v pogostosti izbire posamezne učne oblike med učitelji, ki izražajo različno stopnjo strinjanja, da učni cilji vplivajo na njihovo izbiro učne oblike

Za ugotavljanje statistične pomembnosti razlik glede najpogostejše izbire učne oblike med učitelji, ki izražajo različno stopnjo strinjanja glede izjave, da učni cilji vplivajo na njihovo izbiro učne oblike, smo uporabili Mann-Whitneyev preizkus. Primerjali smo učitelje, ki se *povsem strinjajo* (40,8 %) in tiste, ki *se strinjajo* (51,7 %), da učni cilji vplivajo na izbiro učne oblike.

⁴ Pri izračunu smo upoštevali Poljakova (1974) priporočila glede deležev časa, ki naj bi ga učitelji porabili za posamezno učno etapo: 4 % časa za uvajanje, 35 % za obravnavo, 45 % za vadenje in urjenje, 10 % za ponavljanje in 6 % za preverjanje (in ocenjevanje).

Preglednica 3: Opisna statistika, rezultati Mann-Whitneyevega preizkusa statistične pomembnosti razlik med učitelji z različno stopnjo strinjanja glede vpliva učnih ciljev na načrtovanje učne oblike in velikost učinka r

Izbira učne oblike	Stopnja strinjanja	n	$\bar{x}$ (SD)	Me	Povpreč-ni rang	Mann-Whitney U	z	p	r
Frontalna učna oblika	Se strinjam	218	0,27 (0,18)	0,37	193,87	18392,500	-0,332	0,740	-0,017
	Povsem se strinjam	172	0,28 (0,17)	0,38	197,57				
	Skupaj	390							
Individualna učna oblika	Se strinjam	218	0,25 (0,24)	0,10	200,08	17749,500	-0,915	0,360	-0,046
	Povsem se strinjam	172	0,23 (0,22)	0,06	189,69				
	Skupaj	390							
Delo v paru	Se strinjam	218	0,27 (0,23)	0,26	203,23	17062,500	-1,551	0,121	-0,079
	Povsem se strinjam	172	0,22 (0,21)	0,10	185,70				
	Skupaj	390							
Skupinska učna oblika	Se strinjam	218	0,20 (0,23)	0,10	183,18	16061,500	-2,459	0,014	-0,125
	Povsem se strinjam	172	0,26 (0,24)	0,13	211,12				
	Skupaj	390							

Ugotovili smo, da se med učitelji statistično pomembne razlike pojavljajo pri **skupinski učni obliki** ($U = 16061,500$; $z = -2,459$; $p = 0,014$; $r = -0,125$). Učitelji, ki se *povsem strinjajo*, da učni cilji vplivajo na načrtovanje učne oblike ($Me = 0,13$) pogosteje kot tisti, ki se s tem *strinjajo* ($Me = 0,10$), izbirajo skupinsko učno obliko (preglednica 3). Glede izbire ostalih učnih oblik med skupinama učiteljev, ki so izrazili različni stopnji strinjanja z navedeno izjavo, ni statistično pomembnih razlik. Ker je skupinska učna oblika iz organizacijskega in vsebinskega vidika zahtevna, je za njeno učinkovito izvedbo potrebna skrbna priprava (Muijs in Reynolds, 2018), zato verjetno učitelji pri izbiri te učne oblike namenijo še dodaten razmislek temu, katere cilje bodo dosegali in na kakšen način.

3.3 Učiteljeva presoja pomembnosti posameznih učnih ciljev predmeta

Učne oblike pomembno prispevajo tako k doseganju izobraževalnih ciljev oz. materialnih nalog pouka (npr. pridobivanje znanja) kot k doseganju vzgojnih ciljev in bolj funkcionalnih nalog pouka (npr. razvoj različnih spretnosti, procesnih ciljev).

Učiteljem smo ponudili v presojo sedem ciljev, ki so pomembni za pridobivanje kakovostnega znanja in osebnostnega oblikovanja učencev. Učitelji so na petstopenjski lestvici (od 1 – *nepomemben* do 5 – *zelo pomemben*) ocenili njihovo pomembnost. Odgovori učiteljev so prikazani v preglednicah 4 in 5.

Preglednica 4: Opisna statistika ocen učiteljev glede pomembnosti učnih ciljev pri poučevanju izbranega predmeta

Učni cilj	Min	Max	$\bar{x}$	SD
Spodbujanje miselne aktivnosti učencev pri pouku	3	5	4,78	0,43
Spodbujanje samostojnosti učencev	2	5	4,76	0,45
Razvijanje kritičnega mišljenja pri učencih	2	5	4,64	0,56
Razvijanje komunikacijskih spretnosti učencev	1	5	4,59	0,59
Spodbujanje ustvarjalnosti pri učencih	1	5	4,58	0,62
Omogočanje sodelovanja med učenci	2	5	4,57	0,56
Razvijanje samoregulacije učenja pri učencih	2	5	4,32	0,62

Najvišje so učitelji ocenili pomen cilja spodbujanje miselne aktivnosti učencev pri pouku ($\bar{x} = 4,78$), najnižje pa razvijanje samoregulacije učenja pri učencih ($\bar{x} = 4,32$). V povprečju so vsi cilji ocenjeni kot *pomembni* oz. *zelo pomembni*.

Preglednica 5: Pomembnost posameznih učnih ciljev po mnenju učiteljev

Učni cilj		Nepomemb-no	Manj pomembno	Niti niti	Pomembno	Zelo pomembno	Skupaj
Miselna aktivnost	Število	0	0	3	85	327	415
	Odstotek	0,0 %	0,0 %	0,7 %	20,5 %	78,8 %	100,0 %
Samostojnost	Število	0	1	2	90	325	418
	Odstotek	0	0,2	0,5	21,5	77,8	100
Kritično mišljenje	Število	0	3	11	123	281	418
	Odstotek	0,0 %	0,7 %	2,6 %	29,4 %	67,2 %	100,0 %
Komunikacij-ske spretnosti	Število	1	1	13	140	265	420
	Odstotek	0,2 %	0,2 %	3,1 %	33,3 %	63,1 %	100,0 %
Ustvarjalnost	Število	1	2	17	132	266	418
	Odstotek	0,2 %	0,5 %	4,1 %	31,6 %	63,6 %	100,0 %
Sodelovanje	Število	0	1	11	153	253	418
	Odstotek	0,0 %	0,2 %	2,6 %	36,6 %	60,5 %	100,0 %
Samoregulacija učenja	Število	0	1	32	219	165	417
	Odstotek	0,0 %	0,2 %	7,7 %	52,2 %	39,6 %	100,0 %

Nadalje nas je zanimalo, ali obstajajo statistično pomembne razlike v pogostosti izbire posamezne učne oblike med učitelji z različnimi ocenami pomembnosti (*pomemben* in *zelo pomemben*) navedenih učnih ciljev.

3.4 Statistično pomembne razlike v pogostosti izbire posamezne učne oblike med učitelji z različnimi ocenami pomembnosti navedenih učnih ciljev

Za cilje spodbujanje miselne aktivnosti, spodbujanje samostojnosti pri učencih in razvijanje komunikacijskih spretnosti Mann-Whitneyev preizkus ni pokazal statistično pomembnih razlik v pogostosti izbire posamezne učne oblike med učitelji, ki se jim zdi pri učencih to *pomembno*, in tistimi, ki se jim zdijo ti cilji *zelo pomembni*. V nadaljevanju predstavljamo, pri katerih učnih ciljeh in za katere učne oblike so se statistično pomembne razlike pokazale.

Mann-Whitneyev preizkus je pri **skupinski učni obliki** pokazal statistično pomembne razlike med učitelji, ki jim je *zelo pomembno* razvijanje kritičnega mišljenja pri učencih, in učitelji, ki jim je ta cilj *pomemben* ($U = 15997,00$; $z = -1,954$; $p = 0,047$; $r = -0,099$). Učitelji, ki so navedeni cilj ocenili kot *zelo pomemben*, pogosteje izbirajo skupinsko učno obliko kot tisti, ki jim je ta cilj *pomemben*.

Pri ostalih treh učnih oblikah se statistično pomembne razlike niso pokazale. Iz Preglednice 6 pa lahko razberemo, da frontalno in individualno učno obliko pogosteje izbirajo proučevani učitelji, ki se jim zdi razvijanje kritičnega mišljenja pri učencih *pomembno*, kot tisti, ki sem jim to zdi *zelo pomembno*, pri delu v paru pa ravno obratno.

Z razvijanjem kritičnosti pri učencih je povezano učiteljevo strukturiranje učne naloge. Učenci morajo izkazati več kritičnega mišljenja pri bolj odprtih, slabo strukturiranih nalogah, za katere Peklaj (1996) pravi, da omogočajo doseganje višjih spoznavnih ciljev. Skupinska učna oblika učencem skozi sodelovanje omogoča, da drug ob drugem razvijajo kritičnost in se podpirajo ob učnih naporih. Če želimo prednosti skupinske učne oblike v polnosti izkoristiti, je pomembno, da je njena izpeljava zasnovana po ustreznih korakih: frontalni uvod, delitev v skupine, izvajanje učne dejavnosti, poročanje o ugotovitvah, učiteljev frontalni povzetek ugotovitev, evalvacija doseganja učnih ciljev in učinkovitosti dela v skupinah (Harmer, 2001; Jelavić, 1995; Kramar, 2009; Poljak, 1974; Tomić, 2003).

Preglednica 6: Opisna statistika, rezultati Mann-Whitneyevega preizkusa statistične pomembnosti razlik med učitelji z različnimi ocenami pomembnosti učnega cilja razvijanje kritičnega mišljenja pri učencih glede izbire različnih učnih oblik in velikost učinka r

Izbira učne oblike	Ocena pomembnosti	n	x (SD)	Me	Povprečni rang	Mann-Whitney U	z	p	r
Frontalna učna oblika	Pomembno	123	0,28 (0,17)	0,39	211,05	16229,500	-1,004	0,315	-0,050
	Zelo pomembno	281	0,27 (0,18)	0,35	198,76				
	Skupaj								
Individualna učna oblika	Pomembno	404	0,28 (0,24)	0,35	217,09	15487,000	-1,682	0,093	-0,084
	Zelo pomembno	123	0,24 (0,23)	0,07	196,11				
	Skupaj								
Delo v paru	Pomembno	281	0,22 (0,23)	0,10	191,25	15898,00	-1,302	0,193	-0,065
	Zelo pomembno	404	0,26 (0,22)	0,14	207,42				
	Skupaj	123							
Skupinska učna oblika	Pomembno	281	0,19 (0,23)	0,10	185,30	15165,500	-1,982	0,047	-0,099

Preglednica 7: Opisna statistika, rezultati Mann-Whitneyevega preizkusa statistične pomembnosti razlik med učitelji z različnimi ocenami pomembnosti učnega cilja spodbujanje ustvarjalnosti pri učencih glede izbire različnih učnih oblik in velikost učinka r

Izbira učne oblike	Ocena pomembnosti	n	x (SD)	Me	Povprečni rang	Mann-Whitney U	z	p	r
Frontalna učna oblika	Pomembno	132	0,28 (0,17)	0,37	200,07	17480,500	-0,072	0,943	-0,004
	Zelo pomembno	266	0,27 (0,18)	0,38	199,22				
	Skupaj	398							
Individualna učna oblika	Pomembno	132	0,27 (0,24)	0,16	208,59	16355,500	-1,126	0,260	-0,056
	Zelo pomembno	266	0,24 (0,23)	0,07	194,99				
	Skupaj	398							
Delo v paru	Pomembno	132	0,26 (0,22)	0,14	206,1	16684,500	-0,820	0,412	-0,041
	Zelo pomembno	266	0,24 (0,22)	0,13	196,22				
	Skupaj	398							
Skupinska učna oblika	Pomembno	132	0,19 (0,21)	0,10	180,73	15078,000	-2,318	0,020	-0,116
	Zelo pomembno	266	0,24 (0,24)	0,13	208,82				
	Skupaj	398							

Učenci se tako v skupinski učni obliki učijo kritičnosti do učnih virov, lastnega in skupinskega dela, kritično presojujejo doseganje učnih ciljev in medsebojno sodelovanje. Razvijajo pa si tudi sposobnosti primerjave različnih vsebin oz. osvetljevanja vsebine iz različnih zornih kotov in predmetnih disciplin, oblikovanja kriterijev primerjave itd.

Mann-Whitneyev preizkus je pri **skupinski učni obliki** pokazal statistično pomembne razlike med učitelji, ki jim je *zelo pomembno spodbujanje ustvarjalnosti* pri učencih, in učitelji, ki se jim to zdi *pomembno* ($U = 15078,000$; $z = -2,318$; $p = 0,020$; $r = -0,116$). Učitelji, ki jim je ta cilj *zelo pomemben*, pogosteje izberejo skupinsko učno obliko ($Me = 0,13$) kot tisti, ki jim je ta cilj *pomemben* ($Me = 0,10$).

Strmčnik (2001) pravi, da je za doseganje ustvarjalnosti pri učencih posredni pouk učinkovitejši kot neposredni pouk. Tako ne preseneča, da tisti učitelji, ki jim je spodbujanje ustvarjalnosti zelo pomembno, pogosteje uporabljajo skupinsko učno obliko. Skozi to učno obliko namreč prihaja do živahne izmenjave idej med učenci (Harmer, 2001). Ustvarjalnost dodatno spodbuja stopnja strukturiranja učne naloge, pri čemer so slabo strukturirane naloge tiste, ki od učencev zahtevajo analiziranje, argumentiranje, kritičnost in ustvarjalnost (npr. skupinske raziskave in skupinske diskusije) (Pekljaj, 1996).

Preglednica 7 prikazuje rezultate Mann-Whitneyevega preizkusa, ki je pri **skupinski učni obliki** pokazal statistično pomembne razlike med učitelji, ki jim je *zelo pomembno omogočanje sodelovanja med učenci*, in učitelji, ki se jim ta cilj zdi *pomemben* ($U = 17105,000$; $z = -1,985$; $p = 0,047$; $r = -0,099$). Učitelji, ki ta cilj ocenjujejo kot *zelo pomemben*, pogosteje izberejo skupinsko učno obliko ($Me = 0,13$) kot tisti, ki jim je ta cilj *pomemben* ($Me = 0,10$). Rezultati so prikazani v preglednici 8.

Iz Preglednice 8 je razvidno, da učitelji v vzorcu, ki jim je sodelovanje med učenci *pomembno*, pogosteje izberejo frontalno in individualno učno obliko kot učitelji, ki jim je ta cilj *zelo pomemben*. Ravno obratno pa je pri delu v paru in skupinski učni obliki, saj sta to učni obliki, pri katerih najlažje spodbujamo sodelovanje, medsebojno pomoč in medvrstniško učenje ter poučevanje.

Sodelovanje je eden od vzgojnih ciljev, ki jih je lažje doseči preko posrednih učnih oblik kot pa preko neposrednega poučevanja oz. frontalne učne oblike (Strmčnik, 2001).

Preglednica 8: Opisna statistika, rezultati Mann-Whitneyevega preizkusa statistične pomembnosti razlik med učitelji z različnimi ocenami pomembnosti učnega cilja spodbujanje sodelovanja med učenci glede izbire različnih učnih oblik in velikost učinka r

Izbira učne oblike	Ocena pomembnosti	n	x (SD)	Me	Povprečni rang	Mann-Whitney U	z	p	r
Frontalna učna oblika	Pomembno	153	0,28 (0,17)	0,39	210,7	18252,500	-0,992	0,321	-0,049
	Zelo pomembno	253	0,27 (0,18)	0,35	199,14				
	Skupaj	406							
Individualna učna oblika	Pomembno	153	0,27 (0,24)	0,16	217,53	17208,000	-1,898	0,058	-0,094
	Zelo pomembno	253	0,23 (0,23)	0,06	195,02				
	Skupaj	406							
Delo v paru	Pomembno	153	0,23 (0,22)	0,13	196,93	18350,000	-0,891	0,373	-0,044
	Zelo pomembno	253	0,25 (0,22)	0,13	207,47				
	Skupaj	406							
Skupinska učna oblika	Pomembno	153	0,19 (0,21)	0,10	188,8	17105,000	-1,985	0,047	-0,099
	Zelo pomembno	253	0,24 (0,24)	0,13	212,39				

Skupinska učna oblika, še posebej pa sodelovalno učenje, je zagotovo tista učna oblika, s katero lahko najbolj razvijamo sodelovanje med učenci. Slavin (1995) pri tem poudarja pomen socialnega povezovanja skupine, ki se krepi zaradi medsebojnega sodelovanja in pomoči članov, kar pozitivno vpliva na celotno klimo v razredu, zaradi česar so lahko posledično učinkoviteje izpeljane tudi ostale učne oblike.

Pekljaj (2001) zagovarja, da mora pri skupnem delu vsak posameznik prevzeti svojo funkcijo in s tem nositi tudi del odgovornosti za opravljeno nalogo. To pa od učitelja zahteva skrbno in natančno načrtovanje sodelovalnega dela. Za uspešnost takšne oblike dela je potrebno, da učitelj jasno definira pravila vedenja v skupini, zahteva primerno glasnost ter nedvoumno nakaže prehode med različnimi oblikami učenja. Med procesom sodelovalnega učenja ima učitelj opazovalno vlogo, v skupino pa poseže, ko učenci potrebujejo usmeritev glede medsebojne komunikacije ali ko poda povratno informacijo v zvezi z reševanjem nalog ali s sodelovalnimi odnosi v skupini.

Kot prikazuje preglednica 9, je Mann-Whitneyev preizkus pri **delu v paru** pokazal statistično pomembne razlike med učitelji, ki jim je *želo pomembno razvijanje samoregulacije učenja*, in učitelji, ki jim je ta cilj *pomemben* ($U = 15165,500$; $\chi = -1,982$; $p = 0,051$; $r = -0,100$). Učitelji, ki jim je *želo pomembno* razvijanje samoregulacije učenja, pogosteje izberejo delo v paru ($Me = 0,14$) kot tisti, ki jim je ta cilj *pomemben* ($Me = 0,10$).

Pričakovali bi, da bo samoregulacija bolj povezana z individualno učno obliko kot pa z delom v paru. Glede na to, da se učenci v osnovni šoli samoregulacije učenja še privajajo in se je učijo, pa lahko sklepamo, da učitelji za doseganje tega cilja pogosteje uporabljajo delo v paru, ker si s tem sošolca med seboj nudita oporo pri razvijanju metakognitivnih spretnosti. V ta namen je še posebej primerno recipročno poučevanje in medvrstniško učenje (peer tutoring). Običajno delo v parih pogosto poteka tako, da zmožnejši učenec pomaga šibkejšemu. Pri medvrstniškem poučevanju pa je bistveno, da vsak učenec v paru prevzame določeno vlogo (učitelja ali učenca), da se učitelj tutor dobro na to vlogo pripravi ter da se vlogi zamenjata, da torej oba učenca preizkusita obe vlogi (Topping, 2005). Za učinkovito medvrstniško poučevanje je pomembna dobra priprava tutorjev (npr. trening, kako oblikovati nalogo, kako jasno posredovati vsebino, preveriti razumevanje, posredovati pohvalo itd.), priprava učne vsebine oz. aktivnosti, materialov in prostora, pa tudi skrben razmislek iz izbor parov (Muijs in Reynolds, 2018).

Preglednica 9: Opisna statistika, rezultati Mann-Whitneyevega preizkusa statistične pomembnosti razlik med učitelji z različnimi ocenami pomembnosti učnega cilja razvijanje samoregulacije učenja pri učencih glede izbire različnih učnih oblik in velikost učinka r

Izbira učne oblike	Ocena pomembnosti	n	$\bar{x}$ (SD)	Me	Povprečni rang	Mann-Whitney U	z	p	r
Frontalna učna oblika	Pomembno	219	0,27 (0,17)	0,35	189,97	17513,500	-0,531	0,596	-0,027
	Zelo pomembno	165	0,28 (0,19)	0,38	195,86				
	Skupaj	384							
Individualna učna oblika	Pomembno	219	0,25 (0,23)	0,13	197,46	16981,500	-1,021	0,307	-0,052
	Zelo pomembno	165	0,23 (0,23)	0,06	185,92				
	Skupaj								
Delo v paru	Pomembno	384 219	0,23 (0,22)	0,10	183,05	15997,000	-1,954	0,051	-0,100
	Zelo pomembno	165	0,27 (0,22)	0,14	205,05				
	Skupaj								
Skupinska učna oblika	Pomembno	384 219	0,24 (0,22)	0,13	199,48	16539,000	-1,435	0,151	-0,073
	Zelo pomembno	165	0,21 (0,23)	0,10	183,24				

4 Zaključek

Zaradi izredne kompleksnosti dejavnikov, ki vplivajo na pouk, v učni praksi prihaja do zelo različnih pedagoških odločitev, za katere Strmčnik (2001) meni, da pogosto niso tiste, ki so najučinkovitejše, ampak tiste, pri kateri so »učinki« najhitreje vidni, zaradi česar po mnenju različnih avtorjev prevladuje frontalna učna oblika (Blatchford idr., 2008; Strmčnik, 2001), ki je najbolj racionalna s časovnega, materialnega in organizacijskega vidika. Učitelju omogoča nadzor in spremljanje celotnega razreda, s čimer dobi določeno sliko o splošnem učnem napredku učencev ter o razredni klimi.

Zaradi soodvisnosti med razvojem posameznika in razvojem skupine je treba v pouk vpeljevati vse učne oblike in jih med seboj s premislekom kombinirati (Bognar in Matijević, 1993), kar zahteva poznavanje prednosti in omejitev posamezne učne oblike ter premišljeno načrtovanje in povezovanje učnih oblik za doseganje učnih ciljev.

Raziskava je pokazala, da se velika večina učiteljev strinja, da učni cilji vplivajo na njihovo izbiro učnih oblik. Učiteljem smo ponudili v presojo pomen sedmih ciljev. Pomembnost vseh so učitelji ocenili visoko, najvišje pa so ocenili pomen cilja *spodbujanje miselne aktivnosti učencev pri pouku*.

Ugotovili smo tudi, da za cilje spodbujanje miselne aktivnosti, spodbujanje samostojnosti pri učencih in razvijanje komunikacijskih spretnosti ni statistično pomembnih razlik v pogostosti izbire posamezne učne oblike med učitelji, ki se jim zdi pri učencih to *pomembno*, in tistimi, ki se jim zdijo ti cilj *zelo pomembni*. Pri cilj *razvijanje kritičnega mišljenja pri učencih*, *spodbujanje ustvarjalnosti pri učencih*, *omogočanje sodelovanja med učenci in razvijanje samoregulacije učenja pri učencih* najbolj izstopa skupinska učna oblika, ki jo statistično pomembno pogosteje izbirajo učitelji, ki so te cilje ocenili kot *zelo pomembne*, kot tisti, ki jim so ti cilji *pomembni*. Učitelji, ki jim je *zelo pomembno* razvijanje samoregulacije učenja, statistično pa pomembno pogosteje izberejo delo v paru kot tisti, ki jim je ta cilj *pomemben*.

Ugotovitve raziskave osvetljujejo pomen učiteljevega razmisleka glede izbire in kombinacije učnih oblik, ki bodo kar najbolj prispevale k doseganju zastavljenih učnih in vzgojnih ciljev pouka. To poudarja tudi Martin Kramar, ki se je v svojem diplomskem, magistrskem in tudi doktorskem delu ukvarjal z učenci kot subjekti v

vzgojno-izobraževalnem procesu, ter z odnosi, ki jih pri tem ustvarjajo s sošolci in učiteljem, kar je tudi bistvo učnih oblik. Kramar je veliko pozornosti posvečal tudi učiteljevi pripravi na pouk in razmisleku, kako bi bilo mogoče učence vključiti že v to fazo, ki jo navadno vidimo kot izključno učiteljevo. V tej Kramarjevi viziji lahko prepoznamo participacijo učencev kot pomemben cilj šole prihodnosti, za katerega še ne moremo reči, da ga dosegamo, ampak še vedno k njemu le stremimo.

Viri in literatura

- Blatchford, P., Hallam, S., Ireson, J., Kutnick, P. in Creech, A. (2008). *Classes, Groups and Transitions: structures for teaching and learning (Primary Review Survey 9/2)*. University of Cambridge, Faculty of Education. Pridobljeno s
- Blažič, M., Ivanuš Grmek, M., Kramar, M. in Strmčnik, F. (2003). *Didaktika*. Visokošolsko središče Novo mesto, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.
- Bognar, L. in Matijević, M. (1993). *Didaktika*. Školska knjiga.
- Cencič, M. (2009). *Kako poteka pedagoško raziskovanje: Primer kvantitativne empirične neeksperimentalne raziskave*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Crumbaugh, C., Frye, B., Schlagal, B., Schram, P. in Trathen, W. (2001). Instructional grouping: examples and issues. V *Multiple perspectives in the millennium: yearbook of the American Reading Forum* (str. 83–98).
http://americanreadingforum.org/yearbook/yearbooks/01_yearbook/pdf/04_Crumbaugh.pdf
- Cullingford, C. (1995). *The effective teacher*. Cassell Education.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. Pearson Longman.
- Jank, W. in Meyer, H. (2006). *Didaktični modeli*. Cornelsen Scriptor.
- Jelavić, F. (1995). *Didaktičke osnove nastave*. Naklada Slap.
- Johnson, D. W. in Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into practice*, 38(2), 67–73.
https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00405849909543834?casa_token=zFtAbGqOGsAAAAA:ecX6IC20K3AWCzkbxjyL91xjVpfj8JclLiIq_-vls79wdBqTPK4Gk6vLz_KzmrxaWzFMCbM1YAgWA
- Koletić, M. (1975). Delovne oblike, metode in sredstva pri pouku. V L. Krnet, N. Podkonjak, V. Schmidt in P. Šimleša (ur.), *Pedagogika 2* (str. 407–468). Državna založba Slovenije.
- Kramar, M. (1990). *Učenci v vzgojno-izobraževalnem procesu sodobne šole*. Didakta.
- Kramar, M. (2009). *Pouk*. Educa.
- Kubale, V. (1999). *Sodobno oblikovanje učnega procesa*. Samozaložba v sodelovanju s Piko's printshop.
- Kutnick, P., Blatchford, P. in Baines, E. (2002). Pupil Groupings in Primary School Classrooms: Sites for Learning and Social Pedagogy? *British Educational Research Journal*, 28(2), 187–206.
https://www.jstor.org/stable/pdf/1501973.pdf?casa_token=7K8sPRIBqg0AAAAA:gG2RpPmk9sYzJGCFET7dBgS88eH9GqiYaFr1ESxA1j4yUllTvKl4ETMtAQoqZFD8uNfFe1qCY9vBjenUNiRV7zK-QXt96GLGYTzdvLT8WSfAJkoSXXY
- Marentič Požarnik, B. (1987). *Nova pota v izobraževanju učiteljev*. DZS.
- Morgan, B. M. (2000). *Cooperative learning: teacher use and social integration*.
<http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Morgan,%20Bobbette%20M.%20Cooperative%20Learning%20Teacher%20Use%20and%20Social%20Integration.pdf>
- Muijs, D. in Reynolds, D. (2018). *Effective teaching: Evidence and practice*. Sage.
- Peklaj, C. (1996). *Vpliv sodelovalnega učenja na spoznavne, socialno-čustvene in motivacijske procese pri učencih (Doktorska disertacija)*. Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani.

- Pekljaj, C. (2001). *Sodelovalno učenje – ali kdaj več glav več ve*. DZS.
- Pigford, A. B. (1990). Instructional grouping: purposes and consequences. *The clearing house*, 63(6), 261–263.
<https://www.jstor.org/stable/pdf/30188490.pdf?refreqid=excelsior%3Abe22ca703453ff1cc8498120683039dd>
- Plešec Gasparič, R. (2019). *Učne oblike v tradicionalnem učnem procesu in pri didaktični inovaciji obrnjeno učenje in poučevanje* [Doktorska disertacija, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta]. PeFprints.
http://pefprints.pef.uni-lj.si/5781/1/PlesecGasparic_2019_Disertacija.pdf
- Plešec Gasparič, R. (2024). Zgodovinski pregled razvoja termina in koncepta učnih oblik na Slovenskem. V *Pedagoška vizija: premikanje izobraževanja od tradicije do inovacij - 50 let razvoja na Pedagoški fakulteti* (str. 13–30). Založba Univerze na Primorskem.
<https://www.hippocampus.si/ISBN/978-961-293-358-6.pdf>
- Plešec Gasparič, R. in Valenčič Zuljan, M. (2019). Učne oblike v osnovni šoli in obrnjeno učenje in poučevanje. *Revija za elementarno izobraževanje*, 12(3), 267–290.
http://rei.pef.um.si/images/Izdaje_revije/2019/03/REI_vol12_issue_3.pdf,
http://www.ufri.uniri.hr/files/časopis/Valeni_Gapari.pdf
- Poljak, V. (1974). *Didaktika*. Državna založba Slovenije.
- Sagadin, J. (1993). *Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Slavin, R. E. (1995). When and Why does Cooperative Learning Increase Achievement? Theoretical and Empirical Perspectives. V R. Hertz-Lazarowitz in N. Miller (ur.) *Interaction in cooperative groups: the theoretical anatomy of group learning* (str. 145–173). Cambridge University Press.
- Storch, N. in Aldosari, A. (2013). Pairing learners in pair work activity. *Language teaching research*, 17(1), 31–48.
https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1362168812457530?casa_token=hFy4a7PpNRAAAAAA:w_bnRmMv-mPwQfOnmAl_r1TfC-7ZMHj4hio9cXELIqESvKcS4DEE_PfaSLMo9hYOsA8UWdqjssPg
- Strmčnik, F. (2001). *Didaktika: osrednje teoretične teme*. Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Terhart, E. (2003). Constructivism and teaching: a new paradigm in general didactics?. *Journal of curriculum studies*, 35(1), 25–44.
https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0022070210163653?casa_token=jOCVms1sa9UAAAAA:at0dzfoXDPhB-glXl.qL8WLL-SIR1Rs4mrGh8LUKIyXRSMrRf5t30Sfenv0NWjdMt3ilMNdHbZ9I5TA
- Tomić, A. (2003). *Izbrana poglavja iz didaktike*. Filozofska fakulteta.
- Topping, K. J. (2005). Trends in peer learning. *Educational psychologist*, 25(6), 631–645.
- Veenman, S., Denessen, E., van den Oord, I. in Naafs, F. (2003). Direct and Activating Instruction: Evaluation of a Preservice Course. *The journal of experimental education*, 71(3), 197–225.
https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00220970309602063?casa_token=n82gRXQIMWIAAAAA:JRduf6ZM_QMNnxLI0rt9pHsbJu-J0CRbDmGjal7Z3kjlAtoqdi-X0zScpETZXhESjhY7OyvGt8QrVg

O avtoricah

Dr. **Romina Plešec Gasparič** je docentka za področje didaktike, od leta 2010 zaposlena na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Pri raziskovalnem delu se osredotoča na učne oblike, didaktična načela, didaktične inovacije, obrnjeno učenje in poučevanje ter druge aktualne didaktične teme. Kot recenzentka sodeluje z različnimi slovenskimi in tujimi revijami.

Dr. **Milena Valenčič Zuljan** je redna profesorica za didaktiko na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Njeno znanstveno, pedagoško in strokovno delo je osredotočeno na raziskovanje pouka, še zlasti učnih metod ter didaktičnih inovacij, rezilientnosti in profesionalnega razvoja pedagoških delavcev. S številnimi objavami in povezovanji doma in v tujini pomembno prispeva k razvoju didaktične prakse in teorije.

POVEZANOST IZVAJANJA PROJEKTNEGA UČNEGA DELA Z NEKATERIMI DIDAKTIČNIMI ZNAČILNOSTMI UČNEGA PROCESA, ZNAČILNOSTMI UČITELJA IN ŠOLE

MILENA VALENČIČ ZULJAN, ROMINA PLEŠEC GASPARIČ,
MOJCA ŽVEGLIČ MIHELIC

Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana, Slovenija
milena.valencic@pef.uni-lj.si, romina.plesecgasparic@pef.uni-lj.si,
mojca.zvegljic@pef.uni-lj.si

Projektno učno delo, ki ga uvrščamo med didaktične strategije odprtega pouka, pomembno prispeva k doseganju izobraževalnih in vzgojnih ciljev. Pri tem je ključnega pomena upoštevanje značilnosti takega načina dela in specifične artikulacije učnega procesa. V empirični kvantitativni raziskavi, ki je bila izpeljana na priložnostnem vzorcu 169 slovenskih učiteljev razrednega pouka, nas je zanimalo, kako pogosto organizirajo projektno učno delo in kako je to povezano z nekaterimi drugimi didaktičnimi značilnostmi učnega procesa, značilnostmi učitelja in šole. Rezultati so pokazali, da večina učiteljev ne glede na fazo profesionalnega razvoja vsaj občasno organizira projektno učno delo. Korelacijska analiza je pokazala, da učitelji, ki pogosteje organizirajo projektno učno delo, tudi pogosteje vpeljujejo problemski in raziskovalni pouk, pogosteje individualizirajo pouk, spodbujajo ustvarjalno mišljenje in organizirajo skupinsko učno obliko. Pokazalo se je tudi, da so pogosteje vključeni v raziskovalne projekte, višje ocenjujejo svojo uspešnost pri navduševanju sodelavcev za inoviranje pedagoške prakse, ter pogosteje poučujejo na šolah, ki v večji meri poudarjajo nekatere vidike učeče se organizacije.

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.pef.7.2025.5](https://doi.org/10.18690/um.pef.7.2025.5)

ISBN
978-961-299-017-6

Ključne besede:
projektno učno delo,
problemski pouk,
raziskovalni pouk,
artikulacija učnega procesa,
individualizacija,
odprt pouk

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.pef.7.2025.5](https://doi.org/10.18690/um.pef.7.2025.5)

ISBN
978-961-299-017-6

CONNECTION BETWEEN THE ORGANIZATION OF PROJECT-BASED LEARNING AND SELECTED DIDACTIC CHARACTERISTICS OF THE LEARNING PROCESS, THE TEACHER, AND THE SCHOOL

MILENA VALENCIČ ZULJAN, ROMINA PLEŠEC GASPARIČ,
MOJCA ŽVEGLIČ MIHELIČ

University of Ljubljana, Faculty of Education, Ljubljana, Slovenia
milena.valencic@pef.uni-lj.si, romina.plesecgasparic@pef.uni-lj.si,
mojca.zveglic@pef.uni-lj.si

Keywords:

project-based learning,
problem-based learning,
research-based instruction,
articulation of the learning
process,
individualization,
open instruction

Project-based learning is recognized as a didactic strategy of open instruction and plays a significant role in achieving both cognitive and conative educational goals. Its implementation requires careful attention to the specific characteristics of this instructional approach and the unique articulation of the learning process. In this quantitative empirical study, conducted on a purposive sample of 169 Slovenian primary school teachers, we examined how frequently teachers implement project-based learning and how this practice is related to selected didactic features of the learning process, as well as to teacher and school characteristics. The results show that the majority of teachers—regardless of their stage of professional development—implement project-based learning at least occasionally. Correlational analysis revealed that teachers who engage in project-based learning more frequently are also more likely to use problem-based and research-based instruction, to individualize their teaching, to foster creative thinking, and to organize group work. These teachers are also more likely to participate in research projects, rate themselves higher in their ability to inspire colleagues toward innovation in teaching, and are more often employed at schools that place a greater emphasis on various aspects of instructional organization.



University of Maribor Press

1 Teoretična izhodišča

Projektno učno delo (PUD) se je pojavilo že v začetku 18. stoletja (Pecore, 2015), intenzivno pa se je začelo razvijati v okviru šolskoreformnih gibanj 20. stoletja, v času širjenja industrijske delitve dela in oblikovanja novih poklicev. PUD, ki je učence uvajalo v delo, naj bi ustrezalo tako zagovornikom tekočega traku kot tudi njegovim nasprotnikom, ki so želeli z njim razvijati sposobnosti učencev za potrebe hitro se spreminjajočega, bolj kooperativno naravnane dela (Strmčnik, 1987). Prvotno je bil pojem »projekt« bolj povezan s poklicnim usposabljanjem in praktičnimi (delovnimi) učnimi nalogami, Dewey in Kilpatrick pa sta ga razširila na učenje v učilnici in poudarila njegovo vrednost za načrtno pridobivanje učencevega znanja in razvoj različnih sposobnosti (Matijević, 2009; Strmčnik, 1987).

V strokovni literaturi obstajajo različna poimenovanja PUD¹. Naj jih izpostavimo nekaj. Dewey in Kilpatrick (v Bognar in Matijević, 1993) ter Frey (1984, v Novak, 1990) uporabljajo termin metoda projekta, Thomas (2000) projektno učenje, Blažič idr. (2003) projektno delo; Kramar (2009) projektni didaktični sistem; Strmčnik (1987) in Novak (1990) pa projektno učno delo. Pecore (2015) pojasni, da se je Kilpatrickova metoda projekta skozi zgodovino razvila v sodobni koncept, ki ga poznamo kot PUD, v pouku pa je bila vseskozi prisotna v različnih pojavnih oblikah.

Strmčnik (1987, str. 246) PUD opredeli kot način dela, kjer si »posameznik, dva ali več učencev iz pisane množice aktualnih tem izberejo tisto, ki so ji kos in ki jih najbolj zanima, da bi jo v krajšem ali daljšem času, v šoli ali zunaj nje čimbolj samostojno obdelali«. Pri tem izpostavi, da temeljni namen ni ozko predmetno znanje, temveč preseganje predmetnosti z interdisciplinarnostjo. Podobno zapiše Matijević (2009, str. 60), da gre za sestavljen postopek, ki izhaja iz vnaprej opredeljenega načrta in je usmerjen v uresničevanje ciljev – »ciljev učenja in vzgoje, reševanja konkretnih problemov ter ciljev izdelave predmetov«.

¹ Po vsebinskih lastnostih (kompleksnost, celostno oblikovanje, integrirana vsebina) ima značilnosti podobno imenovanih didaktičnih konceptov – kompleksni, celostni, integrirani pouk (Kramar, 2009). Terhart (2001) v podobnem kontekstu govori o Pouku usmerjenem v delovanje – integrativnem učenju, Barron in Darling-Hammond (2013) pa projektni pouk, skupaj s problemskim poukom in učenjem skozi načrt uvrstijo med pristope temelječe na raziskovanju.

Novak (1990) pri opredeljevanju PUD še posebej izpostavi dve zahtevi: a) da je v vseh etapah glavni nosilec oz. izvajalec aktivnosti učenec, učitelj pa sodeluje kot pobudnik aktivnosti učencev in njihov svetovalec; b) da se potek (praviloma pa tudi vsebina dejavnosti) izvaja po določenem načrtu, ki ga pripravijo učitelj in učenci v medsebojnem sodelovanju. Ker združuje elemente direktnega učiteljevega vodenja učnega procesa in elemente samostojnega dela učencev, ga Novak (1990) in Kramar (2009) uvrstita med didaktične sisteme, pri čemer Kramar (2009, str. 92) projekte opredeli kot »vsebinsko sklenjene funkcionalne celote, ki so oblikovane po interesih, potrebah in zmogljivostih učencev. Upoštevajo interes učencev po komuniciranju z ljudmi, interes za delovanje in interes za izražanje, predvsem ustvarjalno...«

Blažič idr. (2003, str. 40) projektni pouk razumejo kot »sestavni del raziskovalnega pouka, pri katerem učenci in učitelji skupaj uresničujejo neko zaokroženo, običajno interdisciplinarno učno temo, imenovano projekt«. Umestijo ga v odprt pouk (str. 39), za katerega je značilno, da »se učnih ciljev, vsebin in metod ne oklepamo okostenelo, ampak jih prilagajamo zanimanju in sposobnostim učencev, da je usmerjen na življenje lokalne skupnosti in na učno anticipiranje ter participiranje učencev.«

Valenčič Zuljan in Kalin (2024) projektni pouk – PUD uvrstita med didaktične strategije odprtega pouka.² Pojem odprtega pouka povzemata po Blažiču idr. (2003), odprtost pa razumeta z različnih vidikov: kot odprtost za prepoznavanje in upoštevanje različnih značilnosti učencev, odprtost v iskanju optimalnih načinov dela glede na značilnosti učencev, učne vsebine, odprtost glede uporabe virov in prostorov, ne samo pouka v šolskih prostorih in učilnicah, ampak tudi v muzeju, na vrtu, v gozdu, delavnicah, na šolskem dvorišču, v galeriji, arhivu, arheološkem parku, kinodvorani, knjižnici (terensko delo, ekskurzije, pouk na prostem (ang. *outdoor teaching*), PUD, raziskovalno delo učencev, avtentični pouk), odprtost glede sodelovanja različnih profilov pedagoških delavcev in drugih strokovnjakov (timski pouk, sodelovanje z raziskovalci, umetniki, kulturnimi ustvarjalci, znanstveniki itn.), odprtost glede učiteljeve in učenčeve vloge (prožno izmenjevanje neposrednega in posrednega poučevanja, učitelj je lahko tudi bolj v mentorski vlogi, učenci prevzemajo tudi vlogo medsebojnega poučevanja) itn. in ne nazadnje odprtost v

² Pod pojem didaktične strategije Valenčič Zuljan in Kalin (2024) uvrščata različne vrste pouka kot so tradicionalni pouk (ang. *direct instruction*) in različne vrste odprtega pouka - poleg projektnega pouka (PUD), še problemski pouk, delovno orientirani pouk, programirani pouk, timski pouk, terensko delo, ekskurzije itn.

kombiniranju didaktičnih strategij (projektnega in problemskega pouka, problemskega in tradicionalnega pouka, tradicionalnega pouka in terenskega dela itn.) (Valenčič Zuljan in Kalin, 2024).

Odprtost kot značilnost PUD poleg začetnikov PUD (Dewey in Kilpatrick, v Bognar in Matijević, 1993), izpostavljajo številni avtorji (Barron in Darling-Hammond, 2013³; Čudina-Obradović in Brajković, 2009; Novak, 1990; Strmčnik, 1987). Odprtost se izraža na različnih nivojih: a) **učna vsebina** ni omejena na en vir znanja, niti na en učni predmet, ampak je pogosto obravnavana iz različnih vidikov in ob povezovanju učnih predmetov, ki to temo obravnavajo po učnem načrtu; b) **učni prostor** poleg učilnice in šolskih prostorov vključuje tudi različne življenjske prostore (od travnika, gledališča, do igrišča...), ki omogočajo, da učenci v neposredni interakciji z okoljem odkrivajo, spoznavajo, vrednotijo; c) tudi s **časovnega vidika** PUD ni omejeno na 45-minutno učno uro; d) **spremenjena vloga učitelja**, ki postaja vse bolj spodbujevalec učencev, da čimbolj neposredno iščejo, raziskujejo poti do spoznanj in ugotovitev in se čimbolj vsestransko razvijajo. Poleg učiteljev pa pogosto sodelujejo tudi drugi strokovnjaki; e) **uporaba različnih učnih virov in gradiv** – modeli, javni forumi, orodja, knjige, filmi, ekskurzije itd. so lahko primeri virov, ki podpirajo učenje z raziskovanjem. Dostopi do različnih strokovnjakov in različnih virov omogočajo učencem spoznavanje široke palete tem in različnih pogledov. Različna neskladja med viri so lahko, kot poudarila Barron in Darling-Hammond (2013), pomembno gibalno razprav. Poleg odprtosti, se med temeljnimi značilnostmi PUD navaja še: a) tematsko problemski (interdisciplinarni) pristop (Kramar, 2009⁴; Novak, 1990; Strmčnik, 1987); b) konkretnost tematike z usmerjenostjo na življenjsko situacijo (Kramar, 2009; Novak 1990), ob čemer Thomas (2000) izpostavlja še pomen avtentičnosti z usmerjanjem v probleme, ki se dogajajo v realnem svetu in so za ljudi pomembni; c) ciljno usmerjena in načrtovana aktivnost, katere nosilci so učenci (Kramar, 2009; Matijević, 2009; Novak, 1990; Strmčnik, 1987; Thomas 2000); d) upoštevanje interesov, potreb, in sposobnosti učencev (Čudina-Obradović in Brajković, 2002; Kramar, 2009; Novak, 1990; Strmčnik, 1987); e) kooperativnost – sodelovanje med učenci, učenci in učitelji, učitelji med seboj, med učenci in učitelji ter drugimi zunanji strokovnjaki itd. (Kramar, 2009; Novak, 1990); poudarek na izkustvenem učenju, ki po Kolbu pomeni

³ Uporabljajo izraz odprti pristopi.

⁴ Novak (1990) na osnovi pregleda različnih avtorjev strne navedene značilnosti in jih v taki obliki eksplicitno navede in opiše, pri Kramarju (2009) in drugih avtorjih pa so te značilnosti razvidne iz opredelitve PUD.

povezovanje konkretne izkušnje, razmišljujočega opazovanja, abstraktne konceptualizacije in aktivnega eksperimentiranja (Kramar, 2009; Novak, 1990); in e) poudarek na učenju kot procesu zaradi primarno vzgojne funkcije PUD (Novak, 1990).

