

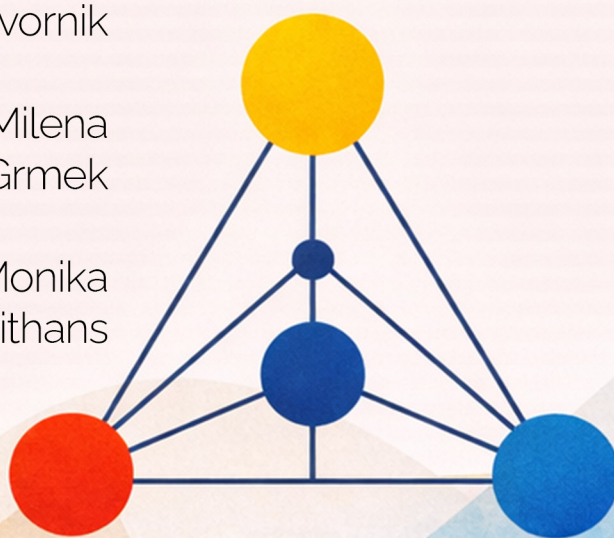
Didaktika

Od teorije pouka k premišljeni pedagoški praksi
Visokošolski učbenik za predmetno področje Didaktika

Marija
Javornik

Milena
Ivanuš Grmek

Monika
Mithans



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru



Univerza v Mariboru

Pedagoška fakulteta

Didaktika

Od teorije pouka k premišljeni pedagoški praksi:
Visokošolski učbenik za predmetno področje Didaktika

Avtorice

Marija Javornik

Milena Ivanuš Grmek

Monika Mithans

Julij 2026

Naslov <i>Title</i>	Didaktika <i>Didactics</i>
Podnaslov <i>Subtitle</i>	Od teorije pouka k premišljeni pedagoški praksi: visokošolski učbenik za predmetno področje Didaktika <i>From Educational Theory to Reflective Teaching Practice: University Textbook for Courses in the Field of Didactics</i>
Avtorice <i>Authors</i>	Marija Javornik (Univerza v Mariboru, Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta) Milena Ivanuš Grmek (Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta) Monika Mithans (Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta)
Recenzija <i>Review</i>	Milena Valenčič Zuljan (Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta) Smiljana Zrilić (Univerza v Zadru)
Lektoriranje <i>Language editing</i>	Aleš Maver (Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta)
Tehnična urednika <i>Technical editors</i>	Jan Perša (Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba) Marina Bajić (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>	Didaktični trikotnik, avtorica: Janja Batič (Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta)
Grafične priloge <i>Graphic material</i>	Vsi viri so lastni, če ni navedeno drugače. Javornik, Ivanuš Grmek, Mithans (avtorice), 2026

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 , dekanat.pef@um.si
Izdaja <i>Edition</i>	Prva izdaja
Vrsta publikacije <i>Publication type</i>	E-knjiga
Izdano <i>Published at</i>	Maribor, Slovenija, julij 2026
Dostopno na <i>Available at</i>	https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/1136



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

Besedilo © Javornik, Ivanuš Grmek, Mithans (avtorice), 2026

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. / This license allows reusers to distribute, remix, adapt, and build upon the material in any medium or format, so long as attribution is given to the creator. The license allows for commercial use.

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. / Any third-party material in this book is published under the book's Creative Commons licence unless indicated otherwise in the credit line to the material. If you would like to reuse any third-party material not covered by the book's Creative Commons licence, you will need to obtain permission directly from the copyright holder.

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

CIP - Kataložni zapis o publikaciji
Univerzitetna knjižnica Maribor

37.02 (075.8) (0.034.2)

JAVORNIK, Marija, 1976-, pedagogika

Didaktika [Elektronski vir] : od teorije pouka k premišljeni pedagoški praksi: visokošolski učbenik za predmetno področje Didaktika / avtorice Marija Javornik, Milena Ivanuš Grmek, Monika Mithans. - 1. izd. - E-knjiga. - Maribor : Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba, 2026

Način dostopa (URL) : <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/1136>

ISBN 978-961-299-164-7 (PDF)

doi: 10.18690/um.pef.1.2026

COBISS.SI-ID 282799619

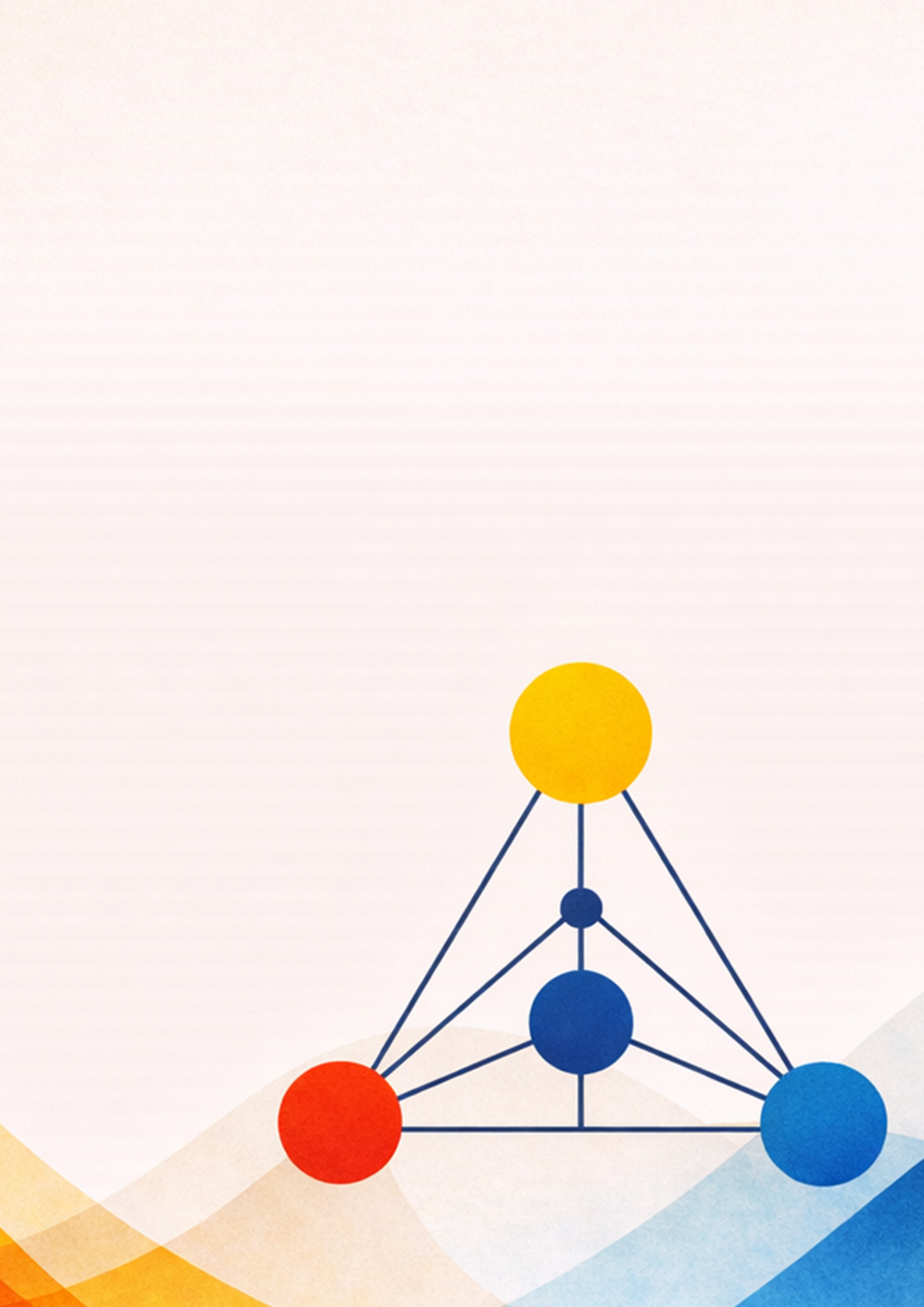
ISBN 978-961-299-164-7 (pdf)
978-961-299-165-4 (mehka vezava)

DOI <https://doi.org/10.18690/um.pef.1.2026>

Cena Brezplačni izvod

Odgovorna oseba založnika Prof. dr. Dean Korošak,
For publisher rektor Univerze v Mariboru

Citiranje Javornik, M., Ivanuš Grmek, M., Mithans, M. (2026). *Didaktika: Od teorije pouka k premišljeni*
Attribution *pedagoški praksi: visokošolski učbenik za predmetno področje Didaktika*. Univerza v Mariboru,
Univerzitetna založba. doi: 10.18690/um.pef.1.2026



Kazalo

NA POT K PREMIŠLJENEMU POUČEVANJU	1
POGLAVJE 1: UVOD V DIDAKTIKO	5
1.1 Etimologija in opredelitev pojma didaktika	7
1.2 Splošna didaktika in predmetne didaktike	9
1.3 Razmerje med didaktiko in metodiko	10
1.4 Zgodovinski razvoj didaktike	11
1.4.1 Razvoj didaktike na Slovenskem	12
1.5 Vzgoja in izobraževanje kot temeljna pojma didaktike	14
1.6 Didaktika med teorijo in prakso: kritični pogled	15
1.7 Zaključek poglavja – od etimologije k pedagoški identiteti	16
POGLAVJE 2: DIDAKTIČNI POJMOVNIK: SKUPNI JEZIK STROKE	19
2.1 Učenje	21
2.1.1 Vrste učenja	22
2.1.2 Paradigme v znanstvenem preučevanju učenja	23
2.1.3 Kolbov model izkustvenega učenja	26
2.1.4 Izobraževalno učenje	27
2.1.5 Sodobnejša spoznanja: socialno-čustveno učenje in konektivizem	28
2.2 Poučevanje	29
2.2.1 Funkcije poučevanja	30
2.2.2 Razmerje med učenjem in poučevanjem	30
2.2.3 V učenca osredinjeno poučevanje – premik in njegove meje	30
2.3 Pouk	33
2.4 Vzgoja in izobraževanje	37
2.4.1 Vrste in konteksti izobraževanja	37
2.4.1.1 Formalno, neformalno in priložnostno izobraževanje	38
2.4.1.2 Splošno in strokovno izobraževanje	39
2.5 Učni proces	41
2.5.1 Procesnost in njeni izvori	41
2.5.2 Značilnosti učnega procesa	41
2.5.3 Stopnje učnega procesa	42
2.6 Strukturni elementi (dejavniki) pouka	43
2.7 Učne metode, učne oblike, didaktični pristopi in strategije: pojmovna razmejitev	45
2.7.1 Pedagoški in didaktični pristop	45
2.7.2 Strategije pouka	46
2.7.3 Učne metode	47
2.7.4 Učne oblike	47
2.7.5 Pojemni pregled: štiri ravni didaktičnega odločanja	48
2.8 Zaključek poglavja – pojmi kot orodja, ne kot definicije za zapomniti	50

POGLAVJE 3: DEJAVNIKI IN STRUKTURNI ELEMENTI POUKA.....	53
3.1 Triada pouka: učenec, učitelj, učna vsebina	55
3.2 Učenec kot subjekt ali objekt pouka – in kaj je vmes.....	55
3.3 Učitelj	60
3.3.1 Vloge učitelja	60
3.3.2 Avtoriteta in vzgled	63
3.3.3 Komunikacijske spretnosti učitelja.....	67
3.4 Učni cilji, standardi znanja in kompetence	72
3.4.1 Dimenzije učnih ciljev.....	72
3.4.2 Stopnjevanje učnih ciljev	72
3.4.3 Od ciljev k standardom znanja in učnim izidom – pojmovni trikotnik	73
3.4.4 Taksonomije učnih ciljev: pregled in izbor.....	75
3.4.4.1 Bloomova taksonomija učnih ciljev	75
3.5 Učna vsebina	77
3.5.1 Didaktična transformacija: od teme k učni vsebini.....	77
3.5.2 Strukturne sestavine učne vsebine: elementarno, fundamentalno, strukturno.....	79
3.5.3 Kriteriji izbora učne vsebine	79
3.5.4 Predmetnik in učni načrt	80
3.5.4.1 Predmetnik	81
3.5.4.2 Učni načrt	81
3.5.4.3 Kurikulum pod pritiskom: med didaktično preiščlenostjo in neoliberalno naglico	83
3.6 Didaktična sredstva, učni mediji in digitalno okolje.....	86
3.6.1 Učna sredstva in učni pripomočki.....	87
3.6.2 Učbenik kot didaktični medij: kako ga brati, vrednotiti in presegati.....	87
3.6.3 Digitalno učno okolje: didaktične možnosti in tveganja.....	88
3.6.4 Organizacija učnega prostora: vpliv na klimo, motivacijo in učne oblike.....	89
3.6.5 Umetna inteligenca v izobraževanju: priložnosti in etični izzivi.....	89
3.7 Zaključek poglavja: ko se vse tri niti združijo	91
POGLAVJE 4: DIDAKTIČNA NAČELA.....	97
4.1 Kaj so didaktična načela in zakaj niso recepti.....	98
4.2 Načelo učnokonkretnega in abstraktnega – načelo nazornosti.....	101
4.3 Načelo strukturiranosti in sistematičnosti.....	103
4.4 Načelo postopnosti	104
4.5 Načelo aktivnosti.....	105
4.6 Načelo vzgojnosti pouka	106
4.7 Načelo individualizacije	107
4.8 Načelo življenjskosti pouka.....	110
4.9 Načelo ekonomičnosti in racionalnosti.....	111
4.10 Didaktična načela kot sistem: medsebojna odvisnost in napetosti.....	112
4.11 Zaključek poglavja – načela kot orodje profesionalne razsodnosti.....	113
POGLAVJE 5: ARTIKULACIJA UČNEGA PROCESA – OD NAČRTOVANJA DO IZVEDBE	117
5.1 Kaj pomeni artikulirati učni proces.....	119
5.2 Ravni artikuliranja: makro- in mikroartikulacija	119
5.3 Letna priprava	122
5.3.1 Normativni okvir	122
5.3.2 Vsebina in sestavljanje letne priprave	123
5.4 Didaktični sklop kot most med letnim in sprotnim načrtovanjem	125
5.5 Pisna priprava na učno uro	126
5.5.1 Namen in strokovna utemeljitev	126
5.5.2 Sestavine učne priprave	127
5.5.3 Primer strukture pisne učne priprave	129

5.6	Izvedba učnega procesa: stopnje učne ure.....	131
5.6.1	Od teorije formalnih stopenj do sodobne artikulacije	132
5.6.2	Tri stopnje učne ure: skupna logika	133
5.6.2.1	Uvodna stopnja – <i>preden odpremo knjigo</i>	134
5.6.2.2	Osrednja učna stopnja – kaj se dejansko dogaja v jedru ure.....	135
5.6.2.3	Sklepna stopnja – tisto, kar ostane.....	137
5.6.3	Vrste učnih ur in prilagoditev strukturnih stopenj	138
5.6.4	Konkretni koraki pri izvedbi.....	138
5.7	Preverjanje in ocenjevanje znanja kot sestavni del načrtovanja.....	139
5.8	Specifikacijska tabela	140
5.9	Refleksija po izvedbi: od priprave k profesionalnemu razvoju.....	141
5.10	Zaključek poglavja – od razumevanja k izvedbi in nazaj.....	143

POGLAVJE 6: UČNE METODE.....149

6.1	Kaj so učne metode.....	151
6.2	Klasifikacije učnih metod	151
6.3	Pregled učnih metod	153
6.3.1	Razlaga.....	153
6.3.2	Pogovor in diskusija – <i>ko pogovor postane učenje</i>	155
6.3.3	Delo z besedilom – <i>branje kot učenje, ne kot naloga</i>	158
6.3.4	Demonstracija oziroma prikazovanje – <i>ko videti pomeni razumeti</i>	160
6.3.5	Raziskovalna učna metoda – pouk kot izkušnja	161
6.3.6	Reševanje problemov – znanje, ki ga je treba poiskati.....	163
6.3.7	Učna metoda igre – učenje skozi igro.....	164
6.3.8	Igra vlog in simulacija – učenje skozi prevzemanje perspektive.....	166
6.3.9	Metoda LTD – razprava o prebranem kot skupinsko učenje.....	167
6.3.10	Metoda pisnih del – zapisovanje kot miselna dejavnost.....	168
6.3.11	Metoda praktičnih del – učenje z delovanjem.....	169
6.3.12	Metoda risanja – vizualizacija kot pot do razumevanja.....	170
6.4	Dejavniki izbora učnih metod	171
6.5	Mit o »najboljši metodi« – nadaljevanje kritičnega pogleda.....	172
6.6	Zaključek poglavja – metode kot orodje, ne cilj	172

POGLAVJE 7: UČNE OBLIKE IN STRATEGIJE POUKA175

7.1	Učne oblike: opredelitev in razlikovanje od metod	176
7.2	Frontalna učna oblika.....	177
7.3	Skupinska učna oblika.....	177
7.4	Delo v dvojicah (tandem)	178
7.5	Individualna učna oblika.....	178
7.6	Strategije pouka: nadpojmovna kategorija	179
7.7	Pregled strategij pouka.....	181
7.8	Premišljeno kombiniranje učnih oblik, učnih metod in strategij.....	183
7.9	Zaključek poglavja – od repertoarja k presoji.....	184

ZAKLJUČEK OD RAZUMEVANJA K PREMIŠLJENEMU POUČEVANJU187

KOMENTIRANA UPORABLJENA LITERATURA IN VIRI ZA POGLABLJANJE ZNANJA189

V slovenskem jeziku.....	190
Tuja	197
Revije	204
Spletni viri	204

Na pot k premišljenemu poučevanju

Pred vami je visokošolski učbenik Didaktika, namenjen vsem, ki se pripravljate na pedagoški poklic – prihodnjim učiteljem, vzgojiteljem in pedagogom v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah ter v drugih vzgojno-izobraževalnih ustanovah. Učbenik je zasnovan kot celovit pripomoček za razvijanje temeljnih didaktičnih kompetenc, ki so pogoj za premišljeno, strokovno utemeljeno in učencu naklonjeno pedagoško delo.

Didaktika je veda, ki se sprašuje o najosnovnejšem, kar učitelj počne: *kako poučevati, da se bo učenec res naučil?* To vprašanje je na prvi pogled preprosto – vsak, ki je kdaj sedel v šolski klopi, ima o njem intuitivno mnenje. A prav to je past, pred katero vas želi ta učbenik obvarovati: tisto, kar se zdi naravno in samoumevno, je v didaktiki pogosto nezadostno ali celo napačno. Učitelj, ki razlaga jasno in sistematično, a ne preverja razumevanja, dela drugače, kot misli. Učenec, ki mirno sedi in posluša, se ne uči nujno bolje od tistega, ki glasno razpravlja. Razred, ki doseže dobre rezultate pri preizkusu, ni nujno razred, ki se je naučil razmišljati. Didaktika vas uči, da za takšnimi paradoksi stoji teorija in da je ta teorija, ko jo enkrat razumete, nepogrešljivo orodje za vsak dan v razredu.

Kako je učbenik zasnovan

Vsebine sledijo logiki od splošnega k posebnemu in od teorije k praksi. Začnemo z vprašanjem, kaj didaktika je in od kod prihaja, nadaljujemo z razumevanjem pojmov, ki tvorijo njeno osnovo, in postopoma gradimo do konkretnih vprašanj načrtovanja, izvajanja in vrednotenja pouka. Vsako poglavje gradi na predhodnem. Didaktičnega znanja namreč ni mogoče sestaviti iz nepovezanih kosov, temveč ga je treba graditi postopno in kumulativno.

Učbenik je razdeljen na sedem vsebinskih poglavij. Prvo postavlja temelje: opredeli didaktiko kot disciplino, oriše njen zgodovinski razvoj in razloži razmerje med splošno didaktiko, predmetnimi didaktikami in metodiko. Drugo poglavje vzpostavi skupni pojmovni jezik stroke – opredeli učenje, poučevanje, pouk in ključne didaktične pojme, ki se bodo pojavljali skozi celoten učbenik. Tretje poglavje poglobi razumevanje strukturnih elementov pouka: učenca, učitelja in učne vsebine kot temeljne triade, h kateri sodijo učni cilji z Bloomovo taksonomijo, pa tudi učna sredstva, digitalno okolje in organizacija učnega prostora. Četrto poglavje obravnava didaktična načela, temeljna vodila, ki prežemajo vsako didaktično odločitev od načrtovanja do izvedbe. Peto poglavje uvede artikulacijo učnega procesa, strukturiranje pouka v času od letnega načrta do posamezne ure, in podaja osnovna znanja za izvedbo učne ure po korakih. Šesto in sedmo poglavje obravnavata izvedbeno raven pouka: učne metode ter učne oblike in strategije kot dve ločeni, a nerazdružno povezani ravni didaktičnega odločanja.

Didaktični instrumentarij učbenika

Posebnost tega učbenika je njegova didaktična zasnova. Učbenik o didaktiki mora sam slediti načelom, ki jih zagovarja za pouk. Teorija in praksa sta v njem sistematično prepleteni na ravni vsakega poglavja posebej.

Vsako poglavje se začne s pregledom *ciljev in kompetenc*, ki vam pokažejo, kaj boste ob koncu znali, razumeli in zmogli. Zavestno poznavanje učnega cilja je, kot boste spoznali, temeljni pogoj kakovostnega učnega procesa. Sledi *vaja za ogrevanje*, ki vas pred srečanjem s teorijo spodbudi k aktiviranju lastnih prepričanj, izkušenj in intuicij. Teorija je zasnovana na znanstvenih izhodiščih in aktualni literaturi ter zapisana v obliki povezanega besedila, ne kot seznam dejstev. Vseskozi jo dopolnjujejo konkretni primeri iz razredne prakse.

Učbenik vsebuje izrazito bogat nabor nalog, ki so namerno zasnovane za različne kontekste. *Sprotne vaje* so kratke aktivnosti, umeščene neposredno v besedilo. Namenjene so za individualno delo med branjem ali za skupinsko izvedbo v predavalnici. *Zaključne naloge* so obsežnejše, pogosto integrativne, in so primerne tako za domače delo kot za seminarsko obravnavo. Skupaj tvorijo didaktični lok, ki bralca vodi od prvega srečanja z vsebino do njene reflektirane aplikacije, in jih bo predavatelj ali izvajalec seminarja razporejal glede na potek dela pri predmetu.

Zveze med teorijo in prakso v tem učbeniku ne vzpostavlja šele zaključna naloga. Vzpostavlja jo vsak odstavek, ki didaktičen pojem takoj postavi ob bok položaju, v katerem ga boste prepoznali.

Viri in literatura

Seznam virov na koncu učbenika ni zgolj seznam referenc, marveč je didaktični pripomoček sam po sebi. Vsak vir je opremljen s komentarjem, ki pojasnjuje, zakaj je vir vreden branja, kateri vidik snovi razgrajuje ali dopolnjuje in za katero stopnjo poglobljanja je primeren. Vodnik po literaturi in virih je tako vaše izhodišče za samostojno nadgrajevanje znanja, bodisi pri pripravi seminarskih nalog bodisi pri poglobljeni obravnavi tem, ki vas posebej zanimajo. Vključuje tako temeljna domača dela kot ključne mednarodne vire ter vodilne revije na področju didaktike in pedagoških ved.

Učbenik in vi

Zavedamo se, da v ta učbenik vstopate z različnimi izkušnjami. Nekateri od vas imate za seboj bogate izkušnje s tutorstvom ali pedagoško prakso, drugi ne. Nekateri imate jasno zastavljeno pedagoško poslanstvo, drugi ste na poti do njega. Učbenik je napisan za vse. Ne predpostavlja obsežnega predznanja, zahteva pa pripravljenost na aktiven razmislek – da ne preberete le, kar je napisano, temveč da se z besedilom pogovarjate, se z njim strinjate, o njem dvomite, postavljate vprašanja in iščete lastne odgovore.

Posebej vas vabimo, da ob branju ne pozabite na lastno šolsko izkušnjo. Vsak od vas je bil leta učenec in ta izkušnja je dragoceno gradivo. Didaktika vam bo pomagala, da jo vidite z novimi očmi: ne le kot spomin na dobre ali slabe učitelje, temveč kot zbirko didaktičnih odločitev, ki so imele posledice. Ta učbenik vas uči obojega, prepoznati in ponoviti tisto, kar deluje, ter prepoznati in spremeniti tisto, kar ne.

Vabljeni ste, da ga uporabljate aktivno in kritično, razpravljajte o vsebinah s kolegi, postavljajte vprašanja in iščete povezave med teorijo ter lastnimi izkušnjami iz pedagoške prakse.

Želimo vam uspešno in razmišljujočo študijsko pot.

Avtorice

¹ Učbenik je zasnovan kot študijsko gradivo za predmete s področja didaktike v pedagoških študijskih programih na Filozofski in Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru ter je vsebinsko usklajen z učnimi načrti teh predmetov.

² V besedilu je uporabljena moška slovnična oblika v nevtralnem pomenu za oba spola. Z izrazom učenci so mišljeni učenci, dijaki in študenti na vseh stopnjah in v vseh oblikah vzgojno-izobraževalnega sistema, od vrtca do univerze in izobraževanja odraslih. Izraza razred in skupina označujeta pojavljanje na različnih stopnjah izobraževanja.

POGLAVJE 1:

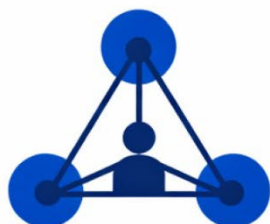
Uvod v didaktiko

Pred vami je poglavje, ki postavlja temelje za vse nadaljnje učenje v tem učbeniku. Popeljalo vas bo od etimoloških korenin besede *didaktika* preko zgodovinskega razvoja discipline in njenih ključnih predstavnikov do mesta didaktike v sistemu pedagoških ved. Spoznali boste razmerje med splošno didaktiko in predmetnimi didaktikami ter med didaktiko in metodiko. Poglavje zaokrožuje obravnava temeljnih pojmov vzgoje in izobraževanja, ki sta neločljivo prepletena vidika vsakega pedagoškega odnosa.

Cilji in kompetence po preučitvi poglavja:

- poznati etimološki izvor in pomen pojma didaktika;
- razumeti didaktiko kot relativno samostojno znanstveno disciplino v okviru pedagoških ved;
- poznati ključne zgodovinske mejnike in najpomembnejše mislece v razvoju didaktike (Komensky, Herbart, Willmann) ter ključne predstavnike slovenske didaktike;
- razlikovati med splošno didaktiko in predmetnimi didaktikami ter razumeti razmerje med didaktiko in metodiko;
- utemeljiti, zakaj didaktična teorija ni nasprotje prakse, temveč njen nepogrešljiv spremljevalec, in kritično presoditi zahteve po »praktičnih receptih« brez teoretičnega temelja;

- opredeliti pojma vzgoja in izobraževanje ter razumeti njuno medsebojno razmerje;
- umestiti didaktiko v sistem pedagoških in sorodnih ved ter kritično primerjati opredelitve didaktike pri različnih avtorjih;
- prepoznati didaktične vidike v konkretnih učnih situacijah iz lastne izkušnje;
- razvijati reflektivni odnos do poučevanja in graditi temelje za strokovno presojo didaktičnih odločitev v pedagoški praksi.



Vaja za ogrevanje

Dober pouk – kaj pa to sploh je?

Spodaj so navedene trditve o pouku in poučevanju. Nekatere med njimi zvenijo prepričljivo, druge so vprašljive ali celo napačne. Preden preberete poglavje, se do vsake opredelite: se strinjate, ne strinjate ali niste prepričani? Za vsako trditev v eni do dveh povedih zapišite svojo utemeljitev.

Trditev	Strinjam se/Ne strinjam se/ Nisem prepričan	Utemeljitev
Dober učitelj je tisti, ki učno vsebino dobro razloži.		
Poučevanje je umetnost, zanj si nadarjen ali ne.		
Didaktika se ukvarja samo s tem, kako poučujemo, ne s tem, zakaj in kaj.		
Učenec, ki posluša tiho in dela, se dobro uči.		
Vzgoja in izobraževanje sta dve ločeni stvari, ki ju pri pouku ni treba mešati.		
Didaktika je uporabna le v šoli, ne v vsakdanjem življenju.		

Izmenjava v parih (5 minut)

Primerjajte odgovore s sosedom/sosedo. Poiščite trditev, v oceni katere se najbolj razlikujeta, in jo skupaj argumentirajte.

Skupna izmenjava (5 minut)

Predavatelj ali vodja seminarja izbere eno ali dve trditvi, ki sta sprožili največ razprave. Te trditve bodo »rdeča nit« tega poglavja – na koncu jih boste prebrali in preverili, ali bi svoje odgovore spremenili. Namen vaje ni, da bi dobili pravilne odgovore pred branjem, temveč da bi zavestno aktivirali lastna prepričanja o poučevanju, ki jih bo teorija v poglavju postopoma preizkušala.



1.1 Etimologija in opredelitev pojma didaktika

Pojem *didaktika* ima grški izvor. Izhaja iz besede *didaktikos*, ki pomeni *spособen poučevati* ali *vešč v poučevanju*. Iz istega korena izhajajo glagol *didaskein* (učiti, poučevati), samostalnik *didaskalos* (učitelj) in pridevnik *didaktos* (učljiv, tisti, ki se ga da naučiti). Že ta etimološka analiza nam razkriva dvojnost, ki bo rdeča nit celotnega učbenika: didaktika se ukvarja tako s poučevanjem (dejanjem učitelja) kot z učenjem (zmožnostjo in procesom pri učencu). Za vas kot bodoče učitelje je ta dvojnost ključna – biti dober "poučevalec" namreč ne pomeni le obvladovati lastno razlago, temveč razumeti, kaj se dogaja pri učencu, ko posluša, bere, rešuje nalogo ali razpravlja s sošolci.

V sodobnem razumevanju je didaktika relativno samostojna znanstvena disciplina v okviru pedagoških ved. Zanima jo izobraževanje, to je tisti del vzgojno-izobraževalnega procesa, ki je načrtno usmerjen k razvoju znanja, sposobnosti in spretnosti. Kot vsaka prava znanstvena disciplina ima didaktika štiri temeljne znanstvene komponente: jasno opredeljen *predmet raziskovanja* (pouk in učni proces), *raziskovalne metode* (od opazovanja in eksperimenta do akcijskega raziskovanja), *sistemska soodvisnost* (teorija in praksa sta v stalnem dialogu) ter lastno *znanstveno izrazoslovje* (pojmovni aparat, ki ga boste postopoma spoznavali v tem učbeniku).

To izrazoslovje bo za vas sprva morda zahtevalo prilagoditev. Nekaterе besede, ki jih poznate iz vsakdanjega govora (metoda, cilj, vsebina, ocenjevanje), v didaktičnem kontekstu dobijo natančnejši pomen. A ravno omenjena natančnost je tisto, kar vam bo v

pedagoški praksi prišlo prav. Ko boste po praktičnem usposabljanju z mentorjem razpravljali o uri, ki ste jo izvedli, ali ko boste pisali letno pripravo, boste potrebovali skupen strokoven jezik. Ta učbenik vam ga bo pomagal zgraditi. Didaktika namreč ni izolirana disciplina, temveč je del širšega sistema pedagoških in sorodnih ved. Zanj so posebej relevantne pedagogika (ki postavlja širši vzgojno-izobraževalni okvir), psihologija (ki pojasnjuje procese učenja, motivacije in razvoja), sociologija izobraževanja (ki osvetljuje socialne kontekste šolanja), filozofija vzgoje (ki se ukvarja s temeljnimi vrednotnimi vprašanji) ter različne predmetne znanosti (ki zagotavljajo vsebino, ki jo didaktika metodološko oblikuje).

Ta interdisciplinarnost ni šibkost didaktike, temveč njena moč. Dober učitelj ne razmišlja le v didaktičnih kategorijah. Zavedati se mora razvojnih značilnosti svojih učencev (psihologija), socialnih neenakosti v razredu (sociologija), vrednotnih predpostavk kurikula (filozofija) in seveda vsebine svojega predmeta. Didaktika mu pomaga vse to povezati v premišljeno, reflektirano pedagoško delovanje.

Dejstvo, da didaktika obstaja že več kot tri stoletja, ne pomeni, da obstaja ena sama, splošno sprejeta definicija. Nasprotno, pregled opredelitev v didaktični literaturi razkrije, da vsaka od njih poudarja drug vidik discipline, in ravno ta razlika je didaktično poučna.

Blažič in sodelavci (2003, str. 17) opredelijo splošno didaktiko kot vedo, ki *»teoretično in praktično raziskuje ter strukturira okoliščine, možnosti, posledice in meje učenja ter poučevanja«*. V ospredju te opredelitve sta dve razsežnosti: teoretična (razumevanje zakonitosti) in praktična (oblikovanje pogojev za kakovostno poučevanje). Didaktika je po tem razumevanju hkrati opisna in normativna veda – ne opisuje le, kaj se dogaja pri pouku, temveč postavlja standarde, kakšen pouk naj bo.

Strmčnik (2001, str. 19) didaktiko opredeli kot *»vedo o izobraževanju, ki teoretično in praktično raziskuje, opisuje in vrednoti vse tiste dejavnike, procese in odnose, ki pogojujejo kakovost učenja in poučevanja«*. Poudarek je tu na vrednotenju – didaktika ne le razlaga, temveč presoja. Za bodoče učitelje je ta razsežnost ključna: didaktika vas ne uči le, kaj metode so, temveč kako jih vrednotiti in izbirati.

Jank in Meyer (2006, str. 14) ponudita nekoliko drugačen poudarek: didaktika je po njunem razumevanju veda, ki se ukvarja s *»teorijo in prakso učenja in poučevanja«*, pri čemer sta teorija in praksa v stalnem, dialektičnem razmerju – nobena ne more brez druge. Ta opredelitev je posebej blizu zasnovi tega učbenika.

Primerjava navedenih treh opredelitev razkrije skupno jedro: vse tri se strinjajo, da je didaktika teoretična *in* praktična veda, da se ukvarja z učenjem *in* poučevanjem kot dvema stranema istega procesa in da njen cilj ni le razlaga, temveč izboljšanje kakovosti pouka. Razlike so v poudarkih: Blažič idr. izpostavijo strukturiranost okoliščin, Strmčnik vrednotenje, Jank in Meyer dialektičnost razmerja med teorijo in prakso.

Za vas kot bodoče učitelje ta primerjava ni zgolj akademska vaja. Kaže, da je didaktika živa disciplina, v kateri obstaja legitimna raznolikost pogledov, in da je sposobnost kritičnega branja in primerjanja opredelitev sama po sebi didaktična kompetenca, ki jo boste potrebovali.

1.2 Splošna didaktika in predmetne didaktike

Didaktiko delimo na splošno didaktiko in predmetne didaktike. To pa nista ločeni področji, temveč sta v tesnem medsebojnem razmerju.

Splošna didaktika se ukvarja z zakonitostmi učnega procesa, ki so skupne vsem predmetom in vsem stopnjam šolanja. Zanima jo, kako poteka učenje nasploh, katera načela mora upoštevati vsak učitelj ne glede na to, ali poučuje matematiko ali slovenščino, in katera so temeljna vprašanja načrtovanja pouka. Splošna didaktika torej postavlja konceptualni okvir, ki velja za celotno vzgojno-izobraževalno delo.

Obstaja več modelov splošne didaktike, npr. didaktika učne teorije, kritično-komunikativna didaktika ali didaktika eksemplaričnega učenja. Razlikujejo se v tem, katere vidike učnega procesa postavljajo v ospredje. Skupno vsem pa je, da se ukvarjajo z vprašanji: *Zakaj poučujemo? Kaj poučujemo? Kako poučujemo? Za koga poučujemo?* To so vprašanja, ki si jih boste kot učitelji zastavljali vsak dan, zavestno ali ne. Didaktika vas uči, da si jih zastavljate zavestno in da na njih odgovarjate premišljeno.

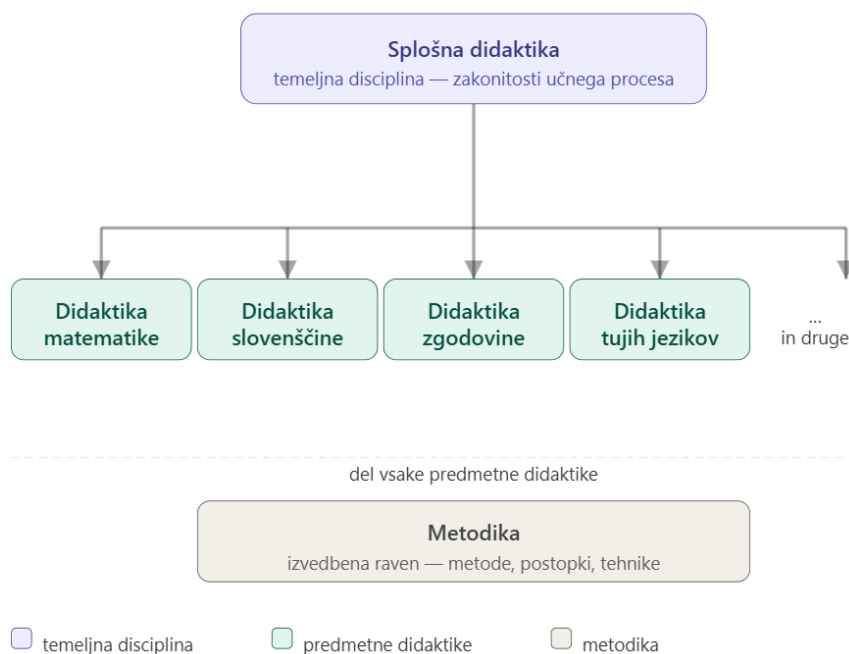
Predmetne didaktike (ali metodike) pa so posebne vede, ki teoretično in praktično raziskujejo učenje in poučevanje v okviru določenega šolskega ali zunajšolskega področja. Didaktika matematike se ukvarja z vprašanjem, kako učinkovito poučevati matematične koncepte; didaktika zgodovine z vprašanjem, kako razvijati zgodovinsko mišljenje; didaktika tujih jezikov z vprašanjem usvajanja jezikovnih kompetenc. Vse predmetne didaktike so v svojem jedru pedagoške discipline. Izhajajo iz pedagogike in didaktike, hkrati pa se opirajo na svojo matično znanstveno disciplino (matematiko, zgodovino, jezikoslovje ...).

Razmerje med splošno in predmetnimi didaktikami je mogoče ponazoriti s preprostim primerom: splošna didaktika nam pove, da je pri načrtovanju pouka treba upoštevati predznanje učencev in postopno graditi od enostavnejšega k zahtevnejšemu. Didaktika matematike pa temu doda: pri uvajanju pojma ulomek je treba začeti s konkretnimi koraki postopno (deljenjem jabolka, pice ...), šele nato preiti na polabstraktno raven (risbe, diagrame) in nazadnje na simbolno notacijo. Splošno načelo in konkretna predmetna aplikacija skupaj sestavljata celoto sodobne didaktične misli.

1.3 Razmerje med didaktiko in metodiko

V slovenskem pedagoškem izrazoslovju se pojma didaktika in metodika pogosto pojavljata skupaj, včasih pa ju avtorji tudi enačijo ali zamenjujejo, zato pojasnjujemo njuno razmerje.

Metodika je v klasičnem razumevanju ožji pojem od didaktike. Ukvarja se s *kako* – torej z metodami, postopki in tehnikami poučevanja na konkretnem predmetnem področju. Didaktika pa je širša: vključuje ne le vprašanje metod, temveč tudi vprašanja ciljev, vsebine, organizacije pouka, vloge učitelja in učenca ter evalvacije učnega procesa. Metodika je torej del didaktike, ne njena konkurentka.



Slika 1: Razmerje med splošno didaktiko, predmetnimi didaktikami in metodiko

Vir: lastna priredba avtoric

V sodobni pedagoški literaturi se ta razlika nekoliko zabrisuje, saj novejša predmetna didaktika prevzemajo vse širši pogled in ne obravnavajo več le metod, temveč celoten didaktični kontekst poučevanja določenega predmeta. Kljub temu ostaja razlikovanje

koristno: kadar govorimo o metodiki, imamo v mislih predvsem izvedbeno raven poučevanja (katere metode, v kakšnem zaporedju, s katerimi pripomočki), kadar pa govorimo o didaktiki, mislimo na celoto teorije in prakse poučevanja. Navedena razmerja med splošno didaktiko, predmetnimi didaktikami in metodiko so strnjeno prikazana na sliki 1, ki hierarhično ponazarja, kako splošna didaktika postavlja temelje za vse izpeljane discipline, metodika pa zaseda izvedbeno raven znotraj vsake od njih.

1.4 Zgodovinski razvoj didaktike

Didaktika ima bogato zgodovino, ki se začne daleč pred nastankom moderne šole. Čeprav so se z vprašanjem, kako poučevati, ukvarjali že antični filozofi (Sokrat z metodo dialoga, sofisti z retoriko), je didaktika kot sistematična disciplina nastala v 17. stoletju.

Jan Amos Komensky (1592–1670) velja za utemeljitelja moderne didaktike. Njegovo pedagoško delo obsega vrsto del, od katerih sta najpomembnejši *Didactica magna* (Velika didaktika, 1657) in *Pampaedia* (Vsesplošna vzgoja in izobraževanje), ki je bila do začetka 20. stoletja izgubljena. V *Veliki didaktiki* je Komensky razvil obsežen, teoretično in praktično natančen program za oblikovanje šole in pouka. V delu *Pampaedia* pa je podal svojo vizijo vzgoje in izobraževanja kot kontinuiranega ciklusa, ki poteka od rojstva vse do smrti. S tem je postavil temelje tistega, kar danes imenujemo vseživljenjsko učenje. Omenjeno delo po skoraj štirih stoletjih ostaja temeljna referenca teorije in koncepta vseživljenjskega izobraževanja.

Pedagoško mišljenje Komenskega zaznamuje nekaj temeljnih idej, ki so presenetljivo aktualne še danes. Zagovarjal je tezo, da je mogoče *vse naučiti vse* (*omnes omnia omnino doceri posse*), da torej izobraževanje ni privilegij peščice, temveč pravica vsakogar, ne glede na spol, socialni izvor ali sposobnosti. Ta misel je neposredna predhodnica sodobnih načel inkluzivnega izobraževanja. Poudarjal je, da mora pouk izhajati iz konkretnega in nazornega ter postopoma napredovati k abstraktnemu, kar je načelo, ki ga danes poznamo kot postopnost in nazornost pouka. Zavzemal se je za poučevanje v materinem jeziku in za to, da mora biti pouk prilagojen razvojni stopnji učenca, ne le zahtevam učne snovi. Zasnoval je tudi razredno-predmetno-urni sistem, ki je postal osnova organizacije šolstva po vsem svetu in v bistvenih potezah velja še danes. Ko torej danes govorimo o inkluziji, o pravici vsakega otroka do kakovostnega izobraževanja, o nazornem in stopenjskem pouku ter o vseživljenjskem učenju, se posredno navezujemo na Komenskega.

Johann Friedrich Herbart (1776–1841) je ustvaril prvi osnutek didaktike z uččim se subjektom v središču. V delu *Splošna pedagogika, izpeljana iz vzgojnega smotra* (1806) je razvil didaktično teorijo, ki poudarja vzgojni smoter pouka. Pouk po njegovem mnenju ni le prenašanje znanja, temveč oblikovanje moralno odgovornega posameznika. Herbartovi nasledniki (herbartisti) so njegovo misel razvili v t. i. teorijo formalnih stopenj pouka, ki je imela velik vpliv na pedagoško prakso v 19. in zgodnjem 20. stoletju. Čeprav je ta teorija danes presežena, nam pove, da so se učitelji že zdavnaj zavedali, da ima vsaka učna ura svojo notranjo strukturo.

Otto Willmann (1839–1920) je v svojem delu *Didaktika kot nauk o izobraževanju* (nemška izdaja 1882–1889, za slovenski prostor relevantna edicija 1957) ponudil izčrpno, sistematično zgodovinsko analizo smotrov, vsebin in temeljev vzgojno-izobraževalnega dela. Willmannova didaktika je bila usmerjena k celostnemu izobraževanju osebnosti in je poudarjala pomen kulturne dediščine pri oblikovanju izobrazbenih vsebin.

V 20. in 21. stoletju se je didaktika razvejala v več smeri. Poleg klasičnih didaktičnih teorij so se uveljavili konstruktivistični pristopi (znanja ne prejemamo, temveč ga aktivno gradimo), socialnokritična didaktika (pouk ni politično nevtralen), didaktika kompetenc (pouk mora razvijati prenosljive zmožnosti) in kognitivna didaktika (pouk mora upoštevati delovanje možganov in procese pomnjenja). Posebno mesto v nemškem prostoru, od koder prihajajo najpomembnejši didaktični tokovi, ki so zaznamovali slovensko didaktiko, zavzema Wolfgang Klafki (1927–2016), katerega teorija *kategorialne izobrazbe* in kasnejši koncept *kritično-konstruktivne didaktike* sta poudarjala, da pouk ni nikoli vrednotno nevtralen in da mora biti vedno usmerjen k razumevanju in samoodločanju učenca (Klafki, 1963; 1994). Sodobna didaktika je torej pluralna disciplina, ki se napaja iz raznolikih virov.

1.4.1 Razvoj didaktike na Slovenskem

Razvoj didaktike na Slovenskem je neločljivo povezan z razvojem slovenskega šolstva in z vprašanjem poučevanja v materinem jeziku. Čeprav se je slovensko šolstvo dolgo časa razvijalo v senci večjih jezikovnih in kulturnih okolij, najprej avstro-ogrskega in nato jugoslovanskega, so domači pedagogi in učitelji postopoma ustvarjali izvirno didaktično misel, ki je odsevala tako evropske vplive kot specifične potrebe slovenskega prostora. V nadaljevanju so izpostavljeni le nekateri najpomembnejši predstavniki te tradicije. Za celovitejši pregled bralca usmerjamo na *Slovenski pedagoški leksikon* (1991) in na tematske številke revije *Sodobna pedagogika*, ki so posvečene posameznim pedagogom.

Fran Gabršek (1856–1937) je eden prvih slovenskih didaktikov. Rodil se je na Homcu pri Kamniku, poučeval v Krškem in Ljubljani ter bil višji šolski nadzornik za Štajersko in Prekmurje. Bil je soustanovitelj Ljubljanskega učiteljskega društva in Slovenske šolske matice, tj. ustanov, ki sta bistveno prispevali k organiziranemu razvoju slovenskega pedagoškega strokovnega življenja. Njegovo delo *Občno ukoslovje* (1888) je sicer prevod nemškega dela ravnatelja in šolskega svetovalca J. Micha, a je kljub temu pomenilo prvi sistematičen didaktični priročnik v slovenskem jeziku in s tem temeljni korak k domači pedagoški terminologiji.

Viktor Bežek (1860–1920), rojen v Postojni, velja za najvidnejšega slovenskega pedagoga na prelomu 19. in 20. stoletja. Bil je prvi prenovitelj šolskih programov pri nas in je odločno poudarjal, da pouk ne sme vaditi samo spomina, temveč mora vzgajati tudi voljo in oblikovati značaje, kar je misel, ki je povsem sodobna in se danes pojavlja pod pojmi vzgoje za vrednote ali celostnega razvoja učenca. Njegovo temeljno delo *Občno ukoslovje z umoslovnim uvodom* (1916) je resda nastalo pod vplivom herbartistične tradicije, a je hkrati odražalo izvirno kritično mišljenje o vlogi pouka v razvoju osebnosti.

Stanko Gogala (1901–1987) se je rodil v Kranju. Dokončal je filozofske študije na Filozofski fakulteti v Ljubljani, kjer je leta 1933 postal privatni docent za pedagogiko in na pedagoški katedri predaval pedagogiko. Naziv mu je bil za nekaj časa odzvet zaradi podpore Osvobodilni fronti, po osvoboditvi pa mu je bil vrnjen. Gogala velja za enega najpomembnejših predstavnikov fenomenološke in humanistične pedagogike na Slovenskem. Njegovo mišljenje je zaznamovala globoka zavezanost vzgoji celostnega človeka. Vzgoja zanj ni bila samo prenašanje vsebin, temveč srečanje med učiteljem in učencem, v katerem se oblikuje osebnost. Poudarjal je pomen osebnosti učitelja, pristnega pedagoškega odnosa in duhovne razsežnosti izobraževanja. Njegova dela, med njimi *Temelji obče pedagogike* (1933) in *Uvod v pedagogiko* (1939), so vplivala na več generacij pedagoških mislecev in učiteljev v slovenskem prostoru. Revija *Sodobna pedagogika* mu je ob stoletnici rojstva posvetila posebno tematsko številko (2000, št. 5), ki je dragocen vir za poglobljeno spoznavanje njegovega dela.

Gustav Šilih (1893–1961) je bil rojen v Velenju, uveljavil pa se je zlasti v Mariboru, kjer je leta 1952 ustanovil vzgojno posvetovalnico in jo vodil do svoje smrti. Bil je ustanovitelj in predsednik Pedagoške centrale ter organizator pedagoških tečajev in urednik *Roditeljskega lista* in *Pedagoškega zbornika*. S tem je bistveno prispeval k institucionalizaciji pedagoškega strokovnega dela v slovenskem prostoru. Njegovo najpomembnejše teoretično delo, *Očrt splošne didaktike* (1961), je za pol stoletja ostalo edini celoviti sistematičen pregled didaktike v slovenskem jeziku in je kot tako zaznamovalo generacije učiteljev in pedagogov.

France Strmčnik (1928–2021) je bil rojen v Črni na Koroškem in diplomiral na Filozofski fakulteti v Ljubljani iz pedagogike in filozofije. V šestdesetih letih se je izpopolnjeval v Tübingenu, Hamburgu in Berlinu, kar se je globoko odrazilo v njegovem poznavanju sodobnih nemških didaktičnih tokov. Njegovi deli *Didaktika. Osrednje teoretične teme* (2001) in *Didaktika* (2003), pri kateri je bil soavtor, pomenita prvi poskus sistematičnega in poglobljeno teoretičnega orisa didaktičnega področja po pol stoletja. Od Šilihovega *Očrta* do takrat namreč ni nastalo primerljivo slovensko sintetično delo. Strmčnikova didaktika je zaznamovana z jasno humanistično usmeritvijo: v središče postavlja učenca kot celovito osebnost in izobraževanje kot proces, ki mora biti smiseln, vzgojen in razvijati osebnost. Prav njegova dela so temeljna referenca tega učbenika.

Ta kratka genealogija slovenskega didaktičnega mišljenja – Gabršek, Bežek, Gogala, Šilih, Strmčnik – kaže na kontinuiteto prizadevanj za pedagoško teorijo v slovenskem jeziku, ki so se odvijala vzporedno z evropskimi tokovi, a so vedno ohranjala lastno noto. Za vas kot bodoče slovensko govoreče učitelje omenjena tradicija ni zgolj zgodovinska zanimivost. Naslanjate se na generacije pred seboj, ki so v slovenščini iskale odgovore na ista vprašanja, s katerimi se boste sami srečali v razredu. Tradicija, ki so jo navedeni didaktiki vzpostavili, je danes živa v sodobnih slovenskih didaktičnih delih in v izobraževanju učiteljev na slovenskih univerzah.

1.5 Vzgoja in izobraževanje kot temeljna pojma didaktike

Didaktika se ukvarja z izobraževanjem, ki pa nikoli ne poteka ločeno od vzgoje. Da bi razumeli predmet didaktike, moramo razumeti oba pojma in njuno razmerje.

Vzgoja je vplivanje vzgojiteljev in učiteljev na odrasčajočo generacijo s ciljem oblikovanja osebnosti. Je proces, ki meri na razvoj vrednot, stališč, moralnih in socialnih lastnosti ter pogleda na življenje in svet. Vzgoja brez ideala, h kateremu stremimo, ni mogoča. Vsakršen vzgojni napor predpostavlja neko vizijo o tem, kakšen naj bo vzgojen človek. Pri tem je treba upoštevati, da vsak vzgojni poskus ne doseže nujno zastavljenega cilja. Vzgoja je kompleksen, interaktiven in pogosto nepredvidljiv proces.

Vzgoja pri pouku se kaže v razvijanju pozitivnih lastnosti posameznika, moralnih, delovnih in družbenih vrednot ter stališč. Kot je poudaril nemški didaktik: »*Ne moremo poučevati, ne da bi hkrati tudi vzgajali*« (Herbart, 1806, v Jank, Meyer, 2006, str. 37). Ta misel opozarja, da vsak didaktični odnos vsebuje vzgojno dimenzijo – v načinu, kako učitelj komunicira z učenci, kakšna pričakovanja jim postavlja, kako ravna z napakami.

Izobraževanje je sistematičen, načrtovan proces procesnega spreminjanja celotne osebnosti na kognitivnem, konativnem in psihomotoričnem področju. Rezultat izobraževanja je *izobražba*, tj. neko duševno vsebinsko bogastvo, ki je bistveni del naše duševnosti in se kaže v znanju, sposobnostih in osebnostnih lastnostih (Strmčnik, 2001).

Izobraževanje je odvisno od socialno-kulturnih (usmerjenost in razvitost družbe) in antropološko-psiholoških predpostavk (usmerjenost in razvitost posameznega človeka). Hkrati z izobraževanjem vplivamo nazaj na obe vrsti predpostavk, izobrazbena raven posameznika in skupnosti sta v stalnem medsebojnem razmerju.

Razmerje med vzgojo in izobraževanjem je mogoče razumeti prek nekaterih ključnih razlik. Izobraževanje je praviloma samoodločujoče in meri na razum, vzgoja pa je pogostejše vodena od zunaj in meri na čustva. Pri izobraževanju so posrednik učne vsebine in cilj je zlasti razvoj kognitivnih zmožnosti, pri vzgoji pa je ključen vzgled. Kljub tem razlikam gre pri pouku vedno za oba procesa hkrati. Vzgoja in izobraževanje sta neločljivo prepletena vidika enega samega pedagoškega odnosa.

1.6 Didaktika med teorijo in prakso: kritični pogled

Eden najpogostejših nesporazumov o didaktiki je prepričanje, da je veda, ki se ukvarja le s teorijo in je zato oddaljena od razreda. Na drugi strani pa se v sodobnem pedagoškem diskurzu vse glasneje pojavlja nasprotna zahteva, da naj izobraževanje učiteljev namesto teorije ponudi recepte, preizkušene metode, pripravljene učne ure, postopke, ki »delujejo«. Obe skrajnosti sta napačni. Da bi razumeli, zakaj je tako, je eden temeljnih ciljev tega poglavja.

Didaktika je teorija in praksa učenja in poučevanja. Ta opredelitev ni kompromis med dvema nasprotjema, temveč izraz njune neločljivosti. Kot je jasno zapisano v temeljnih tezah didaktike: *Didaktična teorija vključuje prakso, tako kot je praksa prežeta s teorijo* (gl. Strmčnik, 2001; Blažič idr., 2003). Teorija brez prakse postane spekulacija brez oprijema, praksa brez teorije pa slepo ponavljanje navad. Učitelju, ki razume teorijo artikulacije učnega procesa, ni treba slediti fiksnemu receptu za vsako uro. Razume logiko, ki stoji za strukturiranjem pouka, in jo zna prilagajati različnim razredom, vsebinam in situacijam. Temu ne moremo reči nikakor drugače kot profesionalna kompetenca.

Naloga didaktike kot aplikativne vede je torej učitelju ponuditi *praktične smernice za ravnanje* (Blažič idr., 2003), ne receptov, ki jih slepo izvede, temveč utemeljene usmeritve, ki jih razumsko preverja in prilagaja. Razlika je odločilna. Recepti predpostavljajo, da so

vse učne situacije enake; smernice pa izhajajo iz zavedanja, da je vsak razred, vsak učenec in vsak trenutek pouka edinstven.

Neoliberalni obrat in zahteve po instrumentalizaciji pouka

V zadnjih desetletjih je izobraževanje po vsem svetu zaznamoval t. i. neoliberalni obrat – prepričanje, da mora biti izobraževanje merljivo, učinkovito in neposredno uporabno na trgu dela. Ta logika, ki jo v temelju oblikuje ekonomski pogled na šolanje, je imela konkretne posledice za didaktiko. Zahteva po »praktičnih receptih« je pogosto le vidna plat globlje zahteve po tem, da se učitelje preoblikuje v izvajalce predpisanih postopkov in ne v reflektivne strokovnjake (Giroux, 2011; Apple, 2004).

Rezultati takšnega pristopa so v mednarodnem prostoru dobro dokumentirani. Ko se pouk zoži na to, kar je merljivo, na standardizirane preizkuse, točkovne lestvice, primerjave med šolami, se izgubi tisto, kar je najtežje izmeriti, a je najpomembnejše za razvoj posameznika: globoko razumevanje, kritično mišljenje, ustvarjalnost, radovednost, sposobnost soočanja z negotovostjo. Marentič Požarnik (2000) v slovenskem kontekstu opozarja, da kakovostno znanje zahteva aktivno mentalno predelavo, ne le reprodukcije dejstev, in da pouk, ki je usmerjen zgolj k preverljivim rezultatom, sistematično zanemarja te globlje ravni.

Strmčnik (2001) je navedeno napetost identificiral eksplicitno: pouk, ki mu manjka teoretična utemeljenost, hitro zdrsne v mehaničnost. Učitelj, ki ne razume, *zakaj* neko načelo velja, ga ne bo znal ne braniti ne ustvarjalno razvijati. Brez teorije ne bo znal pojasniti staršem, *zakaj* je izbral skupinsko delo namesto frontalne razlage; brez teorije bo pri uvajanju novih pristopov negotov in ranljiv za vsak pritisk, ki bo terjal »preverjene« postopke. Strmčnik (2001) opominja, da je prav ta ranljivost za neoliberalno logiko pogosto dobrodošla. Učitelj brez teoretičnega temelja je lažje vodljiv.

1.7 Zaključek poglavja – od etimologije k pedagoški identiteti

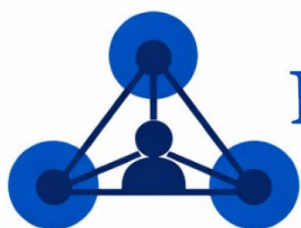
Odgovor na izziv teorije in prakse ni v izbiri med njima, temveč v vzgoji *reflektivnega praktika*. Gre za pojem, ki ga je v pedagoški diskurz vpeljal Donald Schön (1983) in ki se je v slovenskem prostoru uveljavil prek del Marentič Požarnik (2000) in drugih. Reflektivni praktik je učitelj, ki teorijo pozna dovolj dobro, da jo zna brati v svoji praksi, ki po izvedeni uri ni samo zadovoljen ali nezadovoljen, temveč si zna analitično zastaviti vprašanje: *Zakaj je to delovalo? Zakaj ni delovalo? Kaj bi naslednjič spremenil in na podlagi česa?* Ta vrsta refleksije ni mogoča brez konceptualnega orodja, ki ga zagotavlja didaktična teorija.

Pričujoči učbenik je zasnovan prav s tem ciljem: teorija in praksa sta v njem prepleteni na ravni vsakega poglavja. Ob vsakem didaktičnem konceptu boste našli primer iz razreda, ki teorijo vzame iz abstraktnosti in jo postavi v kontekst, ki ga boste prepoznali (ali kmalu prepoznali) iz lastne pedagoške prakse.

