

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 pričakovanih 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 študij

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). Pojemovanja 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). Pojemovanja 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.