Cilji projektnega pouka so lahko splošni in specifični, vsebinsko vezani na posamezno PUD. Specifični cilji so odvisni od posebnosti izbrane projektne teme, pri čemer je pomembno, da so usmerjeni v učenčevo aktivnost na področju kognitivnega, socialnega in moralnega učenja (Peko idr., 2006). S PUD dosegamo učne cilje na kognitivnem področju, kot so pridobivanje znanja na višjih taksonomskih nivojih (npr. razumevanja, uporabe, analize, sinteze itd.), razvijanje ustvarjalnosti (Fabijanić, 2014; Kramar, 2009; Peko idr., 2006) in vrednotenja (Strmčnik, 1987). Številni avtorji izpostavljajo, da tak način dela lahko pomembno prispeva k večji trajnosti znanja in njegovi prenosljivosti (Fabijanić, 2014; Matijević, 2002; Peko idr., 2006). PUD pa je usmerjeno tudi v doseganje konativnih, bolj vzgojno naravnanih učnih ciljev. Učenci si ob takem načinu dela pridobivajo samostojnost in odgovornost, samovrednotenje (Fabijanić, 2014; Kramar, 2009; Peko idr., 2006; Strmčnik, 1987), razvijajo si socialne in komunikacijske spretnosti, (sposobnost prilagajanja različnim situacijam, večje sodelovanje in strpnost, spoštovanje človekovih pravic) (Fabijanić, 2014; Kramar, 2009; Matijević, 2002; Peko idr., 2006; Strmčnik, 1987), učijo se učenja (zbiranja in vrednotenja informacij, zapisovanja itd.) in si pridobivajo delovne in učne navade (Jurčić, 2010; Kramar, 2009; Matijević, 2002; Strmčnik, 1987), ter si oblikujejo pozitiven odnos do dela (Peko idr., 2006), razvijajo zanimanje za raziskovanje in raziskovalni pristop k učenju in znanosti (Crnković-Nosić, 2007; Kramar, 2009; Matijević, 2002; Peko idr., 2006). Spodbujanje razvoja raziskovalne radovednosti pri učencih v bistvu odraža dva ključna cilja: naučiti se raziskovati vse, kar otroke obdaja, in prevzeti odgovornost ter pobudo tako za samostojno delo kot za sodelovalne aktivnosti (Pejić Papak idr., 2015).

Nekateri avtorji izpostavljajo še razvoj ekološke zavesti (Peko idr., 2006) pridobivanje praktičnih veščin ob izdelovanju izdelkov (modeliranje, ustvarjanje z materiali, uporaba orodij ali naprav) (Matijević, 2002; Peko idr., 2006), pridobivanje podjetniških veščin (Matijević, 2002), sposobnost organizacije in upoštevanja časovnih okvirov (Crnković-Nosić, 2007); razvoj zanimanja za umetnost, kulturo in demokracijo (Peko idr., 2006), reševanje nepredvidljivih situacij in problemov

(Crnković-Nosić, 2007; Kramar, 2009). Kolodziejski in Przybysz-Zaremba (2017) navajata, da se PUD v šolah le redko uporablja kot edini način dela, večinoma se namreč kombinira s tradicionalnim poukom, pomembno pa prispeva k doseganju ciljev najrazličnejših predmetnih področij.

PUD lahko izboljša učenčev motivacijo za učenje in pouk, odnos do šole in šolanja (Crnković-Nosić, 2007; Strmčnik, 1987), prav tako pa lahko vpliva na učenčev pozitivno samopodobo (s sodelovanjem v številnih izkustvenih situacijah si pridobijo samozavest, se bolj jasno zavedajo lastnih darov in prednosti) in na to, da se naučijo živeti skupaj z drugimi (Matijević, 2002). V raziskavi, ki so jo na Slovaškem izvedli Maros idr. (2023), so avtorji ugotavljali učinkovitost PUD na vzorcu 123 dijakov, ki so jih pri pouku predmetov s področja ekonomije razdelili v eksperimentalno in kontrolno skupino. Pouk v kontrolni skupini je potekal kot običajno, prevladovala so verbalne učne metode v kombinaciji z učno metodo demonstracije. V eksperimentalni skupini je potekalo PUD. Rezultati so v eksperimentalni skupini pokazali višje učne dosežke dijakov v primerjavi s kontrolno skupino.

Ob številnih navedenih prednostih pa je zelo pomembno zavedanje omejitev PUD in pomanjkljivosti, do katerih pride ob neustreznem vodenju takega načina dela. Slednje hitro pridejo do izraza, zlasti če bi PUD postalo prevladujoči način pouka (oz. bi bila povsem ukinjena obravnava učnih vsebin po posameznih predmetih). Očitajo mu zanemarjanje sistematičnosti in s tem težje zagotavljanje celovitega vpogleda učencev v obravnavano učno snov, manjši obseg znanja (v primerjavi s frontalno izpeljanim poukom), neustreznost za obravnavo določenih učnih vsebin (Novak, 1990). Crnković-Nosić (2007) navaja še časovni vidik in (ne)ekonomičnost časa ter neusklajenost dela na projektu z rednim poukom. Čeprav PUD omogoča izvajanje didaktičnega načela učne diferenciacije in individualizacije⁵ - Čudina-Obradović in Brajković (2002) npr. izpostavljata njegovo primernost za nadarjene učence in za učence s posebnimi potrebami, pa Crnković-Nosić (2007) opozarja, da lahko kompleksnost in zahtevnost takega načina dela pripelje do neuspeha šibkejših učencev. Vse to kaže na izjemno pomembno vlogo učitelja - njegove skrbne

⁵ Številne raziskave (Braddock in McPartland, 1993, v Barron in Darling-Hammond, 2013; Garcia, 1993; v Barron in Darling-Hammond, 2013; Knapp, 1995, v Barron in Darling-Hammond, 2013) so pokazale, da takšen način dela ni primeren le za izbrane učence z visokimi učnimi dosežki, temveč da je uspešnejši od rutinskega poučevanja pri širokem spektru učencev ne glede na njihovo začetno raven uspešnosti, družinski prihodek ter kulturno in jezikovno okolje.

vneprejšnje priprave (Strmčnik, 1987), njegovih pojmovanj učiteljeve in učenčeve vloge, pouka in znanja (Valenčič Zuljan, 2007, 2008), motiviranosti za tak način dela (Novak, 1990) ter ustrezne predmetno strokovne ter didaktične usposobljenosti za njegovo izvajanje (Good in Brophy, 1986; Novak, 1990⁶). Učitelji so pri izvajanju PUD in drugih didaktičnih strategijah odprtega pouka postavljeni pred številne izzive. Učitelji, ki nimajo ustreznih pojmovanj in znanja, pogosto menijo, da so ti načini dela »nestrukturirani« (oz. prepuščeni učencem – opomba avtoric), dejansko pa je za uspeh pomembno ravno skrbno strukturiranje in sprotno vrednotenje ter posredovanje ustreznih povratnih informacij. Kot poudarjata Valenčič Zuljan in Kalin (2024) je ključnega pomena premišljeno dopolnjevanje didaktičnih strategij odprtega pouka z didaktično strategijo tradicionalnega pouka.

Barron in Darling-Hammond (2013) povzemata izsledke različnih raziskav, ki kažejo, da lahko problemi nastopijo, kadar učenci nimajo dovolj predhodnih izkušenj ali modelov pri določeni učni snovi, kadar imajo premalo temeljnega znanja, ki ga potrebujejo, da osmislijo raziskovanje, ko imajo težave s postavljanjem smiselnih vprašanj oziroma presojo, ali vsebina raziskovanja ustreza postavljenim vprašanjem. Prav tako pa se lahko pojavijo težave pri oblikovanju logičnih argumentov in dokazov, kako podpreti svoje trditve, pri iskanju načinov, kako delati skupaj, kako načrtovati čas in obvladovati kompleksnost dela ter vzdrževati motivacijo, posebej v primeru težav ali zapletenih problemov (Achilles in Hoover, 1996, v Barron in Darling-Hammond, 2013; Edelson idr., 1999, v Barron in Darling-Hammond, 2013). Zavedati se je treba, da gre za pomembne procesne spretnosti, ki jih je nujno načrtovati in pri tem upoštevati didaktično načelo postopnosti.

Iz tega vidika je še posebej pomembna artikulacija PUD. Kramar (2009) navaja šest etap: a) skupno iskanje, opredeljevanje in postavljanje problema; b) operativizacija problema (predvidevanje poteka in oblikovanje hipotez); c) izdelava podrobnega programa dela, v katerem so jasno opredeljene naloge, vloge in zadolžitve sodelujočih; d) izvajanje projekta po programu; e) izpeljava spoznanj in sklepov ter oblikovanje poročila; in f) aplikacija, uporaba in upoštevanje zaključkov v vsakdanjem življenju. Novak (1990), povzemajoč Freya, pa podrobneje opisuje pet

⁶ Zanimiva je ugotovitev, da je takšen način dela, ki temelji na raziskovanju in ki ga učitelji izvajajo z uporabo kompleksnih strategij, pogostejše vodil do izboljšav v dosežkih le pri tistih učencih, ki so jih poučevali zgodnji izvajalci – tisti učitelji, ki so bili vključeni v načrtovanje in preizkušanje kurikula ter so bili deležni močne profesionalne podpore (Barron in Darling-Hammond, 2013).

glavnih etap: iniciativa oz. pobuda, skiciranje – izdelava osnutka, načrtovanje, izvajanje, sklepni del ter dve medetapi (usmerjevalna in usklajevalna).⁷

V iniciativi oz. pobudi je pomembna odprtost, tako z vidika nosilstva pobude kot z vidika same vsebine in načina njenega oblikovanja. Do pobude lahko pride s strani posameznega učenca ali skupine učencev, lahko pa jo posreduje učitelj oziroma skupina učiteljev. Predmet pobude je lahko katerikoli dogodek, pojav, predmet, situacija... Novak (1990, str. 68) izpostavlja, da dobi iniciativa svoj pedagoški smisel šele potem, ko jo udeleženci začno obravnavati, izmenjevati poglede, se usklajevati, dogovarjati, kako bodo pristopili k predlagani tematiki. Pri tem je pomembno spodbuditi ustvarjalnost, sproščenost in spontanost učencev, da lahko aktivno sooblikujejo problem, ki ga bodo obravnavali s PUD. Ko učenci pobudo usvojijo, sledi druga faza, to je **izdelava osnutka**. Učenci se dogovorijo o poteku in vrstnem redu zadolžitev. Pomembno je, da učenci že pri izdelavi osnutka izrazijo svoje interese, zamisli, ki jih želijo doseči s projektom, ter se dogovorijo za pravila, po katerih se bodo ravnali med samim potekom projektnega dela. Iz pobude oblikujejo člani projektne skupine izvedbeni načrt in si razdelijo naloge (Novak, 1990, str. 72). Učitelj mora skrbeti, da v skupini ne prihaja do konformističnega obnašanja, do izrivanja posameznikov, neiskrenosti itd., ker to ovira kakovostno delo članov skupine, prav tako pa ni primerno z vidika vzgojnih ciljev. V fazi **izvajanja** člani projektne skupine izvajajo svoj načrt, ki so ga pripravili v prejšnjih fazah. Ta etapa je lahko prekinjena z eno ali več vmesnimi oziroma dopolnilnimi etapami. To sta usmerjevalna in usklajevalna medetapa (Novak, 1990, str. 73). **Sklepni del** lahko poteka v različnih oblikah: kot zavesten konec projekta, povratek k začetni etapi ali kot svoboden iztek projekta.

Kramar (2009) navaja pomen javnih predstavitev rezultatov PUD, ki po mnenju Barron in Darling-Hammond (2013) učencem sporočajo, da je njihovo delo dovolj pomembno, da postane vir javnega učenja in praznovanja in da ponuja priložnosti drugim, da vidijo in cenijo njihovo delo ter se učijo iz njega.

⁷ V knjigi *Projektno delo kot učni model* (Novak idr., 2009) pa avtorice navedejo šest etap: nastajanje pobude oz. ideje s končnim ciljem, oblikovanje idejne skice z delnimi cilji in nalogami, načrtovanje izvedbe, izvedba načrta, predstavitev dosežkov in ovrednotenje dosežkov in celotnega poteka izvedbe projektov – evalvacija.

Že Kilpatrick (1918, v Beineke, 1998, v Pecore, 2015) je med pogoji za učinkovito izvedbo PUD navedel potrebo po spremembi predmetnika in učnih načrtov, učbeniških kompletov, ocenjevanja, opreme in arhitekture šol, posebno pozornost pa je posvetil potrebi po ustrezno usposobljenih učiteljih. Kokotsaki idr. (2016, str. 274) pa na podlagi pregleda ugotovitev kvazi-eksperimentalnih raziskav izpostavljajo šest predlogov za učinkovito izvedbo PUD: a) podpora učencev (učitelj jih mora voditi, pri čemer mora poskrbeti za ustrezen časovni načrt ter zagotoviti varno in produktivno rabo tehničnih pripomočkov); b) podpora učiteljev (skozi kolegialno podporo, podporo vodstva in priložnosti za profesionalni razvoj); c) učinkovita izvedba skupinske učne oblike (kakovostno načrtovanje skupinske učne oblike zagotavlja enakovreden delež sodelovanja vseh učencev); d) kombiniranje tradicionalnega pouka z raziskovalnim poukom (zagotavlja, da imajo učenci potrebno predznanje in spretnosti preden se od njih pričakuje samostojno delo); e) pri ocenjevanju je poudarek na refleksiji, samoocenjevanju in medsebojnem ocenjevanju (potrebno je redno spremljanje in beleženje napredka) in f) učenčeva možnost izbire in avtonomija (pri učencu vzbujata občutek odgovornosti in kontrole nad lastnim učenjem, cilj bolj bolj ponotranji).

Thomas (2000) na podlagi pregleda literature in raziskav zaključí, da je raziskav o tej didaktični strategiji odprtega pouka malo in nimajo večjega vpliva na izvajanje PUD v praksi. Slabi dve desetletji kasneje pa Condliffe idr. (2017) trdijo, da je na tem področju prišlo do pomembnih sprememb pri raziskavah, v praksi in šolskih politikah. Zahvaljujoč digitalni tehnologiji so informacije o PUD vse bolj dostopne učiteljem, zato se zanimanje zanj povečuje. Avtorji menijo, da je potrebno učinkovitost PUD (potrebne pogoje, rezultate itd.) poglobljeno raziskovati še naprej.

2 Opredelitev raziskovalnega problema in raziskovalna vprašanja

PUD se je vpeljevalo v pedagoško prakso z različnimi nameni in cilji. Običajno je uvajanje PUD izhajalo iz dveh izhodišč: kot predpostavka za konceptualno spreminjanje šole (kar je bil namen njegovih začetnikov) ali samo kot sredstvo, ki naj bi prispevalo k večji učinkovitosti vzgojno izobraževalnega dela (Novak, 1990). V slednjem ostaja »tradicionalni pouk še vedno temeljna oblika vzgojno izobraževalnega dela, PUD pa je vanj integrirano kot drugače organiziran in voden pouk, ki se občasno pojavlja v učnem procesu« (Novak, 1990, str. 53). Ali se bo v pedagoški praksi tak način izvajal oz. v kolikšni meri bodo učenci deležni PUD, je

odvisno od učitelja: od njegovih pojmovanj pouka, didaktične usposobljenosti pa tudi od šolske klime. V sistemskem smislu so pomembni tudi učni načrti predmetov in pa predmetnik, ki omogoča fleksibilno izvedbo dela pouka kot dni dejavnosti, in sicer kulturnih, športnih, tehniških in naravoslovnih (Kilpatrick, 1918, v Beineke, 1998, v Pecore, 2015; Predmetnik osnovne šole, 1998).

V raziskavi nas je zanimalo, kako pogosto učitelji razrednega pouka v Sloveniji izvajajo PUD in kako je to povezano z nekaterimi drugimi didaktičnimi značilnostmi pouka ter z značilnostmi učitelja in šole. Za ta namen smo postavili naslednja raziskovalna vprašanja:

RV1: Kako pogosto učitelji razrednega pouka izvajajo PUD (PUD) in kako je to povezano s fazo njihovega profesionalnega razvoja?

RV2: Ali učitelji, ki pogosteje izvajajo PUD, pogosteje vpeljujejo problemski in raziskovalni pouk (didaktične strategije odprtega pouka)?

RV3: Ali učitelji, ki pogosteje izvajajo PUD, pogosteje individualizirajo pouk, spodbujajo ustvarjalno mišljenje in izvajajo skupinsko učno obliko?

RV4: Kako je pogostost izvajanja PUD med učitelji povezana z njihovo samooceno inovativnosti in z njihovim vključevanjem v raziskovalne projekte?

RV5: Ali učitelji, ki pogosteje izvajajo PUD, pogosteje poučujejo na šolah, ki bolj poudarjajo določene vidike učeče se organizacije?

3 Metoda

Empirična raziskava je bila izvedena v skladu s kvantitativno raziskovalno paradigmo. Uporabljeni sta bili deskriptivna in kavzalna neeksperimentalna metoda pedagoškega raziskovanja.

3.1 Vzorec

V priložnostni vzorec je bilo vključenih 169 učiteljev razrednega pouka, med njimi 95,9 % žensk in 3,6 % moških ter ena oseba, ki na to vprašanje ni odgovorila. Stari so bili med 25 in 60 let ($M = 44,61$ let; $SD = 9,02$ leti). 7,2 % učiteljev je imelo največ tri leta delovne dobe, 5,4 % med štiri in šest let, 28,9 % med sedem in 18 let, 35,5 % med 19 in 30 let ter 22,9 % več kot 30 let delovne dobe. Skoraj tretjina (30,8 %) jih je imelo višjo, in 63,9 % visoko univerzitetno izobrazbo. Učiteljev z znanstvenim magisterijem oziroma doktoratom je bilo 5,3 %.

3.2 Postopek zbiranja podatkov in opis instrumenta

Podatki so bili zbrani s spletno anketo v okviru mednarodne raziskave *Kultura odgojno-obrazovne ustanove kao čimbenik sukonstrukcije znanja* (vodja prof. dr. Lidija Vujičić z Univerze na Rijeki). Vprašalnik med drugim vsebuje vprašanja o tem, kako pogosto učitelji pri pouku izvajajo: 1) PUD, 2) problemsko poučevanje (identificiranje problemov, postavljanje problemskih vprašanj, reševanje problemov), 3) učenje z odkrivanjem pri raziskovanju (opazovanje, spremljanje, zbiranje informacij, raziskovanje...), 4) individualizirano delo (upoštevajoč različne sposobnosti učencev), 5) tehnike ustvarjalnega mišljenja, 6) skupinsko delo v heterogenih skupinah in 7) skupinsko delo v homogenih skupinah. Odgovori so bili za vsako od naštetih postavk podani na 5-stopenjski deskriptivni ocenjevalni lestvici (1 – nikoli, 2 – redko, 3 – občasno, 4 – pogosto, 5 – vedno oz. vsako učno uro). Učitelji so tudi ocenjevali, v kolikšni meri sta zanje značilni izjavi: 1) Z lahkoto uporabljam in preizkušam nova spoznanja v praksi; in 2) Za inoviranje pedagoške prakse uspem navdušiti tudi sodelavce, in sicer na 5-stopenjski deskriptivni ocenjevalni lestvici (1 – sploh ni značilna, 2 – v glavnem ni značilna, 3 – ne morem opredeliti, 4 – v glavnem je značilna, 5 – popolnoma je značilna). Z dihonomnimi vprašanji zaprtega tipa (s ponujenima odgovoroma da in ne) smo učitelje vprašali, ali so sami v zadnjih 3 letih sodelovali pri raziskovalnih projektih, ter, ali je šola, na kateri delajo, v zadnjih 3 letih: 1) sodelovala pri pedagoški praksi študentov, hospitacijah ali nastopih študentov; 2) nudila pripravništvo enemu ali več učiteljem; in 3) sodelovala pri raziskovalnih projektih. Med učitelji so bili zbrani tudi nekateri njihovi osnovni podatki, kot so spol, starost, delovna doba in stopnja izobrazbe.

3.3 Postopki obdelave podatkov

Podatke smo analizirali z uporabo statističnega programa IBM SPSS Statistics 28. Izračunali smo absolutne in relativne frekvence, aritmetično sredino in standardni odklon, za določanje povezanosti med ordinalnimi spremenljivkami pa uporabili Kruskal-Wallisov preizkus ter Kendallov tau koeficient.

4 Rezultati in interpretacija

4.1 Pogostost izvajanja PUD med učitelji razrednega pouka glede na fazo profesionalnega razvoja

Učitelje smo vprašali, kako pogosto izvajajo PUD (Preglednica 1).

Preglednica 1: Pogostost izvajanja PUD

	f	f %
1 – nikoli	9	5,3
2 – redko	59	34,9
3 – občasno	56	33,1
4 – pogosto	43	25,4
5 – vedno oz. vsako učno uro	2	1,2

Večina učiteljev redko ali občasno izvaja PUD (34,9 % oziroma 33,1 %). Četrtnina (25,4 %) jih to počne pogosto, dva učitelja pa sta odgovorila, da PUD izvajata vsako učno uro. Le 5,3 % učiteljev nikoli ne izvaja PUD. V povprečju učitelji PUD izvajajo občasno ($M = 2,82$; $SD = 0,92$). Preverili smo, kakšne so razlike v pogostosti izvajanja PUD glede na fazo profesionalnega razvoja učiteljev, in ugotovili, da niso statistično pomembne ($H = 5,79$; $g = 4$; $p > 0,05$).

Raziskav, ki bi ugotavljale, kako pogosto učitelji izvajajo PUD, ni veliko. V raziskavi Peklaj idr. (2009), ki je poleg dijakov zajela 470 učencev sedmih oz. osmih razredov osnovnih šol, so učenci na 4-stopenjski ocenjevalni lestvici (1 – nikoli, 2 – včasih, 3 – pogosto, 4 – vedno) ocenjevali prisotnost različnih didaktičnih elementov pri pouku slovenščine in matematike. Učenci so v povprečju ocenili, da učitelj pri slovenščini projektno, raziskovalno delo spodbuja včasih ($M = 2,14$), pri matematiki pa še nekoliko redkeje ($M = 1,46$). Upoštevajoč razlike v številu stopenj obeh

ocenjevalnih lestvic lahko zaključimo, da so učenci v omenjeni raziskavi podobno ocenili pogostost izvajanja PUD kot učitelji v naši raziskavi.

4.2 Povezava pogostosti izvajanja PUD z nekaterimi didaktičnimi značilnostmi pouka

4.2.1 Pogostost izvajanja PUD in vpeljevanje problemskega in raziskovalnega pouka (didaktične strategije odprtega pouka)

Zanimalo nas je, ali učitelji, ki pogosteje izvajajo PUD, pogosteje vpeljujejo tudi problemski (identificiranje problemov, postavljanje problemskih vprašanj, reševanje problemov) in raziskovalni pouk (opazovanje, spremljanje, zbiranje informacij, raziskovanje).

V nadaljevanju najprej predstavljamo porazdelitev ocen pogostosti izvajanja problemskega poučevanja in izvajanja raziskovalnega pouka (Preglednica 2).

Preglednica 2: Pogostost izvajanja problemskega poučevanja in izvajanja učenja z odkrivanjem pri raziskovanju

	nikoli		redko		občasno		pogosto		vedno oz. kot ustaljen način dela	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
1. problemski pouk	0	0,0	9	5,3	62	36,7	77	45,6	21	12,4
2. raziskovalni pouk	0	0,0	11	6,5	72	42,6	71	42,0	15	8,9

Učitelji v največjem deležu ocenjujejo, da tako problemsko poučevanje kot raziskovalni pouk izvajajo pogosto (45,6 % oz. 42,0 %) ali občasno (36,7 % oz. 42,6 %).

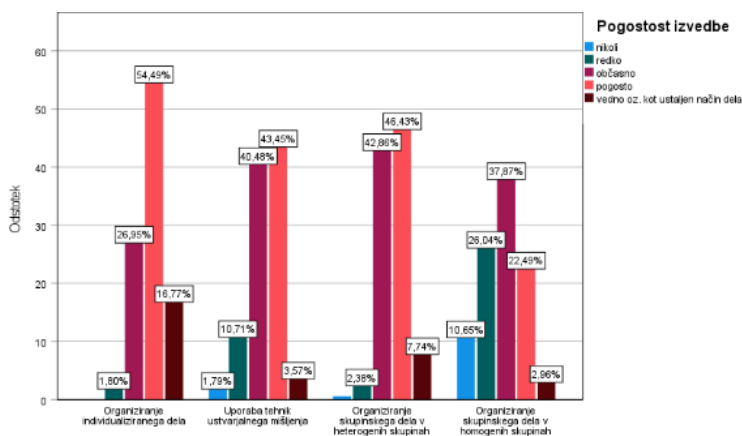
Preverili smo korelacijo pogostosti izvajanja obeh načinov dela s pogostostjo izvajanja PUD, in ugotovili, da je s pogostostjo PUD statistično pomembno pozitivno povezana tako pogostost problemskega pouka ($\tau = 0,28$; $p < 0,001$) kot pogostost izvajanja raziskovalnega pouka ($\tau = 0,34$; $p < 0,001$). Učitelji, ki pogosteje izvajajo PUD, pogosteje vpeljujejo tudi problemski in raziskovalni pouk.

Skupna značilnost vseh treh didaktičnih strategij (problemski pouk, raziskovalni pouk in PUD) je v tem, da jih uvrščamo med didaktične strategije odprtega pouka (Strmčnik, 2001; Valenčič Zuljan in Kalin, 2024), ki se lahko med seboj tudi dopolnjujejo. Pri vseh treh načinih pouka je izrazit poudarek na učenčevem samostojnem raziskovanju, ustvarjalnosti pri reševanju problemov in sodelovanju med učenci - prepletajo se torej vzgojni in izobraževalni cilji pouka.

Rezultati glede pogostosti izvajanja problemskega in raziskovalnega pouka ter PUD so skladni z rezultati raziskave Mithans idr. (2024), ki je preučevala pogostost izvajanja petih različnih didaktičnih strategij odprtega pouka (problemski pouk, raziskovalni pouk, izkustveno učenje, medpredmetno povezovanje, PUD), in v katero je bilo vključenih 1536 učencev 7. in 9. razreda ter 263 njihovih učiteljev. Avtorice ugotavljajo, da tako učitelji kot učenci kot najpogostejše izvajani didaktični strategiji odprtega pouka navajajo problemski in raziskovalni pouk, po mnenju obojih pa se najredkeje izvaja PUD. Podobno ugotavljata tudi raziskavi Jančič Hegediš in Hus (2019) ter Boštar (2023). Mithans idr. (2024) kot razlog za redko izvajanje projektnega pouka navajajo, da se zaradi narave dela ta didaktična strategija odprtega pouka navadno izvaja izven rednega učnega dela (Blažič idr., 2003, v Mithans, 2024; Ivanuš Grmek in Hus, 2006, v Mithans idr., 2024). Sklepamo, da so rezultati raziskave takšni tudi zaradi dejstva, da je ostale didaktične strategije odprtega pouka enostavneje kombinirati s tradicionalnim poukom kot PUD, ki zahteva dosledno artikulacijo po predvidenih etapah in nenehno participacijo učencev v vseh etapah, zaradi česar je v tradicionalni pouk težje vključevati le posamezne elemente PUD. Zanimiva pa je tudi ugotovitev avtoric, da učitelji navajajo, da omenjene didaktične strategije izvajajo statistično pomembno pogostejše kot to zaznavajo njihovi učenci.

4.2.2 Pogostost izvajanja PUD in druge didaktične značilnosti učiteljevega izvajanja pouka

Zanimale so nas tudi druge didaktične značilnosti učiteljevega izvajanja pouka, in sicer: kako pogosto izvajajo individualizirano delo; kako pogosto izvajajo skupinsko učno obliko v heterogenih in kako pogosto v homogenih skupinah (učenci izenačeni glede na oceno pri predmetu); ter kako pogosto uporabljajo tehnike spodbujanja ustvarjalnega mišljenja.



Slika 1: Pogostost izvajanja posameznih didaktičnih načinov dela

Pri treh preučevanih načinih dela je z največjim deležem izbrana ocena pogosto: individualizacija (54,5 %); delo v heterogenih skupinah (46,4 %) in tehnike ustvarjalnega mišljenja (43,5 %), le pri delu v homogenih skupinah je na prvem mestu ocena občasno (37,9 %, ocena pogosto je zastopana z deležem 22,5 %). Pri tej postavki sta z nekoliko večjim deležem zastopani tudi oceni redko (26,0 %) in nikoli (10,5 %). V povprečju učitelji ocenjujejo, da najpogosteje (pogosto) organizirajo individualizirano delo ($M = 3,86$) ter skupinsko delo v heterogenih skupinah ($M = 3,58$), občasno pa uporabljajo tehnike ustvarjalnega mišljenja ($M = 3,36$) in organizirajo skupinsko delo v homogenih skupinah ($M = 2,81$).

V raziskavi Peklaj idr. (2009) je bila postavka, ki se nanaša na individualizacijo in prilagajanje pouka (učitelj prilagaja pouk glede na to, kaj kdo zmore), v povprečju ocenjena podobno: učenci so v povprečju ocenili, da učitelji to pri slovenščini počno pogosto ($M = 2,47$), pri matematiki pa včasih ($M = 2,41$). Redkeje naj bi po oceni učencev učitelji organizirali delo v skupinah: pri slovenščini včasih ($M = 2,30$), pri matematiki pa nikoli ($M = 1,40$).

Značilnosti PUD (Novak, 1990; Novak idr., 2009) se prav gotovo izražajo v načinih dela, učnih metodah ter učnih oblikah, ki jih učitelj izbira, ter v didaktičnih načelih, ki jim pri tem sledi. V nadaljevanju smo zato preverili korelacije med pogostostjo izvajanja PUD in posameznimi didaktičnimi načini dela.

Preglednica 3: Korelacije pogostosti izvajanja PUD in posameznih didaktičnih načinov dela

Spremenljivka	1	2	3	4	5
1. PUD	--				
2. individualizirano delo	0,14*	--			
3. tehnike ustvarjalnega mišljenja	0,38**	0,18*	--		
4. skupinsko delo v heterogenih skupinah	0,36**	0,16*	0,26**	--	
5. skupinsko delo v homogenih skupinah	0,25**	0,16*	0,19**	0,25**	--

Opombi. *Korelacija je statistično pomembna na ravni $p = 0,05$; **Korelacija je statistično pomembna na ravni $p = 0,01$.

Analiza je pokazala zanemarljivo do šibko, a statistično pomembno korelacijo med pogostostjo izvajanja PUD in vsemi drugimi proučevanimi didaktičnimi značilnostmi pouka (Preglednica 3): s pogostostjo uporabe tehnik ustvarjalnega mišljenja pri pouku ($\tau = 0,38$), pogostostjo organiziranja dela v heterogenih ($\tau = 0,36$) in homogenih učnih skupinah ($\tau = 0,25$; povsod $p < 0,01$), ter tudi s pogostostjo izvajanja individualiziranega pouka ($\tau = 0,14$; $p < 0,05$).

Korelacije kažejo, da učitelji, ki pogosteje izvajajo skupinsko učno obliko v homogenih skupinah, to pogosteje izvajajo tudi v heterogenih skupinah ($\tau = 0,25$; $p < 0,01$). Poleg tega je s pogostejšo individualizacijo pogostejša tudi izvedba skupinske učne oblike, tako v heterogenih skupinah ($\tau = 0,16$) kot v homogenih skupinah ($\tau = 0,16$; obakrat $p < 0,01$). Tudi pogostost uporabe tehnik ustvarjalnega mišljenja je šibko pozitivno povezana s pogostostjo izvajanja skupinske učne oblike v heterogenih ($\tau = 0,26$) in homogenih skupinah ($\tau = 0,25$), še nekoliko šibkeje, a statistično pomembno pa je pogostost uporabe tehnik ustvarjalnega mišljenja pozitivno povezana tudi s pogostostjo individualiziranega dela ($\tau = 0,18$; povsod $p < 0,01$).

Med značilnostmi PUD, ki jih navaja Novak (1990), lahko prepoznamo didaktične načine dela, ki smo jih preučevali v naši raziskavi. Rezultati kažejo, kako tesno so ti načini dela med seboj prepleteni in soodvisni.

Glede na to, da je pri PUD v ospredju učenčeva samostojna aktivnost, je pričakovano, da učitelji izbirajo skupinsko učno obliko, ki sodi med posredne učne oblike, pri katerih je učenec v neposrednem stiku z učno snovjo, z učiteljem pa je v posrednem odnosu (Blažič idr., 2003; Kramar, 2009; Strmčnik, 2001). Tudi Kramar

(2009) izpostavlja, da se skupinska učna oblika najpogosteje povezuje s problemskim poukom, PUD in učno metodo demonstracije. Med rezultati ne preseneča tudi dejstvo, da učitelji delo individualizirajo, saj se PUD navezuje na interese učencev, ki so tudi glavni nosilci celotnega procesa učenja (Novak, 1990). Povezanost med pogostejšim izvajanjem skupinske učne oblike in spodbujanjem ustvarjalnosti pri učencih pa je v svoji raziskavi ugotovila tudi Plešec Gasparič (2019), saj so učitelji, ki jim je spodbujanje ustvarjalnosti pri učencih zelo pomembno, statistično pogosteje izbirali skupinsko učno obliko kot tisti, ki jim je ta cilj pomemben.

4.3 Povezava pogostosti izvajanja PUD z nekaterimi učiteljevimi značilnostmi

4.3.1 Pogostost izvajanja PUD in samoocena inovativnosti ter vključevanja v raziskovalne projekte

Učinkovitost vpeljevanja inovacij v pouk in izvajanja didaktičnih strategij odprtega pouka, kot je npr. PUD, je v veliki meri odvisno od učiteljevih značilnosti - od njegove pripravljenosti in naklonjenosti inoviranju ter pojmovanju pouka, ki jih mora pogosto spremeniti ali prilagoditi ob vpeljevanju novosti v svojo pedagoško prakso (Condcliffe idr., 2017; Thomas, 2000). Želeli smo ugotoviti, kako so nekatere učiteljeve značilnosti (samoocena inovativnosti in vključevanje v raziskovalne projekte) povezane s pogostostjo izvajanja PUD.

Preglednica 4: Korelacije pogostosti izvajanja PUD in posameznih učiteljevih značilnosti

Spremenljivka	1	2	3	4
1. PUD	--			
2. Z lahkoto uporabljam in preizkušam nova spoznanja v praksi.	,08	--		
3. Za inoviranje pedagoške prakse uspem navdušiti tudi sodelavce.	,19**	,39**	--	
4. Ali ste v zadnjih 3 letih sodelovali pri raziskovalnih projektih?	,23**	,20**	,10	--

Opomba. **Korelacija je statistično pomembna na ravni $p = 0,01$.

Korelacije kažejo, da PUD pogosteje izvajajo učitelji, ki so v zadnjih treh letih sodelovali pri raziskovalnih projektih ($\tau = 0,23$), ter tisti, ki si v večji meri pripisujejo uspeh pri navduševanju sodelavcev za inoviranje pedagoške prakse ($\tau = 0,19$; pri obeh $p < 0,01$; Preglednica 4). Nismo pa ugotovili korelacije med pogostostjo

izvajanja PUD in samooceno učiteljev, v kolikšni meri z lahkoto uporabljajo in preizkušajo nova spoznanja v praksi ($p > 0,05$).

Statistično pomembna je tudi korelacija samoocene učiteljev, v kolikšni meri z lahkoto uporabljajo in preizkušajo nova spoznanja v praksi, s pripisovanjem uspeha pri navduševanju sodelavcev za inoviranje pedagoške prakse ($\tau = 0,39$) ter sodelovanjem pri raziskovalnih projektih ($\tau = 0,20$; pri obeh $p < 0,01$).

Čeprav različne raziskave ugotavljajo, da imajo učitelji pozitivne izkušnje z izvajanjem PUD (Finkelstein idr., 2011, v Condliffe idr., 2017; Harris idr., 2014, v Condliffe, 2017; Thomas, 2000), takšen način dela za učitelje predstavlja velik izziv, saj zahteva velike spremembe v vsakdanji praksi poučevanja, nemalokrat pa tudi spremembe v pojmovanjih pouka (Condliffe, 2017). Prav zato je zgovoren rezultat, da so učitelji po lastni presoji uspešni pri navduševanju sodelavcev za PUD, saj se ob številnih prednostih PUD zagotovo zavedajo tudi pomanjkljivosti in ovir, a vseeno presojujejo, da gre za smiseln in učinkovit način dela. S tem, ko navdušujejo svoje sodelavce, gradijo kolegialno mrežo in širijo dobro prakso, kar posledično vpliva tudi na šolo kot institucijo.

4.4 Povezava pogostosti izvajanja PUD z nekaterimi značilnostmi šole

4.4.1 Pogostost izvajanja PUD in poučevanje na šoli, ki v večji ali manjši meri poudarja vidike učeče se organizacije

Pomen strokovnega sodelovanja med učitelji izpostavljajo raziskovalci iz različnih vidikov: učiteljevega profesionalnega razvoja in rezilientnosti (Beltman idr., 2011; Day in Gu, 2013; Gu in Li, 2013; Valenčič Zuljan, 2018), izboljšanja dosežkov učencev (Darling-Hammond in Richardson, 2009; Goddard idr., 2007;), odločanja učiteljev za vpeljevanje inovacij in spreminjanja pedagoške prakse (Fullan, 2016; Valenčič Zuljan in Kalin, 2007). Tudi za PUD raziskave kažejo, da ga učitelji lažje vpeljujejo v šolskih okoljih, kjer tudi njihovi kolegi vpeljujejo takšne načine dela (Bitter idr., 2014, v Condliffe idr., 2017; Ravitz, 2010, v Condliffe idr., 2017). Avtorji ugotavljajo, da na vpeljevanje PUD pomembno vpliva šolska kultura, usmerjenost šole v učence in vodenje šole.

V nadaljevanju smo preverili povezavo med pogostostjo izvajanja PUD in nekaterimi načini delovanja institucije, ki so v osnovi sodelovalno usmerjene (mentoriranje, sodelovanje v raziskovalnih projektih), s ciljem spodbujanja profesionalnega razvoja udeležениh.

Preglednica 5: Korelacije pogostosti izvajanja PUD in posameznih značilnosti šole

Spremenljivka	1	2	3	4
1. PUD	--			
2. Ali je šola, v kateri delate, v zadnjih 3 letih sodelovala pri pedagoški praksi študentov, hospitacijah ali nastopih študentov?	0,076	--		
3. Ali je šola, v kateri delate, v zadnjih treh letih nudila pripravništvo enemu ali več učiteljem?	0,097	,345**	--	
4. Ali je šola, v kateri delate, v zadnjih 3 letih sodelovala pri raziskovalnih projektih?	0,021	-0,021	0,076	--

Opomba. **Korelacija je statistično pomembna na ravni $p = 0,01$.

Ugotovili smo, da je pogostost izvajanja PUD statistično pomembno povezana le z nujenjem pripravništva učiteljem na šoli v zadnjih treh letih ($\tau = 0,35$; $p < 0,01$), ne pa tudi s sodelovanjem šole pri pedagoški praksi študentov, hospitacijah ali nastopih študentov in s sodelovanjem šole pri raziskovalnih projektih v zadnjih treh letih (pri obeh $p > 0,05$). Za opredelitev izvora nepovezanosti pogostosti izvajanja PUD s sodelovanjem šole v raziskovalnih projektih bi potrebovali vpogled v vsebino in potek raziskovalnih projektov (npr. ali so bolj šolsko usmerjeni in sodeluje več učiteljev iste šole ali je na šoli le posamezni učitelj, ki sodeluje z učitelji drugih šol, kako se učitelji odločajo za projekte, na kakšen način so vodeni ipd.).

5 Zaključek

Rezultati naše raziskave so podobno kot rezultati nekaterih drugih (Boštar, 2023; Jančič Hegediš in Hus, 2019; Mithans idr., 2024) pokazali, da se PUD v primerjavi s problemskim in raziskovalnim delom izvaja manj pogosto. Prav zato smo želeli osvetliti vlogo različnih dejavnikov pri pogostosti izvajanja PUD, in sicer na ravni značilnosti pouka, na ravni značilnosti učitelja, in na ravni značilnosti šole kot institucije.

Ugotavljamo, da se skozi didaktične načine dela pri pouku kažejo najpomembnejše značilnosti PUD: sodelovanje učencev skozi skupinsko učno obliko, individualizirano, učencem prilagojeno učno delo, in pa spodbujanje ustvarjalnosti. Med značilnostmi učitelja poudarjamo dejavnik navduševanja sodelavcev nad PUD, saj to kaže na učiteljevo osebno zadovoljstvo s takšnim načinom dela kot tudi prispeva k medsebojni kolegialni podpori. Ob tem pa rezultati naše raziskave odpirajo vprašanja glede nadaljnjega raziskovanja šole kot učeče se institucije, podpore vodstva in kolegialnega sodelovanja med učitelji pri uvajanju PUD.

PUD namreč predstavlja zahteven način dela. Raziskave kažejo, da brez dobrega načrtovanja, skrbno premišljene vsebine ter povezovanja med učitelji »lahko napravimo priložnost, da bi učenci povezali svoje projektno delo s ključnimi pojmi predmetnega področja« (Petrosino, 1988, v Barron in Darling-Hammond, 2013). Zato želimo zaključiti z nekaterimi poudarki, ki jih je pri didaktičnih načelih potrebno upoštevati za kakovostno izvedbo PUD.

Na didaktično načelo učne aktivnosti v funkciji učenčevega celovitega razvoja (Strmčnik, 2001; Valenčič Zuljan in Plešec Gasparič, 2021) se vežeta dve izmed temeljnih značilnosti PUD, ki s poudarkom, da gre za ciljno usmerjeno in načrtovano dejavnost s težiščem na aktivnosti učencev ter da je težišče projektnega dela na učnem procesu, izpostavljata pomen učnih ciljev in načrtovanja.

Zaradi »odprtosti« PUD in ob poudarku na učenčevem samostojnem delu je še posebej pomemben premislek o tem, kako upoštevati didaktično načelo enotnosti učno-konkretnega in abstraktnega in poskrbeti, da učenci ne ostanejo na čutno/situacijski nazornosti (npr. konkretnih primerih...), ampak, da jo povezujejo s pojmovno nazornostjo (npr. primerjavami, analogijami, modeli...) ter poskrbeti za upoštevanje didaktičnega načela sistematičnosti in strukturiranosti (postopnosti). Upoštevanje tega didaktičnega načela zahteva skrbno organizacijo in dopolnjevanje neposrednega in posrednega poučevanja oz. učenčevega samostojnega dela. Pomembno je iskati ravnovesje med potrebami učencev po neposrednem prejemu informacij in priložnostmi za raziskovanje, dopolnjevanje situacij kognitivnega konflikta s skrbno načrtovanim odrajanjem, ki bo upoštevalo značilnosti vsakega posameznega učenca (zagotoviti dovolj, a ne preveč modeliranja in povratnih informacij za vsakega od njih), spodbujati učenje različnih skupin ter uporabiti vrednotenje, s katerim usmerjajo učni proces (Blumenfeld idr., 1991, v Barron in

Darling-Hammond, 2013; Marx idr., 1994, 1997, v Barron in Darling-Hammond, 2013; Rosenfeld idr., 1998, v Barron in Darling-Hammond, 2013).

Za doseganje aktivnosti učencev v PUD je pomembno upoštevati tudi didaktično načelo učne diferenciacije in individualizacije, ki narekuje prepoznavanje in občutljivost za vsakega posameznika (njegove zmožnosti, interesi...) ter prilagojen način dela, ki omogoča optimalno obremenitev in napredek posameznika ne samo na izobraževalnem, ampak tudi na vzgojnem področju (npr. graditev sobivanja, potrditev učenca v skupini/razredu, pridobivanje samozavesti, navdušenje nad učno snovjo...).

Prav tako pa je pomembno z aktualizacijo učnih vsebin (izbranih primerov), osmiselitvijo učnih ciljev, izborom učnih oblik in metod, z medpredmetnim povezovanjem ter povezovanjem med šolo in skupnostjo slediti didaktičnemu načelu življenjskosti šole in pouka.

Za kakovostno izvedbo PUD, upoštevajoč didaktična načela, so torej potrebne številne učiteljeve spretnosti. Barron in Darling-Hammond (2013) izpostavljata, da učitelji brez podpore pri pridobivanju teh kompleksnih veščin ne morejo uspešno uporabljati raziskovalnih pristopov v polni meri, in sicer tako, da bi učence »aktivirali« ter hkrati pri njih spodbujali doseganje načrtovanih učnih ciljev - učenje vsebine predmeta z visoko stopnjo transferja.

Zato je pri didaktičnem načelu racionalnosti in ekonomičnosti pouka poleg skrbnega načrtovanja časa in sredstev, pomembno timsko delo ter temeljita refleksija in evalvacija PUD, ki spodbuja profesionalno učenje učiteljev.

Viri in literatura

- Barron, B. in Darling-Hammond, L. (2013). Obiti in izzivi za pristope k učenju, temelječe na raziskovanju. V H. Dumont, D. Istance in F. Benavides (ur.), *O naravi učenja. Uporaba raziskav za navdih prakse*. OECD Publishing, (str. 183–205).
- Beltman, S., Mansfield, C. in Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6(3), 185–207.
- Blažič, M., Ivanuš Grmek, M., Kramar, M. in Strmčnik, F. (2003). *Didaktika*. Visokošolsko središče. Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.
- Bognar, L. in Matijević, M. (1993). *Didaktika*. Školska knjiga.