Poglavje, ki ste ga pravkar preučili, je postavilo temelje, na katerih bo gradil ves učbenik. Spoznali ste, da didaktika ni zbirka receptov za poučevanje, temveč zgrajena znanstvena disciplina s svojo zgodovino, pojmovnim aparatom in metodologijo. Etimološki izvor besede – *didaskein* – nas je opomnil, da je poučevanje staro kot človeška kultura sama. *Velika didaktika* Komenskega pa je pokazala, da sistematično razmišljanje o poučevanju ni modna muha sodobne pedagogike, temveč projekt, ki traja že štiristo let. Razmerje med splošno didaktiko, predmetnimi didaktikami in metodiko ni hierarhija, temveč soodvisnost. Brez razumevanja splošnih načel ni mogoče poglobljeno razvijati nobenega predmetnega področja.

Razprava o razmerju med teorijo in prakso ni bila akademska, bila je pragmatična. Učitelj, ki ne razume, *zakaj* neko načelo velja, ga ne bo znal ne braniti ne razvijati. Teorija ni ovira za prakso, ampak je njen pogoj. In napetost med vzgojo in izobraževanjem, ki smo jo v tem poglavju zgolj nakazali, bo ostala nekakšna rdeča nit skozi ves učbenik. Didaktika se nikoli ne ukvarja zgolj s tem, kako posredovati vsebino, temveč vedno hkrati z vprašanjem, kakšnega človeka s tem oblikujemo.

Naloge, ki sledijo, vas vabijo, da ta izhodišča preizkusite ob konkretnih primerih in lastni pedagoški izkušnji.



Poglobljanje in uporaba

Naloga 1: Analiza učiteljeve prakse (individualna naloga)

Spomnite se učitelja ali profesorja iz časa svojega šolanja, katerega pouk je bil po vašem mnenju izjemno učinkovit ali, nasprotno, izjemno neučinkovit. Napišite kratek esej (500–700 besed), v katerem:

- opišete konkretne primere tega, kar je učitelj delal (ali opuščal),
- s pomočjo vsebine tega poglavja analizirate, kateri didaktični vidiki so bili pri tem prisotni ali odsotni,
- razmislite, kakšna je razlika med tem, kar ste si intuitivno mislili o dobrem pouku pred branjem tega poglavja (prim. vajo za ogrevanje), in tistim, kar zdaj razumete z didaktičnega vidika.

Naloga 2: Primerjava opredelitev didaktike (skupinska naloga)

V skupinah po tri poiščite vsaj tri različne opredelitve didaktike v priporočeni literaturi (npr. Strmčnik, Blažič idr., Jank in Meyer). Vsako opredelitev zapišite s svojimi besedami, primerjajte jih med seboj in skupaj odgovorite: V čem se strinjajo? Kje so bistvene razlike? Katera opredelitev se vam zdi najpopolnejša in zakaj?

Naloga 3: Teorija ali recept (individualna naloga)

Poiščite primer iz medijev, izobraževalne politike ali spleta, kjer za šolstvo navijajo za pristop »manj teorije, več prakse« ali »učiteljem dajte konkretna orodja«. Primer analizirajte z vidika razdelka 1.7: Kateri argumenti so v njem prisotni? Kateri so po vašem mnenju utemeljeni in kateri problematični? Katerim interesom takšen diskurz služi?



POGLAVJE 2:

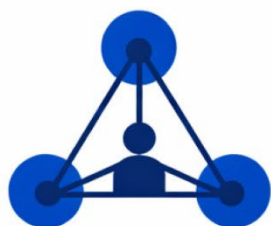
Didaktični pojmovnik: skupni jezik stroke

Poglavje je zasnovano kot pojmovni okvir celotnega učbenika. Preden se poglobimo v posamezna področja – načrtovanje, načela, metode, oblike, vrednotenje – moramo vzpostaviti skupen strokovni jezik. Vsak pojem dobi tu svojo temeljno opredelitev; poglobljene obravnave pa bo vsak od njih deležen v ustreznem kasnejšem poglavju, na katerega besedilo sproti usmerja.

Takšna zasnova ni le praktična – je didaktična: prihodnji učitelj mora razumeti, *da* pojmi, kot so metoda, oblika in strategija, niso sinonimi, *preden* se z njimi sreča v kontekstu konkretnega načrtovanja ure. Ko boste pri hospitaciji opazili, da učitelj deli razred v skupine in jim zastavlja problemsko vprašanje, boste morali znati povedati: to je skupinska učna oblika, v kateri poteka problemska metoda dela, kar je del širše strategije problemskega pouka. Brez navedenega pojmovnega aparata ostane opazovanje površno – vidite, *kaj* se dogaja, ne razumete pa, *zakaj* in *kako* to deluje.

Cilji in kompetence po preučitvi poglavja

- Natančno opredeliti pojme učenje, poučevanje in pouk ter razumeti razlike in razmerja med njimi;
- opredeliti pojma vzgoja in izobraževanje ter pojasniti njuno sočasno delovanje v učnem procesu;
- razumeti pojem učni proces in prepoznati njegovo procesno, dinamično naravo;
- opredeliti strukturne elemente (dejavnike) pouka in razumeti njihovo medsebojno soodvisnost;
- razlikovati med pojmi učna metoda, učna oblika in učna strategija ter pojasniti, zakaj gre za štiri različne ravni didaktičnega odločanja;
- pravilno uporabljati temeljno didaktično izrazoslovje pri analizi in opisovanju učnih situacij;
- prepoznati napačno ali površno rabo teh pojmov v vsakdanjem pedagoškem govoru in jo znati strokovno popraviti.



Vaja za ogrevanje

Isto ali različno?

Spodaj so navedeni pari pojmov. Za vsak par v eni povedi zapišite: ali gre za isto stvar, za podobno stvar ali za povsem različni stvari? Ne iščite pravih odgovorov – zabeležite svojo intuicijo in jo primerjajte v paru s sošolcem.

Par pojmov	Isto/podobno/različno?
učenje – poučevanje	
učna metoda – učna oblika	
učna oblika – učna strategija	
pouk – vzgojno-izobraževalni proces	
učna vsebina – snov	

Namen vaje: Pojme, ki jih boste srečali v tem poglavju, v vsakdanjem pedagoškem govoru pogosto zamenjujejo ali enačijo. Namen vaje ni, da bi imeli prave odgovore že zdaj, temveč da bi ob koncu poglavja opazili, kje so bile vaše intuicije točne in kje ste jih morali popraviti.



2.1 Učenje

Učenje je ena tistih besed, ki jo vsi poznamo. In prav zato jo pogosto razumemo površno. Vprašajte deset različnih ljudi, kaj je učenje, in dobili boste deset različnih odgovorov: zapomniti si snov, razumeti, vaditi, izkusiti, odkriti, spremeniti se. Vsi ti odgovori vsebujejo delček resnice, a nobeden sam zase ni zadosten. Didaktika zahteva natančnejšo opredelitev.

V psihologiji – in v didaktiki, ki iz nje izhaja – je učenje opredeljeno kot proces relativno trajnega spreminjanja znanja ali vedenja posameznika zaradi izkušenj (Košir, 2025; Marentič Požarnik, 2000; Strmčnik, 2001). Sprememba je lahko povzročena namerno ali nenamerno, ozaveščeno ali neozaveščeno, lahko je ugodna ali neugodna. Bistveno je, da nastane kot posledica interakcije med posameznikom in okoljem, ne kot posledica zorenja. Ta opredelitev vsebuje tri ključne sestavine: prvič, učenje je sprememba, ne zgolj sprejemanje informacij, temveč preoblikovanje tega, kar že vemo, zmoremo ali mislimo. Drugič, ta sprememba je relativno trajna, ne gre za vsak trenutni vpliv, temveč za tisto, kar ostane. Tretjič, pogoj za učenje je izkušnja – stik z vsebino, situacijo, problemom ali drugim človekom. Brez izkušnje ni učenja; nihče ne more namesto nas nositi procesa spremembe.

Prav zato je pomembno poudariti, da se na področju vzgoje in izobraževanja izraz učenje nanaša izključno na dejavnost učečega se, medtem ko za opis dejavnosti tistega, ki proces vodi, uporabljamo besedo poučevanje (Košir, 2025). Ta razmejitev ni le terminološka, je vsebinska. Podrobno jo bomo obravnavali v razdelku 2.2.

2.1.1 Vrste učenja

Učenje je izjemno širok pojem. Košir (2025) ga deli po več merilih, ki so za didaktično razmišljanje vsa relevantna.

Po vsebinski naravi razlikujemo spoznavno (kognitivno) učenje, ki obsega usvajanje dejstev, pojmov, pravil in zakonitosti; psihomotorno učenje, usmerjeno v razvoj gibalnih spretnosti in koordinacije; ter afektivno učenje, ki zadeva oblikovanje stališč, vrednotnih orientacij in interesov. V šolski praksi so vse tri vrste navzoče sočasno, čeprav najpogosteje opazimo le spoznavno, ker je najvidnejša in najlažje merljiva. Ko učenec med skupinsko razpravo razvije sposobnost upoštevanja tujega stališča, se uči afektivno. In ta vrsta učenja je za njegov osebni razvoj pogosto celo pomembnejša od usvajanja dejstev.

Glede na institucionalni kontekst ločimo formalno učenje, ki poteka v izobraževalnih institucijah in vodi do formalnih kvalifikacij, ter neformalno učenje, ki poteka v družini, interesnih skupinah, pri konjičkih, prostočasnih dejavnostih, in je ravno tako resnično in trajno. Šola je torej le eno od okolij, v katerih učenje poteka.

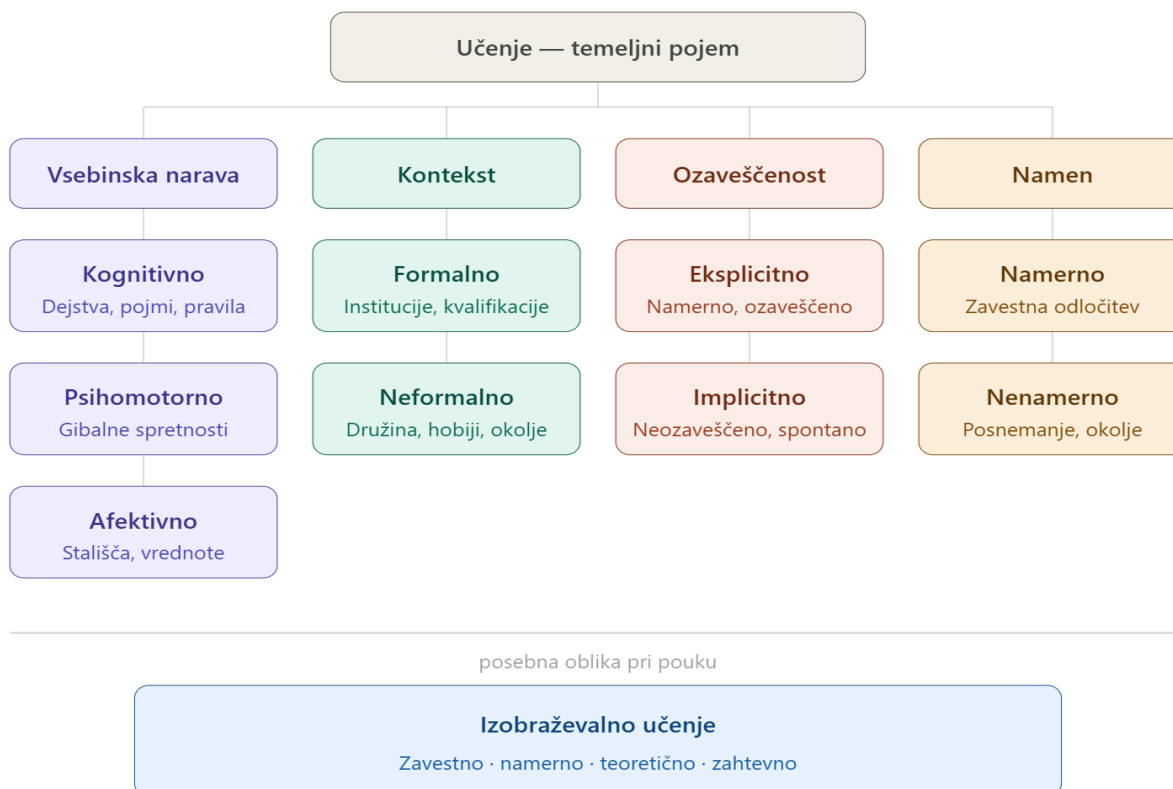
Morda najpomembnejša distinkcija za razumevanje učenja v razredu je razlikovanje med eksplicitnim in implicitnim učenjem. Eksplicitno učenje je namerno in ozaveščeno. Učenec ve, da se uči, in aktivno usmerja pozornost k cilju. Implicitno učenje pa poteka neozaveščeno in nenačrtno: gre za hitro, spontano ugotavljanje vzorcev in odnosov med pojavi brez zavestne uporabe strategij. Po načelih implicitnega učenja se najpogosteje učimo stališč, prepričanj in socialnih spretnosti, pogosto brez zavedanja, da se to dogaja. Tako ima lahko npr. učenec, ki odrašča v okolju, kjer do določenih skupin ljudi ravna z nezaupanjem, ponotranjene predsodke, ki jih sam sploh ne prepozna kot naučene (Košir, 2025; Seger, 1994).

Po namenu ločimo še namerno učenje, ki nastane na podlagi zavestne odločitve, in nenamerno ali naravno učenje, ki poteka brez prizadevanja – s posnemanjem, imitacijo, iz okolja. Otrok, ki se nauči, da kričanje prinese pozornost, se uči nenamerno, a ta oblika učenja ni nič manj resnična.

Posebno mesto zavzema izobraževalno učenje, tisto, ki poteka pri pouku. Odlikujejo ga štiri lastnosti: je zavestno (učenec ve, da se uči), namerno (usmerjeno k cilju), teoretično (temelji na sistematičnem znanju) in zahtevno (od učenca terja miselni napor, ki ga vsakdanje učenje ne) (Strmčnik, 2001). Rezultat izobraževalnega učenja so poglobljeno znanje, razvite sposobnosti in višje oblike mišljenja. Prav zato učenja pri pouku ni mogoče

poenostaviti na »naučiti se na pamet« ali »razumeti razlago«. Je zahteven, aktiven in večplasten proces.

Spodnji diagram prikazuje vrste učenja po štirih merilih razvrščanja. Vsako merilo je samostojno, ne gre za hierarhijo, temveč za različne zorne kote pri pogledu na isti pojav. Izobraževalno učenje, ki ga obravnavamo pri pouku, je posebna oblika, ki združuje značilnosti več vrst hkrati.



Slika 2: Vrste učenja po merilih razvrščanja

Vir: prirejeno po Košir (2025) in Strmčnik (2001)

2.1.2 Paradigme v znanstvenem preučevanju učenja

Razumevanje učenja se je skozi zgodovino temeljito spremenilo. Košir (2025) v *Pedagoškem leksikonu* sistematizira razvoj tega razumevanja v tri ključne paradigme, ki niso le akademske kategorije. Vsaka od njih ima neposredne posledice za to, kako učitelj načrtuje in izvaja pouk. Spodnji diagram prikazuje vse tri paradigme vzporedno. Beri ga vodoravno – vsak stolpec sledi eni paradigmi od temeljnega razumevanja učenja prek ključnih avtorjev do konkretnih didaktičnih posledic za pouk. Na dnu je skupna ugotovitev, ki izhaja iz obsežne sinteze raziskav.



Slika 3: Paradigme v znanstvenem preučevanju učenja in njihove didaktične posledice

Vir: prirejeno po Košir (2025), Hattie (2009)

Behavioristična paradigma

Behavioristična paradigma je bila v psihologiji prevladujoča več kot polovico 20. stoletja. Učenje opisuje kot pasivno sprejemanje dejstev, urjenje spretnosti in pridobivanje navad, natančneje kot pogojevanje, torej kot proces, v katerem posameznik določeno vedenje poveže z dražljajem. Dve temeljni obliki sta klasično pogojevanje (Pavlov: naučeni čustveni in telesni odzivi na pogojne dražljaje) in instrumentalno pogojevanje (Thorndike, Skinner: vedenje, ki mu sledijo prijetne posledice, se utrdi; vedenje z neprijetnimi posledicami usiha).

Behavioristični pristop je bil deležen kritike zlasti zaradi redukcionizma. Ustrezno pojasnjuje nekatere enostavnejše oblike učenja, a z zanemarjanjem posameznikovih duševnih procesov ne more zajeti celotne pestrosti učenja. Vseeno pa določene tehnike, ki izhajajo iz te paradigme, ostajajo aktualne, zlasti pri premišljenem in reflektiranem odzivanju odraslih na vedenje otrok, z utrjevanjem funkcionalnih vedenj (Košir, 2025).

Med neobehavioristične pristope sodi tudi Bandurova teorija socialnega učenja (1977), ki pogojevanju doda vidik učenja z opazovanjem (posrednega učenja) in vključi kognitivne dejavnike. Bandura je pokazal, da se učimo tudi zgolj z opazovanjem izkušenj drugih, česar sam behavioristični model ne more pojasniti.

Kognitivistična paradigma

V drugi polovici 20. stoletja se je pokazalo, da behavioristična razlaga ne zadostuje za razumevanje kompleksnih miselnih procesov. Kognitivistična paradigma je preusmerila pozornost na notranje procese: sprejemanje, kodiranje, shranjevanje in priklic informacij. Za njeno razumevanje je bila ključna metafora računalnika, tj. uma kot sistema obdelave informacij. Prelomno odkritje Georga Millerja (1956) o omejitvah kratkoročnega spomina je odprlo obsežno raziskovanje dolgoročnega spomina, priklica informacij in učnih strategij.

Za didaktiko je v tem okviru posebej pomembna teorija kognitivne obremenitve (Sweller, 1988, 2010, 2015): miselni napor pri obdelavi novih informacij obremenjuje delovni spomin, katerega kapaciteta je omejena. Učinkoviti pristopi poučevanja so tisti, ki to obremenitev zmanjšajo, z gradnjo shem, ki so shranjene v dolgoročnem spominu. To ima neposredne posledice za načrtovanje pouka: pri učencih z malo predznanja so bolj vodeni pristopi učinkovitejši kot samostojno odkrivanje; pri bolj izkušenih učencih pa je optimalno ravno obratno (Košir, 2025).

Konstruktivistična paradigma

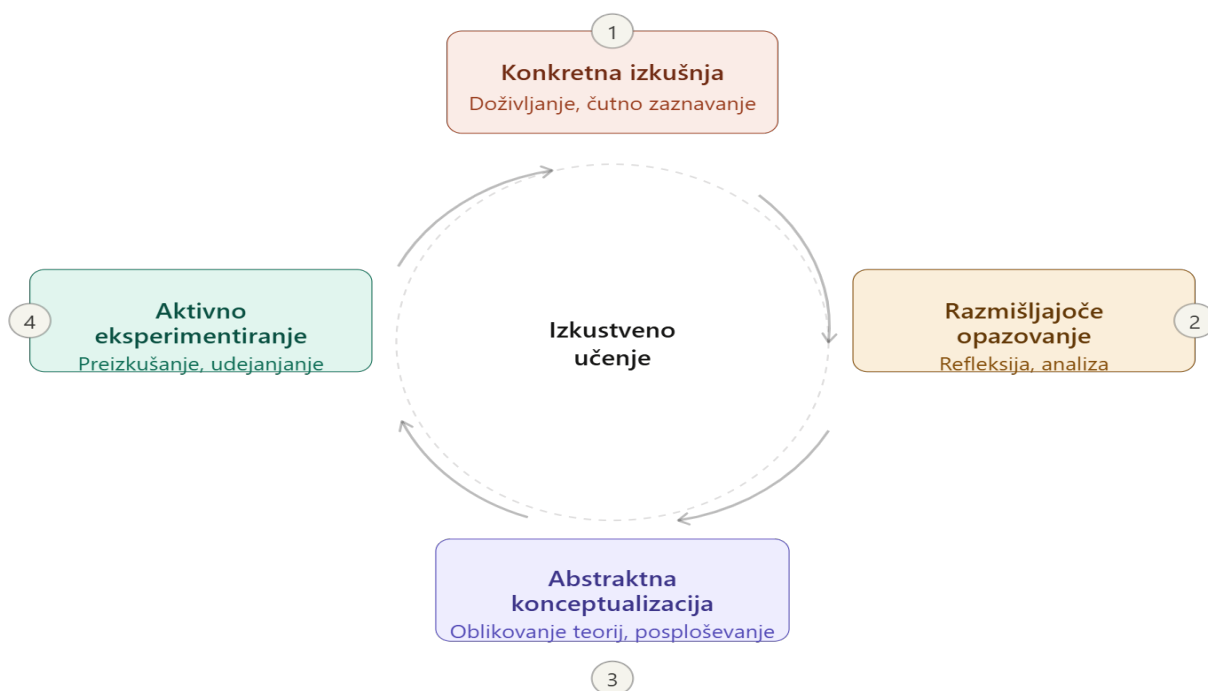
Metafora računalnika se je sčasoma izkazala za nezadostno. Učenje je več kot zgolj usvajanje informacij, je proces osmišljanja novih vsebin. To je jedro konstruktivistične paradigme, ki v razumevanju učenja danes prevladuje. Znanje si posameznik aktivno gradi, pri čemer je osmišljanje v veliki meri odvisno od predznanja, predhodnih pojmovanj in izkušenj.

Lev Vigotski je v ta okvir vpeljal pojem cone najbližjega razvoja, prostora med tem, kar učenec zmore samostojno, in tistim, kar zmore ob ustrezni opori. Pouk, ki deluje v tej coni, je razvojno spodbudno učno okolje. Pouk pod njo dolgočasi, pouk nad njo frustrira. Iz tega izhaja pojem *scaffolding* (učna opora). Gre za začasno strukturo podpore, ki se postopoma umika, ko učenec postaja bolj samostojen (Košir, 2025; Marentič Požarnik, 2000).

Hkrati pa Košir (2025) na podlagi obsežne sinteze raziskav (Hattie, 2009) opozarja na pogosto napačno razumevanje konstruktivizma, saj je ta model razlage procesa učenja, ne model za poučevanje. Iz konstruktivizma ne sledi, da je nevoden pouk z minimalnim usmerjanjem najboljši. Nasprotno, bolj direktivne in aktivnejše metode poučevanja se pri doseganju kakovostnega znanja kažejo kot učinkovitejše, zlasti ko vključujejo sodelovalne aktivnosti, stalne povratne informacije in spodbujanje metakognitivnih strategij. Ključno je podpreti kognitivno aktivnost učenca, pri čemer jasna navodila in vodenje niso v nasprotju s konstruktivistično naravnostjo, temveč sta njen nujen spremljevalec v začetnih fazah učenja.

2.1.3 Kolbov model izkustvenega učenja

Posebej vplivno razumevanje učenja v didaktičnem kontekstu je ponudil David Kolb (1984), ki je razvil model izkustvenega učenja (gl. Marentič Požarnik, 1992a). Po njem znanje ne nastaja s pasivnim sprejemanjem, temveč s transformacijo posameznikove izkušnje. Učenje je ciklični proces štirih korakov: konkretna izkušnja → razmišljajoče opazovanje → abstraktna konceptualizacija → aktivno eksperimentiranje, kar se nato začne znova. Ta model ima za učitelja neposredne posledice. Pouk, ki se začne pri konkretni izkušnji učencev in jo postopoma nadgradi do abstraktnega pojma, učinkuje globlje od pouka, ki izhaja zgolj iz definicij.



Slika 4: Kolbov krog izkustvenega učenja

Vir: Kolb 1984

2.1.4 Izobraževalno učenje

Izobraževalno učenje smo v razdelku 2.1.1 opredelili med vrstami učenja in poudarili njegove štiri temeljne lastnosti: zavestnost, namenskost, teoretičnost in zahtevnost. Tu se vprašajmo, kaj navedene lastnosti pomenijo v učiteljevi vsakodnevni praksi, kako jih prepoznamo, ko so prisotne, in kako jih podpiramo, ko jih ni.

Zavestnost: učenec ve, da se uči

Zavestnost pri izobraževalnem učenju ne pomeni zgolj fizične prisotnosti v razredu. Pomeni, da je učenec pozoren na to, kaj se dogaja, in da se zaveda, da je pred njim naloga, ki zahteva njegov miselni angažma. V praksi to ni samoumevno, mnogi učenci sedijo v razredu, ne da bi se zavedali, kaj naj bi se pri uri naučili. Učitelj zavestnost podpira z jasno napovedjo ciljev, z vprašanji, ki aktivirajo pozornost, in z nalogami, ki od učenca zahtevajo, da se do vsebine opredeli.

Namenskost: učenje je usmerjeno k cilju

Namenskost pomeni, da ima učenje smer. Učenec vsebine ne sprejema zgolj, temveč ve, kam ga to pelje. Cilji morajo biti za učenca smiselni, ne le formalno zapisani. Kadar učenec ne razume, zakaj se uči določene vsebine, se njegova motivacija zmanjša in učenje ostane površinsko. Učitelj namenskost vzpostavlja z utemeljitvijo relevantnosti učne vsebine, z navezavo na učenčeve izkušnje in z jasno strukturo, ki učencu kaže, kje v celoti se trenutno nahaja.

Teoretičnost: znanje temelji na sistematičnem razumevanju

Teoretičnost loči izobraževalno učenje od vsakdanjega. Ne gre za kopičenje izoliranih dejstev, temveč za gradnjo pojmovnih mrež, za razumevanje odnosov med pojavi, vzročno-posledičnih zvez in splošnih zakonitosti. Učenec, ki razume, zakaj je neko pravilo takšno, kakršno je, zna znanje prenesti v nove situacije. Učenec, ki si je pravilo le zapomnil, tega ne zmore. Teoretičnost podpiramo z razlagami, ki segajo za površino, z vprašanji višjih kognitivnih ravni in z nalogami, ki zahtevajo prenos in uporabo znanja.

Zahtevnost: učenje terja miselni napor

Zahtevnost je morda najpomembnejša in hkrati najpogostejše zanemarjena lastnost izobraževalnega učenja. Poglobljeno znanje nastaja le takrat, ko je učenec soočen z miselnim naporom, ki presega raven, na kateri se že počuti varno. To ne pomeni, da mora

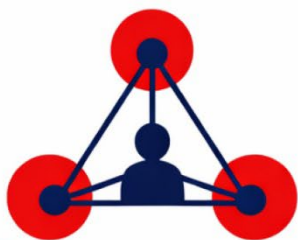
biti pouk težak v smislu stresa ali frustracije, pomeni, da mora biti kognitivno izzivalen. Hattiejeva sinteza raziskav (2009) jasno kaže, da učenci, ki so pri pouku le pasivni prejemniki razlage, dosegajo bistveno nižje rezultate od tistih, ki so aktivno miselno vključeni. Zahtevnost dosegamo z nalogami reševanja problemov, z razpravo, z argumentiranjem, s projektnim in raziskovalnim delom.

Vse štiri predstavljene lastnosti so med seboj prepletene in soodvisne. Pouk, ki je zavestno voden, a ne zahteven, ostane na ravni površinskega razumevanja. Pouk, ki je zahteven, a brez jasnega cilja, učenca dezorientira. Šele ko so vse štiri lastnosti prisotne hkrati, nastanejo pogoji za tisto, kar Strmčnik (2001) imenuje poglobljeno znanje, znanje, ki ga ne pozabimo po testu, temveč ostane in se razvija naprej.

2.1.5 Sodobnejša spoznanja: socialno-čustveno učenje in konektivizem

V zadnjih desetletjih se je uveljavilo področje socialnega in čustvenega učenja (angl. *social and emotional learning*), ki obsega pridobivanje znanj, stališč in veščin za razumevanje in upravljanje čustev, doseganje pozitivnih ciljev, izkazovanje empatije ter vzpostavljanje kakovostnih medosebnih odnosov (Košir, 2025). Pristop se kaže kot učinkovit tako za psihično dobrobit učencev kot za njihove učne dosežke. V šolskem prostoru poteka socialno-čustveno učenje ves čas, bodisi implicitno (po načelih prikritega kurikula) bodisi eksplicitno, reflektirano in sistematično.

V zvezi z digitalno dobo je bil predlagan pojem konektivizem (Siemens, 2005), ki učenje razume kot ustvarjanje povezav v omrežjih. Čeprav je ta pristop vnesel dragocen vidik umeščenosti učenja v digitalna okolja, v strokovni skupnosti ni bil sprejet kot enakovredna četrta paradigma, v prvi vrsti zato, ker bolj opisuje proces poučevanja kot proces učenja (Košir, 2025).



Sprotna vaja

Moje učenje pod drobnogledom

Spomnite se ene konkretne situacije iz preteklega tedna, v kateri ste se nečesa naučili, ne nujno pri pouku, lahko tudi zunaj njega.

Odgovorite na pet vprašanj:

1. Kaj točno se je spremenilo – vaše znanje, spretnost, stališče ali vedenje?
2. Ali je šlo za formalno ali neformalno učenje? Za eksplicitno ali implicitno?
3. Kateri vrsti učenja glede na njegovo vsebinsko naravo (spoznavno, psihomotorno, afektivno) je bila izkušnja najbližje?
4. Kam na Kolbovem krogu bi umestili to izkušnjo, kje ste začeli in kako daleč ste prišli?
5. Katera paradigma (behavioristična, kognitivistična, konstruktivistična) najbolj opisuje, kako se je to učenje zgodilo?

Primerjajte odgovore s sosedom. Kaj to pove o raznolikosti učenja?

2.2 Poučevanje

Slovar slovenskega knjižnega jezika opredeljuje poučevanje kot »poklicno ukvarjanje s podajanjem učne snovi v šoli«. Ta opredelitev je resnična, a preveč ozka. Zajame le zunanjo podobo poklica, ne pa tega, kar poučevanje v resnici zahteva. Poučevanje je

metodično posredovanje določene učne vsebine učencu v pedagoško pripravljenem okolju (Blažič idr., 2003). Vsaka beseda v tej opredelitvi je pomembna: *metodično* pomeni, da ni naključno in improvizatorsko, temveč premišljeno in utemeljeno; *pedagoško pripravljeno okolje* pomeni, da poučevanje ne poteka kar kjerkoli, temveč v prostoru, ki je zavestno urejen za namen učenja.

2.2.1 Funkcije poučevanja

Poučevanje opravlja štiri temeljne funkcije. Informativna funkcija zadeva usvajanje vedenja in znanja, učitelj posreduje vsebino, ki je učencem sama po sebi ni mogoče doseči. Formativna funkcija je usmerjena v razvijanje kognitivnih, emocionalnih in socialnih sposobnosti, poučevanje ne oblikuje le znanja, temveč osebo. Funkcija usposabljanja za samoizobraževanje pomeni, da dober učitelj postopoma postaja »nepotreben«. Učenci razvijejo sposobnost samostojnega iskanja znanja, kritičnega branja in vrednotenja virov. Interpretacijska funkcija pa zadeva usmerjanje v vrednotne sestavine učne vsebine: pri zgodovinskih dejstvih, literarnih delih, naravoslovnih odkritjih učitelj ne posreduje le dejstev, temveč jih pomaga učencem interpretirati in vrednotiti.

2.2.2 Razmerje med učenjem in poučevanjem

Razmerje med učenjem in poučevanjem je asimetrično, a medsebojno odvisno. In razumevanje te asimetrije je ena od temeljnih kompetenc učitelja. Nekateri didaktiki to razmerje opisujejo takole: učenje je po svoji strukturi revolucionarno, ker učencu postopoma omogoča, da se osvobodi vodenja učitelja in postane samostojen. Poučevanje je po svoji strukturi bolj konservativno, ker ohranja kulturno izročilo in zagotavlja skupni referenčni okvir (Strmčnik, 2001). To ne pomeni, da je poučevanje nekreativno ali neprogresivno, pomeni, da je odgovorno. Učitelj ni zgolj pospeševalec individualnih poti; je stražar skupnega znanja, ki ga generacija za generacijo prenaša naprej in dopolnjuje.

2.2.3 V učenca osredinjeno poučevanje – premik in njegove meje

Sodobna didaktika poudarja premik od pouka, usmerjenega v učitelja in snov, k pouku, usmerjenemu v učenca. Ta premik ni moda, je posledica desetletij raziskav, ki kažejo, da učenci, ki so aktivno vključeni v učni proces, ki imajo možnost izbire in vpliva, ki vidijo smiselnost tega, kar se učijo, in ki čutijo izziv ter hkrati oporo, dosegajo globlje in trajnejše znanje (Levpušček Puklek in Marentič Požarnik, 2005).

Toda prav ker je ta paradigma postala prevladujoča in splošno sprejeta, je podvržena posebni nevarnosti: poenostavitvi. V pedagoški praksi se pogosto pojavlja vrsta napačnih razumevanj, ki so didaktično nevarna prav zato, ker so zasnovana na delno pravilnih predpostavkah.

Prva zmota je enačenje v učenca osredinjenega pouka z nevedenim poukom. Prepričanje, da mora učitelj čim manj govoriti in čim manj usmerjati, da bi se učenci »sami naučili«, ni podprto z empiričnimi dokazi. Kot smo pokazali v razdelku 2.1, je eksplicitno in strukturirano poučevanje, zlasti pri učencih brez zadostnega predznanja, pogosto učinkovitejše od odkrivanja z minimalnim vodenjem (Hattie, 2009). V učenca osredinjeno poučevanje ne pomeni, da učitelj umakne strukturo; pomeni, da strukturo gradi z mislijo na učenca, ne na lastno razlago.

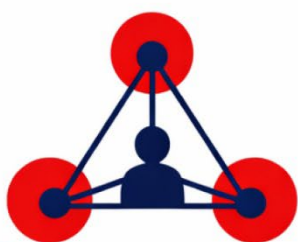
Druga zmota je prepričanje, da je vsaka aktivnost učencev že kakovostno učenje. Skupinsko delo, igra vlog, simulacija in diskusija so dragocene metode in oblike, a le takrat, ko so jasno ciljno usmerjene, dobro vodene in reflektirane. Aktivnost sama po sebi ni merilo kakovosti. Učenec, ki v skupini 45 minut razpravlja o nepovezanih temah, se ne uči globlje od učenca, ki posluša jasno in premišljeno razlago. Kar šteje, je **kognitivna aktivnost** – ali učenec osmišlja, povezuje, vrednoti – ne le fizična ali socialna angažiranost (Košir, 2025).

Tretja zmota je zamenjevanje motivacije z razumevanjem. Dobro zastavljene metode so praviloma motivirajoče, učenci so angažirani, vzdušje je prijetno, srečanje teče. Toda motiviranost ni isto kot razumevanje, in prijetno izkustvo ni isto kot znanje. Učitelj, ki meri uspešnost ure izključno po tem, ali so bili učenci navdušeni, spregleda, da je ključno vprašanje drugačno: *Kaj so se dejansko naučili?* Kakovostno poučevanje zato vključuje sprotno preverjanje razumevanja, ne le ohranjanje prijetne klime (Hattie, 2009).

Četrta zmota je razumevanje vloge učitelja zgolj kot facilitatorja ali moderatorja. V pedagoški literaturi se je uveljavil izraz *facilitator* za učitelja, ki ne »predava«, temveč »omogoča«. Ta premik v retoriki skriva resno konceptualno tveganje. Učitelja ne moremo reducirati na nekoga, ki le ustvarja pogoje za učenje. Učitelj je strokovnjak, ki ima strokovno znanje, pedagoško odgovornost in interpretacijsko vlogo. Vse tri so nezamenljive. Kot je formulirano v delavnicah za tutorje: tutor *ni* profesor, ni ocenjevalec in ni nadomestek strokovne pomoči, je *podpora kolegom* (Javornik in Antolin Drešar, 2025). A prav to razlikovanje pokaže, da tudi vloga tutorja ni enaka vlogi učitelja: učitelj ne more biti le »bolj izkušen kolega«, ne da bi s tem zanemaril svojo formativno in interpretacijsko odgovornost.

To ne pomeni, da je vloga učitelja nespremenjena ali da je frontalno izpeljana učna metoda razlage vedno najboljša rešitev. Pomeni, da je paradigmatški premik k v učenca osredinjenemu pouku treba razumeti *dialektično*. Ne kot odpoved učiteljevi vlogi, temveč kot njeno preoblikovanje, od enosmernega posredovalca k tistemu, ki premišljeno izmenjuje učne metode, prilagaja tempo, preverja razumevanje in ostaja strokovni referenčni okvir, znotraj katerega ima učenčeva aktivnost smisel.

Sodobni didaktični konsenz torej ni »Učitelj naj čim manj govori«. Je: »Učitelj naj govori takrat in toliko, kolikor je za globlje razumevanje učenca res potrebno, in nič manj.«

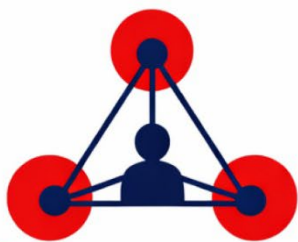


Sprotna vaja

Funkcije poučevanja v praksi

Spodaj so opisane štiri kratke učne situacije. Za vsako določite, katera funkcija poučevanja je v njej najbolj prisotna, informativna, formativna, usposabljanje za samoizobraževanje ali interpretacijska. Utemeljite svojo odločitev v eni povedi.

- Učiteljica razloži vzroke za izbruh druge svetovne vojne in vlogo nacistične Nemčije.
- Učitelj med skupinskim delom spodbuja učence, naj sami preverijo, ali so viri, ki so jih našli na spletu, zanesljivi.
- Profesorica slovenščine z učenci razpravlja o tem, ali je Prešernov *Sonetni venec* pesem ljubezni ali pesem bolečine – in zakaj je to vprašanje odprto.
- Učitelj matematike sistematično uči učence, kako razčleniti zahteven problem na manjše, obvladljive korake.



Sprotna vaja

Zmote v praksi

Preberite spodnje opise učnih situacij. V vsaki je prisotna ena od zmot o v učenca osredinjenem pouku. Določite, za katero zmoto gre, in v dveh povedih pojasnite, kaj je v opisanem ravnanju didaktično problematičnega.

- Učiteljica pri uri geografije razdeli učence v skupne in jim reče: »Pogovorite se o podnebnih pasovih in si pomagajte med seboj.« Po 30 minutah skupinskega dela zbere rezultate. Večina skupin si ni bila enotna, a učenci so bili angažirani in veseli.
- Učitelj fizike razlaga le pet minut, nato pa pusti učence, da »sami odkrijejo« Newtonove zakone s poskusi. Ko po uri preveri razumevanje, ugotovi, da večina ni zmogla formulirati niti prvega zakona.
- Po uri matematike, pri kateri so učenci reševali probleme v parih in je bilo vzdušje sproščeno in živahno, učitelj zapiše v dnevnik: »Odlična ura, vsi so bili motivirani.«
- Učiteljica slovenščine meni, da njen edini namen pri bralni uri ni »vsiljevati razlage«, temveč »ustvariti prostor, da učenci sami doživijo besedilo«. Ko učenci preberejo Kafkov *Proces*, se pogovor zaustavi pri površnih opažanjih o fabuli.

2.3 Pouk

Pojma učenje in poučevanje opisujeta procesa, tisto, kar se dogaja v posamezniku, in tisto, kar počne učitelj. Pouk pa je prostor, v katerem se ta dva procesa srečata. Pouk je načrtno organiziran, smotno voden vzgojno-izobraževalni proces, ki poteka med usposobljenimi

nosilci pedagoškega dela v urejenem okolju (Blažič idr., 2003). Je institucionalizirana oblika učenja – umetna in artificialna v tem smislu, da ne nastane spontano, temveč je zavestno zasnovana z namenom.

Strmčnik (2001) ga opisuje kot »pestro, večdimenzionalno interakcijo najrazličnejših subjektivnih in objektivnih, individualnih in socialnih, snovnih in osebnih učnih situacij«. Ta opredelitev poudarja, da pouka ni mogoče reducirati niti na učiteljevo razlago niti na učenčevo pomnjenje. Gre za živ, kompleksen dogajalni prostor, ki ga sooblikujeta oba udeleženca, ki ga zaznamuje prostor in čas, ki ga prežemajo odnosi, napetosti, pričakovanja in presenečenja.

Pouk je mogoče razumeti prek formule $POUK = UV + SU + SI + AK$ (Strmčnik, 2001). V njej UV pomeni učno vsebino, *kaj* se učimo; SU pomeni stanje učencev, *kdo* se uči, kakšne so njihove predhodne izkušnje, motivacija, zmožnosti; SI pomeni situacije, *kje* in *kdaj* pouk poteka, kakšni so prostorski, časovni in odnosni pogoji; AK pa pomeni akcijske učne oblike in metode, *kako* poučujemo. Izpustiti katero koli od teh sestavin pomeni osiromašiti razumevanje tega, kaj pouk je in zakaj deluje ali ne. Učitelj, ki skrbno pripravi vsebino (UV), a ne upošteva predznanja in stanja učencev (SU), bo pogosto razočaran nad rezultati, ne zato, ker je bil slabo pripravljen, temveč zato, ker je upošteval le eno od štirih sestavin.

Nameni pouka so trojni: spodbujanje učenja, socializiranje mladih in ohranjanje civilizacijskih dobrin. Pouk nikoli ni vrednotno nevtralen. Že z izbiro vsebine, ki jo poučujemo, metod, ki jih uporabljamo, in načina, kako ravnamo z napakami, posredujemo določen pogled na svet, na znanje in na človeka. To je hkrati odgovornost in priložnost.

Socializacijska vloga šole je tisti namen pouka, ki je v vsakdanjem pedagoškem govoru najpogostejše spregledan, ker je najmanj opazen, ne pa najmanj pomemben. Socializacija je proces podružabljanja posameznika: postopno vraščanje v kulturo, vrednote, norme in načine sobivanja, ki jih določena skupnost razume kot temeljna (Strmčnik, 2001; Durkheim, 1922/2009). Pouk ni le prostor pridobivanja znanja, je tudi prostor, v katerem se učenci prvič srečajo z zahtevo po spoštovanju skupnih pravil, po deljenju pozornosti, po upoštevanju tujega stališča, po strpnem sobivanju z različnostjo.

Šola kot institucija opravlja to socializacijsko vlogo na dveh ravneh hkrati. Na formalni ravni jo opravlja prek vzgojnih ciljev, ki so eksplicitno zapisani v učnih načrtih in vzgojnem konceptu šole, prek načrtnega razvijanja državljskih kompetenc, medkulturnega razumevanja, etičnih presoj. Na neformalni ravni pa jo opravlja skozi t. i. prikriti kurikulum

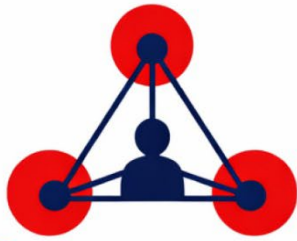
(*hidden curriculum*): prek tega, kako je urejena učilnica, kako učitelj reagira na napako, kdo dobi besedo in kdo je utišán, kakšne vrednote posreduje sam način organizacije pouka. Učenec, ki vstopi v razred, se ne uči le matematike ali slovenščine, uči se, kaj pomeni biti član skupnosti, kakšna so pričakovanja do njega in kakšna so njegova pričakovanja do drugih.

Durkheim (1922/2009) je bil eden prvih, ki je sistematično utemeljil to dvojno vlogo šole: šola hkrati individualizira – razvija zmožnosti posameznika – in socializira – ga vključuje v skupno kulturno izročilo in vzgaja za skupnostno življenje. Ti dve vlogi nista v nasprotju; sta komplementarni. Kakovostno poučevanje ne razvija le kognitivnih zmožnosti učenca, temveč hkrati gradi njegovo sposobnost za sožitje, dialog in demokratično participacijo.

Pouk ima torej vzgojno razsežnost, ki je neodvisna od predmeta in od učiteljevih eksplicitnih namer. Kot je z izostreno formulacijo zapisal Herbart (1806, v Jank in Meyer, 2006, str. 37): »Ne moremo poučevati, ne da bi hkrati vzgajali.« Ko učitelj zahteva od učencev, da pri skupinskem delu upoštevajo mnenje sošolca, vzgaja. Ko pohvali pogumno napačno hipotezo, vzgaja. Ko zavrne površno argumentacijo, vzgaja. Vse to poteka vzporedno z izobraževanjem, pogosto brez eksplicitnega načrtovanja.

Omenjena spoznanja imajo neposredne posledice za didaktično načrtovanje. Učitelj, ki razume socializacijsko vlogo pouka, ne bo zasnoval skupinskega dela le kot organizacijsko rešitev za obdelavo snovi. Premislil bo, katere socialne vzorce to skupinsko delo gradi ali krepi. Enako bo pri frontalnem pouku razmislil, ali načrtovana interakcija z učenci podpira ali zavira razvoj njihove avtonomije in samozaupanja.

Socializacijska vloga pouka postaja v sodobnosti še posebej aktualna v luči naraščajoče kulturne in jezikovne raznolikosti razredov. Šola je pogosto edini institucionalni prostor, v katerem se otroci iz različnih socialnih, kulturnih in etničnih okolij srečajo na skupnem, enakopravnem terenu. To je priložnost, ki je ni mogoče zapravljati z izključno snovno usmerjenostjo pouka. Pouk, ki ignorira navedeno razsežnost, ni le pedagoško osiromašen. Zamudil je eno od svojih temeljnih nalog.



Sprotna vaja

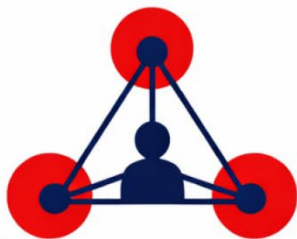
Pouk skozi formulo

Spomnite se ene učne ure iz svoje šolske izkušnje, takšne, ki vam je ostala v spominu, bodisi pozitivno bodisi negativno.

Analizirajte jo z vidika formule $UV + SU + SI + AK$:

- Katera sestavina je bila po vašem mnenju najmočnejša?
- Katera je bila najšibkejša ali povsem odsotna?
- Kako je ravnovesje (ali neravnovesje) med sestavinami vplivalo na kakovost pouka?

Zapišite kratek odgovor (5–7 povedi) in ga primerjajte s sošolcem.



Sprotna vaja

Prikriti kurikulum v akciji

Preberite spodnja opisa dveh razrednih situacij. Za vsako določite, katera socializacijska sporočila posreduje učitelj (zavestno ali nezavestno).

- Pri uri zgodovine učitelj pokliče k tabli samo učence, ki dvignejo roko. Isti učenci so poklicani skoraj vsako uro. Tisti, ki ne dvignejo roke, nikoli ne dobijo besede.
- Učiteljica pri skupinskem delu opazi, da ena skupina ne dela. Namesto da bi jo opozorila, nemo preide njeno nedejavnost. Ob koncu ure pohvali le skupino, ki je oddala najboljši rezultat.

Razmislite: Kaj se učenci v teh dveh primerih *res* učijo, čeprav tega ni v učnem načrtu?



2.4 Vzgoja in izobraževanje

Pojma sta bila temeljno obravnavana v Poglavju 1 (razdelek 1.5). Tukaj ju umeščamo v pojmovni sistem tega poglavja in poudarjamo tisto, kar je za nadaljnje razumevanje didaktike najpomembnejše: njuno sočasnost pri pouku.

Vzgoja je vplivanje na odraščajočo generacijo z namenom oblikovanja osebnosti, njenih vrednot, stališč, moralnih in socialnih lastnosti. Izobraževanje je sistematičen, načrtovan proces razvijanja znanja, sposobnosti in spretnosti, katerega rezultat je izobrazba, »neko duševno vsebinsko bogastvo, ki je bistveni del naše duševnosti« (Strmčnik, 2001, str. 106). Izobrazba ni le vsota naučenih dejstev; je kakovost posameznika, ki se kaže v znanju, sposobnostih in osebnostnih lastnostih skupaj. Oba procesa – vzgoja in izobraževanje – pri pouku potekata nerazdružljivo in sočasno.

2.4.1 Vrste in konteksti izobraževanja

Pojem izobraževanje se v strokovni literaturi in šolski zakonodaji pojavlja v različnih pomenih in kombinacijah, ki jih je treba jasno razlikovati. Gre za dve temeljni razdelitvi, ki se med seboj prepletata: po **kontekstu potekanja** (formalno, neformalno, priložnostno) in po **vsebinski usmeritvi** (splošno, strokovno).

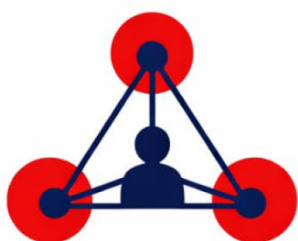
2.4.1.1 Formalno, neformalno in priložnostno izobraževanje

Formalno izobraževanje poteka v institucijah, ki so za to posebej organizirane in jih ureja zakonodaja, v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah, na visokošolskih zavodih. Ima jasno določene cilje, vsebine, trajanje in vodi do javno priznanih listin (spričeval, diplom, certifikatov). Je institucionalizirano, namerno in strukturirano (Muršak, 2012).

Neformalno izobraževanje je vsako organizirano, načrtno izobraževanje zunaj formalnega sistema, v kulturnih društvih, na tečajih, v okviru podjetij, prostovoljnih organizacij ali interesnih dejavnosti. Je namerno in organizirano, a praviloma ne vodi do formalno priznanega certifikata. Pomembno dopolnjuje formalno izobraževanje, zlasti na področju veščin, socialnih kompetenc in poklicnega usposabljanja.

Priložnostno učenje (*incidental learning*) pa poteka nenačrtno in nestrukturirano, v vsakdanjem življenju, pri delu, v skupnosti, prek medijev. Praviloma ni ozaveščeno kot »izobraževanje«, a je njegova vloga v celotnem razvoju posameznika nenadomestljiva. Otrok, ki se iz pogovorov pri mizi nauči, kako se v družini govori o denarju ali pravičnosti, se uči priložnostno in te vzorce pogosto nosi globlje kot tisto, kar se je naučil v šoli.

Razlikovanje med temi tremi konteksti je za didaktika pomembno iz dveh razlogov. Prvič, šolski pouk ni edini in pogosto niti ne najpomembnejši vir učenja. Učenci v razred vstopajo z bogatim zaledjem neformalnih in priložnostnih izkušenj, ki jih dober učitelj upošteva in nanje gradi. Drugič, formalno izobraževanje je ob vsej svoji strukturiranosti le del učenčevega izobraževalnega sveta. Zavedanje o tem preprečuje učitelju, da bi precenjeval lasten vpliv in podcenjeval vpliv okolja.



Sprotna vaja

Katera vrsta izobraževanja – in kakšne didaktične posledice?

Spodaj so opisane štiri situacije. Za vsako določite, ali gre za formalno, neformalno ali priložnostno izobraževanje in ali je vsebinska usmeritev splošna, strokovna ali oboje. Nato

odgovorite še na didaktično vprašanje: Katere predhodne izkušnje učencev (iz neformalnega ali priložnostnega učenja) bi dober učitelj pri tej temi upošteval in nanje gradil?

- Učenec 3. letnika srednje šole se pri pouku slovenščine nauči strukturirati argumentativni esej.
- Bodoča vzgojiteljica opravi 40-urni tečaj prve pomoči pri Rdečem križu.
- Dijak se med prostovoljnim delom v domu za starejše nauči, kako komunicirati z osebami z demenco.
- Učenci 8. razreda pri pouku geografije analizirajo vzroke za podnebne spremembe.



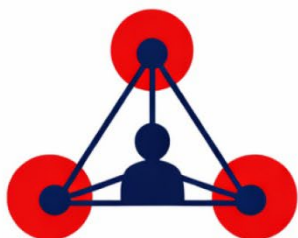
2.4.1.2 Splošno in strokovno izobraževanje

Po **vsebinski usmeritvi** ločimo splošno in strokovno izobraževanje.

Splošno izobraževanje je usmerjeno v razvoj temeljnih znanj, sposobnosti in vrednot, ki niso vezane na določen poklic ali delovno področje, jezikovne, matematične, naravoslovne, humanistične in umetnostne kompetence, ki posamezniku omogočajo razumevanje sveta, kritično mišljenje in demokratično participacijo. Cilj splošnega izobraževanja ni le usposobiti za poklic, temveč oblikovati izobraženo, samostojno in etično odgovorno osebnost. V slovenskem šolskem sistemu je splošno izobraževanje temelj osnovnošolskega in splošnega gimnazijskega programa.

Strokovno izobraževanje je usmerjeno v pridobivanje znanj, spretnosti in kompetenc za opravljanje določenega poklica ali dela v nekem strokovnem področju. Poteka v poklicnih in strokovnih šolah ter v visokošolskih programih. Čeprav je strokovno izobraževanje pogosto pojmovano kot nasprotje splošnemu, je ta dualnost v resnici umetna. Kakovostno strokovno izobraževanje nujno vključuje splošne kompetence, kritično mišljenje, komunikacijo, etično presojo, brez katerih poklicna izobrazba postane zgolj tehnična usposobljenost.

V sodobnih kurikularnih razpravah se vse bolj uveljavlja prepričanje, da ni mogoče ostro ločevati med splošnim in strokovnim izobraževanjem. Oba sledita skupnemu cilju: razviti posameznika, ki zna, zmore in razume in ki je pripravljen za nenehno učenje v hitro spreminjajoči se družbi (Muršak, 2012; Medveš, 2025).



Sprotna vaja

Stopnje izobrazbe in kvalifikacijski okvir

V Sloveniji stopnje izobrazbe ureja **Slovensko ogrodje kvalifikacij (SOK)**, ki je usklajeno z **Evropskim ogrodjem kvalifikacij (EOK)**. Ogrodje obsega 10 ravni, ki segajo od osnovnega izobraževanja (raven 1) do doktorata (raven 10) in vključujejo tako formalno pridobljene kvalifikacije kot tiste, pridobljene z neformalnim učenjem.

Spodaj so navedeni primeri izobrazbe ali kvalifikacij. Za vsako določite:

- Na katero **raven SOK/EOK** jo uvrščate (okvirno)?
- Ali je bila pridobljena v formalnem, neformalnem ali priložnostnem kontekstu?
- Ali gre pretežno za splošno ali strokovno usmeritev?

Primer	Raven SOK	Kontekst	Usmeritev
Osnovna šola (zaključena)			
Matura (splošna)			
Poklicna matura (srednja strokovna šola)			
Univerzitetna diploma (bolonjska 1. stopnja)			
Magisterij (bolonjska 2. stopnja)			
Certifikat NPK (nacionalna poklicna kvalifikacija)			
Doktorat			

Primerjajte odgovore s sošolcem. Kje ste si bili enotni in kje ste se v oceni razlikovali? Kateri primeri so bili najtežji za razvrstitev? Zakaj?

2.5 Učni proces

Učni proces je dinamično, kontinuirano zaporedje medsebojno odvisnih učnih dejanj učitelja in učencev, usmerjeno k doseganju vzgojno-izobraževalnih ciljev. Ni seštevek posameznih aktivnosti, ki si sledijo naključno. Je živ tok, v katerem vsaka faza izhaja iz prejšnje in pripravlja naslednjo.

2.5.1 Procesnost in njeni izvori

Procesnost pouka ima dva izvora. Tematski izvor izhaja iz logike spoznavanja vsebine. Vsaka tematska celota ima svojo notranjo strukturo, ki določa, kaj je smiselno uvesti najprej in kaj šele na koncu. Osebni izvor pa izhaja iz duševnih in učnih procesov, ki potekajo v učencu, iz tega, kako učenec sprejema, predeluje in utrjuje novo znanje. Dober učitelj se zaveda obeh virov procesnosti in ju usklajuje: pouk, ki sledi zgolj logiki snovi in zanemari psihološke procese v učencu, hitro izgubi stik s tistimi, ki ne sledijo samodejno (Strmčnik, 2001).

2.5.2 Značilnosti učnega procesa

Pouk ni le zaporedje didaktičnih dejanj, ima specifične kakovostne značilnosti, ki ga razlikujejo od vsakega drugega komuniciranja ali prenosa informacij. V didaktični literaturi izpostavljam pet temeljnih značilnosti (Blažič idr., 2003; Strmčnik, 2001).

Pouk kot socialna komunikacija in interakcija. Učni proces je v svojem bistvu komunikacijski in interakcijski pojav. Poteka med učiteljem in učenci ter med učenci samimi. Kakovost te komunikacije soodloča o kakovosti učenja. Sodobna didaktika poudarja pomen **simetrične komunikacije**, takega dialoga, v katerem ima učenec resničen prostor za izražanje, vprašanje, ugovor in soustvarjanje pomena. Nasprotje je enosmerni prenos, pri katerem učenec le sprejema. Poleg vsebinske komunikacije poteka v razredu vedno tudi **metakomunikacijska raven**. Gre za sporočila o tem, kako komuniciramo, kdo ima besedo, čigavo mnenje šteje. Vse navedeno prav tako vzgaja in sooblikuje učenčevo samopodobo in odnos do znanja.

Kompleksnost in dialektičnost pouka. Učni proces je prepleten z napetostmi, ki jih ni mogoče odpraviti, lahko jih le uravnavamo. Didaktika jih imenuje **dialektična nasprotja**: vodilna vloga učitelja nasproti samostojnosti učenca; tradicionalno znanje nasproti aktualnosti; skupinska dinamika nasproti individualnim potrebam; strukturiranost nasproti odprtosti. Ta nasprotja niso slabosti, ki bi jih moral učitelj odpraviti. So pogonska sila

učnega procesa. Pouk brez napetosti med vodenjem in svobodo ter med zahtevnostjo in dostopnostjo postane mrtev.

Procesnost pouka. Kot je pojasnjeno v razdelku 2.5.1, je procesnost temeljna lastnost pouka. Vsaka faza je hkrati rezultat prejšnje in pogoj za naslednjo. Procesnost ni le časovno zaporedje; je logično in psihološko zaporedje, ki ga mora učitelj zavestno graditi.

Znanstvenost in zakonitost pouka. Učni proces mora slediti zakonitostim, tako glede ciljev in vsebin kot glede samega učnega poteka. To pomeni, da so odločitve učitelja utemeljene, ne arbitrarne; da vsebine odražajo sodobno stanje stroke; da je pouk mogoče analizirati, vrednotiti in izboljšati. Znanstvenost ni le lastnost naravoslovnih predmetov, je kakovost vsakega dobro zasnovanega pouka ne glede na področje.

Problemskost pouka. Kakovosten učni proces je prežet s problemskostjo na dveh ravneh. Prva je **problemskost učne vsebine**, vsebine, ki ne ponuja enostavnih odgovorov in zahteva miselni napor, analizo, presojo. Druga je **problemskost učnega poteka**. Gre za zahtevo po razreševanju miselnih in vzgojnih problemov, ki nastajajo v razredu. Problemskost ni isto kot težavnost. Zahteva, da se učenec sooči z resničnim spoznavnim izzivom, ne le z zapomnitvijo. O tem podrobneje v → Poglavlju 4.

2.5.3 Stopnje učnega procesa

Učni proces se v praksi ne odvija kot enovit, nediferenciran tok, marveč se razčlenjuje v **stopnje**, med katerimi vsaka opravlja posebno funkcijo. To razčlenjevanje, strukturiranje in urejanje učnega procesa na postopne etape imenujemo artikulacija, zavestno oblikovanje notranje zgradbe pouka, s katero učitelj poskrbi, da si učne dejavnosti sledijo v didaktično smiselnem zaporedju in ne zgolj kronološko (Blažič idr., 2003). Temeljne stopnje so tri (Blažič idr., 2003).