- Boštar, I. (2023). *Učiteljev profesionalni razvoj pri sodelovanju v projektih in izbor didaktičnih strategij odprtega pouka* [Magistrsko delo]. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Condliffe, B., Quint, J., Visher M. G., Bangser, M. R., Drohojowska, S., Saco, L. in Nelson, E. (2017). *Project-Based Learning: A Literature Review. Working Paper*. MDRC.
- Crnković-Nosić V. (2007). Projekt u nastavi hrvatskog jezika. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 18, 57–63.
- Čudina-Obradović in Brajković (2009). *Integrirano poučavanje*. Pučko otvoreno učilište Korak po korak.
- Darling-Hammond, L. in Richardson, N. (2009). Teacher learning: What matters. *Educational Leadership*, 66(5), 46–53.
- Day, C. in Gu, Q. (2013). *Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing times*. Routledge.
- Fabijanić, V. (2014). Projektna nastava: primjena u izradi istraživačkih radova učenika. *Educatio biologiae*, 1, 89–96.
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.
- Good, T. L. in Brophy, J. E. (1986). School Effects, V M. C. Wittrock (ur.), *Handbook of Research on Teaching* (str. 505–527). Macmillan Publishing Co..
- Goddard, Y. L., Goddard, R. D. in Tschannen-Moran, M. (2007). A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *Teachers College Record*, 109(4), 877–896.
- Gu, Q. in Li, Q. (2013). Sustaining resilience in times of change: stories from Chinese teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41(3), 288–303.
- Jurčić, M. (2006). Učeničko opterećenje nastavom i razredno-nastavno ozračje. *Odgojne znanosti*, 8(2), 329–346.
- Kokotsaki, D., Menzies, V. in Wiggins, A. (2016). Project-based learning: A review of the literature. *Improving schools*, 19(3), 267–277.
- Kolodziejcki, M. in Przybysz-Zaremba, M. (2017). Project method in educational practice. *University Review*, 11(4), 26–32.
- Kramar, M. (2009). *Pouk*. Educa.
- Maros, M., Korenkova, M., Fila, M., Levicky, M. in Schoberova, M. (2023). Project-based learning and its effectiveness: evidence from Slovakia. *Interactive Learning Environments*, 31(7), 4147–4155.
- Matijević, M. (2009). *Didaktika nastave usmjerene na učenike*. Prispevek objavljen na 3rd scientific research symposium Curriculums of the early and compulsory education, str. 21–30.
- Mithans, M., Zorc, J., in Ivanuš Grmek, M. (2024). Perceptions of didactic strategies among pupils and teachers in primary school. *CEPS Journal*, 14(1), 225–246.
- Novak, H. (1990). *Projektno učno delo. Drugačna pot do znanja*. Državna založba Slovenije.
- Novak H., Žužej, V. in Glogovec V. Z. (2009). *Projektno učno delo kot učni model v vrtcih in osnovnih šolah*. Didakta.
- Pecore, J. L. (2015). From Kilpatrick's project method to project-based learning. *International handbook of progressive education*, 1(25), 155–171.
- Pejić Papak, P., Vujčić, L. in Arrigoni, J. (2015). Teachers' views on the development of personal competences and pupil competences: Croatian experiences. *Journal of Education & Social Policy*, 2(1), 20–29.
- Peklaj, C., Kalin, J., Pečjak, S., Puklek Levpušček, M., Valenčič Zuljan, M. in Ajdišek, N. (2009). *Učiteljske kompetence in doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev v šoli*. Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Peko, A., Munjiza, E. in Sablič, M. (2006). Poticanje aktivnosti učenika projektnom nastavom. *Napredak: časopis za pedagoškijsku teoriju i praksu*, 147, 492–502.
- Plešec Gasparič, R. (2019). *Učne oblike v tradicionalnem učnem procesu in pri didaktični inovaciji obrnjeno učenje in poučevanje* [Doktorska disertacija]. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Predmetnik osnovne šole (1998)*. <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Predmetnik-OS/Predmetnik-za-osnovno-solo.pdf>

- Strmčnik, F. (1978). *Sodobna šola v luči programiranega pouka*. DDU Univerzum.
- Strmčnik, F. (2001). *Didaktika: osrednje teoretične teme*. Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Terhart, E. (2001). *Metode poučavanja i učenja*. Educa.
- Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. https://tecfa.unige.ch/proj/eteach-net/Thomas_researchreview_PBL.pdf
- Valenčič Zuljan, M. (2007). The students conceptions of knowledge, the role of the teacher and learner as important factors of a didactic school reform. *Educational Studies*, (1), str. 27–38.
- Valenčič Zuljan, M. (2008). *Učitelj na putu profesionalnog razvoja od početnika do eksperta*. Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača »Mihailo Pavlov« Vršac.
- Valenčič Zuljan, M. (2018). Factors of teachers' professional development. V N. Tatković (ur.) in F. Šuran (ur.). *Reaching Horizons in Contemporary Education* (str. 9–26). Juraj Dobrila University of Pula, Faculty of Educational Sciences.
- Valenčič Zuljan, M. in Kalin, J. (2007). Učitelj-temeljni dejavnik v procesu inoviranja pedagoške prakse. *Sodobna pedagogika*, 2(58), 162–179.
- Valenčič Zuljan, M. in Kalin, J. (2024). *Učne metode in razvoj učiteljeve metodične kompetence*. Pedagoška fakulteta.
- Valenčič Zuljan, M. in Plešec Gasparič, R. (2021). Didaktična načela: most med raziskavami pouka in učiteljevim pedagoškim delovanjem. *Sodobna Pedagogika*, 72(4), 30–47.

O avtoricah

Dr. **Milena Valenčič Zuljan** je redna profesorica za didaktiko na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Njeno znanstveno, pedagoško in strokovno delo je osredotočeno na raziskovanje pouka, še zlasti učnih metod ter didaktičnih inovacij, rezilientnosti in profesionalnega razvoja pedagoških delavcev. S številnimi objavami in povezovanji doma in v tujini pomembno prispeva k razvoju didaktične prakse in teorije.

Dr. **Romina Plešec Gasparič** je docentka za področje didaktike, od leta 2010 zaposlena na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Pri raziskovalnem delu se osredotoča na učne oblike, didaktična načela, didaktične inovacije, obrnjeno učenje in poučevanje ter druge aktualne didaktične teme. Kot recenzentka sodeluje z različnimi slovenskimi in tujimi revijami.

Dr. **Mojca Žvegljč Mihelič** je asistentka za področje pedagoške metodologije in statistike na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Temeljna področja njenega raziskovanja so ocenjevanje znanja z vidika merskih karakteristik in pravičnosti, metodologija pedagoškega raziskovanja ter izobraževanje učiteljev. Med drugim je proučevala metodološke vidike učiteljevega ocenjevanja znanja v osnovni šoli, s sodelavci pa izvaja tudi raziskave na področjih inkluzivne edukacije, motivov izbire pedagoškega poklica ter digitalne zrelosti mladih.

PREGLED ERGONOMSKIH METOD ZA IZBOLJŠANJE DIDAKTIČNE UČINKOVITOSTI V ŠOLSKEM PROSTORU

SAMO FOŠNARIČ

Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija
samo.fosnarc@um.si

Prispevek obravnava vlogo ergonomskih metod pri izboljševanju didaktične učinkovitosti v šolskem prostoru. Najprej so predstavljeni ključni izzivi, ki jih ergonomija naslavlja pri vzpostavljanju optimalnega učnega okolja, nato so izpostavljene temeljne ergonomske metode (OWAS, RULA, REBA in metoda trenutnih opažanj). Članek se osredotoča predvsem na fizične parametre učnega okolja in orodja za njihovo vrednotenje, pri čemer so analizirani najpomembnejši ergonomski dejavniki, kot so prostorska ureditev, primernost šolskega pohištva, vpliv okoljskih razmer (razsvetljava, akustika, toplotno okolje) ter uporaba digitalnih virov. Na osnovi študija virov in različnih raziskovalnih izsledkov so povzeti teoretični vidiki, ki razkrivajo, kako posamezni dejavniki prispevajo k zmanjševanju telesnih obremenitev ter spodbujajo didaktično učinkovitost. Prispevek ne ponuja podrobnih praktičnih navodil, temveč se osredotoča na razlage in možne raziskovalne poti za nadaljnje preučevanje ergonomije v izobraževanju. V zaključku so poudarjeni pomen interdisciplinarnega pristopa in možnosti za nadaljnje študije o razvoju ergonomskih metod, prilagojenih specifičnim potrebam pedagoškega okolja.

DOI

[https://doi.org/
10.18690/um.pef.7.2025.6](https://doi.org/10.18690/um.pef.7.2025.6)

ISBN

978-961-299-017-6

Ključne besede:

izobraževanje,
ergonomija,
didaktična učinkovitost,
šolsko okolje,
ergonomske metode



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.pef.7.2025.6](https://doi.org/10.18690/um.pef.7.2025.6)

ISBN
978-961-299-017-6

Keywords:
education,
ergonomics,
didactic efficiency,
school environment,
ergonomic methods

AN OVERVIEW OF ERGONOMIC METHODS TO IMPROVE DIDACTIC PERFORMANCE IN THE SCHOOL ENVIRONMENT

SAMO FOŠNARIČ

University of Maribor, Faculty of Education, Maribor, Slovenia
samo.fosnarc@um.si

This paper discusses the role of ergonomic methods in improving didactic effectiveness in the school environment. Firstly, the main challenges that ergonomics faces in creating an optimal learning environment are presented, followed by an overview of the main ergonomic methods (OWAS, RULA, REBA and the method of momentary observation). The article focuses mainly on the physical parameters of the learning environment and the tools used to assess them. It analyses the main ergonomic factors such as the spatial layout, the suitability of school furniture, the impact of environmental conditions (lighting, acoustics, thermal environment) and the use of digital resources. Based on a study of sources and various research findings, the paper summarises the theoretical aspects and shows how each factor contributes to reducing physical strain and promoting didactic effectiveness. The paper does not offer detailed practical guidance but focuses on explanations and possible research approaches for further studies on ergonomics in education. The conclusion emphasises the importance of an interdisciplinary approach and the possibilities for further studies to develop ergonomic methods adapted to the specific needs of the educational environment.



University of Maribor Press

1 Uvod

Ergonomija je znanstvena disciplina, ki se ukvarja z razumevanjem interakcij med ljudmi ter drugimi elementi v sistemu, s ciljem izboljšati dobro počutje in povečati skupno učinkovitost (International Ergonomics Association: Global federation of human factors/ergonomics societies, b.d.). V šolskem prostoru se ergonomija kaže predvsem v prilagoditvi fizičnega okolja tako učencem kot učiteljem; pravilno oblikovanih in razporejenih prostorih, pohištva ter delovnih postajah, ki prispevajo k boljši drži, manjšemu fizičnemu naporu in višji stopnji koncentracije (Gligorović idr., 2018; Jayaratne, 2012). Posledično se izboljšata tako počutje kot učna uspešnost, saj se učenci lažje posvetijo učnemu procesu, učitelji pa lahko izvajajo pouk brez pretiranih mišično-skeletnih obremenitev (Zahaf idr., 2016).

V zadnjih desetletjih se je pokazalo, da je kakovost poučevanja tesno povezana z ustreznim urejenim učnim okoljem (Pittman, 2014). Raziskave opozarjajo, da lahko neustrezno šolsko pohištvo, neprimerna razsvetljava, neergonomska uporaba digitalnih virov in neprimerna prostorska ureditev povzročajo telesno nelagodje ter utrujenost, kar slabi kognitivno učinkovitost in motivacijo za delo (Traumann idr., 2014; Jayaratne, 2012; Saes idr., 2015). Didaktična učinkovitost se s tem zmanjšuje, ker se energija, ki bi jo učenci in učitelji lahko usmerili v proces poučevanja in učenja, izgublja zaradi prilagajanja neustreznim okoljskim razmeram (Fošnarič idr., 2020).

Če želimo izboljšati kakovost učnega procesa, je nujno, da šole in drugi izobraževalni zavodi vključijo ergonomske rešitve v vsakdanje dejavnosti. Tovrstne rešitve zajemajo izbiro ustreznih metod vrednotenja ergonomskih tveganj, kot so OWAS (Ovako Working Posture Analysing System) (Wahyudi idr., 2015), RULA (Rapid Upper Limb Assessment) (Fountain, 2003), REBA (Rapid Entire Body Assessment) (Hignett, McAtamney, 2000) in metoda trenutnih opažanj (Ansari in Sheikh, 2014; Fošnarič, 2001). Preudarna implementacija teh pristopov pomeni ne le zmanjševanje mišično-skeletnih težav, temveč tudi povečano didaktično učinkovitost in boljšo kakovost pouka. S tem se vzpostavi bolj spodbudno in zdravo učno okolje, ki koristi vsem udeležencem izobraževalnega procesa.

Ergonomija se pri vzpostavljanju optimalnega učnega okolja usmerja v prilagajanje prostorskih in materialnih pogojev tako, da čim bolj ustrezajo zmogljivostim in omejitvam učencev ter učiteljev (International Ergonomics Association: Global

federation of human factors/ergonomics societies, b.d.). V praksi to pomeni, da sta ergonomsko zasnovana razporeditev učilnic in uporaba ustreznega šolskega pohištva tesno povezana z boljšo držo, manjšimi mišično-skeletnimi obremenitvami ter posledično s povešano stopnjo koncentracije pri učencih (Gligorović idr., 2018; Paraizo in de Moraes, 2012). S fizičnim zmanjšanjem neudobja in preprečevanjem prezgodnje utrujenosti se namreč krepijo kognitivna zmožnost, motivacija ter pripravljenost na sodelovanje pri pouku (Schreurs idr., 2011).

Raziskave potrjujejo, da prav preplet ergonomskega pristopa z didaktičnimi metodami vpliva na boljšo učljivost in doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev (Smith, 2007; Kao, 1976). Neprimerna prostorska ureditev, nezadostna razsvetljava ali uporaba zastarelih, neergonomskih miz in stolov lahko vodijo v hitrejšo izčrpanost učencev, povečano tveganje za nastanek mišično-skeletnih težav pri učiteljih ter slabšo didaktično uspešnost (Gellerman, 1994). Zato je za doseganje večje didaktične učinkovitosti ključno, da izobraževalne ustanove v proces načrtovanja in prenove šolskih prostorov vključijo ustrezno ergonomsko znanje ter hkrati sistematično ocenjujejo in odpravljajo dejavnike, ki omejujejo kakovost poučevanja in učenja (Fošnarič idr., 2019).

Da bi izboljšali kakovost učnega procesa in dosegli visoko stopnjo didaktične učinkovitosti, je pomembno, da šolska praksa sistematično uporablja celovit nabor ergonomskih metod za odkrivanje in odpravljanje tveganj (Jayaratne, 2012; Paraizo in de Moraes, 2012).

V pričujočem članku se bomo osredotočili predvsem na naslednje:

- **OWAS (Ovako Working Posture Analysing System)**, ki omogoča analizo delovnih oz. učnih položajev ter posledično lažje odkrivanje mišično-skeletnih obremenitev (Karhu idr., 1981).
- **RULA (Rapid Upper Limb Assessment)**, namenjeno hitri oceni tveganj za zgornje okončine in vrat pri aktivnostih, ki zahtevajo daljše sedenje ali uporabo digitalnih orodij (Fountain, 2003).
- **REBA (Rapid Entire Body Assessment)**, usmerjeno v celostno analizo drža celotnega telesa, kar je ključno pri vrednotenju dinamičnih pedagoških dejavnosti (Hignett in McAtamney, 2000).

- **Metoda trenutnih opažanj**, ki s sistematičnim beleženjem ergonomskih dejavnikov v realnem času omogoča hitro zaznavanje potencialno tveganih situacij v učilnicah (Jayaratne, 2012).

Prispevek bo z analizo in primerjavo omenjenih metod poudaril njihovo uporabnost v pedagoški praksi ter izpostavil možnosti za njihovo nadaljnjo razvijanje v skladu s potrebami sodobnega šolskega okolja. Namen je pokazati, da lahko prav obravnava ergonomskih vidikov v šolstvu prispeva k oblikovanju zdravega in spodbudnega prostora, ki učencem omogoča večjo koncentracijo ter doseganje boljših rezultatov, učiteljem pa učinkovitejše poučevanje z manj telesnimi obremenitvami.

2 Teoretična izhodišča

2.1 Ergonomija v šolstvu: osnovni principi in aplikacija v učnem prostoru

Ergonomija je multidisciplinarno področje, ki vključuje znanosti o človeku, tehnološke vede in organizacijske pristope z namenom optimizacije celotne interakcije med ljudmi in elementi delovnega (oz. učnega) sistema (International Ergonomics Association: Global federation of human factors/ergonomics societies, b.d). V šolstvu se s pojmom ergonomija pogosto srečujemo pri oblikovanju šolskih prostorov, izbiri pohištva in orodij, pri analiziranju učnih dejavnosti ter pri implementaciji rešitev, ki naj bi zagotavljale največjo možno varnost, udobje in učinkovitost učencev ter učiteljev (Legg in Jacobs, 2008).

Osnovni principi ergonomije v šolstvu tako vključujejo:

- **Prilagajanje delovnega/učnega okolja antropometričnim značilnostim:** Učenci in učitelji se razlikujejo po višini, teži in telesnih sposobnostih, zato mora biti pohištvo (mize, stoli) ustrezno nastavljivo in prilagodljivo (Habibi idr., 2011).
- **Upoštevanje biomehanskih načel pri načrtovanju dejavnosti:** Pri pouku se pogosto pojavljajo dejavnosti, ki zahtevajo pogoste spremembe drže, nošenje učbenikov ali delo za računalnikom. Ergonomsko načrtovan prostor in oprema lahko zmanjšata mišično-skeletne obremenitve ter poskrbita za ustrezno držo in gibanje (Jayaratne, 2012).

- **Optimizacija okoljskih dejavnikov:** Razsvetljava, akustika in mikroklima (temperatura, vlažnost, kakovost zraka) močno vplivajo na učni proces. S stališča ergonomije je ključno, da se ti dejavniki prilagodijo naravi učnega dela in sposobnostim udeležencev, s čimer se podpira večja koncentracija in manjša utrujenost (Schorer idr., 2015).

V praksi to pomeni, da se ergonomsko načrtovanje v učnem prostoru ne omejuje zgolj na nakup »ergonomskih stolov« ali ureditev tabel in projektorjev na ustrezno višino. Gre za bolj celovit proces, kjer se ocenjuje tako fizično okolje (prostor, oprema, materiali) kot tudi organizacijske in pedagoške vidike (časovna razporeditev dejavnosti, uporaba tehnologij, didaktične metode). Pri uvajanju ergonomskih rešitev v šolskem okolju je posebno pozornost treba nameniti stalnemu spremljanju in vrednotenju učinkov, da bi se zagotovile ustrezne prilagoditve glede na razvojne potrebe učencev (Fošnarič, 2001; Fošnarič idr., 2020; Jayaratne, 2012).

2.2 Didaktična učinkovitost: definicija, merila in povezava z učnim okoljem

Didaktična učinkovitost se nanaša na stopnjo doseganja vzgojno-izobraževalnih ciljev v procesu poučevanja in učenja. V središču te učinkovitosti so kakovost pouka, razumevanje in obvladovanje učne snovi s strani učencev ter didaktične kompetence učiteljev. Tradicionalno se je didaktično učinkovitost vrednotilo predvsem skozi kazalnike, kot so ocene, uspešnost na standardiziranih testih in zadovoljstvo učencev (Mödrtscher idr., 2012). V zadnjih letih pa se v pedagoški teoriji opozarja tudi na pomen takih dejavnikov, kot so:

- Aktivna vključenost učencev v učni proces: Učenci, ki imajo na voljo ergonomsko podporo (npr. prilagojene delovne postaje, optimalno osvetlitev), so manj izpostavljeni fizičnemu nelagodju in se lahko lažje osredotočajo na učne naloge (Wagenaar idr., 2003).
- Interakcija med učenci in učiteljem: Kadar šolsko okolje omogoča jasno vidljivost, ustrezno razporeditev sedišč ter dostop do pripomočkov, je komunikacija med učenci in učiteljem bolj učinkovita. To pozitivno vpliva na razumevanje učne vsebine in hitrejšo odpravljanje učnih težav. (Englehart, 2009).

- Motivacija in dobro počutje: Dobro ergonomsko oblikovan prostor zmanjša stres in telesno neugodje, posledično pa pripomore k boljšemu psihičnemu stanju učencev in učiteljev. To pospešuje notranjo motivacijo za delo in spodbuja kontinuiteto v učenju (Peters idr., 2018).

Povezava med učnim okoljem in didaktično učinkovitostjo je v literaturi dobro utemeljena. Raziskave namreč konsistentno kažejo, da ustrezno prilagojeno okolje, ki ustreza načelom ergonomije, spodbuja aktivno udeležbo učencev, hkrati pa zmanjšuje pojavnost motenj v razredu, saj se učenci in učitelji lažje posvetijo osrednjemu cilju – učinkovitemu prenašanju in usvajanju znanja (Curran, 2008; International Ergonomics Association: Global federation of human factors/ergonomics societies, b.d; Rudolf in Griffiths, 2009).

2.3 Pregled literature o vplivu ergonomskih dejavnikov na kognitivni, socialni in fizični razvoj učencev

2.3.1 Kognitivni razvoj

Številne študije kažejo, da ima ergonomsko ustrezno učilniško okolje pozitivne učinke na kognitivno delovanje. Ko so učenci razbremenjeni fizičnega nelagodja (npr. zaradi neustreznega sedečega položaja ali prenizke osvetlitve), se lažje osredotočajo na kompleksne učne naloge. Na ta način se krepijo pozornost, pomnjenje in sposobnost reševanja problemov (Chavez-Ugaz idr., 2023; Manca idr., 2020). Poleg tega se z ergonomsko optimiziranim učnim okoljem zmanjša čas, ki ga učenci porabijo za iskanje primerne delovne drže, kar se odraža v boljšem izkoristku pouka (Liu in Zhou, 2024).

2.3.2 Socialni razvoj

Ustrezna razporeditev učilnice in prilagojeno pohištvo, ki omogoča lažje sodelovanje med učenci, spodbujata tudi socialne interakcije. Ko so mize in stoli postavljeni tako, da omogočajo preglednost in enostavno vzpostavljane skupinske komunikacije, se krepí timsko delo in povečuje socialna vključenost (Manca idr., 2020; Shaheen in Ibrahim, 2024). Pozitivna socialna klima v razredu spodbuja tudi boljšo povezanost med vrstniki ter s tem spodbuja pripravljenost na izmenjavo idej in medsebojno pomoč, kar ima neposreden učinek na izboljšano didaktično učinkovitost.

2.3.3 Fizični razvoj

Ergonomski vidiki, povezani s pravilno nastavitvijo in oblikovanjem šolskega pohištva, so ključnega pomena za preprečevanje mišično-skeletnih težav pri rastočih otrocih in mladostnikih (Ahmad idr., 2024, Depreli idr., 2024). Dolgotrajno sedenje v neustreznih položajih lahko povzroči asimetrije hrbtenice ter obremenitve vratnega in ledvenega predela (Saha idr., 2024). S sistematičnimi ergonomskimi prilagoditvami in upoštevanjem periodičnih telesnih aktivnosti med poukom je mogoče učence usmerjati k bolj zdravi drži, s tem pa k dolgoročnim pozitivnim učinkom na njihov fizični razvoj (Bettany-Saltikov idr., 2019).

Kot je razvidno iz pregleda literature, se ergonomsko načrtovanje šolskega okolja v tesni povezavi z didaktičnimi cilji odraža v boljšem kognitivnem, socialnem in fizičnem razvoju učencev. Učenci, ki se izobražujejo v okoljih, kjer so ergonomske rešitve sistematično upoštewane, na splošno izkazujejo višjo raven aktivnosti, daljšo pozornost in večjo naklonjenost skupinskemu delu. Za doseganje tovrstnih učinkov pa je ključno neprestano, interdisciplinarno sodelovanje med ergonomskimi strokovnjaki, pedagoškimi delavci in nosilci šolske politike, saj le tako lahko zagotovimo celostne, dolgoročne in trajnostne rešitve.

3 Temeljne ergonomske metode v šolskem okolju

3.1 OWAS (Ovako Working Posture Analysing System)

OWAS je opazovalna metoda, zasnovana za analizo telesnih drž pri različnih delovnih (oziroma učnih) dejavnostih. Temelji na razvrščanju položajev trupa, rok in nog v vnaprej določene kategorije, pri čemer se prav tako upošteva teža bremena, ki ga subjekt drži ali premika. Metoda je bila sprva razvita za industrijske razmere, a se je zaradi svoje praktičnosti in relativno enostavnega postopka vse pogostejše začela uporabljati tudi v izobraževalnih okoljih (Hotar idr., 2024).

Uporaba OWAS v šolskem prostoru

- Analiza drž pri različnih učnih dejavnostih: Ker med poukom učenci in učitelji pogosto spreminjajo telesne položaje (npr. sedenje, stoječe predstavitve, uporaba računalnika, predstavljane šolskih pripomočkov), OWAS omogoča

sistematično beleženje in kasnejšo kvantitativno oceno stopnje tveganja za mišično-skeletne obremenitve (Depreli idr., 2024).

- Vrednotenje sprememb po ergonomskih posegih: Če se v razredu uvede npr. novo nastavljivo pohištvo ali izboljša osvetlitev, lahko s pomočjo OWAS pred in po posegu primerjamo, kako so se spremenili telesni položaji ter kakšne so posledice za fizično udobje in didaktično učinkovitost (Chavez-Ugaz idr., 2023).
- Priprava prilagojenih priporočil: Na osnovi pridobljenih podatkov se oblikujejo konkretni predlogi za izboljšanje učnega okolja, vključno s prilagajanjem višine miz, ureditvijo prostorov in načrtovanjem odmikov med posameznimi dejavnostmi, da se zmanjša tveganje za neustrezne drže (Esmaeel, idr., 2022).

3.2 RULA (Rapid Upper Limb Assessment)

RULA je hitra opazovalna metoda, zasnovana za ocenjevanje tveganj, povezanih z delom zgornjih okončin in vratnega predela, pri čemer se upoštevajo tudi dodatne obremenitve, mišična aktivnost ter zunanji dejavniki. Metoda je bila razvita za hitre preglede delovnih mest, kjer se pojavijo ponavljajoči se gibi ali statične obremenitve zgornjih okončin. V šolskem kontekstu se RULA pogosto uporablja za vrednotenje delovnega mesta učencev in učiteljev, še posebej pri uporabi računalnikov ali tabličnih naprav (Hotar idr., 2024, Ciccarelli in Harris, 2013).

Uporaba RULA metode v šolskem prostoru

- Ocena obremenitve zgornjih okončin: Dolgotrajno tipkanje, uporaba miške ali pisanje zapiskov lahko povzroči ponavljajoče se obremenitve zapestij, podlakti ali ramen. Z uporabo RULA hitro ugotovimo, ali so koti v sklepih in višine delovnih površin optimalni (Ahmad idr., 2024).
- Ocenjevanje delovnih postaj za digitalne naprave: Povečana raba računalnikov, tablic in pametnih telefonov pri pouku zahteva ustrezno pozornost ergonomiji tovrstnih naprav. RULA je primerna za presojo ergonomskih dejavnikov, saj nas opozori na kritična odstopanja (npr. neprimerna višina zaslona ali tipkovnice) in omogoča načrtovanje izboljšav (Gumasing in Castro, 2023).
- Hitra identifikacija tveganih področij: RULA je zasnovana tako, da se lahko izvede brez posebne tehnološke opreme. Zato jo je v učnem okolju mogoče

uporabiti kot del rednega pregleda ergonomskih pogojev in hitrega odkrivanja tveganj pri učencih ali učiteljih (Chavez-Ugaz idr., 2023).

3.3 REBA (Rapid Entire Body Assessment)

REBA je prav tako opazovalna metoda, vendar pokriva širši spekter gibov in položajev kot RULA, saj je usmerjena na celotno telo. Pri analizi upošteva kotne položaje vratu, trupa, nog ter zgornjih in spodnjih okončin, pri tem pa ocenjuje tudi obremenitve in dinamičnost nalog. Metoda je primerna za dejavnosti, pri katerih so udeleženci neprestano v gibanju ali pri katerih pride do kombinacije različnih drž (npr. pri interaktivnih učnih metodah, uporabi več pripomočkov v razredu ipd.) (Bettany-Saltikov idr., 2019; Firman, 2024).

Uporaba REBA v šolskem prostoru

- Celostna ocena učnih dejavnosti: Številne šolske dejavnosti niso omejene le na sedenje, ampak vključujejo tudi stojo, hojo po razredu, dvigovanje učbenikov in opreme ter sodelovanje v gibalnih igrah. REBA omogoča vrednotenje več hkratnih položajev in tako nudi podrobnejšo sliko o celotnih telesnih obremenitvah (Hotar idr., 2024).
- Analiza kompleksnejših scenarijev: Pri pouku telesne vzgoje, pri praktičnih delavnicah (npr. tehnika in tehnologija) ali v laboratorijih, kjer učenci in učitelji delajo v različnih postavitvah in z raznolikimi pripomočki, je REBA pogosto primernejša od metod, usmerjenih zgolj na zgornji del telesa (Shaheen, Ibrahim, 2024).
- Razvoj ciljnih ukrepov: Podatki, pridobljeni z REBA, ne služijo le ugotavljanju tveganja, temveč tudi usmerjajo preventivne ali korektivne ukrepe (npr. uvajanje kratkih gibalnih vaj, reorganizacija postavitve prostorov, uporaba lažjih ali ergonomskih učnih pripomočkov) (Ivory, 2011).

3.4 Metoda trenutnih opazanj

Metoda trenutnih opazanj se pogosto uporablja kot dopolnilo zgoraj omenjenim sistematičnim metodam, saj omogoča sprotno beleženje dogajanja v učilnici v kratkih časovnih intervalih. Gre za opazovalni pristop, pri katerem opazovalec

vnaprej določi časovne točke (npr. vsaki dve ali pet minut) in pri vsakem “trenutku” beleži določene ergonomske dejavnike: držo telesa, uporabo šolskih pripomočkov, raven aktivnosti, interakcijo z okoljem ipd. (Cañete idr., 2015).

Uporaba metode trenutnih opažanj v šolskem prostoru

- Sprotno zaznavanje tveganih položajev: Ker se v razredu hitro menjujejo dejavnosti in drže, je metoda trenutnih opažanj primerna za odkrivanje nenadnih ali kratkotrajnih, a vseeno škodljivih telesnih obremenitev.
- Pridobitev širokega vzorca podatkov: S pogostimi, a kratkimi opazovanji učnega procesa lahko strokovnjaki dobijo realno sliko tipičnega dogajanja, kar je pogosto težko zajeti z enkratnimi ali daljšimi analizami.
- Prilagodljivost in nizki stroški: Za izvajanje metode ni potrebna posebna oprema, saj se opazovanje lahko izvaja ročno (npr. s tabelami in obrazci), istočasno pa jo je možno kombinirati z novimi tehnološkimi rešitvami (npr. s senzorji Kinect™, kamerami) za podrobnejše analize drž (Khalid idr., 2020).

4 Analiza ergonomskih dejavnikov v šolskem prostoru

Ergonomski vidiki v šolskem okolju zajemajo širok nabor dejavnikov, ki pomembno vplivajo na telesno, kognitivno in socialno razsežnost učnega procesa (Manca idr., 2020; Firman, S, 2024). Med te dejavnike med drugim sodijo ustrezna prostorska ureditev, prilagodljivost šolskega pohištva, okoljski parametri (razsvetljava, akustika, kakovost zraka) ter uporaba digitalnih virov. S tem, ko so ti dejavniki skladni z ergonomskimi načeli, se poveča motivacija učencev, zmanjša utrujenost in izboljša splošna didaktična učinkovitost (Latip idr., 2024; Liu,Zhou, 2024).

4.1 Prostorska ureditev učilnic: velikost, postavitev in prilagodljivost prostora

Šolske učilnice morajo biti oblikovane tako, da omogočajo učinkovito izvajanje različnih pedagoških pristopov, hkrati pa zagotavljajo dovolj prostora za gibanje, interakcijo in razporeditev potrebnih učnih pripomočkov (Hotar idr., 2024).

- **Dovolj velika površina na učenca:** Učilnica naj v skladu z ergonomskimi smernicami omogoča zadosten osebni prostor ter ustrezno medosebno razdaljo, kar olajša sodelovalno učenje in hkrati zmanjšuje morebitne konflikte ali motnje (Shaheen in Ibrahim, 2024).
- **Prožnost postavitve:** Ena izmed ključnih ergonomskih rešitev v šolstvu je prav enostavno premikanje in zamenjava pohištva, kar omogoča več učnih strategij (Eden idr., 2024).
- **Učinkovito kroženje zraka in svetlobe:** Velikost in razporeditev okenskih ter vratnih odprtín pomembno vplivata na osvetlitev in prezračevnost učnega prostora, kar je tesno povezano z vidnim in toplotnim udobjem (Khalid idr., 2020; Latip in Tamrin, 2023).

4.2 Ergonomija šolskega pohištva: ustreznost miz in stolov za starostno skupino učencev

Ergonomska ustreznost šolskega pohištva ima pomembno vlogo pri zagotavljanju zdravja, udobja in funkcionalnosti učnega okolja. Nepravilno oblikovane mize in stoli lahko vodijo v dolgotrajne negativne posledice, zlasti pri mlajših uporabnikih, ki so v fazi telesnega razvoja. Raziskave potrjujejo, da je neustrezno šolsko pohištvo eden izmed glavnih dejavnikov tveganja za mišično-skeletno nelagodje, nastanek nepravilne telesne drže ter celo zgodnji razvoj spinalnih deformacij, kot so kifoza, lordoza ali skolioza (Ahmad idr., 2024; Depreli idr., 2024).

Učinkovita ergonomska zasnova šolskega pohištva vključuje prilagodljivost glede na antropometrične značilnosti posameznih učencev, saj enotno oblikovano pohištvo ne more ustrezati vsem telesnim značilnostim znotraj heterogene starostne skupine. V nadaljevanju so izpostavljene nekatere ergonomske značilnosti, ki bi jih moralo šolsko pohištvo vsebovati za zagotavljanje ustrezne podpore telesni drži in zmanjšanje fizičnega napora med sedenjem.

- **Nastavljiva višina sedeža in naslonjala:** Eden izmed najpomembnejših ergonomskih kriterijev je možnost prilagoditve višine sedeža in naslonjala stola. Stol mora omogočati individualno nastavitve glede na telesno višino učenca, s čimer se zagotovi, da so stopala v celoti na tleh, kolena pa v pravem kotu (90 °), kar zmanjšuje napetosti v mišicah spodnjih okončin in omogoča naravno držo

med sedenjem (Esmaeel idr., 2022; Hira, 1980). Prav tako mora biti naslonjalo nastavljivo tako, da zagotavlja ustrezno podporo ledvenemu delu hrbta ter spodbuja vzravnanost drže. Pomanjkanje tovrstne prilagodljivosti lahko vodi do dolgotrajne statične obremenitve, ki neugodno vpliva na hrbtenico in mišični tonus.

- **Primerno razmerje med velikostjo mize in stola:** Ergonomska usklajenost dimenzij mize in stola je ključna za zagotavljanje udobnega in zdravega delovnega položaja. Nepravilno razmerje – na primer prenizka miza v kombinaciji z visokim stolom ali obratno – povzroča nepravilno nagibanje trupa naprej, dvigovanje ramen ali pretirano upogibanje zapestij, kar negativno vpliva na biomehaniko telesa pri pisanju, risanju ali uporabi digitalnih naprav (Saha idr., 2024). Pravilna višina mize mora omogočati, da so podlakti med delom podprte pod kotom 90° ali nekoliko več, ramena pa sproščena. Tako se preprečuje kronično preobremenjevanje vratnih in ramenskih mišic, kar prispeva k boljši telesni drži in zmanjšani utrujenosti med učnim procesom.
- **Ustrezna podpora hrbtenici:** Naslonjalo šolskega stola mora biti oblikovano tako, da podpira naravno S-obliko hrbtenice, s poudarkom na ledveni krivini. Učinkovita ledvena podpora zmanjšuje tveganje za deformacije hrbtenice, saj omogoča enakomerno porazdelitev pritiska vzdolž hrbteničnega stolpca in zmanjšuje obremenitev na medvretenčne ploščice (Hoque idr., 2014). Brez tovrstne podpore se poveča verjetnost dolgotrajnega sedenja v sključeni drži, kar vodi v zmanjšano ventilacijo pljuč, moteno prekrvavitev in zmanjšano kognitivno zmogljivost. Prilagojeno naslonjalo omogoča dinamično sedenje, ki spodbuja mikro-gibanja in s tem preprečuje statične obremenitve.

Ugotovitve današnjih raziskav poudarjajo pomembnost uvedbe nastavljivega šolskega pohištva kot preventivnega ukrepa za zmanjšanje mišično-skeletnih obremenitev. Učenci, ki uporabljajo ergonomsko prilagodljivo pohištvo, poročajo o zmanjšani bolečini v hrbtu, večji telesni udobnosti ter izboljšani pozornosti in koncentraciji med učnimi dejavnostmi (Bettany-Saltikov idr., 2019; Liu, Zhou, 2024). To kaže na neposredno povezavo med fizičnim udobjem ter učnimi dosežki, zato bi morala biti ergonomija šolskega pohištva sestavni del načrtovanja učnih prostorov.

4.3 Okoljski dejavniki: razsvetljava, akustika, kakovost zraka

Okoljski dejavniki imajo bistveno vlogo pri oblikovanju optimalnih pogojev za učenje in delo v izobraževalnih ustanovah. Med ključne dejavnike, ki vplivajo na učni proces, sodijo tudi razsvetljava, akustika ter kakovost zraka v notranjih prostorih. Njihova ustrezna regulacija prispeva k izboljšanju koncentracije, zmanjšanju fiziološkega stresa in povečanju splošne učinkovitosti učencev. V nadaljevanju so predstavljene temeljne značilnosti in vplivi posameznih okoljskih dejavnikov.

4.3.1 Razsvetljava

Raziskave potrjujejo, da ima ustrezna razsvetljava neposreden vpliv na vizualno udobje, zaznavanje informacij in dolgotrajno kognitivno obremenitev uporabnikov prostora. Optimalna osvetlitev izboljšuje vidljivost učnih gradiv, omogoča natančnejše izvajanje nalog ter pomembno zmanjšuje obremenjenost očesnih struktur (Latip idr., 2024).

Nezadostna ali neustrezno načrtovana razsvetljava pa lahko vodi v pojav negativnih simptomov, kot so očesna utrujenost, pogosti glavoboli in zmanjšana koncentracija (Shaheen, Ibrahim, 2024). Za zagotavljanje optimalnih pogojev je priporočljiva uporaba kombinacije naravne in umetne svetlobe, z možnostjo prilagajanja intenzitete glede na vrsto dejavnosti in individualne potrebe uporabnikov.

4.3.2 Akustika

Akustične značilnosti učnega okolja so tesno povezane z zmožnostjo učinkovite komunikacije ter s splošno kakovostjo pouka. Povečan hrup, bodisi iz zunanjih virov bodisi zaradi odmevov znotraj prostora, bistveno zmanjšuje razumljivost govora, otežuje verbalno interakcijo med učitelji in učenci ter vodi v zmanjšano zbranost in višjo kognitivno obremenitev (Firman, S, 2024).

Akustična ergonomija se osredotoča na ukrepe za zmanjševanje zvočnega onesnaženja, kot so uporaba zvočno absorbirajočih materialov, optimizacija razporeditve prostora ter vgradnja sistemov za zvočno izolacijo. Namen teh ukrepov je ustvarjanje akustično uravnoveženega učnega okolja, ki omogoča nemoteno komunikacijo in zmanjšuje potrebo po dodatnem naporu pri poslušanju (Manca idr., 2020).

4.3.3 Kakovost zraka

Kakovost notranjega zraka predstavlja ključen dejavnik pri zagotavljanju psihofizičnega udobja in optimalnih kognitivnih pogojev za delo in učenje. Raziskovalni izsledki potrjujejo, da ustrezna stopnja prezračevanja ter ohranjanje stabilnih mikroklimatskih razmer (temperatura, relativna vlažnost, hitrost gibanja zraka v prostoru, konvekcija in kondukcija) prispevajo k izboljšani koncentraciji, zmanjšani utrujenosti ter boljšemu splošnemu počutju (Cañete idr., 2015; Khalid idr., 2020).

Posebno skrb zahteva nadzor nad koncentracijo ogljikovega dioksida (CO₂), saj povišane ravni le-tega neposredno vplivajo na zmanjšano kognitivno učinkovitost, kar se kaže v slabši sposobnosti reševanja problemov in počasnejšem odzivanju. Zato je v kontekstu ergonomskega načrtovanja prostorov nujno implementirati prezračevalne sisteme, ki omogočajo zadostno izmenjavo zraka ter zagotavljajo stabilne pogoje skozi celoten čas trajanja učnega procesa.

4.4 Digitalni viri in ergonomija: analiza ustreznosti uporabe naprav (tablic, računalnikov) glede na ergonomska merila

Integracija digitalnih tehnologij v izobraževalni proces predstavlja eno ključnih komponent sodobnega pedagoškega okolja. Uporaba naprav, kot so prenosni računalniki, tablice in druge elektronske platforme, učencem in učiteljem omogoča dostop do raznolikih učnih vsebin, interaktivnih orodij ter bolj prilagodljivih oblik učenja.

Kljub številnim didaktičnim prednostim pa dolgotrajna in nepravilna uporaba teh naprav predstavlja tveganje za razvoj različnih ergonomskih težav, ki vplivajo na mišično-skeletni sistem, vid in splošno dobrobit uporabnikov (Ciccarelli in Harris, 2013; Gumasing in Castro, 2023). V nadaljevanju je predstavljenih nekaj ključni ergonomski vidikov, ki jih je treba upoštevati pri uporabi digitalnih virov.

- **Višina zaslona in tipkovnice:** Neustrezna postavitev računalniških naprav, zlasti višina zaslona in položaj tipkovnice, ima pomembne ergonomske posledice. Pri dolgotrajni uporabi naprav, kjer zaslon ni postavljen v višino oči ali je tipkovnica preblizu oziroma prenizko, uporabniki pogosto zavzamejo

nepravilno telesno držo, kar vodi v kronične mišične napetosti. Posebej razširjen je pojav t. i. "tehnološkega vratu", pri katerem dolgotrajno sklanjanje glave povzroča prekomerno obremenitev vratnih mišic in hrbtenice (Chavez-Ugaz idr., 2023). Ergonomska priporočila zato vključujejo postavitve zaslona v višino oči, uporabo zunanje tipkovnice in miške ter prilagoditev stola in mize glede na telesne mere posameznika.

- **Pogostost odmorov in sprememba drže:** Eden od ključnih ukrepov za preprečevanje prekomernega statičnega napora pri delu z digitalnimi napravami je redno izvajanje odmorov in menjavanje telesne drže. Statistični podatki kažejo, da kontinuirano delo brez prekinitve povečuje tveganje za utrujenost, bolečine v križu, ramenih in zapestjih. Redne prekinitve, ki vključujejo vstajanje, raztezanje in aktivno gibanje, bistveno pripomorejo k zmanjšanju kumulativne obremenitve mišično-skeletnega sistema ter pozitivno vplivajo na kognitivno učinkovitost in počutje (Ayala idr., 2018).
- **Izbira primernih pripomočkov:** Učinkovita ergonomska podpora pri uporabi digitalnih naprav vključuje uporabo ustreznih pripomočkov, kot so stojala za prenosnike, zunanji monitorji, nastavljivi stoli ter tipkovnice z oporo za zapestja. Ti dodatki omogočajo bolj naravno telesno držo, zmanjšujejo napetosti v mišicah in preprečujejo pojav sindromov, povezanih s ponavljajočimi se gibi in statično obremenitvijo. Prav tako lahko uporaba filtrov za modro svetlobo ali očal za računalniško delo pripomore k zmanjšanju vizualne utrujenosti in zaščiti vida (Said idr., 2023). V izobraževalnem kontekstu je smiselno vključiti tudi ozaveščanje učencev o pravilni rabi opreme ter osnovah ergonomije pri digitalnem delu.

5 Praktična uporaba ergonomskih metod

Vpeljava ergonomskih rešitev v šolski prostor ne zahteva le poznavanja ustreznih metod (OWAS, RULA, REBA in metoda trenutnih opažanj), temveč tudi usklajenega delovanja različnih deležnikov, od učiteljev in šolskega osebja do zunanjih ergonomskih strokovnjakov (Chavez-Ugaz idr., 2023; Hotar idr., 2024).

V nadaljevanju so predstavljeni ključni pristopi k vključevanju ergonomije v vsakodnevno šolsko prakso, primeri dobre prakse, dokumentirani v raziskavah, ter vloga posameznih deležnikov pri implementaciji metod.