Uvodna stopnja je namenjena vzpostavljanju pogojev za novo učenje. Obsega dve tesno povezani nalogi: *antropološki moment*, tj. seznanitev učencev s tem, kaj, zakaj in kako se bodo učili, kar jim omogoča zavestno usmeritev pozornosti in motivacijo, ter *reaktivacijo predznanja*, tj. obujanje, ozaveščanje in preverjanje tistega, kar učenci že vedo in na kar bo novo znanje gradilo. Uvodna stopnja ni formalna uvertura, je didaktično bistvena, ker brez nje novo znanje nima kam pristati.

Osrednja stopnja je jedro učnega procesa. Obsega obravnavo nove učne vsebine in razvijanje sposobnosti ter spretnosti. V njej se prepletajo tri dimenzije: *informiranje* (pridobivanje novih vednosti), *formiranje* (razvijanje kognitivnih in drugih zmožnosti) in *vzgajanje* (oblikovanje stališč, vrednotnih orientacij, socialnih vzorcev). Osrednja stopnja zahteva največ didaktične invencije: kako uvesti novo vsebino, v kakšnem zaporedju, z kakšnimi metodami, ob kakšnem nivoju zahtevnosti.

Sklepna stopnja je namenjena utrjevanju, sistematizaciji in preverjanju. Vključuje povzetke, formulacije bistva, prenos naučenega v nove situacije ter preverjanje razumevanja. Pogosta napaka v praksi je, da učitelji sklepno stopnjo opustijo ali skrajšajo zaradi pomanjkanja časa, s čimer prikrajšajo učence za fazo, ki znanje šele zares utrdi in mu omogoči, da postane trajno.

Podrobna obravnava artikulacije je v → Poglavju 5.

2.6 Strukturni elementi (dejavniki) pouka

Strukturni elementi pouka so temeljne sestavine, ki so nepogrešljive za vsak učni proces in v medsebojni soodvisnosti določajo njegovo naravo in kakovost. V didaktični literaturi jih opredeljujemo kot: učenec, učitelj, učni cilji, učna vsebina ter organizacijski in situacijski dejavniki (čas, prostor, socialni odnosi) (Blažič idr., 2003; Strmčnik, 2001). Podrobna obravnava je v → Poglavju 3.

Med temi sestavinami ni hierarhije. Učna vsebina brez ciljev nima smeri; cilji brez ustrezne vsebine ostanejo prazne fraze; učenec brez kompetentnega učitelja pogosto ne more napredovati; učitelj brez resničnega učenca nima komu posredovati. Šele skupaj tvorijo funkcionalen učni sistem.

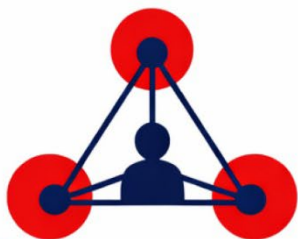
Učenec je udeleženec vzgojno-izobraževalnega procesa, ki si pridobiva izobrazbo ob sistematičnem poučevanju učitelja in s samostojnim učenjem. V sodobni didaktiki poudarjamo premik od razumevanja učenca kot *objekta* pouka, pasivnega prejemnika razlage, k razumevanju učenca kot *subjekta*, aktivnega soustvarjalca učnega procesa, ki anticipira in participira.

Učitelj ima pri pouku dve temeljni nalogi: izobraževanje in vzgajanje. Za njegovo delo sta posebej pomembna *avtoriteta*, ki mora biti zasnovana na strokovnosti, doslednosti in spoštovanju, ne na moči ali strahu, in *vzgled*, saj učitelj z lastnim ravnanjem neprestano posreduje vrednostna sporočila. Empirične raziskave kažejo, da so za učiteljevo uspešnost

posebej pomembne ekstravertiranost, empatičnost in socialna inteligentnost (Blažič idr., 2003).

Učni cilji so najpomembnejši regulator pouka. So formalna normativna kategorija, ki označuje predstavo o izobraževalnih in vzgojnih namenih, ne le učnih vsebin, temveč celotne učne organizacije. Cilji usmerjajo vse odločitve: kaj poučujemo, kako poučujemo, kako preverjamo. Podrobna obravnava ciljev z Bloomovo taksonomijo je v → Poglavju 3.

Učna vsebina je izjemno širok pojem: zajema vsa raznovrstna sredstva, s katerimi vzgajamo in izobražujemo. Ni cilj sama na sebi, temveč *sredstvo* za doseganje ciljev. Med surovo snovjo (temo, kot je opredeljena v učnem načrtu) in učno vsebino (kot jo učenec izkusi pri pouku) poteka *didaktična transformacija*, proces, v katerem učitelj vsebino prilagodi, strukturira in osmisli glede na cilje in učence.



Sprotna vaja

Ko eden od elementov odpove

Preberite vsako od spodnjih situacij. V vsaki je eden od strukturnih elementov pouka šibek ali odsoten. Določite, kateri, in v dveh povedih opišite, kako to vpliva na celoten učni proces.

- Učiteljica je odlična poznavalka biologije in navdušena predavateljica, a svoje ure nikoli ne načrtuje vnaprej, gre, kamor jo nese navdih.
- Učni načrt za predmet je podrobno razdelan in vsebinsko kakovosten, a učenci v razredu večinoma nimajo predznanja, ki ga predpostavlja.
- Učitelj ima jasne cilje in dobro vsebino, a razred je prenatrpan, brez ustreznih učnih sredstev. Pouk poteka v učilnici brez naravne svetlobe.

2.7 Učne metode, učne oblike, didaktični pristopi in strategije: pojmovna razmejitve

Ko opazujemo pouk, vidimo cel preplet odločitev: učitelj razlaga, učenci delajo v skupinah, ura je zastavljena problemsko, učiteljevo izhodišče je, da znanje nastaja v dialogu. Vse te ravni so del istega učnega dogajanja, a opisujejo ga z različnih zornih kotov in na različnih ravneh abstraktnosti. Eden od najpogostejših vzrokov pojmovne zmede v pedagoškem govoru je prav to, da se pojmi učna metoda, učna oblika, didaktični pristop in učna strategija rabijo zamenljivo ali celo kot sopomenke. Niso.

Razlike med njimi niso le terminološke, so konceptualne. Gre za štiri različne ravni didaktičnega odločanja, ki si sledijo od splošnega k posebnemu in ki skupaj tvorijo didaktično arhitekturo vsakega pouka. Razumevanje teh ravni je pogoj za to, da učiteljeve odločitve pri načrtovanju in izvedbi pouka niso naključne, temveč premišljene in medsebojno usklajene.

V tem razdelku opredelimo in razmejimo vse štiri pojme. Vsak od njih bo podrobno obravnavan v ustreznem kasnejšem poglavju. Tukaj vzpostavljamo skupen strokovni jezik.

2.7.1 Pedagoški in didaktični pristop

Pedagoški pristop (*approach*) je najširša raven. Gre za raven temeljnih prepričanj o učenju, poučevanju in znanju. Označuje filozofijo poučevanja: kako razumemo naravo znanja, kakšna je vloga učenca in kakšna vloga učitelja. Pristop ne opisuje, *kaj* učitelj počne pri konkretni uri, temveč *zakaj* in iz katerih prepričanj to počne (Biesta, 2010).

Pristop odgovarja na vprašanja: Ali razumemo učenje kot sprejemanje razlage ali kot aktivno gradnjo znanja? Ali je učenec pasivni prejemnik ali soustvarjalec? Ali je učitelj posredovalec vednosti, moderator skupnega iskanja ali strokovni vodnik? V tem smislu pedagoški pristop presega raven posameznih učnih metod in oblik ter določa širši konceptualni in vrednotni okvir vzgojno-izobraževalnega delovanja. Ni stvar posamezne ure, je stvar učiteljevega temeljnega razumevanja, kaj pouk je.

Didaktični pristop je nekoliko ožja kategorija: označuje celostno zasnovo poučevanja, ki vključuje cilje, vsebine, metode, oblike dela in načine preverjanja znanja ter temelji na določenem teoretičnem modelu pouka (Klafki, 2000; Meyer, 2002). Medtem ko pedagoški pristop opredeljuje splošno filozofijo, didaktični pristop to filozofijo konkretizira v

prepoznavni model dela, npr. dialoški didaktični pristop, izkustveni didaktični pristop, problemski didaktični pristop.

Primer: Učitelj, ki verjame, da znanje nastaja v dialogu in ne z enostranskim prenosom, ima konstruktivistično usmerjen pedagoški pristop. Iz tega izhaja, da bo v razredu dajal prednost dialoškemu didaktičnemu pristopu. Poudarjal bo soustvarjanje pomena, vprašanja učencev in skupnostno preiskovanje.

2.7.2 Strategije pouka

Strategija pouka je srednja raven didaktičnega odločanja – raven, ki premošča med splošnim pristopom in konkretno izvedbo. Je premišljena, načrtna kombinacija učnih metod, oblik in didaktičnih pristopov z namenom doseganja določenih ciljev (Blažič idr., 2003). Strategija določa splošno usmeritev pouka za neko tematsko enoto ali sklop ur – metode in oblike pa so njeni izvedbeni instrumenti.

V didaktični literaturi je terminologija na tem področju še vedno nekoliko neenotna – pojmi strategija, pristop, koncept in model pouka se pogosto prepletajo (Blažič idr., 2003). Pomembno pa je razlikovati med dvema izrazoma, ki se v literaturi pogosto zamenjujeta. V pedagoški psihologiji uveljavljen pojem *učna strategija* označuje postopke, ki jih pri učenju uporablja učenec sam – na primer podčrtovanje, povzemanje, samoizpraševanje ali miselno kartiranje (Košir, 2025). Učna strategija je torej v tem pomenu last učenca: opisuje, kako se loteva učenja, kako organizira snov in kako preverja lastno razumevanje. V didaktiki pa govorimo o strategiji pouka, ki označuje premišljeno zaporedje metod in oblik, ki ga načrtuje učitelj z namenom, da bi učenci dosegli zastavljene učne cilje. V tem učbeniku dosledno uporabljamo izraz *strategija pouka*. Skupni imenovalac večine sodobnih strategij pouka je t. i. odprti pouk: prilagajanje zanimanju in sposobnostim učencev, usmerjenost v življenje lokalne skupnosti ter spodbujanje anticipacije in participacije učencev.

Ivanuš Grmek in Javornik Krečič (2011) strategije pouka razlikujeta glede na temeljno logiko učnega procesa, stopnjo učenčeve dejavnosti ter način oblikovanja znanja. Govorimo npr. o problemski strategiji, raziskovalni strategiji, izkustveni strategiji, projektni strategiji in timski strategiji.

Ključna lastnost strategije pouka je, da ni vezana na eno samo metodo ali obliko – nasprotno, določa, katere metode in oblike so v danem kontekstu primerne in v kakšnem zaporedju jih je smiselno uporabiti. Brez strategije so metode le naključno nanizane

aktivnosti; s strategijo postanejo del premišljenega didaktičnega načrta, ki upošteva tako naravo učne vsebine kot značilnosti učencev.

Primer: Učitelj, ki zasnuje enotedenski projekt o podnebnih spremembah, v katerem učenci zbirajo podatke, intervjuvajo strokovnjake in pripravijo predstavitev, dela v okviru projektne strategije pouka. Znotraj te strategije bo uporabil metodo razgovora, metodo dela z besedilom, metodo praktičnega dela – in skupinsko učno obliko. Strategija pouka je okvir; metode in oblike so orodja.

Podrobna obravnava posameznih strategij pouka z didaktičnim vrednotenjem je v → Poglavju 7.

2.7.3 Učne metode

Učne metode so premišljeni, znanstveno in praktično preverjeni načini učinkovite komunikacije med učiteljem in učenci na vseh stopnjah učnega procesa, usmerjeni k doseganju učnih ciljev (Blažič idr., 2003; Valenčič Zuljan in Kalin, 2020). Beseda metoda izhaja iz grške *methodos* – pot, postopek. Metoda je torej pot do cilja. Prav zato je njena izbira vedno podrejena cilju, ne obratno. Metoda, ki je morda zanimiva sama po sebi, a ne vodi k zastavljenemu cilju, za dani pouk ni dobra metoda.

Metoda je najkonkretnejša raven didaktičnega odločanja. Pomeni specifičen način dela v razredu, konkreten postopek, s katerim učitelj in učenci uresničujejo učne cilje pri posamezni uri ali njenem delu. Je operacionalizirana raven didaktičnega načrtovanja: metoda ne opisuje smeri pouka (to je naloga strategije), temveč konkreten postopek njenega izvajanja (Kramar, 2009).

Na izbiro učne metode vplivajo: učna vsebina, tip učne ure, faza v učnem procesu, razvojna stopnja učencev, opremljenost, število učencev, razpoložljivi čas in učiteljeva osebnost (Blažič idr., 2003). Ni dobre ali slabe metode same po sebi. Je le ustrezna ali neustrezna metoda glede na cilj, skupino in situacijo.

Podrobna klasifikacija in didaktična obravnava metod je v → Poglavju 6.

2.7.4 Učne oblike

Učne oblike so didaktično strukturirane organizacijske osnove pouka, s katerimi urejamo odnose in vloge učencev pri pouku (Blažič idr., 2003). Medtem ko metoda odgovarja na vprašanje, *kako poučujemo*, oblika odgovarja na vprašanje, *kako so učenci organizirani med poukom*.

Učna oblika torej ni vsebinska kategorija, temveč organizacijska. Opisuje socialni aranžma, v katerem pouk poteka. Temeljne učne oblike so: frontalna (učitelj dela z vsem razredom hkrati), skupinska (učenci delajo v manjših skupinah), dvojiška ali delo v parih in individualna (vsak učenec dela samostojno glede na svoje zmožnosti in tempo).

Metode in oblike niso enake in se različno kombinirajo. Ista metoda (npr. pogovor) se lahko izvaja frontalno, v skupinah ali v parih. Ista oblika (npr. skupinsko delo) omogoča različne metode, razpravo, problemsko reševanje, projektno delo, analizo besedila. To pomeni, da metoda in oblika šele skupaj opišeta, *kaj se v razredu dogaja*: metoda pove, *kako*, oblika pa, *v kakšnem socialnem okviru*.

Podrobna obravnava učnih oblik je v → Poglavju 7.

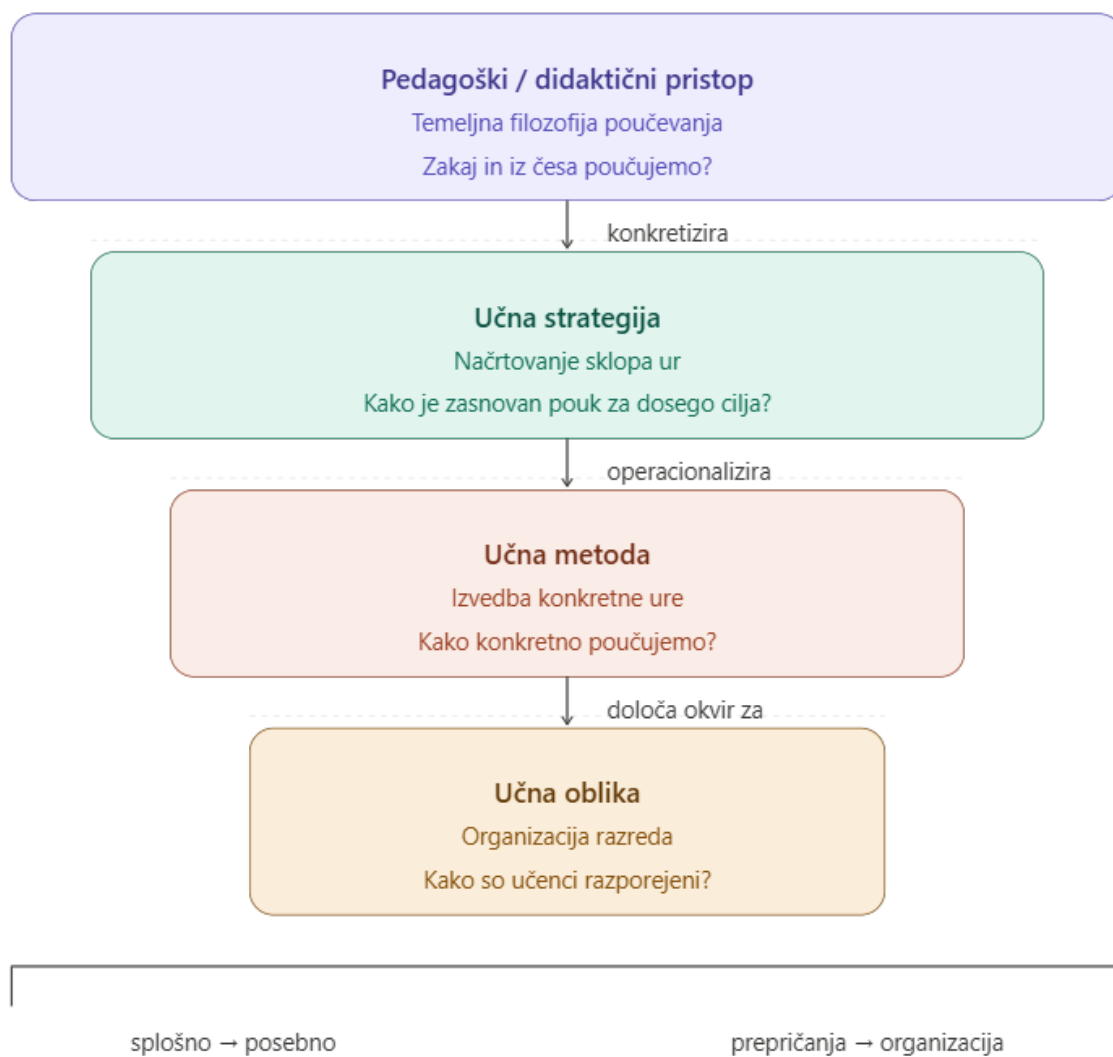
2.7.5 Pojemni pregled: štiri ravni didaktičnega odločanja

Spodnja preglednica strnjeno prikazuje razmerja med vsemi štirimi pojmi in usmerja na poglavja, kjer je pojem poglobljeno pojasnjen.

Pojem	Raven	Ključno vprašanje	Poglobitev
Pedagoški/didaktični pristop	Temeljna prepričanja/pojmovanja/subjektivne teorije	<i>Zakaj in iz česa poučujemo?</i>	Pogl. 2
Učna strategija	Načrtovanje sklopa	<i>Kako je zasnovan pouk za dosego cilja?</i>	Pogl. 7
Učna metoda	Izvedba ure	<i>Kako konkretno poučujemo?</i>	Pogl. 6
Učna oblika	Organizacija razreda	<i>Kako so učenci razporejeni?</i>	Pogl. 7

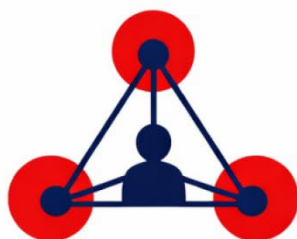
Razmerje med ravnmi si je najlažje predstavljati z arhitekturno metaforo. Pristop je idejni načrt stavbe, določa, kakšna bo. Strategija je projekt, konkretizira idejni načrt v izvedbeno zasnovo. Metode so gradbene tehnike, konkretni postopki gradnje. Oblike pa so prostorska razporeditev, opredeljujejo, kako so v stavbi urejeni prostori in kdo je kje.

Primer v celoti: Učiteljica verjame, da znanje nastaja s skupnim preiskovanjem (*konstruktivistični pedagoški pristop*). Za tematski sklop o demokraciji izbere *problemsko strategijo*. Vsaka ura se začne z odprtim vprašanjem brez enoznačnega odgovora. V posamezni uri uporabi *metodo pogovora* in *metodo dela z besedilom*. Učenci delajo v *skupinski učni obliki*, vsaka skupina analizira drug vir in zagovarja stališče.



Slika 5: Ravni poučevanja – od pedagoškega pristopa do učne oblike

Vir: lastna priredba avtoric



Sprotna vaja

Prepoznajte vse štiri ravni

Preberite spodnji opis in za vsako od štirih ravni (pristop, strategija, metoda, oblika) zapišite, kaj prepoznate v opisani situaciji.

Učenci 9. razreda skupaj z učiteljico geografije in učiteljem zgodovine tri tedne pripravljajo razstavo o vplivu podnebnih sprememb na njihovo regijo. Zberejo podatke o vremenskih ekstremih v zadnjih 50 letih, intervjuvajo starejše občane in oblikujejo predloge za lokalni akcijski načrt. Razstavo na koncu predstavijo staršem in lokalni skupnosti.

- Kateri pedagoški/didaktični pristop je v ozadju?
- Katera strategija je v ospredju?
- Katere metode prepoznate?
- Katere učne oblike prepoznate?

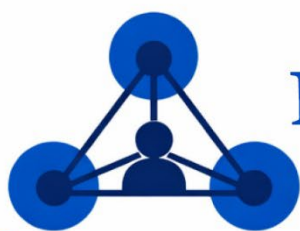


2.8 Zaključek poglavja – pojmi kot orodja, ne kot definicije za zapomniti

Poglavje, ki ste ga pravkar preučili, ni naštevalo pojmov zato, da bi jih znali reproducirati na izpitu. Vzpostavljalo je skupni strokovni jezik, brez katerega didaktično pogovarjanje ni mogoče. Vsak pojem, ki smo ga opredelili, je orodje za razmišljanje: ko razlikujete med učenjem in poučevanjem, med metodo in strategijo, med vzgojo in izobraževanjem, ne razmišljate bolj zapleteno. Razmišljate bolj natančno. In natančnost mišljenja je v pedagoškem poklicu nepogrešljiva, saj vsaka didaktična odločitev nosi posledice za učence, ki jih boste poučevali.

Pojmovna mreža, ki smo jo zgradili, ni zaprta. Vsak pojem bo v naslednjih poglavjih dobil poglobljeno obravnavo. Strukturni elementi pouka, didaktična načela, artikulacija učnega procesa, učne metode in oblike – vse to so razgrnitve iste temeljne mreže. Razumevanje iz tega poglavja je vaše izhodišče: ko boste v tretjem poglavju spoznavali Bloomovo taksonomijo, boste to počeli z jasnejšim razumevanjem tega, kaj učni cilj sploh je; ko boste v petem poglavju načrtovali učno uro, boste to počeli z zavestnim poznavanjem razlike med metodo, obliko in strategijo.

Vaja za ogrevanje na začetku poglavja vas je prosila, da opišete učno situacijo v vsakdanjih besedah. Zdaj jo znate opisati strokovno. In razlika med obema opisoma ni le jezikovna. Je razlika med opazovalcem in strokovnjakom. Naloge, ki sledijo, vas vabijo, da to razliko preizkusite ob konkretnih primerih.



Poglobljanje in uporaba

Naloga 1: Pojemni dnevnik (individualno, 400–500 besed)

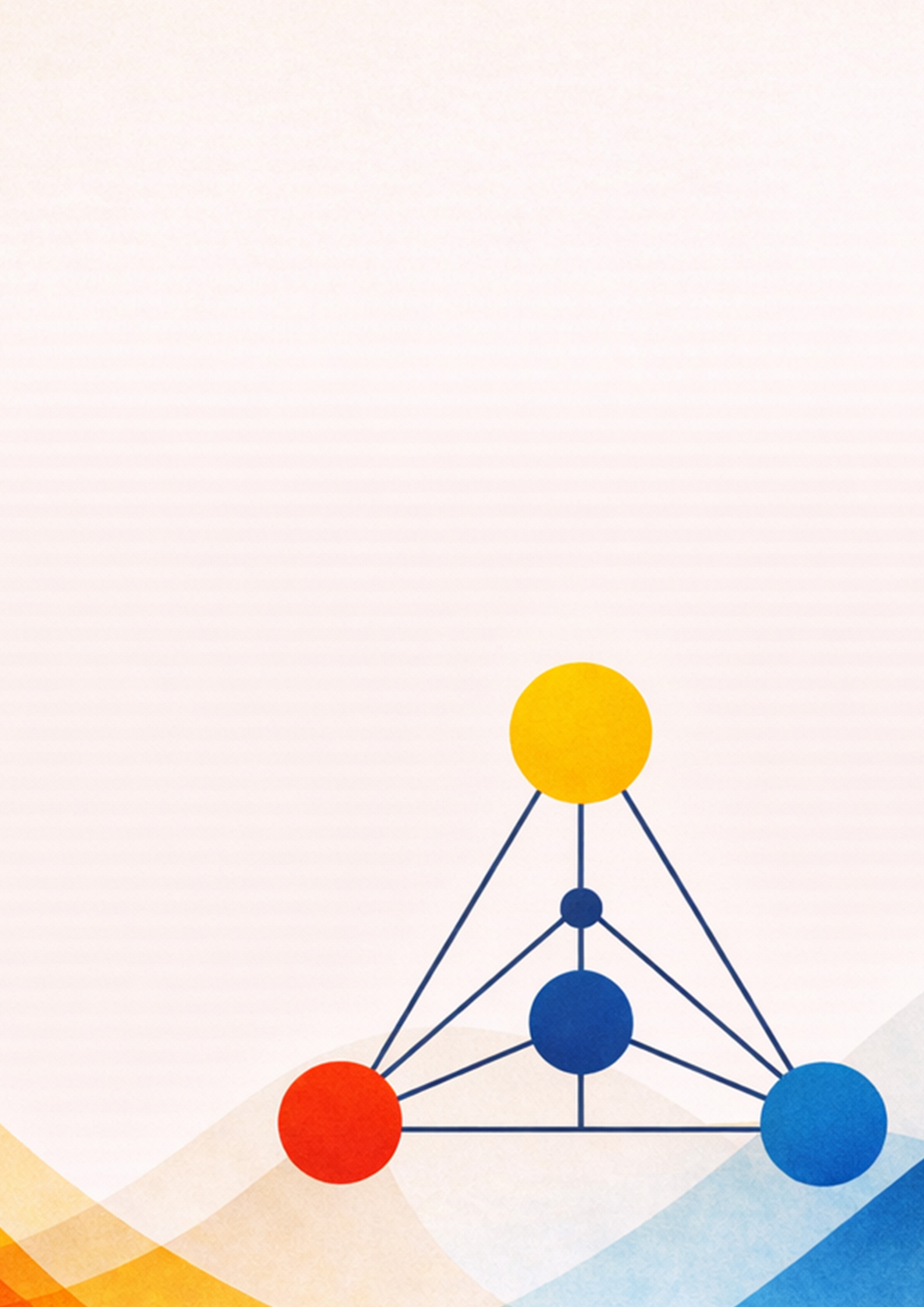
Izberite učni predmet, ki ste ga obiskovali v osnovni ali srednji šoli. Na osnovi spomina na konkretno učno uro opišite dogajanje in nato vsak element poimenujte z ustreznim didaktičnim pojmom iz tega poglavja: katero učno obliko in metodo je učitelj uporabil, katera strategija je bila – če sploh kakšna – v ozadju, kateri strukturni elementi so bili izraziti? Katere elemente ste prepoznali in katerih niste? Kaj vam ta vaja pove o tistem pouku?

Naloga 2: Metoda, oblika ali strategija? (*skupinska analiza, 3–4 osebe*)

Poiščite aktualen opis učne situacije – iz medijev, strokovne revije ali lastne prakse. Skupaj določite, katere učne metode, oblika in strategija so prisotne. Kjer niste prepričani, obrazložite, zakaj. Predstavite ugotovitve skupini.

Naloga 3: Analiza učnega procesa pri hospitaciji (po pedagoški praksi, 300–400 besed)

Po opravljeni hospitaciji zapišite analitični zapis: Kateri strukturni elementi pouka so bili pri opazovani uri najbolj izraziti? Ali so bili cilji, vsebina in metode med seboj usklajeni? V čem vidite didaktično vrednost in kje morebitne slabosti opazovanega pouka? Svoje ugotovitve podprite s pojmi iz tega poglavja.



POGLAVJE 3:

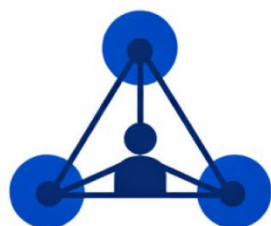
Dejavniki in strukturni elementi pouka

Pred vami je poglavje, ki pojme, vzpostavljene v poglavju 2, poglobi in postavi v medsebojno razmerje. Ko učitelj načrtuje pouk, ne odloča le o tem, kaj bo poučeval, temveč hkrati o tem, komu, zakaj, kako in s čim. Za vsako od teh odločitev stoji konceptualni okvir, ki ga pričujoče poglavje gradi korak za korakom.

Poglavje izhaja iz temeljne triade pouka – učenec, učitelj, učna vsebina – in jo postopoma razgrinja: najprej z razumevanjem učenca in učitelja kot aktivnih subjektov učnega procesa, nato z opredelitvijo učnih ciljev in vsebine kot osrednjih predmetov načrtovanja, nazadnje pa z vprašanjem, kako to vsebino posredujemo, s katerimi sredstvi, v kakšnem prostoru in z upoštevanjem katerih didaktičnih, kurikularnih in etičnih odgovornosti. Poglavje ne obravnava le tega, kako pouk »tehnično« deluje, temveč postavlja didaktiko v njen družbeni, politični in vrednotni kontekst, od vprašanja kurikularne avtonomije učitelja do kritične refleksije neoliberalnih pritiskov na šolstvo in tveganj digitalizacije. Teorija in praksa sta skozi celotno poglavje sistematično prepleteni, vsak konceptualni razdelek je dopolnjen z vajami, ki zahtevajo neposredno aplikacijo spoznanj.

Cilji in kompetence po preučitvi poglavja:

- razumeti učenca kot subjekt vzgojno-izobraževalnega procesa in poznati dejavnike, ki vplivajo na njegovo učenje;
- poznati temeljne vloge učitelja in razumeti, kako stil vodenja, komunikacija in osebnostne lastnosti vplivajo na učno klimo;
- opredeliti učne cilje in razlikovati med njihovimi dimenzijami ter ravnmi stopnjevanja (gradiranja);
- pravilno uporabiti Bloomovo taksonomijo pri načrtovanju kognitivnih, afektivnih in psihomotoričnih ciljev;
- opredeliti učno vsebino in razlikovati jo od snovi ter razumeti postopek didaktične transformacije;
- pojasniti strukturne sestavine učne vsebine (elementarno, fundamentalno, strukturno);
- razlikovati med predmetnikom in učnim načrtom ter pojasniti njuno razmerje;
- kritično analizirati strukturo prenovljenega učnega načrta in prepoznati njegove ključne elemente;
- argumentirati, zakaj horizontalna in vertikalna usklajenost vsebin ni le formalna zahteva, temveč pogoj kakovostnega znanja;
- problematizirati pritiske po birokratizaciji in hitrem spreminjanju učnih načrtov ter reflektirati pomen kurikularne avtonomije učitelja;
- opredeliti didaktična sredstva, učne medije in učni prostor ter razumeti njihov vpliv na kakovost učnega procesa;
- kritično presoditi didaktično vrednost digitalnih orodij in umetne inteligence pri pouku;
- razumeti razmerje med cilji, vsebinami in metodami kot pogoj notranje skladnosti pouka.



Vaja za ogrevanje

Trikotnik, ki odloča o vsem

Pred začetkom branja si v dvojicah zastavite naslednje vprašanje: Kateri trije dejavniki po vašem mnenju najbolj odločajo o tem, ali bo neka učna ura uspešna? Zapišite svoje odgovore in jih primerjajte s sošolci. Na koncu poglavja preverite, ali ste omenili isto trojico, ki jo didaktika postavlja v središče vsakega načrtovanja.

3.1 Triada pouka: učenec, učitelj, učna vsebina

Pouk ni le prenos informacij, je organiziran in načrtovan vzgojno-izobraževalni proces, v katerem se nerazdružno prepletajo dejavnosti učitelja in učenca (Strmčnik, 2001). V srcu tega procesa stoji temeljna triada: učenec, učitelj in učna vsebina. Omenjene tri prvine niso enakovredni, med seboj neodvisni dejavniki, so medsebojno odvisni elementi dinamičnega sistema. Učna vsebina pridobi smisel šele v razmerju z učencem, ki jo usvaja, in učiteljem, ki jo posreduje. Učenec se razvija le, kadar vsebina ustreza njegovi razvojni stopnji in kadar jo učitelj zna predstaviti tako, da jo je mogoče razumeti in osmisлити. Učiteljev strokovni prispevek je dragocen le, če je usmerjen k učencu in usklajen z vsebino.

3.2 Učenec kot subjekt ali objekt pouka – in kaj je vmes

Učenec je udeleženec vzgojno-izobraževalnega procesa, ki si pridobiva izobrazbo ob sistematičnem poučevanju učitelja in s samostojnim učenjem. Toda znotraj te splošne opredelitve se skriva eno najpomembnejših pedagoških vprašanj: ali je učenec v pouku subjekt ali objekt?

Kadar učenec nastopa kot objekt pouka, je v pasivni vlogi sprejemnika. Prejema razlago, odgovarja na vprašanja, reproducira znanje. Pouk je usmerjen v učitelja in učno vsebino, učenčeva naloga pa je, da se prilagodi temu, kar je vnaprej določeno. Opisani model je bil skozi zgodovino šolanja prevladujoč in ni brez vrednosti. Za določene vsebine in v določenih fazah učnega procesa je neposredna razlaga najučinkovitejša pot.

Kadar pa učenec nastopa kot subjekt pouka, je aktivni soustvarjalec učnega procesa. Pouk je usmerjen v učenca, v njegovo predznanje, izkušnje, vprašanja in cilje. Učenje je anticipatorno (učenec razmišlja naprej, postavlja hipoteze) in participatorno (učenec sodeluje pri oblikovanju učnega procesa). Tak premik, od poučevanja k učenju, od »v učitelja usmerjenega« pouka k »v učenca usmerjenemu« pouku, je ena osrednjih teženj sodobne didaktike (Strmčnik, 2001; Marentič Požarnik, 2000).

Kljub didaktični koristnosti pojmovnega para subjekt: objekt pa velja opozoriti, da gre za analitično orodje, ne za opis resničnih učnih situacij. V praksi ni učenca, ki bi bil zgolj objekt ali zgolj subjekt, in ni pouka, ki bi bil absolutno usmerjen le v eno smer. Vsak učenec, celo tisti, ki molče posluša predavanje, v sebi aktivno predeluje, interpretira in povezuje informacije. Nasprotno pa se tudi v sicer aktivno zasnovanem pouku pogosto zgodi, da je učenčeva dejavnost le navidezna: učenec je fizično aktiven, a kognitivno pasiven. Razlikovanje med subjektnostjo in objektnostjo je torej smiselno kot orientacijska točka za premišljevanje vloge učenca, ne kot absolutna kategorija.

Podrobnejšo analitično obravnavo tega razmerja, vključno s kritiko poenostavljenega razumevanja »v učenca usmerjenega pouka« in z empirično utemeljenimi smernicami za učinkovito poučevanje, smo razvili v poglavju 2.2, zlasti v razdelku 2.2.3. Tam smo pokazali, da premik k učencu kot subjektu ne pomeni umika učiteljeve strukture, temveč njeno preoblikovanje, od enosmernega posredovalca k tistemu, ki premišljeno izmenjuje metode, preverja razumevanje in ostaja strokovni referenčni okvir, znotraj katerega ima učenčeva aktivnost smisel.

Premik, ki ga opisujemo z metaforo »od poučevanja k učenju«, torej ni preprosto ideološki ali metodični premik. Je posledica temeljitih sprememb v razumevanju tega, kaj znanje sploh je in kako nastaja. Sodobne konstruktivistične teorije znanja izhajajo iz predpostavke, da znanje ni informacija, ki se prenaša od učitelja k učencu kot pri polnjenju prazne posode, je aktivna konstrukcija, ki jo posameznik gradi z osmišljanjem novih izkušenj ob srečevanju s predhodnim znanjem (Vygotsky, 1978; Bruner, 1996). Ta premik je imel konkretne didaktične posledice: pouk, ki upošteva konstruktivistični model, ne

začne pri vsebini, temveč pri učencu; ne meri zgolj na memoriranje, temveč na globoko razumevanje; ne zaključí z oceno, temveč z refleksijo.

Levpušček Puklek in Marentič Požarnik (2005) na podlagi empiričnih ugotovitev izpostavljata, da se kakovostno učenje zgodi, kadar ima učenec možnost izbire in vpliva na učni proces, kadar vidi smiselnost tega, kar se uči, kadar je vsebina povezana s predznanjem in prihodnjo uporabo, kadar čuti izziv in hkrati oporo ter kadar so aktivirani raznolike zmožnosti, vrednote in stališča. Ti pogoji skupaj opisujejo učenca, ki ni le formalno »subjekt« pouka. Je agentni učenec (*agentive learner*), ki prevzema odgovornost za lastno učenje.

Pojem učenčeve agentnosti (*student agency*) je v sodobni pedagoški literaturi eden osrednjih konceptov. Agentnost ne pomeni, da učenec dela, kar hoče, pomeni, da ima smiselno vlogo pri usmerjanju lastnega učenja, da se zaveda lastnih kognitivnih procesov in da razvija metakognitivne spretnosti (Hattie, 2009). Hattie v svoji monumentalni metaanalizi *Visible Learning* (2009), ki je zajela rezultate več kot 800 metaanaliz o vplivu različnih dejavnikov na učne dosežke, pokaže, da med najpomembnejšimi dejavniki učnega uspeha ni le kakovost poučevanja, temveč prav samoregulacija učenca, tj. njegova zmožnost, da načrtuje, spremlja in vrednoti lastno učenje. To empirično utemeljuje paradigmatski premik k učencu kot aktivnemu subjektu, ne kot pedagoška ideologija, temveč kot sklepanje iz dokazov.

Posebno mesto pri obravnavi učenca kot subjekta zavzema izkustveno učenje, ki ga je Marentič Požarnik (1992a) opredelila ne kot modno muho ali zgolj skupek tehnik, temveč kot alternativni model pomembnega učenja. V nasprotju z izobraževalnim učenjem, ki je pretežno zavestno, namerno in teoretično, izkustveno učenje izhaja iz transformacije posameznikove osebne izkušnje: znanje nastaja z refleksijo o lastnih izkušnjah ob soočanju med osebnim in družbenim znanjem.

Kolbov krog izkustvenega učenja (1984, v: Marentič Požarnik idr., 1995) opisuje omenjeni proces kot ciklični tok med štirimi fazami: konkretno izkušnjo (KI), opazovanjem in refleksijo (RO), oblikovanjem abstraktnih pojmov (AK) ter preskušanjem v novih situacijah (AE). Učenec, ki je resnično subjekt pouka, ni le pasivni prejemnik snovi. Gre skozi vse štiri faze, pri čemer refleksija igra ključno vlogo. Marentič Požarnik (1992b) poudarja, da je kakovostno izkustveno učenje mogoče le, kadar so te sestavine sistemsko in načrtno povezane: ni dovolj, da učenec le »izkusi«, izkušnjo mora osmisлити, jo umestiti v pojmovni okvir in preskusiti v novih kontekstih.

V praksi nobeden ob obeh modelov ni absolutno ustrezen. Kakovosten pouk dinamično premika učenca med vlogama: najprej mu zagotovi varno strukturo, ki ga usmerja, nato pa postopoma odpira prostor za vedno večjo samostojnost in soustvarjanje. To je didaktično načelo, ki ga podrobneje obravnavamo v Poglavju 4 (didaktično načelo aktivnosti).

Individualne razlike med učenci

Vsak razred je sestavljen iz posameznikov, ki se razlikujejo v spoznavnih sposobnostih, predznanju, tempu učenja, učnih stilih, motivaciji, čustveni zrelosti in socialnih izkušnjah. Didaktika teh razlik ne more prezreti. Ne sme si zadati cilja, da bo poučevala »povprečnega učenca«, saj tak učenec v resnici ne obstaja.

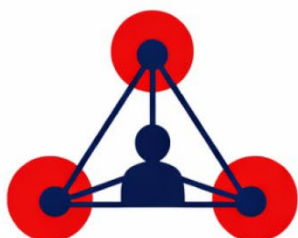
Individualne razlike med učenci se kažejo na treh ravneh. Na kognitivni ravni gre za razlike v sposobnostih mišljenja, pomnjenja, reševanja problemov in transferja znanja. Na motivacijski ravni gre za razlike v intrinzični in ekstrinzični motivaciji, v ciljih, ki si jih učenci postavljajo, in v vztrajnosti pri soočanju z izzivi. Na socialno-čustveni ravni pa gre za razlike v samopodobi, odpornosti na neuspeh, sposobnosti sodelovanja in komuniciranja.

Eden pogosto omenjanih konceptov pri obravnavi individualnih razlik so učni slogi (learning styles). Marentič Požarnik, Magajna in Peklaj (1995) v delu *Izziv raznolikosti* opozarjajo, da se učenci razlikujejo po prevladujočih modalitetah zaznavanja (vizualni, avditivni, kinestetični) in po Kolbovih stilih učenja (divergentni, asimilativni, konvergentni, akomodativni). Razumevanje teh razlik je za učitelja koristno, ker mu pomaga raznoliko načrtovati pouk in se zavedati, da ima vsak učenec drugačno »vstopno točko« v učenje.

Vendarle pa sodobna raziskovalna spoznanja k tej tematiki pristopajo kritično. Košir (2021) opozarja, da je prepričanje »učenje je bolj učinkovito, kadar se način poučevanja ujema z učnim slogom učenca« eden najpogostejših razširjenih mitov o poučevanju, ki ga empirični dokazi ne podpirajo. Metaanalize namreč ne potrjujejo, da prilagajanje pouka posameznemu zaznavnemu slogu izboljša učne dosežke. To ne pomeni, da so individualne razlike nepomembne, pomeni pa, da je didaktično bolj plodovito izhajati iz raznolikosti kognitivnih strategij, predznanja in motivacije kot pa iz preprostih tipologij stilov.

Košir (2021) kot boljše podprte smernice za spodbujanje kakovostnega učenja izpostavlja: aktivno predelavo gradiva (elaboracija, samospraševanje, razpršeno učenje namesto zgoščenega), razvijanje metakognitivnih spretnosti ter zagotavljanje sprotne povratne informacije, vse to neodvisno od tega, kakšen »tip« učenca naj bi bil posameznik.

Didaktična odgovora na individualne razlike sta diferenciacija (prilagajanje zahtevnosti in tempa skupinam znotraj razreda) in individualizacija (prilagajanje posamezniku), ki ju podrobneje obravnavamo v poglavju 8. Na tem mestu je ključno razumeti, da individualne razlike niso ovira, temveč izhodišče načrtovanja. Učinkovit pouk je zasnovan tako, da ima vsak učenec možnost napredovati od točke, kjer se nahaja.



Sprotna vaja

Komunikacija brez vidnega stika

Namen vaje: Izkustveno doživeti enosmerno komunikacijo pri pouku ter na lastni koži začutiti razliko med učencem kot objektom in učencem kot subjektom učnega procesa.

Oblika: Delo v dvojicah, nato skupinska refleksija.

Čas: 25–30 minut.

Pripomočki: Skica ali slika za učitelja (preprosta, a ne trivialna – npr. shema, tloris, diagram), prazen list in svinčnik za učenca.

Potek:

Skupina se razdeli v dvojice. V vsaki dvojici se dogovorita, kdo bo igral vlogo učitelja in kdo vlogo učenca. Sedeta s hrbtom drug proti drugemu, tako da se ne vidita. Učenec ne sme postavljati vprašanj niti na kakršen koli način prekiniti razlage. Učitelj ima 10 minut časa, da učencu razloži gradivo (skico ali sliko), ki ga je dobil. Učenec ga med razlago ne vidi. Njegova naloga je, da na prazen list nariše ali zapiše, kar razume iz razlage.

Po izteku 10 minut primerjata učiteljevo gradivo in učenčev zapis ter skupaj ugotovita, kaj se je preneslo in kaj ne.

Vprašanja za refleksijo v dvojici:

Kdaj je učenec v tej situaciji nastopil kot objekt pouka? Kaj je to povzročalo (sama enosmernost komunikacije, odsotnost stika, prepoved vprašanj)? Kdaj bi ga bilo mogoče vključiti kot subjekt? Kaj konkretno bi morali spremeniti? Kako se je počutil učenec? Kako učitelj?

Skupinska metadiskusija:

Vsaka dvojica pove en vzpodbuden in en nevzpodbuden vidik izkušnje. Skupaj oblikujemo odgovor na vprašanja: *Kaj je za kakovostno komunikacijo pri pouku nujno potrebno? In kaj se zgodi z učenjem, ko tega ni?*

Didaktična opomba za učitelja: Vaja namerno postavi učenca v skrajno objektno vlogo, da bi bil kontrast čim bolj čuten. Prav ta izkušnja nelagodja (nemoč, da bi vprašal, negotovost, ali prav razume) je dragoceno izhodišče za refleksijo. Cilj vaje ni pokazati, da je enosmerna komunikacija vedno slaba, temveč da postane razumevanje razlike med subjektom in objektom pouka osebna, ne le pojmovna izkušnja.



3.3 Učitelj

3.3.1 Vloge učitelja

Učitelj ni le posredovalec znanja. Sodobna didaktika razlikuje več vlog, ki jih učitelj prevzema in ki zahtevajo različne kompetence (Marentič Požarnik, 2000). Vsaka od teh vlog izhaja iz drugačnega razumevanja tega, kaj poučevanje sploh je, in se naslanja na drugačna pedagoška prepričanja o naravi znanja ter o učenčevi vlogi v procesu pridobivanja znanja. Tipologijo učiteljevih vlog je razvil Fox (1983), za slovenski prostor pa jo je priredila in poglobila Šteh Kure (1998). V nadaljevanju povzemamo opise po Šteh Kure (1998), gl. tudi Marentič Požarnik (2000).

Prenašalec znanja (metafora: natak, dostavno vozilo) je vloga, v kateri učitelj jasno in sistematično razloži vsebino ter učencem posreduje preverjena in strukturirana spoznanja. Ta vloga je nepogrešljiva, a sama po sebi nezadostna. Učenec, ki samo sprejema razlago, pogosto ostane na ravni površinskega razumevanja.

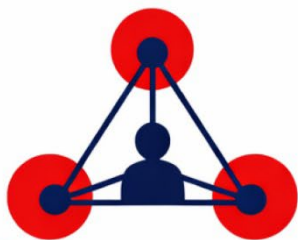
Izgrajevalec učenčevih sposobnosti (metafora: trener, kipar) je vloga, v kateri učitelj ne daje samo vsebin, temveč načrtno razvija učenčeve miselne in praktične spretnosti. Njegova naloga ni le predati, temveč oblikovati.

Moderator učenčevega samostojnega učenja (metafora: gorski vodnik) je vloga, v kateri učitelj stopa v ozadje in učenca vodi pri samostojnem odkrivanju, postavljanju vprašanj in iskanju rešitev. Gorski vodnik pozna pot in zna oceniti tveganje, a učenca ne nosi. Usmeri ga in mu zaupa.

Vzpodbujevalec celostnega razvoja (metafora: vrtnar) je vloga, ki presega kognitivno in posega v učenčev osebnostni razvoj, v oblikovanje vrednot, samopodobe, motivacije in odnosa do učenja.

V praksi eden od teh modelov ni edino pravilen. Dober učitelj jih premišljeno izmenjuje glede na vsebino, razvojno stopnjo učencev in fazo učnega procesa. Sodobna didaktična literatura opozarja, da je med učinkovitejšimi učitelji skupna lastnost prav ta prožnost – zmožnost zavestnega premikanja med vlogami glede na to, kar učenci v določenem trenutku dejansko potrebujejo (Šteh Kure, 1998; Šteh, 2000; Valenčič Zuljan, 1999; Valenčič Zuljan, 2000a; Valenčič Zuljan, 2000b; Valenčič Zuljan, 2000c; Valenčič Zuljan, 2000d; Valenčič Zuljan, 2001a; Valenčič Zuljan, 2001b; Vršnik Perše, ur., 2021; Hattie, 2009).

Poleg omenjenih temeljnih vlog učitelj nastopa tudi kot razrednik (z administrativnimi in pedagoškimi nalogami ter vlogo pri preprečevanju in reševanju problemov), mentor (pri različnih dejavnostih, v praksi in pripravi) ter strokovni delavec (v učiteljskem kolektivu, v komunikaciji s starši in zunanjimi partnerji).



Sprotna vaja

Kateri učitelj sem?

Namen: Reflektirati lastna prepričanja o poučevanju in jih povezati s tipologijo učiteljevih vlog.

Oblika: Individualno, nato delo v skupinah. Čas: 15 minut.

Potek: Preberite spodnje štiri opise učiteljev (A, B, C, D – povzeto po Šteh Kure, 1998; Marentič Požarnik, 2000) in za vsakega določite, kateri od štirih vlog ustreza (prenašalec znanja, izgrajevalec sposobnosti, moderator, vzpodbujevalec razvoja). Nato si odkrito odgovorite na vprašanje, h kateremu tipu se sami nagibate – in zakaj?

A – Pred učence postavim jasne cilje in zahteve. Moja razlaga je sistematična in razločna. Če učenci česa ne razumejo, me lahko vedno vprašajo. Trudim se, da sem na tekočem s stroko, tako da učencem posredujem tudi najnovejša spoznanja. Želim, da dobijo čim jasnejšo sliko o določeni temi.

B – Moj cilj je prispevati k osebnostni rasti svojih učencev. Trudim se, da bi bili učenci pri učenju čim bolj sproščeni in aktivni. Zato jih vzpodbujam, da vsebine povezujejo z lastnimi izkušnjami in doživljanjem, da o tem diskutirajo in da se vedno znova sprašujejo, kaj vse želijo še spoznati. Pomembno mi je, da si sami postavljajo cilje.

C – Svoje učence predvsem učim, kako se lotiti reševanja določenih strokovnih problemov in nalog, kako narediti povzetke, kako napisati poročilo ali spis. To jim bo prišlo prav tudi kasneje v življenju. Zato jim dajem veliko nalog s čim bolj jasnimi navodili in povratne informacije o tem, kako napredujejo.

D – Učence predvsem vpeljem v svoj predmet in jih vodim pri samostojnem odkrivanju stvari. Želim, da sami pridejo do določenih pogledov, zato jih vzpodbujam, da izrazijo

svoje misli in ideje. Jaz jih le usmerjam pri interpretiranju in povezovanju. Tudi sam se od njih veliko naučim

V skupini razpravljajte: Katero učenje vzpodbuja vsak tip učitelja? S katerimi učitelji ste se srečevali med lastnim šolanjem? Ali je katera vloga »boljša« od ostalih? Ali je to napačno vprašanje?

- Vaja ni vrednostna sodba – njen namen je ozavestiti, da ima vsak učitelj implicitna prepričanja o svoji vlogi, ki vplivajo na vse, kar počne v razredu, pogosto ne da bi se tega zavedal.



3.3.2 Avtoriteta in vzgled

Pri učiteljevem delu sta posebej pomembni dve razsežnosti, ki presegata metodično znanje: avtoriteta in vzgled. Obe sta globoko povezani z učiteljevo osebnostjo in z vzgojno dimenzijo pouka, ki – kot opozarja temeljno didaktično načelo – ni nikoli ločena od izobraževanja (Jank in Meyer, 2006, str. 37).

Avtoriteta kot pedagoški pojem

Učiteljeva avtoriteta ni istovetna z avtoritarnostjo. Razlika med njima ni le stilistična, temveč temeljna. Kroflič (1997) v svoji monografiji *Med poslušnostjo in odgovornostjo* razvije pojmovanje avtoritete, ki presega klasično dihotomijo med strogostjo in popustljivostjo. Pokaže, da demokratična avtoriteta ne izključuje asimetrije v odnosu med učiteljem in učencem. Ta asimetrija je legitimna in celo nujna, a mora temeljiti na strokovni kompetentnosti, moralnem vzgledu in odnosu, v katerem učenec čuti, da je njegova oseba spoštovana. Ko je avtoriteta zasnovana na prisili in nadzoru, ne vzgaja k odgovornosti, temveč h konformizmu ali odporu. Ko je zasnovana na zaupanju in jasnih pričakovanjih, pa postane tisto, čemur Kroflič pravi *vzgojna avtoriteta* – taka, ki učencu pomaga pri gradnji notranje svobode in moralnega razsojanja.

Avtoritarno vodenje razreda se opira na moč in enosmerni nadzor. Učitelj odloča sam, ni pripravljen na razgovor, dialog odklanja, komunikacija teče samo od njega k učencem.

Demokracično vodenje razreda pa temelji na zaupanju in strokovni kompetenci. Učitelj predstavi cilje, obrazloži zahteve, je odprt za dogovor, spodbuja predloge in ideje ter vključuje medsebojno komunikacijo med samimi učenci. Sodobna didaktična spoznanja, ki jih je na podlagi metaanalitičnih dokazov formuliral Hattie (2009), nedvoumno kažejo, da demokratični stil vodenja v kombinaciji z jasno strukturo in visokimi pričakovanji vodi k boljšim učnim dosežkom in boljšemu učnemu ozračju.

Kroflič (2002) prav tako opozori na pomen t. i. *permisivne* skrajnosti, ki je pogosta nasprotna reakcija na pretirano strogost. Učitelj, ki se skuša učencem prikupiti z odsotnostjo meja, ne vzgaja k avtonomiji, temveč povzroča negotovost. Vzgojna avtoriteta zahteva zmožnost postavljanja jasnih meja ob hkratnem spoštovanju osebnosti učenca. To je ena najtežjih kompetenc, ki jo učitelj razvija skozi celotno karierno pot.

Pogosto se mladi učitelji po prvih letih poučevanja pomikajo v smer večje avtoritarnosti, ne nujno iz prepričanja, temveč iz odziva na negotovost in pritisk razreda. To je didaktično tveganje, ki zahteva zavestno refleksijo. Rogersova (1983) spoznanja o psihosocialnem ozračju poučevanja kažejo, da sta *kongruentnost* (skladnost učitelja s samim seboj) in *brezpogojna naklonjenost* do učencev tista temelja, ki demokratično avtoriteto vzdržujeta dolgoročno. Učitelj, ki je notranje razcepljen, ki nastopa drugače, kot čuti, ne more zgraditi pristnega pedagoškega odnosa, čeprav je formalno korekten.

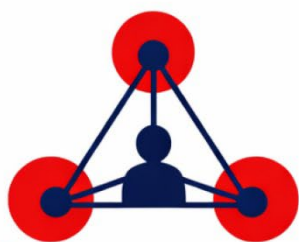
Vzgled kot implicitna razsežnost poučevanja

Vzgled je tista razsežnost učiteljevega delovanja, ki poteka skozi ravnanje, ne skozi razlago. Ko učenec opazuje, kako učitelj ravna z napako, svojo ali učenčevo, kako sprejema drugačno mnenje, kako izraža radovednost ali se sooča z negotovostjo, se s temi vzorci uči afektivno in pogosto nezavedno. Marentič Požarnik (2000) to opisuje kot oblikovanje celostne osebnosti: plast vzgoje, ki je stalno prisotna in je ni mogoče didaktično »načrtovati« v klasičnem smislu, je pa neizogibna.

Kroflič (1999) v delu *Ustvarjalni gib – tretja razsežnost pouka* razvije misel, da vzgojni vpliv učitelja ne deluje samo prek načrtovanih dejavnosti, temveč prek t. i. *implicitnega kurikula*, tj. tistega, kar učenci izkusijo skozi sam način, kako je pouk organiziran, kako učitelj komunicira in kako ravna z različnostjo. Vzglede je torej vedno prisoten, ne glede na to, ali se ga učitelj zaveda ali ne. Prav to zavezuje učitelje k stalni refleksiji lastnega ravnanja.

V tem smislu Strmčnik (2001) poudari, da sta izobraževanje in vzgoja neločljivo prepletena vidika pedagoškega odnosa: vsak didaktičen odnos nosi vzgojno sporočilo. Učitelj, ki

učencem pokaže, da je napaka del učnega procesa in ne povod za ponižanje, vzgaja k intelektualnemu pogumu; učitelj, ki to isto vrednost zgolj razlaga, ne pa živi, bo pri učencih naletel na skepso.



Sprotna vaja

Avtoritarno ali demokratično – ali je razlika vedno jasna?

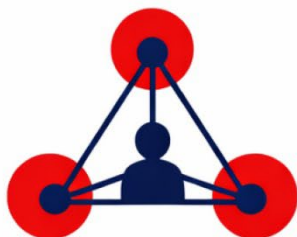
Namen: Izkustveno prepoznati razliko med avtoritarnim in demokratičnim vodenjem ter reflektirati, zakaj mladi učitelji pogosto zdrsnejo v avtoritarnost.

Oblika: Delo v skupinah. Čas: 15–20 minut.

Potek: V skupini razpravljajte o naslednjih vprašanjih:

Kako se posamezni stili vodenja razreda povezujejo z učnimi metodami in oblikami? Kaj pomeni »dati prostor« učenčevim idejam med poukom? Navedite konkreten primer. Kako bi razložili, da mnogi mladi učitelji po prvih letih poučevanja postanejo bolj avtoritarni, kot so bili na začetku?

* Rogersova spoznanja, obravnavana v tem razdelku, kažejo, da je demokratična avtoriteta zahtevnejša od avtoritarne, ne zato, ker bi bila »mehkejša«, temveč ker zahteva večjo osebnostno zrelost in zavestno refleksijo.



Sprotna vaja

Učitelj v ogledalu – analiza sporočil

Namen: Razviti zmožnost prepoznavanja implicitnih vzgojnih sporočil v učiteljevem ravnanju in kritično reflektirati razliko med *deklariranimi* in *dejanskimi* vrednotami pri pouku.

Oblika: Individualno, nato izmenjava v paru. Čas: 20 minut.

Potek:

Spodaj so opisane tri kratke šolske situacije. Za vsako situacijo odgovorite na vprašanje: *Kakšno vzgojno sporočilo učenec prejme, ne glede na to, kaj učitelj besedno pove?*

Situacija A. Učitelj med razlago naredi napako na tabli. Ko ga učenec opozori, reče: »Ja, vem, to sem naredil namerno, da vidim, ali ste pozorni.«

Situacija B. Učiteljica učencem vedno znova poudarja pomen medsebojnega spoštovanja. Ko pa učenec odgovori napačno, se sošolci začnejo smejati. Učiteljica tega ne komentira in nadaljuje z razlago.

Situacija C. Učitelj spodbuja učence k zastavljanju vprašanj in pravi, da ni neumnih vprašanj. Ko pa učenec zastavi vprašanje, ki je zunaj učnega načrta, učitelj odgovori: »To ni tema naše ure, držimo se programa.«

Po analizi situacij posamično v 3–4 stavkih zapišite: *Katera vrednota ali ravnanje iz lastnega šolanja vas je – pozitivno ali negativno – najbolj zaznamovalo? Je bil to vzgled ali besedna razlaga?*

* Vaja izhaja iz Krofličeve (1999) teze o implicitnem kurikulumu. Učenci se ne učijo samo tistega, kar učitelj načrtuje, temveč tudi tega, kar učitelj *je* in *kako ravna*. Situacije A, B in C

so zasnovane tako, da razkrijejo razkol med deklarirano in dejansko vrednostno sporočilnostjo pouka, ki ga Marentič Požarnik (2000) opisuje kot eno najpomembnejših, a najmanj zavestnih razsežnosti učiteljevega dela.