5.1 Pristopi za vključitev ergonomskih rešitev v vsakodnevno šolsko prakso

5.1.1 Sistematično ocenjevanje in spremljanje

Izvedba rednih ergonomskih pregledov z OWAS, RULA in REBA omogoča, da se odkrijejo kritične točke v razredu (Cañete idr., 2015; Depreli idr., 2024). Rezultati pregledov nato služijo kot temelj za načrtovanje izboljšav, ki zajemajo prilagajanje višine stolov, razmestitev učilnice in optimizacijo razsvetljave. Metoda trenutnih opažanj dodatno dopolni te analize z neposrednim, sprotnim beleženjem najpogostejših drž in obremenitev (Khalid idr., 2020).

5.1.2 Uporaba pilotnih projektov

Preden se ergonomične rešitve uvedejo v celotno šolo, se lahko začne z manjšimi pilotnimi projekti v izbranih razredih ali s posameznimi skupinami učencev. S tem se preveri učinkovitost posegov, njihova sprejetost ter morebitne ovire pri izvajanju (Ayala idr., 2016; Ivory, 2011). Na podlagi rezultatov se nato pripravijo prilagoditve, ki so nato lahko razširjene na celotno šolo.

5.1.3 Redna izobraževanja in usposabljanja

Učitelji, šolski strokovni delavci in učenci potrebujejo osnovna ergonomska znanja, da lahko pri vsakodnevni aktivnostih ohranjajo ustrezno držo in prepoznajo tveganja (Bettany-Saltikov idr., 2019; Said idr., 2023). Delavnice in tečaji s področja ergonomije lahko pripomorejo k boljšemu razumevanju pomena pravilno prilagojenega pohištva, ustreznega ravnanja z digitalnimi napravami in pomena sprotnih odmorov.

5.1.4 Sodelovanje z zunanjimi strokovnjaki

Vključitev ergonomskih specialistov, fizioterapevtov ali strokovnjakov za javno zdravje je priporočljiva za strokovno oceno razmer v šolskem okolju ter pripravo konkretnih izboljšav (Ciccarelli in Harris, 2013; García-Tudela idr., 2020). Po potrebi se lahko vključijo tudi arhitekti ali inženirji, ki svetujejo pri večjih prostorskih adaptacijah.

5.2 Primeri dobre prakse

5.2.1 Pilotna študija o prilagoditvi učnih delovnih postaj v srednjih šolah

V raziskavi so preučevali učinkovitost prilagojenih učnih delovnih postaj v srednjih šolah. S pomočjo analize drže in obremenitev pri učiteljih so ugotovili, da lahko nameščanje nastavljivih miz in stolov ter prilagoditev višine učne tehnologije (projektorjev, interaktivnih tabel) bistveno zmanjša mišično-skeletne težave, kot so bolečine v vratu in ramenih (Ahmad idr., 2024; Liu in Zhou, 2024). Ti pristopi so pokazali tudi pozitivne učinke na pozornost pri učencih, saj je bila učilnica bolj prilagojena sodelovanju in lažjemu gibanju med učnimi dejavnostmi.

5.2.2 Uporaba metode OWAS v izobraževalnem okolju

V raziskavah so prikazali, kako se metoda OWAS (Ovako Working Posture Analysing System) lahko uporabi za analizo in izboljšanje drž v šolskem kontekstu. Ugotovili so, da je redno spremljanje drž tako učencev kot učiteljev nujno za prepoznavanje ponavljajočih se nepravilnih telesnih položajev (Chavez-Ugaz idr., 2023). Na podlagi ugotovitev so nato uvedli ukrepe, kot so višinsko prilagodljivo pohištvo in spremenjena razporeditev sedišč, kar je zmanjšalo statistično zaznavno število prijavljenih bolečin v spodnjem delu hrbta (Depreli idr., 2024).

5.2.3 Vključevanje ergonomskih priporočil pri uporabi digitalnih naprav

Avtorji opozarjajo na pomen ustrezne nastavitve višine zaslona, tipkovnice in sedeža pri uporabi digitalnih naprav med poukom, saj lahko neprimerne nastavitve hitro povzročijo nelagodje v vratu in ramenih (Ciccarelli in Harris, 2013; Gumasing in Castro, 2023). Po izvedbi eksperimentalne prilagoditve je bilo pri učencih zaznano povečanje koncentracije pri reševanju nalog, hkrati pa se je zmanjšalo število premikov in prestopanj na stoli, kar so avtorji interpretirali kot znak ustreznjega fizičnega udobja (Ayala idr., 2018).

5.3 Vloga učiteljev, šolskega osebja in ergonomskih strokovnjakov pri implementaciji metod

5.3.1 Učitelji

Imajo ključno vlogo pri zgodnjem zaznavanju neustreznih drž in obremenitev učencev. Učitelji lahko v sodelovanju s šolskim osebjem prilagajajo razporeditev pohištva, uvajajo redne gibalne odmore in spodbujajo učence k spoštovanju ergonomsko ustreznih navad (Bettany-Saltikov idr., 2019). S kratkimi predstavitvami ali delavnicami lahko učence seznanijo z načeli pravilne drže, predvsem pri dolgotrajnem sedenju ali uporabi računalnikov in tablic.

5.3.2 Šolsko osebje (ravnatelj, svetovalni delavci, hišnik idr.)

Ravnateljstvo in svetovalna služba usklajujeta večje prostorske posege (npr. zamenjavo pohištva, investicije v novo opremo) in organizirata delavnice za strokovne delavce šole. Hišnik in tehnično osebje sodelujejo pri rednem vzdrževanju in nastavitvah opreme (npr. višinsko prilagajanje stolov, popravila pohištva), kar zagotavlja stalno ustreznost razmer v šoli (Hotar idr., 2024).

5.3.3 Ergonomski strokovnjaki

- Izvajanje analiz in načrtovanje rešitev: Strokovnjaki s pomočjo metod OWAS, RULA, REBA in metode trenutnih opažanj izvajajo poglobljene analize, na katerih temeljijo konkretni predlogi za preureditev šolskih prostorov ali spremembe delovnih navad (Chavez-Ugaz idr., 2023).
- Usposabljanje pedagoškega osebja: Ergonomski svetovalci pogosto organizirajo izobraževalne delavnice za učitelje ter nudijo podporo pri stalnem spremljanju in evalvaciji učinkovitosti uvedenih izboljšav (Said idr., 2023).

Praktična uporaba ergonomskih metod zahteva koordinirano delovanje vseh deležnikov v šolskem okolju ter stalno sledenje novim spoznanjem s področja ergonomije. Redna uporaba OWAS, RULA, REBA in metode trenutnih opažanj, pa tudi natančna analiza rezultatov, prinaša oprijemljive rezultate: zmanjšuje mišično-skeletne težave, povečuje motivacijo za učenje in izboljšuje celotno didaktično učinkovitost (Ivory, 2011; Hoque idr., 2014). Pri tem je nujno, da se vpeljene rešitve

stalno vrednotijo in dopolnjujejo, saj le tako lahko zagotovimo dolgoročno dobro počutje učencev in učiteljev v sodobnih učnih okoljih.

6 Zaključek

Iz pregledanih teoretičnih izhodišč in praktičnih primerov je razvidno, da ergonomija kot znanstvena disciplina pomembno prispeva k optimizaciji učnega procesa, saj sistematično nagovarja vidike telesnega, kognitivnega in socialnega razvoja v šolskem prostoru. Ključne ergonomske metode (OWAS, RULA, REBA, metoda trenutnih opažanj) so orodja, ki omogočajo natančno analizo učnih dejavnosti, identificirajo ergonomska tveganja in usmerjajo uvajanje ustreznih rešitev. Izkazalo se je, da sistematično načrtovana prostorska ureditev, prilagodljivo šolsko pohištvo, kakovostni okoljski dejavniki in premišljena uporaba digitalnih virov pomembno podpirajo didaktično učinkovitost.

Praktična priporočila za vključitev ergonomskih metod v šolski prostor

- Vključitev stalnih ergonomskih ocen: Redna uporaba metod OWAS, RULA in REBA, dopolnjena z metodo trenutnih opažanj, naj bo del letnega načrta kakovosti dela v šoli. Le tako se lahko pravočasno odkrije in ustrezno naslovi tveganja za mišično-skeletne motnje in kognitivno obremenitev (Chavez-Ugaz idr., 2023; Khalid idr., 2020).
- Integracija ergonomije v pedagoške prakse: Učitelje in strokovno osebje je treba usposobiti za prepoznavanje osnovnih ergonomskih načel ter za prilagajanje razporeditve učilnice, opreme in načina podajanja učnih vsebin (Said idr., 2023; Bettany-Saltikov idr., 2019). Poleg tega se priporoča uvajanje kratkih gibalnih odmorov in pouka v različnih telesnih položajih (sedenje, stoja, gibanje) (Ayala idr., 2016).
- Tesno sodelovanje med deležniki: Učitelji, šolsko osebje, starši, ravnateljstvo in zunanji strokovnjaki naj ustvarijo interdisciplinarne time, ki redno pregledujejo stanje in načrtujejo izboljšave. Prostorski in tehnološki posegi bodo tako hitreje in učinkoviteje izvedeni, saj bodo temeljili na strokovni analizi in potrebah uporabnikov (Ciccarelli in Harris, 2013; Hotar idr., 2024).
- Izboljšave okoljske ergonomije: Pri načrtovanju in adaptaciji šolskega okolja je nujno zagotoviti ustrezno razsvetljavo, akustiko ter kakovost zraka. Ti dejavniki

ne vplivajo zgolj na fizično počutje, temveč tudi na kognitivne zmožnosti in komunikacijo v razredu (Latip idr., 2024; Manca idr., 2020).

Predlogi za nadaljnje raziskave na področju uporabe naprednih ergonomsko-analitičnih tehnik v izobraževanju

- **Razvoj integriranih digitalnih orodij:** Kombinacija metod opazovanja (OWAS, RULA, REBA, metoda trenutnih opažanj) z naprednimi senzorji in programsko opremo (npr. računalniška analiza gibanja, uporaba umetne inteligence) bi lahko prispevala k še podrobnejšemu vpogledu v telesne drže in obremenitve v realnem času (García-Tudela idr., 2020).
- **Vpliv ergonomskih posegov na dolgoročne izobraževalne izide:** Raziskave bi se lahko usmerile v spremljanje generacij učencev, ki daljše obdobje delujejo v ergonomskem okolju, ter v primerjavo njihovih didaktičnih dosežkov s kontrolnimi skupinami. Tako bi lažje dokazali trajen učinek ergonomskih izboljšav na učni uspeh in zdravje (Ahmad idr., 2024; Liu, Zhou, 2024).
- **Preučevanje različnih starostnih skupin:** Prilagoditev ergonomskih metod in standardov bi morali še bolj natančno uskladiti z razvojnimi posebnostmi posameznih starostnih skupin. Mlajši učenci, denimo, potrebujejo pogostejše gibalne prekinitve in prilagodljivejše okolje, najstniki pa se srečujejo z drugimi izzivi, povezanimi z rastjo in uporabo digitalnih tehnologij (Depreli idr., 2024; Hoque idr., 2014).

Pristop, ki združuje znanstvene dognanja ergonomije in potrebe sodobnega izobraževalnega procesa, ima potencial, da bistveno izboljša kakovost poučevanja in učenja. Vzpostavitev zdravega, varnega in spodbudnega učnega okolja je dosegljiva le z nadaljnjim raziskovanjem, izmenjavo izkušenj in sodelovanjem vseh, ki soustvarjajo šolski prostor.

Viri in literatura

- Ahmad, N., Ismail, A. R., Mohamad, D., Sonie Palate, N. S. in Kamaruzzaman, A. F. (2024). *Improving Classroom Chairs for Student Comfort and Health: An Ergonomic Approach*. *Journal of Human Centered Technology*, 3(1), 22–28. <https://doi.org/10.11113/humentech.v3n1.65>
- Ansari, N. A. in M. J. Sheikh. (2014). Evaluation of work Posture by RULA and REBA: A Case Study. *IOSR Journal of Mechanical and Civil Engineering*, 11(4), 18-23. <https://doi.org/10.9790/1684-11431823>

- Ayala, A. M. C., Salmon, J., Timperio, A., Sudholz, B., Ridgers, N. D., Sethi, P. in Dunstan, D. W. (2016). Impact of an 8-month trial using height-adjustable desks on children's classroom sitting patterns and markers of cardio-metabolic and musculoskeletal health. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 13(12), 1227. <https://doi.org/10.3390/IJERPH13121227>
- Ayala, A. M. C., Sudholz, B., Salmon, J., Dunstan, D. W., Ridgers, N. D., Arundell, L. in Timperio, A. (2018). The impact of height-adjustable desks and prompts to break-up classroom sitting on adolescents' energy expenditure, adiposity markers and perceived musculoskeletal discomfort. *PLOS ONE*, 13(9), e0203938. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0203938>
- Bettany-Saltikov, J., McSherry, R., van Schaik, P., Kandasamy, G., Hogg, J., Whittaker, V., Racero, G. A. in Arnell, T. (2019). PROTOCOL: School-based education programmes for improving knowledge of back health, ergonomics and postural behaviour of school children aged 4-18: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 15(1-2), e1014. <https://doi.org/10.1002/cl2.1014>
- Cañete, L., Palominos, F. E., Díaz, H., Córdova, F. M. in Cifuentes, F. (2015). Relationship between the ergonomic state of the classroom measured in energy units and the well-being of students observed by non-invasive instrumentation. *Procedia Computer Science*, 55, 28-34. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2015.07.166>
- Chavez-Ugaz, R., Pardo, S. in Pérez, M. L. (2023). *Improvement proposal using postural ergonomics and engineering design in an educational environment: Case study*. 6th European International Conference on Industrial Engineering and Operations Management. <https://doi.org/10.46254/eu6.20230279>
- Ciccarelli, M. in Harris, C.-J. C. (2013). *Children's computer interaction in schools: A case study for promoting healthy computer use*. CHI '13 Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems (str. 1679–1684). <https://doi.org/10.1145/2468356.2468475>
- Curran, I. (2008). 15- Creating Effective Learning Environments — Key Educational Concepts Applied to Simulation Training. V R. R. Kyle in W. B. Murray (ur.), *Clinical Simulation Operations, Engineering, and Management* (str. 153-161). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-012372531-8.50028-5>
- Depreli, Ö., Topcu, Z. G. in Tomaş, H. (2024). Mismatch between fixed classroom furniture and anthropometric measurements among university students: Relationships to ergonomic risk. *Work* 2024, 79(2), str. 831-840. <https://doi.org/10.3233/WOR-230590>
- Eden, C. A., Chisom, O. N. in Adeniyi, I. S. (2024). Harnessing technology integration in education: Strategies for enhancing learning outcomes and equity. *World Journal of Advanced Engineering Technology and Sciences*, 11(2), 36–45. <https://doi.org/10.30574/wjaets.2024.11.2.0071>
- Englehart, J. M. (2009). Teacher–Student Interaction. V L. J. Saha in A. G. Dworkin (ur.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*. Springer International Handbooks of Education, vol 21. Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-73317-3_44
- Esmacel, A., Starovoytova, D., Maube, O. in Asad R. (2022). An innovative ergonomic design of classroom furniture based on anthropometric measurements at tertiary institutions. V C. Nzila, N. Oluoch, A. Kiprop, R. Ramkat in I. Kosgey (ur.), *Advances in Phytochemistry, Textile and Renewable Energy Research for Industrial Growth* (str. 39-43). CRC Press. <https://doi.org/10.1201/9781003221968-5>
- Firman, E. in Sandirsa, K. D. (2024). The effect of learning environment on students' motivation in learning. *Jurnal Ilmiah Mandala Education*, 10(4), 7614. <https://doi.org/10.58258/jime.v10i4.7614>
- Fošnarič, S. (2001). *Učenci in šolsko delovno okolje: nekateri uporabni vidiki ergonomije v vzgoji in izobraževanju*. Pedagoška fakulteta.
- Fošnarič, S., Planinšec, J., Matejek, Č., Puhalič, S., Rizman Herga, N. in Pišot, R. (2019). Šolsko fizično okolje skozi prizmo nekaterih ergonomskih dejavnikov tveganja v obdobju zgodnje adolescence: The school physical environment through the prism of some ergonomic risk factors in the period of early adolescence. *Zagotovimo otroku in mladostniku aktivno okolje: zbornik*

- porzeten, str. 154–155. https://www.zrs-kp.si/wp-content/uploads/2019/11/OVG_ZBORNİK_2019_spletna_izdaja.pdf
- Fošnarič, S., Rizman Herga, N. in Kolar, A. (2020). The problems of early adolescents related to sitting during lessons. V *Health in the interactive relationship between nutrition and exercise* (str. 19–33). Dr. Kovač.
- Fountain, L. J. K. (2003). Examining RULA's Postural Scoring System With Selected Physiological and Psychophysiological Measures. *International Journal of Occupational Safety and Ergonomics*, 9(4), 383–392. <https://doi.org/10.1080/10803548.2003.11076576>
- García-Tudela, P. A., Prendes-Espinosa, M. P. in Solano-Fernández, I. M. (2020). Smart learning environments and ergonomics: An approach to the state of the question. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 9(1), 57–68. <https://doi.org/10.7821/naer.2020.1.562>
- Gellerman, E. (1994). Ergonomics Play Important Role in New Learning Habitats. *Technological Horizons in Education Journal*.
- Gligorović, B., Desnica, E. in Palinkaš, I. (2018). The importance of ergonomics in schools - secondary technical school students' opinion on the comfort of furniture in the classroom for computer aided design. *IOP Conf. Series: Materials Science and Engineering* 393. <https://doi.org/10.1088/1757-899X/393/1/012111>
- Gumasing, M. J. J. in Castro, F. M. F. (2023). *Determining ergonomic appraisal factors affecting the learning motivation and academic performance of students during online classes. Sustainability*, 15(3), 1970. <https://doi.org/10.3390/su15031970>
- Habibi, E., Asaadi, Z. in Hosseini, S. M. (2011). Proportion of elementary school pupils' anthropometric characteristics with dimensions of classroom furniture in Isfahan, Iran. *Journal of Research in Medical Sciences*, 16(1), 98–104. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC3063434/>
- Hignett, S. in McAtamney, L. (2000). Rapid Entire Body Assessment (REBA). *Applied Ergonomics*, 31(2), 201–205. [https://doi.org/10.1016/S0003-6870\(99\)00039-3](https://doi.org/10.1016/S0003-6870(99)00039-3)
- Hira, D. S. (1980). *An ergonomic appraisal of educational desks. Ergonomics*, 23(3), 213–221. <https://doi.org/10.1080/00140138008924735>
- Hoque, A. S. M., Parvez, M. S., Halder, P. in Szecsi, T. (2014). *Ergonomic design of classroom furniture for university students of Bangladesh. Journal of Industrial and Production Engineering*, 31(6), 320–330. <https://doi.org/10.1080/21681015.2014.940069>
- Hotar, N., Baran, B., Tokuç, A., Güzel, E. B., Akdoğan, F. S., Karagöz, E. idr. (2024). *Designing adaptive learning space by integrating technology to a sustainable classroom. In Advances in Educational Technologies and Instructional Design Book Series.* <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-3641-0.ch006>
- International Ergonomics Association: Global federation of human factors/ergonomics societies.* (b.d.). <https://iea.cc/>
- Ivory, D. M. (2011). *The impact of dynamic furniture on classroom performance: A pilot study.* [Neobjavljena raziskava].
- Jayaratne, K. (2012). Ergonomic considerations in school environments - the need for widening the scope. *Work-a Journal of Prevention Assessment & Rehabilitation*, 41(51), <https://doi.org/10.3233/WOR-2012-0877-5543>
- Kao, H. S. R. (1976). On Educational Ergonomics. *Ergonomics*, 19(6), 667–681. <https://doi.org/10.1080/00140137608931582>
- Karhu, O., Härkönen, R., Sorvali, P. in Vepsäläinen, P. (1981). Observing working postures in industry: Examples of OWAS application. *Applied Ergonomics*, 12(1), 13–17. [https://doi.org/10.1016/0003-6870\(81\)90088-0](https://doi.org/10.1016/0003-6870(81)90088-0)
- Khalid, W., Anwar, N., Sajid, M. in Butt, S. I. (2020). A methodology for assessment of thermal comfort, ergonomic and human factors effect on learning performance in classroom environment. V H. Ayaz in U. Asgher (ur.), *Advances in Neuroergonomics and Cognitive Engineering. AHFE 2020. Advances in Intelligent Systems and Computing*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-51041-1_58

- Latip, M. S. A., Latip, S. N. N. A., Tamrin, M. in Rahim, F. A. (2024). Modelling physical ergonomics and student performance in higher education: The mediating effect of student motivation. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 17(3), 1081-1098. <https://doi.org/10.1108/JARHE-01-2024-0052>
- Latip, S. N. N. A. in Tamrin, M. (2023). *The relationship between physical ergonomic and students academic performance: A conceptual paper*. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 12(3), 18246. <https://doi.org/10.6007/IJARPED/v12-i3/18246>
- Legg, S. in Jacobs, K. (2008). Ergonomics for schools. *Work-a Journal of Prevention Assessment & Rehabilitation*, 31(4), 489-493. <https://doi.org/10.3233/WOR-2008-00834>
- Liu, K. in Zhou, Y. (2024). The impact of ergonomics and biomechanics on optimizing learning environments in higher education management. *Molecular & Cellular Biomechanics*, 21(3), 396. <https://doi.org/10.62617/mcb396>
- Manca, S., Cerina, V., Tobia, V., Sacchi, S. in Fornara, F. (2020). The effect of school design on users' responses: A systematic review (2008–2017). *Sustainability*, 12(8), 3453. <https://doi.org/10.3390/su12083453>
- Mödritscher, F., Andergassen, M., Law, E. L.-C. in Garcia-Barrios, V. M. (2012, September 1). Evaluation of didactical models with learning curves. *International Conference on Interactive Collaborative Learning*. <https://doi.org/10.1109/ICL.2012.6402215>
- Paraizo, C. in de Moraes, A. (2012). An ergonomic study on the biomechanical consequences in children, generated by the use of computers at school. *Work-a Journal of Prevention Assessment & Rehabilitation*, 41(51), 857-862. <https://doi.org/10.3233/WOR-2012-0254-857>
- Peters, D., Calvo, R. A. in Ryan, R. M. (2018). Designing for motivation, engagement and wellbeing in digital experience. *Frontiers in Psychology*, 9, 797. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00797>
- Pittman, J. (2014). Creating and Maintaining High Quality, Sustainable Healthy Learning Environments for Students, Teachers and Staff in Global Schools. *Journal of Tourism & Hospitality*, 4(2). <https://doi.org/10.4172/2167-0269.1000123>
- Rudolf, M. in Griffiths, Y. (2009). Evaluating the ergonomics of a student learning environment. *Work-a Journal of Prevention Assessment & Rehabilitation*, 34(4), 475-480. <https://doi.org/10.3233/WOR-2009-0948>
- Saes, M. de O., Ribeiro, C. D., Muccillo-Baisch, A. L. in Soares, M. C. F. (2015). Prevalence of musculoskeletal pain and its association with inadequate school furniture. *Revista Dor*, 16(2), 124-128. <https://doi.org/10.5935/1806-0013.20150024>
- Saha, A. K., Jahin, M. A., Rafiquzzaman, M. in Mridha, M. M. (2024). *Ergonomic design of computer laboratory furniture: Mismatch analysis utilizing anthropometric data of university students*. *Heliyon*, 10(14). <https://doi.org/10.48550/arXiv.2403.05589>
- Said, R., El-Bayaa, M., El-Henawy, W. M. in Bassuony, J. E. (2023). Using ergonomics based instruction in teaching English language integrated skills. *Port Said Journal of Educational Research*, 66(1), 1–26. <https://doi.org/10.21608/psjer.2023.181595.1013>
- Schorer, J., Baker, J., Stoeger, H. in Ziegler, A. (2015). Special Topic: Identifying effective learning environments - Part I. Psychological Test and Assessment Modeling, 57(1), 37–39. <https://psycnet.apa.org/record/2015-31974-002>
- Schreurs, K. M. G., Veehof, M. M., Passade, L. in Vollenbroek-Hutten, M. M. R. (2011). Cognitive behavioural treatment for chronic fatigue syndrome in a rehabilitation setting: effectiveness and predictors of outcome. *Behaviour Research and Therapy*, 49(12), 908-913. <https://doi.org/10.1016/J.BRAT.2011.09.004>
- Shaheen, L. A. in Ibrahim, M. B. S. (2024). Developing quality learning environments – A comparison study. *International Journal of Engineering Research and Applications*, 14(8), 12-19. <https://doi.org/10.9790/9622-14081219>
- Smith, T. J. (2007). The ergonomics of learning: educational design and learning performance. *Ergonomics*, 50(10), 1530-1546. <https://doi.org/10.1080/00140130701587608>

- Traumann, A., Kritsevskaja, M., Tint, P. in Klauson, D. (2014). Air quality as an important indicator for ergonomic offices and school premises. *Agronomy Research*, 12(3), 925-934. https://www.researchgate.net/publication/266399274_Air_quality_as_an_important_indicator_for_ergonomic_offices_and_school_premises
- Wagenaar, A., Scherpbier, A. J. J. A., Boshuizen, H. P. A. in van der Vleuten, C. P. M. (2003). The importance of active involvement in learning: a qualitative study on learning results and learning processes in different traineeships. *Advances in Health Sciences Education*, 8, 201-212. <https://doi.org/10.1023/A:1026036707461>
- Wahyudi, M. A., Dania, W. A. P. in Silalahi, R. L. R. (2015). Work Posture Analysis of Manual Material Handling Using OWAS Method. *Agriculture and Agricultural Science Procedia*, 3, 195-199. <https://doi.org/10.1016/J.AASPRO.2015.01.038>
- Zahaf, S., Mansouri, B., Belarbi, A. in Azari, Z. (2016). *The Effect of the Posterior Loading on the Spine of a School Child*. <https://doi.org/10.4172/2472-0429.1000112>

O avtorju

Dr. **Samo Fošnarič** je redni profesor specialne didaktike s področja naravoslovja in tehnike na Oddelku za razredni pouk Pedagoške fakultete Univerze v Mariboru. Njegovo raziskovalno delo temelji na proučevanju učinkov učnega in širšega delovnega okolja na kognitivno-funkcionalno učinkovitost otrok, zlasti skozi prizmo šolske ergonomije in razvoja specialno-didaktičnih modelov procesnega mišljenja na področju naravoslovja in tehnike na elementarni stopnji izobraževanja. Z uporabo kompleksnih, multimodalnih raziskovalnih zasnov, ki integrirajo kvantitativne in kvalitativne analitične pristope, natančno spremlja medsebojno delovanje okoljskih dejavnikov, gibalnih vzorcev, kognitivnih procesov ter učnih dosežkov otrok.

ODDELČNA SKUPNOST IN AKTIVNA VLOGA UČENCA V NJEJ

PETRA GREGORČIČ MRVAR, MARJETA ŠARIČ, NINA KRISTL

Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Ljubljana, Slovenija

petra.gregorcicmrvar@ff.uni-lj.si, marjeta.saric@ff.uni-lj.si, nina.kristl@ff.uni-lj.si

V prispevku se avtorice, izhajajoč iz nekaterih spoznanj Kramarja, osredotočajo na aktivno vlogo učencev in dijakov v vzgojno-izobraževalnem procesu, s poudarkom na njihovem vključevanju v oddelčno skupnost ter doživljanju ur oddelčne skupnosti. Teoretični del obravnava pomen oddelčne skupnosti za učenje in optimalni razvoj učencev in dijakov, vlogo razrednika ter koncept participacije. V nadaljevanju so predstavljeni izsledki raziskave, izvedene maja in junija 2024 s pomočjo spletnega vprašalnika, v katero je bilo vključenih 1.279 učencev in dijakov. Analiza odgovorov temelji na opisni statistiki, odgovori odprtega tipa pa so bili obdelani z metodo kvalitativne analize. Ugotovljeno je bilo, da so ure oddelčne skupnosti večini učencev všeč, najpogosteje zaradi možnosti pogovora, medtem ko jih manjšina zavrača zaradi zgodnje ure ali dolgočasnosti. Najbolj razširjena oblika sodelovanja učencev in dijakov pri urah oddelčne skupnosti je tista, kjer učenci na pobudo razrednika izvedejo določeno aktivnost, medtem ko je samostojno predlaganje in izvedba aktivnosti pri urah oddelčne skupnosti redkejša.

DOI

[https://doi.org/
10.18690/um.pef.7.2025.7](https://doi.org/10.18690/um.pef.7.2025.7)

ISBN

978-961-299-017-6

Ključne besede:

oddelek,
oddelčna skupnost,
učenec,
učitelj razrednik,
participacija



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.pef.7.2025.7](https://doi.org/10.18690/um.pef.7.2025.7)

ISBN
978-961-299-017-6

Keywords:

class,
class community,
student,
class teacher,
participation

THE CLASS COMMUNITY AND THE ACTIVE ROLE OF STUDENTS WITHIN IT

PETRA GREGORČIČ MRVAR, MARJETA ŠARIĆ, NINA KRISTL

University Ljubljana, Faculty of Arts, Ljubljana, Slovenia
petra.gregorcicmrvar@ff.uni-lj.si, marjeta.saric@ff.uni-lj.si, nina.kristl@ff.uni-lj.si

This paper, building on selected findings by Dr. Kramar, explores the active role of students in the educational process, with a particular focus on their involvement in the class community and their experiences of class community sessions. The theoretical section highlights the significance of the class community for student learning and optimal development, the role of the class teacher, and the concept of participation. The empirical section presents the results of a study conducted in May and June 2024 using an online questionnaire completed by 1,279 students. The data were analyzed using descriptive statistics, while open-ended responses were examined through qualitative analysis. The findings indicate that most students enjoy class community sessions, primarily due to the opportunity for open conversation. However, some students express dissatisfaction, often citing early scheduling or boredom. The most common form of student participation involves implementing activities proposed by the class teacher, whereas student-initiated suggestions and activities occur less frequently.

1 Uvod

Kramar je v svojih delih opredelil učence kot osebe, ki jim je izobraževalni proces namenjen in so skupaj z učitelji temeljni nosilci in uresničevalci izobraževalnega procesa (npr. Kramar, 1990). Njihova dejavnost je široka in obsežna, zajema iskanje, odkrivanje, oblikovanje, usvajanja in preverjanje znanja, uporabo znanja v novih (drugačnih) razmerah ter sodelovanje z učitelji. S tem se prepleta in razvija tudi socializacijska ali vzgojna dejavnost, ki nastaja v razmerjih med učenci in med učenci in učitelji ter drugimi sodelavci v izobraževalnem procesu. Kramar je poudarjal, da so učitelji in učenci ključni nosilni subjekti vzgojno-izobraževalnega (v nadaljevanju VI) procesa. Med njimi je stalen medosebni odnos in didaktična interakcija, usmerjena k doseganju postavljenih ciljev.

V pričujočem prispevku bomo aktivno vlogo učenca obravnavali z vidika delovanja v oddelčni skupnosti. V prvem – teoretičnem delu prispevka bomo sprva opozorili na pedagoški pomen oddelčne skupnosti, ki je eden temeljnih vzgojnih dejavnikov (prim. Gregorčič Mrvar in Kalin, 2023). V okviru obravnave oddelčne skupnosti bomo predstavili vlogo učitelja (razrednika), posebej pa se bomo posvetili aktivni vlogi učenca in njegovi participaciji. V drugem – empiričnem delu prispevka bomo predstavili del izsledkov obširne evalvacijske študije o razredništvu v osnovni in srednji šoli, in sicer se bomo osredotočili na vprašanje, kako učenci in dijaki doživljajo ure oddelčne skupnosti in kako sodelujejo pri njihovem oblikovanju in izvedbi.

1.1 Oddelek in oddelčna skupnost – temeljni prostor optimalnega razvoja in učenja učenca

Kot poudarjajo nekateri avtorji (npr. Kalin, 2019, 2022; Resman, 2007, 2022;), se vse bistveno za kakovostno učenje in optimalni razvoj posameznega učenca dogaja v oddelku. Od učenčevega življenja in dela v oddelku bosta odvisni kakovost njegovega učenja in kakovost njegovega optimalnega razvoja, od kakovosti dela v oddelku oz. oddelčni skupnosti pa kakovost šole kot celote (Resman, 2007, 2022).

Oddelčna skupnost predstavlja osnovno celico šolskega življenja, v kateri se vsakodnevno prepletajo dejavnosti, usmerjene k doseganju izobraževalnih in vzgojnih ciljev. Pri tem je pomembno tako oblikovanje oddelčne skupnosti kot njeno vzdrževanje skozi komunikacijo, sodelovanje, delitev vlog in nalog med vsemi

vključenimi. Oddelčna skupnost vključuje učence, učitelje, razrednika in druge strokovne delavce, ki s svojim delovanjem sooblikujejo odnose in klimo v oddelku. Slednja pomembno vpliva na počutje učencev, njihovo motivacijo, učni uspeh in razvoj socialnih veščin. Številne raziskave (Barr, 2016; Resman, 2007, 2022) dokazujejo vlogo kakovostne socialne (oddelčne) klime in odnosov v oddelku kot pomembnega dejavnik v optimalnem razvoju kot učni uspešnosti učencev. V oddelčni skupnosti, ki jo sestavljajo raznoliki posamezniki, imajo učenci priložnost za osebno rast, učenje ter razvoj spretnosti, kot so komunikacija, medosebni odnosi, izražanje in sprejemanje čustev, oblikovanje ustreznega vedenja in odzivov, spoznavanje lastnih zmožnosti in omejitev v socialnih situacijah, vzpostavljanje (pozitivnih) odnosov z vrstniki in pomembnimi odraslimi, ter nudenje in sprejemanje podpore znotraj skupine (Jennings in Greenberg, 2009; Kalin, 2019, 2022; Peklaj in Pečjak, 2015; Resman, 2007, 2022).

Oddelčna skupnost torej ni zgolj administrativna enota šole, ampak kompleksna mreža odnosov, v kateri se gradi občutek pripadnosti, varnosti, medsebojnega zaupanja in spoštovanja (Fan idr., 2011; Hamre in Pianta, 2007). Poleg tega oddelčna skupnost prispeva k razvijanju posameznikovega občutka kompetentnosti in vpliva na posameznikovo oblikovanje identitete ter samopodobe (Resman, 2007, 2022). Sistemska teorija Qvortrupa in Qvortrupa (2018; prim. Lesar, 2020) izpostavlja, da inkluzija v šolskem okolju ne zajema zgolj učencev s posebnimi potrebami, temveč vse učence, ki naj bi bili dejavno vključeni tako v šolsko skupnost kot tudi v širše skupnosti, povezane s šolo. Avtorja poudarjata tri ključne razsežnosti vključevanja: (1) različne ravni vključevanja – inkluzija ni samo fizični proces premikanja iz enega konteksta v drugega, temveč vključuje tudi socialno participacijo in občutek pripadnosti; (2) različna področja vključevanja – ne omejuje se le na oddelčno skupnost, ampak vključuje širši spekter šolskih in obšolskih kontekstov/skupnosti; (3) stopnjo vključitve – posameznik ni preprosto vključen ali izključen, temveč je lahko vključen oziroma izključen do določene stopnje. Ključno vprašanje, ki si ga je treba zastaviti, je, ali učenec aktivno sodeluje v skupnosti, ali čuti, da tja pripada, ter ali ga drugi sprejemajo, cenijo in podpirajo kot njenega člana. Prav tako je vključenost v skupnost odvisna od odnosov, ki jih učenec sam vzpostavlja z drugimi učenci, z učitelji in drugimi delavci na šoli. Poleg vključenosti v oddelek oz. učno skupino pri pouku je treba imeti pred očmi tudi vključenost v interakcije med sošolci znotraj oddelka in na celotni šoli (prav tam). Empirične raziskave (Qvortrup, 2016; Lesar, 2020) so pokazale pozitivno povezavo med občutkom pripadnosti in ucnim uspehom. Danska raziskava, ki je zajela 242 šol ter okoli 80.000 učencev in 10.000

strokovnih in administrativnih delavcev, je denimo ugotovila močno pozitivno korelacijo med doživeto vključenostjo in učno uspešnostjo učencev (prav tam).

1.2 Vloga učitelja oz. razrednika pri oblikovanju oddelčne skupnosti

Za doseganje ciljev kakovostnega učenja in optimalnega razvoja učencev in dijakov je pomembno ustrezno vodenje oddelka, ki pomeni specifično, načrtno in trajno delo, to pa zahteva sodelovalen in empatičen odnos z učenci ter ustrezno oblikovanje oddelčnih pravil (Bečaj, 2001; Barr, 2016; Huges idr., 2008; Wentzel, 2002). Pomembno vlogo pri tem imajo kakovostni medosebni odnosi (Jennings in Greenberg, 2009), pa tudi medsebojno zaupanje med učitelji in učenci ter spoštovanje, ki si ga ti izkazujejo (Hamre in Pianta, 2007; Pianta, 2006). To zahteva posebnega človeka oz. enega od učiteljev, ki se posameznemu oddelku posveti s posebno skrbjo (Bečaj, 2001). To temeljno funkcijo v naših šolah pripisujemo razredniku, kot tistemu strokovnemu delavcu, ki nosi temeljno odgovornost za življenje oddelčne skupnosti (Kalin, 2019, 2022; Programske smernice ..., 2005).

Kot poudarja Bečaj (2001), pa šolski oddelek za kakovostno delovanje ne potrebuje le posebnega učitelja – razrednika, pač pa tudi poseben čas, ki je namenjen oblikovanju oddelčne skupnosti. To pomeni, da oddelčna skupnost potrebuje določen čas, ki je namenjen ukvarjanju s samo seboj. Ta čas je potreben tako za oblikovanje ciljev oddelčne skupnosti, za sprotno reševanje in predelovanje napetosti, ki v njem nastajajo, kot tudi za sprotno obdelavo povratnih informacij o tem, kako skupnost deluje. Zlasti zadnja funkcija je v vzgojnem smislu izrednega pomena (prav tam). Ure oddelčne skupnosti predstavljajo priložnost za vzpostavljane pozitivne oddelčne klime in razvijanje socialnih ter komunikacijskih spretnosti otrok. Učencem omogočajo aktivno participacijo in povezovanje z vrstniki, kar spodbuja njihovo socialno in čustveno kompetentnost ter učne uspehe. Poleg tega raziskave kažejo, da intenzivno delo z oddelčno skupnostjo izboljšuje njihov odnos do šole ter vrstnikov (prim. Gregorčič Mrvar in Kalin, 2023). Zato je umeščanje ur oddelčne skupnosti v urnik že v prvi triadi ključnega pomena za doseganje dolgoročnih vzgojnih ciljev in zagotavljanje bolj kakovostnega učnega procesa (prav tam).

Razrednikovo delo je osredotočeno na zagotavljanje ustreznih pogojev za učenje in poučevanje, kar je pomembno povezano z učiteljevim načrtovanjem učnih aktivnosti učencev, sodelovanjem med njimi, učenjem drug od drugega in zagotavljanjem

ustrezne povratne informacije posameznikom in učnim skupinam v procesu doseganja VI ciljev. Pri tem imajo osrednjo vlogo učiteljeva jasno izražena pričakovanja glede učnih dosežkov učencev ter upoštevanje njihovih individualnih značilnosti (Wentzel, 2002).

Bečaj (2001) poudarja, da za kakovostno delo z oddelčno skupnostjo potrebujemo najmanj eno šolsko uro na teden, saj se ob redkejših srečanjih zgodi, da se skupinski proces pretrga in z vsakim srečanjem začenjamo nekako od začetka. Avtor pravi (Bečaj, 2001, str. 42): »Na vsakem srečanju mora biti spomin na prejšnje še toliko živ, da je mogoče nadaljevanje. V štirinajstih dneh učinki prejšnjega srečanja že toliko zbledijo, da na njihovi podlagi ni mogoče nadaljevati. Težava s polurnimi sestanki pa je v tem, da se v tako kratkem času v skupini ne morejo razviti in končati potrebni procesi. Potrebujemo določen čas za ogrevanje, pa tudi za končevanje, poleg tega pa mora biti preostalega časa toliko, da lahko vsak član skupnosti v njem kaj prispeva. V pol šolske ure vsega tega seveda ni mogoče narediti.«

Po Zakonu o osnovni šoli (2024, 15. člen) ure oddelčne skupnosti spadajo pod obvezni program osnovne šole. V prvi triadi ure oddelčne skupnosti v predmetniku niso določene, v drugi in tretji pa so v obsegu pol ure na teden (Predmetnik osnovne šole, 2024). Pomen ur oddelčne skupnosti so prepoznali tudi avtorji Nacionalnega programa vzgoje in izobraževanja za obdobje 2023-2033 (predlog) (2024), ki so pod strateški cilj Podpora psihosocialnemu razvoju otrok in mladostnikov (podcilj Podpreti socialno in čustveno učenje otrok in mladostnikov) pri ukrepih izpostavili dvojce:

- Umestiti v predmetnik za osnovno in srednjo šolo eno šolsko uro oddelčne skupnosti tedensko, ki bo namenjena tudi socialnemu in čustvenemu učenju ter krepitvi skupnosti.
- Vključiti eno šolsko uro tedensko v obseg dela učiteljev razrednikov v osnovni in srednji šoli za krepitev socialnega in čustvenega učenja v obliki individualnih pogovorov ali dela v manjših skupinah in dopolniti Programske smernice za delo oddelčnega učiteljskega zbora in razredne skupnosti v osnovnih in srednjih šolah ter v dijaških domovih.

Načrtovanje dela oddelčne skupnosti naj bi temeljilo na sistematični analizi stanja in potreb oddelčne skupnosti ter temu ustreznemu oblikovanju namenov in ciljev dela v posameznem šolskem letu (gl. npr. Programske smernice ..., 2005). Na tej podlagi

razrednik s sodelavci oblikuje konkreten program dela z delitvijo odgovornosti med vse udeležence. Program dela vključuje tudi sodelovanje s starši in drugimi učitelji, kar zahteva od razrednika prevzemanje cele vrste odgovornosti in organizacijskih nalog (prav tam). Od vseh oseb, s katerimi se pri svojem delu srečuje, razrednik najtesneje in najpogosteje vstopa v komunikacijo z učenci/dijaki. Za učence je razrednik prvi učitelj, na katerega se lahko obrnejo ob vprašanih svojega šolanja, učenja, počutja ipd. (glej Programske smernice ..., 2005, str. 6). Hkrati ima razrednik pomembno vlogo pri spodbujanju vključevanja in participacije učencev v oblikovanje oddelčne skupnosti.

1.3 Vključevanje učencev v oddelčni skupnost in njihova participacija

Oddelčna skupnost vključuje vse učence, pri čemer je ključen poudarek na njihovem aktivnem vključevanju, sodelovanju oz. participaciji (Resman, 2007; Kodele, 2017; Kodele in Lesar, 2015, 2023; Medveš, 2018, 2022). Ena izmed pomembnih nalog strokovnih delavcev je, da skupaj z učenci gradijo skupnost, v kateri so učenci dejavni udeleženci. V okviru VI procesa v slovenskem prostoru se za ta koncept pogosto uporabljata izraza »soustvarjanje« in »soudeleženosť« (Čačinovič Vogrinčič, 2008; Kodele, 2017; Učne težave ..., 2008). Številni avtorji (Kodele, 2017) participacijo opredeljujejo kot proces, ki otrokom in mladostnikom omogoča, da izrazijo svoja mnenja, interese, potrebe, želje in pričakovanja v zvezi z dejavnostmi, v katere so vključeni, da se jih spoštuje in upošteva pri izbiri, oblikovanju in sprejemanju za otroka/mladostnika pomembnih odločitev in ne nazadnje tudi pri njihovi evalvaciji. Hkrati jim daje možnost, da so spoštovani in upoštevani pri izbiri, oblikovanju in sprejemanju zase pomembnih odločitev ter ne nazadnje tudi pri evalvaciji teh (prav tam; Rutar, 2013). V dokumentu *Koncept dela z učenci z učnimi težavami* (2008) avtorji denimo pišejo o tem, da je naloga odraslih v šoli učence spodbujati in jim omogočati, da soustvarjajo VI proces ter so v njem dejavno soudeleženi na lasten, individualen, izviren in zanje smiseln način. Koncept soustvarjanja v odnosu med strokovnim delavcem in učencem Čačinovič Vogrinčič (2008) razume kot odnos, v katerem je strokovni delavec spoštljiv in odgovoren zaveznik, učenec pa »strokovnjak iz izkušenj«, sogovornik, partner, sodelavec, čigar prispevek je zelo pomemben v procesih pridobivanja novega znanja in reševanja težav. Tudi Medveš (2018, 2022) v komunikacijskem modelu razumevanja vzgoje poudarja simetričnost komunikacije, enakopravno skupno razpravljanje učiteljev in učencev, soglasno odločanje učencev in učiteljev, zaupanje v samorefleksijo učencev, v njihovo sposobnost, da lahko artikulirajo svoje doživljanje dela in odnosov itd.