3.3.3 Komunikacijske spretnosti učitelja

Pouk je v temelju komunikacijski proces, ki se odvija na dveh ravneh hkrati: na vsebinski ravni (kaj učitelj sporoča) in na odnosni ravni (kako sporoča in kakšen odnos s tem vzpostavlja). To razlikovanje, ki ga utemeljuje komunikacijska teorija Watzlawicka in sodelavcev (1967), ima neposredne didaktične posledice: učiteljeva sposobnost komunikacije odloča o tem, ali razlaga dejansko pride do učenca, ali vprašanja vzpodbujajo mišljenje ali ga zavirajo, ali se učenec v razredu počuti varno in slišano. Kadar sta vsebinska in odnosna raven neskladni (učitelj razlaga jasno, a z nestrpnostjo v glasu), odnos praviloma prevlada nad vsebino.

Učitelj kot posredovalec informacij

V vlogi posredovalca informacij učitelj skrbi za jasnost in razumljivost (ki jo povečujejo napoved cilja, dober primer, vizualizacija in primeren tempo), za čustveno zavzetost (navsezovanje na obstoječe interese učencev, žive prispodobe) in za miselno aktiviranje (problemska vprašanja, vmesno preverjanje razumevanja). Ključno je usklajevanje besedne in nebesedne komunikacije. Učenec zazna neskladje med njima praviloma prej in zanesljiveje, kot ga zazna sam učitelj.

Sodobna nevrolška spoznanja to intuitivno didaktično vedenje utemeljijo empirično: Immordino-Yang in Damasio (2007) pokažeta, da čustvena angažiranost ni »dodatek« k učenju, temveč njegova nevrobiološka osnova. Učenec, ki ga vsebina čustveno ne doseže, je kognitivno manj dostopen, ne iz volje, temveč iz fiziologije. To učitelja zavezuje k temu, da skrb za čustveno klimo razreda didaktično nameni enako pozornost kot skrbi za strukturiranost razlage.

Učni pogovor kot didaktično orodje

Posebno pozornost si zasluži učni pogovor (didaktični pogovor), ki ga Marentič Požarnik in Plut Pregelj (2009) v delu *Moč učnega pogovora* umeščata med najmočnejša in hkrati najpogostejše slabo izkoriščena didaktična orodja. Avtorici razlikujeta med pogovorom, ki le navidezno sprašuje, a v resnici vodi učence k vnaprej zamišljenim »pravilnim« odgovorom, in pristnim učnim pogovorom, v katerem učiteljevo vprašanje odpira prostor za razmislek, učenčev odgovor pa resnično vpliva na nadaljevanje pouka. Kakovostni učni pogovor zahteva od učitelja tri spretnosti: postavljanje vprašanj višjega kognitivnega nivoja (analize, sinteze, vrednotenja), premor po vprašanju (ki učencu da čas za razmislek) in odzivno poslušanje (ki ne ocenjuje takoj, temveč spodbuja poglobitev).

Alexander (2008) v svoji teoriji *dialogičnega poučevanja* (dialogic teaching) razvije to misel naprej: pravi učni pogovor je tisti, v katerem učenčeve ideje niso le sprejete, temveč resnično vplivajo na smer pouka. Učenci v dialogičnem razredu ne odgovarjajo na vprašanja učitelja, marveč skupaj z njim gradijo razumevanje. To zahteva od učitelja zmožnost improvizacije in intelektualne fleksibilnosti, ki ju ni mogoče povsem načrtovati vnaprej. Dialogično poučevanje ni metoda, ki se jo da »naučiti« v obliki postopka, je drža, ki izhaja iz prepričanja, da so učenčeve misli vredne resne obravnave.

Učitelj kot spraševalec

Strategija spraševanja obsega jasno zaporedje: vprašanje – premor – poziv določenemu učencu – znova premor – odgovor – šele nato povratna informacija. Prehitro odzivanje, ko učitelj sam odgovori, preden učenec sploh razmisli, je eden najpogostejših didaktičnih problemov, ki ogroža razvoj učenčevega samostojnega mišljenja. Rowe (1986) je v klasični empirični študiji pokazala, da povečanje »časa čakanja« (wait time) po vprašanju z ene sekunde na 3–5 sekund dramatično poveča kakovost in dolžino učenčevih odgovorov, delež učencev, ki sploh odgovorijo, in pogostost učenčevih vprašanj nazaj. Kljub temu, da je to spoznanje staro štiri desetletja, opazovanja pouka kažejo, da ga večina učiteljev v praksi ne uresničuje. Pritisk tempa in lastno nelagodje ob tišini sta premočna.

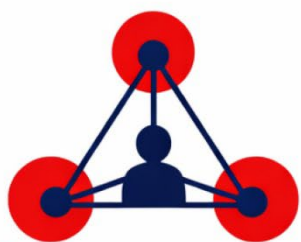
Bloomova taksonomija (Bloom idr., 1956; revidirana verzija Anderson in Krathwohl, 2001) ostaja temeljni orientacijski okvir za razlikovanje med vprašanji nižjega (zapomnitev, razumevanje) in vprašanji višjega nivoja (analiza, vrednotenje, ustvarjanje). Zavedanje o tem razlikovanju je danes uvrščeno med temeljne kazalnike učiteljeve didaktične kompetence v večini evropskih okvirov za kakovost pouka.

Učitelj kot poslušalec in svetovalec

V vlogi poslušalca in svetovalca učitelj aktivno posluša, se vživi v učenca in mu s svojim odzivom pokaže, da razume njegovo sporočilo tako vsebinsko kot čustveno. Aktivno poslušanje ni pasivna dejavnost; zahteva prisotnost, empatijo in zmožnost, da učiteljev odziv ni vnaprej določen, temveč izhaja iz tega, kar je učenec dejansko povedal.

Kakovost povratne informacije je po Hattiejevi metaanalizi (2009) eden od treh najmočnejših napovednikov učnega uspeha ob neposrednem poučevanju in učiteljevi prisotnosti pri učenčevem razmišljanju. Toda kakovostna povratna informacija ni pohvala ali graja; je informacija, ki učencu pove, kje je glede na cilj, in mu kaže, kako naprej. Hattie in Timperley (2007) razvijeta model povratne informacije na štirih ravneh: na ravni naloge (ali je odgovor pravilen), na ravni procesa (kako se je učenec lotil naloge), na ravni samoregulacije (ali zna učenec sam nadzorovati lastno učenje) in na ravni osebnosti (»si pameten«). Zadnja raven je po njunih ugotovitvah praviloma najmanj učinkovita in celo škodljiva. Pohvala osebnosti, ne prizadevanja, vodi k izogibanju tveganjem in k manjši vztrajnosti.

Raziskovalci (Košir, 2021; Hattie, 2009) opozarjajo, da učitelji pogosto podcenjujejo pomen formativne povratne informacije med poukom, tj. tiste, ki nastaja sproti, v pogovoru, in ne le ob ocenjevanju. Košir (2013) to poveže s pojmom *učnega okolja*, ki spodbuja varno tveganje: učenec, ki ve, da napaka ni sankcionirana, temveč je informacija za nadaljnje učenje, razvija drugačen odnos do znanja kot učenec, ki vsako napako doživlja kot grožnjo svoji vrednosti.



Sprotna vaja

Anatomija učiteljevega govora

Namen: V kratkem izseku učiteljevega govora prepoznati vse ključne razsežnosti komunikacije, ki smo jih obravnavali: vsebinsko in odnosno raven, tip vprašanj, strategijo spraševanja ter kakovost povratne informacije.

Oblika: Individualno branje, nato razprava v parih. Čas: 15 minut.

Potek:

Preberite spodnja dva izseka iz učne ure. Oba obravnavata isto vsebino in isto skupino učencev. Razlikuje se le način komunikacije.

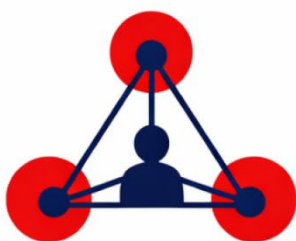
Učitelj A: »Dobro, zdaj pa povejte, kaj je fotosinteza. Janez?« (*Janez molči tri sekunde.*) »No, fotosinteza je proces, pri katerem rastline s pomočjo sončne svetlobe pretvarjajo vodo in ogljikov dioksid v sladkor. To si zapišite.«

Učitelj B: »Preden si kaj zapišemo, za trenutek pomislite: rastlina ne je, ne gre v trgovino. Kako pride do energije? (*premor, 5 sekund*) Maja, kaj misliš ti?« (*Maja odgovori delno.*) »Zanimivo – zakaj misliš, da potrebuje prav svetlobo? Kaj bi se zgodilo brez nje?«

Za vsak izsek odgovorite:

Na kateri ravni pretežno poteka komunikacija, vsebinski, odnosni ali obeh? Kakšna so učiteljeva vprašanja, nižjega ali višjega kognitivnega nivoja? Ali učitelj upošteva strategijo spraševanja (*premor, poziv, čakanje*)? Kakšna je povratna informacija – je formativna ali je ni?

Vprašanje za razpravo v paru: Kaj konkretno bi morali spremeniti pri Učitelju A, da bi njegova komunikacija postala bolj kakovostna? Zapišite dve konkretni spremembi.



Sprotna vaja

Isto vprašanje, drugačen učinek

Namen: Izkustveno občutiti razliko med vprašanji nižjega in višjega kognitivnega nivoja ter razviti zmožnost sprotnega preoblikovanja vprašanj med poukom.

Oblika: Delo v trojicah. Čas: 20 minut.

Potek:

Vsaka trojica dobi isto učno vsebino, spodnji kratki odlomek. Naloga je, da za to vsebino sestavite vprašanja na treh ravneh, jih preizkusite v vlogi učitelja in opazujete, kaj se zgodi.

»Ogljični odtis posameznika je skupna količina toplogrednih plinov, ki jih povzročijo z vsemi svojimi dejavnostmi v določenem časovnem obdobju. Največji delež prispevajo prevoz, ogrevanje in prehrana.«

1. korak (5 minut, individualno): Vsak član trojice samostojno napiše tri vprašanja za to vsebino, eno vprašanje nižjega nivoja (zapomnitev/razumevanje), eno vprašanje srednjega nivoja (uporaba/analiza) in eno vprašanje višjega nivoja (vrednotenje/ustvarjanje).

2. korak (10 minut, v trojici): Eden prevzame vlogo učitelja, dva sta učenca. Učitelj postavi vsa tri svoja vprašanja po vrsti, z ustreznim premorom po vsakem. Učenca odgovarjata spontano. Opazujte: pri katerem vprašanju je pogovor najkrajši? Pri katerem se najbolj razveže?

3. korak (5 minut, skupna razprava): Primerjajte vprašanja vseh treh članov. Katera vprašanja višjega nivoja je bilo najtežje sestaviti? Katera so povzročila največ razmišljanja pri »učencih«?

Vprašanje za zaključno refleksijo (individualno, 2 stavka): Katero od svojih vprašanj bi uvrstili v jutrišnjo učno uro – in zakaj prav to?

* Vaja izhaja iz spoznanja Rowe (1986), da kakovost učenčevega odgovora ni odvisna samo od premora po vprašanju, temveč tudi od same narave vprašanja. Vprašanje višjega nivoja *strukturno zahteva* več časa za razmislek, premor ni tehnika, ki jo učitelj doda vprašanju, temveč naravna posledica vprašanja, ki učenca dejansko izzove.



3.4 Učni cilji, standardi znanja in kompetence

Učni cilji so najpomembnejši regulator pouka. Kot formalna normativna kategorija označujejo predstavo o izobraževalnih in vzgojnih namenih, ne le učnih vsebin, marveč celotne učne organizacije (Strmčnik, 2001). Brez jasno opredeljenih ciljev postane načrtovanje pouka formalni obred brez vsebinske podlage: učna ura se izvede, a ni mogoče presoditi, ali je bil pouk uspešen, ker ni bilo jasno, kaj bi moral doseči.

Učni cilji imajo štiri temeljne funkcije: usmerjajo vzgojno-izobraževalni proces kot celoto; so sestavni del splošnega učnega načrtovanja; so izhodišče za izbiro vsebin, metod in oblik; so osnova za preverjanje in ocenjevanje znanja. Preveriti je mogoče namreč le tisto, kar je bilo vnaprej opredeljeno kot cilj. Vsak cilj, zapisan v okviru določenega predmeta, ni zgolj spoznavni. Vedno nosi tudi vrednotno dimenzijo, ki zadeva to, kakšen odnos do znanja, do soljudi in do sveta učenec razvija.

3.4.1 Dimenzije učnih ciljev

Pri razumevanju učnih ciljev razlikujemo tri medsebojno prepletene dimenzije. *Teleološka dimenzija* predstavlja vizijo cilja v najširšem smislu, daljni namen, ki se uresničuje skozi daljše časovno obdobje, tudi ko se šolanje že konča. To so splošne človekove vrednote (kritično mišljenje, strpnost, odgovornost, vseživljenjsko učenje), ki jim šola v celoti sledi, čeprav jih nikoli ne doseže v polnosti. *Ontološka dimenzija* pomeni, da je cilj vedno izpeljan iz individualnih in družbenih interesov: na širši ravni se oblikuje v globalnem in nacionalnem kontekstu ter se uredi na ravni šolskega sistema, na ravni posameznika pa zahteva upoštevanje razvojnih potreb, interesov in možnosti učencev. Cilji, ki ignorirajo eno ali drugo stran, bodisi izgubijo stik z resničnostjo učencev bodisi postanejo nekritično podrejeni trenutnim družbenim zahtevam. *Didaktična dimenzija* je tista, s katero se učitelj ukvarja neposredno pri načrtovanju pouka: vključuje procesno plat (dinamičnost in kontinuiranost ciljev), storilnostno plat (razlikovanje med obveznimi, možnimi in zaželenimi cilji) ter snovno plat (kategorialnost in taksonomsko urejanje ciljev) (Strmčnik, 2001; Blažič idr., 2003).

3.4.2 Stopnjevanje učnih ciljev

Učni cilji so organizirani hierarhično, od najsplošnejših do najkonkretnejših. *Splošni (smerni) učni cilji* usmerjajo vzgojno-izobraževalni proces v celoti, zapisani so abstraktno in predstavljajo relativno trajne vrednote (npr. »razvijati kritično mišljenje«, »oblikovati pozitiven odnos do bralne kulture«). *Vmesni (parcialni) učni cilji* so predmetno področni in

predmetni cilji, zapisani relativno splošno. Najdemo jih v učnih načrtih posameznih predmetov in predstavljajo prehod med splošnimi in operativnimi cilji. *Operativni (fini, natančni) učni cilji* so izhodiščna točka za neposredno učno delovanje: vsebina, procesi in ravnanje so opisani v konkretni, enopomenski obliki (nariši, povej, primerjaj, pokaži, analiziraj, ovrednoti). Cilji so pregledno razporejeni, iz formulacije so razvidni pogoji za doseganje in merila za uspešnost.

3.4.3 Od ciljev k standardom znanja in učnim izidom – pojmovni trikotnik

V sodobni didaktični in kurikularni literaturi se poleg pojma *učni cilj* vse pogosteje pojavljata pojma *standard znanja* in *kompetenca*. Te pojme je nujno razmejevati, čeprav se v praksi pogosto prekrivajo.

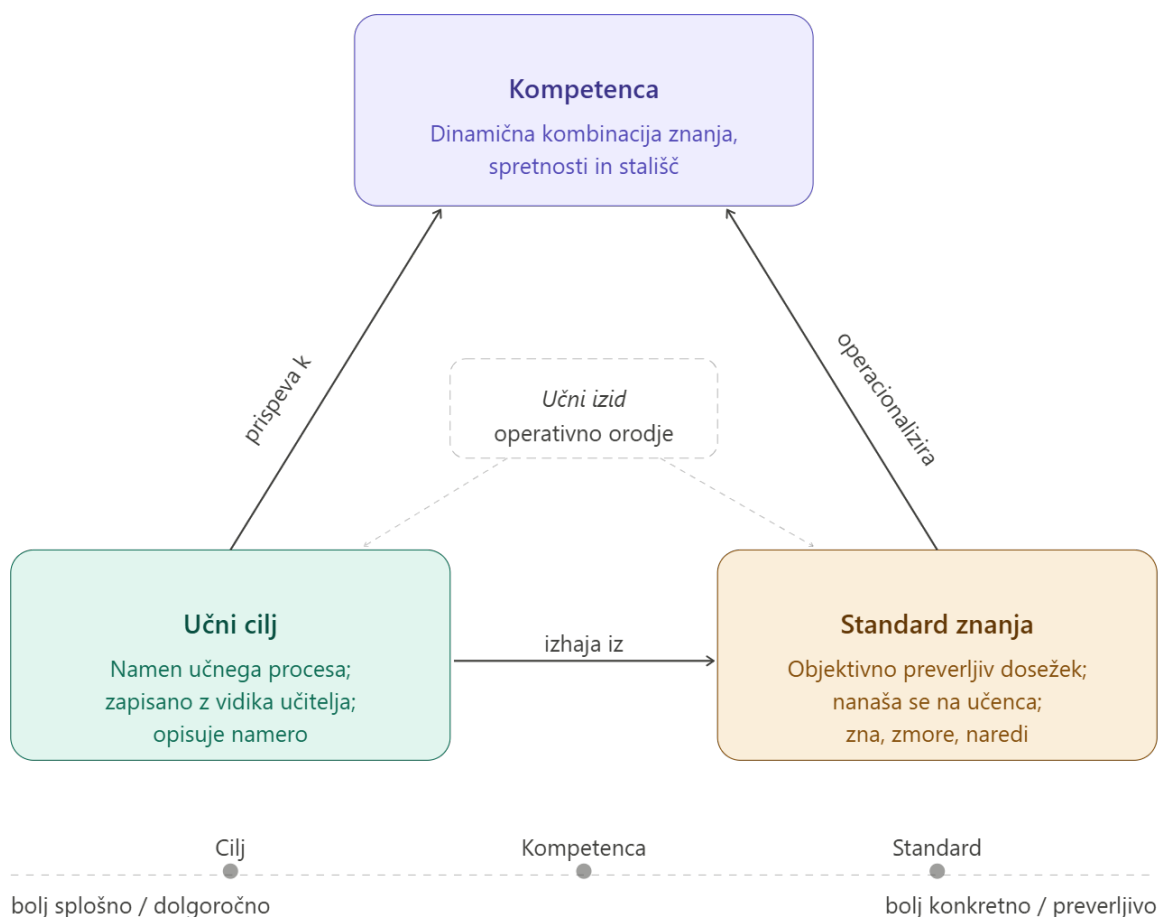
Učni cilj opisuje namen ali nameravani učinek učnega procesa, tisto, k čemur učitelj in učenec stremita. Praviloma je zapisan z vidika učitelja ali izobraževalnega sistema in opisuje namero, ne nujno preverljivega dosežka. Anderson in Krathwohl (2001, str. 13) opozorita na ključno razliko med cilji in dejavnostmi: »Cilji opisujejo tisto, kar je na koncu, nameravane rezultate, nameravane spremembe. Dejavnosti v procesu poučevanja so sredstva, s pomočjo katerih uresničujemo cilje.«

Standard znanja izhaja iz ciljev, a je od njih ostrejši. Opisuje znanje, ki ga doseže in izkaže večina populacije v določenem časovnem obdobju in ki je objektivno preverljivo (Rojc in Slivar, 2022). Standard znanja se nanaša na učenca (učenec *zna*, *zmore*, *naredi*) in ne na učitelja. Prenovljeni slovenski učni načrti (Rojc in Slivar, 2022) ločijo med *standardi znanja* (pričakovano znanje učenca na ustrezni ravni) in *minimalnimi standardi znanja* (znanje, potrebno za prvo pozitivno oceno oziroma nujno za nadaljevanje učenja). Pomembno je zavedanje, da se vsak cilj ne poveže nujno z določenim standardom znanja. Mnogi cilji opisujejo vzgojne namene ali procesna stremjenja, ki niso neposredno merljivi.

Kompetenca je najširši od treh pojmov in hkrati najbolj sporen. Kennedy (2015) opozori, da je pojem kompetence v literaturi »povzročil toliko zmede in polemik, da je skoraj nemogoče izdelati razumljivo teorijo ali definicijo« (str. 54). V najširšem smislu je kompetenca dinamična kombinacija znanja, razumevanja, spretnosti, sposobnosti in stališč (ECTS, 2009), ki se razvija skozi daljše časovno obdobje in v različnih kontekstih, ne zgolj v eni učni enoti. Ključna razlika med kompetenco in standardom znanja je torej v trajnosti in prenosljivosti: standard opisuje dosežek pri določenem predmetu ali v določenem obdobju, kompetenca pa opisuje zmožnost, ki se kaže v novih, nepredvidenih situacijah.

Praktično priporočilo, ki ga Kennedy (2015) povzame iz primerjalne analize različnih pristopov, je preprosto: *nejasnost kompetenc izgine v luči jasno opredeljenih učnih izidov*. Učni izid, tj. natančno opredeljena izjava o tem, kaj bo učenec zmožen narediti, razumeti ali pokazati po zaključenem učnem procesu, je torej operativno orodje, ki kompetenco naredi merljivo in preverljivo.

Za boljšo razumljivost razmejitev pojmov dodajmo še shematičen prikaz. Shema prikazuje tri temeljne pojme v medsebojnem razmerju. Učni cilj je izhodišč. Opisuje namero, iz katere izhaja standard znanja kot njegova preverljiva konkretizacija. Kompetenca je nadrejen, širši pojem, h kateremu cilji in standardi skupaj prispevajo, a ga nobeden od njih ne izčrpa sam. Učni izid (prikazan s črtkano obrobo) je operativno orodje, ki je bolj specifičen od kompetence, a hkrati tesno vezan na standard znanja. To je jezik, ki ga Kennedy (2015) predlaga kot skupno valuto med pojmomoma. Spodnja os nakazuje razpon od bolj splošnega in dolgoročnega (cilji) k bolj konkretnemu in preverljivemu (standardi).



Slika 6: Pojemovni trikotnik: učni cilj, standard znanja in kompetenca

Vir: prirejeno po Kennedy (2015); Rojc in Slivar (2022); Anderson in Krathwohl (2001)

3.4.4 Taksonomije učnih ciljev: pregled in izbor

Za sistematično razvrščanje učnih ciljev po ravneh zahtevnosti didaktika pozna več taksonomij. Biggsova taksonomija SOLO (Structure of Observed Learning Outcomes, 1982) razvrsti dosežke glede na strukturno kompleksnost učenčevega odgovora, od enostavnega priklica posameznega podatka do abstraktnega, relacijskega razumevanja. Marzanova taksonomija (2001) uvede psihološko razsežnost in razlikuje med ravnmi procesiranja informacij ter med kognitivnim, metakognitivnim in samosistemskim mišljenjem. Biggs in Marzano ponudita koristne alternativne perspektive, zlasti za načrtovanje pouka, ki cilja na globinsko razumevanje.

Kljub temu v didaktični praksi in v slovenskem kurikularnem sistemu prevladuje Bloomova taksonomija, ki jo v tem učbeniku predstavljamo podrobneje, tako zaradi njene uveljavljenosti v literaturi in pedagoški praksi kot zaradi neposredne vpetosti v slovensko kurikularno tradicijo.

3.4.4.1 Bloomova taksonomija učnih ciljev

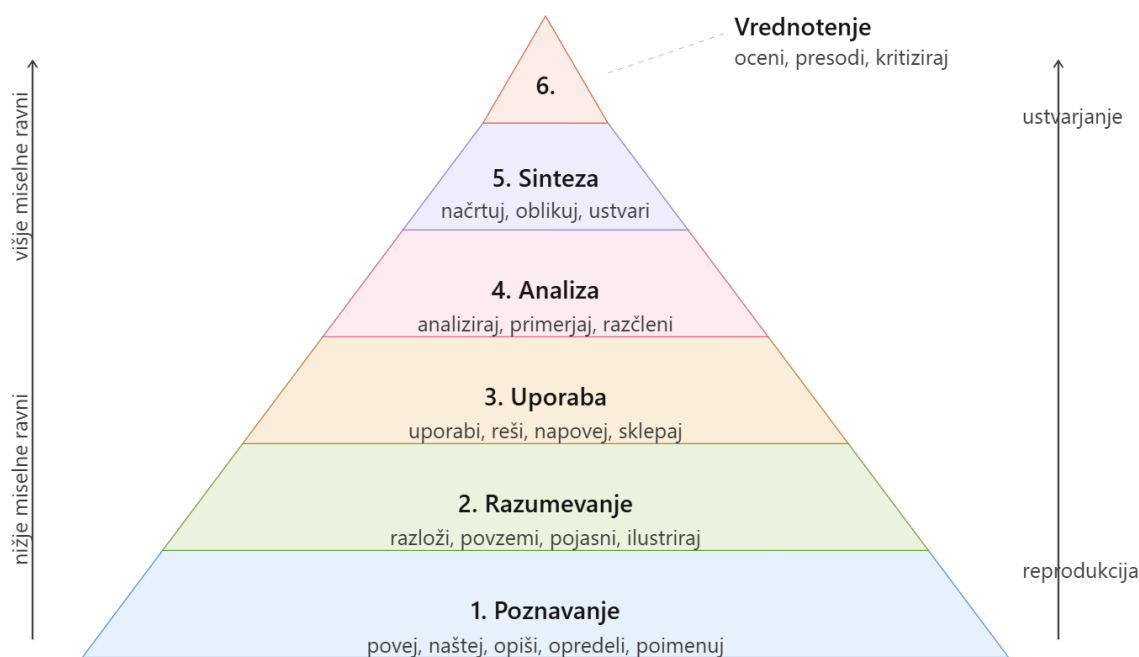
Benjamin Bloom (1913–1999) je bil ameriški pedagoški psiholog in didaktik, ki se je zanimal zlasti za miselne procese učencev pri interakciji z učnimi vsebinami. Njegova publikacija *Taxonomy of Educational Objectives: Handbook 1: the Cognitive Domain* (Bloom idr., 1956) je postala eno najpogostejše citiranih del v pedagoški literaturi 20. stoletja (Kennedy, 2015). Bloomova taksonomija ni zgolj klasifikacijska shema, temveč je poskus razvrščanja miselnih procesov v hierarhijo, v kateri je vsaka stopnja odvisna od zmožnosti doseganja ciljev na nižji ravni. Če želimo, da učenec znanje *uporabi* (3. stopnja), mora najprej *poznati* (1. stopnja) in *razumeti* (2. stopnja) potrebne informacije.

Taksonomija razlikuje tri domene. *Kognitivna domena* zajema šest stopenj, razvrščenih od manj zahtevnih k zahtevnejšim: poznavanje (priklic dejstev, pojmov, terminov), razumevanje (interpretacija, predvidevanje, povezovanje), uporaba (reševanje nalog in problemov v novih situacijah), analiza (razčlenjevanje, iskanje podobnosti in razlik), sinteza (ustvarjanje novih povezav, načrtovanje, oblikovanje) in vrednotenje (presojanje po zunanjih in notranjih kriterijih, kritična analiza). *Afektivna domena* zadeva stališča, interese, zavzetost, poklicni etos in odgovornost. *Psihomotorična domena* obsega profesionalne in komunikacijske spretnosti ter zmožnost sodelovanja.

Anderson in Krathwohl (2001) sta Bloomovo izvirno taksonomijo revidirala: kategorije sta preformulirala v glagolske oblike (zapomniti, razumeti, aplicirati, analizirati, vrednotiti, ustvarjati) in dodala razsežnost *vrste znanja* (deklarativno, proceduralno, konceptualno, metakognitivno). Izvirno Bloomovo delo ostaja v literaturi najpogosteje citirano, revidirana verzija pa je postala referenčna za sodobno kurikularno načrtovanje, vključno s slovenskim (Rojc in Slivar, 2022).

Za didaktično načrtovanje je odločilno načelo, ki neposredno izhaja iz taksonomije: pouk, ki se ustavi pri poznavanju in razumevanju, ne razvija višjih miselnih procesov. Učinkovito načrtovano poučevanje sistematično vodi učence skozi vse ravni, od poznavanja prek razumevanja in uporabe do analize, sinteze in vrednotenja. To ni akademski ideal, temveč praktična zahteva, saj je znanje, ki ostane na ravni reprodukcije, hitro pozabljeno in neuporabno za reševanje novih problemov.

Za vsako raven taksonomije obstaja ustaljena zbirka tipičnih glagolov, ki jih učitelj uporabi pri zapisovanju operativnih ciljev: *poznavanje* (povej, navedi, opiši, naštej, opredeli); *razumevanje* (povzemi, razloži, pojasni, ilustriraj, utemelji); *uporaba* (uporabi, sklepaj, napovej, reši); *analiza* (analiziraj, razčleni, primerjaj, razlikuj); *sinteza* (načrtuj, zasnuj, oblikuj, kombiniraj, ustvari); *vrednotenje* (oceni, ovrednoti, presodi, kritiziraj, problematiziraj).



Prikazana kognitivna domena · afektivna in psihomotorična domena nista vključeni

Slika 7: Bloomova taksonomija učnih ciljev – kognitivna domena
Vir: prirejeno po Bloom idr. (1956); Anderson in Krathwohl (2001)

3.5 Učna vsebina

Ena od najpogostejših napak pri načrtovanju pouka je zamenjava pojmov *snov*, *tema* in *učna vsebina*. Te tri besede se v vsakdanjem šolskem govoru pogosto uporabljajo zamenljivo, a za didaktiko so konceptualno različne in njihova zamenjava ima resne posledice za načrtovanje pouka.

Snov je surovina: tematski material, ki obstaja neodvisno od izobraževalnega procesa. To so dejstva, dogodki, zakoni, postopki, umetniška dela, gradivo, ki ga kot takega ne prilagajamo učencu, temveč ga le opisujemo ali navajamo. Snov postane tema, ko jo izberemo kot predmet obravnave. Tema pa postane učna vsebina šele takrat, ko jo didaktično preoblikujemo za učni proces, tj. obdelamo z zornega kota učnih ciljev in v skladu s psihopedagoškimi zakonitostmi razvoja učencev.

Ključni uvid didaktike je, da **učna vsebina ni cilj sama po sebi, temveč sredstvo za doseganje ciljev**. V smislu didaktičnih kategorij nam vsebina pove: (1) ni cilj sama na sebi; (2) je objekt aktivnosti učiteljev in učencev; (3) je sredstvo za doseganje ciljev; (4) je hkrati sestavina ciljev (Strmčnik, 2001; Blažič idr., 2003). Kadar to razmerje zamenjamo (ko vsebina postane cilj), se pouk sprevrže v kopičenje snovi brez smisla. „Učni načrti so vedno bolj polni, glave učencev pa vedno bolj prazne,“ je to stanje zgovorno opisal Glöckel (1990).

3.5.1 Didaktična transformacija: od teme k učni vsebini

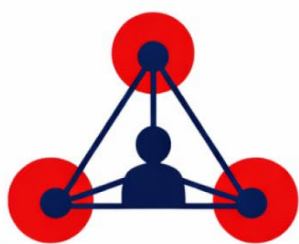
Postopek, s katerim se tema ali snov pretvori v učno vsebino, imenujemo didaktična transformacija ali, po Klafkiju, »didaktični lom«. Gre za presečišče dveh vidikov:

- stvarno-logičnega (zagotavlja vsebinsko ustreznost in znanstveno veljavnost),
- psihopedagoškega (zagotavlja, da je vsebina primerna učencu na določeni razvojni stopnji in mu osmisli pot do cilja).

Transformacija ni poenostavitev. To je najpogostejša napačna interpretacija omenjenega pojma. Je premišljeno preoblikovanje, ki ohranja bistvo in resničnost vsebine, hkrati pa jo naredi dostopno, relevantno in razumljivo. Zahteva tako globoko strokovno znanje (da vemo, kaj je bistvo) kot pedagoško razumevanje (da vemo, kako se to bistvo prenese v izkušnjo učenca).

Ilustrativni primer: Prešernova *Zdravljica* kot snov obstaja neodvisno od pouka. Kot temo jo izberemo pri slovenščini, glasbi ali državljanski vzgoji. Toda vsako od teh treh učnih področij jo preoblikuje v povsem drugačno učno vsebino: pri slovenščini z literarnimi cilji, pri glasbi z melodičnimi, pri državljanski vzgoji z vrednotnimi. Vsebina je torej *vsakokrat drugačna*, čeprav gre za isto snov.

Ob transformaciji pa je na mestu tudi kritični premislek birokratizacije transformacije. Ko institucije (šolske uprave, akreditacijski organi, univerze) od učiteljev zahtevajo podrobne



Sprotna vaja

Transformiraj isto temo trikrat

Namen: Izkustveno spoznati, da didaktična transformacija ni enkratno dejanje, temveč premišljena odločitev, ki je odvisna od konteksta, ciljev in učencev.

Oblika: Skupinsko (3–4 osebe). Čas: 20 minut.

Potek: Vsaka skupina dobi isto snov, npr. »Podnebne spremembe in dviganje morske gladine«. Naloga je, da isto snov trikrat didaktično transformirate, za tri različne kontekste:

- za 5. razred osnovne šole pri predmetu naravoslovje,
- za 2. letnik srednje šole pri geografiji,
- za uvodni seminar na fakulteti pri predmetu okoljska etika.

Za vsak kontekst določite: (1) kateri cilji so v ospredju, (2) kateri vidik vsebine izpostavite in katere opustite, (3) s kakšno izkušnjo ali vprašanjem bi uro začeli.

Vprašanje za skupno refleksijo: Ali smo trikrat poučevali isto vsebino? V čem se je razlikovala – in zakaj? Kaj to pove o naravi didaktične transformacije?

3.5.2 Strukturne sestavine učne vsebine: elementarno, fundamentalno, strukturno

Vsaka učna vsebina ima notranjo strukturo, ki jo didaktika analizira s tremi pojmi (Strmčnik, 2001; Blažič idr., 2003).

Elementarno so posamezni, konkretni in enostavni deli vsebine ter odnosi med njimi, ki tvorijo smiselno celoto. Elementarno nastaja z delitvijo učnih vsebin na osnovne pojme in razkriva ter omogoča spoznati sestavljeno. Primer: višina Triglava, Prešernov rojstni datum, kemijska formula vode. Gre za elementarne dele, ki so sami po sebi konkretni in preverljivi.

Fundamentalno (temeljno) je večja ali manjša celota bistvenih delov in zahtevnejših odnosov med njimi. Za učenca je to temeljno védenje, spoznanje ali izkušnja, na katerem gradi nadaljnje razumevanje. S fundamentalnim označujemo zlasti logične posplošitve: zakone, pravila, načela, definicije, temeljne vrednote in metodološke postopke. Primer: zakon o ohranitvi energije, načelo demokratičnosti, pojmovanje literarnega lika.

Strukturno se navezuje na Brunerjevo (1960) spoznanje, da ima vsaka disciplina svojo *globinsko strukturo*, tisto, kar daje področju notranjo logiko in kohezivnost. Okrog te strukture se hierarhično razvrščajo vsebinski deli. Struktura je prvinsko načelo, ki globlje in ustrezneje izraža naravno stanje nekega področja. Bruner je na podlagi tega sklepal, da »*vsakogar je mogoče kadar koli poučevati o bistvu katerega koli predmeta na intelektualno pošten način*«. To pa je mogoče le, če poznamo strukturo discipline in jo didaktično transformiramo, ne pa zgolj poenostavimo.

Brunerjevo razumevanje strukturnega znanja ima praktično sporočilo za načrtovalce učnih načrtov: Kako naj bo učna tema grajena, da bo spoštovala logično soodvisnost pojmov, ki jih je treba obvladati? Spiralni kurikulum, ki ga je Bruner predlagal, je neposredna aplikacija tega vprašanja. Vsebine se vračajo in poglobljajo z naraščajočo zahtevnostjo skozi izobraževalno vertikalno.

3.5.3 Kriteriji izbora učne vsebine

Ker učnih vsebin nikoli ni mogoče poučevati v celoti, je izbor neizogiben. Didaktika razlikuje dve skupini kriterijev (Strmčnik, 2001).

Splošni kriteriji:

- Znanstveni kriterij: vsebina mora biti vsebinsko veljavna, metodološko korektna in ne dogmatska; vsebovati mora ključne, jedrne sestavine področja.
- Strokovni kriterij: vsebina mora imeti vrednost za praktično raven izobraženosti.
- Družbeni kriterij: vsebina mora biti skladna z vrednotnimi usmeritvami demokratične skupnosti.
- Antropološki kriterij: vsebina mora biti primerna učencem, zadovoljevat mora njihove razvojne potrebe in zmožnosti.

Posebni kriteriji:

- Pedagoški kriterij: ali vsebina prispeva k vzgojnim ciljem.
- Psihološki kriterij: ali je vsebina primerna razvojni stopnji in individualnim zmožnostim učencev.
- Didaktični kriterij: ali je vsebina dostopna v razpoložljivem času in z razpoložljivimi metodami.

Praktična posledica teh kriterijev je, da izbor vsebine nikoli ni zgolj strokovno vprašanje. Vedno je hkrati pedagoška, psihološka, vrednotna in didaktična odločitev. Učitelj, ki se tega zaveda, ne izbira vsebine mehanično (»ker tako piše v učnem načrtu«), temveč premišljeno, z zavedanjem, zakaj kaka vsebina zasluži čas in pozornost učencev.

3.5.4 Predmetnik in učni načrt

Preden podrobneje obravnavamo predmetnik in učni načrt kot konkretna kurikularna dokumenta, je koristno razjasniti pojmovno polje, v katerem se gibljemo. V didaktični literaturi, zlasti na stičišču med slovensko in anglosaško tradicijo, se pojmi *kurikulum*, *predmetnik* in *učni načrt* pogosto uporabljajo nedosledno ali celo zamenljivo, kar otežuje natančno strokovno komunikacijo.

Beseda *kurikulum* izhaja iz latinskega *curriculum*, kar dobesedno pomeni pot ali tek, simbolično pot, po kateri učenci potujejo skozi izobraževalni proces (Ivanuš Grmek in Javornik, 2025; Pedagoški leksikon, 2025). V najširšem pomenu kurikulum označuje celovit načrt ali okvir, ki ureja vse vidike poučevanja in učenja: cilje, vsebine, metode, ocenjevanje in organizacijo (Kelly, 2009; Tyler, 1949). Je torej nadrejen pojem, ki vsebuje tako predmetnik kot učni načrt, a ju ne nadomešča.

Učni načrt je bolj specifičen, operativen dokument. Opisuje, *kaj* in *kdaj* se bo poučevalo pri določenem predmetu ali na določeni stopnji. Kurikulum pa je celovitejša in konceptualna kategorija, vključuje tudi vrednotne cilje, vzgojne dimenzije, socialne in kulturne razsežnosti učenja, ki v učnem načrtu pogosto ostajajo implicitne (Kozina, 2008; White, 2004). Poenostavljeno: učni načrt pove, kaj bo učitelj poučeval pri matematiki v 6. razredu, kurikulum pa pojasnjuje, zakaj je ta predmet v programu, kaj prispeva k celostni izobrazbi učenca in kako se vključuje v skupne cilje šolskega sistema.

Poleg tega velja omeniti, da kurikulum ni nikoli nevtralen. Vedno odraža vrednotne usmeritve časa in okolja, v katerem nastaja. Wakounig (2004) v tej zvezi razlikuje med *javnim kurikulumom*, tistim, kar je uradno zapisano in se ga zavedamo, in *prikritim kurikulumom*, ki zajema vse, česar se učenci naučijo, čeprav ni zapisano v nobenem dokumentu: pravila vedenja, hierarhije znanja, sporočila o tem, kdo je »dober učenec«. Ta dvojnost bo pomembna tudi pri razumevanju poglavij o učnih metodah in vrednotenju.

V nadaljevanju se osredotočamo na dve sestavini kurikula, ki sta za didaktično načrtovanje najpomembnejši in najneposrednejši: predmetnik in učni načrt.

3.5.4.1 Predmetnik

Predmetnik je temeljni kurikularni dokument, ki skupaj z učnim načrtom odloča o vsebinskem konceptu šolskega sistema. Vsebuje seznam učnih predmetov in dejavnosti za vsak razred, število tedenskih in letnih ur za vsak predmet, tedensko obremenitev učencev ter, v sodobnih predmetnikih, izbirne predmete in razširjeni program. Razmerje med predmetnikom in učnim načrtom je dialektično: predmetnik je nadrejen, ker določa okvir, obseg in globino vsebine, a hkrati podrejen, ker je seznam predmetov brez smisla, če ni osmišljen s konkretno vsebino učnih načrtov. Poenostavljeno: brez učnega načrta predmetnik pove, koliko časa imamo, ne pa, kaj in zakaj. Predmeti so v predmetniku razvrščeni po načelih postopnosti, sistemsko logični razvrstitvi in psihološkem ozadju, tj. v skladu z razvojno stopnjo učencev, razvrščanje pa je lahko zaporedno, vzporedno ali kombinirano.

3.5.4.2 Učni načrt

Učni načrt je temeljni nacionalni kurikularni dokument, ki vzpostavlja formalni in strokovni okvir za učiteljevo načrtovanje in izvajanje pouka (Blažič idr., 2003; Rojc in Slivar, 2022). Vsebuje vzgojno-izobraževalni profil šole, splošne učne cilje, predmete z njihovim obsegom in globino ter razporeditev učne vsebine, vključno s cilji, vsebinami in

didaktično-metodičnimi priporočili. Sodobni učni načrti so ciljno zasnovani. Ne predpisujejo metodike, temveč določajo, kaj naj bi učenci znali, razumeli in zmogli. Metode, oblike dela in didaktično izvedbo načrtuje učitelj avtonomno v skladu s svojo strokovno presojo. To je bistvena razlika med nekdanjo »snovnocentrično« in sodobno »ciljnocentrično« zasnovo: v prvi je učni načrt predpisal, kaj bo učitelj povedal; v drugi določa, kaj bo učenec znal.

V Sloveniji so leta 2022 z dokumentom *Izhodišča za prenovu učnih načrtov v osnovni šoli in gimnaziji* (Rojc in Slivar, 2022) določili enotno strukturo prenovljenih učnih načrtov. Vsak učni načrt predmeta v drugem in tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole ter v gimnaziji vsebuje tri temeljna poglavja: opredelitev predmeta (formalni podatki, namen, temeljna vodila, obvezujoča navodila), cilje in teme (nabor tem z uvodnimi opisi ter skupinami vsebinskih in procesnih ciljev) ter standarde znanja (standardi in minimalni standardi, vezani na vzgojno-izobraževalno obdobje). Ključna novost prenovljenih učnih načrtov je ločitev od didaktičnih priporočil: slednja so samostojen dokument, ki ga predmetne komisije pripravijo hkrati z učnim načrtom, a njegova uveljavitev ni pogojena z njim. Cilji so zapisani na ravni celotnega vzgojno-izobraževalnega obdobja, ne posameznega razreda, kar učitelju daje večjo fleksibilnost pri organizaciji pouka in ga spodbuja k premišljenemu, ne mehaničnemu sledenju dokumentu.

Učna vsebina je v učnih načrtih strukturirana na tri klasične načine. Pri linearnem (sukcesivnem) strukturiranju se deli vsebine nizajo drug za drugim brez ponavljanja. Pristop spoštuje znanstveno sistematičnost in je ekonomičen, zahteva pa, da učenec vsak del usvoji, preden napreduje k naslednjemu. Koncentrično strukturiranje uvaja vsebine v obliki krogov od enostavnega k sestavljenemu, pri čemer se vsebine ponavljajo in poglobljajo. To je zlasti primerno za mlajše učence in za teme, ki dopuščajo postopno razpiranje pomena. Spiralno strukturiranje, ki se navezuje na Brunerjevo teorijo o spiralnem kurikulumu, obe logiki združuje. Prehodi na nove vsebine se dogajajo z obuditvijo predhodnih, stopnja zahtevnosti pa se progresivno stopnjuje. Izbira med temi tremi pristopi ni le tehnična, odraža temeljno razumevanje, kako se znanje gradi.

Načeli horizontalne in vertikalne usklajenosti sta med temeljnimi zahtevami kakovostnega kurikularnega načrtovanja (Rojc in Slivar, 2022), a sta hkrati tisti, ki ju je v praksi najtežje dosledno uresničiti. Vertikalna usklajenost pomeni, da se cilji in vsebine smiselno nadgrajujejo vzdolž izobraževalne vertikale, od vrtca prek osnovne šole do srednje. Brez nje prihaja do dveh tipičnih napak: podvajanja, ko se iste vsebine obravnavajo večkrat na enaki ravni zahtevnosti, in vrzeli, ko učenec vstopi v novo stopnjo brez predznanja, ki je predpostavljeno. Horizontalna usklajenost pa pomeni, da so učni načrti posameznih

predmetov usklajeni med seboj na ravni istega razreda ali letnika. Brez nje nastajajo položaji, v katerih učitelj matematike predpostavi znanje, ki ga učenec pri fiziki še ni usvojil, ali pa vrednotna sporočila pri različnih predmetih niso skladna. Obe usklajenosti nista zgolj formalni zahtevi, sta pogoj za koherentno znanje. Učenec, ki dobi sistematično, medsebojno usklajeno znanje, razvija celovitejše razumevanje stvarnosti. Tisti, ki dobi »mozaik« nepovezanih vsebin, se pogosto uči za oceno, ne za razumevanje.

3.5.4.3 Kurikulum pod pritiskom: med didaktično preiščlenostjo in neoliberalno naglico

Razumevanje predmetnika in učnega načrta kot strokovnih dokumentov zahteva tudi kritično zavest o tem, kdo in zakaj jih oblikuje ter v katerih pogojih se to dogaja. V zadnjih desetletjih so postali kurikularni dokumenti prizorišče napetosti, ki presegajo pedagoška vprašanja in segajo globoko v politično ekonomijo izobraževanja.

Neoliberalni pritisk na šolstvo in univerze se kaže v prepoznavnem vzorcu: pogosta, hitro izvedena prenavljanja predmetnikov in učnih načrtov, ki ne sledijo didaktičnim premislekom, temveč zahtevam trga dela in logiki takojšnje uporabnosti znanja. Parola je znana: v šolah premalo prakse, preveč teorije; na univerzah premalo veščin, preveč »akademizma«. Vsebine, ki ne prinašajo neposredno merljivih kompetenc ali zaposljivosti, se izrivajo, ko se predmetnik obravnava kot tržna ponudba in učni načrt kot opis storitve. Ta logika je posebej vidna v visokem šolstvu, kjer se z vsakim akreditacijskim ciklom znova sprašujemo, ali je kateri predmet »preveč teoretičen«, ali je literarna ali filozofska vsebina »dovolj relevantna za trg«. Javornik in Zupan (2023) sta v polemičnem eseju *Brodolom univerze 5.0* opozorila, da takšni pritiski univerzo postopoma preoblikujejo iz institucije, ki producira vednost in kritično mišljenje, v servisno organizacijo, ki zagotavlja človeški kapital za gospodarstvo. Univerza, ki ne zastopa svojega lastnega intelektualnega poslanstva, ki se ne upre instrumentalizaciji znanja, ni več univerza v izvirnem pomenu besede, je šola za poklicno usposabljanje z akademskimi naslovi.

Podobno logiko razkriva teza, ki jo je sociolog izobraževanja Laval povzel v naslovu svoje temeljne knjige *Šola ni podjetje* (2005). Podjetniška logika – merjenje učinkovitosti, kratek čas povrnitve »investicije«, standardizacija procesov, izhod je merljiv produkt – je tuja izobraževalni logiki. Učni načrt ni proizvodni načrt; predmetnik ni meni ponudbe; učenec ni odjemalec storitve. Ko te metafore prodrejo v institucionalni jezik, ko jih prevzamejo celo tisti, ki bi jih morali problematizirati, postane kritična distanca izjemno težka.

Didaktična posledica teh pritiskov je konkretna: predmetniki in učni načrti se prenavljajo pogostejše, kot se izvede kakršna koli resna evalvacija učinkov prejšnje prenove. Spremembe se uvajajo brez analize tega, ali je staro sploh slabo delovalo, brez primerjalne analize med različicami, brez sistematičnega zbiranja mnenj učiteljev in brez časa, da bi pedagoška skupnost novo vsebino ponotranjila. Štefanc (2025) to ugotavlja tudi za slovensko kurikularno prenovo, ki je bila vsebinsko premišljena, a je bila izvedena pod resnim časovnim pritiskom zunanjega financiranja, Načrta za okrevanje in odpornost. Ko roki za porabo evropskih sredstev določajo temeljne ritmov didaktičnih reform, je jasno, da kurikularne odločitve ne sledijo pedagoškemu spoznanjem, temveč administrativni logiki.

Premišljeno spreminjanje predmetnikov in učnih načrtov zahteva torej nasprotno od tega, čas za analizo, didaktično evalvacijo obstoječega stanja, posvetovanje s stroko in učitelji v praksi ter postopno uvajanje z vzporednim usposabljanjem. Izhodišča za prenovo učnih načrtov (Rojc in Slivar, 2022) so ta načela eksplicitno zapisala, a razkorak med zapisanimi načeli in dejanskim potekom procesov je opozorilo, da dobra kurikularna teorija ni dovolj, kadar ji politični in finančni pritiski ne dajo prostora za udejanjanje.

Na drugi strani spektra, nasproti neoliberalnim pritiskom po hitrem in površnem reformiranju, stoji nevarnost, ki se zdi nasprotna, a izhaja iz sorodne logike nadzora: birokratizacija učnega načrta in učiteljeve vloge pri njem.

Birokratsko dojemanje učnega načrta pomeni njegovo obravnavo kot izčrpnega navodila za ravnanje, ki ga učitelj »pokriva«, »izpolnjuje« ali »realizira«, namesto da bi ga kritično interpretiral in strokovno apliciral. Kadar zunanji nadzorni mehanizmi merijo »realizacijo učnega načrta« po kvantitativnih kazalnikih in od učiteljev zahtevajo podrobne pisne zapise o tem, katere metode, oblike in reference so uporabili pri posamezni enoti, se profesionalno ravnanje nadomesti z izpolnjevanjem obrazcev. Učna priprava ni uradni dokument nadzornika, je osebni strokovni instrument učitelja, ki mu pomaga misliti o pouku, ne pa dokazovati, da je pouk opravil.

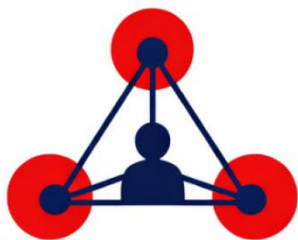
Ta nevarnost je posebej akutna v visokem šolstvu, kjer so se v zadnjih dveh desetletjih ustalile prakse, ki jih je koristno problematizirati. Javornik in Antolin Drešar (2025) ugotavljata, da potiskanje visokošolskega učitelja v vlogo »izvrševalca navodil od zgoraj« (skozi centralizirano regulacijo pedagoškega procesa, stroga navodila o metodah in vsebinah ter naraščajoča administrativna bremena) bistveno omejuje njegovo sposobnost inovativnega pedagoškega delovanja. Collie, Shapka in Perry (2012) so pokazali, da takšna prekomerna regulacija vodi do deprofesionalizacije: učitelji postajajo izvrševalci predpisanih nalog brez možnosti aktivnega oblikovanja učnega procesa, kar dolgoročno

povzroča poklicno nezadovoljstvo, izgorelost in upad kakovosti poučevanja. Pearson in Moomaw (2005) sta podobno ugotovila, da je učiteljeva avtonomija, razumljena kot zmožnost strokovno utemeljenega odločanja o načinu izvajanja pouka, eden najpomembnejših napovednikov poklicnega zadovoljstva in učinkovitosti.

Akreditacijski postopki in sistemi zagotavljanja kakovosti so na številnih fakultetah privedli do tega, da mora imeti vsak predmet podrobno zapisano, katere metode poučevanja bodo uporabljene, katere oblike dela, katera literatura, celo katere kompetence po okvirjih EU bodo razvite na katerem predavanju. Namen je nadzor kakovosti, rezultat pa je pogosto nasprotje kakovosti: profesor, ki v obrazec piše, da bo na tretjem predavanju uporabil »diskusijsko metodo z elementi problemskega učenja«, tega predavanja ni zasnoval bolje. Zasnoval ga je hitreje, da je pravočasno oddal obrazec. Ironija ni majhna: univerza, katere poslanstvo je razvijati kritično mišljenje in intelektualno avtonomijo, to avtonomijo zanika tistim, ki jo poučujejo.

Vzporedno z navedenimi pritiski deluje še en mehanizem nadzora, ki ga Javornik in Antolin Drešar (2025) posebej izpostavljata: anonimne študentske ankete o pedagoškem delu, ki so se iz instrumenta povratne informacije razvile v instrument karijerne presoje. Prekomerno zanašanje na rezultate teh ocen spodbuja učitelje, da prilagodijo svoje prakse tako, da dajejo prednost priljubljenosti med študenti pred pedagoško zahtevnostjo in globino učenja (Marsh in Roche, 1997). Posledično se učitelji izogibajo zahtevnim nalogam, kritičnim razpravam ali rigoroznemu ocenjevanju, da bi ohranili višje ocene, kar vodi do površinskega učenja in zmanjšuje razvoj kritičnega mišljenja. Skupaj torej administrativna preobremenjenost, regulacija pedagoškega procesa in pritisk anket ustvarjajo sistemsko okolje, v katerem je inovativno, reflektivno in v študenta osredinjeno poučevanje mogoče navkljub institucionalnemu okviru, ne po njegovi zaslugi.

Kurikularna avtonomija učitelja – in profesorja – je profesionalna odgovornost, ne privilegij. Pomeni, da učni načrt jemlješ resno kot okvir in ga hkrati prepuščaš svoji strokovni presoji pri izvedbi. Ta napetost med okvirjem in svobodo je produktivna, kadar je kultura zaupanja zadostna. Destruktivna postane, kadar se okvir zgoščuje v predpis, predpis v obrazec, obrazec pa v mehanizem nadzora.



Sprotna vaja

Argument in protiargument

Namen: Razviti zmožnost kritičnega argumentiranja o kurikularnih vprašanjih, prepoznati, da za vsako reformno odločitvijo stojijo vrednotne predpostavke, ki jih je mogoče izpodbijati.

Razdelite se v dve skupini. Prva skupina zagovarja stališče: *»Pogosto prenavljanje učnih načrtov je nujno, ker mora šola slediti hitremu razvoju družbe in trga dela.«* Druga skupina zagovarja stališče: *»Pogosto prenavljanje učnih načrtov brez didaktične evalvacije škodi kakovosti pouka.«* Po petih minutah priprave vsaka skupina predstavi tri argumente. Nato sledi skupna razprava: Kateri argumenti so didaktično utemeljeni? Kateri so politični ali ideološki?

*Namen vaje ni doseči konsenza, temveč razviti zmožnost razlikovanja med pedagoškimi in nepedagoškimi argumenti v razpravah o izobraževalnih reformah.

3.6 Didaktična sredstva, učni mediji in digitalno okolje

Triada pouka – učenec, učitelj, učna vsebina – ne deluje v praznem prostoru. Da bi učna vsebina prišla do učenca, jo mora učitelj posredovati z nečim in v nečem: s sredstvi in v okolju, ki učenje omogočajo, podpirajo ali ovirajo. Didaktična sredstva so zato polnopravni strukturni element pouka, čeprav so v didaktični tradiciji pogosto obravnavana le kot »tehnična podpora« osrednji triadi. Sodobna didaktika jih zlasti ob prodoru digitalnih tehnologij in umetne inteligence ne more več umestiti zgolj v instrumentalno vlogo. Didaktično sredstvo ni nevtravno orodje: njegovo izbiro in način

uporabe zaznamujejo učna klima, razmerja v razredu in kakovost znanja, ki ga učenec gradi.

3.6.1 Učna sredstva in učni pripomočki

Učna sredstva so vse snovi, predmeti, naprave in gradiva, ki jih učitelj in učenec neposredno ali posredno uporabljata v učnem procesu z namenom doseganja učnih ciljev (Blažič idr., 2003). Učni pripomočki so v tem okviru tista sredstva, ki so namenjena neposrednemu delu učencev, od ravnila in kompasa do laboratorijskega pribora in računalnika. Razlika ni vedno ostra, je pa didaktično pomembna: pri sredstvih smo pozorni na to, *kaj posredujejo*, pri pripomočkih pa na tisto, *kaj z njimi počne učenec*.

Klasifikacija didaktičnih sredstev poteka po različnih kriterijih. Po čutnih kanalih razlikujemo vizualna (slike, diagrami, projekcijski prikazi, table), avditivna (zvočni posnetki, govorjena razlaga) in avdiovizualna sredstva (filmi, videoposnetki, multimedijski prikazi). Po izvoru ločimo naravna (rastline, minerali, živali v naravnem okolju), tehnična (laboratorijski aparati, instrumenti) in simbolna sredstva (besedila, matematični simboli, jezikovna gradiva). Po vlogi v učnem procesu pa razlikujemo sredstva za posredovanje vsebine, sredstva za utrjevanje in sredstva za vrednotenje.

Didaktična vrednost vsakega sredstva ni absolutna. Je relativna glede na cilj, vsebino, razvojno stopnjo učencev in kontekst. Nazornost, ki jo prinaša vizualno sredstvo, nima vrednosti sama po sebi: didaktično vrednost pridobi šele, ko jo učenec aktivno osmisli in poveže z obstoječim znanjem. Marentič Požarnik (2000) opozarja na t. i. iluzijo nazornosti, tj. prepričanje, da bo demonstracija ali vizualizacija sama po sebi zagotovila razumevanje. Izkušnje kažejo nasprotno: učenci se pogosto spomnijo slike ali videa, a niso sposobni razložiti, kaj sta prikazovala. Sredstvo je didaktično učinkovito šele, kadar je vgrajeno v premišljeno učno izkušnjo z jasnimi cilji.

3.6.2 Učbenik kot didaktični medij: kako ga brati, vrednotiti in presegati

Učbenik ostaja najpogostejše uporabljano didaktično sredstvo v slovenskem in mednarodnem šolskem prostoru. Njegova vloga je bila zgodovinsko dvojna: po eni strani je bil temeljni vsebinski vir, po drugi strani pa instrument standardizacije. Zagotavljal je, da vsi učenci v določenem razredu obravnavajo primerljivo vsebino. Obe vlogi sta legitimni, obe pa imata meje.

Kakovosten učbenik ni le »snov v knjigi«: je didaktično preoblikovana vsebina, ki upošteva razvojno stopnjo učencev, vgrajuje primere in ilustracije, spodbuja aktivno predelavo in ponuja strukturo za refleksijo. Rutar Ilc (2003) opozori, da je osrednja didaktična napaka, ki se pojavlja tako pri avtorjih učbenikov kot pri učiteljih, zreduciranje učbenika na »prenosnik informacij«, namesto da bi bil orodje za razvijanje mišljenja. Učbenik, ki zgolj opisuje, ne spodbuja; učbenik, ki sprašuje, primerja in problematizira, učenca kognitivno aktivira.