Številni tuji avtorji (npr. Baroutsis idr., 2016; Keddie, 2015; Mayes, 2020; Skerritt idr., 2023; prim. Gregorčič Mrvar in Kalin, 2023) poudarjajo pomen upoštevanja glasu učencev. Ker učenci in učitelji pogosto različno doživljajo dogajanje v oddelku, je ključno, da si medsebojno prisluhnejo (Parr in Hawe, 2020; Skerritt idr., 2023), saj to prispeva k izboljšanju pogojev za učenje in osebni razvoj posameznikov (Keddie, 2015). S tem, ko učitelji prisluhnejo izkušnjam, pogledom in potrebam učencev, dobijo tudi priložnost za poglobljeno refleksijo svojega pedagoškega dela (Charteris in Thomas, 2017). Učencem pa takšen pristop omogoča, da razvijajo samozavest, samospoznanje, uresničujejo svoje potenciale in krepijo sposobnost za aktivno in odgovorno participacijo v demokratični družbi (Baroutsis idr., 2016). Aktivno vključevanje učencev se lahko izraža na različnih ravneh – od vzpostavitve odprtega dialoga in sodelovanja z učitelji, posvetovanja in partnerskih odnosov, do soodločanja, prevzemanja odgovornosti v oddelčni, šolski ali širši skupnosti ter prispevanja k spremembam na različnih področjih šolskega in družbenega življenja (Baroutsis idr., 2016; Keddie, 2015).

Kodele in Lesar (2015) sta na podlagi empirične raziskave o participaciji učencev v osnovni šoli poudarili, da obstaja razkorak med načeli participacije, zapisanimi v nekaterih uradnih dokumentih osnovne šole, in njihovo dejansko uresničitvijo v praksi. Analiza nekaterih formalnih in strokovnih dokumentov je razkrila, da na ravni participacije različni dokumenti predvidevajo predvsem izražanje mnenj učencev, ne pa resnične participacije v smislu soodločanja in sprejemanja odgovornosti učencev za odločitve (Kodela in Lesar, 2015). Način in stopnja participacije sta v veliki meri prepuščeni predstavam in stališčem učiteljev ter ostalih strokovnih delavcev o participaciji (Kodele in Lesar, 2015, 2023). Tudi Mithans in Ivanuš Grmek (2018) sta ugotovili, da je participacija učencev in dijakov še vedno malo prisotna in ne na vseh področjih. Podobno je bilo ugotovljeno tudi na ravni srednjih strokovnih in poklicnih šol (Inkluzija v poklicnem in strokovnem izobraževanju. Drugo poročilo, 2024). V raziskavi med dijaki so ti odgovorili, da se vključujejo v različne aktivnosti na šoli, ki niso povezane neposredno s poukom (npr. prireditve, krožki, aktivnosti dijaške skupnosti), da pa npr. dijaška skupnost ni enakovreden partner strokovnim delavcem pri oblikovanju šolskih pravil, izvedbi šolskih prireditev, predstavitve šole širši javnosti, izbiri vsebin za projekte ipd. Ti rezultati potrjujejo, da kljub prizadevanjem za povečanje vključenosti učencev v odločitvene procese v šoli ostaja torej v praksi mnogo izzivov (Kodele in Lesar, 2016). Pogosto se participacija omejuje na simbolne oblike, kot so formalne predstavitve mnenj brez dejanske teže pri sprejemanju odločitev.

Kot vidimo, je vloga učenca v oddelčni skupnosti večplastna in presega zgolj udeležbo pri pouku. Vključuje soustvarjanje pravil, oblikovanje odnosov, izražanje mnenj, odločitve in prevzemanje odgovornosti v različnih vidikih šolskega življenja. S tem učenci razvijajo svoje sposobnosti, pridobivajo izkušnje demokratičnega soodločanja in prispevajo k ustvarjanju pozitivne oddelčne in šolske klime. Za uresničevanje participacije je ključna odprtost šolskega prostora za različna mnenja, tudi učencev, zanje pa aktivna podpora učiteljev – razrednikov. Tako bo mogoče razviti oddelčne skupnosti, kjer so vsi učenci enakovredno vključeni in prepoznani kot pomembni člani skupnosti. Konkretnih empiričnih podatkov s področja participacije učencev v oddelčni skupnosti skorajda ni, zato smo se odločili, da ta vidik preučimo v raziskavi, katere del predstavljamo v nadaljevanju.

2 Metoda

Rezultati, predstavljeni v tem prispevku, so del širše nacionalne evalvacijske študije z naslovom *Analiza vlog in potreb razrednikov pri vodenju vzgojno-izobraževalnega dela v osnovni in srednji šoli*, ki vključuje različne ciljne skupine – razrednike, ravnatelje, šolske svetovalne delavce, učence, dijake in njihove starše. V tem prispevku se osredotočamo na učence in dijake ter njihovo vključenost in participacijo v oddelčni skupnosti. Osrednje raziskovalno vprašanje, na katerega odgovarjamo, se glasi: Kako učenci in dijaki doživljajo ure oddelčne skupnosti ter kako pogosto in na kakšen način sodelujejo pri njihovem oblikovanju in izvedbi?

Podatke smo zbirali s pomočjo spletnega vprašalnika, ki so ga izpolnjevali učenci osnovnih šol in dijaki srednjih šol. Razrednike smo naprosili, da dijakom pošljejo povezavo do vprašalnika, če so bili razredniki oddelka 2. ali 3. letnika srednje šole, oziroma da izvedejo anketiranje v računalniški učilnici med učenci 6., 7., 8. ali 9. razreda osnovne šole. Raziskavo je dne 21. 5. 2024 potrdila Komisija za etiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. Zbiranje podatkov je potekalo v mesecu maju in junija 2024.

V vzorec je vključenih 1.279 učencev in dijakov, od tega 82,5 % učencev in 17,5 % dijakov (Preglednica 1).

Preglednica 1: Vzorec raziskave

		f	%
Šola	Osnovna šola	1055	82,5 %
	Srednja šola	224	17,5 %
Razred/letnik	6. razred	360	28,6 %
	7. razred	287	22,8 %
	8. razred	268	21,3 %
	9. razred	128	10,2 %
	2. letnik	129	10,2 %
	3. letnik	88	7,0 %
Srednješolski izobraževalni program	Nižje poklicno izobraževanje (2-letni prog.)	4	1,8 %
	Poklicno izobraževanje (3-letni prog.)	26	11,6 %
	Strokovno in tehniško izobraževanje (4-letni prog.)	103	46,0 %
	Poklicno tehniško izobraževanje (+2 leti)	1	0,4 %
	Splošno izobraževanje (gimnazija)	90	40,2 %
Regija, v katero spada šola	Pomurska	161	13,1 %
	Podravska	134	10,9 %
	Koroška	42	3,4 %
	Savinjska	169	13,8 %
	Zasavska	66	5,4 %
	Spodnjeposavska	42	3,4 %
	Jugovzhodna Slovenija	90	7,3 %
	Osrednjeslovenska	160	13,0 %
	Gorenjska	109	8,9 %
	Notranjsko-kraška	46	3,7 %
	Goriška	33	2,7 %
	Obalno-kraška	13	1,1 %
	Ne vem	162	13,2 %

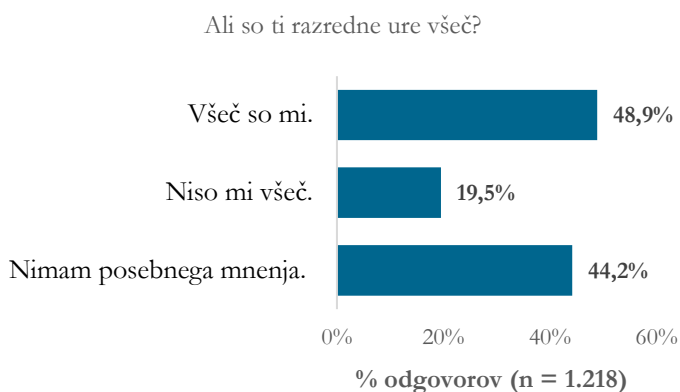
V nadaljevanju analiziramo podatke, pridobljene z vprašanji odprtega in zaprtega tipa, pri čemer smo odgovore pri vprašanih zaprtega tipa analizirali z osnovnimi deskriptivnimi statističnimi metodami (frekvence in odstotki) in prikazali v obliki tabel ali grafov, odgovore na odprta vprašanja pa smo analizirali z metodo kvalitativne analize, ki je vključevala pregled vseh odprtih odgovorov, kodiranje pomensko zaključenih enot in oblikovanje vsebinskih kategorij na podlagi pripisanih kod.

3 Rezultati

Učence in dijake smo vprašali, ali so jim ure oddelčne skupnosti¹ všeč (slika 1).

Največ – skoraj polovica (48,9 %) jih je odgovorila, da so jim ure oddelčne skupnosti všeč. Svoj odgovor je utemeljilo 531 udeležencev, pri čemer smo neveljavne ali nerazumljive odgovore izločili in v nadaljnjo analizo vključili odgovore 513

udeležencev. Učenci so odgovarjali s kratkimi večbesednimi frazami; primer je najpogostejši odgovor, da so jim ure oddelčne skupnosti všeč, ker »se pogovarjamo«. Manjše število odgovorov smo uvrstili v več kategorij; primer takega odgovora je: »se tam zabavamo, se pogovarjamo o zanimivih temah, in rešujemo težave, ki v razredu nastajajo«. Pomensko sorodne odgovore smo združili v kategorije, ki so prikazane v Preglednici 2. V kategorijo drugo smo uvrstili odgovore v manjših deležih, kjer so učenci in dijaki navedli še, da so jim ure oddelčne skupnosti všeč, ker so poučne, sproščene, ker gledajo filme, lahko izrazijo svoje mnenje, gredo ven in so splošno v redu.



Slika 1: Deleži anketiranih učencev in dijakov po odgovorih na vprašanje »Ali so ti razredne ure všeč?« (n = 1.218)

Preglednica 2: Razlogi, da so učencem in dijakom ure oddelčne skupnosti všeč

Kategorija	Število odgovorov
Se pogovarjamo	235
So zabavne	81
Prosta ura / ni treba delat	64
Rešujemo probleme	39
So zanimive	30
Se družimo /delamo v skupinah	20
So informativne	19
Se igramo	19
Izdelujemo stvari	17
Imamo dobro razredničarko	12
Drugo	53

Relativno visok je delež tistih, ki so na vprašanje o všečnosti ur oddelčne skupnosti izbrali odgovor »nimam posebnega mnenja«. Približno vsak peti anketirani učenec oziroma dijak je izbral (tudi) odgovor »niso mi všeč«.

Preglednica 3: Razlogi, da učencem in dijakom ure oddelčne skupnosti niso všeč

Kategorija	Število odgovorov
Splošno oznake nezadovoljstva (npr. dolgčas, nezanimivo, brezveze)	45
Nezadovoljstvo s temami ur oddelčne skupnosti	41
Neučinkovitost, nekoristnost, izguba časa	39
Prezgodaj na urniku	31
Hrup, kričanje, prepiri	17
Nezadovoljstvo z razrednikom	11
Zaradi tega dlje v šoli	11
Drugo	29

Od 233 učencev oziroma dijakov, ki so napisali utemeljitev odgovora »Niso mi všeč«, je bilo 18 nerazumljivih ali neveljavnih, tako da smo v analizi odprtih odgovorov upoštevali odgovore 215 učencev. Od tega smo nekatere odgovore uvrstili v več kategorij, na primer »So zgodaj in vsi so glasni«. Natančnejša razporeditev odgovorov po kategorijah je v Preglednici 3. V kategorijo drugo smo uvrstili manj pogosto navedene odgovore, ki kažejo, da učencem pri urah oddelčne skupnosti ni všeč, ker se učijo ali imajo pouk, ker ne gredo ven, ker je to dodatna ura, bi raje spali, ker rešujejo ankete ali ne smejo imeti telefona.

Zanimala nas je tudi stopnja aktivne vključenosti pri sodelovanju učencev pri urah oddelčne skupnosti. Anketirani učenci in dijaki so odgovarjali na vprašanje, kako pogosto sodelujejo pri urah oddelčne skupnosti, in sicer za vsakega od treh različnih načinov: (1) da predlagajo vsebine in aktivnosti, ki jih nato razrednik obravnava ali izvede, (2) da na pobudo razrednika sami izvedejo določene aktivnosti, ter (3) da sami predlagajo in tudi izvedejo posamezno aktivnost v okviru ure oddelčne skupnosti. Kot je razvidno iz Preglednice 4, se kot najpogostejša oblika sodelovanja učencev in dijakov kaže tista, pri kateri učenci na pobudo razrednika izvedejo določeno aktivnost – kar 28,3 % jih navaja, da to počnejo pogosto, in 40,9 %, da včasih, medtem ko le 12,4 % učencev in dijakov nikoli ne sodeluje pri urah oddelčne skupnosti na ta način. Ta oblika sodelovanja učencev in dijakov na urah oddelčne skupnosti je pogostejša, kakor oblika sodelovanja, kjer učenci predlagajo vsebine in aktivnosti, ki jih nato izvede razrednik – na tak način pri urah oddelčne skupnosti pogosto sodeluje 20,0 % vprašanih, medtem ko jih na drugi strani 16,9 % navaja, da na tak način ne sodelujejo nikoli. Le nekoliko manj kot slednja pa je razširjena tista

oblika sodelovanja učencev in dijakov na urah oddelčne skupnosti, kjer učenci sami predlagajo in tudi izvedejo aktivnost – 20,7 % učencev in dijakov na ta način sodeluje pogosto, v približno enakem deležu (19,3 %) pa so zastopani tisti, ki nikoli ne prevzamejo pobude in izvedbe aktivnosti v okviru ur oddelčne skupnosti.

Preglednica 4: Pogostost sodelovanja pri urah oddelčne skupnosti na različne načine

	n	nikoli	zelo redko	včasih	pogosto
Učenci predlagamo vsebine in aktivnosti za razredno uro (npr. pogovor o težavah v razredu, načrtovanje šolskega izleta), ki jih nato razrednik obravnava/izvede.	1272	16,9 %	21,6 %	41,5 %	20,0 %
Učenci na predlog razrednika izvedemo aktivnosti pri razredni uri.	1274	12,4 %	18,4 %	40,9 %	28,3 %
Učenci predlagamo in izvedemo določeno aktivnost pri razredni uri.	1273	19,3 %	22,5 %	37,4 %	20,7 %

Ugotavljamo, da učenci v določeni meri sodelujejo pri načrtovanju in izvedbi aktivnosti pri urah oddelčne skupnosti, najpogosteje tako, da na predlog razrednika izvedejo aktivnosti oziroma obravnavajo vsebine. Redkeje pa samostojno predlagajo vsebine in aktivnosti, ki jih nato na njihov predlog izvede razrednik ali jih izvedejo sami. Vloga razrednika se v tem kontekstu kaže kot spodbujanje učencev in dijakov, da se aktivno vključujejo v načrtovanje, izvajanje in evalvacijo ur oddelčnih skupnosti, da jih bodo doživljali kot zanimive, smiselne ipd. (prim. Kodele, 2017; Kodele in Lesar, 2016).

Učence in dijake smo nato vprašali še, na kakšen način bi želeli sodelovati pri urah oddelčne skupnosti. Njihove odgovore na vprašanje odprtega tipa smo analizirali po metodi kvalitativne analize. Odgovorilo je 949 učencev, od tega je bilo 95 odgovorov nejasnih ali niso bili v zvezi z vprašanjem, tako da smo jih v vsebinsko analizo vključili 854. Kot pri prejšnjih odprtih vprašanjih, so bili tudi tu odgovori v veliki meri jedrnati, oblikovani z enobesedno ali večbesedno frazo ali s kratko povedjo. Le redki odgovori so bili kompleksni in obrazloženi ($f = 9$). Primer kompleksnega odgovora je: »Da bi se pogovarjali, če bi imeli kakšne probleme, ki bi jih zastavili mi. Če pa ne bi bilo težav bi se skupaj odločili kaj bi tisto uro počeli skupaj.« (U362). Večina odgovorov je bila uvrščena v eno kategorijo, nekateri v dve, in samo 10 odgovorov v tri kategorije.

Kot je razvidno iz Preglednice 5, smo odgovore 137 učencev uvrstili v kategorijo »Ne želim sodelovati«, sem so vključeni odgovori »ne želim«, »nočem«, »na noben način« in podobni. Pri osmih odgovorih so učenci izrazili, da bi radi manjkali ali si želijo, da ure oddelčne skupnosti ne bi bilo, trije pa so bili izrazito negativno naravnani (»na slab način«, »na nasilen način«). Te tri kategorije smo združili v širšo temo *Zavračanje sodelovanja*. Do tega lahko prihaja iz različnih razlogov, ki bi jih bilo smiselno v nadaljnjih raziskavah preveriti. Iz dobljenih podatkov pa lahko ugotovimo, da delež učencev, ki zavračajo sodelovanje, ni zanemarljiv – ob upoštevanju, da je tukaj vsak kategoriziran odgovor podan s strani le enega učenca, lahko ocenimo, da gre za 15,6 %. Za razumevanje dela z oddelčno skupnostjo dobro vedeti, da so v oddelkih tudi učenci, ki iz različnih razlogov zavračajo sodelovanje.

Posebej smo oblikovali temo, ki izraža *neodločenost* glede sodelovanja, kamor smo uvrstili odgovore »vseeno« in »ne vem«. H kategoriji »ne vem« smo uvrstili tudi odgovore, kot so »nimam odgovora«, »nimam idej«. Pri tem verjetno ne gre le za neodločenost, ampak tudi za pomanjkanje lastne iniciative, morda odnos ravnodušnosti do oddelčne skupnosti, ali pa zgolj pomanjkanje lastnih idej. Tako kot pri učencih, ki sodelovanje zavračajo kot pri učencih, ki so neodločeni, bi bilo smiselno preveriti, kaj so razlogi njihove naravnosti do sodelovanja pri urah oddelčne skupnosti in se potem odzvati v skladu s tem.

Preglednica 5: Način sodelovanja pri urah oddelčne skupnosti – zavračanje sodelovanja in neodločenost

Tema	Kategorija	Število odgovorov
Zavračanje sodelovanja	Ne želim sodelovati	137
	Tako da bi manjkalo	8
	Na slab način	3
Neodločenost	Ne vem	107
	Vseeno	3

V Preglednici 6 so zbrani odgovori, razvrščeni po temah, ki odražajo konstruktivno naravnost do sodelovanja pri urah oddelčne skupnosti. Te teme so: *dejavnosti* (pri katerih dejavnostih bi učenci radi sodelovali); *oblike in okoliščine sodelovanja* (skupinska oblika, dvig rok, zunaj, s pripomočki); *lastnosti sodelovanja*; *tako kot sedaj in druge želje*.

Največ učencev in dijakov je omenilo, da želijo sodelovati s pogovorom, kar se ujema tudi z odgovori na vprašanje, zakaj so jim všeč ure oddelčne skupnosti. Mnogo se jih tudi zaveda pomena medsebojnega sodelovanja, saj so navedli, da želijo

sodelovati tako, da delajo po skupinah, da se skupaj dogovarjajo ipd. To kaže na ugodno večinsko naravnost za doseganje ciljev, ki smo jih omenjali v uvodu, še posebej na področju razvijanja participacije in povezanosti v oddelčni skupnosti. Pomembno je, da učitelji tej pripravljenosti prisluhnejo in jo spodbujajo, saj raziskave kažejo, da učenci in učitelji pogosto različno doživljajo dogajanje v oddelku, zato je vzpostavljanje odprtega dialoga ključno (Parr in Hawe, 2020; Skerritt idr., 2023). Ko učitelji prisluhnejo izkušnjam, pogledom in potrebam učencev, se ne krepí le občutek slišnosti in pripadnosti pri učencih, temveč tudi refleksija in izboljševanje pedagoške prakse (Charteris in Thomas, 2017). Tak pristop učencem omogoča razvoj samozavesti, samospoznanja in občutka soodgovornosti, kar je temelj za njihovo aktivno vlogo v šolski skupnosti in širši družbi (Baroutsis idr., 2016; Keddíe, 2015).

Nekateri odgovori učencev so opisovali splošne ali specifične *lastnosti sodelovanja*, na primer: »na lep način«, »tiho«, »aktivno«. Sem smo uvrstili tudi odgovore s *splošno nevtralno oznako*, kot so »na kakršenkoli način, »na vsak način«. Ti odgovori odražajo neke vrste neodločenosti ali pa ravnodušnosti, ki smo ju že predhodno omenjali, tako da bi tu bilo smiselno nadalje preveriti, za kaj pri teh odgovorih. Manjši delež učencev bi sodeloval »tako kot sedaj«, kar lahko pomeni, da jim ustreza dosedanja način lastnega sodelovanja in ne želijo spremembe. Nekateri učenci so navedli »spanje«, kar bi lahko kazalo na pomanjkanje v osnovni življenjski potrebi. V povezavi z odgovori na vprašanje o tem, zakaj učencem in dijakom ure oddelčne skupnosti niso všeč, kjer jih je 39 navedlo, da so ure oddelčne skupnosti prezgodaj ali da bi raje spali, kar bi lahko kazalo na nezadovoljene osnovne potrebe, povezane z utrujenostjo, kar sovpada z ugotovitvijo, da del učencev ure oddelčne skupnosti doživlja kot prezgodnje. V teh primerih je nujno upoštevati širši kontekst počutja učencev in dijakov. Lahko pa tovrstni odgovori kažejo tudi na neko nepripravljenost za sodelovanje pri oblikovanju oddelčne skupnosti. Smiselno bi bilo, da učitelji pri tem zavzamejo proaktivno držo, denimo z ustvarjanjem varnega prostora za izražanje mnenj in s spodbujanjem različnih ravni sodelovanja (Kodele, 2017; Kodele in Lesar, 2016). S tem bi se tudi pri bolj zadržanih ali neodločnih učencih postopoma razvil občutek pripadnosti in participacije (prav tam).

Preglednica 6: Načini sodelovanja pri urah oddelčne skupnosti – dejavnosti in ostali predlogi

Tema	Kategorija	Število odgovorov
Dejavnosti	Pogovor	148
	Igranje	74
	Poslušanje	41
	Izrazim mnenje	27
	S predlogi	23
	Šport	14
	Pomoč	13
	Filmi	11
	Učenje	9
	Reševanje težav ali konfliktov	8
	Kviz	8
	Delavnice (splošno)	5
	Druge dejavnosti (delavnice, proslave, peka, branje, glasba ...)	11
Oblike in okoliščine sodelovanja	Skupaj/v skupinah	42
	Da gremo ven/zunaj	20
	V računalniški učilnici	7
	Z dvigom rok	6
	S telefoni	3
Lastnosti sodelovanja	Splošna pozitivna oznaka (na lep, dober, zanimiv, pozitiven ... način)	33
	Na zabaven način	25
	Aktivno	14
	Splošna nevtralna oznaka (na normalen, katerikoli, vsak ... način)	12
	Tiho	8
	V miru	6
	Spoštljivo	3
	Fizično	3
Tako kot sedaj (brez opredelitve načina)		36
Druge želje za potek razredne ure	Spanje	15
	Prosta aktivnost (prosta ura, delam, kar si želim)	8
	Da bi me/nas poslušali	3
	Drugo	3

Na tem mestu izpostavljamo navedbo učenca, ki razkriva poudarjanje pomena spoštljive komunikacije kot elementa za kakovostne odnose v oddelku: »Da pride vsak do svojega mnenja oziroma če ga ima, da ga pove in se o tem pogovarjamo in ne da je zaradi tega mnenja tarča nekih grdih besed in nestrinjanja« (U1307). Ta izjava hkrati opozarja na izzive, s katerimi se učenci/dijaki morda soočajo – nestrpnost, neprimerni odzivi vrstnikov, pomanjkanje poslušanja, in potrjuje, da so socialni

odnosi v oddelku ključni pogoj za občutek varnosti, pripadnosti, medsebojnega zaupanja in spoštovanja (Fan idr., 2011; Hamre in Pianta, 2007), kar je temelj za učinkovito participacijo. Za razrednika pa to pomeni nalogo oblikovanja in vzdrževanja varnega prostora za izražanje, kjer velja načelo medsebojnega spoštovanja (Hamre in Pianta, 2007; Pianta, 2006). Ustvarjanje kulture dialoga in spoštovanja je ena ključnih nalog razrednika pri gradnji dobre oddelčne skupnosti (Resman, 2007, 2022).

4 Zaključek

Prispevek osvetljuje kompleksnost delovanja oddelčne skupnosti ter vlogo učencev in dijakov kot aktivnih članov te skupnosti. Uvodoma izpostavi pomen oddelčne skupnosti kot temeljnega okolja za vzgojno-izobraževalno delo, ki prispeva k optimalnemu razvoju in učenju učencev in dijakov, k razvijanju občutka pripadnosti, socialnih veščin in participacije. V nadaljevanju predstavimo rezultate raziskave, ki temelji na analizi odgovorov 1.279 učencev in dijakov, in razkriva, da so večini učencev in dijakov ure oddelčne skupnosti všeč – zlasti zaradi možnosti pogovora, sprostitev in socialnih interakcij. Kljub temu večina sodeluje predvsem na pobudo razrednika, medtem ko je samoiniciativno sodelovanje redkejše. To nakazuje na potrebo po nadaljnji krepitvi participacije in ustvarjanju spodbudnih pogojev za aktivnejše vključevanje učencev v dejavnosti oddelčne skupnosti.

Nekateri odgovori – na primer »nimam posebnega mnenja« ali tisti, povezani z nezadovoljstvom, utrujenostjo – opozarjajo na elemente ravnodušnosti in neangažiranosti, ki jih je treba razumeti v širšem kontekstu učnega okolja in počutja učencev ter dijakov. V tem smislu postaja vloga razrednika še posebej pomembna – kot osebe, ki z zavzemanjem proaktivne drže soustvarja pogoje za vključevanje, spoštljivo komunikacijo, skupinsko delo in soodločanje učencev in dijakov o delu ter življenju v oddelčni skupnosti. Le tako lahko ure oddelčne skupnosti in oddelčna skupnost kot celota postanejo resnično vključujoč in podporen prostor za vse učence in dijake.

Priznanje

Prispevek je nastal v okviru raziskovalnega programa št. P5-0174 Pedagoško-andragoške raziskave – Učenje in izobraževanje za kakovostno življenje v skupnosti, ki ga je sofinancirala Javna agencija za znanstvenoraziskovalno in inovacijsko dejavnost Republike Slovenije iz državnega proračuna. Raziskava je bila izvedena v okviru nacionalne evalvacijske študije z naslovom »Analiza vlog in potreb

razrednikov pri vodenju vzgojno-izobraževalnega dela v osnovni in srednji šoli, ki jo financira Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje.

Opombe

¹ V vprašalniku za učence in dijake smo namesto izraza »ure oddelčne skupnosti« uporabili izraz »razredne ure«, ki je učencem in dijakom bolj poznan.

Viri in literatura

- Barr, J. J. (2016). Developing a Positive Classroom Climate. *IDEA Paper*, # 61. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED573643.pdf>
- Baroutsis, A., McGregor, G. in Mills, M. (2016). Pedagogic Voice: Student Voice in Teaching and Engagement Pedagogies. *Pedagogy, Culture & Society*, 24(1), 123–140. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14681366.2015.1087044?journalCode=rpcs20>
- Bečaj, J. (2001). Razrednik in šolska kultura. *Sodobna pedagogika*, 52(1), 32–44.
- Charteris, J. in Thomas, E. (2017). Uncovering 'Unwelcome Truths' through Student Voice: Teacher Inquiry into Agency and Student Assessment Literacy. *Teaching Education*, 28(2), 162–177. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10476210.2016.1229291?journalCode=cted20>
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2008). *Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Fan, W., Williams, C. M. in Corkin, D. M. (2011). A multilevel analysis of student perceptions of school climate: the effect of social and academic risk factors. *Psychology in the Schools*, 48(6), 632–647. <https://doi.org/10.1002/pits.20579>
- Gregorčič Mrvar, P. in Kalin, J. (2023). Vloga šolske svetovalne službe pri razvijanju oddelčne in šolske skupnosti. *Sodobna pedagogika*, 74(4), 56–74.
- Hamre, B. K. in Pianta, R.C. (2007). Learning opportunities in pre-school and early elementary classrooms. V: Pianta, R., Cox, M. in Snow, E. (ur.). *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability*. Baltimore: Brookes, str. 49–84.
- Huges, J., N., Luo, W., Kwak, O.M. in Loyd, L.K. (2008). Teacher student support, effortful engagement, and achievement: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 1–14. DOI:10.1037/0022-0663.100.1.1
- Inkluzija v poklicnem in strokovnem izobraževanju. Drugo poročilo* (2024). Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Jennings, P. A., in Greenberg M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Kalin, J. (2019). Vloga pedagoga pri sodelovanju z razredniki in oddelčno skupnostjo. *Sodobna pedagogika*, 70(1), 70–86.
- Kalin, J. (2022). Pomembnost dela razrednika in svetovalnega delavca v oddelčni skupnosti. V: P. Gregorčič Mrvar in J. Kalin (ur.). *Sodobni pogledi in izživi v vzgojno-izobraževalnem in svetovalnem delu: prispevki ob jubileju Metoda Resmana*. Ljubljana: Založba Univerze, str. 67–88.
- Keddie, A. (2015). Student Voice and Teacher Accountability: Possibilities and Problematics. *Pedagogy, Culture & Society*, 23(2), 225–244. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14681366.2014.977806>
- Kodele, T. (2017). *Participacija učencev v procesu reševanja njihovih učnih težav* (Doktorska disertacija). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana. <https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?id=98551&lang=slv>
- Kodele, T. in Lesar, I. (2015). Ali formalni in strokovni dokumenti s področja šolstva spodbujajo participacijo učencev? *Sodobna pedagogika*, 66(3), 36–51.
- Kodele, T. in Lesar, I. (2023). The school counsellors about participation of pupils with learning difficulties. *Sodobna pedagogika*, 74(4), 195–214.
- Kramar, M. (1990). *Učenci v vzgojno-izobraževalnem procesu sodobne šole*. Radovljica: Didakta.
- Lesar, I. (2020). Katera vzgojna paradigma najbolje podpira uresničevanje inkluzivnosti?. V: R.

- Kroflič, T. Vidmar in K. S. Ermenc (ur.). *Živa pedagoška misel Zdenka Medveša*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, str. 145–164.
- Mayes, E. (2020). Student Voice in an Age of 'Security'? *Critical Studies in Education*, 61(3), 380–397. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17508487.2018.1455721?journalCode=rcse20>
- Nacionalni program vzgoje in izobraževanja za obdobje 2023–2033: Predlog (2024). Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Nacionalni-program-vzgoje-in-izobrazevanja-za-obdobje-2023-2033-predlog.pdf>
- Medveš, Z. (2018). Šolsko svetovanje v spreminjanju pedagoških paradigem. *Šolsko svetovalno delo*, 22(2), 4–19.
- Medveš, Z. (2022). Zakaj umirajo dobre pedagoške ideje?: ob 80. jubileju prof. dr. Metoda Resmana. *Sodobna pedagogika*, 73(2), 87–113.
- Mithans, M. in Ivanuš Grmek, M. (2018). Participacija učencev in sooblikovanje učee se skupnosti. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 16(3), 61–80.
- Parr, J. in Hawe, E. (2020). Student pedagogic voice in the literacy classroom: a review. *Research Papers in Education*, 37(13), 1–24. DOI:10.1080/02671522.2020.1864769
- Pianta, R. C. (2006). Classroom management and Relationships Between Children and Teachers: Implications for Research and Practice. V: Evertson, C. M. in Weinstein, C. S. (ur.). *Handbook of Classroom Management: Research, Practice and Contemporary Issues*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, str. 685–709.
- Peklaj, C. in Pečjak, S. (2015). *Psihosocialni odnosi v razredu*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Predmetnik za osnovno šolo (2024). Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Predmetnik-OS/OS-Predmetnik-Vzgojno-izobrazevalnega-programa-osnovne-sole_LEKT_februar_12_24.pdf
- Programske smernice za delo oddelčnega učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti v osnovnih in srednjih šolah ter v dijaških domovih (2005). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. https://portal.mss.edus.si/msswww/programi2019/programi/media/pdf/smernice/Programske-smernice_za_delo_ouz_in_os.pdf
- Qvortrup, L. (2016). Capacity building: Data- and research-informed development of schools and teaching practices in Denmark and Norway. *European Journal of Teacher Education*, 39(5), 564–576. DOI:10.1080/02619768.2016.1253675.
- Qvortrup, A. in Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803–817. DOI: 10.1080/13603116.2017.1412506.
- Resman, M. (2007). Vzgojni koncept se uresničuje v oddelkih (Zakaj svetovalno pozornost usmeriti v oddelke). *Sodobna pedagogika*, 58(posebna št.), 122–139.
- Resman, M. (2022). Je kaj uporabnega za današnji in prihodnji čas?: o uvajanju šolske svetovalne službe pred 53 leti. V: P. Gregorčič Mrvar in J. Kalin (ur.). *Sodobni pogledi in izživi v vzgojno-izobraževalnem in svetovalnem delu : prispevki ob jubileju Metoda Resmana*. Ljubljana: Založba Univerze, str. 11–51.
- Rutar, S. (2013). *Poti do participacije otrok v vzgoji*. Koper: Annales.
- Skerritt, C., Brownand, M., O'Hara, J. (2023). Student voice and classroom practice: how students are consulted in contexts without traditions of student voice. *Pedagogy, culture & society*, 31(5), 955–974. <https://doi.org/10.1080/14681366.2021.1979086>
- Učne težave v osnovni šoli: koncept dela. (2008). http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/ministrstvo/Publikacije/Koncept_dela_Ucne-tezave_v_OS.pdf
- Zakon o osnovni šoli (2024). <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO448>
- Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73(1), 287–301.

O avtoricah

Dr. **Petra Gregorčič Mrvar** je docentka za šolsko pedagogiko in šolski menedžment, zaposlena na Oddelku za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

Dr. **Marjeta Šarič** je docentka za pedagoško psihologijo, zaposlena na Oddelku za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

Nina Kristl je asistentka za Pedagoško metodologijo in statistiko, zaposlena na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani.

V ŠTUDENTA OSREDINJEN ŠTUDIJ: POMEN UČITELJEVIH POJMOVANJ IN OVIRE ZA UVELJAVLJANJE PARADIGME V VISOKOŠOLSKI PRAKSI

MARIJA JAVORNIK,¹ DARJA ANTOLIN DREŠAR²

¹ Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Maribor, Slovenija
marija.javornik@um.si

² Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija
darja.antolin@um.si

V središču sodobnih pedagoških pristopov je vse bolj prisotna paradigma v študenta osredinjenega študija, ki ima teoretske temelje v konstruktivistični pedagogiki in poudarja aktivno vlogo študenta v izobraževalnem procesu ter spodbuja razvoj kritičnega mišljenja, samostojnosti in sposobnosti reševanja problemov. Prispevek najprej obravnava pomen učiteljevih pojmovanj za uveljavljanje in praktično udejanjanje te paradigme na visokošolski ravni znotraj kognitivno-konstruktivističnega okvira. Nadalje pa izpostavlja nekatere ovire, ki lahko bistveno omejijo učiteljevo sposobnost inovativnega pedagoškega delovanja. Prvi ključni dejavnik so študentske ocene učiteljevega dela, izvedene preko anonimnih anket, ki naj bi služile kot orodje za merjenje učinkovitosti poučevanja in kot povratna informacija za pedagoški razvoj učiteljev, druga pa potiskanje učitelja v izvrševalca pogosto administrativnih navodil »od zgoraj«. Namen prispevka tako ni zgolj analitična obravnava konceptualnih in strukturnih vidikov uveljavljanja v študenta osredinjenega pristopa, temveč tudi spodbuda k širšemu in bolj kritičnemu razmisleku o položaju visokošolskega učitelja danes ob vse večjih pričakovanjih glede pedagoške inovativnosti in hkratnih zunanjih pritiskih.

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.pef.7.2025.8](https://doi.org/10.18690/um.pef.7.2025.8)

ISBN
978-961-299-017-6

Ključne besede:
v študenta osredinjen
študij,
učiteljeva pojmovanja,
študentske ankete,
položaj učitelja,
visokošolsko izobraževanje

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.pef.7.2025.8](https://doi.org/10.18690/um.pef.7.2025.8)

ISBN
978-961-299-017-6

STUDENT-CENTERED LEARNING: THE IMPORTANCE OF TEACHERS' BELIEFS AND BARRIERS TO IMPLEMENTING THE PARADIGM IN HIGHER EDUCATION PRACTICE

MARIJA JAVORNIK,¹ DARJA ANTOLIN DREŠAR²

¹ University of Maribor, Faculty of Arts, Maribor, Slovenia
marija.javornik@um.si

² University of Maribor, Faculty of Education, Maribor, Slovenia
darja.antolin@um.si

Keywords:

student-centered learning,
teacher conceptions,
student surveys,
teacher's position,
higher education

At the heart of modern pedagogical approaches is the increasingly present paradigm of student-centered learning, which is theoretically grounded in constructivist pedagogy. This paradigm emphasizes the active role of the student in the educational process and promotes the development of critical thinking, independence, and problem-solving skills. This paper first addresses the significance of teachers' conceptions in implementing and practically enacting this paradigm at the higher education level within a cognitive-constructivist framework. It further highlights certain obstacles that can significantly limit a teacher's ability to engage in innovative pedagogical practice. One key factor is student evaluations of teaching performance, conducted through anonymous surveys, which are intended to serve both as tools for measuring teaching effectiveness and as feedback for teachers' professional development. Another limiting factor is the increasing pressure on teachers to act as executors of often top-down administrative directives. Thus, the aim of this paper is not only to analytically examine the conceptual and structural aspects of implementing the student-centered approach, but also to encourage a broader and more critical reflection on the current position of university teachers. This is particularly relevant in the context of growing expectations for pedagogical innovation, coupled with external pressures.

1 Uvod

Paradigma v študenta osredinjenega študija se je v zadnjih desetletjih uveljavila kot temeljni pristop v sodobnem visokošolskem izobraževanju. Njeno izhodišče je aktivna vloga študenta pri konstruiranju znanja in razvijanju kompetenc, ob tem pa daje poudarek avtonomiji, sodelovanju in prilagodljivosti – ključnim elementom za spodbujanje kritičnega mišljenja in samostojnosti v današnjem izobraževalnem okolju (Vermunt in Verschaffel, 2000).

Kljub njeni vse večji razširjenosti pa obstajajo pomembne vrzeli v razumevanju praktične uresničitve tega pristopa, zlasti z vidika visokošolskih učiteljev in študentov (McKenna in Quinn, 2020). Učinkovitost izvajanja v študenta osredinjenega študija je močno pogojena z učiteljskimi prepričanji in pedagoškim ravnanjem (Hoidn in Klemenčič, 2020), kar potrjujejo tudi ugotovitve Kramarja (1994, 2009), ki poudraja pomen učiteljeve didaktične usposobljenosti, prilagodljivosti in sposobnosti vzpostavljanja aktivnega učnega okolja. Zato je nujna poglobljena analiza dejavnikov, ki vplivajo na uspešnost ali neuspešnost uresničevanja tega pristopa v praksi.

Obstoječe raziskave (npr. Šteh, 1999, 2001; Valenčič Zuljan 2001a, 2001b; Javornik Krečič in Ivanuš Grmek, 2007, Javornik in Ivanuš Grmek, 2021) sicer ponujajo vpogled v posamezne vidike izvajanja v študenta osredinjenega študija, vendar še vedno primanjkuje celovite slike o tem, kako se ta paradigma dejansko udejanja v visokošolskem prostoru. Ključno je razumevanje, kako učiteljeva pojmovanja o učenju, poučevanju in regulaciji znanja vplivajo na oblikovanje učnega okolja, ki naj bi bilo skladno s konstruktivističnimi in humanističnimi načeli.

Pomemben vpliv na uspešnost izvajanja v študenta osredinjenega študija imajo tudi učiteljeva prepričanja o naravi znanja, učenju, sposobnosti samoregulacije in toleranci do negotovosti. Zlasti slednja lahko pomembno vpliva na pripravljenost uvajanja novih pedagoških pristopov, kot opozarja tudi Kramar (2009, gl. tudi Kramar in Erčulj, 1999), ki izpostavlja pomen učiteljevega reflektiranja lastnega delovanja in stalnega strokovnega razvoja. Uporabljeni konceptualni okvir temelji na modelu učiteljevega mišljenja in ravnanja (Clark in Peterson, 1984), ki vključuje zaznavanje učenja, regulacijo znanja ter družbeno-dimenzionalne vidike interakcije.

V prispevku se osredotočamo na slednje: najprej na predstavitev pomena učiteljevih pojmovanj oziroma prepričanj za uveljavljanje v študenta osredinjenega študija in na drugi strani ovire, ki zavirajo uveljavljanje te paradigme.

A pred podrobnejšim pregledom temeljnih značilnosti v študenta osredinjenega študija pogledjmo teoretske temelje omenjene paradigme.

1.1 Teoretski temelji v študenta osredinjenega študija

Paradigma v študenta osredinjenega študija ima teoretske temelje v konstruktivistični pedagogiki, ki jo soustvarjajo misleci, kot so John Dewey, Carl Rogers, Jean Piaget in Lev Vygotsky (Hoidn in Reusser, 2020). Njihove teorije poudarjajo pomen izkustvenega učenja, refleksije, socialne interakcije in učne avtonomije. Te zamisli so oblikovale temelje sodobne prakse, kot je sodelovalno učenje, ki ga konkretno opredelujeta D. in R. Johnson (2009), ter ustvarjanje spodbudnega učnega okolja, ki temelji na partnerskem odnosu med učiteljem in študentom.

Če pogledamo podrobneje. Dewey (1938), eden izmed utemeljiteljev progresivne pedagogike, je poudarjal pomen izkustvenega učenja in aktivnega vključevanja študenta v učni proces. Po njegovem mnenju se znanje ne prenaša enosmerno z učitelja na učenca, temveč nastaja skozi izkušnje, reševanje realnih problemov in refleksijo. Deweyeva ideja, da je izobraževanje proces življenja in ne le priprava nanj, je pomembno vplivala na oblikovanje v študenta osredinjenih pristopov v sodobnem visokošolskem izobraževanju.

Rogers (1969), predstavnik humanistične psihologije, je razvil koncept "učečega se posameznika" in zagovarjal izobraževanje, ki temelji na zaupanju, spoštovanju in partnerskem odnosu med učiteljem in študentom. Po njegovem mnenju se učenje najbolje odvija v okolju, kjer je omogočena svoboda izražanja, sprejemanje čustev in spodbujanje osebne rasti. Njegov model izobraževanja poudarja pomen avtentičnega odnosa med učiteljem in študentom, kjer ima slednji možnost, da razvija svojo avtonomijo in odgovornost za lastno učenje.

Piaget (1970) je utemeljil kognitivni konstruktivizem in poudarjal aktivno vlogo posameznika pri konstruiranju znanja na podlagi izkušenj in stopenj kognitivnega razvoja. Po njegovem mnenju se znanje gradi skozi procese asimilacije in

akomodacije, kar pomeni, da morajo učna okolja omogočati raziskovanje, eksperimentiranje in refleksijo, da lahko študenti smiselno povezujejo novo znanje s predhodnim razumevanjem.

Vygotsky (1978), kot predstavnik socialnega konstruktivizma, pa je izpostavil pomen socialnega konteksta in interakcije pri učenju. Njegov koncept "območja bližnjega razvoja" (zone of proximal development) poudarja, da se posameznik najbolje uči ob podpori drugih – bodisi učiteljev bodisi sovrstnikov – ki mu omogočajo doseg višjih ravni razumevanja, kot bi jih lahko dosegel samostojno. Takšna perspektiva neposredno podpira sodelovalno učenje in timsko delo, ki sta ključna elementa v študenta osredinjenih pristopov.

Te teoretične podlage so oblikovale sodobne pedagoške prakse, kot je sodelovalno učenje, ki sta ga sistematično razvijala David in Roger Johnson (2009). Sodelovalno učenje temelji na organiziranem sodelovanju med študenti, ki skupaj rešujejo naloge, si izmenjujejo ideje ter razvijajo socialne in komunikacijske veščine. Gre za več kot zgolj skupinsko delo – ključnega pomena je strukturiranost nalog, medsebojna odvisnost članov skupine in refleksija o procesu sodelovanja.

Pomemben prispevek k sodobnemu razumevanju v študenta osredinjenega študija imajo tudi načela humanistične pedagogike, ki poudarjajo razvoj celostne osebnosti študenta, njegovo vključenost, občutek pripadnosti in osebno rast. V takšnem okolju je učitelj predvsem mentor, svetovalec in usmerjevalec, ki spodbuja študenta k samorefleksiji, iskanju smisla v znanju ter prevzemanju odgovornosti za učenje.

V nadaljevanju bomo podrobneje predstavili posamezne vidike oziroma sklope pojmovanj učitelja, ki so pomembni za učiteljeva ravnanja. Pred tem pa poudarjamo, da povezanost pojmovanj in ravnanj pomeni, da spremembe v učiteljevih prepričanjih pogosto vodijo do sprememb v njihovih učnih praksah, kar poudarja pomen ciljno usmerjenih intervencij in refleksivnih praks za trajnostno izboljšanje poučevanja. Pri tem je pomembno razumeti, da pojmovanja niso statična, temveč dinamična in se lahko skozi čas spreminjajo z novimi izkušnjami in strokovnim razvojem, kar omogoča učiteljem, da postanejo reflektivni praktikanti, ki so sposobni prilagajati svoje ravnanje v skladu z zahtevami v študenta osredinjenega pristopa (Fives in Buehl, 2012; Korthagen, 2017).

Poglejmo sedaj posamezne sklope učiteljevih pojmovanj.

Prvi je regulacija učenja, ki jo Candy (1991) in Simons (1997) opredeljujeta skozi dva ključna vidika aktivnega učenja. Prvi se nanaša na mero, do katere so študenti izzvani, da aktivno uporabljajo svoje mentalne zmožnosti med učenjem, s čimer se spodbuja samostojno odkrivanje in ustvarjanje znanja (Schunk, Zimmerman, 1998). Drugi vidik, označen kot neodvisno učenje, zadeva sposobnost študentov, da uravnavajo svoje učenje, pri čemer sami načrtujejo aktivnosti, reflektirajo svoja uspeha in napake ter sprejemajo odločitve v učnem procesu (Simons, 1997). Za učitelja je zato ključno, da njegovo pojmovanje regulacije učenja ni zgolj površinsko, temveč da vključuje procesno naravnost in občutljivost za notranje regulacijske procese učencev (notranja regulacija učenja), kar omogoča podporo razvoju samostojnosti in odgovornosti pri študentih.

Pojmovanje znanja kot aktivno oblikovanega je tesno povezano s konceptom aktivnega učenja, ki ga poudarjajo Kuhn (1990), Grouws (1992) in Gardner (1991), kot jih povzema Stern (1997). Ti avtorji opozarjajo, da je verjetnost za globlje razumevanje in dolgoročno ohranitev informacij bistveno večja, če študenti znanje aktivno uporabljajo in so vanj vključeni s svojimi kognitivnimi procesi (Hofer, Pintrich, 1997). Bolhuis in Voeten (2004) prav tako izpostavljata razliko med pasivnim reprodukcijskim in aktivnim, konstruktivističnim oblikovanjem znanja, kar predstavlja temelj za učitelje, ki želijo vzpostaviti v študenta osredinjen študija

Podobno so pomembna učiteljeva pojmovanja učenja samega. Bolhuis in Voeten (2004) navajata, da učitelji z bolj tradicionalnim pogledom učenje vidijo kot individualni proces, medtem ko procesno naravnani učitelji poudarjajo socialno naravo učenja, kjer študenti sodelujejo in se učijo drug od drugega. Ta socialni konstruktivistični pogled je pogosto povezan z boljšimi učnimi rezultati in višjo motivacijo študentov.

Pojmovanje sposobnosti in znanja kot dinamičnih in razvijajočih se je prav tako ključnega pomena za učiteljevo pedagoško delovanje. Dweck (1988) in Wong (1991) opozarjata, da znanje ni fiksna lastnost, temveč rezultat učenja skozi izkušnje, kar spodbuja učitelje k ustvarjanju različnih poti za učenje in iskanju priložnosti za lastno poklicno rast.

Nenazadnje ima velik vpliv tudi učiteljeva toleranca do negotovosti, ki je tesno povezana z notranjo regulacijo učenja in pripravljenostjo na soočanje s konflikti in nejasnostmi, ki jih prinašajo inovativni pedagoški pristopi. Raziskave Huberja in Rotha (1999, 2003) kažejo, da učitelji z nizko toleranco do negotovosti raje uporabljajo ustaljene metode, ki zagotavljajo varnost, a ne spodbujajo samostojnosti in refleksivnosti študentov. Zuzovsky (1990), ki se sklicuje na Witherella in Ericksona (1978), poudarja, da profesionalni razvoj učiteljev presega zgolj nabiranje spretnosti in znanja ter vključuje osebnostno dozorevanje, refleksivnost, fleksibilnost, toleranco do negotovosti ter negovanje medosebnih in družbenih vezi, kar je ključnega pomena za vzpostavitev v študenta osredinjenega študija.

Skupaj te dimenzije učiteljevih pojmovanj in prepričanj močno vplivajo na njihov pedagoški pristop. Učitelji, ki aktivno podpirajo notranjo regulacijo učenja, dinamično pojmovanje znanja in sposobnosti, procesno naravnani socialni pristop k učenju ter visoko toleranco do negotovosti, so bolj pripravljeni na uvajanje in trajno izvajanje v študenta osrediščenih praks, ki spodbujajo samostojnost, kritično mišljenje in globlje učenje. Za to pa nujen celostno zasnovan profesionalni razvoj učiteljev, ki vključuje poglobljeno razumevanje učnih teorij, lastnih prepričanj in strategij poučevanja. Kot poudarjata Desimone in Garet (2015), so najučinkovitejši programi tisti, ki temeljijo na aktivnem učenju, profesionalnem sodelovanju, stalnem spremljanju in možnosti za refleksijo. Tak pristop vodi v trajno spremembo pedagoške prakse in večjo kakovost visokošolskega izobraževanja.

V luči tega je raziskovanje učiteljevih pojmovanj ne samo epistemološka, ampak tudi praktična potreba, saj omogoča razvoj podpore, ki učiteljem pomaga pri zavestnem prehodu od implicitnih prepričanj k bolj zavestnim in argumentiranim pedagoškim odločitvam. Tak proces krepi njihovo profesionalno avtonomijo in kompetence ter zagotavlja, da lahko skupaj s študenti uresničujejo sodobne pedagoške paradigme, ki temeljijo na aktivnem, samoreguliranem in sodelovalnem učenju.

2 Ovire in omejitve za uveljavljene paradigme v študenta osredinjenega študija v visokošolski prostor

V zaključku prejšnjega razdelka smo za uspešno uveljavljanje v študenta osrediščenega študija izpostavili dobro usposobljenost učitelja (Harrison idr., 2022). Prav tako pa je za uveljavljanje v študenta osredinjenega študija pogosto zaznati (gl.

npr. Silva idr., 2021) različne ovire, ki lahko otežujejo njegovo aktivno sodelovanje in uspeh. Ena izmed ključnih težav so nejasni ali neustrezno oblikovani študijski programi, ki ne upoštevajo potreb, interesov in predznanja študentov, kar lahko zmanjša njihovo motivacijo in vključenost v študij (Biggs in Tang, 2011). Poleg tega pogosto primanjkuje individualiziranega pristopa, saj množični sistemi izobraževanja ne omogočajo prilagajanja vsebin in metod posameznikovim sposobnostim in zahtevam (Kahu, 2013).

Pomembno oviro predstavlja tudi nezadostna podpora in svetovanje, saj brez primerne mentorstva in dostopa do pomoči študenti težje prepoznavajo in premagujejo študijske izzive (Tinto, 1993). Prav tako so omejene možnosti za pridobivanje praktičnih izkušenj, kot so delavnice, projekti ali sodelovanje z okoljem, ki so ključne za razvoj uporabnih znanj in veščin (Kolb, 1984). Študente pogosto obremenjujejo tudi zapleteni in dolgotrajni administrativni postopki, ki odvrčajo od osredotočanja na učenje (Yorke, 2004).

Uporaba učnih metod in neustreznih učnih materialov, ki ne spodbujajo kritičnega mišljenja in samostojnega učenja, dodatno zmanjšuje kakovost izobraževanja (Race, 2014). Poleg tega finančne in socialne ovire, kot so pomanjkanje sredstev ali neustrezna socialna podpora, vplivajo na dostopnost študija in možnost njegovega uspešnega zaključka (Broecke in Nicholls, 2007). Nenazadnje pa lahko pomanjkanje vključujoče kulture in podpornega okolja, kjer se ne spoštujejo raznolike potrebe in ozadja študentov, vodi do občutka izključenosti in zmanjšane pripadnosti študijski skupnosti (Hooks, 1994; Gradišek in Habe, 2022)).

Poleg tega se ovire pojavljajo na strani učiteljev, ki so, kot smo izpostavili v prejšnjem razdelku, ključni akterji pri uveljavljanju v študenta osredinjenega pristopa. Učitelji se lahko soočajo z nezadostnim strokovnim usposabljanjem za izvajanje takšnih pedagoških praks, kar omejuje njihovo zmožnost prilagajanja poučevanja potrebam študentov (Guskey, 2002). Pogosto so tudi obremenjeni z velikim številom študentov in administrativnimi zahtevami, kar zmanjšuje čas in energijo, ki jo lahko namenijo individualnemu pristopu (Day, 1999, Gradišek in Habe 2020)). Poleg tega so lahko učitelji zaradi tradicije in osebnih prepričanj zadržani do sprememb v pedagoškem pristopu, kar otežuje prehod k študenta osredinjenemu učenju (Fullan, 2007). Pomanjkanje podpore s strani institucije, na primer v obliki ustreznih virov

ali priznanja za inovativne pristope, prav tako zmanjšuje motivacijo učiteljev za sprejemanje in izvajanje teh sprememb (Hargreaves in Fullan, 2012).

V nadaljevanju se bomo podrobneje posvetili dvema omejujočima dejavnikoma.

2.1 Študentske ankete o pedagoškem delu učitelja

Proces uveljavljanja v študenta osredinjenega pristopa k učenju v visokem šolstvu otežujeta dve zunanji oviri, ki lahko za učitelja predstavljata pritisk, ki vpliva na njegovo sposobnost inovativnega pedagoškega delovanja. Prvi ključni dejavnik, ki ga bomo predstavili v tem razdelku, so študentske ocene, izvedene preko anonimnih anket, ki naj bi služile kot orodje za merjenje učinkovitosti poučevanja in kot povratna informacija za pedagoški razvoj učiteljev. Kljub svoji široki uporabi pa študentske ankete pogosto prinašajo negativne učinke, ki vplivajo na kakovost poučevanja. Raziskave kažejo, da lahko prekomerno zanašanje na rezultate teh ocen spodbuja učitelje, da prilagodijo svoje prakse tako, da prioritizirajo priljubljenost med študenti pred pedagoško zahtevnostjo in globino učenja (Pogorelčnik in Boštjančič, 2023). Posledično se lahko učitelji izogibajo zahtevnim nalogam, kritičnim razpravam ali rigoroznemu ocenjevanju, da bi ohranili višje ocene, kar vodi do površinskega učenja in zmanjšuje razvoj kritičnega mišljenja ter samoreguliranih učnih veščin pri študentih (Nasser in Fresko 2002).

Empirične ugotovitve Marsh in Roche (1997) potrjujejo to dinamiko, saj so v svoji raziskavi ugotovili, da učitelji pogosto prilagajajo metode poučevanja z namenom maksimiranja pozitivnih odzivov študentov, kar lahko zmanjša izzivnost učnih aktivnosti in ovira uvajanje inovativnih pedagoških pristopov. Spooren, Brockx in Mortelmans (2013) v sistematičnem pregledu raziskav dodatno opozarjajo, da je prevelika odvisnost od študentskih ocen lahko problematična, saj ne odraža vedno zanesljivo kakovosti poučevanja in lahko privede do prakse "poučevanja za ocene", namesto spodbujanja poglobljenega in samostojnega učenja. Takšen pritisk povzroča napetost med potrebami po visokih ocenah in zahtevami kakovostnega poučevanja, kar predstavlja pomembno oviro za uresničevanje študenta osredinjenega pristopa, ki zahteva angažiranost, kritično razmišljanje in aktivno sodelovanje študentov.

Dodatno pa raziskava Greenwald in Gillmore (1997) jasno opozarja, da lahko zanašanje na študentske ocene vodi do prilagajanja učnih ciljev in vsebin, ki so bolj usmerjene v zadovoljstvo študentov kot v spodbujanje globljega razumevanja. To se kaže v zmanjšani uporabi zahtevnejših, a nujnih pedagoških strategij, kot so problematične naloge in projekti, ki bi sicer spodbujali samostojno učenje in razvoj višjih kognitivnih spretnosti. Tako lahko študentsko ocenjevanje, če ni premišljeno uravnoteženo, negativno vpliva na učiteljevo profesionalno avtonomijo in zmanjšuje učinkovitost študenta osredinjenega pouka.

V slovenskem kontekstu raziskava Pogorelčnik in Boštjančič (2023) ugotavlja, da prekomerna osredotočenost na študentske ocene lahko vodi do površinskega poučevanja, kjer učitelji prilagajajo svoje metode, da bi dosegli višje ocene, namesto da bi spodbujali globoko razumevanje in kritično mišljenje pri študentih. Prav tako ni malo primerov zlorabe študentskih mnenj (prim. Krašovec Opara, 2014), ki se kažejo v naslednjih točkah:

– **Subjektivnost in nepopolna reprezentativnost mnenj**

Študentska mnenja so pogosto subjektivna in lahko odražajo osebne preference ali trenutna čustvena stanja študentov, namesto objektivnih meril pedagoške kakovosti. Poleg tega so lahko mnenja omejena na majhen vzorec študentov, kar ne zagotavlja reprezentativnosti celotne študentske populacije.

– **Pomanjkanje strokovnega nadzora**

Brez ustreznega strokovnega nadzora in analize lahko študentska mnenja vodijo do napačnih zaključkov o sposobnostih učitelja. Pomembno je, da se mnenja obravnavajo kot del celovite ocene, ki vključuje tudi druge dejavnike, kot so pedagoške izkušnje, strokovno znanje in prispevek k razvoju študentov.

– **Tveganje za nepoštено obravnavo učiteljev**

Uporaba študentskih mnenj brez ustreznega konteksta lahko vodi do nepošteno obravnave učiteljev, ki so morda žrtve posameznih negativnih ocen, ki ne odražajo njihovega celotnega dela in prispevka.

– Možnost manipulacije z mnenji

Obstaja možnost, da študenti zlorabijo sistem ocenjevanja, bodisi zaradi osebnih razlogov bodisi zaradi želje po vplivanju na zaposlitvene odločitve. Brez ustreznih mehanizmov za preverjanje in zaščito pred zlorabami so študentska mnenja lahko ranljiva za manipulacije.

Opisani dejavniki, kot sta (ne)podporna organizacijska kultura ter neustrezna uporaba študentskih ocenjevanj učiteljskega dela, kažejo na sistemsko ranljivost visokošolskega prostora, zlasti v kontekstu paradigme študenta osredinjenega učenja. Ta pristop terja več kot le pasivno zadovoljstvo študentov – zahteva njihovo aktivno sodelovanje, kognitivni napor in kritično mišljenje. Če se kakovost učiteljskega dela ocenjuje predvsem skozi površinske in subjektivne študentske vtise, se učitelje nehoti spodbuja k prilagajanju načinov poučevanja za večjo vsečnost, ne pa nujno za večjo pedagoško učinkovitost.

Rešitev se skriva (prim. Daumiller idr., 2022) v celostnem pristopu k evalvaciji pedagoškega dela: študentska mnenja morajo biti kontekstualizirana, dopolnjena s strokovnim opazovanjem, kolegialnimi povratnimi informacijami ter analizami učnih izidov. Le z vzpostavitvijo podpornega okolja, ki nagrajuje strokovno rast in pedagoško odličnost – tudi takrat, ko to pomeni izzivati študente k preseganju cone udobja – bo možno uresničiti cilje študenta osredinjenega učenja na način, ki koristi celotnemu visokošolskemu prostoru.

2.2 Potiskanje učitelja v vlogo izvrševalca navodil in regulacija poučevanja

Ena izmed ključnih ovir pri uveljavljanju v študenta osredinjenega pristopa v visokem šolstvu so administrativne in birokratske zahteve, ki jih nalaga vodstvo univerz in fakultet. Te vključujejo pripravo različnih poročil, udeležbo na sestankih komisij, izpolnjevanje zahtev skladnosti ter druge upravne obveznosti, ki so sicer pomembne za delovanje institucij, a pogosto niso neposredno povezane s pedagoškim delom (Gradišek in Habe, 2020). Zaradi tega se znatno zmanjša čas in energija, ki bi ju učitelji lahko namenili načrtovanju inovativnih in prilagojenih učnih pristopov, usmerjenih k potrebam posameznih študentov. Preobremenjenost z upravnimi nalogami vodi v zmanjšano profesionalno zadovoljstvo, povečano

tveganje za izgorelost ter nižjo motivacijo za izvajanje aktivnih, interaktivnih in študenta osredinjenih učnih strategij (prim. Habe in Tement, 2016; Gorrell idr., 2023; Eurydice, 2023). Hkrati ta pritisk omejuje učiteljevo sposobnost refleksije in prilagajanja pouka, kar je ključnega pomena za uspešno izvajanje paradigme v študenta osredinjenega učenja. Študije dodatno potrjujejo, da so visokošolski učitelji po pandemiji še posebej izpostavljeni porastu tovrstnih nalog, ki jim odvzemajo čas za pedagoško delo, zmanjšujejo podporo študentom in zavirajo uvajanje inovacij v učni proces (Gorrell idr., 2023; Thompson, 2023).

Poleg samega nalaganja administrativnih obveznosti pa se učitelji pogosto soočajo tudi z natančno regulacijo pedagoškega procesa, ki vključuje stroga navodila in predpise glede tega, kako naj poučujejo, ter kaj naj vključijo v učne načrte. Takšen centraliziran pristop do oblikovanja vsebin in metod poučevanja močno omejuje učiteljevo profesionalno avtonomijo ter zmanjša možnost prilagajanja pedagoških praks specifičnim potrebam študentov in aktualnim didaktičnim spoznanjem. Raziskave kažejo, da takšna prekomerna regulacija povzroča zmanjšanje notranje motivacije učiteljev, omejuje njihovo kreativnost in vodi do deprofesionalizacije, saj učitelji postajajo zgolj izvrševalci navodil brez možnosti aktivnega oblikovanja učnega procesa (Collie idr., 2012; Simola, 2020). Posledično se učitelji pogosto znajdejo v vlogi zgolj izvrševalcev predpisanih nalog, kar zmanjšuje njihovo motivacijo za inovacije in razvoj kreativnih učnih pristopov. Takšna rigidnost vodi do monotonih in nefleksibilnih učnih vsebin, ki ne spodbujajo aktivnega in poglobljenega učenja ter ne upoštevajo raznolikosti študentovih interesov in predznanja. Poleg tega prevelika formalizacija in centralizacija pedagoških odločitev zmanjšuje občutek lastništva učiteljev nad učnim procesom, kar dolgoročno povzroča poklicno nezadovoljstvo, izgorelost in upad kakovosti poučevanja (Pearson in Moomaw, 2005). Takšen pristop je v nasprotju s paradigmo v študenta osredinjenega učenja, ki zahteva prilagodljivost, refleksijo in aktivno sodelovanje vseh udeležencev izobraževalnega procesa.

Zaradi tega je za trajnostno izboljšanje kakovosti visokega šolstva nujno, da institucije oblikujejo uravnotežene in celovite sisteme vrednotenja poučevanja, ki bodo enakovredno upoštevali pedagoške dosežke in potrebe študentov, hkrati pa ne bodo povzročali nepotrebnega pritiska in preobremenjenosti učiteljev (Gradišek in Habe, 2020). Prav tako je ključno sistematično zmanjševanje upravnih bremen ter omejevanje pretirane centralizacije pedagoških odločitev, da se učiteljem omogoči

več časa za pedagoški razvoj, osebno rast in aktivno vključevanje študentov v učni proces (Eurydice, 2023). Le na ta način je mogoče ustvariti spodbudno učno okolje, ki bo omogočalo učinkovito uresničevanje načel študenta osredinjenega pristopa, ki poudarja avtonomijo, sodelovanje in poglobljeno učenje.

3 Zaključek

V študenta osredinjen pristop, ki izhaja iz konstruktivistične pedagogike, utemeljuje aktivno vlogo študenta v učnem procesu ter poudarja pomen razvoja samostojnega mišljenja, problemskega reševanja in odgovornosti za lastno učenje. Vendar pa uresničevanje te paradigme v visokošolskem prostoru zahteva več kot le didaktične spremembe – zahteva tudi podporno institucionalno okolje, ki prepozna kompleksnost pedagoškega dela in vlogo učitelja kot razmišljujočega praktika. Prispevek opozarja, da so učiteljeva pojmovanja ključna za način, kako se pristop udejanja v praksi, a so hkrati pogosto postavljena v napet položaj zaradi zunanjih sistemskih omejitev. Med pomembnejšimi ovirami sta izpostavljena vpliv študentskih anket, ki lahko zaradi svoje metodološke omejenosti in pristranskosti vodijo do poenostavljenega vrednotenja pedagoškega dela, ter naraščajoča administrativna in birokratska bremena, ki učitelja pogosto potiskajo v vlogo izvrševalca institucionalnih zahtev.

Takšne razmere ne le zmanjšujejo učiteljevo strokovno avtonomijo – razumljeno kot zmožnost strokovno utemeljenega odločanja o načinu izvajanja pouka – temveč tudi omejujejo njegovo sposobnost ustvarjalnega odzivanja na potrebe študentov in sprotnega reflektiranja lastne prakse. Posledično prihaja do zmanjšanja notranje motivacije, povečane nevarnosti izgorelosti ter zmanjšane zmožnosti razvijanja inovativnih, študentu prilagojenih učnih strategij. V luči tega je ključna širša razprava o tem, kako oblikovati visokošolski sistem, ki ne bo temeljil na nadzoru, administraciji in formalizaciji, temveč bo ustvarjal pogoje za dejanski profesionalni razvoj učiteljev kot osrednjih nosilcev kakovostnega in v študenta usmerjenega izobraževanja.

Viri in literatura

Alam, M. (2016). Constructivism: Paradigm Shift from Teacher Centered To Student Centered Approach. *The International Journal of Indian Psychology*, 4(1), 86–92.

- Barr, R. B. in Tagg, J. (1995). From Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate Education. *Change*, 27(6), 12–26.
- Biggs, J. in Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does* (4 izdaja). McGraw-Hill Education & Open University Press.
- Bolhuis, S. in M. J. M. Voeten (2004). Teachers' conception of student learning and own learning. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 10(1), 77–98.
- Broecke, S. in Nicholls, T. (2007). *The impact of financial support on student access and outcomes*. Department for Education and Skills.
- Candy, P. C. (1991). *Self-direction for lifelong learning*. Jossey-Bass.
- Clark, C. M. in Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. V M. C. Wittrock (ur.), *Handbook of Research on Teaching* (str. 255–296.) Macmillan.
- Collie, R. J., Shapka, J. D. in Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189–1204.
- Daumiller, M., Janke, S., Hein, J., Rinas, R., Dickhäuser, O. in Dresel, M. (2022). Teaching Quality in Higher Education: Agreement Between Teacher Self-Reports and Student Evaluations. *European Journal of Psychological Assessment*, 39(3), 200–208.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Falmer Press.
- Desimone, L. M. in Garet, M. S. (2015). Best practices in teachers' professional development in the United States. *Psychology, Society & Education*, 7(3), 252–263.
- Dweck, C. S. (1988). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040–1048.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Macmillan.
- Fives, H. in Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? *APA Educational Psychology Review*, 24(1), 3–41.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4 izdaja). Teachers College Press.
- Gardner, H. (1991). *The unschooled mind: How children think and how schools should teach*. Basic Books.
- Gorrell, J., Thomas, E. in Mitchell, R. (2023). The invisible burden: How digital administration affects academic engagement post-pandemic. *Studies in Technology Enhanced Learning*, 3(2).
- Gradišek, U. in Habe, K. (2020). Calling at work – Important predictor of job satisfaction in university teachers. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 35(3–4), 179–194.
- Greenwald, A. G. in Gillmore, G. M. (1997). Grading leniency is a removable contaminant of student evaluations. *American Psychologist*, 52(11), 1209–1217.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381–391.
- Hargreaves, A. in Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Harrison, S., Yengwe, J., Mwelwa-Zgambo, L. in Moalosi, W. (2022). The challenges and needs of professional teacher training. *HAMK Unlimited Journal*, 27 January 2022.
- Hofer, B. K. in Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88–140.
- Hoidn, S. in Reusser, K. (2020). Student-centered learning environments. V D. Ifenthaler (ur.), *Digital Learning in Higher Education* (str. 25–46). Springer.
- Hoidn, S. in Klemenčič, M. (2020). Introduction and overview. V S. Hoidn in M. Klemenčič (ur.), *The Routledge international handbook of student-centered learning and teaching in higher education* (str. 1–14). Routledge.
- Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Huber, G. L. in Roth, J. H. W. (1999). Finden oder Suchen? Lehren oder Lernen in Zeiten der Ungewissheit. Ingeborg Huber.

- Huber, G. L. in Roth, J. H. W. (2003). *Active learning form passive teachers?* Prispevek, predstavljen na 11. konferenci ISATT, Leiden (Nizozemska).
- Javornik, M. in Ivanuš Grmek, M. (2007). Vpliv dodiplomskega izobraževanja učiteljev na njihova pojmovanja učenja in poučevanja. *Sodobna pedagogika*, 58(1), 30–48.
- Javornik, M. in Ivanuš-Grmek, M. (2021). Pojmovanje učenja pri študentih - bodočih pedagoških delavcih v treh državah. *Pedagoška obzorja: časopis za didaktiko in metodiko*, 36(2), 109–127.
- 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.
- Koren, A. (2015). Učitelj kot soustvarjalec prenove visokošolskega študija: primer izrivanja tradicionalnega načina poučevanja. *Vzgoja in izobraževanje*, 46(4), 28–35.
- Kahu, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, 38(5), 758–773.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Korthagen, F. A. J. (2017). *Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0*. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387–405.
- Kramar, M. (1994). *Načrtovanje in priprava izobraževalno-vzgojnega procesa v šoli*. Educa.
- Kramar, M. in Erčulj, J. (1999). *Didaktična analiza izobraževalno-vzgojnega procesa*. Šola za ravnatelje.
- Kramar, M. (2009). *Pouk*. Educa.
- Krašovec Opara, U. (2014=(2014). *Mesetarjenje s študentskimi mnenji*. Kvarkadabra. <https://kvarkadabra.net/2014/07/mesetarjenje-s-studentskimi-mnenji>.
- Lea, M. R., Stephenson, D. in Troy, J. (2003). "Higher Education Students' Attitudes to Student Centred Learning: Beyond 'Educated' and 'Uneducated'." *Studies in Higher Education*, 28(3), 321–334.
- Marsh, H. W. in Roche, L. A. (1997). Making students' evaluations of teaching effectiveness effective: The critical issues of validity, bias and utility. *American Psychologist*, 52(11), 1187–1197.
- McKenna, S. in Quinn, L. (2020). Misunderstanding student-centred higher education. *Teaching in Higher Education*, 25(8), 980–991.
- Piaget, J. (1970). *Science of Education and the Psychology of the Child*. Orion Press.
- Nasser, F. in Fresko, B. (2002). *Student evaluations of teaching: What's fair?* Assessment & Evaluation in Higher Education, 27(1), 71–88.
- O'Neill, G. in McMahon, T. (2005). Student-Centred Learning: What Does It Mean for Students and Lecturers? In *Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching*. Dublin: AISHE.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
- Pearson, L. C. in Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 38–54.
- Pogorelničnik, T. in Boštjančič, E. (2023). Sprejemanje rezultatov študentskih anket o pedagoškem delu med visokošolskimi učitelji in njihov odziv nanje. *Sodobna pedagogika*, 74(3), 51–70.
- Race, P. (2014). *The Lecturer's Toolkit: A Practical Guide to Assessment, Learning and Teaching* (4. izdaja). Routledge.
- Rahimi, M. in Oh, J. (2024). Personalization and Student Agency in Digital Higher Education. *Journal of Educational Technology*, 45(2), 115–132.
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to Learn*. Columbus, OH: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Ribeiro, D., Salvador, R. in Alves, M. (2021). Work overload, teacher burnout and reflection in higher education. *Trends in Psychology*, 29(3), 517–530.
- Schunk, D. H. in Zimmerman, B. J. (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. Guilford Press.
- Silva, R., Farias, C. in Mesquita, I. (2021). Challenges faced by preservice and novice teachers in implementing student-centred models: A systematic review. *Journal of Education for Teaching*, 47(3), 292–308.
- Simola, H. (2020). *Standardized Testing and Teacher Professionalism: The Deprofessionalization of Teachers in Finland*. *Educational Policy*, 34(2), 226–253.

- Simons, P. R. J. (1997). Active learning and student autonomy. In S. Billett, J. Fenwick, & L. Seddon (Eds.), *Work, education and competence: Competence-based education*. Springer, 23–35.
- Spooren, P., Brockx, B. in Mortelmans, D. (2013). On the validity of student evaluation of teaching: The state of the art. *Review of Educational Research*, 83(4), 598–642.
- Stern, E. (1997). *Teaching and learning*. Educational Press.
- Šteh, B. (1999). Pojmovanja učenja, poučevanja, znanja v povezavi z učnim procesom in uspehom. *Sodobna pedagogika*, 50(1), 250–265.
- Šteh, B. (2001). Pomen kvalitativnega raziskovanja pri preučevanju kakovosti izobraževanja. *Sodobna pedagogika*, 52(2), 82–98.
- Tement, S. in Habe, K. (2016). Kako spodbujati zanos pri visokošolskih učiteljih? V K. Aškerc (Ur.), *Izboljševanje kakovosti poučevanja in učenja v visokošolskem izobraževanju: Od teorije k praksi, od prakse k teoriji* (str. 1–10), Center RS za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanj.
- Thompson, M. (2023). The bureaucratic university: How compliance culture is reshaping teaching. *International Journal of Research and Scientific Innovation*, 10(2), 55–63.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2 izdaja). University of Chicago Press.
- Valenčič Zuljan, M. (2001a). Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. *Sodobna pedagogika*, 52(2), 122–141.
- Valenčič Zuljan, M. (2001b). Pojmovanja znanja pri bodočih učiteljih. *Andragoška spoznanja*, 7(2), 16–23.
- Valenčič Zuljan, M. (2002). Kognitivno-konstruktivistični model pouka in nadarjeni učenci. *Pedagoška obzorja*, 17(3/4), 3–12.
- Vermunt, J. L. Verschaffel. (2000). Process-Oriented Teaching. V R. Simons, J. Linden in T. Duffy (2000). *New Learning* (str. 209–225). Kluwer Academic Publisher.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Witherell, C. in Erickson, F. (1978). Commentary on teaching as a moral endeavor.
- Wong, C. (1991). The impact of students' beliefs on learning. *Educational Psychology*, 11(3-4), 239–250.
- Yorke, M. (2004). *Retention, persistence and success in on-campus higher education*. HE Academy.
- Zuzovsky, R. (1990). Professional Development of Teachers: An Approach and its Application in Teacher Training. Prispevek, predstavljen na 15. konferenci ATEE, Limerick (Irska).

O avtoricah

Dr. **Marija Javornik** je redna profesorica za pedagogiko na Oddelku za pedagogiko na Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru. Njeno raziskovalno in pedagoško delo je osredotočeno na didaktiko, svetovalno delo in profesionalni razvoj učiteljev. Aktivno je vključena v številne raziskovalne projekte in mednarodna sodelovanja, kar ji omogoča prispevati k razvoju sodobnih pedagoških praks ter izboljšanju kakovosti izobraževanja. Njeno delo poudarja povezovanje teoretičnih spoznanj z uporabo v praksi, še posebej v kontekstu strokovnega razvoja in podpore učiteljskemu poklicu.

Dr. **Darja Antolin Drešar**, matematičarka in pedagoginja, je izredna profesorica Oddelku za predšolsko vzgojo Pedagoške fakultete Univerze v Mariboru. Njeno raziskovalno in pedagoško delo se osredotoča na področje matematike v predšolskem in osnovnošolskem izobraževanju, s posebnim poudarkom na zgodnjih matematičnih izkušnjah otrok, vlogi staršev pri njihovem učenju ter uporabi informacijsko-komunikacijskih tehnologij pri pouku matematike. Je avtorica več znanstvenih prispevkov in sodeluje v različnih domačih in mednarodnih raziskovalnih projektih.

JOŽE JURANČIČ – UČITELJ V SLUŽBI NARODA

EDVARD PROTNER

Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Maribor, Slovenija
edvard.protner@um.si

V času med obema vojnama so levo orientirani učitelji v Sloveniji izoblikovali specifično pedagoško paradigmo, ki je temeljila na empiričnem raziskovanju vplivov socialnega okolja na otroka in je podprla alternativne didaktične oblike pouka. Značilen predstavnik te paradigme je bil Jože Jurančič, predvojni učitelj komunist. Besedilo predstavi njegovo fascinantno življenjsko zgodbo in opiše didaktične značilnosti njegovega učiteljevanja v različnih krajih na Slovenskem. Po vojni je bil Jurančič zaprt na Golem otoku. Kljub usodi političnega zapornika je leta 1957 objavil polemični članek, v katerem je vodilnemu slovenskemu teoretiku povojne socialistične pedagoške doktrine očital negativen odnos do predvojnih progresivnih prizadevanj levo orientiranih učiteljev in preveliko naslonitev na sovjetsko pedagoško doktrino. Ta polemika razkriva zanimiva razhajanja med marksistično orientiranimi pedagogi, ponuja pomemben vpogled v diskontinuiteto predvojne in povojne pedagogike in hkrati odpira možnost interpretacije, ki v povojni pedagoški misli prepozna pluralizem konceptov.

DOI

[https://doi.org/
10.18690/um.pef.7.2025.9](https://doi.org/10.18690/um.pef.7.2025.9)

ISBN

978-961-299-017-6

Ključne besede:

Jože Jurančič,
socialno kritična
pedagogika,
Učiteljski pokret,
integrirani pouk,
pedagoški pluralizem



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.pef.7.2025.9](https://doi.org/10.18690/um.pef.7.2025.9)

ISBN
978-961-299-017-6

Keywords:

Jože Jurančič,
socially critical pedagogy,
Teachers' Movement,
integrated instruction,
pedagogical pluralism

JOŽE JURANČIČ – A TEACHER IN THE SERVICE OF THE NATION

EDVARD PROTNER

University of Maribor, Faculty of Arts, Maribor, Slovenia
edvard.protner@um.si

Between the two world wars, left-leaning teachers in Slovenia developed a specific pedagogical paradigm grounded in empirical research on the impact of the social environment on children, which supported alternative didactic approaches to teaching. A notable representative of this paradigm was Jože Jurančič, a pre-war teacher and communist. This paper presents his fascinating life story and describes the didactic features of his teaching in various regions across Slovenia. After the war, Jurančič was imprisoned on Goli Otok. Despite his fate as a political prisoner, in 1957 he published a polemical article in which he criticized the leading Slovene theorist of post-war socialist pedagogy for his dismissive stance toward the progressive pre-war efforts of left-leaning teachers and for relying too heavily on Soviet pedagogical doctrine. This polemic reveals significant disagreements among Marxist-oriented educators, provides valuable insight into the discontinuities between pre-war and post-war pedagogy, and opens up the possibility of interpreting post-war pedagogical thought as more pluralistic in its conceptual foundations.



University of Maribor Press

1 Uvod

V slovenskem pedagoškem zgodovinopisju, ki obravnava čas med obema svetovnjima vojnama in obdobje paradigmatških sprememb v novih družbenih razmerah po koncu vojne, ime Jožeta Jurančiča ni neznano. Njegovo pedagoško delovanje je bilo v strokovnih krogih opaženo in priznано že v času njegovega aktivnega službovanja med obema vojnama, saj so le redki slovenski pedagogi (med katerimi je bil Jurančič) dobili svoje geslo v Pedagoškem leksikonu iz leta 1939, ki je predstavljal standard pedagoške znanosti v takratni Jugoslaviji (Pedagogijski leksikon, 1939, str. 153). Naslednje večje strokovno leksikografsko delo iz leta 1963 Jurančiča ne omenja, vendar ta leksikon nima biografskih gesel (Enciklopedijski rečnik pedagogije, 1963). Pedagoška enciklopedija, ki je izšla malo pred razpadom Jugoslavije, Jurančiču sicer nameni geslo (Pedagoška enciklopedija, 1989, str. 373), vendar le kot preusmeritev na geslo »Jugoslavija«, v katerem je omenjen kot predstavnik delovne šole in progresivnega pedagoškega gibanja v Sloveniji (prav tam, str. 340), pa tudi kot predstavnik »nove šole« ter »skupnega pouka« v jugoslovanskem okviru (prav tam, str. 343).

Če kot kriterij uveljavljenosti nekega avtorja vzamemo omembo v nacionalnih leksikonih in biografijah, je potrebno izpostaviti kratki gesli o njem leta 1990 v Enciklopediji Slovenije (1990) in leta 2008 v Velikem slovenskem biografskem leksikonu Osebnosti (2008, str. 428). Popolnoma spregledan je Jurančič ostal v Slovenskem biografskem leksikonu in v Slovenski biografiji, ki ju smemo razumeti kot referenčna vira. O tej spregledanosti Jožeta Jurančiča in še nekaterih pomembnih slovenskih pedagogov iz obdobja med obema vojnama sva se konec leta 2022 pogovarjala z Zdenkom Medvešem, ki je predlagal, da pripravim geslo o Jurančiču za objavo v Novem slovenskem biografskem leksikonu.¹

Čeprav sem se s pedagoškim delovanjem Jurančiča srečal že pred desetletji, ko sem v okviru magistrskega dela raziskoval pedagoške tokove med obema vojnama na Slovenskem (glej Protner 1994, Protner 2000), si nisem mogel predstavljati, da bo podrobnejše raziskovanje njegove biografije za pripravo gesla tako vznemirljivo. Že takrat je bilo jasno, da Jurančiču ni mogoče pripisati statusa slovenskega pedagoškega klasika, da pa sta bila njegova pedagoška praksa in njegov pedagoški kredo nekaj izjemnega in da je treba to pomembno osebnost slovenske pedagogike (in politične

¹ Geslo je bilo objavljeno leta 2024 (Protner, 2024).

zgodovine, kot bomo opisali pozneje) končno primerno umestiti v slovensko zgodovinsko zavest. Toda podrobnejše proučevanje Jurančičeve biografije je preseglo vsa pričakovanja in je bilo polno presenečenj. Začetek sistematičnega zbiranja gradiva za pripravo gesla je hitro pokazalo, da nisem prvi, ki se je namenil Jurančičevo življenje raziskati podrobneje in da je to pred mano vrhunsko naredil že Božidar Jezernik (2021, 2021a). Predmet Jezernikove analize ni bilo toliko Jurančičevo pedagoško delovanje (čeprav tudi temu nameni veliko pozornosti), kot Jurančičeva fascinantna življenjska zgodba, zaradi katere ga je označil za enega največjih herojev v slovenski zgodovini (Jezernik, 2013).² Gre za zgodbo, ki jo je Jurančič deloma razkril leta 1985 v odmevnem intervjuju za *Novo revijo* (Pogovor z Jožetom Jurančičem, 1985). Intervju je bil v času socializma eno prvih javnih pričevanj interniranca z Golega otoka, ki je razgrnila usodo nekaterih predvojnih komunistov in jo po besedah Slavoja Žižka lahko beremo kot "odlično metaforo zasukov stalinizma" (Žižek, 2007, str. 74).

To je zgodba, ki jo je vredno predstaviti čim širšemu krogu javnosti, zato jo bom na tem mestu ponovno povzel.³ Hkrati je to priložnost, da bolj podrobno predstavimo Jurančičevo pedagoško delovanje, ki ni brez pomembnih sporočil za današnji čas. Najprej bo orisan kontekst pedagoškega pluralizma in specifika socialno kritične pedagoške paradigme v času med obema vojnama, ki nam pomaga razumeti posebnosti Jurančičeve pedagoške doktrine. Pri tem bo pomembna okoliščina dejstvo, da je bil Jurančič značilen predstavnik levo usmerjenih predvojnih učiteljev. Njegovo učiteljsko delo bo ilustrirano z nekaterimi opisi pedagoške prakse, ki nam jih je zapustil v svojih spominskih zapisih. Sledil bo oris njegovega delovanja in junaštva med 2. svetovno vojno. Nadaljeval bom z opisom njegovega delovanja v prvih letih po vojni, ko je kot stari komunist in vojni junak prevzel vodilne položaje v okviru novega političnega sistema. Ta njegov vzpon se je radikalno končal leta 1949, ko je bil zaprt. V zaključku je opisano, kako je Jurančič po odsluženih kazni kljub strahotni izkušnji s povojno politično oblastjo javno kritiziral zgrešeno pedagoško podobo šole in s tem šolsko politiko. Njegova polemika z Vladom Schmidtom, vodilno pedagoško avtoriteto povojnega časa, nam pomaga razumeti,

² Jezernik je v posvetilu k monografiji o Golem otoku – Titovem gulagu zapisal "Jožetu Jurančiču, enemu največjih herojev v slovenski zgodovini" (Jezernik, 2013).

³ Z nekoliko drugačnimi poudarki sem Jurančičevo zgodbo predstavil na mednarodnem znanstvenem kolokviju z naslovom *State as the Owner of Education* in podnaslovom *Involvement of Totalitarian Regimes in the Field of Education in Europe in the Second Half of the 20th Century*, Trnava, 12-13 oktober, 2023 (Kudláčová, Martincová, Wiesenganger, 2023; Protner, 2025).

kaj se je zgodilo z didaktičnimi inovacijami, ki so jih razvijali levo usmerjeni učitelji v obdobju med obema vojnama, po tem, ko je oblast prevzela Komunistična partija.

2 Pedagoško-didaktična doktrina predstavnikov socialno kritične pedagoške paradigme med obema vojnama

Za obdobje med obema vojnama je značilen izrazit pluralizem pedagoških konceptov. Na Slovenskem lahko prepoznamo prisotnost štirih oziroma petih pedagoških paradig: ob herbartistični pedagogiki je bila tradicionalno prisotna katoliška pedagogika, ki je vzgojni smoter izpeljevala iz teoloških utemeljitev, reformska pedagogika, ki je vzgojni smoter izpeljevala iz otrokove narave in se pri tem naslanjala na psihologijo, duhoslovna (kulturna) pedagogika, ki je vzgojni smoter izpeljevala iz kulture in se pri tem naslanjala na filozofijo življenja in socialno kritična pedagogika, ki je vzgojni smoter izpeljevala iz otrokovega okolja in se je naslanjala na sociologijo (Protner, 2000). Ta klasifikacija se v temeljnih potezah prekriva s sodobnejšo klasifikacijo, ki jo je po kriteriju medija vzgoje razvil Zdenko Medveš (2015a) in ima ob historični tudi aktualno sistemsko teoretsko vrednost. Gre za štiri pedagoške paradigme:

- reformska oziroma avtopoetična pedagogika – medij je otrok;
- herbartizem – medij je učitelj;
- duhoslovna oziroma kulturna pedagogika – medij je vsebina (učna snov);
- socialno kritična pedagogika – medij je socialno okolje (prim. Protner, 2020a)

Jože Jurančič je bil aktiven predstavnik socialno kritične pedagoške paradigme po obeh klasifikacijah. Predstavniki te paradigme so bili levo usmerjeni učitelji. Jurančič je postal član Komunistične partije Jugoslavije leta 1925 (Pogovor ..., 1985). Pri tem je treba poudariti, da je bila ta stranka v Kraljevini Srbov, Hrvatov in Slovencev od leta 1920 naprej prepovedana in so njeni člani delovali v ilegali (Vodopivec, 2010, str. 167). To je pomembna okoliščina, ki jo je smiselno upoštevati pri interpretaciji predvojnega dogajanja: zaradi nje moramo predpostaviti, da imajo teoretske izpeljave predstavnikov te paradigme manj politične prepoznavnosti in ideološke ostrine, kot bi jo imele, če bi lahko javno zagovarjali svoje marksistične poglede.

Za utemeljitelja te pedagoške smeri v Sloveniji velja Fran Žgeč, ki je bil član Komunistične partije od leta 1919 (Žgeč, 1991). Leta 1923 je objavil doktorsko disertacijo, v kateri je analiziral socialni položaj proletarske in kmečke mladine ter razvijal tezo, da socialne okoliščine determinirajo razvoj otroka. Da bi se proletarskim otrokom omogočil zdrav razvoj, »je potrebna velikopotezna socialna reforma, sprememba socialnega položaja otrok in staršev in pa izobraževanje proletariata, zlasti proletarskih mater.« (Žgeč 1923, str. 45). Tukaj je že prisotna temeljna značilnost slovenske socialno kritične pedagogike: v ospredju ni bil razredni boj, temveč razmislek o položaju proletarskega in kmečkega otroka ter razmislek o primerni didaktični formi šolskega pouka, ki bi otroku omogočila emancipacijo v razmerah kapitalističnega izkoriščanja. Leta 1925 je začel zbirati statistične podatke, da bi dokazal odvisnost telesnega in duševnega razvoja otrok od socialnih razmer, v katerih otrok živi. Na tej podlagi se je zavzel za avtonomijo šole, ki jo je razumel v duhu novih pedagoških gibanj reformske pedagogike oziroma delovne šole. Na osnovi teh programskih smernic je do leta 1930 nastalo nekaj empiričnih raziskav, med drugim tudi knjiga Jožeta Jurančiča z naslovom "Iz šole za narod" (1930). Po letu 1936 so ta program prevzeli mlajši levo orientirani učitelji, ki so se organizirali v gibanje Učiteljski pokret. Jurančič je z njimi tesno sodeloval. Sistematično so poglobljali statistično znanje in v letih do začetka vojne leta 1941 je nastalo nekaj pomembnejših raziskav o telesnem razvoju slovenskih otrok, njihovi prehrani in nasploh socialnem položaju (Protner, 2022).⁴ V didaktičnem smislu so zagovarjali strnjeni pouk, formo pouka, ki ne sledi predmetni logiki, temveč učne vsebine povezuje v celostne sklope. Temeljni teoretski okvir tega didaktično metodičnega modela je prispeval Ernest Vranc (1936) s knjigo *Osnove strnjenega šolskega dela v teoriji in praksi*.