Kompetenten učitelj učbenik bere kritično: preverja, ali je vsebina strokovno veljavna, ali so cilji razvidni, ali so primeri relevantni za učenčev svet, ali struktura spodbuja razumevanje ali le reprodukcijo. Poleg tega ga zna presegati, z aktualnimi viri, lastnimi primeri, medpredmetnimi povezavami in s prilagoditvami, ki jih zahteva konkretna skupina učencev. Učbenik je izhodišče, ne strop.

3.6.3 Digitalno učno okolje: didaktične možnosti in tveganja

Digitalne tehnologije so v zadnjih dveh desetletjih temeljito preoblikovale didaktično krajino. Interaktivne table, izobraževalne platforme (Moodle, Google Classroom, Teams), simulacijska orodja, videoposnetki in spletni viri so razširili nabor didaktičnih možnosti, ki so bile pred generacijo nepredstavljive. IKT pri pouku ima nedvomne didaktične prednosti: omogoča vizualizacijo abstraktnih pojmov, personalizacijo tempa učenja, takojšnjo povratno informacijo, dostop do avtentičnih virov in spodbujanje sodelovalnega učenja v hibridnih okoljih.

Toda digitalno ni samodejno didaktično dobro. Hattie (2009) v svoji metaanalizi ugotavlja, da tehnologija sama po sebi ni med najpomembnejšimi napovedniki učnega uspeha. Odločilno je, *kako* jo učitelj integrira v učni proces. Digitalno sredstvo, ki nadomesti miselni napor učenca, namesto da ga spodbudi, zmanjšuje kakovost učenja. Ekransko branje kratkih besedilnih enot, delo z infografikami brez refleksije in pasivno gledanje izobraževalnih videoposnetkov brez strukturiranega razmisleka so pogosti primeri digitalne rabe, ki ustvarja iluzijo učenja, ne pa poglobljenega znanja.

Posebno didaktično tveganje predstavlja razpršenost pozornosti, kar je lastnost digitalnega okolja, ki jo Carr (2011) opiše kot sistemsko preoblikovanje načina, kako bralci in učenci predelujejo informacije: od poglobljenega, linearne branja k površinskemu preskakovanju med viri. Učitelj, ki to dinamiko pozna, načrtuje pouk tako, da digitalna orodja krepi z zahtevami po poglobljenem delu, z analizo, refleksijo, primerjavo, ne le z iskanjem in kopiranjem.

3.6.4 Organizacija učnega prostora: vpliv na klimo, motivacijo in učne oblike

Učni prostor ni nevtrarno ozadje pouka. Je dejavnik, ki sooblikuje učno klimo, razmerja med učenci in učiteljem ter možnosti za različne učne oblike. Klasična razporeditev klopi v vrstah, usmerjenih proti tabli, ni le estetska odločitev: je arhitekturna realizacija določenega modela pouka, frontalnega, enosmernega, takega z učiteljem v središču. Ko učenci sedijo v polkrogu, v skupinah ali v odprtih conah, se spremenijo ne le oblike dela, temveč implicitno sporočilo o tem, kakšna je vloga vsakega v učnem procesu.

Raziskave (Barrett idr., 2015) kažejo, da ima fizično učno okolje, osvetlitev, temperatura, barve, raven hrupa, dostop do naravnega okolja, merljiv vpliv na koncentracijo in učne dosežke. Fleksibilni učni prostori, ki omogočajo hitro preureditev za frontalno razlago, skupinsko ali individualno delo, so didaktično ugodnejši od rigidnih, a zahtevajo od učitelja, da zna prostor zavestno upravljati glede na namen posamezne faze ure.

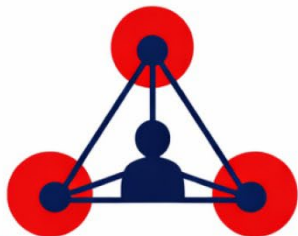
3.6.5 Umetna inteligenca v izobraževanju: priložnosti in etični izzivi

Umetna inteligenca (UI) je v zadnjih letih postala del izobraževalne realnosti, od orodij za generiranje besedil (npr. ChatGPT) do adaptivnih učnih platform, ki prilagajajo tempo in zahtevnost posameznemu učencu. Didaktika se sooča z vprašanjem, ki ga ni mogoče odložiti: kako UI integrirati v pouk na način, ki spodbuja, ne pa nadomešča miselni napor učenca?

Priložnosti so resnične. UI lahko zagotavlja takojšnjo povratno informacijo, ponudi razlago pojma na drugačen način, kot jo je podal učitelj, pomaga pri prilagajanju nalog sposobnostim posameznika in učitelju sprostí čas za kakovostne interakcije z učenci. Toda tveganja so prav tako resnična. UI lahko postane bližnjica, ki učenca oprosti napora razmišljanja. Pisanje eseja, reševanje nalog, iskanje argumentov postane izvedba, ne lastna miselna produkcija.

Etični izzivi so vsaj trije. Prvič, vprašanje avtorstva: ko učenec odda besedilo, ki ga je pretežno ustvarila UI, vrednotimo njegovo znanje ali zmožnost upravljanja z orodjem? Drugič, vprašanje enakosti dostopa: orodja UI niso enakomerno dostopna vsem učencem, kar ustvarja nove oblike digitalnega razkoraka. Tretjič, vprašanje zasebnosti: orodja UI se učijo na podatkih, ki vključujejo učenčeve vnose. In mlajši učenci ne morejo zavestno privoliti v to izmenjavo.

Didaktični odgovor na UI ni niti slepa prepoved niti nekritično privzemanje. Je, tako kot pri vseh didaktičnih sredstvih, premišljeno vključevanje v učni proces z jasnim zavedanjem o tem, kateri miselni procesi morajo ostati učenčevi, ker je prav v teh miselnih procesih jedro tistega, čemur pravimo znanje.



Sprotna vaja

Umetna inteligenca v razredu – za ali proti?

Namen: Kritično premisliti, kdaj je raba orodij umetne inteligence pri pouku didaktično utemeljena in kdaj nadomešča miselni napor, ki mora ostati učenčev.

Oblika: Delo v trojicah. *Čas:* 20 minut.

Potek: Vsaka trojica dobi isti učni scenarij: učenec 8. razreda piše esej o vzrokih prve svetovne vojne. Razmislite o treh različnih rabah orodja ChatGPT: (a) učenec ga uporabi za generiranje celotnega eseja; (b) učenec ga uporabi za preverjanje lastnih trditev in iskanje protiargumentov; (c) učenec ga uporabi za pregled slovničnih napak po končanem pisanju. Za vsako rabo odgovorite: Kateri miselni procesi so pri učencu ostali lastni? Kateri so bili preneseni na orodje? Ali je raba didaktično utemeljena – in zakaj?

Vprašanje za skupno refleksijo: Kje je meja med orodjem, ki podpira učenje, in orodjem, ki ga nadomešča? Je ta meja odvisna od cilja, vsebine, razvojne stopnje učenca – ali od vsega hkrati?

3.7 Zaključek poglavja: ko se vse tri niti združijo

Poglavje, ki ste ga pravkar preučili, je v svojem jedru odgovor na eno samo vprašanje, zakaj pouk ni preprost proces. Ko učitelj vstopi v razred, se sooči s kompleksnim sistemom, v katerem nobena od sestavin ne deluje neodvisno od ostalih. Učenec, učitelj in učna vsebina niso trije ločeni problemi, ki bi jih reševali po vrsti. So trije vidiki ene same pedagoške situacije, ki se medsebojno pogojujejo na načine, ki jih ni mogoče vnaprej popolnoma predvideti.

Razdelek o učencu nas je opomnil, da v razredu nikoli ni »povprečnega« učenca, temveč posamezniki z različnim predznanjem, motivacijo in izkušnjami, ki pouk soustvarjajo, četudi tega niti sami niti učitelj ne opazijo. Učenec kot subjekt ni ideološki konstrukt, temveč empirično podprta ugotovitev. Učenci, ki imajo smiselno vlogo pri lastnem učenju, razvijajo trajnejše in prenosljivejše znanje. To ni argument za »popustljiv« pouk brez zahtevnosti, je argument za premišljeno strukturo, ki učencu zaupa dovolj, da misli samostojno.

Razdelek o učitelju je pokazal, da je pedagoška vloga neizogibno večplastna. Učitelj ni le razlagalec vsebine, je oblikovalec učnega okolja, vzpostavljalec zaupanja, spraševalec, poslušalec in, ne nazadnje, vzgled. Ta zadnja vloga je morda najtežja prav zato, ker se je ne da »naučiti« v klasičnem smislu: vzgojni vpliv učitelja poteka skozi to, kar je, ne le skozi tisto, kar pove. Kroflič, Marentič Požarnik in Rogers so nas od različnih izhodišč privedli do iste ugotovitve. Pristna pedagoška avtoriteta ne potrebuje nadzora, ker temelji na zaupanju.

Razdelek o učnih ciljih je razgrnil, da vsaka formulacija cilja nosi v sebi odločitev o tem, kakšno mišljenje spodbujamo. Bloomova taksonomija ni birokratsko orodje, temveč strukturni opomnik: kadar ostanemo pri poznavanju in razumevanju, ne razvijamo tistih miselnih procesov, ki učencem resnično koristijo v nepredvidenih situacijah. Preveriti in oceniti je mogoče le to, kar smo vnaprej opredelili kot cilj. In ta ugotovitev ima globoke posledice za celotno kulturo poučevanja.

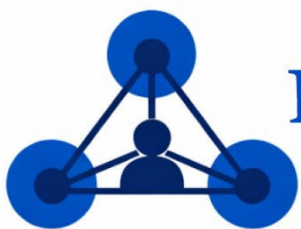
Razdelek o učni vsebini nas je soočil z napetostjo, ki je didaktika ne more razrešiti, lahko pa jo ozavešiti: med tem, kar bi morali poučevati, in tistim, kar nam zunanji pritiski nalagajo, da poučujemo. Didaktična transformacija ni formalnost, je intelektualno jedro učiteljevega poklica. Ko jo birokratiziramo v obrazec, izgubimo prav tisto, kar ji daje smisel. Ko jo razumemo kot profesionalno presojo, postane pogoj, brez katerega pouka v resnici ne načrtujemo, ga le izvajamo. Predmetnik in učni načrt sta okvir, ne recept. In

razlika med okvirjem in receptom je razlika med učiteljem kot strokovnjakom in učiteljem kot izvrševalcem.

Razdelek o didaktičnih sredstvih, učnih medijih in digitalnem okolju je dopolnil sliko z vprašanjem, ki ga sodobna didaktika ne more ignorirati: s čim in kje poučujemo, ni ločeno od tega, kako in zakaj. Organizacija prostora je tiho sporočilo o tem, kakšna je vloga učenca. Učbenik je didaktično sredstvo, ne avtoriteta. Digitalna orodja, vključno z umetno inteligenco, niso nevtralna: prinašajo priložnosti in tveganja, ki zahtevajo didaktično presojo, ne le tehnično usposobljenost. Temeljno merilo ostaja isto ne glede na orodje: Ali učenec misli – ali pa misli namesto njega nekdo ali nekaj drugega?

Vse te niti se stečejo v eni sami ugotovitvi, ki je hkrati izhodišče za vse nadaljnje: kakovostnega pouka ne zagotavlja nobena posamezna sestavina, temveč njihova notranja skladnost. Cilji, ki so usklajeni z vsebino. Vsebina, ki je didaktično transformirana glede na učenca. Metode, ki izhajajo iz ciljev in ne iz navade. Sredstva, ki podpirajo mišljenje in ga ne nadomeščajo. In učitelj, ki vse to premišljuje, ne enkrat, ko piše pripravo, temveč vedno znova, med poukom samim.

Naloge, ki sledijo, vas vabijo, da to skladnost prvič preizkusite sami.



Poglabljanje in uporaba

Naloga 1: Analiza učnih ciljev. Poiščite veljavni učni načrt katerega koli predmeta (priporočamo predmet vašega strokovnega področja, dostopen na spletni strani MVI ali ZRSS). Izberite eno vsebinsko temo in iz nje izpišite vsaj pet operativnih ciljev. Za vsak cilj ugotovite, na kateri ravni Bloomove taksonomije se nahaja. Razmislite, ali so cilji uravnoteženi med vsemi ravni ali se večina nahaja na nižjih ravneh. Kaj bi dodali, da bi pouk bolj sistematično razvijal višje miselne procese?

Naloga 2: Didaktična transformacija (*skupinska naloga*). V skupini izberite eno temo iz svojega predmetnega področja (npr. fotosinteza, prva svetovna vojna, Pitagorov izrek). V treh korakih opravite didaktično transformacijo: najprej opredelite strokovno-znanstveno

bistvo teme; nato razmislite, kateri razvojni stopnji učencev je namenjena; nazadnje zapišite, kako bi to bistvo prenesli v učno izkušnjo, ki bi bila učencem dostopna in smiselna. Primerjajte rešitve med skupinami. Kako različno je mogoče transformirati isto snov?

Naloga 3: Analiza resnične učne komunikacije

Namen: Prepoznati ključne razsežnosti učiteljeve komunikacije v avtentični učni situaciji ter teorijo, spoznano pri predmetu, preveriti ob resničnem primeru.

Oblika: Individualno. Čas za izvedbo: 1 teden.

Navodilo:

Poiščite kratek posnetek učne ure, lasten posnetek, javno dostopen videoposnetek pouka na YouTubeu ali katerem drugem viru, ali pa z ustreznimi soglasji posnemite izsek resnične ure med hospitacijo. Izberite izsek, ki traja med 5 in 10 minutami in v katerem učitelj razlaga, sprašuje in se odziva na učence.

Posnetek si oglejte vsaj dvakrat, prvič celostno, drugič z analitičnim pogledom, in pisno odgovorite na naslednja vprašanja:

1. Vsebinska in odnosna raven komunikacije: Kako učitelj vzpostavlja odnos z učenci, le prek vsebine ali tudi neposredno? Kateri nebesedni signali (glas, tempo, stik z očmi, gibanje po prostoru) so vidni? Ali sta besedna in nebesedna komunikacija usklajeni ali zaznavate neskladje?
2. Tip vprašanj: Zapišite vsaj tri vprašanja, ki jih učitelj postavi. Za vsako določite: ali je vprašanje nižjega nivoja (priklic, reprodukcija) ali višjega nivoja (razlaga, primerjava, vrednotenje, ustvarjanje). Katera vrsta vprašanj prevladuje?
3. Strategija spraševanja: Ali učitelj po vprašanju počaka, preden pokliče učenca? Ocenite: koliko časa traja premor, je prekratek, ustrezen, predolg? Kaj se zgodi, če učenec ne odgovori takoj? Ali učitelj odgovori sam?
4. Povratna informacija: Kako se učitelj odziva na učenceve odgovore? Zapišite dva konkretna primera odziva in za vsakega ocenite, ali gre za formativno povratno informacijo (učencu pove, kje je glede na cilj, in mu kaže naprej) ali le za potrditev oziroma zavrnitev odgovora.

5. Celostna ocena in refleksija: Katera razsežnost komunikacije je bila po vašem mnenju najmočnejša? Kje vidite prostor za izboljšanje? Kaj bi vi kot učitelj naredili drugače – in zakaj?

Obseg pisnega poročila: 1–2 strani. Posnetka ni treba priložiti. Zadostuje natančen opis izsekov, ki jih analizirate (dobesedni zapis vprašanj in odgovorov, kjer je to relevantno).

Opomba glede izbire posnetka: Če posnamete resnično uro, poskrbite za soglasje učitelja. Ime učitelja in šole v poročilu ni potrebno. Analiza je strokovna, ne vrednostna sodba o osebi.

Naloga 4:

Namen: Spoznanja iz razdelka 3.6 so pokazala, da didaktično sredstvo ni nevtralno orodje. Njegova izbira in način uporabe zaznamujeta učno klimo, miselno aktivnost učencev in kakovost znanja, ki nastaja. Ta naloga od vas zahteva, da omenjeni uvid prenesete v konkreten načrtovalski in analitičen kontekst. Najprej analizirate, kako so bila sredstva uporabljena v praksi, nato pa načrtujete lastno, didaktično utemeljeno rabo.

Navodilo:

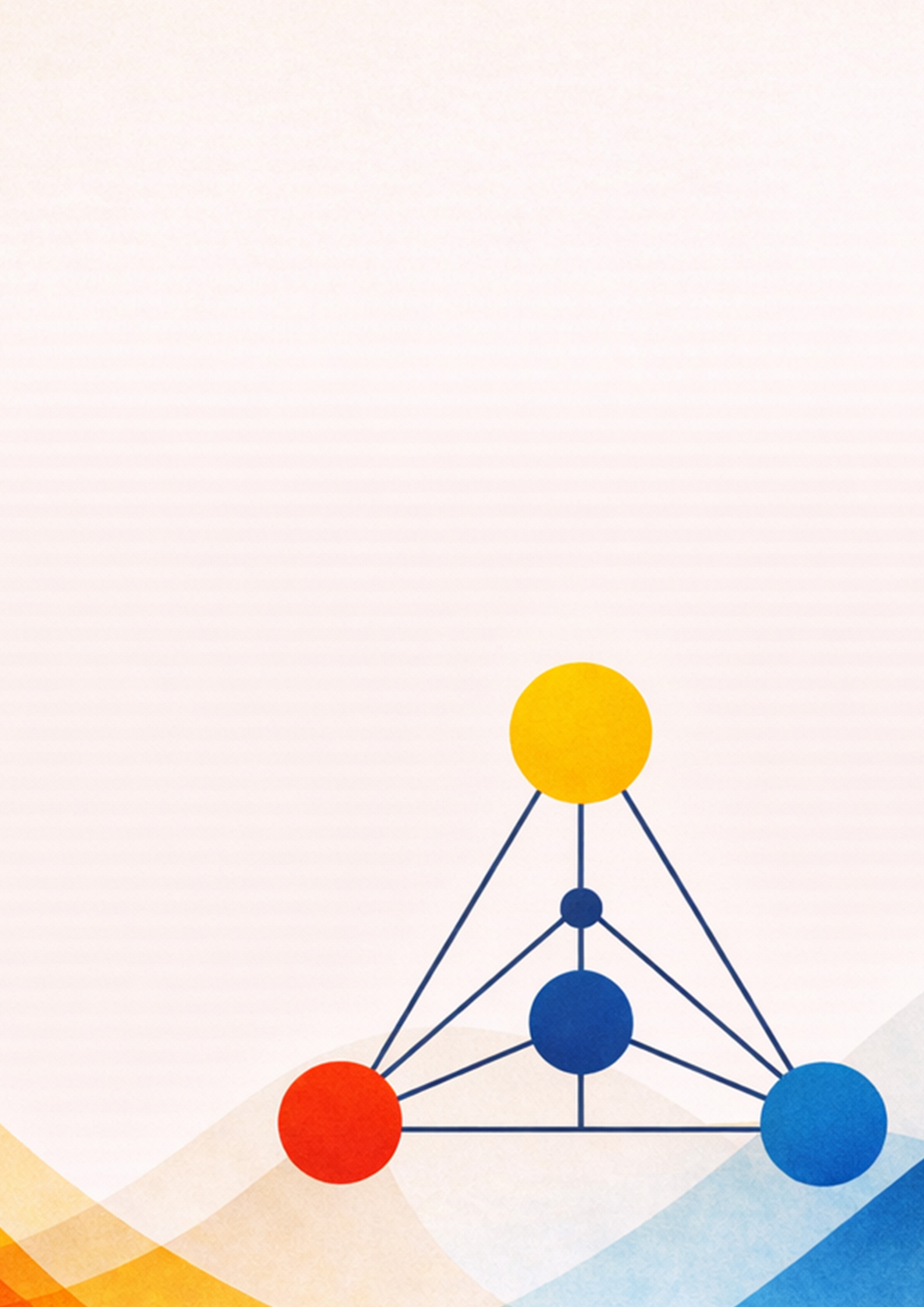
1. del – analiza (1–2 strani): Med opravljanjem hospitacije ali na podlagi lastne izkušnje iz šolanja opišite učno uro, v kateri je učitelj uporabil vsaj dve različni didaktični sredstvi (npr. učbenik in digitalni vir, tabla in skupinsko delo s kartami, video in laboratorijski pripomoček). Za vsako sredstvo odgovorite: Kateri cilj je sredstvo podpiralo? Ali je bilo to eksplicitno ali implicitno? Ali je sredstvo zahtevalo miselni napor učenca ali je zgolj prikazovalo vsebino? Ali je bila raba sredstva didaktično utemeljena ali rutinska (»ker vedno tako«)? Kateri vidiki iz razdelka 3.6, nazornost, iluzija nazornosti, organizacija prostora, digitalna tveganja, so bili pri tem vidni?

2. del – načrtovanje (1–2 strani): Za isto ali drugo učno uro načrtujte kombinacijo didaktičnih sredstev, ki bi po vašem mnenju bolje podpirala učne cilje. Vaš predlog mora vključevati: vsaj eno tradicionalno in eno digitalno sredstvo; kratko utemeljitev, zakaj ste izbrali prav ta sredstva in ne drugih; refleksijo o tem, kako bi organizacija prostora vplivala na izbrano obliko dela; in odgovor na vprašanje: Kje je v vaši zasnovi tveganje, da bi sredstvo nadomestilo učenčevo mišljenje in ga ne spodbudilo?

3. del – kratka etična refleksija (pol strani): Razmislite: Bi pri tej učni uri didaktično smiselno vključili orodje na osnovi umetne inteligence? Utemeljite, in če je odgovor da, opredelite, kateri miselni procesi morajo pri učencu ostati lastni, ne pa preneseni na orodje.

Obseg: skupaj 3–5 strani. *Oblika:* prosto pisano besedilo, ne odgovori na vprašanja v točkah. Vprašanja so orientacija za razmislek, ne struktura poročila.





POGLAVJE 4:

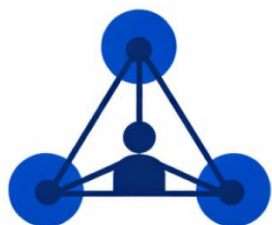
Didaktična načela

Pred vami je poglavje, ki vzpostavlja most med teorijo in prakso poučevanja na najbolj temeljni ravni. Poglavji 2 in 3 sta vzpostavili pojmovni okvir in razgrnili strukturne elemente pouka. Zdaj se sprašujemo: na podlagi katerih vodil naj učitelj sprejema didaktične odločitve? Odgovor so didaktična načela, posplošitve spoznanj o učnem procesu, ki učitelju ne predpisujejo korakov, temveč ga usmerjajo pri premišljenem ravnanju v razredu. Poglavje bo pokazalo, zakaj načela niso niti preprosti recepti niti abstraktni ideali, temveč živo orodje strokovnega presojanja.

Cilji in kompetence po preučitvi poglavja:

- poznati opredelitev in značilnosti didaktičnih načel ter razumeti njihovo mesto v sistemu didaktičnega znanja;
- razlikovati med didaktičnimi načeli, metodami in pravili ter pojasniti njihove medsebojne odnose;
- poznati in vsebinsko razumeti temeljna didaktična načela (nazornost, sistematičnost in strukturiranost, postopnost, aktivnost, vzgojnost, individualizacijo, življenjskost, ekonomičnost in racionalnost);
- prepoznati prisotnost oziroma odsotnost posameznih načel v konkretnih učnih situacijah;

- utemeljiti, zakaj didaktična načela ne delujejo izolirano, temveč se medsebojno pogojujejo in dopolnjujejo;
- kritično presoditi napetosti med posameznimi načeli in razvijati zmožnost didaktičnega presojanja v kompleksnih razrednih situacijah;
- aplicirati didaktična načela pri načrtovanju konkretne učne ure v svojem predmetnem področju.



Vaja za ogrevanje

Kdaj pa pravzaprav ni šlo?

Pred branjem se spomnite učne ure iz svojega šolanja na katerikoli stopnji, v kateri se niste naučili ničesar ali pa ste imeli občutek, da pouk ni bil namenjen vam. Zapišite si tri konkretne stvari, ki so bile pri tej uri »narobe«: kaj je učitelj delal, kako je bila vsebina podana, kakšno je bilo vaše doživljanje. Ne iščite strokovnih razlag, le opišite, kar ste izkusili. Ko boste prebrali poglavje, se vrnite k svojim zapiskom in jih preberite znova. Z veliko verjetnostjo boste za vsakim od problemov prepoznali kršitev vsaj enega didaktičnega načela.

4.1 Kaj so didaktična načela in zakaj niso recepti

Beseda *načelo* se v vsakdanjem jeziku pogosto zamenjuje z besedami pravilo, navodilo ali predpis. V didaktičnem kontekstu je razlika ključna. Načelo ni predpis, ki bi določal, *kaj točno narediti* v konkretnem položaju. Je posplošitev spoznanj o tem, *kako* in *zakaj* učni proces deluje, kadar je kakovosten, in kako se sesede, kadar teh posplošitev ne

upoštevamo. Strmčnik (2001) načela opredeljuje kot logične posplošitve izkušenj in spoznanj, ki imajo za razliko od zakonov manj obvezujoč, a toliko bolj fleksibilen značaj. So torej nekje med trdimi zakoni in konkretnimi metodičnimi navodili, blizu praksi, a dovolj splošna, da delujejo v najrazličnejših predmetnih, starostnih in organizacijskih kontekstih.

Prav ta fleksibilnost je hkrati vir moči in potencialne zmede. Učitelj, ki razume didaktična načela, jih bo v ponedeljkovi uri pri sedmošolcih uveljavil drugače kot v četrtekovi uri pri maturantih. Tisti, ki jih pozna zgolj kot seznam pojmov, bo ob prvem zapletu v razredu negotov, ker ne bo vedel, kateri od mehanizmov, ki jih načelo opisuje, se je v dani situaciji aktiviral. Razumeti načelo pomeni razumeti logiko, ki stoji za njim, ne le ime.

Ideja, da poučevanje ne sme biti samovoljno, temveč mora slediti določenim zakonitostim in vodilom, ni izum sodobne didaktike. Že Komensky je v *Veliki didaktiki* (1657/1995) oblikoval načela, ki jih danes brez težav prepoznamo kot predhodnike načela nazornosti, postopnosti in sistematičnosti. Njegova pravila »od bližnjega k daljnemu« in »od konkretnega k abstraktnemu« so didaktična načela v najčistejšem pomenu. Diesterweg jih je v 19. stoletju nadgradil in formaliziral v obliki pravil postopnosti, ki so ostala aktualna do danes. Willmann (1882–1889/1957) pa je načela obravnaval kot izraz globljih izobrazbenih zakonitosti, ne le metodičnih priporočil. Didaktična načela torej niso sodobni pedagoški izum. So postopna kristalizacija izkušenj in spoznanj, ki so se v didaktičnem mišljenju nalagala skozi stoletja. V slovenskem didaktičnem prostoru so načela kot vodila poučevanja prisotna prav tako zgodaj. Gabršek (1903) je v svojih metodičnih priročnikih s konca 19. in začetka 20. stoletja (*Občna pedagogika* in *Metodika osnovne šole*) sistematično obravnaval načela nazornosti, postopnosti in aktivnosti, pri čemer je posebej poudarjal, da mora pouk izhajati iz učenčeve neposredne izkušnje in se postopno vzpenjati k abstraktnemu. Šilih (1961) pa je v *Očrtu splošne didaktike*, prvem celovitem slovenskem didaktičnem delu po drugi svetovni vojni, načela obravnaval kot temeljne zakonitosti učnega procesa, ki učitelju ne predpisujejo mehanskih postopkov, temveč usmerjajo njegovo strokovno presojo. Šilihova sistematizacija je neposredna predhodnica tiste, ki jo poznamo pri Strmčniku in Blažiču idr., in kaže na kontinuiteto slovenskega didaktičnega mišljenja, ki sega vsaj sto petdeset let nazaj.

Didaktična načela so v didaktični literaturi klasificirana različno, tako po obsegu kot po poimenovanju in razvrstitvi (gl. Plešec Gasparič in Valenčič Zuljan, 2023). Strmčnik (2001, str. 291–390) sistematično obravnava naslednja didaktična načela: učna aktivnost, enotnost učnokonkretnega in abstraktnega; strukturnost in sistematičnost pouka, racionalnost in ekonomičnost, problemskost, diferenciacija in individualizacija in

življenjskost šole in pouka oz. povezanost teorije in prakse ter posebej poudarja njihovo medsebojno soodvisnost. Blažič idr. (2003, str. 166–225) sledijo podobni sistematizaciji didaktičnih načel, a z nekoliko drugačnimi poudarki pri posameznih načelih.



Slika 8: Didaktična načela – opredelitev in ključna vodila
Vir: lastna priredba avtoric po Strmčnik (2001) in Blažič idr. (2003)

Jank in Meyer (2006) pa načela obravnavata v okviru različnih didaktičnih modelov in opozorita, da je njihova veljavnost vedno vezana na določen didaktični kontekst. V tuji literaturi Meyer (2004) namesto klasičnih načel govori o empirično preverljivih kriterijih kakovostnega pouka, ki pa se vsebinsko v veliki meri prekrivajo z načeli, kot jih poznamo v slovenski didaktični tradiciji. Ta raznolikost klasifikacij ni pomanjkljivost, je odraz tega, da didaktika ni dogmatična veda, temveč živa disciplina, ki se razvija skupaj s spoznanji o učenju in pouku. V tem poglavju ne sledimo nobeni posamezni klasifikaciji dobesedno, temveč predstavljamo sintezo bistvenih načel, ki so uveljavljena v domači in mednarodni didaktični literaturi ter neposredno relevantna za načrtovanje in izvajanje pouka na vseh stopnjah izobraževanja.

Pred tem je ključno opozorilo, ki bo rdeča nit celotnega poglavja: **načela ne delujejo izolirano**. Kadar v razredu kršimo načelo aktivnosti, s tem praviloma ogrožamo tudi učinkovitost načela nazornosti; zanemarjanje postopnosti navadno pomeni kršenje sistematičnosti. Didaktična načela so sistem medsebojno odvisnih vodil, ne pa seznam neodvisnih točk, ki jih odključamo eno za drugo.

Spodnji pregled strnjeno prikazuje vseh osem načel z njihovim bistvenim vodilom ter napetosti, ki med njimi nastajajo v praksi in ki jih podrobneje razgrinjajo naslednji razdelki.

4.2 Načelo učinkonostnega in abstraktnega – načelo nazornosti

Načelo nazornosti sodi med najstarejša didaktična načela in ga poznamo vsaj od Komenskega, ki je v *Veliki didaktiki* poudarjal, da moramo otroke učiti prek čutov, da je vsak spoznavni proces utemeljen v konkretni zaznavi in šele od tod vodi k abstraktnemu. Danes razumemo nazornost bistveno širše, kot jo je Komensky. Ne pomeni zgolj, da učitelj pokaže sliko ali predmet, temveč da spoznavna pot izhaja iz konkretnega, zaznavno dostopnega izkustva in šele postopno gradi abstraktno razumevanje.

Razlikujemo med **konkretno nazornostjo** in **abstraktno nazornostjo**. Konkretna nazornost pomeni neposredni stik s stvarnostjo: učenec prime rastlinsko celico pod mikroskopom, izmeri naklon strehe na terenu, prisluhne posnetku narečja, ki ga obravnava. Abstraktna nazornost pa se uveljavi, kadar abstraktnih pojmov ni mogoče neposredno zaznati. Takrat jih posredujemo s shemami, diagrami, miselnimi vzorci, analogijami in metaforami, ki abstraktnemu dajo strukturo in s tem dostopnost.

Oba tipa nazornosti sta enako legitimna in enako nujna. Napaka bi bila misliti, da je nazornost relevantna samo za mlajše učence ali za naravoslovno-tehniška področja. Učitelj zgodovine, ki z zemljevidom in časovnico vizualizira razmerja med politično, ekonomsko in kulturno zgodovino nekega obdobja, uveljavlja načelo nazornosti prav tako kot učiteljica naravoslovja z laboratorijskim poskusom.

Za razumevanje načela nazornosti v praksi je koristna sistematizacija **vrst ponazoril**, ki jih ima učitelj na voljo. Ločimo jih glede na to, kako neposreden je stik med učencem in spoznavnim predmetom.

Stvarna (realna) ponazorila so najbližje neposredni izkušnji: učenec opazuje, prime, preizkusi pravi predmet ali pojav. Sem sodijo naravni predmeti (rastlina, mineral, žival), tehnični pripomočki (modeli, aparature), pojavi v naravi in laboratorijski poskusi. Njihova didaktična vrednost je visoka, saj aktivirajo več čutnih kanalov hkrati, toda njihova dostopnost je omejena s prostorom, časom in varnostjo.

Slikovna (ikonična) ponazorila predmet ali pojav upodabljajo vizualno, ne nadomeščajo pa ga v celoti. Sem sodijo fotografije, risbe, sheme, diagrami, zemljevidi, grafi, časovnice in ilustracije. So najpogostejše uporabljena vrsta ponazoril v šolski praksi. In prav zato nanje najbolj pogosto preži nevarnost iluzije nazornosti: učenec sliko *vidi*, a je ne *prebere* didaktično aktivno.

Simbolna (abstraktna) ponazorila ne upodabljajo predmeta neposredno, temveč ga predstavljajo prek dogovorjenih znakov, simbolov ali besednih opisov. Sem sodijo formule, enačbe, notni zapis, jezikovne definicije in miselni vzorci. Ta vrsta ponazoril je pri starejših učencih pogosto najučinkovitejša, ker zahteva in spodbuja abstraktno mišljenje, a predpostavlja, da je bila pot od konkretnega k abstraktnemu že prehojena.

Poleg te trojne delitve poznamo tudi **gibljiva ponazorila** (filmi, animacije, simulacije), ki so v digitalni dobi postala izjemno razširjena in imajo visok motivacijski potencial, ter **verbalna ponazorila** (analogije, metafore, primeri iz vsakdanjega življenja), ki jih učitelj pogosto uporablja spontano, ne da bi se zavedal, da uveljavljajo načelo nazornosti. Učiteljeva sposobnost, da abstrakten pojem pojasni z živo analogijo, je ena najtežjih in najučinkovitejših oblik nazornosti.

Strmčnik (2001) opozarja, da nobena vrsta ponazoril ni absolutno boljša od druge. Didaktična vrednost ponazorila je vedno odvisna od učnega cilja, razvojne stopnje učencev, predmetnega konteksta in tega, ali je ponazorilo povezano z aktivno miselno

predelavo. Učitelj, ki sistematično pozna vrste ponazoril, jih bo znal premišljeno kombinirati in izbirati, ne pa posegati po tisti vrsti, ki je tehnično najdostopnejša ali vizualno najatraktivnejša.

Načelo nazornosti pa nosi s seboj tudi tveganje, ki ga Marentič Požarnik (2000) imenuje **iluzija nazornosti**: učenec *vidi* sliko, diagram ali demonstracijo, toda to, kar vidi, ne sproži poglobljenega miselnega procesiranja, marveč zgolj zapolni vizualno polje. Nazornost, ki ni povezana z aktivnim razmišljanjem učenca, je didaktično prazna. Merilo uspešnosti nazornosti zato ni vprašanje »Ali je učenec videl?«, temveč »Ali je učenec razumel, *ker* je videl?«

Vodila za uveljavitev načela nazornosti pri pouku: Nazornost je smiselna, kadar je povezana z učenčevu aktivno predelavo zaznave (ne zgolj pasivnim opazovanjem), kadar je vsebinsko točna in kakovostna (površna ali napačna ponazoritev je slabša od nobene), kadar je upoštevana razvojna stopnja učencev (mlajši potrebujejo več konkretne, starejši abstraktne nazornosti) in kadar je ekonomična. To pomeni, da je je ravno toliko, kolikor je potrebno za razumevanje, ne toliko, da zamegli bistvo.

4.3 Načelo strukturiranosti in sistematičnosti

Strukturiranost in sistematičnost pouka sta v literaturi pogosto ločeni načeli, ki pa sta medsebojno tako tesno prepleteni, da ju smiselno obravnavamo skupaj. **Sistematičnost** se nanaša na namerno urejenost znanja: učno vsebino podajamo ne kot kup dejstev, temveč kot organizirano celoto, v kateri vsak nov element dobi smisel iz svojega mesta v strukturi. **Strukturiranost** pa poudarja, da mora biti to urejanje pregledno in razumljivo. Učenec mora videti »rdečo nit«, razmerja med pojmi, hierarhijo od splošnega k posebnemu ali od dela k celoti.

Strmčnik (2001) opozarja, da je to načelo »tipično predvsem za učno vsebino«, toda velja poudariti, da se strukturiranost in sistematičnost ne izražata zgolj v vsebini, temveč v celotnem poteku pouka: v tem, kako je ura zgrajena, kako učitelj razlaga, kako postavlja vprašanja, kako vodi pogovor. Ura, ki vsebinsko sledi sistematičnemu kurikulumu, a je izvedena kaotično in brez jasne notranje logike, načela strukturiranosti ne izpolnjuje.

Tesna sorodnica tega načela je **postopnost**, ki ji posvečamo naslednji razdelek, a velja že tu opozoriti: strukturiranost in postopnost se razlikujeta v tem, da se prva nanaša na *zgradbo* znanja, druga pa na *zaporedje* spoznavanja. Znanje je lahko odlično strukturirano, a podano v napačnem zaporedju. Takrat bo ostalo nerazumljeno.

Diesterweg, eden najpomembnejših didaktičnih klasikov 19. stoletja, je to logiko zaporedja strnil v pravila, ki so ostala aktualna: od bližnjega k daljnemu, od konkretnega k splošnemu, od enostavnega k sestavljenemu, od lažjega k težjemu, od znanega k neznanemu. V teh pravilih ni romantične pedagogike, je empirična opazka, da učenec vsako novo znanje gradi na predhodnem in da je učni neuspeh pogosto strukturni problem. Učenec ni »nezmožen«, temveč je bil soočen z znanjem, za katerega še ni imel gradnikov.

4.4 Načelo postopnosti

Načelo postopnosti je na videz intuitivno: »seveda moramo učiti postopno«. Toda prav ta navidezna samoumevnost je razlog, da se ga v praksi tako pogosto krši. Krši pa se ga, kadar učitelj preide na novo učno vsebino, preden je prejšnja utrjena; kadar zahteva aplikacijo pred razumevanjem; kadar postavlja cilje na visoki taksonomski ravni brez ustrezne poti do tja; in kadar predpostavlja predznanje, ki ga učenci nimajo.

Postopnost ne pomeni počasnosti. Pomeni, da je **zaporedje spoznavanja notranje utemeljeno**, da vsak korak izhaja iz prejšnjega in odpira naslednjega. V praksi to pomeni, da mora učitelj pred načrtovanjem učne ure odgovoriti na vprašanje: *Kaj morajo učenci že znati, da bodo razumeli to, kar jih bom danes učil?* To ni birokratska zahteva, je pogoj za smiselno poučevanje.

Vygotsky (1978) je za razumevanje načela postopnosti ponudil eno najpomembnejših psiholoških konceptualizacij: **cono najbližjega razvoja** (*zone of proximal development*). Ta pojem opisuje razliko med tem, kar učenec zmore sam, in tistim, kar zmore z ustrezno podporo. Pouk, ki je zasnovan v tej coni, torej rahlo nad učenčevo samostojno zmožnostjo, a z oporo, je razvojno optimalen. Pouk, ki je pod cono, je dolgočasen; pouk, ki jo presega brez opore, je frustrirajoč. Načelo postopnosti torej ni zgolj didaktična konvencija. Ima neposredno psihološko utemeljitev.

Sodobna didaktika dodaja k načelu postopnosti pomembno razsežnost: postopnost ne pomeni zgolj linearnega napredovanja od preprostega k zapletenemu. Pomeni tudi **spiralnost**, vračanje k istim temam na vedno globlji ravni, kar Bruner (1960) opisuje v konceptu spiralnega kurikula. Otrok pri osmih letih spozna pojem sile; pri dvanajstih isti pojem znova, zdaj z matematično formalizacijo; pri šestnajstih v kontekstu Newtonovih zakonov. Vsaka spiralna ponovitev ni ponavljanje, temveč poglobitev.

4.5 Načelo aktivnosti

Načelo aktivnosti je v sodobni didaktiki morda najpogosteje omenjano, a je hkrati eno najbolj napačno razumljenih. Pogosta poenostavitev se glasi: aktivni pouk je pouk, pri katerem se učenci fizično premikajo, delajo v skupinah, manipulirajo z materiali. Toda didaktično relevantna aktivnost ni nujno fizična, je **kognitivna in motivacijska**: učenec aktivno predeluje informacije, vzpostavlja povezave, postavlja hipoteze, preverja razumevanje, vrednoti.

Strmčnik (2001) poudarja, da učne aktivnosti *ni mogoče izsiliti*. Mogoče je zgolj ustvariti pogoje zanj. To je bistvena ugotovitev: učitelj učencu ne more ukazati, naj misli globoko. Lahko pa oblikuje situacije, ki globoko mišljenje naredijo neizogibno, ki učenca postavijo pred problem, za katerega nima pripravljenega odgovora in ki zahteva iskanje, kombiniranje, ocenjevanje.

Načelo aktivnosti se kaže v treh medsebojno odvisnih dimenzijah. **Zunanja (vedenjska) aktivnost** je vidna: učenec govori, piše, dela, eksperimentira. **Notranja (kognitivna) aktivnost** je skrita: učenec razčlenjuje, primerja, abstrahira, sklepa. **Metakognitivna aktivnost** pa je najvišja: učenec opazuje lastne miselne procese, ugotavlja, kaj razume in česa ne, in regulira lastno učenje. Vse tri so didaktično vredne, a tretja je tista, ki gradi avtonomnega učenca, tistega, ki se zna učiti ne glede na učitelja. Za vse tri dimenzije aktivnosti je ključno vprašanje, ki ga didaktika ne more obiti: *zakaj* se učenec sploh aktivira? Odgovor je motivacija, notranja gonilna sila, ki učenčevo aktivnost bodisi vzdržuje bodisi ugaša. Marentič Požarnik (2000) razlikuje med **primarnimi** in **sekundarnimi motivi** za učenje. Primarni motivi izhajajo iz učenca samega: radovednost, veselje do odkrivanja, notranje zadovoljstvo ob razumevanju, občutek kompetentnosti. Sekundarni motivi pa so zunanjega izvora: ocena, pohvala, izogibanje kazni, pričakovanje staršev, tekmovalnost. V pedagoški literaturi in v vsakdanjem šolskem diskurzu so sekundarni motivi pogosto obravnavani z nezaupanjem ali celo obsojani, kot da bi bila vsaka zunanja spodbuda že po definiciji didaktično sumljiva.

To stališče je vrednostno razumljivo, a empirično pretirano. Sekundarni motivi niso nujno negativni. Pogosto so *izhodišče*, iz katerega se pri ustrezni pedagoški podpori razvijejo primarni. Učenec, ki sprva bere, ker želi dobro oceno, in ob branju odkrije, da mu je vsebina zanimiva, je opravil motivacijski premik, ki je didaktično dragocen. Marentič Požarnik (2000) opozarja, da je pedagoška naloga ne zanikati sekundarne motive, temveč premišljeno ustvarjati situacije, v katerih zunanja spodbuda postopoma postane notranja, v katerih učenec začne delovati, ker *hoče*, ne le, ker *mora*. Težava nastopi, kadar pouk ostane

trajno vezan zgolj na sekundarne motive in nikoli ne ustvari pogojev za primarno motivacijo. Takrat aktivnost res postane mehanična in površinska.

Učitelj, ki razume to razlikovanje, ne bo zavračal ocenjevanja kot motivacijskega orodja, hkrati pa vanj ne bo slepo zaupal. Vedel bo, da ocena sama po sebi ne spodbuja globokega učenja, marveč da je njena didaktična vrednost odvisna od tega, kako je zasnovana, kdaj je podana in ali je na koncu povratna informacija, ki učenca usmeri naprej. Enako velja za pohvalo, tekmovanje in vse druge zunanje spodbude: so didaktično nevtralna orodja, katerih vrednost določa kontekst, v katerem jih učitelj uporabi.

Poleg reproduktivne aktivnosti, ki se veže na posredovanje informacij in se kaže v poslušanju, ponavljanju, branju, in produktivne aktivnosti, ki se kaže v postavljanju vprašanj, zapisovanju z lastnimi mislimi ali praktičnem delu, ima pri pouku pomembno vrednost **ustvarjalna aktivnost**. Strmčnik (2001) jo opisuje kot »nemirno, pogumno aktivnost, ki povezuje modrost, nadarjenost ter zavestno tveganje«. Zanj je bistven preplet vsebinskega ozadja (učenec ima o čem razmišljati) in metodičnega ozadja (učenec ima prostor, v katerem je ustvarjalnost možna in celo pričakovana). Ustvarjalnost ni nadarjenost nekaterih, je zmožnost, ki jo pouk bodisi razvija bodisi zavira.

4.6 Načelo vzgojnosti pouka

Načelo vzgojnosti pouka uvaja razsežnost, ki jo je mogoče spregledati, če didaktiko razumemo zgolj instrumentalno, kot nauk o učinkovitem posredovanju vsebin. Načelo vzgojnosti pravi, da pouk vzgaja *vedno*, ne le tedaj, ko o vzgoji govori neposredno. Učenec se ob pouku ne uči le vsebine, temveč se uči odnosa do znanja, do dela, do sošolcev, do učitelja in do samega sebe. Ko se uči matematike, se uči vztrajnosti ali brezbržnosti. Ko se uči zgodovine, se uči kritičnega mišljenja ali slepega sprejemanja avtoritet. Ko se uči angleščine, se uči poguma ali strahu pred napako.

Kroflič (1997) v slovenskem kontekstu poudarja, da vzgojni vpliv ni tisto, kar učitelj *reče*, temveč tisto, kar *je*, kako vzpostavlja odnose, kako se odziva na napake, kako ravna z različnostjo med učenci. Pedagogika, ki bi ločevala »pouk« od »vzgoje«, bi umetno razcepila to, kar je v pedagoškem odnosu nerazdružljivo.

Vzgojnost pouka se kaže v vsaj treh razsežnostih: v **spoznavni**, kjer pouk razvija kritično in neodvisno mišljenje namesto slepega sprejemanja; v **vrednotni**, kjer pouk posreduje in problematizira vrednote (pravičnost, solidarnost, intelektualna poštenost) ne kot dogmo, temveč kot predmet razprave; in v **socialni**, kjer pouk gradi zmožnost sodelovanja,

spoštovanja različnosti in konstruktivnega reševanja konfliktov. Učitelj, ki te razsežnosti ignorira, ne poučuje nevtrarno. Poučuje nasprotno od tega.

4.7 Načelo individualizacije

Načelo individualizacije izhaja iz empirično dobro podprte ugotovitve, da učenci v razredih praviloma niso homogena skupina. Razlikujejo se v predznanju, kognitivnem stilu, motivaciji, tempu, čustvenih izhodiščih in socialnih izkušnjah. Pouk, ki je zasnovan za »povprečnega učenca«, dejansko ni zasnovan za nikogar, ker nihče ni povprečen v vsem.

Preden se poglobimo v vsebino načela, je nujno razjasniti pojmovni trikotnik, ki v pedagoški literaturi in šolski praksi pogosto povzroča zmedo: **individualizacija**, **diferenciacija** in **socializacija** niso sopomenke in niso nasprotja. So komplementarne, a vsebinsko različne kategorije.

Individualizacija se nanaša na prilagajanje učnega procesa posamezniku znotraj skupnega pouka. Učitelj upošteva posebnosti vsakega učenca pri načrtovanju ciljev, nalog, tempa in povratne informacije, ne da bi učence nujno razdelil v ločene skupine. Gre za notranjo, didaktično raven prilagajanja, za učiteljev odnos do vsakega učenca kot posebnega subjekta.

Diferenciacija je organizacijska oblika uresničevanja individualizacije: pomeni oblikovanje skupin učencev po določenem kriteriju (sposobnostih, interesu, tempu, predznanju) z namenom, da vsaka skupina dela pri njej ustreznih ravni. Ločimo **notranjo diferenciacijo** (znotraj razreda, učitelj oblikuje različne učne poti) in **zunanjo diferenciacijo** (med razredi ali šolami, npr. nivojski pouk). Diferenciacija je torej *instrument* individualizacije, ne pa njen sinonim. Individualizacija je vrednotno načelo, diferenciacija je eden od možnih organizacijskih odgovorov nanj.

Socializacija pa je tista razsežnost pouka, ki je individualizacija nikoli ne sme zasenčiti: pouk je hkrati učenje skupaj z drugimi, razvijanje zmožnosti sodelovanja, spoštovanja različnosti in skupnega reševanja problemov. Napetost med individualizacijo in socializacijo je ena temeljnih dialektičnih napetosti didaktike. In kakovosten pouk te napetosti ne razreši z izbiro ene strani, temveč jo premišljeno uravnava. Strmčnik (2001) posebej opozarja, da individualizacija, ki bi učence popolnoma izolirala v lastne učne poti, ni didaktično optimalna, ker bi osiromašila socialno dimenzijo učenja, ki je za razvoj osebnosti nepogrešljiva.

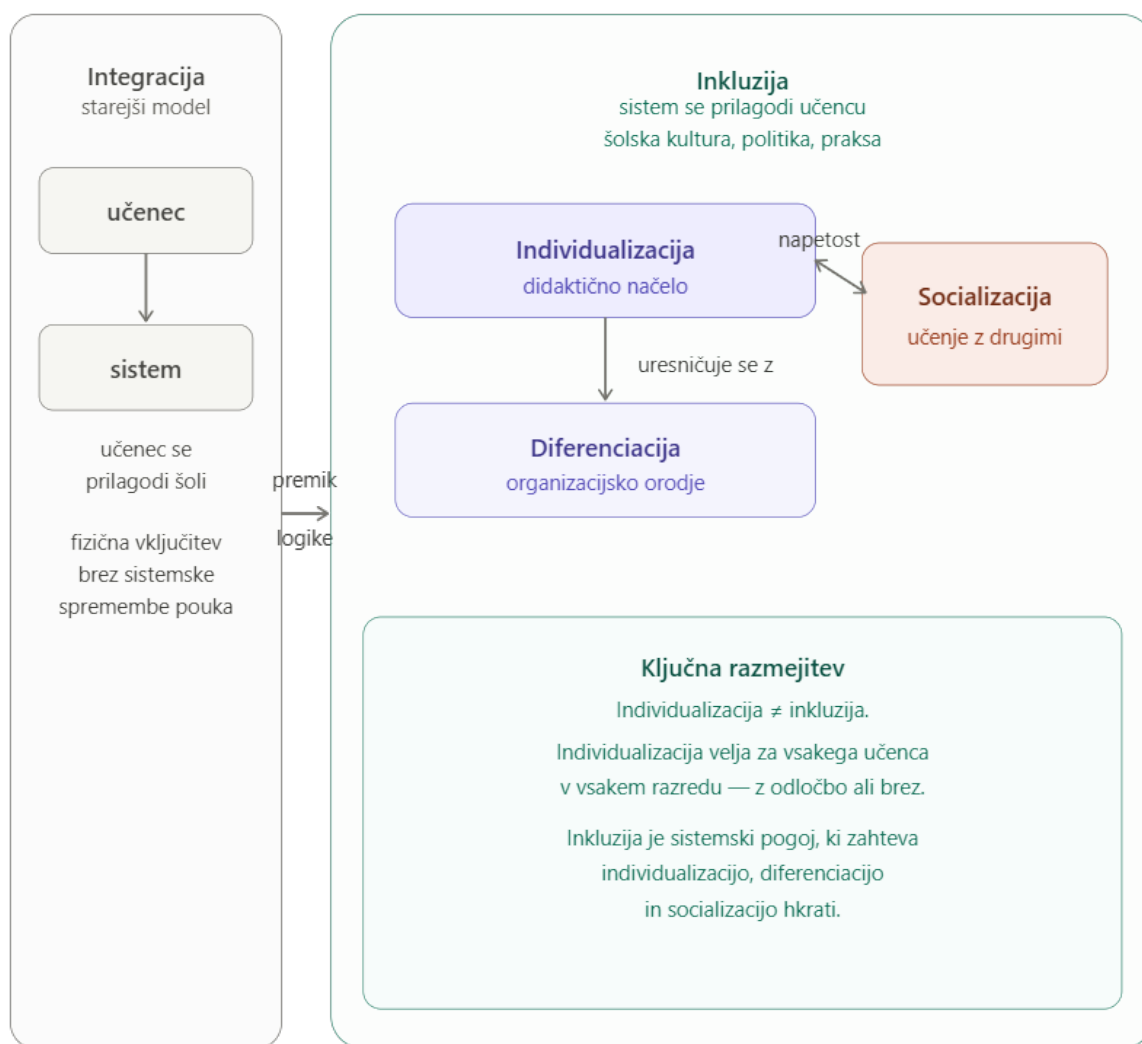
Individualizacija v didaktičnem smislu torej ne pomeni, da ima vsak učenec individualni program. Pomeni, da načrtovanje in izvajanje pouka upoštevata individualne razlike in da vsak učenec dobi priložnost za optimalen razvoj svojih zmožnosti. To je ambicioznejši cilj, kot je videti, in ima konkretne posledice za načrtovanje: različne ravni nalog, prilagoditev tempa, fleksibilna skupinska dela, diferencirana povratna informacija. Strmčnik (2001) poudarja, da individualizacija obsega celoten vzgojno-izobraževalni proces: odnose med učiteljem in učenci, cilje, vsebino, metode, oblike in prostor za lastno mišljenje in izražanje. Ne gre torej le za organizacijsko vprašanje, temveč za vrednotno: spoštovanje učenca kot posameznika, ne kot člana homogene mase.

V sodobnem kontekstu je načelo individualizacije tesno povezano s konceptom **inkluzije**. A razmerje med njima zahteva natančno obravnavo, ker se ga v pedagoški praksi in javnem diskurzu pogosto poenostavlja do te mere, da oba pojma izgubita vsebino.

Preden se poglobimo v inkluzijo, je nujno opredeliti pojem, s katerim se jo najpogosteje zamenjuje: **integracijo**. Integracija v izobraževalnem smislu pomeni vključitev učencev s posebnimi potrebami v redne oblike šolanja, fizično umeščanje v redni razred ali šolo, pri čemer se od učenca pričakuje, da se prilagodi obstoječemu sistemu. Pouk ostane v svojem jedru nespremenjen; prilagoditve so individualne, pogosto vezane na dodatno strokovno pomoč zunaj razreda, in ne zahtevajo sistemskih preobrazbe pedagoške prakse. Integracija je bila v mednarodnem in slovenskem šolstvu prevladujoč model od sedemdesetih let 20. stoletja naprej in je pomenila nedvomno napredek v primerjavi s popolno segregacijo, z ločenimi specialnimi šolami za vse učence s posebnimi potrebami. Toda njen temeljni logični obrat ostaja enak: učenec se prilagodi šoli, ne šola učencu.

Inkluzija ta logični obrat obrne. Ne vprašuje, kako vključiti učenca z drugačnimi potrebami v obstoječ sistem, temveč kako preoblikovati sistem tako, da bo sposoben sprejeti raznolikost kot izhodišče, ne kot izjemo (UNESCO, 1994; Ainscow, 2020). Razlika ni zgolj vrednotna, je didaktična. Integracija zahteva prilagoditev posameznika, inkluzija zahteva prilagoditev pouka, šolske kulture in sistemskih pogojev. V tem smislu gre za dva različna projekta, ki se ne razlikujeta le po obsegu, temveč po temeljni logiki, logiki, ki jo je mednarodno utemeljila Salamanška izjava (UNESCO, 1994) in ki jo v sodobni inkluzivni pedagogiki razvijata Ainscow (2020) ter Booth in Ainscow (2011).

Razmerja med obravnavanimi pojmi so prikazana shematično na Sliki 9. Shema ponazarja temeljno logično razliko med integracijo in inkluzijo ter hkrati kaže, kako se individualizacija, diferenciacija in socializacija znotraj inkluzivnega okvira medsebojno pogojujejo.



Slika 9: Integracija, inkluzija, individualizacija, diferenciacija in socializacija – pojmovna razmerja

Vir: lastna priredba avtoric

Shema razkriva dva ključna poudarka, ki ju besedilo razvija v nadaljevanju. Na levi je integracija prikazana kot starejši model, katerega logična smer je enosmerna: učenec se prilagodi obstoječemu sistemu. Fizična prisotnost v rednem razredu je v tem modelu cilj sama po sebi, ne pa izhodišče za sistemsko preobrazbo. Na desni je inkluzija prikazana kot okvir, ki to logiko obrne: sistem, šolska kultura, pedagoška praksa, organizacija pouka, se prilagodi raznolikosti učencev. Znotraj navedenega okvira delujejo trije medsebojno odvisni pojmi. Individualizacija je osrednje didaktično načelo; diferenciacija je eno od njenih organizacijskih orodij. Socializacija pa ni nasprotje individualizacije, temveč njen nujni dialektični partner. Poudarjena napetost med njima v shemi ni znak neskladja, temveč produktivnega razmerja, ki ga kakovostni pouk ne razreši z izbiro ene strani, temveč premišljeno uravnava. Spodnji okvir v shemi izpostavlja razmejitev, ki jo besedilo posebej poudarja: individualizacija ni sinonim za inkluzijo in se ne sme reducirati nanjo. Je

didaktično načelo, ki velja za vsakega učenca, ne glede na to, ali ima v razredu kdorkoli odločbo o usmeritvi.

Raziskave kakovosti inkluzivnega izobraževanja (Hattie, 2009; Florian in Spratt, 2013) dosledno kažejo, da inkluzivno zasnovani pouk, torej pouk, ki je načrtovan z zavestjo o raznolikosti učencev in ki za to raznolikost gradi fleksibilne učne poti, koristi *vsem* učencem, ne le tistim s posebnimi potrebami. Ne gre za naivni optimizem, temveč za empirično podprto ugotovitev: razred, v katerem učitelj premišljeno upošteva različne učne profile, je boljši razred za vse.

Toda prav tu je treba izreči kritično opozorilo, ki ga sodobna didaktika ne sme zamolčati. V slovenskem šolskem prostoru (in ta pojav ni samo slovenski) se inkluzija pogosto tolmači poenostavljeno: kot administrativna odločitev o umestitvi učenca z odločbo v redni razred, pri čemer se pričakuje, da bo učenec »sledil« pouku, ki je v svojem jedru nespremenjen. Takšno razumevanje inkluzije ni inkluzija, je *integracija* v najslabšem pomenu besede: formalna prisotnost brez vsebinske prilagoditve. Lesar (2009) v slovenskem kontekstu opozarja, da je razkorak med deklarativno zavezanostjo inkluziji in dejansko didaktično prakso v razredih še vedno precejšen ter da brez sistematičnega usposabljanja učiteljev in brez strukturnih pogojev inkluzija ostaja politični slogan, ne pa pedagoška realnost.