Predstavniki socialno kritične pedagogike so izhajali iz prepričanja, da ta model najbolje odraža marksistično pojmovanje zakonitosti narave in družbe. V tem smislu je imel model ob strokovni tudi svetovnonazorsko utemeljitev (Protner, 2000). Vranc (1960) se je po lastnem pripovedovanju za *strnjene pouke* navdušil pod vplivom Blonskega in pedagoške razstave v Leipzigu leta 1928, ko je Sovjetska zveza prikazala *produktivno delovno šolo* na treh *kompleksnih temah: priroda - delo – družba*. O tem je Vranc zapisal: »Že na razstavi sem zaslutil skladnost takih kompleksov z družbenim razvojem in Žgeč mi je po vrnitvi preroško dejal: "To je bodočnost v šoli: priroda –

⁴ Zdi se, da je v slovenski sociološki znanosti premalo znano, da imajo začetki empiričnega sociološkega raziskovanja v Sloveniji korenine v omenjenih predvojnih raziskavah in ne v začetku šestdesetih let prejšnjega stoletja, kot to interpretirajo številni sociološki viri (prim. Protner, 2024a).

delo – družbal"/.../ Pozneje sem svoje 'Osnove strnjene pouka v teoriji in praksi' (1936) sestavil bolj ali manj prikrito – kljub idealističnemu uvodu prof. Ozvalda – levičarsko, kar je tudi nasprotna kritika s posebno viharostjo ugotavljala.« (Prav tam, str. 212–213). Številni mlajši učitelji so (ne glede na svetovnonazorsko ozadje) v tem modelu prepoznali prizadevanje za “novo šolo” v duhu idej reformske pedagogike, ki je v ospredje postavljala interese otroka in je bila kritična do rigidnosti uradnih učnih načrtov. V tem duhu sta Josip Dolgan in Vranc (1937) kmalu po izidu Vrančeve knjige sestavila *Podrobní učni načrt za ljudske šole*, njegovo bistvo pa označila takole: »Ta učni načrt **ne zahteva**, da bi se otroci vso navedeno snov naučili, ampak nudi le **zaklad poljudnih znanosti, od katerih si jemlje vsakdo, kar potrebuje za organizem otroških duš, ki jih poučuje**. Naj bo učni načrt kakršen koli, **vedno mora učitelj izbirati snov glede na njeno kulturno vrednost za določene prilike in potrebe ter glede na duševno razpoloženje in zmogljivost otrok**.« (Prav tam, str. 5). Pri tem sta predpostavljala, da naj bi učitelji operacionalizirali pouk po načelu strnjivosti.

Čeprav se na prvi pogled zdi, da gre za značilen didaktični model reformske pedagogike, osnovni namen tako zamišljenega predloga novih učnih načrtov ni bil samo prilagoditi učno snov otrokovim potrebam, temveč jo predvsem prilagoditi *določenim prilikam in potrebam* okolja. Avtorja namreč v zaključku uvoda opozarjata na socialne ovire za uspešno vzgojo in izobraževanje ter bistvo učnega načrta povežeta z zahtevo po socialnogospodarski reformi. *Kulturno vrednost* ima le tista učna snov, ki pomaga učencu ozavestiti njegov socialni položaj in ga usposablja za enakopraven vstop v družbo.

3 Jože Jurančič kot predstavnik socialno kritične pedagogike

V prejšnjem razdelku smo na kratko povzeli pedagoško didaktično doktrino, ki jo je pri svojem delu že od začetka svoje poklicne poti udeležal tudi Jurančič. Poglejmo si nekaj značilnih primerov pedagoških pristopov, ki jih je opisal v svojih spominih na učiteljsko delovanje v času pred 2. svetovno vojno in jih postavimo v kontekst pomembnejših biografskih podatkov njegove poklicne poti. Jurančič je bil sprejet na učiteljsko šolo v Mariboru leta 1917, torej med 1. svetovno vojno. Po lastnih besedah se je že takrat navdušil za ideje ruske revolucije. Ob koncu vojne se je še kot dijak priključil Maistrovim borcem. V tem času je prišel v stik z mariborskimi delavci, večinoma socialdemokrati. Tudi ko je leta 1919 nadaljeval šolanje, je ohranil stike s proletarci, hkrati pa je začel študirati marksistično literaturo. Leta 1922 je končal

učiteljske in se kot učitelj zaposlil v Markovcih pri Ptuj, kjer je hkrati poučeval 81 otrok. Iz tega časa se spominja, da je v prostem času »pohlepno goltal teorijo in prakso dunajskih 'šulreformatorjev' pod vodstvom Ota Glöckla, kot tudi prva poročila o sovjetski šoli, katere ideologa sta bila Krupska in Blonski.« (Jurančič, 1974, str. 60).

Po odsluženi vojaški obveznosti je leta 1924 dobil službo v meščanski šoli v Slovenj Gradcu. Spominja se, da je takrat že razpečeval ilegalno partijsko literaturo (Jurančič, 1974, str. 60). Spomladi 1925 se je s člani komunistične partije dogovoril, da se zaradi organizacije ilegalnega prehoda komunistov in prepovedane literature preseli v odročno hribovsko vas Remšnik na meji z Avstrijo. Tega leta je bil na pobudo Lovra Kuharja (Prežihov Voranc) uradno sprejet v Zvezo komunistov (Jurančič 1974a, str. 105).

Na Remšniku je naletel na izrazito slabe socialne razmere, sovražen odnos staršev do šole in slab šolski obisk. Jurančič opisuje, da si je tukaj s prijaznostjo kmalu pridobil naklonjenost otrok, naklonjenost staršev pa si je pridobil po naključnem dogodku, ko je pomagal pri srečnem razpletu poroda. Še večjo naklonjenost staršev in otrok si je pridobil, ko je otroke navdušil za izračunavanje volumna posekanih dreves, kar je bilo pomembno praktično uporabno znanje v kraju, ki je živel od trgovine z lesom. Namesto abstraktnega šolskega pouka je otroke popeljal v gozd, kjer so merili podrti drevesa, nato pa so se v razredu dolge ure učili računskih operacij, dokler niso izračunavanja kubature obvladali tako dobro, da so njihove izračune uporabili starši, ki so jih trgovci pogosto goljufali (Pogovor ..., 1985). V kraju je bilo veliko otrok, ki niso imeli sredstev za nabavo šolskih potrebščin in učbenikov. Skupaj s starši je bil sprejet Jurančičev predlog, da učenci sami ustanovijo odbor, ki bo nabavljal šolske potrebščine in učbenike, skrbel za evidenco in bo imel nadzor nad stroški. Ob tem, da so se sedaj učenci morali seznaniti z birokratskimi postopki, so se srečali tudi s povsem konkretnimi računskimi problemi, saj niso razumeli, kaj pomeni npr. 10 % popusta. To je bila priložnost, da so pri pouku obravnavali procentni izračun, ki so ga učenci ob nazornih konkretnih problemih zlahka usvojili. Ta oblika samouprave je odlično uspela in prinesla konkretne koristi za šolo, učence in njihove starše (Jurančič 1974b).

Tukaj je že prepoznaven Jurančičev reformsko pedagoški pristop, o katerem je sam zapisal: »Učitelj bi moral imeti pri svojem delu absolutno svobodo. Zame so bili učni načrti vedno le splošen okvir, v katerem sem se prosto gibal. /.../ v dnevih, ko smo

računali kubaturo lesa, smo opustili vse ostale predmete, od pouka jezika do zgodovine. Med otroki je bil tako velik interes, da bi bilo zanimanje za računstvo škoda prekiniti in zaradi učnega načrta preusmeriti drugam. Šele ko smo s svojimi izračuni končali, smo prešli k drugim predmetom in v okviru predpisanega učnega načrta dosegli odlične rezultate.« (Pogovor ..., 1985, str. 850). Dejansko je to bil v tistem času moderen pristop in Jurančič si je z njim v pedagoških krogih pridobil veliko pozornosti in spoštovanje. Njegovo šolo so obiskovali dijaki učiteljske šole, organiziral je hospitacije za druge učitelje, začel je objavljati strokovne razprave v pedagoškem tisku. Tako je pred selitvijo na novo službeno mesto objavil knjigo *Iz šole za narod* (Jurančič 1930) – nedvomno pod močnim vplivom Žgečevih pobud – v kateri je natančno opisal sociodemografsko podobo kraja in predstavil svoje pedagoške izkušnje. Njegovo delo na Remšniku so kot zelo dobro ocenjevali tudi šolski inšpektorji (Autor, 1988, str. 14). Toda čeprav njegova ilegalna partijska dejavnost ni bila nikoli dokazana, so ga zaradi suma, da je komunist, po petih letih kazensko premestili na novo delovno mesto.

Februarja 1930 je bil Jurančič premeščen v Markovce pri Ptuj. Tu so bile socialne razmere sicer boljše, vendar jer bil večji tudi občutek ideološke utesnenosti uradnega šolskega programa. Poleg tega se je tudi tukaj srečal s problemom discipline v prenatrpanem razredu. Podobno kot v prejšnji službi se je tudi tukaj rešitev ponudila v približevanju pouka interesom otrok in spodbujanju njihove lastne aktivnosti. Ilustrativen je naslednji primer: ko je nekoč neki učenec pripovedoval, da je slišal za najdbo kosti pračloveka v Krapini, je Jurančič organiziral ekskurzijo in ob ogledovanju arheoloških ostankov so otroci skozi vprašanja sami skonstruirali ključne poudarke razvojne teorije, (Pogovor ..., 1985). Bodimo pozorni, da je tukaj ob modernem pedagoškem pristopu očitna tudi Jurančičeva svetovnonazorska (marksistična) naravnost. Tudi v Markovcih se je Jurančič zelo angažiral za splošni ekonomski in kulturni napredek v kraju. Vključil se je v različna kmetijska društva, organiziral kmetijske zadruge, dajal ekonomske pobude, povezoval kmete in jih navduševal za racionalizacijo dela. S tem delovanjem si je pridobil simpatije prebivalstva. Pa vendar je bila tudi v tem delovanju očitna njegova politična naravnost. Tako npr. priznava, da je bil v okviru tečajev za mladino o poljedelstvu njegov namen »razvijati materijalistično razumevanje in pogled na svet.« (Jurančič 1974c, str. 300).

Leta 1936 je bil zaradi političnih pogledov znova kazensko premeščen, tokrat v zaostalo vinorodno hribovsko vas Telče. V vas je prispel skupaj z ženo, tudi učiteljico, in skupaj sta prevzela poučevanje v dvorazredni šoli s približno 270 otroki, v katero sta se vključila tudi njuna starejša sinova. Oblasti so računale, da se bo tukaj tako kot drugi učitelji pred njim zapil. Namesto tega sta oba z ženo že hitro po prihodu s šolskimi otroki in okoliškimi prebivalci stkala pristne odnose – vaščani so se Jurančiča še dolgo po vojni spominjali kot učitelja, ki je izterjal dolgove do šole in jo postavil na noge. Poleg tega je organiziral ustanovitev zadruga in zbiranje sredstev za gradnjo sušilnice sadja, ki je kmetom omogočila, da so lahko sami učinkovito prodajali svoj pridelek. Politične oblasti so ga zaradi vpliva, ki ga je imel, poskušale na vse načine odstraniti, vendar so prebivalci z različnimi oblikami pritiskov dosegli, da je ostajal učitelj v njihovem kraju. (Pogovor ..., 1985, 1974d). O njegovi priljubljenosti v kraju priča vzdevek »telški bog«, ki mu ga je pripisal Prežihov Voranc (Jezernik, 2021, str. 65; Smole, 2002), ko se je na svojih potovanjih v tistem času srečal z Jurančičem.

Nedvomno je bila Jurančičeva socialna angažiranost tesno povezana z njegovimi političnimi pogledi in iskrenim prizadevanjem za pravice zatiranih slojev. V tem kontekstu je bil njegov pedagoški moto učence opremiti z znanjem, ki jim bo omogočilo socialno in ekonomsko emancipacijo v pogojih kapitalističnega družbenega sistema. Pri tem je v duhu reformske pedagogike (oziroma *delovne šole*, kot so ta pedagoški koncept takrat imenovali) izhajal iz interesov in radovednosti otrok ter potreb šolskega okolja.

4 Jurančičeva življenjska kalvarija in junaštvo med vojno in po njej

Z začetkom 2. svetovne vone na slovenskem ozemlju aprila 1941 se je Jurančičevo življenje dramatično spremenilo. Zaradi vojne nevarnosti na nemškem okupacijskem ozemlju sta se z ženo in štirimi majhnimi otroki januarja 1942 preselila v Šmarjeto pri Novem mestu, ki je bila pod italijansko oblastjo. Toda to ni preprečilo nesreče, ki je doletela njegovo družino. Zaradi odporniških aktivnosti in sodelovanja pri ustanavljanju odborov OF ga je italijanska vojska aprila 1942 aretirala in septembra tega leta internirala v fašistično koncentracijsko taborišče na otoku Rabu, kjer so interniranci zaradi slabih življenjskih razmer množično umirali. Njegovo ženo so fašisti usmrtili kot talko, njuni otroci pa so ostali brez staršev (Jezernik, 2021, Pogovor ..., 1985). Sojetniki so se Jurančiča spominjali po njegovi nesebični pomoči onemoglim taboriščnikom. V taborišču je osnoval ilegalni partijski komite in izvršilni

odbor Osvobodilne fronte in ko je 8. septembra 1943 Italija kapitulirala, je Izvršni odbor Osvobodilne fronte rabskega taborišča prevzel pobudo za osvoboditev internirancev. Sestali so se z vojaškim komandantom taborišča in ga povabili na zbor internirancev dva dni pozneje (10. septembra). Tam so interniranci ob prisotnosti oboroženih italijanskih vojakov razglasili prevzem oblasti v taborišču. Glavni govorec in pogajalec z italijansko vojsko je bil Jurančič. Na zboru so potrdili sklep o ustanovitvi Rabske brigade, katere politični komisar je postal Jurančič in nedvomno prav njemu pripadajo največje zasluge za miren prevzem oblasti (brez maščevanja) v taborišču in razorožitev italijanske vojske (2200 vojakov in karabinjerjev) (Jezernik, 2021a). Z Rabsko brigado se je nato vrnil v Slovenijo, kjer je na osvobojenem ozemlju organiziral šolstvo, vodil partijske tečaje in deloval kot načelnik oddelka za obnovo in socialno skrbstvo. Od jeseni 1944 do 1945 je bil pokrajinski sekretar Osvobodilne fronte in Komunistične partije in je tik pred koncem vojne prisostvoval ustanovitvi prve slovenske vlade (Pogovor ..., 1985).

Lahko si predstavljamo, da je bil človek s takšno biografijo idealen kader za prevzem najvišjih političnih funkcij po koncu vojne. Po konstituiranju komunistične oblasti je postal pomočnik ministra za šolstvo. Spomladi 1946 je bil premeščen na drugo delovno mesto in zadolžen za organizacijo združništva. Med drugim je bil prosvetni svetnik, načelnik prosvetnega oddelka in sekretar partijske celice pri Zadružnem komiteju pri predsedstvu vlade Socialistične republike Slovenije, član šolske komisije pri Centralnem komiteju Zveze komunistov in zvezni poslanec (Pogovor ..., 1985). Skratka postal je del politične elite. Toda zaradi samosvojih pogledov na izgradnjo socializma se je očitno zameril političnim odločevalcem. Na podlagi lažne obtožbe so ga v času informbiroja izključili iz Komunistične partije, prisilno upokojili in aprila 1949 zaprli, najprej v samico v Ljubljani, leta 1952 v Bilečo in nazadnje leta 1953 na Goli otok, kjer je ostal zaprt do decembra tega leta. (Jezernik, 2021; Pogovor ..., 1985). Tam so bili zaprti tudi vsi štirje njegovi otroci iz prvega zakona in druga žena, ker se ni hotela ločiti od njega. (Jezernik, 2021, str. 72)

Tukaj je Jurančič preživel drugo največjo kalvarijo svojega življenja. Z njegovo življenjsko izkušnjo lahko najbolj nazorno ilustriramo vso sprevrženost takratne politične oblasti. Goli otok velja v zgodovinski zavesti kot simbol nasilnega spreobračanja političnih nasprotnikov. O dogajanju na tem otoku si dolga leta ni upal nihče spregovoriti. Jurančič je bil eden prvih, ki je šele leta 1985 v intervjuju nazorno opisal psihično in fizično nasilje, ki ga je preživel v zaporu (Pogovor ..., 1985). Toda izstopa detajl, ki lepo ilustrira staro metaforo, da "revolucija žre svoje

otroke". Za 10. obletnico razpustitve koncentracijskega taborišča na Rabu je bila dana pobuda, da se uredi pokopališče rabskih žrtev in postavi spomenik. Obsežna kamnoseška dela je prevzelo podjetje Vojna pošta 3234 Bakar, ki je kot delovno silo izkoriščalo zapornike na Golem otoku in med njimi je bil takrat tudi Jože Jurančič. Jurančič je torej kot zapornik na Golem otoku klesal spomenik samemu sebi in junaštvu, ki ga je izkazal na sosednjem otoku. Na slovesnosti ob 10 obletnici osvoboditve taborišča na otoku Rab je bilo Jurančičevo ime skrbno zamolčano (Jezernik, 2021, Jezernik, 2021a).

5 Odnos do didaktičnih idej Učiteljskega pokreta po 2. svetovni vojni

Po prihodu iz zaporu decembra 1953 je bil Jurančič nekaj časa brezposeln in je delal kot gradbeni delavec, pozneje pa je bil do upokojitve leta 1963 zaposlen kot tajnik na srednji šoli (Pogovor ..., 1985). Zdi se, da je šlo tukaj za značilen totalitarističen vzorec utišanja disidenta. Pa vendar prav Jurančičeva zgodba ilustrira, da je bil pedagoški pluralizem prisoten tudi v svinčenih časih. Že štiri leta po prihodu iz zaporu (1957) se je Jurančič v časopisu *Prosvetni* delavec vključil v polemiko o reformi učnih načrtov na elementarni šolski stopnji. Polemiko je začel Ernest Vranc, že omenjeni predvojni teoretik didaktične podobe šole iz vrst levo orientiranih učiteljev in zagovornik strnjenega pouka. Članek je imel naslov "Čemu 12 letni vakuum?" (Vranc, 1957). V uvodu je izpostavil, da so učitelji v roke dobili prve napotke za izvedbo reforme učnih načrtov za prve tri razrede osnovne šole in da so starejši učitelji presenečeno ugotovili, da ta reforma znova vpeljuje strnjeni pouk, kot so ga v "levičarskem Učiteljskem pokretu" razvijali in uveljavljali že pred vojno. Njegova ocena povojnega šolskega delovanja je ostra: »Zgodovina slovenskega šolstva bo dobo po vojni morala oceniti kot usodno praznino, ko se je šolstvo usmerilo po vzorih, daleč odmaknjenih od uspešnega družbenega razvoja.« (Vranc, 1957, str.1). V nadaljevanju je opisal, kako so "napredni učitelji" pred vojno sprejeli koncept strnjenega pouka in ga uvajali v številnih poskusnih šolah: »Napredni učitelji so zlahka spoznali v kompleksih 'priroda-družba' dinamiko in družbeno dialektiko, ki so jo v Sovjetski zvezi obravnavali že učni načrti Blonskega, Pistraka in Krupskaje (1922), osem let pozneje pa jih je Stalin dal uničiti kot 'neznanstvene'. In vendar je mladinska psihologija v zadnjih desetletjih ugotovila, da preko zakonitosti otroškega razvoja ne moremo. Če se še pridružuje komponenta napredujoče družbe, se nam vsiljuje vprašanje: Čemu smo izgubili že 12 let? /.../ Čemu preganjanje 'strnjenosti' v prvih letih, ko jo zdaj spet uvajamo?! « (Vranc, 1957, str. 1) Opisal je predvojno prizadevanje za reformo učnih načrtov po načelu strnjenosti, ki mu je leta 1939

prisluhnilo tudi šolsko ministrstvo, vendar je nato vojna vihra to prizadevanje prekinila. Kljub temu se je ta koncept v številnih slovenskih šolah uveljavil in pokazal dobre rezultate. Po tem načelu so bili sestavljeni tudi učni načrti, ki so nastali med vojno. Po njegovi oceni je to didaktično doktrino zaustavil članek iz leta 1946,⁵ v katerem jo je eden od vodilnih akterjev predvojne socialno kritične pedagogike ocenil kot "buržoazno zablodo". »Nastopila je doba stroge sistematike in izoliranih predmetov po ruskih vzorih... Celih 12 let za vse šole» (Vranc, 1957, str. 1).

V eni od naslednjih števil revije se je oglasil Jurančič s člankom "Zato 12 letni vakuum". Njegova obsodba povojne šolske politike je bila še bistveno bolj ostra kot obsodba Vranca. Pri tem je za diskontinuiteto predvojne pedagoške misli neposredno obsodil Vlada Schmidta, vodilnega pedagoškega teoretika in absolutno avtoriteto povojne socialistične pedagoške misli, ki je ta status ohranjal vse do 80tih let. Očital mu je, da je s svojo kritiko reformske pedagogike (v članku iz leta 1947 – reformsko pedagogiko je obravnaval pod pojmom mladinoslovje) zavrl nadaljnji razvoj delovanja predvojnih progresivnih pedagogov. Med vrsticami pa je mogoče prepoznati tudi očitek Schmidtu, da smo »po osvoboditvi posnemali šolstvo v SZ. Nismo hoteli razumeti, da je pri nas obvezno šolstvo že staro preko sto let in da nepismenosti ni več, da moramo nadaljevati naše delo tam, kjer je napredne pedagoge pretrgala vojna, in tako v novi socialistični dobi ustvarjati več kakor so v SZ, kjer so po revoluciji komaj uvedli obvezno šolstvo. Zato bi mi morali ustvariti mnogo več in v kratkem biti vzor vsem socialističnim deželam.« (Jurančič, 1957, str. 2).

Na tem mestu nimamo prostora, da bi podrobneje analizirali Schmidtov članek: Mladinoslovje – propadanja buržoazne pedagogike v dobi imperIALIZMA (Schmidt, 1947), s katerim polemizira Jurančič. Dejstvo je, da je Schmidt tukaj predvsem zavračal ideje reformske pedagogike, torej pedagoške smeri, ki je vzgojne smotre izpeljevala iz otroka in se prikazovala kot neideološka doktrina. Njegova kritika je tehtna in tudi danes vredna pozornosti. Toda očitno je, da se je v tej kritiki prepoznal tudi Jurančič, čeprav se že pred vojno predstavniki socialno kritične pedagogike niso povsem poistovetili z idejami reformske pedagogike. Tega ni popravil niti Schmidtov popravek k članku: Mladinoslovje – znak propadanja buržoazne pedagogike v dobi imperIALIZMA (Schmidt, 1948), v katerem je izrecno priznal, da je v prvem članku

⁵ Vranc navaja, da gre za članek M. Menceja z naslovom *Radna škola – buržoazna zabloda*, ki je bil objavljen v beograjski *Savremeni školi* (1946, št. 1).

zanemaril »zarodke progresivnih misli, ki bi jih morali ceniti in upoštevati toliko bolj, v kolikor težjih pogojih so se prebijale« (Schmidt, 1948, str. 223). V tem članku je pojasnil, da lahko ima tudi pedagogika, ki izhaja iz otroka, progresivno vlogo in to pojasnil s primerom Rousseauja in Tolstoja, ki sta "svobodno vzgojo" postavila v boj proti "vplivom reakcionarne ideologije na mladino". Progresivnost te teorije je v tem, da je uporabna kot »utemeljitev za opozicijo proti vladajoči ideologiji. Prav v tem je element njene družbene vrednosti, **kjer je vladajoča ideologija reakcionarna** /poudarjeno v originalu/. Pri nas pa je danes vladajoča ideologija napredna in bi se zato – če bi zastopali stališče te teorije – znašli na isti liniji z reakcionarji, ki se borijo za dušo naše mladine s tem, da jo skušajo speljati izpod naprednih vzgojnih smotrov naše družbe.» (Schmidt, 1948, str. 229-230). Pomemben je še en poudarek v Schmidtovem tekstu, ki nam pomaga pojasniti, zakaj je povojna didaktična doktrina prekinila idejo strnjenega pouka, ki so jo razvijali Vranc, Jurančič in drugi predvojni socialnokritično naravnani učitelji. Pri tem so izhajali iz psiholoških študij otroka. Za Schmidta in sploh povojno pedagoško doktrino pa je bila »pedagogika, ki temelji na psihologiji, apolitična pedagogika«, saj je ta pedagogika »s svojo zahtevo, da moramo pri pouku izhajati iz otroka, iz potreb njegove rasti, rušila sistematičnost učne snovi, torej to, kar je pozitivna stran stare šole. Ker brez tega ne moremo oborožiti mladine z znanjem, z izobrazbo, ki je potrebna za borbo za družben napredek." (Schmidt, 1948, str. 227). Ta pedagoška logika nam pomaga razumeti, zakaj je v prvih povojnih letih "nastopila doba stroge sistematike in izoliranih predmetov po ruskih vzorih", kot smo zgoraj citirali Vranca in kar je kritiziral tudi Jurančič.

Schmidt je pedagoško delovanje predvojnih levo usmerjenih učiteljev bolj povezoval z idejami reformske pedagogike kot pa z revolucionarnim bojem za šolo po meri komunistične ideologije. Čeprav je Schmidt v svojih prvih povojnih člankih nastavljal konsistentno teoretsko kritiko reformske pedagogike, pa je bil krivičen do delovanja predvojnih levo usmerjenih učiteljev, oziroma je njihovo delovanje interpretiral preveč enostransko. Zato mu je Jurančič opravičeno očital, da ni upošteval družbenih razmer, v katerih učitelji zaradi cenzure niso mogli izražati svojih marksističnih nazorov. Takole pravi: »Tovarišu. dr. V. Schmidtu najbrž ni znano, da predvojni progresivni pedagogi nismo bili homogeni. Marksistov nas je bilo malo, več je bilo simpatizerjev najrazličnejših variant. Mi jih nismo odklanjali, nasprotno smo jih pritegovali k delu. Tako so med progresivnimi pedagogi bili redki ideologi, a več progresivnih didaktikov. Dobo, v kateri smo delali, je treba pravilno razumeti. Mnogo 'pedagoških tekstov', ki so izšli pod imeni progresivnih pedagogov, so

obtesali oficialni pedagogi, da so potem sploh Izšli. Več 'pedagoških tekstov' ni bilo objavljenih, nekateri niso bili niti napisani. Tudi te bi moral pregledati tovariš dr. V. Schmidt. Pod mladinoslovje smo skrivali in zavijali probleme, ki smo jih hoteli spraviti v svet kot pripadniki materialističnega svetovnega nazora.« (Jurančič, 1957, str. 2).

Posebne pozornosti je vreden Jurančičev očitek, da Schmidt ni ovrednotil statističnega raziskovanja socialnih okoliščin, v katerih odraža slovenska mladina. »Ali tovarišu dr. V. Schmidtu niso znana dela naših progresivnih učiteljev in profesorjev, s katerimi so statistično ugotavljali kvarne posledice kapitalističnega družbenega reda na mladino? Ali je to bil 'beg od družbene resničnosti', 'izhodišče vzgoje bodi otrok', 'pedagogiko so izolirali od družbene problematike' itd.?« (Jurančič, 1957, str.2). Res je, da so rezultati tega raziskovanja zgolj implicitno izražali družbeno kritičen odnos do politične oblasti, toda levo orientirani ideološki cilji in nameni so bili povsem prepoznavni.

Na koncu je treba izpostaviti še en Jurančičev očitek, ki nam ilustrira občutke učitelja komunista, katerega predvojno pedagoško delovanje je povojna pedagoška doktrina povsem razvrednotila. Schmidtu je postavil naslednje vprašanje: »Ali so progresivni pedagogi pred vojno bili preganjani, odpuščeni iz službe ih po zaporih zaradi 'propadajoče buržoazne pedagogike', 'reakcionarnosti' in 'rasizma'? O tem bi tovarišu dr. Schmidtu lahko odgovorili bivši sreski načelniki, policijski šefi, državni pravniki, preiskovalni sodniki, šolski nadzorniki itd., ki so bili naši šefi, kakor tudi oficialni pedagogi in uredniki revij, ki so po svoji službeni dolžnosti morali odbijati revolucionarne osti našim delom, ki smo jih objavljali.« (Jurančič, 1957, str.2).

Na osebno kritiko je v naslednji številki odgovoril Schmidt (1957).⁶ Izpostavil je, da vztraja pri kritiki mladinoslovja in da (vsaj) reformskopedagoške ideje, ki so jih pred vojno zagovarjali pripadniki Učiteljskega pokreta, po vojni ne bi mogle imeti "napredne družbene vloge". Pri tem je zanimiv njegov očitek, »da so tisti, ki se jim sedaj toži po realizaciji teh idej, imeli po osvoboditvi vso možnost in vso družbeno podporo za njihovo uveljavljanje« in nekoliko cinično pristavi, da njemu – povojnemu visokošolskemu predavatelju in teoretiku Jurančič očita zastoj v razvoju šolstva v času, ko je bil sam pomočnik ministra za šolstvo (Schmidt, 1957, str. 2).

⁶ V tej številki je Jurančiču odgovorila tudi Milica Bergant, vendar njeno vpletenost v polemiko na tem mestu zaradi pomanjkanja prostora ne analiziramo.

6 Sklep

Razlogi za diskontinuiteto predvojne pedagoške paradigme levo usmerjenih učiteljev s povojno socialistično pedagoško paradigmo so izjemno kompleksni. Dejstvo je, da učitelji marksisti v predvojnem času svojega teoretskega koncepta zaradi cenzure niso razvili v takšni formi, kot so si morda želeli. Ta koncept je potrebno šele rekonstruirati, pri čemer se ni mogoče zanašati zgolj na njihove tekste iz predvojnega obdobja, ampak je nujno vključiti njihove spomine in interpretacije, ki so jih objavili v povojnem času. Zgodba Jožeta Jurančiča je eksemplarična. Razkriva pedagoški entuziazem učitelja komunista v času, ko je bila komunistična partija prepovedana stranka in v času, ko je bila na oblasti. Predvojni funkcionarji ilegalne Komunistične partije za pedagoško delo učiteljev niso kazali kakšnega posebnega interesa. Zato so levo usmerjeni učitelji praktiki v Sloveniji oblikovali precej samonikel pedagoški koncept, ki se je v didaktičnem modelu zgledoval po idejah reformske pedagogike, idejno in svetovnonazorsko pa so si prizadevali za emancipacijo otrok iz delavskih in kmečkih slojev. Pri tem so se naslanjali na rezultate empiričnih socialno pedagoških raziskav, ki so temeljile na marksističnem razumevanju družbe.

Polemika, ki smo jo predhodno opisali, razkriva, da je bil za povojno pedagoško doktrino povsem nesprejemljiv tisti del njihove pedagoške prakse, ki ga je vodilni pedagoški teoretik socialističnega obdobja kritiziral kot "svobodno vzgojo" in interpretiral kot "buržoazno zablodo". Po drugi strani pa je dolgo ostalo spregledano empirično pedagoško raziskovanje povezave med otrokovim psihofizičnim razvojem in socialnim okoljem, ki je predvojne levo usmerjene učitelje nedvoumno umeščalo v krog akterjev prizadevanja za revolucionarno spremembo družbene ureditve, ki se je s prevzemom oblasti Zveze komunistov Jugoslavije zgodila po vojni. Razloge za tak odklonilen odnos do predvojnih levo orientiranih učiteljev bo treba še podrobneje proučiti. Nedvomno se je pedagoška teorija prvih povojnih let zgledovala po pedagoški doktrini Sovjetske zveze, pri tem pa vendarle ni mogoče spregledati, da je bila Schmidtova pedagoška kritika reformske pedagogike teoretsko povsem legitimna in je v številnih elementih aktualna še danes.

Ta ugotovitev potrjuje, da je pri interpretaciji povojnega razvoja pedagoške doktrine v socialistični Sloveniji potrebno razlikovati med šolsko politiko, ki jo je izvajala politična oblast in pedagoško teorijo, ki je vendarle sledila tudi samostojni logiki pedagogike kot znanosti (prim. Medveš, 2015). Če sledimo tej logiki, lahko v opisani polemiki prepoznamo obstoj pluralizma pedagoških konceptov in pogledov na

razvoj šolstva v Sloveniji v času, ki ga označujemo kot totalitarnega. Kako zgrešene so predstave o popolnem pedagoškem enoumju v tem času nam ilustrira dejstvo, da je Jurančič leta 1972, v času torej, ki ga označujemo kot "svinčena leta komunizma" v Sloveniji, dobil najvišjo republiško nagrado za področje šolstva (M. K., 1972).

Iz didaktičnega vidika je posebne pozornosti vredna usoda »strnjenega« pouka, ki so jo v predvojnem obdobju zagovarjali in razvijali predstavniki socialno kritične pedagogike. Očitno je ta koncept v povojnem obdobju padel v nemilost strokovnih in političnih odločevalcev, vendar je pozneje doživel renesanso pod terminom »integrirani pouk« (Kramar, 1990). V didaktičnih razmislekih poosamosvojitvenega obdobja se je ta koncept znova umaknil v ozadje. Po logiki cikličnosti, ki jo opazimo v dosedanjem razvoju, lahko napovemo, da bo v prihodnosti znova vedno bolj aktualen.

Viri in literatura

- Autor, O. (1988). *Intervju z Jožetom Jurančičem in Martinom Mencejem*. Pedagoška fakulteta.
- Dolgan, J. in Vranc, E. (1937). *Podrobni učni načrt za ljudske šole*. Učiteljska tiskarna v Ljubljani.
- Enciklopedijski rečnik pedagogije* (1963). D. Franković, Z. Pregrad, P. Šimleša (ur.), Matica hrvatska.
- Jezernik, B. (2013). *Goli otok – Titov gulag*. Modrijan.
- Jezernik, B. (2021). Potovanje od Goličave do Golega otoka. *Zgodovina za vse: vse za zgodovino*, 28(1), 63–78.
- Jezernik, B. (2021a). Remaking the heritage of the Italian concentration camp on the island of Rab. *Traditiones: zbornik Inštituta za slovensko narodopisje*, 50(1), 107–134.
- Jurančič, J. (1930). *Iz šole za narod*. Slovenska šolska matica.
- Jurančič, J. (1957). Zato – 12-letni vakuum. *Prosvetni delavec*, 7(19), 2.
- Jurančič, J. (1974). Na ilegalnom poslu. V O. Cicmil, (ur.), *Učesnici i svedoci. Zbornik sećanja o delatnosti naprednog učiteljstva Jugoslavije do 1941. godine* (str. 105-108), 1. knjiga, Društvo za izučavanje delatnosti naprednog učiteljstva Jugoslavije.
- Jurančič, J., (1974a). Moji prvi susreti sa progresivnim zbivanjima. V O. Cicmil (ur.), *Učesnici i svedoci: Zbornik sećanja o delatnosti naprednog učiteljstva Jugoslavije do 1941. godine* (str. 56-60), 1. knjiga, Društvo za izučavanje delatnosti naprednog učiteljstva Jugoslavije.
- Jurančič, J. (1974b). Samoupravljanje učenika na Remšniku. V O. Cicmil (ur.), *Učesnici i svedoci: Zbornik sećanja o delatnosti naprednog učiteljstva Jugoslavije do 1941. godine* (str. 113–116), 1. knjiga, Društvo za izučavanje delatnosti naprednog učiteljstva Jugoslavije.
- Jurančič, J., 1974c. Markovci. V O. Cicmil, (ur.), *Učesnici i svedoci: Zbornik sećanja o delatnosti naprednog učiteljstva Jugoslavije do 1941. godine* (str. 299-304), 1. knjiga, Društvo za izučavanje delatnosti naprednog učiteljstva Jugoslavije.
- Jurančič, J. (1974d). Moje učiteljstvo na Dolenjskem. V O. Cicmil, (ur.), *Učesnici i svedoci. Zbornik sećanja o delatnosti naprednog učiteljstva Jugoslavije do 1941. godine* (str. 148–153), 2. knjiga, Društvo za izučavanje delatnosti naprednog učiteljstva Jugoslavije.
- Jurančič, Josip, (1989). V N. Potkonjak in P. Šimleša (ur.), *Pedagoška enciklopedija* (str. 373), Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, IRO »Školska knjiga«, SOUR »Svetlost«, OOUR Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja, OOURIzdavanje udžbenika i udžbeničke literature, Zavod za izdavanje udžbenika.

- Jurančič, Jože, (1990). V M. Javornik (ur.), *Enciklopedija Slovenije* (str. 35), 4. zvezek, Mladinska knjiga, 1990.
- Jurančič, Jože, (2008). V T. Stanonik in L. Brenk (ur.), *Osebnosti: Veliki slovenski biografski leksikon, A-L* (str. 428), Mladinska knjiga.
- Kramar, M. (1990). *Integrirani pouk in drugi primeri inovacij pouka na začetku šolanja*. Izvedensko mnenje. Kudlačová, B., martinčová, R., Wiesenganger, M., (2023). *State as the Owner of Education: Book of Abstracts*, Trnava University in Trnava.
- M. K. (1972). Podeljene so Žagarjeve nagrade za leto 1972, *Prosvetni delavec*, 23(13), 5.
- Medveš, Z. (2015). Socialist pedagogy: caught between the myth of the fairness of the unified school and cultural hegemony, *Journal of Contemporary Educational Studies / Sodobna pedagogika*, 66(2), 14–41.
- Medveš, Z. (2015a). Spopadi paradigem v razvoju slovenske pedagogike. *Sodobna pedagogika*, 66(3), 10–35.
- Pedagogijski leksikon : Priručnik za teorijo i praksu vzgoja* (1939). S. Pataki, M. Tkalič, A. Defrančeski, J. Demarin (ur.), Minerva nakladna hiša.
- Pogovor z Jožetom Jurančičem (1985). *Nova revija*, 4(39/40), 845–857, (intervju zapisal Peter Vodopivec).
- Protner, E. (1994). *Soodvisnost med razvojem pedagoške teorije in izobraževanjem učiteljev : magistrsko delo*, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Protner, E. (2000). *Pedagogika in izobraževanje učiteljev (1919-1941)*. Educa.
- Protner, E. (2020). Konstituierung der sozialkritischen pädagogischen Richtung zwischen den beiden Weltkriegen in Slowenien. *Historia scholastica*, 6(1), 69–84.
- Protner, E. (2020a). Klasifikacija pedagoških paradigem v Sloveniji. V R. Kroflič, T. Vidmar, K. S. Ermenc, (ur.), *Ziva pedagoška misel Zdenka Medveša* (str. 61–103), Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Protner, E. (2022). Empirical pedagogical research between the two wars : the case of Slovenia. V N. Angeloska-Galevska et al. (ur.), *Educational challenges and future prospects : conference proceedings* (str. 415-423), Ars Lamina—publications: Faculty of philosophy. <https://repository.ukim.mk/handle/20.500.12188/24969>
- Protner, E. (2024). Jurančič, Jože : (1902–1998). V P. Vide Ogrin in P. Testen Koren (ur.), *Slovenska biografija, Novi Slovenski biografski leksikon*. 2024, Znanstvenoraziskovalni center SAZU Slovenska akademija znanosti in umetnosti. <https://www.slovenska-biografija.si/oseba/sbi1025140/>
- Protner, E. (2024a). Učiteljski pokret in začetki empiričnega sociološko pedagoškega raziskovanja v Sloveniji. V M. Lavrič in T. Rutar, (ur.). *Jugoslavija, postsocializem in religija : zbornik ob 80-letnici zaslužnega profesorja dr. Sergeja Flereta* (str. 1–10), Kulturni center.
- Protner, E. (2025). The Discontinuity of the Left-oriented Pedagogical Paradigm after the Second World War in Slovenia on the Example of Jože Jurančič. *Historia scholastica* 11(1), 31–52. V tisku.
- Schmidt, V. (1947). Mladinoslovje — znak propadanja buržoazne pedagogike v dobi imperalizma, *Popotnik*, 64(9-10), 251–267.
- Schmidt, V. (1948). Popravek k članku Mladinoslovje — znak propadanja buržoazne pedagogike v dobi imperalizma, *Popotnik*, 65(7–8), 222–230.
- Schmidt, V. (1957). Pri kom-12letni vakuum? *Prosvetni delavec*, 7(20), 2.
- Vodopivec, P. (2010). *Od Pobljnovice do samostojne države. Slovenska zgodovina od konca 18. do konca 20. stoletja*, Modrijan.
- Vranc, E. (1936). *Osnove strnjenejšega šolskega dela v teoriji in praksi*, Slovenska šolska matica.
- Vranc, E. (1957). Čemu 12-letni vakuum? *Prosvetni delavec*, 7(15), 1.
- Vranc, E. (1960). Spominski utrinek s pedagoških poti, *Sodobna pedagogika*, 11(7–8), 211–216.
- Žgeč, F. (1923). *Problemi vzgoje najširših plasti našega naroda*, Udruženje Jugoslovenskega učiteljstva – Poverjenišvo Ljubljana.
- Žgeč, F. (1991). Ustanovitev KP v Dornavi, Ptuj in v nekaterih okoliških vaseh. V M. TANCER (ur.), *Dr. Franjo Žgeč socialno-pedagoški reformator na Slovenskem (Bio-bibliografski oris)* (str. 95–96), Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Raziskovalni inštitut.

Žižek, S. (2007). A Leninist Gesture Today: Against the Populist Temptation. V S. Budgen, E. Kouvélakis, S. Žižek (ur.), *Lenin Reloaded: Toward a Politics of Truth* (str. 74–98), Duke University Press Durham and London 2007, str. 74–98.

O avtorju

Dr. **Edvard Protner** je redni profesor na Oddelku za pedagogiko na Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru. V študijskih programih vseh treh stopenj predava vsebine s področja obče pedagogike, zgodovine pedagogike, primerjalne pedagogike, teorije vzgoje in alternativnih pedagoških konceptov. Je avtor in urednik številnih monografij. Organiziral je več mednarodnih znanstvenih konferenc in je član številnih uredniških odborov.

POLIRANJE DIAMANTOV ALI DONKIHOTSTVO: VLOGA UČITELJA POUKA TUJEGA JEZIKA V LUČI METAFOR

SASA JAZBEC, BRIGITA KACJAN

Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Maribor, Slovenija
sasa.jazbec@um.si, brigita.kacjan@um.si

Edina stalnica pri vlogi učitelja oz. učitelja tujega jezika je nenehno spreminjanje. V prispevku vlogo učitelja osvetlimo z vidika prevladujočih metod učenja in poučevanja tujih jezikov in jo nato analiziramo z vidika metafor, s katerimi so učitelji in študenti ciljno in hote opisali poklic oz. vlogo učitelja. Metafor ne razumemo le kot lep način izražanja, kolorit jezika, temveč kot temeljne kognitivne mehanizme, ki ljudem omogočajo, da izrazijo svoje razumevanje sveta in da razumejo razumevanje sveta drugih. Zanimalo nas bo, kakšne mentalne modele predstavljajo metafore in ali med zbranimi metaforami prevladujejo tiste, ki kažejo na tradicionalno instruktivno razumevanje vloge učitelja tujega jezika, ali tiste, s katerimi lahko vlogo učitelja razumemo skladno s sodobnejšimi konstruktivističnimi pristopi učenja in poučevanja.

DOI

[https://doi.org/
10.18690/um.pef.7.2025.10](https://doi.org/10.18690/um.pef.7.2025.10)

ISBN

978-961-299-017-6

Ključne besede:

vloga učitelja,
tuji jezik,
metafore,
mentalni model, metode
učenja in poučevanja tujega
jezika



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.pef.7.2025.10](https://doi.org/10.18690/um.pef.7.2025.10)

ISBN
978-961-299-017-6

POLISHING DIAMONDS OR QUIXOTICISM: THE ROLE OF THE FOREIGN LANGUAGE TEACHER THROUGH THE LENS OF METAPHORS

SAŠA JAZBEC, BRIGITA KACJAN

University of Maribor, Faculty of Arts, Maribor, Slovenia
sasa.jazbec@um.si, brigita.kacjan@um.si

Keywords:
teacher's role,
foreign language,
metaphors,
mental models,
language learning and
teaching methods

The only constant in the role of a (foreign language) teacher is continual change. This paper examines the evolving role of the foreign language teacher by first considering dominant methods of language learning and teaching, and then analyzing these through metaphors used by teachers and students to purposefully and consciously describe the profession. Metaphors are regarded not merely as stylistic embellishments or vivid language, but as fundamental cognitive tools that allow individuals to articulate their worldview and to comprehend the perspectives of others. Our focus is on the mental models these metaphors suggest. Specifically, we investigate whether the metaphors collected reflect a traditional, instruction-centered understanding of the foreign language teacher's role, or whether they point toward a more contemporary, constructivist view of teaching and learning.