Poleg tega se individualizacija kot didaktično načelo ne sme reducirati na inkluzijo, a niti obratno ne. **Individualizacija je didaktično načelo, ki velja za vsakega učenca v vsakem razredu, ne glede na to, ali je v njem kdorkoli z odločbo ali posebnimi potrebami.** Učenec, ki je nadarjen, a zdolgočasen, ker pouk nikoli ne seže onkraj minimalnih standardov, je prav tako žrtev opuščanja načela individualizacije kot učenec, ki zaostaja in ne dobi ustrezne podpore. Enako velja za učenca, ki se uči hitreje od razrednega povprečja, za učenca z drugačnim kulturnim ozadjem in za učenca, ki ima visoko intelektualno zmožnost na enem področju, a precejšnje težave na drugem. Individualizacija ni izjema za posebne primere, je standard kakovostnega pouka in kot taka prežema vsako didaktično odločitev, ki jo obravnavamo v naslednjih poglavjih: od artikulacije učnega procesa do izbire metod in oblik.

4.8 Načelo življenjskosti pouka

Načelo življenjskosti poudarja, da mora biti pouk smiselno povezan s stvarnostjo, v kateri učenci živijo, in da mora graditi znanje, ki je prenosljivo iz šolskega konteksta v realne situacije. Pouk, ki je odtrgan od življenja, ki operira z abstraktnimi primeri brez zveze z

izkušnjo učencev ali ki usvajanje znanja ločuje od njegove rabe, razvija »mrtvo znanje«, ki ga učenec pozabi takoj, ko opravi preizkus.

Kaj vpliva na življenjskost pouka? Strmčnik (2001) navaja tri temeljne dejavnike. **Učna vsebina** je življenjska, kadar je relevantna za učenčevo sedanjost ali prihodnost, kar ne pomeni, da so klasične vsebine avtomatično neživljenjske (brez razumevanja literarne tradicije ni mogoče razumeti sodobne kulture), pač pa da mora učitelj vsebino umestiti v kontekst, ki ji daje smisel. **Didaktična organizacija pouka** je življenjska, kadar vključuje avtentične situacije, realne probleme, stik z zunajšolskim okoljem in kombinacijo različnih oblik in metod, ki odsevajo kompleksnost resničnih nalog. **Smiselna povezanost teorije in prakse** pa zahteva, da teorija ni le uvod v prakso, ampak da se praksa vrača k teoriji in jo problematizira.

Posebno pozornost velja nameniti razmerju med življenjskostjo in aktualnostjo. Zamenjava teh pojmov je pogosta napaka: aktualno (npr. trenutni medijski dogodki) ni vedno didaktično življenjsko, ker življenjskost ni odvisna od datuma, temveč od tega, ali vsebina odpira vprašanja, ki so za učenca resnično relevantna.

4.9 Načelo ekonomičnosti in racionalnosti

Načelo ekonomičnosti in racionalnosti zadeva razmerje med vloženimi sredstvi in doseženimi rezultati. Ekonomičnost v didaktičnem smislu pomeni z optimalnimi napori doseči optimalen učinek brez odvečnega izgubljanja časa, energije ali pozornosti. Racionalnost pa je širši pedagoški pojem, ki govori o optimalnem razvoju učencev, ne le o učinkovitosti v tehničnem smislu.

Predmet ekonomičnosti je **učni čas** (vsaka minuta pouka je dragocena in jo je mogoče uporabiti bolje ali slabše), **učna sredstva** (učbenik, ki ga učenci ne razumejo, ni učinkovit, pa čeprav ga imajo vsi), **obremenjevanje učencev** (preveč zahtev vzporedno vodi k preobremenitvi, premalo pa k stagnaciji) in **učna uspešnost** (cilj je, da se čim več učencev nauči čim kakovostnejšega znanja).

Načelo ekonomičnosti je pogosto napačno razumljeno kot zahteva po hitrem poučevanju ali po zmanjšanju zahtevnosti. Nasprotno: ekonomičnost zahteva premišljenost, ki se kaže v racionalnosti. Razlaga, ki traja trikrat predolgo, ker učitelj ni dovolj pripravil strukture, je neekonomična in neracionalna. Prav tako je neekonomična in neracionalna naloga, ki od učencev zahteva reprodukcijo dejstev, ko bi enako časa, vloženo v razpravo, razvilo globlje razumevanje.

4.10 Didaktična načela kot sistem: medsebojna odvisnost in napetosti

Osem načel, ki smo jih obravnavali, ne obstaja vsako zase. V praksi se med seboj podpirajo, dopolnjujejo in so včasih med seboj v napetosti. Razumeti te napetosti je del didaktičnega znanja. In prav ta razdelek je tisti, ki pojmovno znanje o posameznih načelih pretvori v zmožnost didaktičnega presojanja.

Tipičen primer napetosti: načelo individualizacije zahteva prilagajanje tempu in potrebam vsakega učenca. Načelo ekonomičnosti pa zahteva, da se čas, energija in pozornost porabljajo optimalno. V razredu z dvajsetimi učenci sta ti dve zahtevi v nenehnem dialogu in ni enostavnega algoritma, ki bi ga razrešil. Je pa mogoče razviti pedagoški čut za to, kdaj je bolj smiselno upočasniti za tistega, ki zaostaja, in kdaj bolj smiselno nadaljevati, da ne izgubimo celotnega razreda. Tukaj pa nam pomaga racionalnost kot pedagoški pojem. Enako napetost doživlja vsak učitelj, ki skuša resno uveljaviti načelo individualizacije v razredu s tridesetimi učenci brez dodatne podpore, kar je hkrati argument za sistemske pogoje inkluzije, ki smo jih obravnavali v razdelku 4.7.

Prav tako sta v dialogu načelo postopnosti in načelo aktivnosti: tisto, kar je v zvezi s postopnostjo optimalno (nova učna vsebina, ko je stara utrjena), je včasih v napetosti z načelom aktivnosti, ki zahteva problemsko situacijo in soočenje z neznanim. Reševanje tega paradoksa je jedro didaktičnega znanja: kako ustvariti situacijo, ki je učencu dovolj nova, da sproži kognitivno aktivnost, a ne toliko tuja, da ga pahne v frustriranost in blokira učenje. Cona najbližjega razvoja po Vigotskem, ki smo jo obravnavali pri načelu postopnosti, je natanko konceptualno orodje za navigacijo te napetosti.

Podoben dialog poteka med načelom nazornosti in načelom ekonomičnosti: nazornost vabi k bogatim, večplastnim ponazorjenim izkušnjam, ekonomičnost pa opominja, da vsako ponazorilo stane čas in pozornost. Merilo ni količina ponazoril, temveč njihova didaktična učinkovitost, kar nas vrača k opozorilu o iluziji nazornosti iz razdelka 4.2.

Napetost med načelom vzgojnosti in načelom življenjskosti je morda najtišja, a ne manj realna: pouk, ki sledi aktualnim interesom učencev in izhaja iz njihovega vsakdana, ne zagotavlja sam po sebi vrednotnega razvoja. Včasih ga celo ovira, če se nekritično prilagaja tistemu, kar učenci že poznajo in cenijo, namesto da bi jih izzval in razširil njihovo obzorje. Vzgojnost zahteva od učitelja, da življenjskost ne postane zgolj priljubljenost.

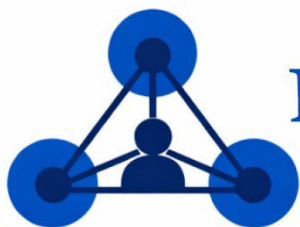
Didaktična načela torej niso lestev, po kateri se vzpenjamo korak za korakom, niti seznam točk, ki jih odključamo pred začetkom ure. So **medsebojno odvisna vodila**, ki jih učitelj uveljavlja sočasno, v vsakem posameznem didaktičnem položaju premišljeno pretehta in usklajuje. Kognitivno in motivacijsko ga angažirajo, vplivajo na njegovo profesionalno razsodnost ter spodbujajo inovativnost in ustvarjalnost pri načrtovanju pouka. Učitelj, ki ta razmerja razume, ne bo iskal popolnega recepta. Vedel bo, da kakovostni pouk ni rezultat mehanične uporabe načel, temveč njihovega premišljenega usklajevanja v konkretni situaciji.

4.11 Zaključek poglavja – načela kot orodje profesionalne razsodnosti

Poglavje, ki ste ga preučili, je razgrnilo temeljno vodilno strukturo didaktičnega odločanja. Načela niso teorija za izpit, so konceptualno orodje, teorija pouka v malem, ki učitelju omogoča, da po vsaki uri postavi vprašanje: *Katero načelo sem kršil? Zakaj se je ura sesula prav tam?* Ta vrsta analitičnega samovpraševanja je tisto, kar loči rutinskega izvajalca od reflektivnega praktika.

Načelo nazornosti nas je spomnilo, da spoznavna pot začenja pri zaznavnem in gradi abstraktno in da slika brez miselne predelave ni pouk, temveč iluzija pouka. Načelo sistematičnosti in strukturiranosti je pokazalo, da je urejenost znanja pogoj razumevanja, ne le estetska zahteva. Načelo postopnosti je razgrnilo cono najbližjega razvoja po Vigotskem kot psihološko podlago za to, kar didaktika že dve stoletji pozna po Diesterwegu. Načelo aktivnosti je pojasnilo, da je kognitivna aktivnost, ne fizična razgibanost, pogoj učenja ter da motivacija ni zgolj vzpodbuda od zunaj, temveč notranja gonilna sila, ki jo pouk bodisi razvija bodisi ugaša, in da ustvarjalnost ni nadarjenost nekaterih, temveč zmožnost, ki jo pouk bodisi omogoča bodisi zavira. Načelo vzgojnosti je opozorilo, da pouk nikoli ni vrednotno nevtralen, da učitelj vzgaja s tem, kar je, ne le s tistim, kar pove. Načelo individualizacije je zahtevalo, da vidimo vsakega učenca posebej, in nas soočilo z razliko med integracijo, ki učenca prilagaja sistemu, in inkluzijo, ki sistem prilagaja učencu, ter s ključnim spoznanjem, da individualizacija ni privilegij učencev z odločbami, temveč standard kakovostnega pouka za vsakogar. Načelo življenjskosti je postavilo vprašanje, ali znanje, ki ga poučujemo, učencu karkoli pomeni zunaj šolskih sten. In načelo ekonomičnosti in racionalnosti je zahtevalo premišljeno ravnanje s časom, energijo in pozornostjo, z zavedanjem, da je vsaka zamujena minuta pouka zamujena priložnost za razvoj.

Skupaj ta načela tvorijo normativni okvir, ki ne predpisuje, kaj delati, temveč usmerja, kako presojati. Niso recepti za dobro uro, so orodja za razumevanje, zakaj je bila ura dobra ali slaba, in za odločitev, kaj bi bilo naslednjič drugače. Naloge, ki sledijo, vas vabijo, da to presojanje prvič preizkusite ob konkretnih učnih situacijah.



Poglabljanje in uporaba

Naloga 1: Analiza učne ure z vidika didaktičnih načel (*individualno, 500–700 besed*)

Poiščite kratek javno dostopen videoposnetek učne ure (npr. na portalu YouTube ali RTV SLO arhiv) ali si zamislite učno uro, ki ste jo opazovali med hospitacijo. Uro analizirajte z vidika vsaj treh didaktičnih načel iz tega poglavja. Za vsako načelo: (a) opišite konkreten primer iz ure, ki načelo uveljavlja ali krši; (b) pojasnite, zakaj gre za uveljavitev ali kršitev; (c) predlagajte, kako bi uro prilagodili, da bi načelo bolje upoštevali. Posebej bodite pozorni na to, ali so načela v medsebojnem soglasju ali v napetosti.

Naloga 2: Načelo, ki ga najraje kršite (*skupinska refleksija, 3–4 osebe*)

V skupini si vsak pisno odgovorite na vprašanje: Katero didaktično načelo vam pri lastnem učenju (kot učencu, ne kot učitelju) najpogosteje manjka in zakaj? Primerjajte odgovore v skupini in poiščite vzorce. Ali se vaše izkušnje ujemajo? Kaj vam to pove o tem, katera načela so v šolski praksi najpogosteje prezrta? Ugotovitve kratko predstavite skupini.

Naloga 3: Napetosti med načeli (*pisni esej, 400–600 besed*)

Izberite dve didaktični načeli, za kateri menite, da sta v nekaterih situacijah v medsebojni napetosti. Opišite konkretno situacijo, v kateri bi bila ta napetost vidna, in razmislite: Kateri dejavniki odločijo, katero načelo ima v tej situaciji prednost? Ali je možno, da obe načeli hkrati spoštujemo, ali je kompromis neizogiben? Svoje razmišljanje podprite z vsaj enim primerom iz šolske prakse ali lastne izkušnje.

Naloga 4: Opazovanje in analiza učne ure z vidika didaktičnih načel (*individualno; po opravljeni hospitaciji ali ogledu posnetka*)

Oglejte si učno uro, bodisi v okviru hospitacije bodisi kot javno dostopen videoposnetek pouka (npr. na portalu YouTube, RTV SLO arhiv ali podobnem viru). Izberite uro, ki traja vsaj 30 minut in v kateri je mogoče opazovati tako razlago kot interakcijo z učenci.

Uro si oglejte dvakrat: prvič celostno, da dobite splošen vtis o poteku in vzdušju, drugič analitično, s pisanjem opomb.

Pisno poročilo naj vsebuje naslednje razdelke:

1. *Kratka predstavitev ure* (3–5 stavkov): predmet, razred oziroma starostna skupina, tema, okvirni potek ure, učna oblika, ki je prevladovala.
2. *Analiza po načelih* (osrednji del poročila): Za vsako od spodaj navedenih načel zapišite konkreten primer iz opazovane ure, torej ne splošne ocene, temveč opis točno določenega trenutka, dejanja ali odločitve učitelja. Nato ocenite, ali je načelo uveljavlja učinkovito, delno ali ga ni bilo zaznati, in kratko utemeljite svojo oceno.

Načelo	Konkreten primer iz ure	Ocena uveljavitve	Kratka utemeljitev
Nazornosti			
Sistematičnosti in strukturiranosti			
Postopnosti			
Aktivnosti			
Vzgojnosti			
Individualizacije			
Življenjskosti			
Ekonomičnosti in racionalnosti			

3. *Opažene napetosti med načeli* (1 odstavek): Ali ste v uri opazili situacijo, kjer sta si dve načeli nasprotovali? Opišite jo konkretno in razmislite, kako se je učitelj odzval.
4. *Predlogi za izboljšavo* (1–2 odstavka): Izberite **dve** načeli, ki sta bili po vaši oceni najmanj uveljavljeni, in za vsako predlagajte eno konkretno alternativno didaktično odločitev. Kaj bi učitelj lahko naredil drugače in zakaj bi to načelo bolje uveljavilo? Predlog mora biti specifičen in izvedljiv, ne splošen (npr. ne »bolj upoštevati individualizacijo«, temveč »pri reševanju nalog ponuditi dve različni zahtevnostni ravni«).
5. *Refleksija* (1 odstavek): Kaj vam je ta analiza pokazala o vaši lastni prihodnji pedagoški praksi? Katero načelo se vam zdi osebno najtežje uveljaviti in zakaj?

Obseg: 2–3 strani besedila (tabela se ne šteje v obseg).



POGLAVJE 5:

Artikulacija učnega procesa – od načrtovanja do izvedbe

Pred vami je poglavje, ki zahtevano znanje iz prejšnjih poglavij prvič pripelje do konkretnega učiteljskega dela. Poznate strukturne elemente pouka, didaktična načela, razumete učence in učno vsebino. Zdaj pa se postavlja praktično vprašanje: *Kako vse to uresničimo v resničnem razredu?* Odgovor je artikulacija učnega procesa, premišljeno strukturiranje in načrtovanje pouka na vseh ravneh, od letnega načrta do posamezne učne ure.

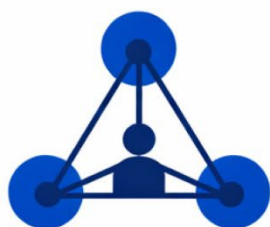
Poglavje je zasnovano praktično. Cilj ni le, da razumete pojem artikulacije, temveč da znate napisati kakovostno letno pripravo in pisno pripravo na učno uro ter premišljeno izvesti učno uro. Vse, kar je v učbeniku do zdaj ostajalo na ravni konceptov (cilji, Bloomova taksonomija, didaktična načela, individualizacija) tu dobi svojo operativno obliko: postane dokument, ki ga učitelj piše, in ura, ki jo izvede.

Že uvodoma velja opozorilo. Na spletu in v strokovni literaturi je na voljo veliko primerov učnih priprav. Nekatere so odlične, mnoge so povprečne, nekatere didaktično vprašljive. Ker te priprave praviloma niso recenzirane in ne gredo skozi strokovno presojo, jih je

treba brati analitično, ne kot vzorec za posnemanje, temveč kot gradivo za kritično vrednotenje. Orodja za to vrednotenje vam da prav pričujoče poglavje.

Cilji in kompetence po preučitvi poglavja:

- razumeti pojem artikulacije učnega procesa in razlikovati med makro- in mikroartikulacijo;
- poznati normativni okvir, ki ureja učiteljevo načrtovanje, in razumeti razliko med zakonsko predpisanimi dokumenti in strokovno priporočenimi oblikami priprave;
- sestaviti letno učno pripravo za tematski sklop predmeta svojega strokovnega področja;
- napisati strokovno utemeljeno pisno pripravo na učno uro z vsemi ključnimi sestavinami;
- opredeliti stopnje učnega procesa in pojasniti didaktično funkcijo vsake stopnje;
- razlikovati med diagnostičnim, formativnim in sumativnim preverjanjem ter pojasniti vlogo vsakega v učnem procesu;
- sestaviti specifikacijsko tabelo za pisni preizkus znanja;
- kritično vrednotiti tuje učne priprave z vidika didaktičnih načel in operativnih ciljev;
- reflektirati lastno izvedbo učne ure in jo utemeljiti strokovno.



Vaja za ogrevanje

Ura brez priprave

Predstavljajte si, da jutri zjutraj vstopite v razred in odkrijete, da ste pozabili napisati učno pripravo za uro, ki jo morate izvesti. Kaj bi naredili? Zapišite si tri stvari: (1) Kaj bi v takšni uri po vsej verjetnosti šlo narobe? (2) Kaj bi morda šlo prav? (3) Kaj vam ta miselni eksperiment pove o tem, čemu sploh služi pisna priprava. Je njen namen, da jo učitelj predloži ravnatelju, ali kaj drugega?

Ko boste prebrali poglavje, se vrnite k tem trem točkam. Verjetno boste presenečeni.

5.1 Kaj pomeni artikulirati učni proces

Beseda *artikulacija* izhaja iz latinskega *articulare* – razčleniti, členiti, strukturirati. V didaktičnem kontekstu artikulacija učnega procesa pomeni namerno razčlenjevanje, strukturiranje in urejanje učnega procesa na postopne, didaktično utemeljene etape (Strmčnik, 2001). Ni naključno zaporedje dejavnosti, je premišljen didaktični konstrukt, ki zagotavlja, da pouk sledi notranji logiki: od uvajanja k pridobivanju novega znanja, od razumevanja k utrjevanju, od utrjevanja k vrednotenju.

Zakaj je artikulacija sploh potrebna? Ker pouk brez strukturiranosti postane kaotičen ali enoličen, pogosto oboje hkrati. Kaotičen, kadar dejavnosti sledijo ena drugi brez jasnega didaktičnega razloga; enoličen, kadar vsaka ura poteka po enakem vzorcu, ki ga učenci hitro prepoznajo in se mu prilagodijo ne z aktivnim učenjem, temveč z rutinskim odzivanjem. Dobro artikuliran pouk je tisti, v katerem vsaka faza ima svojo didaktično funkcijo in jasno izhaja iz prejšnje.

Poudariti velja, da artikuliranje ne pomeni togosti. Ravno nasprotno: učitelj, ki razume logiko artikulacije, jo bo v konkretni situaciji fleksibilno prilagodil. Vedel bo, kdaj je smiselno podaljšati uvodni del, ker učenci nimajo ustreznega predznanja, in kdaj skrajšati osrednji del, ker so razumeli hitreje, kot je pričakoval. Fleksibilnost ni nasprotje strukturiranosti, je njen pogoj. Učni načrt in priprava sta okvir, ne recept; razlika med njima je razlika med učiteljem kot strokovnjakom in učiteljem kot izvrševalcem.

5.2 Ravni artikuliranja: makro- in mikroartikulacija

Artikulacija učnega procesa poteka na dveh medsebojno odvisnih ravneh.

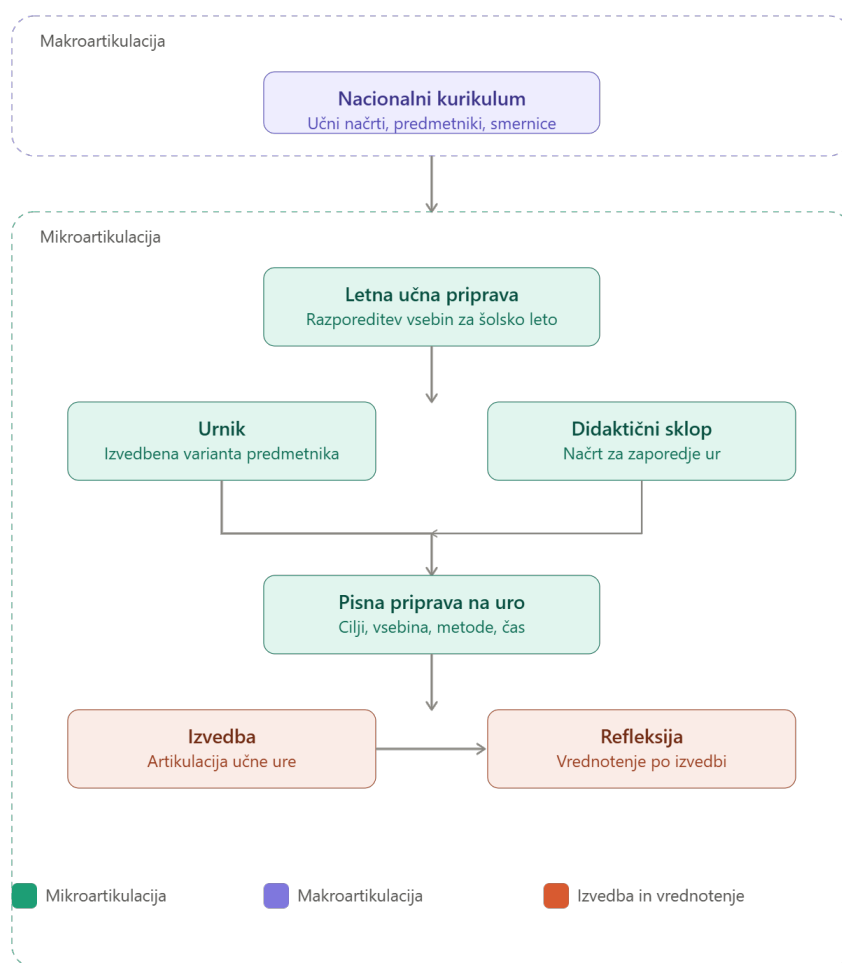
Makroartikulacija je globalno načrtovanje vzgojno-izobraževalnega procesa na ravni države. Na tej ravni nastajajo učni načrti, predmetniki, programi in različne smernice, ki določajo okvir za izvedbo pouka. Makroartikulacija je normativni temelj, iz katerega izhaja

vse nadaljnje načrtovanje. Brez jasno določenih kurikularnih izhodišč bi bila šolska praksa nepovezana in neprimerljiva.

Mikroartikulacija je operativno načrtovanje in priprava na pouk na ravni šole in učitelja. Nanaša se na konkretne sestavne dele učnega procesa, na posamezne učne ure, didaktične sklope in zaporedja ur znotraj tematske enote. Na tej ravni nastajajo štirje medsebojno povezani dokumenti. Urnik je izvedbena varianta predmetnika: določa, kdaj in kje se posamezni predmet izvaja, s čimer vzpostavlja organizacijski okvir šolskega leta. Letna priprava je panoramski pogled na celotno šolsko leto. Učitelj z njo premisli, kako bo razporedil učne vsebine, kdaj bo uvedel posamezne tematske sklope, kdaj načrtuje preverjanje in ocenjevanje ter kako bo upošteval posebne šolske dejavnosti. Brez letne učne priprave učitelj tvega, da pride do konca leta z neobdelano učno vsebino ali da pri določenih temah porabi preveč časa na račun drugih. Didaktični sklop je načrt za zaporedje ur, ki skupaj obravnavajo zaokroženo vsebinsko celoto. Pisna priprava na učno uro je najoperativnejši dokument mikroartikulacije: zajema načrt operativnih ciljev, členitev vsebine na logično sklenjene manjše celote, razmislek o didaktičnih pristopih, predvidevanje dejavnosti učiteljev in učencev, izbiro didaktičnih sredstev ter časovno razporeditev faz ure.

Ravni artikuliranja niso ločene, so hierarhično ugnezdene. Vsaka nižja raven izhaja iz višje in jo operacionalizira. Zaporedje teh ravni prikazuje Slika 10: od nacionalnega kurikuluma do refleksije po izvedbi, pri čemer vsak razdelek tega poglavja podrobneje razgrinja posamezno raven, letna učna priprava v razdelku 5.3, didaktični sklop v razdelku 5.4, pisna priprava na učno uro v razdelku 5.5, izvedba v razdelku 5.6 in refleksija v razdelku 5.9.

Diagram prikazuje hierarhično ugnezdenost ravni artikuliranja učnega procesa. Zgornja raven – nacionalni kurikulum – pripada področju makroartikulacije: gre za globalno, normativno načrtovanje na ravni države, ki določa skupni okvir vzgojno-izobraževalnega dela in iz katerega izhaja vse nadaljnje načrtovanje.



Slika 10: Makro- in mikroartikulacija učnega procesa – ravni načrtovanja od nacionalnega kurikula do refleksije

Vir: lastna priredba avtoric

Vse nižje ravni sodijo v področje mikroartikulacije: to je operativno načrtovanje in izvedba, s katerima učitelj nacionalni okvir napolni s konkretnimi didaktičnimi odločitvami. Letna učna priprava vzpostavlja panoramski pogled na celotno šolsko leto in zagotavlja, da bo učna vsebina enakomerno in premišljeno razporejena. Urnik določa izvedbeni okvir – kdaj in kje bo posamezni predmet potekal. Didaktični sklop načrtuje zaporedje ur, ki skupaj tvorijo vsebinsko zaokroženo celoto. Pisna priprava na učno uro je najoperativnejša raven: opredeljuje cilje, vsebino, metode, dejavnosti in časovni potek posamezne ure. Izvedba je dejanski pedagoški stik med učiteljem in učenci. Refleksija pa sklene krog – je kritičen premislek o tem, kaj je v izvedbi uspelo in kaj bo treba v prihodnje spremeniti ali izboljšati.

Ravni niso ločene: vsaka nižja raven izhaja iz višje, jo konkretizira in operacionalizira. Hkrati refleksija s svojim povratnim vplivom omogoča, da spoznanja iz izvedbe vplivajo na vse višje ravni načrtovanja.

5.3 Letna priprava

Preden opišemo vsebino in sestavljanje letne priprave, je treba razjasniti terminološko zmedo, ki v šolski praksi in didaktični literaturi pogosto nastaja med dvema pojmom, ki se ju včasih napačno enači.

Letni delovni načrt šole (LDN) je dokument ustanove. Sprejme ga svet šole v skladu z Zakonom o osnovni šoli (31. člen) najpozneje do konca septembra v vsakem šolskem letu. LDN ureja organizacijo šolskega leta kot celote, vzgojno-izobraževalno delo, razporeditev dejavnosti, kadrovske in finančne zadeve. Je administrativno-organizacijski dokument šole kot institucije, ne posameznega učitelja.

Letna priprava učitelja (v didaktični literaturi pogosto: *letna učna priprava*) je individualni didaktični dokument učitelja. Izhaja iz nacionalnega učnega načrta in ga prevede na raven konkretnega razreda, šolskega leta in učencev. Je strokovno-načrtovalski dokument, ki ga učitelj sestavlja sam in ki mu služi kot delovni okvir skozi vse šolsko leto.

V tem razdelku obravnavamo izključno letno pripravo učitelja.

5.3.1 Normativni okvir

Letna priprava ni zgolj strokovna dobra praksa, je zakonsko predpisan dokument. Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI, Uradni list RS, št. 16/07 – uradno prečiščeno besedilo s kasnejšimi spremembami) v 92. členu določa, da je učitelj dolžan opravljati vzgojno-izobraževalno delo v skladu z učnim načrtom in letno pripravo. Zakon o osnovni šoli (ZOsn) in Zakon o gimnazijah (ZGim) to zahtevo razčlenjujeta za posamezno stopnjo izobraževanja.

Letno pripravo mora učitelj pred začetkom šolskega leta oziroma najpozneje v prvih dneh pouka predložiti ravnatelju v pregled. Ravnatelj jo potrdi ali zahteva dopolnitve. Gre torej za dokument z dvema sočasnim funkcijama: je formalni dokaz o učiteljevem načrtovanju, ki ga predpisuje zakon, in je delovni strokovni dokument, ki učitelju služi skozi vse šolsko leto.

Pisna priprava na posamezno učno uro ima drugačen normativni status. Zakon in pravilniki ne predpisujejo njene natančno določene oblike, zahtevajo le, da je učitelj na pouk pripravljen. Kako to pripravo dokumentira, je prepuščeno strokovni presoji, internim aktom šole in dogovorom z ravnateljem. V praksi so med šolami razlike

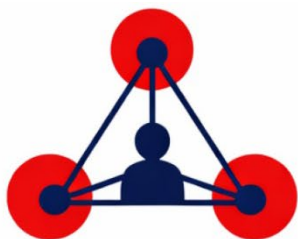
precejšnje. Nekatere zahtevajo pisno pripravo za vsako uro v standardizirani obliki, druge zahtevi zadostijo s sprotnimi delovnimi zapisi, tretje učiteljem oblike ne predpisujejo. V tem učbeniku se ne ukvarjamo s formalnimi zahtevami, osredotočamo se na strokovno utemeljeno pripravo, ki učitelju resnično koristi pri načrtovanju in refleksiji lastnega dela, ne glede na to, ali jo šola formalno zahteva ali ne.

5.3.2 Vsebina in sestavljanje letne priprave

Letna priprava je učiteljev temeljni načrtovalski dokument za šolsko leto. Je osnova za vse nadaljnje načrtovanje in delovni dokument, ki ga učitelj med letom dopolnjuje, prilagaja in ob koncu leta reflektira. Izhaja iz nacionalnega učnega načrta predmeta in ga prevede na raven konkretnega razreda, konkretnega šolskega leta in konkretnih učencev. Ta prevod ni mehanično prepisovanje ciljev, je strokovna odločitev, ki zahteva poznavanje učencev, razpoložljivega časa, šolskega okolja in lastnih didaktičnih zmožnosti.

Letna priprava praviloma vsebuje: splošne podatke (predmet, razred, šolsko leto, učitelj, število ur na teden in skupaj); pregled vsebin in tematskih sklopov z okvirno razporeditvijo po mesecih ali četrtletjih; okvirne cilje za posamezne sklope; načrtovane oblike in metode dela; načrt preverjanja in ocenjevanja (kdaj diagnostično, kdaj sprotno, kdaj sumativno, katere vsebine bodo preverjane); ter načrt za medpredmetno povezovanje, ekskurzije, projektne dni in druge posebne dejavnosti.

Pri sestavljanju letne priprave sta najpomembnejša dva koraka, ki ju učitelji pogosto naredijo v napačnem vrstnem redu. Najprej je treba opredeliti cilje, šele nato razporediti vsebine, ne pa obratno. Pouk, ki izhaja iz vsebin, se pogosto izgubi v podrobnostih in ne pride do bistvenih spoznanj. Pouk, ki izhaja iz ciljev, je usmerjen in merljiv. Drugi ključni korak je realna ocena razpoložljivega časa: vsebin v učnih načrtih je praviloma preveč za razpoložljivi čas. Letna priprava je zato hkrati načrt in odločitev o prioritetah, kaj je fundamentalno in ne sme biti izpuščeno, kaj je elementarno in je mogoče to obravnavati bolj površno in kaj se bo morda preneslo v naslednje leto ali prepustilo samostojnemu delu učencev.



Sprotna vaja

Od nacionalnega učnega načrta do letnega delovnega načrta

Namen: Razviti zmožnost prevajanja nacionalnega kurikula v konkreten učiteljev načrtovalski dokument in pri tem izkusiti didaktične odločitve, ki jih tak prevod zahteva.

Oblika: Individualno ali v paru.

Izhodišče: Obiščite portal Ministrstva za vzgojo in izobraževanje (<https://www.gov.si teme/ucni-nacrti>) in poiščite veljavni učni načrt za predmet svojega strokovnega področja in stopnjo šolanja, na kateri nameravate poučevati. Natisnite ali shranite relevantna poglavja, vsaj seznam ciljev in predlagano razporeditev vsebin.

Navodilo: Na podlagi izbranega učnega načrta opravite naslednje korake: **(1) Izberite en tematski sklop** iz učnega načrta, ki obsega gradivo za vsaj 6–8 ur. **(2) Preberite cilje**, ki jih učni načrt za ta sklop navaja, in jih prepisite. Nato jih **operacionalizirajte**: cilje iz učnega načrta, ki so pogosto splošni in opisni, preoblikujte v operativne cilje z akcijskimi glagoli po Bloomovi taksonomiji. **(3) Ocenite razpoložljivi čas**: koliko ur imate za ta sklop na voljo glede na letno število ur predmeta in predvideno šolsko leto? Ali so vsi cilji iz učnega načrta v tem času realno dosegljivi? **(4) Sestavite letno pripravo za ta sklop**, ki vsebuje: splošne podatke; vaše operativne cilje – opredeljene **pred** razporeditvijo vsebin; razporeditev vsebin po urah z okvirno časovnico; načrtovane učne oblike in metode; načrt vrednotenja (kdaj diagnostično, kdaj formativno, kdaj sumativno).

Primerjajte z učnim načrtom: Ko je priprava napisana, jo postavite ob izvirni učni načrt in si odgovorite: Katere cilje ste ohranili nespremenjene, katere ste morali vsebinsko prilagoditi, da so postali operativni? Kateri cilji iz učnega načrta so ostali zunaj vaše priprave. Zakaj? Je bila ta odločitev strokovno dajanje prednosti ali nehotena opustitev?

Refleksijsko vprašanje: Ali ste cilje res opredelili pred vsebinami ali ste se ujeli v past obratnega vrstnega reda? Koliko časa je ostalo za utrjevanje in vrednotenje glede na čas za

podajanje nove snovi? Kaj vam primerjava med učnim načrtom in vašo pripravo pove o razmerju med kurikulumom in učiteljevim strokovnim presojanjem?

5.4 Didaktični sklop kot most med letnim in sprotnim načrtovanjem

Med letnim delovnim načrtom in pripravo na posamezno uro stoji **didaktični sklop**, tj. načrt za zaporedje ur, ki skupaj obravnavajo zaokroženo vsebinsko celoto. Sklop je didaktično pomembna enota, ki je v praksi pogosto prezrta: učitelji preskočijo od letne razporeditve neposredno na pripravo posamezne ure in pri tem izgubijo pregled nad tem, kako ure med seboj didaktično napredujejo.

Didaktični sklop opredeljuje: skupne cilje sklopa in njihovo razporeditev po urah; zaporedje ur s tipom vsake ure (uvajanje, pridobivanje, utrjevanje, preverjanje); predvidene prehode med urami; ter načrt za diagnostično preverjanje na začetku in sprotno vrednotenje med sklopom. Sklop je torej tisti nivo načrtovanja, na katerem učitelj vidi, ali napreduje po načelu postopnosti, ali so zastopane različne taksonomske ravni skozi ves sklop in ali je čas za utrjevanje in vrednotenje ustrezno načrtovan.



Slika 11: Koraki od letne učne priprave do izvedbe in refleksije

Vir: lastna priredba avtoric

Diagram prikazuje osem korakov v treh ravneh. Prva raven (koraki 1–4) ustreza letni učni pripravi: učitelj najprej prouči učni načrt, nato opredeli cilje, razporedi vsebine in načrtuje vrednotenje (v tem zaporedju, ne obratno). Druga raven (koraki 5–6) ustreza mikroartikulaciji: didaktični sklop in pisna priprava na posamezno uro. Tretja raven (koraka 7–8) je izvedba in refleksija. Prekinjena puščica na spodnjem delu prikazuje povratno zanko. Refleksija po izvedbi se vrača nazaj k načrtovanju in s tem zaokrožuje učiteljev strokovni cikel.

5.5 Pisna priprava na učno uro

5.5.1 Namen in strokovna utemeljitev

Pisna priprava na učno uro je učiteljev operativni načrt za izvedbo posamezne učne enote. Je dokument, ki prevede načrt sklopa na raven ene ure, in je hkrati orodje za refleksijo po izvedbi. Strmčnik (2001) poudarja, da mora biti pisna priprava jasna in temeljita, a ne preobsežna. Njen namen ni, da pokriva vse možne scenarije, temveč da učitelju zagotovi didaktično rdečo nit, ki ji bo znal fleksibilno slediti.

Osrednje merilo kakovostne učne priprave ni njena dolžina niti njena vizualna urejenost, temveč **didaktična utemeljenost vsake odločitve**: zakaj prav ta cilj, zakaj prav ta metoda, zakaj prav to zaporedje, zakaj prav toliko časa za posamezno fazo. Priprava, ki na omenjena vprašanja ne odgovarja, ni kakovostna priprava, najsi bo še tako lepo oblikovana. In ravno navedeno merilo ločuje dobro pripravo od tiste, ki je zgolj formalno izpolnjena.

Na tem mestu velja razjasniti pogosto zmedo glede **oblike** pisne priprave. V slovenskem šolskem prostoru ne obstaja enoten, predpisan obrazec za pisno pripravo na učno uro. To ni pomanjkljivost, temveč odraz dejstva, da se didaktična in metodična izvedba pouka med predmetnimi področji bistveno razlikuje. Priprava učitelja glasbe ima drugačno strukturo kot priprava učitelja kemije ali slovenščine; priprava za laboratorijsko uro se razlikuje od priprave za razpravo pri filozofiji. Predmetne didaktike razvijajo lastne obrazce in predloge, ki so prilagojeni posebnostim posameznega področja. Pričujoči učbenik se zato ne ukvarja z vprašanjem, kateri obrazec je »pravi«, osredotoča se na **strokovno utemeljenost vsebine**: kaj mora kakovostna priprava vsebovati, ne glede na to, kako je oblikovana ali kako jo konkretna šola zahteva.

Ker je na spletu in v različnih zbornikih dostopnih veliko primerov učnih priprav, je na mestu opozorilo. Zavod RS za šolstvo objavlja vzorčne priprave, portali kot so iRok.net in Učiteljska.net pa vsebujejo obsežne zbirke, ki so jih delili učitelji praktiki. Ta gradiva so dragocena, a niso recenzirana in njihova kakovost ni enotna. Nekatere priprave so didaktično odlične, mnoge so povprečne, nekatere pa ne upoštevajo temeljnih didaktičnih načel. Nevarnost ni v tem, da bi bil obrazec napačen, temveč v tem, da učenec ali učitelj začetnik pripravo razume kot seznam rubrik, ki jih je treba izpolniti, ne kot dokument, ki odraža premišljeno didaktično odločanje. Priporočamo, da primere iz prakse berete kritično in jih vrednotite z orodji, ki vam jih da to poglavje.

5.5.2 Sestavine učne priprave

Sestavine učne priprave razvrstimo v tri sklope.

Splošni podatki zajemajo: datum in razred; predmet in tematski sklop; naslov učne enote; vrsto učne ure (ura pridobivanja novega znanja, ura utrjevanja, ura ponavljanja, ura preverjanja in ocenjevanja, kombinirana ura); ter učne vire in didaktična sredstva.

Didaktično pomembne sestavine so srce priprave. Sem sodijo: *operativni učni cilji*, natančno opredeljeni, merljivi, vezani na taksonomske ravni po Bloomovi taksonomiji (poglavje 3); predvidene učne oblike in metode z utemeljitvijo; predvidene dejavnosti učitelja in učencev; ter načrt formativnega preverjanja razumevanja med uro. Operativni cilji so najpomembnejša sestavina, vse ostalo mora biti usklajeno z njimi. Cilj, ki ni operativen, ni cilj, je želja.

Operativno dobro opredeljeni cilji sledijo strukturi: »Ob koncu ure bo učenec *zmožen* [akcijski glagol] [vsebina] [v kakšnem kontekstu ali na kakšni ravni].« Akcijski glagoli so vezani na taksonomske ravni: za poznavanje so to *navesti, opisati, poimenovati*; za razumevanje *razložiti, povzeti, primerjati*; za uporabo *uporabiti, reševati, izpeljati*; za analizo *razčleniti, razlikovati, ugotoviti*; za sintezo *oblikovati, zasnovati, ustvariti*; za vrednotenje *oceniti, utemeljiti, kritično presoditi*.

Kakovostna ura praviloma vključuje cilje iz **vseh treh domen**: *kognitivne* (razumevanje, analiza, vrednotenje vsebine), *čustveno-motivacijske* (razvijanje interesa, stališč, vrednotnega odnosa do vsebine) in *psihomotorične* (razvijanje spretnosti in postopkov, kjer je to relevantno za predmetno področje). Učitelji začetniki pogosto načrtujejo zgolj kognitivne cilje in pri tem spregledajo, da pouk vedno vzgaja in da je čustveno-motivacijska dimenzija tista, ki odloča, ali bo učenec znanje ohranil in prenesel v novo situacijo. Načrtovana čustveno-motivacijska dimenzija ni mehak dodatek h kogniciji, je njen pogoj.

Posebno opozorilo velja glede **dejavnosti učencev**: to je najpogostejše zanemarjen del priprave. Priprava, v kateri je stolpec dejavnosti učencev večinoma prazen ali vsebuje samo besedo »poslušaj«, je didaktično neustrezna in je signal, da ura ni bila zasnovana v skladu z načelom aktivnosti. Kakovostna priprava ima dejavnosti učencev opisane vsaj tako natančno kot dejavnosti učitelja, kajti tisto, kar učenci delajo, je tisto, od česar se učijo. To je načelo, ki velja pred pisanjem primera, ne šele po njem.

Strukturne enote opisujejo potek ure v časovno razporejenih fazah z natančnim opisom dejavnosti učitelja in učencev. Ura je členjena na tri faze: *uvodno stopnjo*, ki motivira in aktivira predznanje; *osrednji del*, ki je jedro pridobivanja novega znanja; in *sklepno stopnjo*, ki sistematizira, utrjuje in vrednoti. Vsaka faza ima svojo didaktično funkcijo in zahteva svojo časovno dodelitev (o tem podrobneje v razdelku 5.6).

Časovna razporeditev je sestavina, ki jo učitelji pogosto podcenjujejo ali obravnavajo zgolj formalno, kot stolpec s minutami, ki ga izpolnijo zadnjega. V resnici je časovna razporeditev didaktična odločitev prve kategorije. Vsaka dodelitev časa posamezni fazi nosi v sebi implicitno vrednostno sodbo: čemu dajemo prostor, čemu ga odrekamo. Priprava, ki uvodni stopnji nameni dve minuti in osrednjemu delu trideset, sporoča, da je aktiviranje predznanja manj pomembno od podajanja vsebine. In ta odločitev ima neposredne posledice za razumevanje. Priprava, ki sklepni stopnji ne nameni časa, sporoča, da sistematizacija in preverjanje razumevanja nista bistveni, kar je didaktično vprašljivo.

Realistična časovna razporeditev zahteva, da učitelj pred pisanjem priprave premisli: koliko časa dejansko zahteva kakovostna izvedba vsake faze, ne pa, koliko časa mu ostane po odbitku razlage. Velja splošna orientacija: uvodna stopnja 5–10 minut, osrednji del 20–30 minut, sklepna stopnja 5–10 minut. Toda navedena razporeditev se bistveno razlikuje glede na vrsto ure. Ura utrjevanja bo imela daljšo sklepno fazo; ura pridobivanja novega znanja bo morda imela daljši osrednji del; ura, ki temelji na problemskem pristopu, bo morda imela izrazito daljšo uvodno fazo, ki učence uvede v problem. Ni recepta, je premislek.

Enako opozorilo velja za stolpec *čas*: vrednosti, ki si sledijo mehanično (10 min, 30 min, 5 min) brez premisleka o tem, kaj se v tem času dejansko dogaja in ali je to realno izvedljivo, so prav tako signal, da časovna razporeditev ni bila didaktično premišljena. Dobra priprava ima čas usklajen z zahtevnostjo in naravo dejavnosti. In učitelj, ki pri pisanju ugotovi, da mu čas ne »sede«, s tem ugotovi, da mora pripravo vsebinsko prilagoditi, preden stopi v razred.

5.5.3 Primer strukture pisne učne priprave

Pisna učna priprava nima predpisane enotne oblike. Vsaka šola, predmetna didaktika in posamezni učitelj jo prilagodijo svojemu kontekstu. Kar je predpisano in didaktično neizogibno, so njene vsebinske sestavine, ki so bile opisane v razdelku 5.5.2. Obrazec, ki sledi, je *eden od možnih primerov* strukturiranja pisne priprave, zasnovan tako, da vizualno in vsebinsko odseva didaktično logiko učne ure ter opominja na sestavine, ki so najpogosteje zanemarjene.

Obrazec je razdeljen na sedem razdelkov, ki sledijo zaporedju načrtovanja. Splošni podatki postavijo kontekst; operativni cilji, oblikovani za vse tri domene (kognitivno, čustveno-motivacijsko in psihomotorično), določijo smer; izbira učnih oblik in metod z utemeljitvijo vzpostavi didaktično razmerje med cilji in postopki; tabela strukturnih enot je osrednji del obrazca in zahteva vzporedno načrtovanje dejavnosti učitelja **in** učencev v vseh treh fazah ure; načrt sprotnega (formativnega) preverjanja zagotavlja, da vrednotenje ni prepuščeno naključju; napoved naslednje ure vzdržuje kontinuiteto med urami; refleksija po izvedbi pa zaokroži cikel. Iz načrta naredi vir učenja.

Posebno pozornost zaslužita dva stolpca v tabeli strukturnih enot. Stolpec *dejavnost učencev* je najpogosteje zanemarjen del priprave. Beseda »poslušajo« ni opis didaktične dejavnosti. Stolpec *čas* pa ni formalna rubrika, temveč didaktična odločitev: koliko prostora dajemo posamezni fazi, pove, čemu dajemo didaktično prednost.

1. Splošni podatki
Datum <i>dd. mm. llll</i>
Razred / skupina
Predmet
Tematski sklop
Učna enota (naslov ure)
Vrsta učne ure <i>npr. ura pridobivanja novega znanja / utrjevanja / ponavljanja / preverjanja</i>
Učna sredstva in viri

2. Operativni učni cilji – ob koncu ure bo učenec zmožen:

Kognitivni – nižja raven	<i>npr. navesti ... / opisati ... / poimenovati ...</i>
Kognitivni – višja raven	<i>npr. primerjati in utemeljiti ... / analizirati ... / kritično presoditi ...</i>
Čustveno-motivacijski	<i>npr. izraziti lastno stališče do ... / pokazati interes za ...</i>
Psihomotorični	<i>npr. pravilno izvesti postopek ... / obvladati tehniko ...</i>

3. Učne oblike in metode

Učne oblike

npr. frontalna, skupinska, individualna, delo v dvojicah

Učne metode

npr. razlaga, pogovor, prikazovanje ...

Utemeljitev izbora (zakaj prav te – v povezavi s cilji?)

1–2 stavka

4. Strukturne enote (potek ure)

Faza	Dejavnost učitelja	Dejavnost učencev	Čas
Uvodna stopnja <i>motivacija, aktiviranje predznanja, napoved ciljev</i>			5–10 min
Osrednji del <i>pridobivanje znanja, razvijanje spretnosti in sposobnosti, razumevanje, formiranje</i>			20–30 min

Sklepna stopnja <i>utrjevanje, sistematizacija, vrednotenje</i>			5–10 min
---	--	--	-----------------

Opomba – dejavnost učencev: beseda »poslušajo« ni opis didaktične dejavnosti. Zapišite, kaj učenci miselno počnejo – primerjajo, postavljajo hipoteze, rešujejo, razpravljajo, povzemajo. | Opomba – čas: dodelitev minut posamezni fazi je didaktična odločitev. Če čas ne »sede«, vsebinsko prilagodite pripravo, preden stopite v razred.

5. Načrt sprotnega (formativnega) preverjanja med uro

Kdaj in kako boste med uro preverjali razumevanje?

npr. Po razlagi prvega pojma – vprašanje višje ravni z zadostnim čakanjem. Ob koncu skupinskega dela – kratka skupna predstavitev. Izhodni listek: en stavek – kaj je danes bistveno.

6. Domača naloga/napoved naslednje ure

Kaj dobijo učenci za domačo nalogo in kaj prihaja naslednjič – z utemeljitvijo, ne le navedbo.

7. Refleksija po izvedbi (izpolni po uri)

Ali so bili cilji doseženi? Katera faza je bila najuspešnejša?

Kaj bi naslednjič naredil drugače in zakaj?

Ne le »povedal bi počasneje« – razmislite o didaktičnih odločitvah: ciljih, metodah, zaporedju, vrednotenju.

5.6 Izvedba učnega procesa: stopnje učne ure

Pisna priprava je načrt, izvedba je njegova uresničitev v konkretnem razredu. Med načrtom in izvedbo je vedno razlika. Ta razlika ni napaka, temveč normalen del poučevanja. Učitelj, ki svojo pripravo izvaja mehanično, ne glede na to, kaj se v razredu dejansko dogaja, ni reflektiven praktik, je izvrševalec. Kakovostna izvedba zahteva, da učitelj med poukom

bere razred: opazuje, kje so zagotovila razumevanja, kje zmedenost, kje dolgčas. Na podlagi tega prilagaja tempo, globino in metode. To zmožnost Meyer (2004) opisuje kot *didaktično improvizacijo v okviru strukture*: učitelj ima jasen strukturni načrt, ki mu daje oporo, znotraj tega okvira pa se odziva na dogajanje v razredu z didaktičnim presojanjem.

Kljub navedeni fleksibilnosti ima vsaka učna ura didaktično utemeljeno notranjo strukturo, stopnje učnega procesa (Strmčnik, 2001; Blažič idr., 2003). Da bi razumeli, zakaj te stopnje obstajajo in zakaj niso zgolj birokratska zahteva, se za trenutek ustavimo pri njihovem izvoru.

5.6.1 Od teorije formalnih stopenj do sodobne artikulacije

Vprašanje, kako strukturirati pouk v času, ni izum sodobne didaktike. Didaktiki so se z njim sistematično ukvarjali že v 19. stoletju.

Johann Friedrich Herbart (1776–1841) je v *Splošni pedagogiki* (1806) postavil izhodišče, da mora pouk slediti psihološki logiki učenčevega spoznavnega procesa, ne le logiki učne vsebine. Herbartovi nasledniki, zlasti Tuiskon Ziller (1817–1882) in Wilhelm Rein (1847–1929), so to misel razvili v teorijo formalnih stopenj pouka (*formale Stufen*). Po tej teoriji mora vsaka učna ura potekati skozi pet stopenj: *pripravo* (aktiviranje predznanja), *predstavitev* (posredovanje novega gradiva), *povezovanje* (vzpostavljanje razmerij z obstoječim znanjem), *posplošitev* (oblikovanje pravil in definicij) in *uporabo* (prenos na nove primere). Navedena shema je postala standard pedagoškega izobraževanja po vsej Evropi in bistveno zaznamovala tudi slovensko učiteljske v 19. in zgodnjem 20. stoletju (Šilih, 1961; Strmčnik, 2001).

Teorija formalnih stopenj je bila na prelomu 20. stoletja deležna ostre kritike. Dewey (1916), Kerschensteiner in drugi reformni pedagogi so opozarjali, da je shema toga, da namesto oživljanja mehanizira pouk in da premalo upošteva aktivnost učenca. V praksi se je pogosto dogajalo, da so učitelji peto stopnjo – *uporabo* – v celoti izpustili, ker je zmanjkalo časa. Kljub kritikam je teorija formalnih stopenj pustila neprecenljiv odtis. Dokazala je, da ima vsaka kakovostna učna ura svojo notranjo strukturo in da je ta struktura didaktično utemeljena, ne naključna. Omenjeni uvid je bil preboj.

Sodobna didaktika je teorijo formalnih stopenj presegla v smeri večje fleksibilnosti in psihološke utemeljenosti. Tričlenska struktura, uvodna, osrednja in sklepna stopnja, ohranja njeno temeljno logiko, a jo osvobaja mehaničnosti. Stopnje niso predpisane enote z določenim trajanjem, temveč didaktično utemeljene etape, katerih dolžina, zaporedje in

vsebina se prilagajajo vrsti ure, starostni stopnji učencev in naravi učne vsebine (Jank in Meyer, 2006). Bruner (1960) je s konceptom spiralnega kurikula dodal razsežnost, ki je Herbartova shema ni poznala: faze ure ne peljejo zgolj naprej linearno, temveč se vračajo in poglobljajo.

Za sodobnega učitelja je ta zgodovinski pogled dragocen iz enega preprostega razloga: razumeti, *zakaj* ima ura svojo strukturo, je bistveno za to, da jo znaš *fleksibilno* uporabljati. Učitelj, ki pozna samo obliko brez njenega ozadja, bo ob prvem zapletu v razredu shemi mehanično sledil ali jo v celoti zavrgel. Učitelj, ki razume njeno logiko, pa bo vedel, kdaj in kako jo je smiselno prilagoditi.

5.6.2 Tri stopnje učne ure: skupna logika

Preden vsako stopnjo podrobno opišemo, velja poudariti temeljno načelo, ki velja za vse tri: vsaka stopnja je učinkovitejša, kadar se dogaja z učenci, ne za učence. Uvodna motivacija, ki jo učitelj izvaja pred pasivnim razredom, ni motivacija, je nastop. Osrednja razlaga brez preverjanja razumevanja ni pouk, je predavanje. Sklepna sistematizacija brez učenčeve aktivne participacije ni zaključek ure, je monolog.

To načelo je preprosto, a ga učitelji začetniki pogosto spregledajo, ker so v fazi načrtovanja bolj osredotočeni na to, *kaj bodo povedali*, kot na to, *kaj bodo učenci delali*. Pisna priprava, ki ima v stolpcu *dejavnost učencev* večinoma prazen prostor ali zgolj besedo »poslušajo«, je signal, da ura ni bila zasnovana za učence, temveč za učitelja.

Obravnava stopenj učne ure v tem poglavju je splošno didaktična, postavlja konceptualni okvir, ki velja za pouk na vseh stopnjah in pri vseh predmetih. Konkretna izvedba posameznih faz se med predmetnimi področji bistveno razlikuje: odgovor na vprašanje, kako strukturirati uvodno stopnjo pri obravnavi književnega dela, se razlikuje od uvodne stopnje pri kemijskem poskusu; izvedba sklepne sistematizacije pri matematični nalogi je drugačna od tiste pri jezikovnem pouku ali likovni vzgoji. Prav tako se med predmeti razlikujeta preverjanje in ocenjevanje znanja. Pisni preizkus pri tujem jeziku ima drugačno logiko kot nastop pri glasbi ali laboratorijsko poročilo pri biologiji. Te posebnosti so predmet predmetnih didaktik, ki bodo splošno didaktična izhodišča pričujočega poglavja aplicirala na konkretna vsebinska področja. Tu pridobite okvir; tam pridobite izvedbo.

5.6.2.1 Uvodna stopnja – *preden odpremo knjigo*

Predstavljajte si, da vstopite v razred in takoj začnete razlagati novo snov. Učenci sedijo, gledajo v vas in čakajo. Nekdo vpraša: »Zakaj se moramo to učiti?« Vi razlagate naprej. Ob koncu ure se vprašate, zakaj nihče ni razumel. Odgovor je pogosto v tistem, kar se ni zgodilo na začetku.

Uvodna stopnja ima več sočasnih funkcij: motivira učence in vzbuja zanimanje za vsebino; aktivira predznanje, ki je psihološki pogoj za razumevanje novega; ter napove cilje in potek ure, kar učencem omogoča zavestno sledenje učnemu procesu. Strmčnik (2001) uvodni stopnji pripisuje *antropološki moment*, soočenje učenca z vprašanjem »*Zakaj me to zanima?*«, preden mu odgovorimo na »*Kaj moram znati?*«

Motivacija ni nujno spektakularen uvodni trik, lahko je dobro zastavljeno vprašanje, provokativna trditev, kratek problem, ki ga učenci ne znajo takoj rešiti, ali konkretna situacija iz njihovega življenja. Ključno je, da motivacija izhaja iz vsebine in jo napoveduje, in ne stoji ob strani kot ločen »zabavnik« segment.

Aktiviranje predznanja je psihološko utemeljeno z Ausubelovim (1968) konceptom asimilacije: novo znanje se utrdi le, kadar se poveže z obstoječim. Učenec, ki vstopi v razlago brez aktiviranega predznanja, nima kognitivnih »kavljev«, na katere bi obesil novo vsebino. In nova vsebina zdrsne. Aktiviranje predznanja ni ponavljanje prejšnje ure; je ugotavljanje, kaj učenci že vedo, mislijo ali morda napačno razumejo o temi, ki jo bomo obravnavali.

Napoved ciljev je empirično podprta z ugotovitvijo, da učenci, ki vedo, *kaj* se bodo naučili in *zakaj*, dosegajo boljše rezultate (Hattie, 2009). Napoved ciljev ni branje s table, je kratek, jasen opis tega, kaj bo učenec ob koncu ure zmožen razumeti ali narediti, podan na način, ki je učencu razumljiv.

Oblike uvajanja so raznolike: vprašanje, ki aktivira izkušnje učencev; kratka problemska situacija; ponazorilo, ki vzbudi radovednost; kratek zapis na tablo, ki napove strukturo ure; kratka debata o intuitivnem mnenju pred srečanjem s teorijo. Skupno jim je eno: učence postavijo v aktiven odnos do tega, kar prihaja, ne v pasivno čakanje na razlago.

Didaktična vrednost uvodne stopnje je pogosto podcenjena. Učitelji jo marsikdaj skrajšajo, »ker se mudi«. Toda uvod, ki ne aktivira predznanja, pušča učence brez konceptualnega okvira; uvod, ki ne napove ciljev, pušča učence brez usmeritve. Dobro zastavljen uvod je investicija, ki se povrne v boljšem razumevanju osrednjega dela.

Pogosti lapsusi: uvod je preskočen; traja predolgo in zapolni čas za osrednji del; motivacija ni vezana na vsebino; napoved ciljev je preobsežna in zbegana; aktiviranje predznanja se sprevrže v izpraševanje, ki učence destimulira.

5.6.2.2 Osrednja učna stopnja – kaj se dejansko dogaja v jedru ure

Učitelj razlaga. Učenci poslušajo. Minuta za minuto. Razlaga je jasna, strukturirana, bogata s primeri. Ob koncu ure učitelj postavi vprašanje. Tišina. Nihče ne ve, kaj bi odgovoril. Zakaj? Ker razlaga brez preverjanja razumevanja ni pouk, je monolog.

Osrednja učna stopnja je jedro ure in njen didaktično najzahtevnejši del: tu poteka pridobivanje novega znanja, razumevanje novih pojmov, procesov in zakonitosti in utrjevanje znanja. Ta stopnja praviloma vključuje štiri medsebojno prepletajoče se procese.