University of Maribor Press

1 Uvod

Vloga učitelja se je v zadnjih nekaj desetletjih zelo spreminjala, v zadnjem desetletju pa drastično spremenila. Havighurst (2021) je z makro strukturne perspektive primerjal funkcije in vlogo učitelja in ugotovil, da je bil učitelj nekoč mediator učenja, da je učenca discipliniral in kontroliral njihovo vedenje, da je bil nadomestek staršev, zaupnik učencev, presojevalec dosežkov, organizator kurikulumu in birokrat. Danes pa je po Havighurstu učitelj strokovnjak in raziskovalec, član učiteljskih organizacij, opravlja različne vloge v skupnosti, je javni uslužbenec, moralni zastopnik srednjega razreda, razpolaga s strokovnimi znanji in spretnostmi na določenem področju in je vodja skupnosti. Analiza Havighurstove primerjave vlog učitelja na prvi pogled sicer prepriča, natančnejši premislek pa pokaže, da teh vlog ni smiselno vzporejati, saj so vse omenjene bile aktualne in so še vedno aktualne oz. postajajo aktualne, spreminja se samo to, na katerih sta poudarek in pomen.

Bolj kot makro strukturna vloga nas bo v tem članku zanimala mikro strukturna perspektiva vloge učitelja, in sicer učitelja tujega jezika. S Havighurstom (2021) lahko ugotavljamo, da je edina stalnica pri opredeljevanju vloge učitelja tujega jezika konstantno spreminjanje oz. redefiniranje njegove vloge. Pri analizi spreminjanja vloge učitelja tujega jezika je neizbežen pregled in študij metod, ki so prevladovala oz. veljajo v določenih časovnih obdobjih in s svojimi didaktično-metodičnimi usmeritvami močno in neposredno vplivajo na vlogo in funkcije učitelja tujega jezika.

V nadaljevanju bomo na kratko opisali, kakšna je bila vloga učitelja od slovnično-prevajalske metode v drugi polovici 19. stoletja preko direktne, avdio-vizualne metode, komunikativnega pristopa vse do današnjega metodološkega eklektizma in pouka s pomočjo orodij, podprtih z umetno inteligenco.

V naslednjem delu teoretskih izhodišč pa se posvečamo metaforam in jih razumemo kot mentalne modele, tj. reducirane, a hkrati elaborirane kognitivne reprezentacije, ki temeljijo na analogijah in jih ljudje neprestano oblikujemo v interakciji z okoljem. Zanimivo in pomembno pri tem je, da se ti mentalni modeli konstruirajo iz interakcije, učinkujejo pa tudi recipročno, saj imajo usmerjevalno funkcijo, in sicer pri zaznavanju, mišljenju in delovanju (Lehmann in Ebner, 2011, str. 135; Dutke, 1994). To reprezentativno in konstruktivno moč metafor bomo nekoliko natančneje opredelili v teoriji. V empiričnem delu bomo z analizo zbranih metafor učiteljev in

študentov tujega jezika, s katerimi so opisali svoj poklic, razkrili tudi njihov mentalni model. Zanimalo nas bo, kakšne modele lahko rekonstruiramo iz zbranih podatkov in kakšno vlogo učitelja reprezentirajo v empiričnem delu rekonstruirani prevladujoči mentalni modeli ter ali lahko to interpretiramo v kontekstu prevladujočih metod in obstoječih raziskav (reproduktivno in instruktivno ali produktivno in konstruktivno vlogo)¹ (Helmke, 2014).

2 Metode v zgodovini in sedanjosti učenja in poučevanja tujega jezika

Zgodovina tujejezikovne didaktike se začne, kot je razvidno iz različnih publikacij v nemškem govornem prostoru, že v 19. stoletju z uvedbo t. i. novih jezikov, tj. angleščine in francoščine (prim. Dorn, 2005; Hallet in Königs, 2010; Jazbec, 2019; Jazbec in Kacjan, 2017; Neuner in Hunfeld, 1993; Roche, 2005). Učitelji so takrat uveljavljeno slovnično-prevajalsko metodo (v središču metodoloških postopkov sta bila slovnica in prevajanje) za učenje klasičnih jezikov, npr. latinščine in stare grščine, prenesli na učenje novih jezikov, npr. francoščine in angleščine. Učitelj je imel pri tej metodi zelo pomembno instruktivno vlogo, učencem, ki so bili izključeni iz aktivnega učnega procesa, je deduktivno posredoval slovnična pravila z vsemi možnimi izjemami. Preverjal je učenje teh pravil na pamet in nadzoroval urjenje na jezikovno izoliranih, didaktično konstruiranih primerih ter usmerjal prevajanje.

V sedemdesetih in osemdesetih letih 19. stoletja je tujejezikovno didaktiko vznemiril Wilhelm Viëtor s svojim pamfletom *Der Sprachunterricht muss umkehren* (1882) [Pouk tujega jezika se mora (spre)obrniti], ki je bil objavljen pod pomenljivim psevdonimom *Quousque tandem* [Kako dolgo še] in pomeni v zgodovini tujejezikovne didaktike in za vlogo učitelja nov začetek. Kot pove že ime direktna metoda, učenje tujega jezika po tej metodi poteka direktno oz. naravno, tako kot učenje maternega jezika. Učitelj delo organizira tako, da je vse dosledno v tujem jeziku oz. „enojezično“ in da je iz razreda popolnoma izključen materni jezik. Vloga učitelja je izredno pomembna, saj je jezikovni vir in vzor. Je partner v komunikaciji, v učnem procesu, nekdo, ki pohvali, ne le graja ali celo kaznuje, ki napake popravi, a jih ne sankcionira, ki pouk organizira tako, da so zastopane različne socialne oblike

¹ V prihodnje, zdajšnji okvir prispevka tega ne omogoča, nameravamo analizirati tudi morebitno razliko med prevladujočimi metaforami učiteljev in študentov, tj. bodočih učiteljev tujega jezika, saj menimo, da bi zaradi sprememb v metodoloških pristopih in digitalizaciji pouka lahko ugotovili zanimive razlike.

dela, ki ne samo poučuje, temveč tudi pusti, da se učenci „učijo“ (Neuner in Hunfeld 1993, str. 37–42).

»Mati-hči-metodi« (Dorn 2005, b. s.), to sta avdiolingvalna metoda in avdiovizualna metoda, sta naslednji pomembni metodi v tujejezikovni didaktiki. Pri razvoju avdiolingvalne in -vizualne metode so bili upoštevani pomembna lingvistična (de Saussure), učnopsihološka (behaviorizem) spoznanja in novi mediji (plošče, kasete, kasetofoni, projektorji, jezikovni laboratoriji, možnosti projiciranja slik itd.). Uvedba teh, takrat novih medijev je spet močno spremenila, celo zamajala do takrat trdno vlogo učitelja, ker so omogočili to, kar je prej zmozel samo učitelj: prenos in hranjenje govorjenega jezika (Hallet in Königs, 2010).

Komunikativna metoda² je rezultat t. i. komunikativnega preobrata, ki se je zgodil v tujejezikovni didaktiki. Ključno ime sprememb je bil Hans-Eberhard Piepho. Tudi on je s svojim delom *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht* [Komunikativna kompetenca kot nadrejeni cilj pouka tujega jezika angleščine] (1974) povzročil spremembo paradigme tujejezikovne didaktike, vključno z vlogo učitelja, ko je poudaril, da temeljni cilj pouka tujega jezika ni sam jezik, temveč njegova raba in vsebine (prim. Legutke in Schocker von Dittfurth, 2003). Razvijanje tujejezikovne komunikativne kompetence je bilo že takrat razumljeno kot konstrukt, sestavljen iz več različnih kompetenc (npr. slovnične kompetence, diskurzivne kompetence). Naloga učitelja je bila urjenje posameznih spretnosti, vedno s krovnim ciljem razvijati komunikativno kompetenco (prim. Hallet in Königs, 2010; Skela in Dagarin Fojkar, 2009).

Komunikativna metoda se je v svojih izhodiščih naslanjala tudi na teorijo pragmalingvistike, takrat mlade znanstvene discipline, ki je relativirala do tedaj veljavno lingvistično paradigmo. V kontekstu pouka tujega jezika je to pomenilo, da je komunikacija v tujem jeziku uspešna ali ne, vendar to v večini primerov ni odvisno le od dosledne rabe slovničnih pravil. Ta predpostavka je vodila v predvsem za učitelje nov jezikovno funkcionalni koncept poučevanja in učenja tujega jezika, ki je potekal tako, da so bili učenci sposobni to, kar so se učili in naučili, ne nujno jezikovno brezhibno, uporabiti v vsakdanji komunikaciji (Neuner in Hunfeld, 1993).

² Izraz metoda se je v sintagmi komunikativna metoda izkazal za preozkega in nezadostnega, tako menita tudi Skela in Dagarin Fojkar in komunikativno metodo imenujeta »prej filozofija kot metoda učenja tujega jezika« (2009, str. 53).

Lahko si predstavljamo, da je tudi to spet močno poseglo v vlogo učitelja. Pri čemer so zakoreninjeni vidiki pomena slovnice in sistema jezika pri učiteljih tudi danes še vedno zelo močni oz. celo neposredno vidni v njihovih didaktičnih ravnanjih. Tak koncept je v središče učenja postavil učenca in sam učni proces. Učitelj pa je pragmatično usmerjenost pouka tujega jezika dosegel tako, da je npr. pripravljajal odprte, polodprte in produktivno usmerjene vaje in naloge, da so pri pouku prevladoval različne socialne oblike, tj. ne le frontalno delo, in da je učencem ponudil različne možne vzorce jezikovnih ravnanj, sami pa so glede na temo, situacijo in namen komunikacije izbrali ustreznega (Neuner in Hunfeld, 1993). S komunikativno metodo se je v tujejezikovni didaktiki končalo obdobje t. i. klasičnih makro metod in začela se je postmetodološka doba (Funk, 2010, str. 942), v kateri je zaporedno pojavnost metod nadomestila istočasnost ali, kot je jedrnato zapisal Martin, linearnost a priori se dejansko ustvarja šele a posteriori (Martin, 2002; Martin in Oebel, 2007).

Sodobni tujejezikovni didaktični pristopi so si podobni v tem, da imajo skupni osnovni cilj, ki ga poznamo že od komunikativne metode naprej, tj. razvijanje (tuje)jezikovne kompetence učencev pri pouku tujega jezika. Sodobni pouk tujega jezika danes je diskurz, ki ga določajo in nanj odločilno vplivajo različni dejavniki. Ker so ti dejavniki številni in jih ni možno vseh enako pomembno upoštevati pri posameznem pristopu, so se razvili različni pristopi, ki izpostavljajo določene dejavnike in zapostavljajo ali celo zaobidejo druge, npr. medkulturni pristop, medpredmetni pristop, čezjezični pristop. Skupno vsem tem metodam ali pristopom v postmetodološki dobi pa je to, da je v ospredju učenja učenec (na učenca osredinjeni pristopi), da se induktivna metoda dela postavlja pred deduktivno in da instruktivnost nadomeščata produktivnost in konstruktivnost. Učitelj kot strokovnjak in pedagoški profesionalc nad procesom učenja bdi, ga usmerja, evalvira in vodi. Njegovo vlogo na povedni način opiše izraz odranje (angl. scaffolding) in pomeni, da je učitelj tujega jezika profesionalc (strokovnjak na področju jezika in pedagog), tisti, ki ustvari oder, gradi most, ki učencu pomaga, da se v varnem okolju giblje od znanega k novemu (prim. Belland, 2014; Gonulal in Loewen, 2018).

3 O metaforah s teoretskega vidika

Pri metaforah³ gre načeloma za to, da eno stvar, izkušensko področje razumemo ali pojasnimo s pomočjo (v okviru) drugega (Bratoš 2010, str. 19; Lakoff in Johnson 1980, str. 305). Sodobne teorije metafor teh ne opisujejo več zgolj kot jezikovna sredstva, kot večpomenske besedne zveze, kot okrasni dodatek retoričnega govora, kot je bilo to značilno vse od Aristotela naprej, ali kot fenomene v književnih besedilih (Ortony 1993, str. 1s), temveč poudarjajo njihovo vseprisotnost v jeziku in življenju ter vpliv na naš miselni in konceptualni sistem. Avtorja Lakoff in Johnson metaforično zapišeta, da živimo v metaforah oz. da ni življenja brez metafor, saj so tako tesno povezane z našim kognitivnim delovanjem (1980, str. 305). Avtorja sta utemeljitelja konceptualne teorije metafor, ki temelji na izkušnjah, emocijah in kogniciji in izraža pomen metafor za naše življenje. Tudi Sfard meni, da metafore spremljalo in strukturirajo ne samo človekovo mišljenje, temveč tudi dejanje in govor, in sicer tako v vsakdanjem kot v poklicnem življenju. Različne metafore lahko tako vodijo k različnemu mišljenju in delovanju (Sfard, 1998, str. 5). Metafore, tako Quale, se lahko uporabljajo npr. kot sredstvo za podporo komunikaciji in refleksiji in kot kognitivno orodje. Iz izkušenj vemo, da je lažji dostop do (nove) situacije ali naloge oziroma boljše razumevanje mogoče takrat, ko je mogoče vzpostaviti povezavo z nečim konkretnim, že znanim ali razumljenim (Quale, 2002). Poleg tega pa se metafore obravnavajo tudi kot način za spodbujanje procesov za konceptualne spremembe in s tem za podporo lastnemu razvoju ali razvoju drugih (Amin, 2009). Roche in Muñoz jezik in s tem tudi metafore opišeta kot rezultat procesov konceptualizacije, ki se v obliki konceptov in mentalnih modelov aktivirajo in reaktivirajo skozi t. i. notranje oko (nem. inneres Auge) (2016, str. 279). Bratoš povzema mdr. omenjene avtorje in ugotavlja, da so metafore pomembno orodje človekovega kognitivnega aparata in osrednji dejavnik, s pomočjo katerega lahko razumemo povezave med jezikom in mišljenjem (2010, str. 11). Skladno z navedenimi izhodišči konceptualnosti metafor in njihovega recipročnega delovanja na človeško mišljenje in dejanja se ponuja priložnost za identifikacijo metafor, raziskovanje njihove usmerjevalne funkcije ter preverjanje povezav z drugimi mentalnimi konstrukti, in sicer tudi na področju učenja in poučevanja tujih jezikov

³ V strokovni literaturi je na razpolago veliko tipologij metafor. Npr. ena tipologija jih razvršča po načelu hierarhičnosti (pomembno vplivajo ali obrobno vplivajo na naš način razmišljanja in videnja sveta), druga po načelu moči (močne metafore ustvarijo popolno podobo neizrazljivega, šibke so zgolj "nesmešne šale"), tretja spet v štiri osnovne trope (metafore, metonimija, sinekdoha in ironija). Ker za ta prispevek te tipologije niso temeljne, v nadaljevanju ne bodo obravnavane (več v Bratoš, 2010).

oz. konkretno v tem prispevku pri pojmovanju vloge in poslanstva učitelja tujih jezikov.

4 O metaforah in konceptu učitelj v raziskavah

Metafore so del učenja in poučevanja tujih jezikov, so jezikovni pojavi, s katerimi se srečujejo predvsem učitelji tujega jezika, saj so metafore tiste, pri katerih so bolj kot dobesedni pomeni pomembni koncepti in modeli, ki jih označujejo. Načeloma velja, da so metafore in ukvarjanje s prenesenimi pomeni in koncepti predmet poučevanja na po SEJO višjih nivojih (od B1 naprej). Bolj kot sama obravnava metafor pri pouku tujega jezika in razvijanje t. i. metaforične kompetence v tujem jeziku je za ta prispevek zanimiv pregled obstoječih raziskav, v katerih so metafore uporabljene kot instrument, s katerim lahko raziskovalci ali drugi akterji s pomočjo interpretacije sklepajo o predstavah, npr. učencev o učiteljih, poučevanju, predmetih, šoli itd. (mdr. Gropengießer, 1997; Lehmannin in Ebner, 2011; Ur, 1996).⁴ Celoten pregled trenutnega stanja raziskav bi presegel obseg tega članka; zato je tukaj na kratko predstavljenih le nekaj študij o analizi metafor, ki so zanimive reference za ta prispevek.

Peretz, Mendelson, Kron in Friedrich (2003) so v svoji študiji preučili dožemanje učiteljeve vloge in kako je ta povezava povezana z njihovo samopodobo. Na podlagi analize sedmih metaforičnih podob (dirigent, oskrbnik živali, zabavljac, lutkar, sodnik, trener živali in trgovec) je bilo ugotovljeno, da prevladuje t. i. metafora skrbi. Marsch (2009) je v svoji disertaciji preučevala metafore poučevanja in učenja ter poskušala dobiti vpogled v razmišljanje, govor in dejanja učiteljev biologije. Analiza identificiranih metafor je pokazala, da te podpirajo tradicionalne predstave o poučevanju in učenju. Lin, Shein in Yang (2012) so z analizo metafor raziskali in pokazali, da so bili koncepti bodočih učiteljev, izpeljani iz metafor, močno osredotočeni na učenca. Wegner idr. (2020) so metafore uporabili kot vir za ugotavljanje konceptov učenja. Analiza je opredelila dve vrsti metafor: metafore, usmerjene v učenje, ki se osredotočajo na učne procese in rezultate, ter metafore,

⁴ Pregled virov, ki proučuje metafore v Sloveniji in v slovenščini, pokaže, da jih je zelo veliko. Metafore so, kot kažejo podatki v Cobissu, zanimivo izhodišče za diplomske in magistrske naloge na različnih področjih. Veliko je tudi virov, ki proučujejo metafore v političnem diskurzu, v vsakdanjem življenju, ki razvrščajo metafore po tipologijah, veliko je razprav o metaforah v književnih besedilih itd. Nismo pa zasledili empiričnih raziskav, v katerih bi metafore na področju učenja in poučevanje služile kot vir za interpretacije in analize (prim, <https://www.cobiss.si>, ključna beseda metafora, 1. 6. 2025).

usmerjene v učečega se, ki poudarjajo izključno motivacijske vidike učenja. Yilmaz idr. (2023) so s pomočjo metafor proučevali vlogo učitelja tujega jezika v digitalni dobi in ugotovili, da učitelj ni več prenašalec znanja, temveč inovator, njegovo delo pa se osredotoča na zabavno in motivacijsko učenje (inovator, zabavljač, vodja razreda, motivacijski trener in usmerjevalec pozornosti). Skratka, študije o uporabi metafor v povezavi s poučevanjem in učenjem pri različnih predmetih in z različnimi udeleženci (učitelji v praksi, bodočimi učitelji) v mednarodno in medijsko raznolikih izobraževalnih okoljih, ki so na kratko predstavljene v tem poglavju, so zanimive kot raziskovalni načrti, metode in za primerjavo rezultatov.

5 Empirični del

5.1 Zbiranje in obravnava podatkov

Idejo za analizo koncepta učitelj tujega jezika z vidika metafor smo dobili pri Penny Ur (1996). Avtorica je objavila predlog sedmih kategorij metafor in pozvala udeležence seminarja, da izberejo tisto kategorijo oz. metaforo, ki po njihovem mnenju najbolje opiše učni proces pri pouku tujega jezika. Pri pričujoči raziskavi je bil postopek obraten, saj smo učitelje tujega jezika in študente tujega jezika po mailu prosili, da zapišejo, s katero metaforo bi opisali poklic oz. vlogo učitelja tujega jezika, ter na kratko pojasnijo zakaj.⁵ Skupno smo zbrali 58 metafor v najširšem pomenu besede, 35 od učiteljev in 23 od študentov.

Analiza je potekala tako, da smo najprej zbrali vse vire, izjave, ki smo jih dobili od udeležencev raziskave. Nato smo opravili prvo selektivno branje in izločili tiste, ki niso bile metafore opisa poklica oz. vloge učitelja, temveč mnenja anketirancev, izjave, da nimajo ideje za metafore, metafore za učence ali druge misli itd. Za nadaljnjo analizo je ostalo 49 metafor (31 od učiteljev, 18 od študentov). Za didaktično-metodične namene smo nekoliko modificirali metodo iz kognitivne lingvistike (Lakoff in Johnson, 1980), saj v tej raziskavi na osnovi metafor kot jezikovnih reprezentacij življenjskih in profesionalnih izkušenj o učitelju sklepamo o konceptih in mentalnih modelih, ki jih predstavljajo. Sledil je proces kodiranja in oblikovanja kategorij na induktivni način. V te kategorije smo lahko razvrstili 29

⁵ Po vzgledu Ur smo jim poslali primer (1996). Ena učiteljica je npr. zapisala: Za delo učitelja izberem metaforo „vzpon na hrib“. Učne ure so pogosto naporne in počasi napredujemo, ampak vedno je lepo, ko pridemo na vrh in se lahko skupaj ozremo na prehojeno pot.

metafor, preostalih 20, t. i. solo metafor (Lehmann, 2012), je ostalo nerazporejenih v kategorije. Obseg tega prispevka je omejen in diferencirana kategorizacija in interpretacija nerazporejenih izjav žal ni možna.

5.2 Analiza podatkov

V nadaljevanju predstavljamo rezultate kvalitativne vsebinske analize v kombinaciji z metodo iz kognitivne lingvistike. Najprej so predstavljene teme, kategorije in kode, v nadaljevanju pa predstavljamo natančnejšo vsebinsko zasnovo tem, njihovih kategorij in kod, ki smo jih vanje uvrstili, ter jih ilustriramo z avtentičnimi izjavami intervjuvancev. Hkrati skladno s kognitivno teorijo poskušamo sklepati o konceptih in mentalnih modelih, ki jih ponazarjajo hierarhično klasificirane metafore.

Preglednica 1: Metafore o poklicu učitelja tujega jezika

Teme	Kategorija	Kode
proces poklic učitelja tujega jezika je proces (f = 13)	aktivnost (f = 5)	delo v kamnolomu, brušenje diamantov, kuhanje, odpiranje vrat v drug svet, pletenje pajkove mreže
	vir ali nosilec dogajanja (f = 5)	vrtnar, arhitekt, knjiga, sveča, drevo
	brezplodno prizadevanje (f = 3)	donkijhotstvo, sizifovo delo, nikoli dokončano delo
pot poklic učitelja je pot (f = 10)	prizadevanje (f = 7)	potovanje v neznano, maraton, tek na dolge proge, plavanje v morju, osvajanje vrhov, vzpon na hrib, plovba s čolnom, biti kot GPS
	usmerjanje (f = 3)	vodič, spirala, pilot
stanje poklic učitelja je stanje (f = 6)	dejavnost (f = 2)	kopanje v morju, pogled skozi kalejdoskop
	barvitost (f = 4)	metulj, kameleon, pisana mavrica, morje možnosti

Preglednica 1 prikazuje rezultate kvalitativne vsebinske analize, ki je bila narejena na treh nivojih v zaporedju kode → kategorije → teme in je izločila tri osrednje teme, ki so hierarhično razvrščene glede na njihovo zastopanost.

- 1) Največ metafor smo uvrstili v temo **poklic učitelja tujega jezika je proces**. Proces je mentalni koncept, ki ima določeno strukturo in dinamiko, zaobjema **aktivnost**, vključuje **nosilca** ali **vir dogajanja** in lahko vsebuje tudi **brezplodna**

prizadevanja. Iz kod, ki se povezujejo v kategorije, je razvidno: da gre za **aktivnosti**, ki so povezane z angažiranim delom, vztrajnostjo in natančnostjo, ali kot navaja ena izmed učiteljic: *Za delo učitelja izberem metaforo »delo v kamnolomu«, ker je učiteljevo delo lahko naporno, vendar s trudom in trdim delom pridemo do dobrih rezultatov pri učencih.* Tem metaforam je skupno, da v procesu nastane nekaj pomembnega oz. končni izdelek. Če to prenesemo na kontekst učitelj učenec, potem je učitelj v tem procesu akter, ki z vloženim trudom pripomore k temu, da se učenec razvije ali pa pridobi večjo vrednost.

- 2) Da gre za **dogajanja** oz. tudi ustvarjanja, ali kot povedno zapiše ena izmed študentk: *Učitelj je 'vrtnar', ki neguje jezikovni vrt. Tako kot vrtnar pripravlja zemljo, seje semena in neguje rastline, učitelj nemščine pomaga učencem usvojiti osnove jezika, razvija njihove veščine in spodbuja rast njihovega znanja.*
- 3) Da gre za **predmete ali živa bitja**. Navedeno lahko povežemo v koncept nečesa, kar prispeva k rasti, znanju, oblikovanju ali življenju. Predlagano metaforo sveče eden izmed študentov utemelji tako: *Učitelj tujega jezika je kot »sveča«; kajti sam počasi izgoreva, obenem pa njegova svetloba in toplota nudita otrokom varno in spodbudno okolje. Kot nek veter, ki ga želi upihniti, je tu en kup sodobnih izživov – mednje štejem pomanjkanje motivacije pri učencih, pritisk šolskega sistema in izžive, povezane s statusom učenja tujega jezika v Sloveniji. V prvi vrsti je negovalec ('nurturer') in osvetljevalec – prav tako pa učencem omogoča razumevanje novega jezika. Sveča za mene predstavlja predvsem učiteljevo nesebičnost in pripravljenost, da se razdaja, ker ve, da je njegov 'input' ključen za rast in dosežke otrok. Če je pri prvi kategoriji poudarek na končnem izdelku, se pozornost v drugi kategoriji preusmeri na vir ali nosilca dogajanja. Preneseno na kontekst učitelja in učenca je fokus usmerjen bolj v učitelja in v to, kaj s svojimi aktivnostmi in dejanji prispeva k procesu. V koncept procesa smo uvrstili tudi **brezplodna prizadevanja**, to so neuspešna, pretirano idealistična ali nesmiselna prizadevanja (*donkibotstvo, sizifovo delo*) (prim. Sklep), pogosto povezana z elementi vztrajnosti kljub nesmiselnosti. Tudi ti vidiki so realnost učiteljskega poklica. Pogosto so soodvisni od sistema in dejavnikov, na katere učitelj nima vpliva, občasno pa so tudi odvisni od osebnih stališč učitelja.⁶*

⁶ Glede na izkušnje in glede na učitelje tujega jezika, ki jih avtorici pozna, se žal metafora *sizifovo delo* pre pogosto pojavlja v uradnih pa tudi manj uradnih pogovorih z njimi.

Naslednjo temo smo poimenovali **poklic učitelja tujega jezika je pot**. Kategoriji **prizadevanje** (npr. *potovanje v neznano, maraton, osvajanje vrhov, biti kot GPS*) in **usmerjanje** (*vodič, spirala, pilot*) imata skupni imenovalac oz. sta na abstraktni ravni del koncepta dolgotrajnega, postopnega napredovanja skozi izzive, pot do načrtovanega cilja, ki je neobhodno povezana z elementi vztrajnosti, usmerjenosti in raziskovanja, ali kot sta zapisali učiteljici: Učitelj je kot *biti GPS. Zaupanje učencev je kot dobro skrit kraj na zemljevidu. Naloga učitelja je, da poišče pot – po možnosti najhitrejšo in najvarnejšo – do tega kraja in to pot za vedno obrani*. Učitelj je kot *'spirala' – učenje, poučevanje, ponavljanje, dodajanje*. V prenesenem simbolnem ali funkcionalnem smislu je izhajajoč iz te teme vloga učitelja, še posebno sodobnega učitelja tujega jezika, še vedno dolgotrajen in postopen proces sodelovanja z učencem, ki se mora še vedno jezika naučiti sam (to je kljub vsem pripomočkom in medijem vedno dolgotrajno in ne vedno lagodno delo), učitelj mu pri tem potrpežljivo pomaga, mu pokaže možne poti, ga usmerja in vodi k raziskovanju jezika, tujega jezika in posledično tudi sebe.

Naslednja kategorija, **poklic učitelja je stanje**, je pokazala, da lahko te izraze zvedemo na skupni imenovalac, **barvita človeška dejavnost**. Npr. poučevanje je, kot je zapisala ena od učiteljic, kot *'kopanje v morju': obkroža te veliko neznanega, a kljub temu uživaš; včasih te je strah globine, a ko se potopiš, šele vidiš, kako lepo in bogato je morje*. V tem mentalnem in kognitivnem modelu razumemo dejavnost kot vrsto ali način, ki se odvija v nekem prostoru in času, je dinamičen, a ne nujno usmerjen naprej, tako kot npr. pri temi proces. Učitelja tujega jezika si zelo lahko predstavljamo kot akterja v tem mentalnem modelu, ki v morju možnosti (različnih metod, kompetenc, zastavljenih ciljev) učence spremlja, jih uči in pri učenju podpira.

6 Diskusija

V tem prispevku smo, kot vrsta drugih raziskav (glej razdelek 4), pokazali, da metafore, jezikovni izrazi, s katerimi učitelji in bodoči učitelji opišejo učitelja, niso zgolj naključni zbir zanimivih formulacij, temveč lahko predstavljajo kognitivne in mentalne modele pedagoškega dela učitelja tujega jezika, vključno z izjemami.

Zanimalo nas je, s katerimi metaforami učitelji in študenti opišejo svoj poklic oz. vlogo in kakšne modele lahko rekonstruiramo iz zbranih podatkov ter kakšno vlogo učitelja reprezentirajo v empiričnem delu rekonstruirani prevladujoči mentalni modeli (reproduktivno in instruktivno ali produktivno in konstruktivno).

Poklic oz. vloga učitelja je, kot kaže analiza podatkov, **proces, pot ali stanje**. V raziskavo vključeni učitelji in študenti so za te t. i. teme izbrali različne jezikovne formulacije (od konkretnih, enobesednih npr. *metulj*, *spirala* do abstraktnih besednih zvez *pot v neznanu*, *sizifovo delo*). Vsem trem mentalnim in kognitivnim modelom, ki jih predstavljajo teme proces, pot ali stanje in ki smo jih na osnovi analize rekonstruirali in opisali, je skupno to, da razumejo poklic učitelja in s tem vlogo učitelja kot organizatorja učenja, kot podpornika učenju in kot usmerjevalca. Nismo identificirali metafor, ki bi za poklic učitelja izpostavljale posredovanje znanja, poučevanje, razlaganje (prim. Lehmann in Ebner, 2011) ali usmerjanje, sojenje, celo obvladovanje nekoga (Peretz idr. 2003). Izhajajoč iz pregleda prevladujočih metod v didaktiki tujega jezika nekoč in danes lahko sklenemo, da so identificirani mentalni in kognitivni modeli, ki izhajajo iz metafor, usmerjeni produktivno in konstruktivno. To potemtakem ne more biti ne slovnično-prevajalska, ne direktna metoda, niti ne avdiovizualna, temveč je lahko le komunikativna metoda oz. tudi drugi aktualni pristopi, ki jih uporabljajo sodobni učitelji tujega jezika v sodobni šoli (medpredmetno povezovanje, problemski pristop itd.). V rekonstruiranih modelih in zbranih metaforah tudi nismo zaznali signalov, ki bi naslavljali reproduktivno in instruktivno delo oz. vlogo učitelja. Smo pa identificirali nekaj metafor, ki opisujejo vlogo učitelja negativno, pesimistično, kot npr. *sizifovo delo*, *donkibotstvo* ali *nikoli dokončano delo*. Kljub navedeni negativni konotaciji omenjenih metafor in mentalnih modelov, ki jih predstavljajo, je vloga učitelja še vedno aktivna in ne reproduktivna. Vse tri kategorije metafor govorijo o trudu učitelja tujega jezika, ki presega učinkovitost, saj dejanje samo postane vprašanje smisla, ne rezultata. Tako postaneta vprašljivi smiselnost vloge učitelja in s tem neobhodno povezana motivacija za delo.

7 Sklep

Z izvedeno kvalitativno analizo smo želeli predstaviti učitelja tujega jezika, kot ga z metaforami opišejo učitelji ali študenti, bodoči učitelji.⁷ Na osnovi ugotovljenega lahko sklenemo, da se je metoda zbiranja in analize metafor izkazala za inovativno, uspešno in ustrezno za nekoliko drugačen način obravnave učitelja in posredno njegove vloge in poslanstva. Rezultati ne omogočajo posplošenih ugotovitev, temveč jih je treba razumeti ilustrativno. Vloga učitelja se je spreminjala, in kot ugotavljamo

⁷ Zbrani material oz. nabor metafor je izjemen vir za še vrsto drugih raziskav znotraj ožje discipline, pa tudi interdisciplinarno, in analiz z različnimi izsledki (prim. npr. Fukova, Jazbec, Kacjan (2025 v tisku)).

na začetku prispevka, se še vedno spreminja. Zaradi globalizacije, migracijskih procesov, ki so zelo povezani z jeziki in jezikovnim izobraževanjem, so učitelji tujega jezika v tem kontekstu še dodatno izpostavljeni drugačnim okoliščinam in novim izzivom. Pri metaforah, ki v raziskavi opišejo učitelja, prevladujejo pozitivno konotirane in procesno usmerjene, take, ki opišejo sodobnega učitelja oz. učitelja tujega jezika, učitelja, ki je prerastel instruktivno usmerjene metode dela in poučevanja. Zaznati je tudi t. i. metaforo skrbi, ki je prevladala v raziskavi Ben-Peretz, Mendelson, Kron in Friedrich (2003), manj pa tradicionalno vloge učitelja, kot npr. pri Marsch (2009). Analiza z drugačnimi poudarki bi pokazala tudi vzporednice z Lin idr. (2012) – ki ugotavljajo, da v metaforah prevladujejo koncepti, ki se osredotočajo na učence, kar pa ne velja nujno za eno izmed ugotovitev študije Yilmaz idr. (2023), češ da je učitelj zabavljac oz. motivator. Globoko simbolično in večplastno metaforo o donkijhotstvu učitelja tujega jezika lahko razumemo tudi konstruktivno, saj se lahko vsi učitelji nedvomno občasno poistovetimo z Don Kihotovim idealizmom, bojem z mlini na veter oz. neuresničenimi ideali, pasivnostjo akterjev in sistemskimi ovirami. Nenazadnje so dvomi in preizpraševanje ustaljenega vodilo razvoja.

Viri in literatura

- Amin, T. G. (2009). Conceptual Metaphor Meets Conceptual Change. *Human Development*, 52, 165–197.
- Belland, B. R. (2014). Scaffolding: Definition, current debates, and future directions. *Handbook of research on educational communications and technology*, 505–518.
- Bratoš, S. (2010). *Metafore našega časa*. Koper: Fakulteta za management. Znanstvene monografije Fakultete za management Koper.
- Dorn, N. (2005). Methodiken des DaF-Unterrichts. *texttexturen.de*.
- Dutke, S. (1994). Mentale Modelle beim Erinnern sprachlich beschriebener räumlicher Anordnungen: Zeitliche Aspekte der Modellkonstruktion und -nutzung. *Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie*, 41, 523–548.
- Fuková, P., Jazbec, S. in Kacjan, B. (2025). Sisyphusarbeit, Gärtner, Spirale: Metaphern für den Lehrerberuf bei DaF-Lehrern in Slowenien und Tschechien, *Aussiger Beiträge* 19 (v tisku).
- Gonulal, T. in Loewen, S. (2018). Scaffolding technique. *The TESOL encyclopedia of English language teaching*, 1–5.
- Gropengießer, H. (1997). Schülervorstellungen zum Sehen. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften: ZfDN* 3(1), 71–87. DOI: 10.25656/01:31489
- Funk, H. (2010). Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. V J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen in C. Riemer Berlin (ur.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache – ein internationales Handbuch* (str. 940–952). New York: de Gruyter.
- Hallet, W. in Königs, F. (ur.). (2010). *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett, Kallmeyer.
- Havighurst, R. J. (2021). *Functions and Roles of Teachers*. Britannica.
<https://www.britannica.com/topic/teaching/Functions-and-roles-of-teachers>; 23-01-2021

- Helmke, A. (2014). Was wissen wir über guten Unterricht? *Patientenedukation und -bildung*, 9(2), 66–74.
- Jazbec, S. (2019). Učenje in poučevanje tujega jezika nemščine z vidika makro metod in vloge literarnih besedil. V Kondrič Horvat, V. et al. (ur.), *Literarische Freiräume: Festschrift für Neva Šlibar* (str. 463–481). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Jazbec, S. in Kacjan, B. (2017). Methoden im DaF-Unterricht : ein Überblick. V Jesenšek, V. (ur.), *Germanistik in Maribor: Tradition und Perspektiven* (str. 105–126). Maribor: Univerzitetna založba: Mednarodna knjižna zbirka Zora, 121.
- Lakoff, G. in Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Legutke, M. in Schocker von Ditfurth, M. (2003). Kommunikativer Fremdsprachenunterricht: Bilanz und Perspektiven. Eine Einführung. V M. Legutke in M. Schocker von Ditfurth (ur.), *Kommunikativer Fremdsprachenunterricht: Rückblick nach vorn* (str. 1–40). Tübingen: Gunter Narr.
- Lehmann, B. in Ebner, H. G. (2011). »Ein Lehrer ist wie ...«: Mit welchen Metaphern umschreiben Studierende der Wirtschaftspädagogik die Tätigkeit von Lehrpersonen? V U. Faßhauer, J. Aff, B. Fürstenau in E. Wuttke (ur.), *Lehr-Lernforschung und Professionalisierung. Perspektiven der Berufsbildungsforschung* (str. 135–145). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Lehmann, B. (2012). Entwicklung eines Instruments zur Erfassung unterrichtsbezogener Metaphern. V U. Faßhauer, B. Fürstenau in E. Wuttke (ur.), *Berufs- und wirtschaftspädagogische Analysen – aktuelle Forschungen zur beruflichen Bildung* (str. 127–139). Opladen idr.: Verlag Barbara Budrich. DOI: 10.25656/01:7112
- Lin, W. C., Shein, P. P. in Yang, S. C. (2012). Exploring personal EFL teaching metaphors in pre-service teacher education. *English Teaching: Practice and Critique* 11(1), 183–199.
- Marsch, S. (2009). Metaphern des Lehrens und Lernens. Vom Denken, Reden und Handeln bei Biologielehrern. Dissertation. Freie Universität Berlin.
- Martin, J.-P. (2002). „Weltverbesserungskompetenz als Lernziel?“ *Pädagogisches Handeln – Wissenschaft und Praxis im Dialog*, 6(1), 71–76.
- Martin, J.-P. in Oebel, G. (2007). »Lernen durch Lehren: Paradigmenwechsel in der Didaktik?« *Deutschunterricht in Japan*, 12, 4–21.
- Neuner, G. in Hunfeld, H. (1993). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Langenscheidt: Berlin.
- Ortony, A. (1993). *Metaphor and thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Peretz, B, Mendelson, M., Kron, N. in Friedrich, W. (2003). How teachers in different educational contexts view their roles. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 277–290.
- Piepho, H.-E. (1979). *Kommunikative Didaktik des Englischunterrichts. Sekundarstufe I*. Limburg: Frankonius.
- Quale, A. (2002). The role of metaphor in scientific epistemology: a constructivist perspective and consequences for science education. *Science and Education*, 11, 443–457.
- Roche, J. (2005). *Fremdspracherwerb – Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: UTB.
- Roche, J. in Suñer Muñoz, F. (2016). Das innere Auge-Zur Rolle der Metaphern im Fremdsprachenunterricht. V D. Reiman in C. Michler (ur.), *Sehverstehen im Fremdsprachenunterricht* (str. 379–395). Gunter Narr: Tübingen.
- Sfard, A. (1998). Two metaphors of learning and the dangers of using just one. *Educational Researcher* 27(2), 4–13.
- Skela, J. in Dagarin Fojkar, M. (2009). Presek teorij učenja in poučevanja drugega/tujega jezika v otroštvu. V K. Pižorn (ur.), *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu* (str. 26–62). Ljubljana: ZRSŠ.
- Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Viëtor, W. (1882). *Der Sprachunterricht muss umkehren!: ein Beitrag zur Überbürdungsfrage von Quousque*. Tandem: Routledge.
- Wegner, E., Burkhart, C., Weinhuber, M in Nückles, M. (2020). What metaphors of learning can (and cannot) tell us about students' learning. *Learning and Individual Differences* 80, Artikel 101884.

Yilmaz, M. K., Keleş, N. in Şenyildiz, A. (2023). Lehramtsstudierende umschreiben den Lehrberuf im digitalen Zeitalter: Eine Metaphernanalyse. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(4), 1050–1064.

O avtoricah

Dr. **Saša Jazbec** je redna profesorica za didaktiko nemščine na FF UM. V svojem raziskovalnem delu se posveča širokemu interdisciplinarnemu področju učenja in poučevanja tujih jezikov in v okviru tega strokovnim temam, kot so zgodnje učenje, metode in sodobni pristopi učenja in poučevanja tujih jezikov, predvsem nemščine, razvijanju jezikovnih spretnosti, preverjanju in ocenjevanju znanja tujega jezika, literarni didaktiki, učenju tujega jezika za otroke z disleksijo ter v zadnjem času umetni inteligenci pri pouku in za pouk tujega jezika. Je recenzentka in soavtorica učbeniških gradiv ter vodja ali sodelavka v različnih znanstvenih in strokovnih, mednarodnih in domačih projektih, med drugim deutschinfo+, ImTeam4EU, Traveller betwen wor(r)lds, e-didakla, Ein bisschen slovensko.

Dr. **Brigita Kacjan** je docentka za didaktiko nemščine na FF UM. Raziskuje in deluje na najrazličnejših, tudi interdisciplinarnih področjih; od specifično strokovnega področja didaktike, kot so didaktike nemščine in tujih jezikov, učenje in poučevanje odraslih in starejših, ključnih kompetenc, digitalnih vidikov učenja in poučevanja, pomena in vključevanje iger v poučevanje, do konkretnih, bolj jezikovno usmerjenih tem, kot je učenje in poučevanje nemščine kot tujega jezika stroke (za logistiko, zgodovino, druga strokovna področja). V okviru številnih projektov, tako domačih kot evropskih, se je ukvarjala s frazeologijo, paremiologijo, učenjem in poučevanjem otrok z disleksijo, prečnimi kompetencami idr. Sodeluje v številnih strokovnih komisijah, tudi na področju poklicne mature (nemščina), evalvacij študijskih programov, v mednarodnih in domačih strokovnih in znanstvenih združenjih.





SODOBNI DIDAKTIČNI DISKURZI V KONTEKSTU PEDAGOŠKE TRADICIJE: MONOGRAFIJA V POČASTITEV 80-LETNICE PROF. DR. MARTINA KRAMARJA

MARIJA JAVORNIK,¹ MILENA IVANUŠ GRMEK,²
MONIKA MITHANS² (UR.)

¹ Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Maribor, Slovenija
marija.javornik@um.si

² Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija
milena.grmek@um.si, monika.mithans1@um.si

Znanstvena monografija *Sodobni didaktični diskurzi v kontekstu pedagoške tradicije* celovito obravnava sodobna vprašanja didaktične teorije in prakse v luči pedagoške dediščine prof. dr. Martina Kramarja. V štirih tematskih sklopih poglavja obravnavajo ključne vidike učiteljevega profesionalnega razvoja, didaktičnega načrtovanja, oblikovanja učnega prostora ter teoretskih in zgodovinskih okvirov poučevanja. Poudarek je na refleksiji, avtonomiji učitelja, aktivni vlogi učenca ter pomenu premišljenega in raziskovalno podprtega pedagoškega delovanja. Monografija s svojo vsebinsko raznolikostjo ter konceptualno globino ne le ohranja, temveč tudi razvija temeljne ideje Kramarjevega znanstvenega opusa ter pomembno prispeva k razumevanju izzivov in možnosti sodobne pedagoške prakse.

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.pef.7.2025](https://doi.org/10.18690/um.pef.7.2025)

ISBN
978-961-299-017-6

Ključne besede:

refleksija,
didaktika,
učni cilji,
učne oblike,
učitelj, učenec,
oddelčna skupnost,
visokošolsko
izobraževanje,
projektno učno delo,
učni prostor,
profesionalni razvoj,
pedagoške paradigme,
inovacije v poučevanju,
raziskovanje učiteljeve
prakse



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.pef.7.2025](https://doi.org/10.18690/um.pef.7.2025)

ISBN
978-961-299-017-6

CONTEMPORARY DIDACTIC DISCOURSES IN THE CONTEXT OF PEDAGOGICAL TRADITION: MONOGRAPH CELEBRATING THE 80TH BIRTHDAY OF PROF. DR. MARTIN KRAMAR

MARIJA JAVORNIK,¹ MILENA IVANUŠ GRMEK,²
MONIKA MITHANS² (EDS.)

¹ University of Maribor, Faculty of Arts, Maribor, Slovenia
marija.javornik@um.si

² University of Maribor, Faculty of Education, Maribor, Slovenia
milena.grmek@um.si, monika.mithans1@um.si

Keywords:

reflection, didactics,
learning objectives,
teaching formats,
teacher,
student,
classroom community,
higher education,
project-based learning,
learning environment,
professional development,
pedagogical paradigms,
teaching innovations,
research into teaching
practice

The monograph *Contemporary Didactic Discourses in the Context of Pedagogical Tradition* offers a comprehensive exploration of current issues in didactic theory and practice through the lens of the pedagogical legacy of Prof. Dr. Martin Kramar. Structured into four thematic sections, the contributions address essential dimensions of teacher professional development, didactic planning, learning environment design, and the theoretical and historical foundations of teaching. The volume places particular emphasis on reflection, teacher autonomy, the active role of the student, and the value of deliberate, research-informed pedagogical practice. Through its thematic breadth and conceptual depth, the monograph not only preserves but also extends the foundational ideas of Kramar's scholarly work, making a meaningful contribution to the discourse on challenges and possibilities in contemporary educational practice.



University of Maribor Press





Univerza v Mariboru

Pedagoška fakulteta



Univerza v Mariboru

Filozofska fakulteta