Informiranje pomeni posredovanje novih spoznanj, pojmov, zakonitosti ali spretnosti. To je tisti del, ki je najbolj viden in ki ga učenci (in učitelji) najpogosteje enačijo z »resničnim poukom«. Toda informiranje samo po sebi ne zagotavlja razumevanja. Je le prvi korak.

Formiranje je aktivno predelovanje novih spoznanj: postavljanje v razmerja, primerjanje, analiza, sinteza. To je tisti del, ki ga šibke priprave najpogosteje opustijo, ker »zmanjka časa«. Toda brez formiranja je znanje ohlapno in neprenosljivo. Strmčnik (2001) posebej opozarja, da je zahteven prehod od konkretnega k splošnemu, bistvenemu. Ta prehod zahteva posebno didaktično pozornost. Učenci morajo od primera priti do pojma in od pojma do posplošitve. Ta pot se ne zgodi sama od sebe.

Utrjevanje védnosti in znanja je četrti proces osrednjega dela. Pri njem gre za aktivno ponavljanje, vadenje in apliciranje novih spoznanj v rahlo različnih situacijah, ki gradijo trdnost in prenosljivost znanja. Utrjevanje ni rezervirano za konec ure ali domačo nalogo; didaktično najučinkoviteje poteka sproti, ko učenci novo znanje takoj preskusijo v kontekstu, ki se nekoliko razlikuje od tistega pri razlagi. S tem se prepreči, da bi znanje ostalo »izoliran pojav« brez vpetosti v mrežo obstoječih spoznanj.

Kakovostno utrjevanje je torej aktivno predelovanje znanja – učenec mora isto vsebino uporabiti v situaciji, ki se rahlo razlikuje od tiste pri prvotni razlagi (Roediger in Karpicke, 2006). Tak pristop razvija prenosljivost znanja (transfer): sposobnost, da učenec naučeno uporabi v novih in nepredvidenih okoliščinah (Bransford idr., 2000). Razlikujemo torej med **reproduktivnim ponavljanjem** (priklic, obnova) in **produktivnim ponavljanjem** (aplikacija, primerjava, razlaga z lastnimi besedami, reševanje problemov v novih kontekstih). Produktivno ponavljanje je tesno povezano z elaborativnim kodiranjem – ko učenec vzpostavlja nove povezave med obstoječim in novim znanjem, razumevanje postaja trajnejše in prenosljivejše (Ausubel, 1968). Če ponazorimo s primeri: učenci preberejo razlago pojma, nato pojasnijo pojem sošolcu, ki ga ni bil pri uri (produkcija v novem kontekstu); rešijo nalogo istega tipa, a z drugačnimi podatki ali v drugačnem življenjskem kontekstu; primerjajo dva pojma in poiščejo podobnosti ter razlike (elaboracija).

Vzgajanje prežema vse prejšnje procese. Razvijanje vrednotnih stališč, kritičnega mišljenja in spoštovanja do znanja in sošolcev ni ločen del ure, temveč dimenzija, ki se kaže v vsakem didaktičnem dialogu. Znotraj osrednjega dela mora učitelj ves čas izvajati sprotno vrednotenje¹: ali učenci razumejo? Kje so vrzeli? Kdo je izgubljen? To ni izpraševanje, je didaktično branje razreda s pomočjo vprašanj, opazovanja, kratkih pisnih odzivov ali medsebojnih razlag. V tem učbeniku dosledno uporabljamo izraz *sprotno² vrednotenje*, ker zajame tako časovno dimenzijo (poteka med učnim procesom) kot didaktično funkcijo (sproti zaznavamo razumevanje in prilagajamo pouk). V mednarodni literaturi je za navedeni pojem uveljavljen izraz *formative assessment*. Kadar ga navajamo, dodajamo v oklepaju ustrezno *sprotno (formativno) vrednotenje* (Black in Wiliam, 1998; Hattie, 2009). Učitelj, ki nadaljuje razlago, ne da bi preveril razumevanje, je podoben navigatorju, ki riše karto, ne da bi pogledal skozi okno.

Osrednji del ni monolog, je strukturiran dialog med učiteljem in učenci ter med učenci samimi. Učne metode in oblike, ki jih učitelj izbere za osrednji del, so podrobno obravnavane v poglavjih 6 in 7; tu velja poudariti le, da razlaga ni edina in pogosto niti ne najboljša možnost.

²*Terminološka opomba.* V slovenskem didaktičnem izročilu ločimo med tremi pojmi, ki jih mednarodna literatura pogosto zamenjuje. **Vrednotenje** (evalvacija) je najširši pojem; gre za sistematično zbiranje podatkov o kakovosti nekega procesa ali izida. **Preverjanje** je sistematično zbiranje podatkov o doseganju učnih ciljev, pri čemer dosežki še niso številčno ovrednoteni. **Ocenjevanje** je korak, pri katerem učenim dosežkom dodelimo vrednost, oceno (Strmčnik, 2001). Glede na mesto v učnem procesu ločimo: *diagnostično* preverjanje na začetku (ugotavljanje predznanja), *sprotno* vrednotenje med učnim procesom (ugotavljanje razumevanja) in *sumativno* ocenjevanje na koncu (ugotavljanje rezultatov). Izraz *formativno ocenjevanje* (angl. *formative assessment*), ki je od Blacka in Wiliama (1998) naprej postal vseprisoten in je v slovenskem prostoru vse bolj uveljavljen (Rutar Ilc, 2003), v slovenščini ustvarja zmedo. Beseda *ocenjevanje* nosi konotacijo številčnega vrednotenja, kar sprotne vrednotenje ni, pridevnik *formativno* pa opisuje funkcijo, ne časa izvajanja. Zato v tem učbeniku dosledno govorimo o *sprotnem vrednotenju*.

Pogosti lapsusi: razlaga postane dolg monolog brez interakcije; prehod od primera k posplošitvi ostane neopravljen; čas se nesorazmerno porabi za nižje taksonomske ravni; učenci so fizično aktivni, a kognitivno pasivni.

5.6.2.3 Sklepna stopnja – tisto, kar ostane

Zvonec pozvoni. Učenci zapirajo zvezke. Učitelj reče: »Domača naloga je vaja 5 na strani 48.« Učenci odhajajo. Ali vedo, kaj so se danes naučili? Ali vidijo, kako nova vsebina sodi v celoto? Najverjetneje ne, ker sklepna stopnja ni bila izvedena.

Sklepna stopnja zajema sistematizacijo, vrednotenje ter napoved nadaljevanja. Je del ure, ki ga učitelji začetniki najpogosteje skrajšajo ali izpustijo, bodisi ker so porabili preveč časa v osrednjem delu, bodisi ker menijo, da je »snov zaključena«. Ta napaka je dragocena prav zato, ker razkriva napačno razumevanje funkcije sklepne stopnje. Ne gre za pospravljanje po uri, temveč za kognitivno zaključitev učnega procesa.

Sistematizacija pomeni, da učenci ob koncu ure vidijo celoto: kateri pojmi so bili uvedeni, kako se nanašajo drug na drugega, kako se vklapljajo v to, kar so vedeli prej, in kaj napovedujejo za prihodnje učenje. Dobra sistematizacija ni učiteljev povzetek, je skupna rekonstrukcija, pri kateri učenci aktivno sodelujejo. Učitelj, ki ob koncu ure reče »Danes smo torej spoznali ...« in sam pove povzetek, zamudi priložnost. Bistveno bolj didaktično je vprašati učence, kaj so spoznali, in skupaj graditi zaključek.

Preverjanje razumevanja ob koncu ure ni ocenjevanje, je sprotna diagnostika, ki učitelju pove, ali so bili cilji ure doseženi, in učencem pove, kje so. Kratki izhodni listki (exit tickets), vprašanja za razmislek ali kratka medsebojna razlaga so učinkovita in časovno ekonomična orodja, ki hkrati služijo kot zaključna oblika utrjevanja (Black in Wiliam, 1998).

Napoved nadaljevanja je pogosto spregledan, a didaktično dragocen zaključni element. Ko učitelj pove, kaj prihaja naslednjič in zakaj, vzdržuje kontinuiteto med urami in motivira za domače delo.

Sklepna stopnja, ki jo učitelj preskoči, »ker je zmanjkalo časa«, je signal, da je bila ura prenatrpana ali da načrtovanje ni bilo dovolj realistično glede časa.

Pogosti lapsusi: sklepna stopnja odpade; sistematizacijo naredi učitelj sam namesto skupaj z učenci; preverjanje razumevanja je zamenjano z ocenjevanjem; domača naloga je napovedana v zadnji minuti brez razlage in konteksta.

5.6.3 Vrste učnih ur in prilagoditev strukturnih stopenj

Tričlenska struktura je orientacijsko izhodišče, ne tog predpis. Različne vrste učnih ur zahtevajo različno poudarjanje posameznih stopenj.

Ura pridobivanja novega znanja ima poudarjen osrednji del, ki mora biti skrbno strukturiran po načelu postopnosti: od aktiviranja predznanja k novim pojmom, od pojmov k posplošitvam, od posplošitev k prvim aplikacijam.

Ura utrjevanja ima poudarjeno sklepno stopnjo: učenci večino ure aktivno delajo z znanjem iz prejšnjih ur, učitelj pa nudi individualizirano podporo in formativno vrednotenje.

Ura ponavljanja in sistematizacije je namenjena celostni rekonstrukciji večjega sklopa znanja; njena posebnost je, da mora biti izrazito aktivna in strukturirana po tematskih vprašanjih, ne po kronologiji učenja.

Ura preverjanja in ocenjevanja ima specifično strukturo, ki jo ureja Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja (Uradni list RS, št. 52/13). Uvodna stopnja (navodila, pojasnila) in sklepna stopnja (povratna informacija) skupaj ne smeta biti krajši od deset minut.

Kombinirana ura prepleta elemente različnih vrst ur in zahteva posebno pozornost pri časovni razmestitvi. Skušnjava, da se eden od elementov razleze na račun ostalih, je tu največja.

5.6.4 Konkretni koraki pri izvedbi

Pred uro: Preverite, ali so didaktična sredstva pripravljena in oprema deluje. Uredite prostor glede na načrtovano učno obliko. Razporeditev klopi ni nevtralna odločitev. Mentalno »prehodite« uro.

Ob vstopu v razred: Vzpostavite stik z razredom, ne začnite takoj z vsebino. Kratka vzpostavitev prisotnosti, ki jo učenci razumejo kot začetek ure, ima didaktično in vzgojno vrednost.

Med uvodnim delom: Ne pohitite. Aktivirano predznanje in jasno napovedan cilj sta investicija, ki se povrne. Preverite, ali učenci razumejo, *zakaj* se bodo tega učili.

Med osrednjim delom: Postavljajte vprašanja, ne razlagajte zgolj. Opazujte neverbalne signale nerazumevanja, namrščena čela, roke, ki se ne dvigajo, poglede, ki uhajajo. Prilagodite tempo. Ne bojte se ustaviti in razložiti znova z drugega zornega kota.

Med sklepnim delom: Ne dovolite, da ga ukrade zvonec. Vprašajte učence, ne razlagajte sami. Povratna informacija ob koncu ure je vredna enako kot razlaga na njenem začetku. Po uri: Izpolnite refleksijo v pisni pripravi, dokler je ura še sveža. To je temeljni material za vaš profesionalni razvoj in neposredna vsebina razdelka 5.9.

5.7 Preverjanje in ocenjevanje znanja kot sestavni del načrtovanja

Učitelju, ki prvič sestavi preizkus znanja, se pogosto zgodi naslednje: pregleda vsebino, ki jo je obravnaval, in zapiše vprašanja o tem, kar se mu zdi pomembno. Rezultat je preizkus, ki preverja pretežno tisto, kar je bilo zadnje poučevano, in skoraj izključno na ravni poznavanja in reprodukcije. Učenci se za tak preizkus naučijo na pamet in ga pozabijo teden dni pozneje. Kaj je šlo narobe? Preverjanje ni bilo načrtovano, bilo je improvizirano.

Preverjanje in ocenjevanje znanja nista aktivnosti, ki prideta *po* pouku, sta sestavni del didaktičnega načrtovanja in morata biti vgrajena v artikulacijo učnega procesa že pri pisanju priprave (Pravilnik o ocenjevanju znanja in napredovanju učencev v osnovni šoli, 2025).

Ustrezni pravilnik za srednje šole natančno ureja postopke, pogoje in dokumentacijo ocenjevanja. Učitelj mora te predpise poznati, a normativna skladnost je le minimalni standard. Didaktično kakovostno ocenjevanje zahteva bistveno več: da je vrednotenje vgrajeno v sam učni proces kot njegova smiselna sestavina, ne le kot formalna zahteva.

V didaktiki igra poleg ocenjevanja pomembno vlogo preverjanje znanja. Glede na mesto v učnem razlikujemo tri vrste preverjanja znanja (Black, Wiliam, 1998; Strmčink, 2001; Blažič idr., 2003).

Diagnostično preverjanje je začetno. Poteka pred obravnavo nove vsebine ali na začetku šolskega leta. Namen je ugotoviti predznanje učencev: kaj že znajo, kje so vrzeli, katere napačne predstave je treba razgraditi. Diagnostično preverjanje ne daje ocen, učitelju daje informacije za prilagoditev načrtovanja. Učitelj, ki preskoči diagnostično preverjanje in začne razlagati »od začetka«, tvega, da razlaga to, kar učenci že vedo, in izpušča tisto, česar ne vedo. Oblike diagnostičnega preverjanja so raznolike: kratki uvodni vprašalnik, miselni

vzorec predznanja, skupinska razprava ali celo preprosta gesta, npr. dvignjene roke ob vprašanju »Kdo je že slišal za pojem X?« Učitelju vsakič ponudijo dragocene informacije za prilagoditev načrtovanja.

Formativno preverjanje je sprotno. Poteka *med* učnim procesom skozi vse šolsko leto. Namen je ugotoviti, kako poteka razumevanje, in zagotoviti pravočasno povratno informacijo učencu in učitelju. Formativno preverjanje je *ocenjevanje za učenje*, ne ocenjevanje učenja. In ravno ta razlika je odločilna (Black in Wiliam, 1998). Oblike so raznolike: ustni odzivi med poukom, kratki pisni preizkusi, medsebojno vrednotenje med učenci, opazovanje med skupinskim delom, izhodni listki (*exit tickets*) ob koncu ure. Ključna značilnost ni oblika, temveč funkcija: povratna informacija mora biti konkretna, pravočasna in usmerjena naprej: ne le »prav/narobe«, temveč »tukaj si pravilno razumel, tukaj je vrzel, naslednji korak je ...« Wiliam (2011) empirično utemeljuje, da sistematično formativno vrednotenje, vgrajeno v vsakodnevni pouk, bistveno bolj prispeva k učni uspešnosti kot povečevanje pogostosti sumativnega ocenjevanja.

Sumativno preverjanje je končno. Ugotavlja rezultate učenja ob koncu tematskega sklopa, ocenjevalnega obdobja ali šolskega leta in daje oceno, ki odraža dosežke. Sumativno preverjanje je legitimno in potrebno, toda njegova prevlada v šolski kulturi je didaktično problematična. Kadar je vrednotenje pretežno sumativno, učenci optimizirajo svoje učenje glede na preizkus, ne glede na razumevanje. Z vidika učenca je, kot je opozoril Ramsden (2003), ocenjevanje *enako kurikulumu*. Učenci se bodo učili tisto, za kar menijo, da bo preverjano in ocenjevano, ne tisto, kar je v učnem načrtu ali kar je bilo razloženo pri pouku. To je eden najmočnejših argumentov za skrbno preverjanje in načrtovanje preizkusov z vnaprej jasno določenimi vsebinami in taksonomskimi ravni.

Vse tri vrste preverjanja morajo biti v letni pripravi vnaprej načrtovane. Premalo je, če učitelj v letni delovni načrt zapiše le datume pisnih preizkusov. Preverjanje znanja, ki je povratna informacija tako učencu kot učitelju, mora pripraviti učenca na ocenjevanje, katerega glavni namen je pridobitev ocene.

5.8 Specifikacijska tabela

Ko učitelj sestavi preizkus brez specifikacijske tabele, se pogosto zgodi, da so vprašanja izbrana na podlagi tega, kar se mu zdi lažje oblikovati, ali na podlagi tistega, kar je bilo poučevano zadnje in je torej »pri roki«. Rezultat je preizkus, ki sistemsko podcenjuje nekatere vsebine in taksonomske ravni, ne po didaktični odločitvi, temveč po naključju.

Specifikacijska tabela, imenovana tudi mrežni diagram, je didaktično orodje za načrtovanje pisnega preizkusa znanja, ki zagotavlja, da so ustrezno zastopani tako vsebine kot taksonomske ravni ciljev. Je konkreten odgovor na pogost problem pisnih preizkusov: da preverjajo pretežno nižje ravni (poznavanje, reprodukcija), medtem ko višje ravni ostanejo nepreverjene, kar pomeni, da so bile verjetno tudi nepoučevane.

Specifikacijska tabela je matrika, v kateri se na eni osi nahajajo vsebine (tematski sklopi, ki smo jih obravnavali), na drugi osi pa taksonomske ravni po Bloomovi taksonomiji. V vsako celico matrike zapišemo, koliko in kakšnih nalog bo za tisto vsebino na tisti ravni. Preden tabelo izpolnimo, se moramo vprašati: katere vsebine so bile dejansko poučevane in na katerih taksonomskih ravneh? Preizkus sme preverjati le tisto, kar je bilo poučevano, ne sme biti presenečenje.

Primer specifikacijske tabele za krajši preizkus (15 vprašanj)

Opredelitev didaktike	2 vpr. izbirnega tipa	2 vpr. izbirnega tipa	1 esejsko vpr.	5
Didaktična načela	2 vpr. izbirnega tipa	2 vpr. s kratkimi odg.	1 esejsko vpr.	5
Artikulacija	2 vpr. dopolnjevanja	2 vpr. s kratkimi odg.	1 esejsko vpr.	5
Skupaj	6	6	3	15

Specifikacijska tabela opravlja dve funkciji hkrati. Za učitelja je orodje načrtovanja. Zagotavlja, da preizkus res preverja tisto, kar je bilo poučevano, na ravneh, na katerih je bilo poučevano, in da so vse vsebine enakopravno zastopane. Za učence pa je, kadar jim jo učitelj razkrije pred preizkusom, orodje za učenje, napoved tega, kaj je bistveno in na kateri ravni razumevanja je pričakovano. Transparentnost preizkusa ni »lajšanje«, je didaktično načelo poštene povratne informacije in konkretna aplikacija tistega, kar smo pri načelu vzgojnosti pouka spoznali kot pogoj zaupanja med učiteljem in učenci (poglavje 4).

Postopek sestavljanja preizkusa z uporabo specifikacijske tabele obsega pet korakov: (1) premislek o namenu preverjanja; (2) določitev vsebin in ciljev z izpolnitvijo tabele; (3) izbira tipov nalog za vsako celico; (4) odločitev o načinu točkovanja; (5) določitev pretvorbe rezultatov v ocene, po absolutnih ali relativnih kriterijih.

5.9 Refleksija po izvedbi: od priprave k profesionalnemu razvoju

Mlad učitelj pride domov po svoji prvi učni uri. Ura je bila kaotična. Razlaga je trajala predolgo, sklepne stopnje ni bilo, učenci so odhajali zmedeni. Ima dve možnosti: lahko si reče »ura ni šla dobro« in gre naprej, lahko pa si zapiše, *zakaj* ura ni šla dobro in *kaj* bi

spremenil. Razlika med tema dvema odzivoma je razlika med ponavljanjem napak in profesionalnim razvojem.

Pisna priprava na učno uro ima praviloma prostor za refleksijo po izvedbi, razdelek, ki ga učitelj izpolni po uri. Ta razdelek ni formalnost, je jedro tistega, kar Schön (1983) imenuje *refleksija o akciji* (*reflection-on-action*). Gre za analizo lastnega ravnanja po tem, ko se je odvijalo, z namenom izboljšanja prihodnje prakse. Schön razlikuje med dvema vrstama refleksije: *refleksija v akciji* (*reflection-in-action*) je tista, ki se dogaja med poukom, ko učitelj opazi, da učenci ne razumejo, in spontano prilagodi razlago; *refleksija o akciji* pa je tista, ki se dogaja po pouku, ko učitelj z analitično distanco premisli, kaj se je zgodilo in zakaj. Obe sta nujni; pisna refleksija sistematizira in utrjuje drugo.

V slovenskem kontekstu je pomen refleksivne prakse v izobraževanju učiteljev utemeljila Marentič Požarnik (1987, 2000) kot temeljno sestavino profesionalnega razvoja učitelja. Podobno poudarja tudi Valenčič Zuljan (2012), da je refleksija tista dejavnost, ki učitelja pomika iz rutinskega k inovativnemu in kritičnemu ravnanju.

Refleksija po izvedbi odgovori na vsaj tri vprašanja: *Ali so bili cilji doseženi?* – in če ne, zakaj ne; *Katera faza je bila didaktično najuspešnejša?* – in kateri dejavniki so to pogoji; ter *Kaj bi naredil drugače?* – ne le »povedal bi počasneje«, temveč v smislu didaktičnih odločitev o ciljih, metodah, zaporedju in vrednotenju.

Kakovostna refleksija ni samokritika, je analitično orodje. Vprašanje ni »Kaj sem naredil narobe?«, temveč »Katere didaktične odločitve so privedle do teh rezultatov – in katere bi privedle do boljših?« Učitelj, ki dosledno reflektira svojo prakso, postopoma razvija *pedagoški takt*, tj. zmožnost hitrega, natančnega branja razrednih situacij in fleksibilnega odzivanja nanje. Ta zmožnost se ne da poučevati neposredno; razvija se le skozi sistematično refleksijo lastnega dela.

Priprava in refleksija sta dve strani istega procesa: priprava je načrt za prihodnost, refleksija je analiza preteklosti. Skupaj pa tvorita jedro učiteljevega profesionalnega razvoja in neposredno napeljujeta na tematiko zadnjega poglavja tega učbenika, ki obravnava učitelja kot reflektivnega praktika.

5.10 Zaključek poglavja – od razumevanja k izvedbi in nazaj

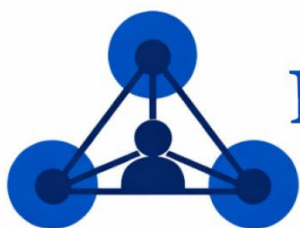
Poglavje, ki ste ga preučili, je premostilo razkorak med didaktično teorijo in izvajanjem pouka. Artikulacija učnega procesa ni tehnika, je profesionalno dejanje, ki zahteva poznavanje učencev, jasnost glede ciljev, razumevanje didaktičnih načel in zmožnost premišljenega usklajevanja vseh navedenih elementov v konkretni uri.

Makroartikulacija nas je naučila, da kakovostni pouk začenja z letnim pogledom na celoto in da je letna učna priprava hkrati zakonsko predpisana obveznost in strokovno orodje, pri čemer obe funkciji ne smeta biti v nasprotju, temveč v soglasju. Didaktični sklop je tisti nivo načrtovanja, na katerem letni načrt postane konkreten: tukaj se odloča o zaporedju ur, o prehodu med tipi ur in o tem, kdaj formativno vrednotiti. Pisna priprava na učno uro je didaktično jedro mikroartikulacije in njena kakovost se meri ne z dolžino ali urejenostjo obrazca, temveč z didaktično utemeljenostjo vsake odločitve.

Stopnje učne ure, uvodna, osrednja, sklepna, niso birokratski predpis, temveč kristalizacija dvestotih let didaktičnega razmišljanja, ki se je začelo s Herbartovimi nasledniki in danes v sodobni empirični didaktiki dobi svojo psihološko in kognitivno utemeljitev. Razumeti, zakaj ima ura svojo strukturo, je predpogoj za to, da jo znamo fleksibilno in premišljeno uporabljati.

Preverjanje in ocenjevanje znanja smo spoznali v njuni vlogi dejanskih gonilnih sil učenja. Specifikacijska tabela je konkretno orodje, ki zagotavlja, da preverjamo tisto, kar smo poučevali, na ravneh, na katerih smo poučevali. In refleksija po izvedbi je tisti korak, ki vsako uro, uspešno ali neuspešno, pretvori v vir profesionalnega razvoja.

Naloge, ki sledijo, vas vabijo, da to pot od načrtovanja do refleksije prehodite sami in da se ob koncu vprašate: kaj vam je ta izkušnja povedala o razmerju med tem, kar ste načrtovali, in tistim, kar se je dejansko zgodilo?



Poglobljanje in uporaba

Zaključne naloge za aplikacijo in poglobljanje znanja v tem poglavju bodo bistveno lažje in bolj didaktično smiselne, če boste pred njihovo izvedbo preučili tudi poglavji 6 in 7, ki obravnavata učne metode ter učne oblike in strategije. Pisna priprava namreč zahteva, da izberete in utemeljite metode in oblike. Brez poznavanja navedenega repertoarja ostaja ta odločitev intuitivna, ne strokovna. Priporočamo, da se k pričujočim nalogam vrnete po preučitvi obeh poglavij.

Naloga 1: Rekonstrukcija učne priprave iz opazovane ure

Namen: Ta vaja vas popelje po *obratni poti*. Namesto da bi najprej napisali pripravo in jo nato izvedli, opazujete izvedeno uro in iz nje rekonstruirate pripravo, ki bi morala stati za njo. Namen ni prepis tistega, kar ste videli, temveč didaktična analiza: ali je ura sledila notranji logiki, kakšni so bili cilji, ali so bile metode in oblike usklajene z njimi, ali je bila časovna razporeditev premišljena. Obratna pot je eden najučinkovitejših načinov za razvijanje didaktičnega pogleda, ker vas sili, da za vidnim dogajanjem iščete skrito strukturo.

Oblika: Individualno. Čas: Opazovanje ure (45 min) + analitični zapis (45–60 min).

Navodilo: Oglejte si učno uro, bodisi med hospitacijo bodisi kot javno dostopen videoposnetek (npr. na portalu RTV SLO, YouTube ali podobnem viru) ali v okviru didaktičnega gradiva pri vajah. Izberite uro, v kateri je razvidna vsaj osnovna struktura: uvod, osrednji del in zaključek. Uro si oglejte *dvakrat*: prvič celostno, da dobite splošni vtis; drugič analitično, z beležkami.

Na podlagi opazovane ure rekonstruirajte pripravo. Izpolnite vse sestavine iz razdelka 5.5.2 – ne na podlagi tistega, kar bi si vi zamislili, temveč na podlagi tega, kar ste v uri dejansko videli ali iz nje utemeljeno sklepali: (1) *Splošni podatki*: predmet, razred, vrsta ure,

didaktična sredstva. (2) *Operativni cilji*: Kateri so bili cilji te ure? Učitelj jih je morda napovedal neposredno ali morate nanje sklepati iz dejavnosti. Zapišite jih v operativni obliki z akcijskimi glagoli. (3) *Učne oblike in metode*: Katere ste prepoznali? Ali so bile usklajene s cilji? (4) *Strukturne enote*: Rekonstruirajte tabelo faz z opisom dejavnosti učitelja in učencev ter ocenjenim časom vsake faze. (5) *Formativno preverjanje*: Ali je učitelj preverjal razumevanje med uro? Kako in kdaj?

Primerjajte rekonstrukcijo z idealom: Ko je rekonstrukcija napisana, jo postavite ob strukturo kakovostne priprave iz razdelka 5.5.3 in si odgovorite: Kaj je v opazovani uri manjkalo ali bilo didaktično vprašljivo? Kje je bila ura močna? Kaj bi vi naredili drugače – in zakaj?

Refleksijsko vprašanje: Katero sestavino priprave je bila iz ure najtežje rekonstruirati in kaj vam to pove o tem, ali je bila omenjena sestavina v uri sploh prisotna? Je bila časovna razporeditev faz sorazmerna z njihovim didaktičnim pomenom? Ali je bil stolpec *dejavnost učencev*, ko ste ga rekonstruirali, bogat ali pust?

Naloga 2: Pisna priprava na učno uro

Namen: Pred vstopom v razred napisati strokovno utemeljeno pisno pripravo, ki upošteva vse tri stopnje učne ure in je didaktično usklajena. Cilji, metode, dejavnosti in čas tvorijo koherentno celoto. Vaja vas sili, da o uri razmišljate *pred* njo, ne med njo: da cilje opredelite, preden izberete metode, da dejavnosti učencev načrtujete enakopravno z dejavnostmi učitelja in da čas razdelite glede na didaktični pomen vsake faze, ne glede na ostanek. Priprava, ki jo napišete, bo hkrati vaše izhodišče za izvedbo in izhodišče za refleksijo po njej.

Oblika: Individualno.

Navodilo: Za predmet svojega strokovnega področja napišite celotno pisno pripravo za uro pridobivanja novega znanja, ki jo boste izvedli med hospitacijo ali pedagoško prakso. Priprava mora vsebovati: (1) splošne podatke; (2) vsaj tri operativne cilje na različnih taksonomskih ravneh; (3) izbiro učnih oblik in metod z utemeljitvijo; (4) tabelo strukturnih enot z natančno opisanimi dejavnostmi učitelja *in* učencev ter realistično časovnico za vsako stopnjo; (5) načrt formativnega preverjanja: kdaj in kako boste med uro preverjali razumevanje; (6) napoved naslednje ure. Preverite pred oddajo: Ali uvodna stopnja aktivira predznanje *in* napove cilje? Ali je osrednja stopnja dovolj aktivna, ali učenci delajo, ne le

poslušajo? Ali sklepna stopnja vključuje sistematizacijo *skupaj z učenci*? Ali je časovnica realistična?

Naloga 3: Izvedba učne ure in refleksija

Namen: Izkusiti razliko med načrtom in izvedbo ter razviti zmožnost analitične refleksije lastne pedagoške prakse. Namen ni, da je ura »popolna«, je, da jo po izvedbi znate strokovno analizirati.

Oblika: Individualno.

Navodilo: Po opravljeni učni uri izpolnite razdelek *refleksija po izvedbi* v vaši pisni pripravi in odgovorite na naslednja vprašanja: (1) *Uvodna stopnja:* Ali je motivacija dosegla učence? Ali so bili cilji napovedani jasno? Koliko časa je trajala? (2) *Osrednja stopnja:* Kje ste zaznali razumevanje? Kje negotovost? Ali ste prilagodili tempo glede na odzive razreda? (3) *Sklepna stopnja:* Ali ste jo izvedli v celoti? Ali so učenci aktivno sodelovali pri sistematizaciji? (4) *Splošno:* Kaj je šlo drugače od načrta in kako ste se odzvali? Katera stopnja je bila didaktično najuspešnejša in zakaj? Kaj bi naslednjič naredili drugače?

Refleksijsko vprašanje: Kateri del ure je bil najtežje izvesti? Je to sovpadalo s tistim delom, ki ste mu pri pisanju priprave namenili najmanj pozornosti?

Naloga 4: Specifikacijska tabela in sestavljanje preizkusa (*individualno ali v paru*)

Namen: Razviti zmožnost načrtovanja pisnega preizkusa, ki didaktično utemeljeno pokriva vse poučevane vsebine na ustreznih taksonomskih ravneh, in se izogniti najpogostejši napaki: preizkusu, ki je sestavljen po logiki »kaj mi je lažje vprašati«, ne »kaj sem dejansko poučeval in na kateri ravni«.

Navodilo: Za vsebinski sklop, ki ste ga načrtovali v Nalogi 1 ali 2, sestavite specifikacijsko tabelo za pisni preizkus znanja (12–18 vprašanj). Tabela mora vključevati vsaj tri vsebine in vsaj tri taksonomske ravni. Ko je tabela sestavljena: (1) za vsako celico zapišite konkretno nalogo ali vprašanje; (2) določite sistem točkovanja; (3) zapišite, kako bi pretvorili skupni rezultat v oceno.

Pripravljeno preizkusite na kolegu: ali so naloge razumljive? Ali so res na tisti taksonomski ravni, za katero trdite, da so?

Refleksijsko vprašanje: Koliko časa ste porabili za naloge višjih taksonomskih ravni v primerjavi s tistimi nižjih? Kaj vam to pove o tem, kje je bil vaš pouk didaktično najtežji?

Naloga 5: Integrativna analiza – od učnega načrta do ocene (*skupinska, 3–4 osebe, opravite, ko ste pred tem opravili vse štiri naloge tega poglavja*).

Namen: Sintetično prečiti celotno pot, ki jo poglavje opisuje, od nacionalnega kurikula do refleksije po izvedbi, in ugotoviti, ali so vse ravni med seboj didaktično usklajene. To je najtežja in najpomembnejša naloga poglavja, ker zahteva, da vsa pridobljena znanja povežete v celovito sliko.

Navodilo: V skupini vsak član prinese svojo letno pripravo (Naloga 1) in pisno pripravo (Naloga 2) za isti ali sorodne tematske sklope. Skupaj izvedite naslednjo analizo:

(1) Usklajenost ciljev: Ali so operativni cilji v pisni pripravi vsebinsko izpeljani iz ciljev letne priprave? Ali so na ustreznih taksonomskih ravneh ali pa se morda vsi cilji pouka gibljejo samo na ravni poznavanja in razumevanja?

(2) Usklajenost metod in ciljev: Ali so izbrane učne metode in oblike usklajene s cilji? Ali metoda, ki ste jo izbrali za osrednjo stopnjo, omogoča doseganje višjih taksonomskih ravni, ki ste jih zapisali med cilji?

(3) Usklajenost preverjanja: Ali specifikacijska tabela (Naloga 4) preverja tisto, kar ste dejansko poučevali, in na ravneh, na katerih ste poučevali? Ali so vse tri vrste preverjanja (diagnostično, formativno, sumativno) v pripravi prisotne ali je katera sistematično izpuščena?

(4) Usklajenost časa: Ali je časovnica v strukturnih enotah sorazmerna z didaktičnim pomenom vsake faze? Ali je za utrjevanje in sistematizacijo ostalo dovolj časa ali je bil ves čas porabljen za podajanje novih informacij?

Ugotovitve skupaj zapišite v kratko poročilo (1–2 strani) in opredelite, katero od dimenzij usklajenosti je v skupini najtežje doseči in zakaj.

Refleksijsko vprašanje: Katera točka analize je razkrila največjo vrzel med tistim, kar ste načrtovali, in tem, kar ste dejansko didaktično naredili? Kaj vam navedeni uvid pove o vaši prihodnji praksi?



POGLAVJE 6:

Učne metode

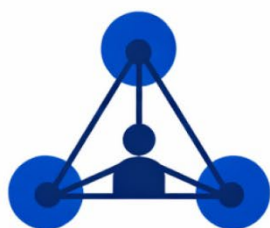
Pred vami je poglavje, ki vstopa v osrčje vprašanja *kako*. Poznate, kaj poučujete (učna vsebina), zakaj (cilji in načela) in kako strukturirate čas (artikulacija). Zdaj pa se postavlja vprašanje, ki ga učenci in starši pogosto postavljajo bolj intuitivno kot strokovno: *Kako učitelj to dejansko naredi?* Odgovor so učne metode, strokovno premišljeni načini ravnanja v razredu, s katerimi učitelj prevede cilje v konkretne učne izkušnje.

Poglavje je zasnovano tako, da ne bo ostalo pri naštevanju učnih metod. Cilj je razumeti logiko za vsako metodo, kdaj je katera smiselna, zakaj in v kakšnem razmerju z didaktičnimi načeli in cilji. Razumevanje te logike je pogoj za tisto, kar smo v pričujočem učbeniku že imenovali premišljeno kombiniranje. Omenjeno oba učbenika s tega področja, Valenčič Zuljan in Kalin (2020) ter Blažič idr. (2003), opredeljujeta kot temeljno metodično kompetenco učitelja.

Cilji in kompetence po preučitvi poglavja:

- opredeliti učne metode in razumeti njihovo mesto v sistemu didaktičnega odločanja;
- poznati temeljne klasifikacije učnih metod in pojasniti logiko vsake klasifikacije;
- opisati temeljne učne metode (razlaga, pogovor in diskusija, delo z besedilom, demonstracija, laboratorijsko-eksperimentalno delo, reševanje problemov, projektna

- metoda, metoda primera, obrnjena učilnica, igra vlog in simulacija, metoda LTD) ter pojasniti didaktično vrednost, omejitve in pogoje kakovostne izvedbe vsake;
- poznati sodobne pristope k metodam (metoda reševanja problemov, projektna metoda, metoda primera, obrnjena učilnica) in jih didaktično umestiti;
 - navesti in utemeljiti ključne dejavnike pri izboru učnih metod; utemeljiti, zakaj delitev metod na »aktivne« in »pasivne« ter »klasične« in »sodobne« ni didaktično vzdržna, in pojasniti, od česa je učinkovitost metode dejansko odvisna;
 - kritično presoditi mit o »najboljši metodi« in razvijati zmožnost metodičnega presojanja;
 - izbrati in utemeljiti metode za konkretno učno uro v svojem predmetnem področju.



Vaja za ogrevanje

Moja ura, ki je ostala

Spomnite se ene učne ure iz svojega šolanja na kateri koli stopnji, ki vam je ostala v spominu. Ne nujno najboljše, a tiste, ki jo po letih še vedno vidite pred seboj.

Zapišite si odgovore na tri vprašanja:

- Kaj je učitelj počel? (razlagal, spraševal, demonstriral, vas zaposlil ...)
- Kaj ste vi počeli?
- Je bilo v uri kaj, kar je preseglo suhoparno razlago?

Ko boste prebrali to poglavje, se vrnite k zapisku in preverite: katero učno metodo je učitelj uporabljal in zakaj menite, da je omenjena ura ostala v spominu.

6.1 Kaj so učne metode

Učne metode so **premišljeni, didaktično utemeljeni načini ravnanja učitelja in učencev**, s katerimi dosegamo učne cilje (Blažič idr., 2003; Valenčič Zuljan in Kalin, 2020). So *načini dela* v najglobljem didaktičnem pomenu, ne zgolj tehnike ali postopki, temveč strukturirani načini vzpostavljanja razmerja med učiteljem, učencem in učno vsebino.

Vredno je izpostaviti tri elemente te definicije. Prvič, metode so *premišljene*. Niso naključne ali rutinske, temveč didaktično izbrane glede na cilj, vsebino, učence in kontekst. Drugič, so *načini ravnanja učitelja in učencev*. Metoda ni le to, kar učitelj počne, temveč hkrati določa vlogo in aktivnost učencev. Tretjič, so *sredstvo za doseganje ciljev*. Metoda sama po sebi ni cilj pouka, temveč je v službi ciljev, ki smo jih opredelili.

Učnih metod ni mogoče ločiti (Valenčič Zuljan in Plešec Gasparič, 2021) od didaktičnih načel (Poglavje 4), ki smo jih spoznali prej. Izbor metode in način njene izpeljave je hkrati odločitev o tem, katero načelo bomo poudarili: prikazovanje uveljavlja načelo nazornosti; metoda reševanja problemov načelo aktivnosti in problemskosti. Načelo aktivnosti pa ni vezano na posamezno metodo – udejanjiti ga je mogoče z različnimi učnimi metodami, od pogovora do projektnega dela, odvisno od tega, kako jih učitelj izvede in v kakšen kontekst jih postavi. Metode niso od načel neodvisna orodja, so njihova operativna konkretizacija.

6.2 Klasifikacije učnih metod

Učne metode so v didaktični literaturi klasificirane na različne načine, odvisno od zornega kota klasifikacije. Nobena klasifikacija ni absolutna, vsaka osvetli drug vidik in je za določen namen bolj ali manj koristna.

Klasifikacija glede na vir informacij je najstarejša in v šolski praksi najpogosteje poznana. Razlikuje med *verbalno-tekstualnimi metodami* (vir znanja je beseda, govorjena ali pisna), *ilustrativno-demonstracijskimi metodami* (vir znanja je opazovanje, ponazorilo) in *laboratorijsko-eksperimentalnimi metodami* (vir znanja je neposredna izkušnja in eksperiment). Ta klasifikacija je praktična, a nevarno poenostavlja: realni pouk redko temelji na zgolj enem viru.

Klasifikacija glede na namen in funkcijo metode v učnem procesu loči metode pridobivanja novega znanja, metode utrjevanja in ponavljanja ter metode vrednotenja. Ta klasifikacija je neposredno vezana na stopnje učne ure (poglavje 5) in opozarja, da ista tehnika, npr. vprašanje, opravlja različne funkcije glede na to, kje v uri se pojavi.

Valenčič Zuljan in Kalin (2024), izhajajoč iz različnih didaktičnih klasifikacij učnih metod, te delita na verbalne (razlaga, pogovor), demonstracijske, dokumentacijske in na operacijsko-praktične.

V sklop operacijsko-praktičnih metod uvrstita metodo raziskovanja, metodo praktičnih del, gibalnih in drugih dejavnosti, metodo pisnih del, metodo risanja in metodo igre. V dokumentacijske metode pa spadata poleg najbolj razširjene metode dela z besedilom tudi metoda dela s pridobljenimi različnimi drugimi dokumenti, mediji in viri (računalniki ...). Avtorici izpostavljata, da se vsako učno metodo da uporabiti v različnih etapah, oblikah in strategijah. Posebej izpostavljata tudi vrednost številnih empiričnih raziskav pouka, ki so usmerjene tudi na učne metode in pomenijo pomembno podlago v procesu pridobivanja in razvijanja učiteljeve metodične in širše didaktične kompetence.

V splošni in pogosto tudi v strokovni rabi (prim. npr. Marentič Požarnik, 2000; Tomić, 2003) se učne metode razvršča v dve skupini: na *aktivne* (skupinsko delo, projektno in problemsko učenje, diskusija, igra vlog) in *pasivne* (razlaga, predavanje, delo z besedilom). Tovrstna razvrstitev je na videz praktična, saj se zdi, da jasno kaže, katere metode so boljše in katerih se je treba izogibati. Didaktična analiza pa pokaže, da je takšna oznaka zavajajoča, enodimenzionalna in didaktično nevzdržna.

Prvič, vsaka metoda nosi v sebi potencial tako za kognitivno aktivnost kot za pasivnost, odvisno od tega, kako je izvedena. Dobro strukturirana in premišljeno vodena razlaga, ki izhaja iz učenčevega predznanja, ki vključuje retorična vprašanja, konkretne primere in sproti preverja razumevanje, spodbuja globlje miselne procese kot skupinsko delo, pri katerem učenci brez jasnega cilja le izmenjujejo neznanje. Razlaga ni »pasivna metoda«, pasivna je njena slaba izvedba.

Drugič, oznaki »aktiven« in »pasiven« se nanašata le na eno razsežnost učnega procesa, na zunanjo vedenjsko aktivnost učenca, in spregledujeta kognitivno, čustveno in motivacijsko dimenzijo. Učenec, ki tiho posluša kakovostno razlago, je lahko miselno globoko aktiven; učenec, ki glasno sodeluje pri skupinskem delu, pa je lahko kognitivno povsem neangažiran (Strmčnik, 2001).

Tretjič, učinkovitost pouka ni lastnost posamezne metode, temveč lastnost celotnega didaktičnega sistema: učinkovitost je odvisna od usklajenosti med učnimi cilji, vsebino, značilnostmi učencev, organizacijsko obliko in konkretno izvedbo metode. Ista metoda je v enem kontekstu optimalna, v drugem neustrezna. Bloom in sodelavci so že v petdesetih letih prejšnjega stoletja opozorili, da so cilji na različnih kognitivnih ravneh, od pomnjenja

do vrednotenja, vezani na različne didaktične pristope in da nobena metoda ni univerzalno superiorna (Bloom idr., 1956). Hattiejeva metaanaliza več kot 800 raziskav o učinkovitosti pouka prav tako pokaže, da metodološke odločitve same po sebi pojasnijo le del variance v učnih dosežkih. Odločilni so kakovost povratne informacije, jasnost ciljev in učiteljev odnos do učencev (Hattie, 2009).

Iz tega sledi praktično didaktično vodilo: metod ne izbiramo po tem, ali so »moderne« ali »zastarele«, »aktivne« ali »pasivne«, temveč po tem, ali so *didaktično ustrezne*, ali torej ustrezajo cilju, vsebini, učencem in kontekstu. Naloga premišljenega učitelja ni opustitev razlage v prid diskusiji, temveč obvladovanje celotnega metodičnega repertoarja in sposobnost utemeljene izbire. To vodilo pa ima še eno razsežnost, ki jo velja posebej izpostaviti: iskanje »najboljše metode«, tiste, ki bo vedno in povsod delovala, je eno najpogostejših didaktičnih zmotnih prepričanj in neposredna posledica poenostavljenih razvrstitev, ki smo jih pravkar problematizirali. Poglavje se k omenjenemu vprašanju vrne v razdelku 6.5, ko bo metodični repertoar že razgrnjen in bo argument mogoče podpreti s konkretnimi primeri.

6.3 Pregled učnih metod

Ravno zato, ker je vrednotenje učnih metod po lestvici "aktivno–pasivno" ali "sodobno–zastarelo" didaktično nezadostno, v pričujočem poglavju metod ne razvrščamo v takšne kategorije. Namesto tega predstavljamo pregled metod, ki so v pedagoški praksi najpogosteje zastopane in didaktično dobro utemeljene, od tistih, ki temeljijo pretežno na besedni komunikaciji, do tistih, ki izhajajo iz problemskega in izkustvenega učenja. Vsaka metoda je vrednotena glede na svoje didaktične možnosti *in* meje, glede na kontekst, v katerem je primerna, in glede na pogoje, ki so potrebni za njeno kakovostno izvedbo.

6.3.1 Razlaga

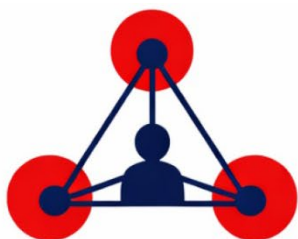
Učitelj stoji pred razredom in razlaga. Učenci poslušajo. Ta prizor je v zgodovini šolstva tako pogost, da ga pogosto zamenjujemo s poukom samim. In prav omenjeno je didaktično tveganje, pred katerim velja opozoriti: **razlaga ni sinonim za pouk**, je ena od metod, ki je pri nekaterih ciljih in vsebinah izjemno učinkovita, pri drugih pa didaktično nezadostna.

Razlaga je verbalna metoda, pri kateri učitelj z govorom sistematično posreduje novo znanje, razlaga pojme, zakonitosti in procese. Njena didaktična vrednost je nesporna: odlikujejo jo ekonomičnost (v kratkem času je mogoče posredovati bistveno),

strukturiranost (učitelj sam kontrolira logično zaporedje) in nazornost (dobra razlaga je bogata s primeri in analogijami). Strmčnik (2001) poudarja, da razlaga, ki ni naključna, temveč didaktično strukturirana, ostaja eno najučinkovitejših sredstev za sistematično gradnjo pojmovnih struktur.

Toda razlaga ima didaktične meje, ki jih je treba poznati. Ker je pretežno enosmerna, ne zagotavlja aktivnosti učencev. Poslušanje ni učenje, razen kadar je aktivno poslušanje, ki ga sprožajo vprašanja, anticipacija in preverjanje razumevanja. Kakovostna razlaga je zato **razlaga z vgrajenimi vprašanji**, s premori za preverjanje razumevanja in s konkretnimi primeri, ki aktivirajo predznanje. Razlaga brez teh elementov je predavanje in predavanje brez interakcije je, kot smo pokazali v poglavju 5, didaktično nezadostno.

Kakovostno razlago odlikuje: jasno in logično zaporedje pojmov; izhajanje iz konkretnega in napredovanje k abstraktnemu (načelo nazornosti); usklajenost besednega in nebesednega sporazumevanja; prilagojenost ravni učencev; ter sistematično preverjanje razumevanja med razlago.



Sprotna vaja

Razlaga v treh minutah

Izberite en pojem iz tega poglavja, ki vam je nov ali zapleten (npr. *didaktična transformacija*, *artikulacija*, *taksonomska raven*). Razložite ga glasno (sami sebi ali sošolcu) v največ treh minutah, brez branja iz besedila. Vključite en konkreten primer iz šolske prakse. Ko končate, preverite: ali ste izhajali iz konkretnega in napredovali k abstraktnemu? Ali ste preverili »razumevanje« sogovornika z vsaj enim vprašanjem?

6.3.2 Pogovor in diskusija – ko pogovor postane učenje

Pogovor je metoda, pri kateri učitelj in učenci s pogovorom skupaj gradijo znanje, preverjajo razumevanje in razvijajo mišljenje. Je didaktično ena najbogatejših metod in hkrati ena najtežje izvedljivih. Marentič Požarnik in Plut Pregelj (2009) sta v temeljni monografiji *Moč učnega pogovora* pokazali, da kakovostni učni razgovor zahteva od učitelja posebne komunikacijske kompetence, ki se jih ne pridobi mimogrede. Avtorici opozarjata, da kakovost pogovora v razredu ni odvisna le od učiteljeve komunikacijske naravnosti, temveč od celotnega razrednega ozračja, ki spodbuja ali zavira učenčevo pripravljenost, da misli glasno in tvega napačen odgovor. Že starejše delo Marentič Požarnikove *Kakeršno vprašanje, takšen odgovor* (Marentič Požarnik in Plut Pregelj, 1980) je opozorilo na temeljni didaktični paradoks šolskega pogovora: učitelji postavljajo veliko vprašanj, a večina teh vprašanj ne spodbuja mišljenja.

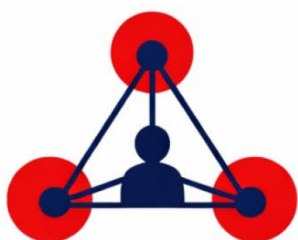
Ključna razlika med navideznim in resničnim pogovorom je v vrsti vprašanj. Reprodutivna vprašanja zahtevajo priklic znanja. Učenec ponovi, kar je slišal. Produktivna vprašanja zahtevajo mišljenje. Učenec razčleni, primerja, sklepa, vrednoti. Šolski pogovor je pogosto pretežno reproduktiven, kar je didaktično pomanjkljiv. Razvija pomnjenje, ne razumevanja. Kakovostni učni razgovor je tisti, v katerem učenec misli, ne le odgovarja.

V didaktični literaturi ločimo več vrst pogovora: katehetski (vprašanje–odgovor–potrditev), ki je didaktično najšibkejši; sokratski, ki z zaporednimi vprašanji vodi učenca do spoznanja; hevristični, ki učenca usmerja k odkrivanju; in diskusijo, ki je najzahtevnejša oblika, ker zahteva od učencev argumentacijo, obrambo stališč in spoštljivo soočenje nasprotujočih si pogledov (Blažič idr., 2003)

Diskusija je posebna oblika pogovora, ki zahteva specifične predpogoje: učenci morajo imeti dovolj predznanja, da imajo o čem razpravljati; razredno ozračje mora biti dovolj varno, da si upajo izraziti negotovost in nasprotje; in učitelj mora znati voditi razpravo, ne dominirati v njej. Na visokošolski ravni je diskusija posebej dragocena oblika, ker razvija ravno tiste kompetence, ki jih visokošolsko izobraževanje zahteva: kritično presojo argumentov, sposobnost ubeseditve lastnega stališča in odprtost za korekcijo. Levpušček Puklek in Marentič Požarnik (2005) v priročniku *Skupinsko delo za aktiven študij* poudarjata, da diskusija v skupini ni le izmenjava mnenj, temveč strukturiran kognitivni proces, ki zahteva pripravo, jasna pravila in refleksijo po koncu in ki se v nasprotnem primeru hitro sprevrže v pogovor brez didaktičnega učinka.

Posebna, didaktično zahtevna oblika diskusije je debata. Za razliko od splošne razprave je debata formalno strukturiran komunikacijski dogodek, v katerem se soočita dve nasprotujoči si strani in skušata s pomočjo argumentov prepričati publiko ali sodnike o utemeljenosti svojega stališča. Njena didaktična vrednost je visoka: učenci se morajo poglobiti v vsebino toliko, da jo znajo zagovarjati tudi z vidika, ki morebiti ni njihov lastni, kar zahteva razumevanje, ne le poznavanja. Debata razvija retorične in argumentacijske spretnosti, krepi samozavest pri javnem nastopanju in spodbuja spoštovanje nasprotnega stališča kot legitimnega sogovornika. Predpogoji za uspešno debato so primerljivi s predpogoji za dobro diskusijo, a zahtevnejši. Učenci potrebujejo dovolj časa za pripravo, jasno razdelitev vlog in učitelja, ki zna oceniti kakovost argumentacije, ne le strinjanje z vsebino.

Napake pri postavljanju vprašanj so dobro dokumentirane: preveč vprašanj v prekratnem času; omejevanje na nižje taksonomske ravni; predolga ali jezikovno zapletena vprašanja; nezmožnost čakanja na odgovor (preprečevanje čakalne dobe); ter samodejno potrjevanje pravih odgovorov brez nadgradnje.



Sprotna vaja

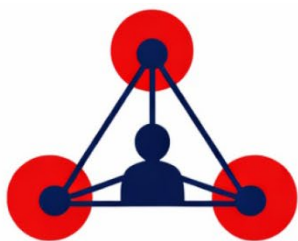
Od reproduktivnega k produktivnemu

Spodaj sta dve vprašanji o vsebini tega razdelka. Preden preberete naslednji razdelek, odgovorite na obe in primerjajte, kaj zahtevata od vas.

Vprašanje A: Katere vrste pogovora omenja didaktična literatura?

Vprašanje B: V katerih situacijah bi se v razredu odločili za sokratski pogovor namesto diskusije – in zakaj?

Razmislite: katero vprašanje je bilo lažje? Katero je zahtevalo globlje razumevanje? Kaj to pove o kakovosti vprašanj, ki jih postavljate vi sami pri svojem delu?



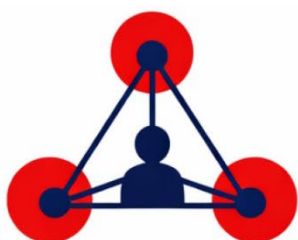
Sprotna vaja

Akvarijska diskusija

Vaja se izvede v (seminarski) skupini. Skupina se razdeli na dva kroga: notranji krog (4–5 študentov) in zunanji krog (opazovalci). Notranji krog 10 minut razpravlja o vprašanju:

»Ali je šolski pogovor sploh lahko resnično dvosmeren ali učitelj vedno, četudi nevede, usmerja k vnaprej pričakovanemu odgovoru?«

Opazovalci med razpravo beležijo: koliko govornih izmenjav je bilo reproduktivnih in koliko produktivnih; kdo je dominiral; ali so bila postavljena protivprašanja; ali je bila kakšna misel zavrnjena brez utemeljitve. Po koncu se oba kroga združita in primerjata opažanja. Razmislite: kaj, česar ne bi zmogli zgolj prebrati, ste se o diskusiji naučili tako, da ste jo izvedli?



Sprotna vaja

Miniaturna debata

Vaja se izvede v parih ali manjših skupinah. Trditev za debato je:

»Razlaga kot učna metoda v sodobnem pouku nima več mesta.«

Vsak par se s kovancem razdeli na zagovorniško in negacijsko stran, ne glede na lastno prepričanje. Vsaka stran ima tri minute za pripravo dveh argumentov in enega protiargumenta. Sledita dve minuti zagovora in ena minuta replike. Po koncu odložite vlogi in odgovorite: kateri argument nasprotne strani je bilo najtežje zavrniti in zakaj? Kaj ste spoznali o vsebini, ko ste jo morali *zagovarjati*, ne le *razumeti*?

Opomba: trditev je namerno provokativna in enostranska, kar je didaktično bistvo debatne trditve. Njen namen ni iskanje resnice, temveč razvijanje sposobnosti argumentacije in razumevanja, da ima vsako stališče svojo notranjo logiko.



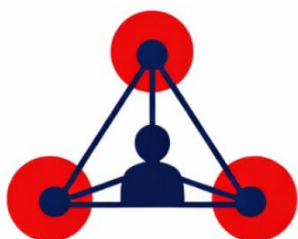
6.3.3 Delo z besedilom – *branje kot učenje, ne kot naloga*

Delo z besedilom je metoda, pri kateri učenci samostojno ali skupaj procesirajo pisane besedilne vire, učbenik, znanstvene članke, primarne vire, digitalna besedila. Je metoda, ki je v šolski praksi pogosto prisotna, a redko didaktično reflektirana: učenci berejo, ker morajo, ne, ker to spodbuja globlje razumevanje.

Didaktično kakovostno delo z besedilom ni pasivno branje, temveč aktivno procesiranje besedila, ki poteka v treh fazah. Pred branjem učenec napove, kaj išče. Zastavi si vprašanje ali hipotezo, ki mu daje bralni namen. Med branjem se osredotoča na ključne pojme, podčrta, komentira, zastavlja podvprašanja ob robu. Po branju znanje restrukturira: povzame z lastnimi besedami, izdela miselni vzorec, primerja z lastnim predznanjem ali z drugimi besedili. Tomić (1999) poudarja, da je sposobnost učinkovitega dela z besedilom ena temeljnih učnih kompetenc, ki se jo je treba naučiti, in da jo je treba poučevati, ne le zahtevati. To pomeni, da učitelj pred branjem ne reče le »preberite«, temveč da učencem eksplicitno pokaže, *kako* se bere za razumevanje.

Metoda dela z besedilom razvija samostojnost učencev in sposobnost pridobivanja, poglobljanja, širjenja ter sistematiziranja znanja, a le, kadar so besedila primerna starosti, bralnim zmožnostim in predznanju učencev. Prezahtevno besedilo, ki ga učenec ne razume, ne razvija bralnih kompetenc, razvija odpor do branja.

Sodobna razširitev te metode je delo z digitalnimi besedili in medijska pismenost: učenci morajo znati kritično brati besedila z interneta, prepoznavati vire, ocenjevati zanesljivost informacij in razlikovati med mnenjem in dejstvom. Ta razsežnost metode je v digitalnem kontekstu enakovredna klasičnemu delu z učbenikom in zahteva enako didaktično pozornost. Posebej zahtevna je pri učencih, ki so navajeni hitrega, površinskega branja krajših spletnih vsebin in imajo težave s strnjenim, poglobljenim procesiranjem daljšega besedila.



Sprotna vaja

Branje s svinčnikom

Vzemite katerikoli krajši strokovni odlomek, en do dva odstavka iz tega učbenika ali drugega vira. Preberite ga z naslednjim navodilom:

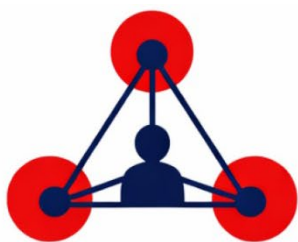
- Podčrtajte ali obkrožite tri pojme, ki se vam zdijo ključni.
- Na rob zapišite eno vprašanje, ki vam ga besedilo postavi, a nanj ne odgovori.
- Po branju v eni povedi zapišite, kaj je bistvo odlomka, ne s prepisom, temveč z lastnimi besedami.

Primerjajte svoje zapiske s sošolcem: ali sta izbrala iste ključne pojme? Ali sta si zastavila podobna vprašanja? Razlika v izborih ni napaka, je didaktično zanimiv podatek o tem, kako različno bralci procesiramo isto besedilo in zakaj učitelj ne more predpostaviti, da so vsi »enako prebrali«.

6.3.4 Demonstracija oziroma prikazovanje – *ko videti pomeni razumeti*

Prikazovanje je metoda, pri kateri učitelj ali učenec prikazuje predmet, pojav, postopek ali proces z namenom, da učenci neposredno zaznavajo tisto, o čemer se učijo. Tesno se navezuje na načelo nazornosti (poglavje 4) in je posebej vredna pri vsebinah, ki jih beseda ne more ustrezno opisati.

Didaktična vrednost prikazovanja je v neposrednosti zaznave. Učenec vidi, ne le sliši. Toda prikazovanje ima isti problem kot razlaga: pasivno opazovanje ni enako razumevanju. Prikazovanje je didaktično učinkovito šele, kadar je povezano z aktivnim opazovanjem in miselno predelavo, ko učenci niso le gledalci, temveč analitiki tega, kar vidijo. To zahteva, da učitelj pred prikazovanjem usmeri pozornost: pove, *kaj* naj učenci opazujejo in *zakaj*, ne pa le »poglejte«. Prikazovanje se v šolski praksi pojavlja v različnih oblikah, ki se razlikujejo po stopnji kognitivne aktivnosti učencev. Prikazovanje z razlago, sočasno prikazovanje in pojasnjevanje, je najpogostejša, a didaktično najšibkejša oblika, ker učenec prejema dva toka informacij hkrati in ju pogosto ne uspe integrirati. Prikazovanje z vprašanji, pri katerem učenci med opazovanjem odgovarjajo na zastavljena vprašanja, je zahtevnejše in bolj aktivira. Didaktično najvrednejša pa je demonstracija s predvideno ponovitvijo, pri kateri učenci po opazovanju postopek sami izvedejo, kar zagotavlja aktivnost in prenos v psihomotorično domeno. Faze psihomotornega učenja namreč sledijo določenemu zaporedju: najprej čutno spoznavanje s pomočjo prikazovanja z razlago in usmerjanjem pozornosti, nato utrjevanje, pri katerem učenci sami izvedejo aktivnost ob učiteljevem spremljanju in spodbudi, in nazadnje avtomatizacija s postopnim izboljševanjem kakovosti izvedbe (Tomić, 1999).



Sprotna vaja

Opazovalni protokol

Vaja se izvede v parih. Eden v paru izvede kratko demonstracijo. Pokaže katerikoli postopek, ki ga zna: zlaganje papirja, skico na tablo, ureditev delovnega mesta. Drugi opazuje in sproti beleži odgovore na tri vprašanja:

- *Kaj učitelj počne?* (opis dejanj)
- *Zakaj to počne?* (razlaga namena)
- *Kaj mi pri tem ni jasno?* (vprašanje za ponovitev)

Po koncu prikazovanja opazovalec brez gledanja v zapiske ponovi postopek. Nato primerjata: kje je prišlo do odstopanja med tem, kar je demonstrator pokazal, in tistim, kar je opazovalec ponovil? Kateri koraki so se »izgubili«? Vaja pokaže, zakaj demonstracija brez usmerjene pozornosti in ponovitve ni dovolj in zakaj je preverjanje razumevanja po demonstraciji nujno.



6.3.5 Raziskovalna učna metoda – pouk kot izkušnja

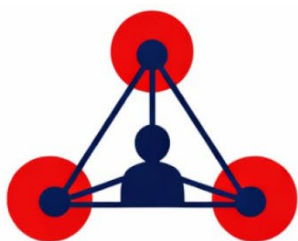
Raziskovalna učna metoda, v praksi jo na naravoslovnem področju pogosto poimenujejo tudi laboratorijsko-eksperimentalna metoda, je metoda, pri kateri učenci sami postavljajo vprašanja, načrtujejo postopke, zbirajo podatke, interpretirajo rezultate in sklepajo. Je v didaktičnem smislu med metodami z najvišjim potencialom za razvijanje miselnih procesov višjega reda, ker združuje miselno aktivnost z neposrednim delom, kognitivne cilje s psihomotoričnimi in individualno aktivnost s skupinskim sodelovanjem. Poleg tega prepletanje prikazovanja, razlage in razgovora, ki je zanjo značilno, pomeni, da se v njej srečujejo in nadgrajujejo vse metode, ki smo jih obravnavali v prejšnjih razdelkih.

Raziskovalna metoda poteka v dveh temeljnih oblikah: kot neeksperimentalno raziskovanje – načrtno opazovanje, izvajanje meritev, opravljanje intervjujev in anket, analiza virov, odkrivanje zakonitosti na modelih – in kot eksperimentalno raziskovanje, pri katerem učenci samostojno ali v parih izvajajo poskuse v laboratoriju ali simuliranih okoliščinah. Obe obliki zahtevata enako strukturiranost, skrbnost in stopnjo miselne aktivnosti učenca (Valenčič Zuljan in Plešec Gasparič, 2021).

Ta metoda ni omejena na naravoslovje – raziskovalni pristop je mogoč pri vseh predmetih, kjer je mogoče postavljati vprašanja in jih empirično preveriti. Primerjava primarnih virov pri zgodovini, analiza besedila pri jeziku, odkrivanje zakonitosti pri matematiki,

opazovanje učnih situacij in njihova interpretacija pri pedagogiki – vse to so variante raziskovalnega pristopa, ki zahtevajo enako strukturiranost in skrbnost kot kemijski ali fizikalni poskus.

Didaktična vrednost te metode je visoka, a pogosto ne v celoti uresničena: raziskovalno delo, ki je le ponavljanje vnaprej določenih postopkov brez razumevanja zakaj, ni raziskovanje – je recept. Razlika med njima je didaktično odločilna. Pravo raziskovanje zahteva, da učenec formulira hipotezo ali raziskovalno vprašanje, načrtuje postopek, zbere podatke, interpretira rezultate in sklepa – ne le sledi navodilom. Ko učenec sledi navodilom, razvija natančnost in psihomotorično spretnost; ko formulira hipotezo in interpretira rezultate, razvija kritično mišljenje, ustvarjalnost in sposobnost transferja. Šele slednje je tisto, kar raziskovalno metodo ločuje od vadbe.



Sprotna vaja

Eksperiment brez laboratorija

Vaja pokaže, da je eksperimentalni pristop mogoč brez naravoslovne opreme, tudi pri humanističnih in družboslovnih vsebinah.

Izhodišče: »Učenci se pri uri bolje učijo, kadar vedo, kakšen je cilj ure.«

Oblikujte to trditev kot preverljivo hipotezo. Nato razmislite: kako bi jo empirično preverili v razredu? kateri podatki bi jo podprli ali ovrgli? Kdo bi bil »vzorec«? Kaj bi merili in kako? Kakšne so omejitve vašega »eksperimenta«?

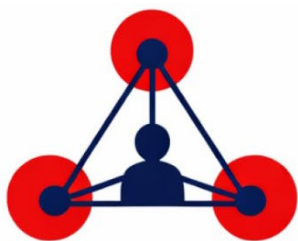
Zapišite kratek »načrt poskusa« (5–8 stavkov). Namen vaje, da bi dobili pravilen odgovor, ampak priti skozi faze eksperimentalnega mišljenja: hipoteza → metoda → podatki → interpretacija → omejitve. Primerjajte svoje načrte v skupini: ali ste izbrali enake kazalnike? Zakaj ne?

6.3.6 Reševanje problemov – znanje, ki ga je treba poiskati

Metoda reševanja problemov temelji na temeljni didaktični ideji, da je spoznanje globlje, kadar ga ne dobimo pripravljenega, temveč ga moramo aktivno poiskati. Problem je za učenca vprašanje, ki je novo, ki ga ne more rešiti zgolj z reprodukcijo obstoječega znanja ali s sklicevanjem na osebne izkušnje in ki zahteva miselni napor, kombiniranje znanja ter iskanje novih poti, pri čemer so ključni miselni postopki ali hevrizmi (Strmčnik, 1992). Metoda reševanja problemov spodbuja ustvarjalno mišljenje, kritičnost in divergentnost, torej ravno tiste miselne procese, ki so v pretežno reproduktivnem pouku najpogostejše zanemarjeni.

Pomembna lastnost te metode je njena združljivost z drugimi metodami in njen širok transfer: znanje, pridobljeno z reševanjem problema, se lažje prenese v nove situacije kot znanje, ki je bilo zgolj posredovano. Hattie (2009) jo uvršča med metode z visokim učinkom na razumevanje in transfer znanja, a z opozorilom: učinkovita je le, kadar je problem ustrezno strukturiran in kadar ima učenec dovolj predznanja, da se mu sploh zdi rešljiv. Problem, ki je pretežak ali preohlapno zastavljen, ne sproži produktivnega mišljenja, sproži frustracijo in umik.

Reševanje problemov poteka v prepoznavnih stopnjah: zaznavanje problema, njegova opredelitev in omejitve, razčlenitev, razmišljanje o njem in postavljanje hipotez, reševanje delnih problemov, posplošitev, vrednotenje in transfer rešitve v nove situacije. Učiteljeva vloga pri tej metodi ni dajanje rešitev, marveč skrbna priprava problemske situacije, ki vsebuje intelektualno napetost in dovolj prostora za lastno miselno pot učenca, ter moderiranje procesa brez vsiljevanja zaključkov. Marentič Požarnik (1998) poudarja, da je problemsko zasnovano učenje na visokošolski ravni posebej dragoceno ravno zato, ker razvija sposobnosti, ki jih rutinsko reševanje nalog ne more: sposobnost postavljanja vprašanj, tolerance do negotovosti in vztrajnosti pri kompleksnih izzivih.



Sprotna vaja

Analiza primera

Preberite spodnjo situacijo in nanjo odgovorite individualno, preden se pogovorite s sošolci.

Učiteljica pri uri uvede skupinsko delo. Učence razdeli v štiri skupine in jim da nalogo. Dve skupini delata glasno in angažirano, ena skupina tiho in sistematično, ena pa sploh ne začne. Njeni člani sedijo, gledajo drug v drugega in čakajo. Učiteljica po desetih minutah skupini, ki ne dela, razloži nalogo še enkrat. Skupina začne, a po dveh minutah spet obstane.

Odgovorite: Kje je didaktični problem, v metodi, v izvedbi, v sestavi skupine ali drugje? Kateri strukturni element pouka je bil najverjetneje zanemarjen pri načrtovanju? Kaj bi naredili drugače in zakaj? Primerjajte odgovore v skupini: ali ste identificirali isti problem? Katera razlaga je didaktično najbolj utemeljena?

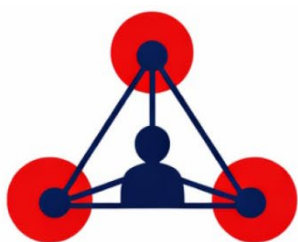
6.3.7 Učna metoda igre – učenje skozi igro

Igra je ena najpomembnejših učnih metod, ki ji učitelji pripišejo ključno vlogo (Valenčič Zuljan in Kalin, 2020). V didaktičnem smislu igra ni nasprotje dela, temveč njegova posebna oblika: je prostovoljna, notranje motivirana dejavnost, ki ima svoja pravila, zahteva aktivno udeležbo in vodi k učenju skozi izkušnjo. Kot učna metoda igra združuje kognitivne, socialne, emocionalne in psihomotorične cilje – kar jo dela edinstveno v

primerjavi z večino drugih metod, ki so pogosto usmerjene v eno samo področje (Valenčič Zuljan in Kalin, 2020).

Didaktična vrednost igre je posebej visoka v predšolskem obdobju in na razredni stopnji, kjer je igra naravni način otrokovega spoznavanja sveta (Marjanovič Umek in Zupančič, 2006). V tem kontekstu igra ni le motivacijsko sredstvo – je primarni način učenja. Učitelj, ki načrtuje igro kot učno metodo, mora opredeliti učni cilj, ki ga igra uresničuje, zagotoviti strukturo brez pretiranega omejevanja spontanosti ter poskrbeti za refleksijo po igri, ki izkušnjo poveže z učno vsebino. Brez tega igra ostane prijetna dejavnost brez didaktičnega prenosa.

Učna metoda igre se pojavlja v več oblikah: didaktična igra (jasno določena pravila, cilj in vsebina), ustvarjalna ali simbolna igra (otrok sam določa pravila in vsebino), gibalna igra ter igra vlog in simulacija, ki jo podrobneje obravnavamo v naslednjem razdelku.



Sprotna vaja

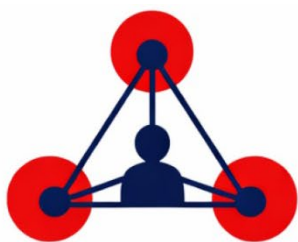
Načrtuj didaktično igro

Izberite učni cilj iz predmeta ali področja, ki ga nameravate poučevati, in načrtujte didaktično igro, ki ta cilj uresničuje. Opredelite: kateri cilj igra razvija, kakšna so pravila, koliko časa traja in kako boste po igri izvedli refleksijo. Preverite svoj načrt z vprašanjem: ali bi učenci ob koncu igre dosegli zastavljeni cilj – ali pa bi se zgolj zabavali?

6.3.8 Igra vlog in simulacija – učenje skozi prevzemanje perspektive

Igra vlog je podvrsta učne metode igre, pri kateri učenci prevzamejo določene vloge in v simulirani situaciji odigrajo scenarij, ki ilustrira pojav, konflikt ali proces. Je posebna oblika izkustvenega učenja po Kolbu (1984), saj vsebuje vse štiri faze cikla: konkretno izkušnjo prevzete vloge, razmišljajoče opazovanje med igranjem in po njem, abstraktno konceptualizacijo v skupni refleksiji in preskušanje v novih situacijah. Njena posebna didaktična vrednost je v razvijanju empatije in perspektivnega mišljenja: učenec, ki mora zagovarjati stališče, ki ni njegovo lastno, razvija razumevanje, ki ga branje in razlaga ne moreta dati (Marentič Požarnik, 1987). Valenčič Zuljan in Kalin (2020) igro vlog uvrščata med didaktično posebej dragocene metode prav zato, ker sočasno razvija socialne, kognitivne in emocionalne kompetence.

V izobraževanju pedagoških delavcev je igra vlog posebej dragocena za vajo poklicnih situacij – starševski sestanek, razredna ura, konflikt med učenci – ki jih ni mogoče simulirati na drug način. Ključni didaktični pogoj je strukturirana refleksija po igranju: brez nje ostane igra vlog zabavna izkušnja brez didaktičnega prenosa.



Sprotna vaja

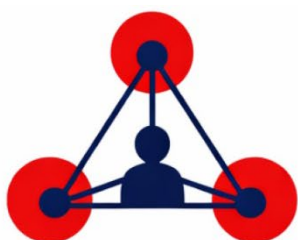
Kratka igra vlog

V trojkah razdelite vloge: učitelj, učenec, opazovalec. Situacija: učenec pri uri večkrat glasno komentira razlago in moti pouk. Učitelj mora situacijo reševati med uro, ne po njej, brez dviga glasu in brez prekinitve ure za vse ostale. Igrajte dve minuti. Opazovalec beleži: katera didaktična načela je učitelj upošteval in katera kršil? Po igranju zamenjajte vloge učitelja in učenca ter ponovite z drugačnim pristopom. Skupaj primerjajte: kateri pristop se je izkazal za učinkovitejšega in zakaj?

6.3.9 Metoda LTD – razprava o prebranem kot skupinsko učenje

Metoda LTD (*Learning Through Discussion* ali t. i. Hillova metoda) na prvi pogled deluje kot kombinacija dela z besedilom in pogovora – in v nekem smislu to tudi je. Vendar pa jo od njune preproste kombinacije loči visoka stopnja strukturiranosti: določeni so koraki individualne priprave, vloge v skupini, pisni izdelki pred srečanjem in skupno poročilo po njem. Prav ta strukturiranost jo uvršča med didaktične strategije, ki zaslužijo samostojno obravnavo, čeprav pri njej sodelujejo elementi različnih metod (Hill, 1977; Valenčič Zuljan in Kalin, 2020). Izhaja iz prepričanja, da poglobljeno branje in skupinska razprava skupaj razvijeta razumevanje, ki ga nobena od njiju ne more doseči sama.

Potek je strukturiran: študent prebere besedilo in ga analizira po določenih točkah – razloži neznane izraze, opredeli glavno misel in pod teme, poveže vsebino z drugimi avtorji in temami, jo poveže z lastnimi izkušnjami ter jo kritično ovrednoti. Svoje ugotovitve zapiše in odda učitelju pred srečanjem, kar zagotavlja, da je besedilo resnično preštudiral, ne le preletel. V skupini nato poteka razprava po istih točkah, z razdeljenimi vlogami in skupnim poročilom. Metoda LTD je na visokošolski ravni posebej dragocena, ker razvija vse ravni Bloomove taksonomije – od razumevanja do vrednotenja – in ker spodbuja odgovornost vsakega posameznika do skupnega znanja.



Sprotna vaja

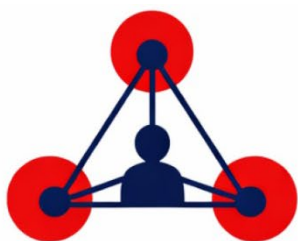
Mini LTD

Izberite katero koli poglavje iz tega učbenika in ga preberite po naslednjih točkah: (1) kateri izraz vam ni bil jasen in kako ste ga razumeli v kontekstu; (2) katera je po vašem mnenju glavna misel odstavka; (3) s katerim drugim pojmom iz učbenika se ta misel povezuje; (4) kje ste to videli ali doživeli v šolski praksi. Zapiše primerjajte s sošolcem. Ugotovite: ali sta identificirala isto glavno misel? Katera točka je bila najtežja? Zakaj?

6.3.10 Metoda pisnih del – zapisovanje kot miselna dejavnost

Metoda pisnih del zajema vse oblike učenčevega pisnega izražanja in beleženja: oblikovanje zapiskov, pisanje povzetkov, esejsko pisanje, reševanje pisnih nalog, vodenje učnega dnevnika in druge pisne izdelke. Oblikovanje zapiskov je ena temeljnih učnih spretnosti, ki je ključna za trajnost znanja in vseživljenjsko učenje – zato ji mora učitelj nameniti načrtno didaktično pozornost, ne le prepustiti učencem, da se je naučijo sami (Kiewra, 2002). Metoda pisnih del ni samostojna v tem smislu, da bi potekala ločeno od ostalega pouka – kombinira se z drugimi učnimi metodami: z razlago, pogovorom, demonstracijo poskusa, delom z besedilom (Blažič idr., 2003; Valenčič Zuljan in Kalin, 2020). Prav ta prepletenost ji daje didaktično vrednost, hkrati pa zahteva, da jo učitelj zavestno načrtuje in ne prepušča naključju.

Pisni izdelek ni le zapis – je dokument miselnega procesa. Ko učenec zapisuje, ne reproducira, temveč selekcionira, povzema in strukturira, kar zahteva razumevanje, ne le sledenje (Peverly idr., 2007). Razlika med dobrim in slabim zapiskom ni v obsegu, temveč v stopnji predelave: površinski zapisek reproducira besede učitelja, kakovosten zapisek pa odraža učenčevo lastno razumevanje vsebine. Učitelj, ki učence uči zapisovati, jih uči misliti.



Sprotna vaja

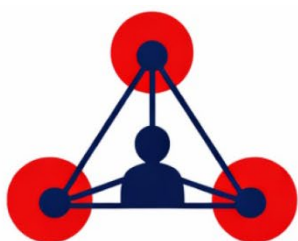
Vadba zapisovanja

Izberite katerikoli razdelek iz tega učbenika in ga enkrat preberite. Nato zaprite učbenik in napišite povzetek v petih stavkih z lastnimi besedami. Primerjajte ga s sošolcem: kateri pojmi so se znašli v obeh povzetkih? Kateri so izpadli? Kaj to pove o tem, kaj ste prepoznali kot bistveno? Na koncu odprite učbenik in preverite: kaj ste morda napačno razumeli ali izpustili?

6.3.11 Metoda praktičnih del – učenje z delovanjem

Metoda praktičnih del zajema vse oblike učenja, pri katerih učenec znanje usvaja z neposrednim delovanjem: izdelovanje izdelkov, izvajanje dejanj, usvajanje gibov in spretnosti, izvajanje postopkov ter gibalne in ustvarjalne dejavnosti (Blažič idr., 2003). Je nepogrešljiva povsod, kjer cilji pouka segajo onkraj kognicije – v psihomotorično in ustvarjalno področje (Anderson in Krathwohl, 2001). Metoda praktičnih del ni manj zahtevna od miselno usmerjenih metod: usvajanje spretnosti zahteva natančnost, vztrajnost, samokritičnost in refleksijo lastnega dela, kar so kognitivno in emocionalno zahtevni procesi (Valenčič Zuljan in Kalin, 2020).

Didaktična vrednost te metode je visoka, kadar je praktično delo načrtovano kot miselna dejavnost, ne le kot motorična vadba. Učenec, ki izdeluje, gradi, izvaja ali se giba, mora razumeti, zakaj in kako – ne le slediti navodilom. Učenje pri praktičnem delu sledi Kolbovemu krogu izkustvenega učenja (1984): konkretna izkušnja → razmišljajoče opazovanje → abstraktna konceptualizacija → aktivno eksperimentiranje. Učitelj pri tej metodi prevzame vlogo demonstratorja, mentorja in opazovalca: pokaže, kako se kaj naredi, nato pa pusti učencem, da izkušnjo pridobijo sami, in jim med procesom nudi povratno informacijo. Refleksija po opravljenem praktičnem delu – kaj je šlo dobro, kaj bi naredili drugače – je sestavni del metode, ne neobvezni dodatek.



Sprotna vaja

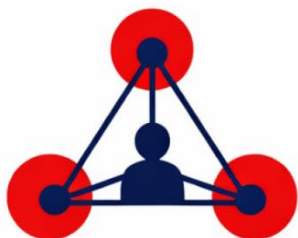
Praktična naloga z refleksijo

Izberite spretnost ali postopek, ki je del vašega predmetnega področja (npr. izvedba poskusa, likovna tehnika, glasbena vaja, telovadna prvina, kulinarska tehnika). Izvedite ga in med izvajanjem beležite: kje ste naleteli na težavo, kako ste jo rešili, kaj bi naslednjič naredili drugače. Po izvedbi napišite kratek refleksivni zapis (10–15 stavkov). Razmislite: kateri del je zahteval miselno aktivnost in kateri motorično? Ali sta bili ločljivi?

6.3.12 Metoda risanja – vizualizacija kot pot do razumevanja

Metoda risanja je učna metoda, pri kateri učenci z risanjem, skiciranjem, izdelavo diagramov, miselnih vzorcev, časovnih trakov ali konceptnih map vizualno izražajo in organizirajo znanje. Risanje v didaktičnem kontekstu ni likovna dejavnost – je kognitivno orodje (Ainsworth idr., 2011). Ko učenec nariše shemo procesa, konceptno mapo pojma ali skico odnosa med elementi, mora vzpostaviti strukturo, ki je v besedilu skrita ali le nakazana. Vizualizacija zato zahteva razumevanje, ne reprodukcije (Novak in Cañas, 2008).

Metoda risanja se uspešno kombinira z razlago, delom z besedilom in metodo pogovora (Valenčič Zuljan in Kalin, 2020): učitelj razloži pojem, učenci ga narišejo in s tem pokažejo, kako so ga razumeli – kar je hkrati oblika formativnega preverjanja. Kombinacija vizualnih in besednih reprezentacij znanja vodi do globljega razumevanja kot vsaka od njiju posebej (Mayer, 2009). Metoda risanja je posebej dragocena pri abstraktnih vsebinah, kjer besedni opis ne zadošča: procesi, odnosi, hierarhije, časovni zaporedji in sistemske povezave se v vizualni obliki pokažejo jasneje kot v besedilu. Metoda risanja tako ni omejena na likovno vzgojo – smiselna je pri vseh predmetih, kjer je mogoče znanje strukturirati vizualno.



Sprotna vaja

Nariši pojem

Izberite katerikoli pojem iz tega učbenika in ga vizualizirajte: narišite shemo, miselni vzorec, diagram ali skico, ki pokaže, kako razumete ta pojem in kako se povezuje z drugimi pojmi, ki ste jih spoznali. Ne smete uporabiti celih stavkov, le ključne besede, puščice in vizualne elemente. Primerjajte svojo vizualizacijo s sošolcem: kje se razlikujeta? Katera povezava je pri enem prisotna, pri drugem pa ne? Razpravljajte o razlikah, pogosto razkrijejo različne stopnje razumevanja.

6.4 Dejavniki izbora učnih metod

Izbira učnih metod ni intuitivna niti naključna, je premišljena didaktična odločitev, ki upošteva cel sklop medsebojno odvisnih dejavnikov (Valenčič Zuljan in Kalin, 2020; Blažič idr., 2003):

Učni cilji in taksonomska raven: empirične raziskave (Plešec Gasparič in Valenčič Zuljan, 2025) kažejo, da je izbira učne oblike in metode pogosto pogojena z navado in tradicijo bolj kot z didaktično utemeljitvijo glede na cilje, kar je eden osrednjih izzivov profesionalnega razvoja učiteljev. Metode, ki so ustrezne za doseganje ciljev na ravni poznavanja in razumevanja, niso dovolj za cilje na ravni analize, sinteze in vrednotenja. Razlaga razvija razumevanje; problemska situacija razvija analizo in sintezo; diskusija razvija vrednotenje in argumentacijo.

Narava učne vsebine določa, katere metode so sploh izvedljive. Vsebine, ki zahtevajo postopkovno znanje (instrumentalna izvedba, laboratorijsko delo, risanje), zahtevajo demonstracijo in prakso; vsebine, ki zahtevajo razumevanje abstraktnih pojmov, zahtevajo razlago in razgovor; vsebine, ki so po naravi problemske, zahtevajo problemsko situacijo.

Starost in razvojna stopnja učencev – mlajši učenci potrebujejo več konkretnih in nazornih metod, manj abstrakcije; starejši zmorejo bolj kompleksne miselne procese in daljše obdobje samostojnega dela.

Predznanje in izkušnje učencev – metoda, ki predpostavlja preveč predznanja, povzroča frustriranost; metoda, ki predpostavlja premalo, povzroča dolgčas. Diagnostično preverjanje na začetku učnega sklopa (poglavje 5) je zato neposredno izhodišče za izbiro metod.

Organizacijski pogoji – razpoložljiv čas, opremljenost šole, velikost razreda, prostorska ureditev. Projektna metoda zahteva čas in prostor; laboratorijsko delo zahteva opremo; diskusija zahteva ustrezno prostorsko ureditev (Kalin idr., 2022).

Učiteljeva metodična kompetentnost – učitelj se ne sme sklicevati le na metode, ki jih zna izvesti, a je dolžan svojo metodično kompetentnost sistematično razvijati. Valenčič Zuljan in Kalin (2020) posebej poudarjata, da je razvoj metodične kompetentnosti vseživljenjski profesionalni projekt, ne zaključen tečaj. Priročnik visokošolske didaktike (Breznikar Skočir idr., 2022) to kompetenco opredeli ne le kot sposobnost izvajanja posameznih metod, temveč njihovega premišljenega kombiniranja in utemeljenega

prilagajanja glede na kontekst, kar presega tehnično znanje in vstopa v področje pedagoškega razsojanja.

6.5 Mit o »najboljši metodi« – nadaljevanje kritičnega pogleda

V razdelku 6.2 smo pokazali, da delitev metod na »aktivne« in »pasivne« ni didaktično vzdržna, ker napačno pripisuje učinkovitost metodi sami, ne njeni izvedbi in kontekstu. Enaka logika velja za iskanje *najboljše* metode, tiste, ki bi bila učinkovita vedno, povsod in za vsakogar. Obe zmotni prepričanja izhajata iz iste epistemološke napake: iz prepričanja, da je učinkovitost lastnost metode, ne lastnost didaktičnega sistema kot celote.

Hattie (2009) v obsežni metaanalizi ugotavlja, da ima direktno poučevanje, tj. razlaga, strukturirana demonstracija, visok učinek na razumevanje in zadrževanje znanja. Mnogi to razberejo kot argument za frontalno izpeljano učno metodo razlage. Toda ista metaanaliza kaže, da ima problemsko učenje visok učinek na transfer in ustvarjalnost. Obe ugotovitvi sta pravilni, za različne cilje in na različnih taksonomskih ravneh. Nobena ne potrjuje superiornosti ene metode; obe potrjujeta, da je odločilen kontekst.

Meyer (2004) ta paradoks razreši z elegantnim preobratom: vprašanje ni, *katera* metoda, temveč *kodaj* katera metoda. Kakovostni pouk ni tisti, ki favorizira eno metodo, temveč tisti, ki premišljeno kombinira različne metode glede na didaktično logiko. In to kombiniranje je tema naslednjega poglavja (gl. tudi Valenčič Zuljan in Kalin, 2020).

Kritičen pogled velja usmeriti tudi na modne trende v didaktiki. Vsako desetletje se pojavi nov didaktični pristop, ki obljublja preobrazbo poučevanja. Pogosto so ti pristopi didaktično vredni in empirično podprti, a pogosto se izgubijo, ker so uvedeni brez razumevanja njihovega mesta v širšem didaktičnem sistemu. To velja za projektno metodo v devetdesetih, za konstruktivizem v začetku 21. stoletja, za obrnjeno učilnico v zadnjem desetletju. Nobena od teh inovacij ni napačna, napačen je način, kako jo uvajamo, kadar jo uvajamo brez kritičnega didaktičnega premisleka. Učitelj, ki razume didaktično logiko metod, bo znal vsako novost kritično ovrednotiti in integrirati, ne pa ji slepo slediti ali jo slepo zavreči.

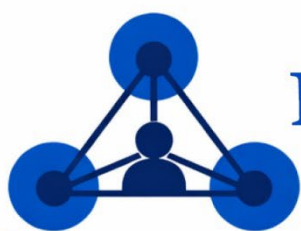
6.6 Zaključek poglavja – metode kot orodje, ne cilj

Poglavje, ki ste ga preučili, je razgrnilo metodični repertoar, ki je na voljo vsakemu učitelju, od metod z dolgo tradicijo do pristopov, ki so se razvili v odgovor na spreminjajoče se izobraževalne kontekste. Razlaga, pogovor, demonstracija in laboratorijsko delo so

temeljno orodje vsake poklicne prakse; metoda reševanja problemov, projektna metoda, obrnjena učilnica in metoda LTD so razširitev tega repertoarja, ki odpira možnosti za doseganje višjih taksonomskih ciljev in za pouk, ki učence resnično angažira. Ključno spoznanje tega poglavja ni seznam metod, temveč razumevanje logike za njihovo izbiro: cilji določajo metode, ne obratno. Metoda, ki ni v službi ciljev, je didaktična rutina, ne pedagoška odločitev. In metoda, ki je bila ne glede na cilje, vsebino in učence vsakič enaka, je zanesljiv znak, da učitelj ni razmišljal o pouku, temveč ga je le izvajal. Vrnite se zdaj k uri, ki ste jo opisali v vaji za ogrevanje. Z orodji tega poglavja jo vidite drugače kot na začetku, ne le kot izkušnjo, temveč kot didaktično odločitev. In prav ta premik, od intuitivnega opazovalca k analitičnemu praktiku, je cilj, ki ga zasleduje to poglavje.

Naslednje poglavje se ukvarja z učnimi oblikami: z vprašanjem, *kako organiziramo prostor in odnose* med učenci med poukom, frontalno, skupinsko, individualno. Metode in oblike so medsebojno odvisne odločitve: metoda reševanja problemov kliče po skupinskem delu; razlaga se najpogosteje odvija frontalno; igra vlog zahteva posebno prostorsko ureditev. Razumevanje tega razmerja je naslednji korak k premišljenemu pouku (Valenčič Zuljan in Kalin, 2020; Kalin, Valenčič Zuljan in Plešec Gasparič, 2022).

Pred branjem zadnjega poglavja ste vabljeni, da z naslednjimi nalogami metodični repertoar prvič preizkusite v didaktičnem kontekstu.



Poglobljanje in uporaba

Naloga 1: Analiza lastne izkušnje z učnimi metodami (*individualno, 400–500 besed*)

Iz vaje za ogrevanje ste rekonstruirali uro, ki vam je ostala v spominu. Zdaj jo analizirajte s pojmovnim aparatom tega poglavja: katero metodo ali metode je učitelj uporabljal? Na kateri taksonomski ravni so bile zastavljene učne aktivnosti? Kateri dejavniki so po vaši oceni določali izbiro teh metod? Kaj vam ta analiza pove o tem, zakaj je ura ostala v spominu?

Naloga 2: Kritična analiza metod v opazovani uri *(po hospitaciji, individualno)*

Med hospitacijo ali ob ogledu videoposnetka učne ure identificirajte vse učne metode, ki jih je učitelj uporabljal. Za vsako učno metodo: (1) podajte ime in jo uvrstite v klasifikacijo; (2) ocenite, ali je bila metoda usklajena s cilji ure; (3) presodite, ali je metoda dosegla učence, ali so bili aktivni ali pasivni? Kaj bi spremenili – in zakaj?

Naloga 3: Načrtovanje metod za konkretno uro *(individualno)*

Za učno uro, ki ste jo načrtovali v poglavju 5 (pisna priprava), preverite izbrane učne metode skozi vprašanja iz razdelka 6.5: Ali so metode usklajene s cilji na ustreznih taksonomskih ravneh? Ali upoštevajo naravo vsebine? Ali so prilagojene predznanju in razvojni stopnji učencev? Dopolnite ali preoblikujte svojo pripravo na podlagi tega premisleka.

Naloga 4: Mit o najboljši učni metodi *(skupinska razprava, 3–4 osebe)*

V skupini naj vsak o svoji metodi zavzame stališče: »Ta metoda je najboljša.« Pripravite argumente. Nato razpravljajte in poskušajte skupaj oblikovati odgovor na vprašanje: Kdaj je katera metoda najboljša? Kaj ta premik od »katera« h »kdaj« pomeni za vašo prihodnjo pedagoško prakso?

Naloga 5: LTD – analiza strokovnega besedila

Preberite en krajši strokovni članek s področja didaktike po metodi LTD (navodila so v razdelku 6.3.11). Zapišite analizo po vseh šestih točkah in jo oddajte pred seminarjem. Na seminarju primerjajte ugotovitve s sošolci: kje so se vaše analize razlikovale in kaj ta razlika pove o besedilu ter o vas kot bralcu?

Naloga 6: Opazovanje metod pri lastnem predmetu

Pred začetkom pedagoške prakse si oglejte tri učne ure pri svojem predmetnem področju (v živo ali preko videoposnetka). Za vsako uro izpolnite opazovalni list: katere učne metode so bile zastopane, koliko časa je trajala vsaka, na kateri taksonomski ravni so bile zastavljene učne aktivnosti in ali je bila izbira metod usklajena s cilji ure. Na koncu napišite sintezo (300–400 besed): kateri vzorci so se ponavljali in kaj to pove o kulturi metodike v tem predmetnem področju?



POGLAVJE 7:

Učne oblike in strategije pouka

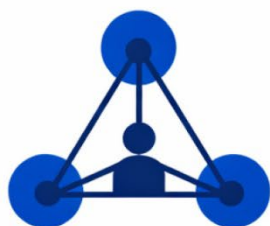
Prejšnje poglavje je razgrnilo, *kdaj* so učne metode in *kdaaj* je katera smiselna. To poglavje vstopa na sosednjo, a jasno ločeno raven didaktičnega odločanja, na raven **učnih oblik** (kako je organiziran socialni prostor pouka) in **strategij** pouka (kako so metode, oblike in cilji združeni v celovite didaktične pristope). Razlika med metodo in obliko je razlika med tem, *kako razlagamo*, in tem, *s kom in v kakšni socialni konfiguraciji*.

Navedena razlika je konceptualno in praktično ključna. Poglavje 2 je razliko med metodami in oblikami že nakazalo; tu bo razlika deležna polne obravnave. Metode iz poglavja 6 in oblike in strategije iz tega poglavja skupaj tvorijo tisto, kar zaključni razdelek imenuje premišljeno kombiniranje: temeljno metodično kompetenco učitelja.

Cilji in kompetence po preučitvi poglavja:

- razlikovati med učno obliko in učno metodo ter pojasniti, zakaj gre za dve različni ravni didaktičnega odločanja;
- opisati temeljne učne oblike (frontalno, skupinsko, dvojiško, individualno), pojasniti didaktično vrednost in omejitve vsake ter navesti, kdaj je katera smiselna;
- opredeliti kooperativno učenje in ga razlikovati od skupinskega dela v splošnem smislu;

- poznati temeljne učne strategije (odkrivajoči, raziskovalni, projektni, problemski, izkustveni, ravnanski, timski pouk) in jih didaktično utemeljiti;
- pojasniti razmerje med učnimi oblikami, metodami in strategijami ter utemeljiti, zakaj je njihovo premišljeno kombiniranje temeljna didaktična kompetenca;
- načrtovati kombinacijo oblik, metod in strategij za konkretno učno situacijo.



Vaja za ogrevanje

Kdo dela in s kom?

Preden preberete poglavje, si oglejte naslednjo situacijo: *Učitelj razlaga fotosintezo. Učenci sedijo v vrstah in poslušajo. Po razlagi učitelj reče: »Sedaj pa rešite vaje na strani 45.« Učenci jih rešujejo vsake zase. Zapišite: Koliko različnih učnih oblik ste prepoznali? Koliko različnih metod? Kaj bi spremenili, da bi bili učenci bolj aktivni, ne da bi spremenili vsebino ure? Ko boste prebrali poglavje, preverite, ali je bil vaš odgovor v didaktičnem smislu natančen.*

7.1 Učne oblike: opredelitev in razlikovanje od metod

Učne oblike so **načini organizacije socialne interakcije pri pouku**, tj. odločitev o tem, kako so učenci in učitelj razporejeni v socialni prostor učenja: dela učitelj z vsemi hkrati, v majhnih skupinah, v parih ali vsak učenec samostojno (Blažič idr., 2003; Tomić, 1999).

Razlika z metodami je didaktično jasna. Metoda odgovarja na vprašanje, *kako posredujemo ali procesiramo vsebino* (razlaga, diskusija, eksperiment); oblika odgovarja na vprašanje, *kdo dela, s kom in v kakšni socialni konfiguraciji*. Ista metoda, npr. reševanje problemov, je lahko

izvedena frontalno (vsi skupaj), skupinsko (manjše skupine) ali individualno. In ista oblika, npr. skupinsko delo, je lahko napolnjena z različnimi metodami. Metoda in oblika sta torej neodvisni spremenljivki, ki ju je treba načrtovati vzporedno.

7.2 Frontalna učna oblika

Frontalna oblika je tista, pri kateri učitelj dela z vsemi učenci hkrati: ko razlaga, sprašuje, demonstrira ali vodi diskusijo razreda kot celote. Je zgodovinsko najstarejša in v šolski praksi še vedno najpogostejše zastopana oblika.

Njene didaktične prednosti so: ekonomičnost (učitelj doseže vse učence hkrati); možnost strukturirane razlage in sistematičnega gradnje skupnega konceptualnega okvira; pregled nad celotnim razredom; in vzpostavljanje skupne izkušnje, ki je osnova za nadaljnje skupinsko ali individualno delo.

Didaktične omejitve pa so enako realne: v frontalni obliki je težko individualizirati; aktivnost je navadno nizka (večina učencev posluša); tempo je prilagojen povprečju in ne posamezniku; socialna interakcija med učenci je omejena.

Frontalna oblika je neizogibna in vredna pri uvajanju novih pojmov, pri sistematizaciji in zaključevanju, pri napovedi ciljev in navodilih. Je didaktično problematična, kadar je *edina* oblika, ki jo učitelj uporablja, ker tedaj pouk ne dosega niti učencev z nižjim predznanjem niti tistih z višjim.

7.3 Skupinska učna oblika

Skupinsko delo je oblika, pri kateri učenci delajo v manjših skupinah (praviloma tri do pet članov) z zaupano nalogo, za katero so skupaj odgovorni. Je ena didaktično najbogatejših oblik, ker hkrati spodbuja aktivnost, socialno učenje in razvijanje komunikacijskih kompetenc.

Toda **skupinsko delo ni samodejno kooperativno**. Pogosta napaka v šolski praksi je, da učenci sedijo v skupinah, a delajo individualno. Vsakdo reši svojo nalogo, nato pa skupaj preberejo odgovore. To ni skupinsko učenje; to je individualno delo v skupini.

Kooperativno učenje je posebna, didaktično strukturirana oblika skupinskega dela, ki temelji na petih temeljnih načelih (Johnson in Johnson, 2009): pozitivna soodvisnost (uspeh posameznika je mogoč le z uspehom skupine); individualna odgovornost (vsak je

odgovoren za prispevek k skupnemu cilju); neposredna interakcija (učenci se medsebojno podpirajo in razlagajo drug drugemu); socialne veščine (učenci so učno vodeni pri komuniciranju in reševanju konfliktov); in skupinsko procesiranje (skupina reflektira svoje delovanje).

Kooperativno učenje ima v empiričnih študijah (Hattie, 2009; Slavin, 1995) konsistentno visoke učinke na razumevanje, motivacijo in socialne kompetence, a pod pogojem, da so vsa načela didaktično uveljavljena. Skupinsko delo brez pozitivne soodvisnosti in individualne odgovornosti ne razvija teh kompetenc.

Didaktični izzivi skupinskega dela so dobro dokumentirani: problem neenakomerne razporeditve dela (nekateri delajo vse, drugi nič); problem brezciljne skupinske dinamike; ter problem ocenjevanja skupinskega dela. Vsak od teh izzivov ima didaktično rešitev: strukturirane vloge v skupini, jasno opredeljena individualna odgovornost, vnaprej znani kriteriji vrednotenja.

7.4 Delo v dvojicah (tandem)

Dvojiška oblika, delo v parih, je didaktično dragocen vmesni korak med frontalno in skupinsko obliko. Prednost pred skupinskim delom je, da je soodvisnost maksimalna (vsak od obeh v paru mora prispevati), da je socialna dinamika preprosta in da je lažja za načrtovanje in vodenje.

V šolski praksi je dvojiška oblika pogosto podcenjena. Kratke aktivnosti v parih, medsebojna razlaga pojma, skupno reševanje problemske situacije, vzajemno preverjanje razumevanja, so ekonomičen in učinkovit didaktični vložek, ki ne zahteva kompleksne organizacije in je primeren za vse starostne stopnje.

7.5 Individualna učna oblika

Individualna oblika je tista, pri kateri vsak učenec dela samostojno, brez neposredne interakcije z učiteljem ali sošolci. Je najpogostejša oblika domačega dela, a je didaktično smiselna tudi med poukom, kadar učenci rešujejo naloge, ki zahtevajo tiho koncentracijo, kadar učitelj obhaja razred in nudi individualizirano pomoč ali kadar je namen dela ugotoviti učenčevo samostojno raven znanja.

Individualna oblika je nepogrešljiva pri razvijanju avtonomije in samouravnavanju učenja. Strmčnik (2001) poudarja, da je zmožnost samostojnega učenja eden temeljnih ciljev šolanja in da se ta zmožnost ne razvije, če so učenci vedno v skupinah ali vedno pod neposrednim vodenjem učitelja.

7.6 Strategije pouka: nadpojmovna kategorija

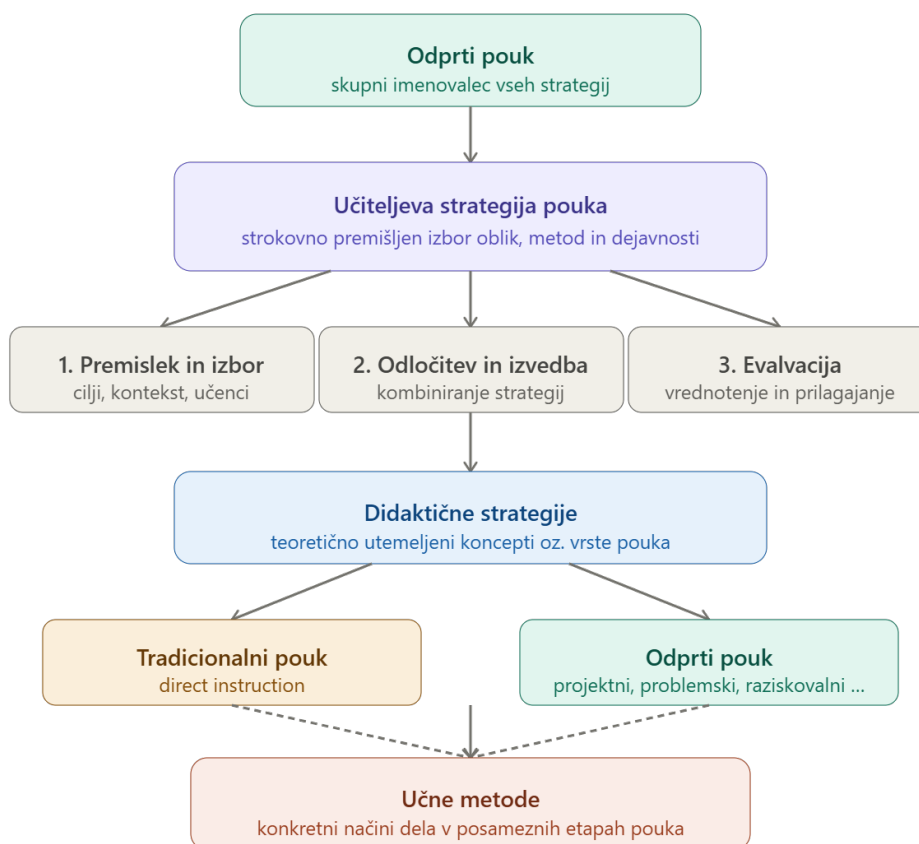
Strategije pouka so v didaktični literaturi opredeljevane različno in terminološko nedosledno, včasih kot sinonim za metode, včasih za pristope, včasih za splošne usmeritve pouka (Blažič idr., 2003). V tem učbeniku sledimo razumevanju, po katerem so strategije pouka **celoviti didaktični pristopi, ki združujejo določene metode, oblike in organizacijske rešitve v koherentno celoto**, usmerjeno k specifičnemu načinu spoznavanja.

Ker so nekatere strategije (npr. problemski pouk) tesno vezane na istoimenske metode iz poglavja 6, velja poudariti razliko. Valenčič Zuljan in Kalin (2024) uporabita tri pojme: učne metode, didaktične strategije in strategije pouka. Učne metode opredeljujeta kot »teoretično utemeljene ter raziskovalno in praktično preizkušene načine dela oziroma aktivnosti učencev in učiteljev v posameznih etapah učnega procesa in v okviru različnih didaktičnih strategij, ki so usmerjeni k uresničevanju učnih ciljev«. Strategije pouka pa sta opredelili kot »načine učiteljeve načrtne pomoči učencem pri njihovem učnem prizadevanju za doseganje postavljenih standardov«, katerih namen je »načrtovati, kako se bodo učne oblike in učne metode ter dejavnosti pri pouku povezale s postavljenimi učnimi cilji« (prav tam, str. 13).

Didaktične strategije Valenčič Zuljan in Kalin (2024, str. 119) opredeljujeta kot teoretično utemeljene ter raziskovalno podprte koncepte oz. vrste pouka. Delita jih na didaktične strategije tradicionalnega pouka (direct instruction) in didaktične strategije odprtega pouka tj. odkrivajoči pouk, raziskovalni pouk, projektni pouk (projektno učno delo), problemski pouk, delovno orientirani pouk, programirani pouk, timski pouk, terensko delo, ekskurzije itn.

Pri opredelitvi strategij pouka Valenčič Zuljan in Kalin (2024) izhajata iz Terminološkega slovarja vzgoje in izobraževanja (2008) in poudarjata, da je namen strategij pouka načrtovati, kako se bodo učne oblike in učne metode ter dejavnosti pri pouku povezovale s postavljenimi učnimi cilji. Učiteljevo strategijo pouka razumeta širše kot učiteljev vsakokratni, strokovno premišljen, različne vidike upoštevajoč načrtovan izbor učnih oblik, učnih metod ter dejavnosti za doseganje postavljenih ciljev pouka, kot odločanje za

posamezno didaktično strategijo oz. njihovo kombinacijo. Vključuje tri korake: 1.) premislek in izbor, 2.) odločitev in izvedba 3.) evalvacija. Razmerje med učiteljevo strategijo pouka in didaktičnimi strategijami prikazujeta tudi shematično v spodnji shemi.



Slika 12: Razmerje med učiteljevo strategijo pouka, didaktičnimi strategijami in učnimi metodami

Vir: prirejeno po Valenčič Zuljan in Kalin (2024)

Shema prikazuje hierarhično razmerje med tremi pojmovnimi ravni, ki so v didaktični literaturi pogosto enačene ali zamenjane, a med seboj bistveno različne.

Skupni imenovalac vseh strategij je **odprti pouk** – pouk, ki se prilagaja zmožnostim in interesom učencev ter jih vključuje v odločanje. Iz tega izhodišča izhaja **učiteljeva strategija pouka** kot nadpojmovna kategorija: gre za strokovno premišljen, k ciljem usmerjen izbor učnih oblik, metod in dejavnosti, ki poteka v treh korakih – premisleku in izboru, odločitvi in izvedbi ter evalvaciji.

Učiteljeva strategija se uresničuje skozi **didaktične strategije**, ki so teoretično utemeljeni in raziskovalno podprti koncepti oz. vrste pouka. Delijo se na strategije tradicionalnega pouka (neposredno poučevanje) in strategije odprtega pouka (projektni, problemski, raziskovalni pouk idr.).

Na najoperativnejši ravni so **učne metode** – konkretni načini dela učitelja in učencev v posameznih etapah učnega procesa. Učne metode so sestavni del strategij in se vanje umeščajo, niso pa njihova alternativa ali sopomenka. Ista metoda (npr. problemska naloga) je lahko del različnih strategij, odvisno od tega, kako je umeščena v širši didaktični kontekst.

7.7 Pregled strategij pouka

Odkrivajoči pouk je bolj didaktični koncept kot strategija v ozkem pomenu. Gre za načelo, ki naj usmerja vse pristope k pouku. Učenci spoznavajo bistvene dejavnike učne situacije v njeni razvojnosti in dialektičnosti, kar vodi h globljemu razumevanju. Zahteva vodeno odkrivanje. Prepuščanje brez opore je enako neproduktivno kot predajanje brez iskanja.

Raziskovalni pouk v pouk vnaša elemente znanstvenega dela, formuliranje vprašanj, načrtovanje, zbiranje podatkov, analizo in sklepanje. Spodbuja doživljanje, vrednotenje in mišljenje. Posebej dragocen je pri razvijanju metakognitivnih kompetenc: učenci se ne učijo le vsebine, temveč se učijo, kako se učimo.

Projektni pouk je interdisciplinarni pristop, ki presega meje posameznega predmeta. Učenci v skupinah ali individualno izvajajo projekt z resničnim izhodiščem in oprijemljivim rezultatom. Faze projekta, iniciativa, skiciranje, načrtovanje, izvajanje, sklepni del, zahtevajo od njih kombiniranje znanja iz različnih področij in razvijanje socialnih ter organizacijskih kompetenc. Posebej dragocen je za razvijanje odgovornosti, vztrajnosti in sposobnosti za delo v skupini. Blažič idr. (2003) razlikujejo štiri tipe projektnega dela: konstruktivni projekt (usmerjen v izdelek), projekt usvajanja in vrednotenja (vrednotenje kulturnega ali umetniškega dogodka), problemski projekt (reševanje konkretnega problema) in projekt tipa učenja (usmerjen v usvajanje novega znanja). Učenje pri projektne pouku poteka po Kolbovem ciklu izkustvenega učenja: od konkretne izkušnje prek razmišljajočega opazovanja in abstraktne konceptualizacije do aktivnega eksperimentiranja – pri čemer vsaka faza projekta aktivira drugačne kognitivne procese in učne stile. Faze projektnega dela, iniciativa, skiciranje, načrtovanje, izvajanje, sklepni del in evalvacija, zahtevajo, da učitelj prevzame vlogo mentorja, ne predavatelja. To je za mnoge učitelje najtežji del projektnega pouka: pustiti učencem, da vodijo, hkrati pa ostati dovolj prisoten, da zagotovi kakovost procesa in didaktično vrednost izkušnje. Projekt, ki se odvija brez učiteljeve strukturirajoče vloge, hitro izgubi didaktični fokus in postane zgolj skupinska aktivnost brez refleksije (Valenčič Zuljan idr., 2025).

Problemski pouk se osredotoča na probleme, fiktivne, teoretične ali praktične, ki zahtevajo intelektualno napetost, koncentracijo in formuliranje hipotez. Podoben je raziskovalnemu, a bolj osredotočen na reševanje specifičnih problemov. Vpliva zlasti na ustvarjalno mišljenje, kritičnost in divergentnost.

Izkustveni pouk gradi na izkušnji kot izhodišču spoznanja, ne le na praktični rutini, temveč na ozavešeni in kritični izkušnji, ki jo Dewey (1938) opisuje kot predpogoj resničnega učenja. Kolbov model izkustvenega učenja (konkretna izkušnja → razmišljajoče opazovanje → abstraktna konceptualizacija → aktivno eksperimentiranje) opisuje cikel, ki ga izkustveni pouk uresničuje skozi vse faze.

Ravnanjski ali delovni pouk izhaja iz tradicije delovne šole in poudarja celovit razvoj osebnosti, povezavo glave, rok in srca. Obsega dramatizacije, filmanje, organiziranje prireditev, izdelovanje modelov, glasbene, likovne in druge praktične dejavnosti. Njegova posebna vrednost je v vzgojni in socialni funkciji: delovni pouk razvija vrednote, praktično znanje in občutek za skupnost.

Timski pouk je strategija, ki vključuje sodelovanje dveh ali več učiteljev pri načrtovanju, izvedbi in evalvaciji pouka. Omogoča interdisciplinarno povezovanje, večjo individualizacijo in medsebojno strokovno podporo med učitelji. Zahteva koordinacijo, jasno definirane vloge in odprtost za skupno refleksijo. Polak (1999) v slovenskem kontekstu natančno opisuje etape timskega dela, načrtovanje, poučevanje in evalvacijo, in opozarja na organizacijske in medosebne izzive, ki jih timski pouk prinaša.

Obrnjeno učenje in poučevanje (angl. *flipped learning*; starejši izraz: obrnjena učilnica, *flipped classroom*) je didaktična strategija, ki reorganizira etape učnega procesa. V tradicionalnem pouku poteka vsebinska obdelava v razredu, utrjevanje in reševanje nalog pa doma; obrnjeno učenje in poučevanje to razporeditev obrne – vsebina se obdela pred poukom (prek videa, besedila ali digitalnih gradiv), razredni čas pa je namenjen diskusiji, reševanju problemov, poglobljenemu delu z vsebino in individualizirani podpori (Plešec Gasparič in Valenčič Zuljan, 2022).

Didaktična logika je jasna in utemeljena v spoznanjih o učinkovitem pouku: razlaga je tisti del učnega procesa, ki ga je najlažje umestiti v digitalni medij in ki ne zahteva nujno fizične prisotnosti učitelja; poglobljeno mišljenje, razprava, reševanje problemov in individualizirana podpora pa zahtevajo interakcijo, prisotnost in takojšnjo povratno informacijo. Obrnjeno učenje in poučevanje zato učiteljev čas prerazporeja k tistim dejavnostim, ki jih le učitelj v neposrednem stiku z učenci zmore opraviti kakovostno.

Kritičen pogled je nujen. Ta didaktična inovacija je vredna le, kadar sta obe fazi skrbno načrtovani (Plešec Gasparič idr., 2024). Faza pred poukom ne sme biti zgolj gledanje videa – mora vključevati aktivno procesiranje z vprašanji, reflektivnimi zapisi ali nalogami, ki učenca pripravijo na razredno delo. Razredna faza ne sme biti nadaljevanje razlage – mora biti resnična aplikacija, diskusija in poglobljanje. Brez obeh pogojev je obrnjeno učenje in poučevanje le premik bremena na učence, ne pa didaktična inovacija v pravem pomenu besede. Poleg tega ta pristop predpostavlja, da imajo vsi učenci doma dostop do digitalnih gradiv in primerne pogoje za učenje – kar ni samoumevno in kar je didaktično in etično vprašanje, ki ga pri načrtovanju ne smemo spregledati.

7.8 Premišljeno kombiniranje učnih oblik, učnih metod in strategij

Premišljeno kombiniranje je **temeljna metodična kompetenca učitelja**, tj. zmožnost, da iz repertoarja metod, oblik in strategij izbere tisto kombinacijo, ki je za dano situacijo didaktično najustreznejša, in to kombinacijo zna utemeljiti. Na premišljeno kombiniranje učnih metod, oblik in strategij nas opozarja tudi zapis v Nacionalnem programu vzgoje in izobraževanja za obdobje 2023-2033 (2024), kjer je zapisano, da je potrebno zagotoviti pogoje in spodbujati strokovne delavce k premišljeni rabi učnih metod in učnih oblik pri pouku: tistih, ki postavljajo v ospredje učitelja (npr. razlaga, prikazovanje, frontalno delo), in tistih, ki so bolj usmerjene v učenca (npr. pogovor, reševanje problemov, eksperimentalno delo, delo v skupinah, v parih, individualno delo), ter različnih strategij (npr. projektni pouk, raziskovalni pouk, izkustveni pouk), predvsem z vidika smiselne participacije učencev pri pouku in na šoli.

Valenčič Zuljan in Kalin (2020, 2024) to kompetenco opisujeta kot razvojno. Ne pridobi se je z enim tečajem, temveč se gradi skozi reflektivno izkušnjo in sistematično profesionalno razvijanje. Izhodišče je poznavanje repertoarja (poglavji 6 in 7). Naslednja stopnja je zmožnost presoje, kdaj je katera kombinacija smiselna. Tretja, najvišja stopnja pa je zmožnost fleksibilnega prilagajanja med samo izvedbo.

Premišljeno kombiniranje upošteva nekaj načel. **Usklajenost s cilji**: višji taksonomski cilji zahtevajo aktivnejše metode in bolj kooperativne oblike (Plešec Gasparič in Valenčič Zuljan, 2025). **Variabilnost**: enolična raba ene metode in ene oblike spodbuja rutino, ne učenja. **Postopnost**: prehodi med oblikami morajo biti didaktično smiselni. Skupinsko delo, ki mu ne sledi skupna sinteza, je didaktično nepopolno. **Ekonomičnost**: vsaka sprememba oblike in metode stane čas; spremembe morajo biti didaktično utemeljene, ne zgolj skrbeti za raznolikost.

Jank in Meyer (2006) predlagata koristno hevristiko: kadar načrtujete kombinacijo metod in oblik, si zastavite vprašanje *Katera kombinacija bo za ta cilj in to vsebino zagotovila največ kognitivne aktivnosti pri čim večjem številu učencev?* To vprašanje ni recept, je pa didaktično usmerjevalno.

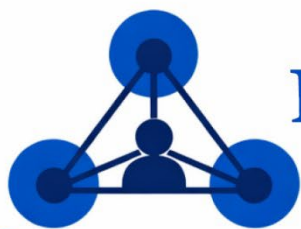
7.9 Zaključek poglavja – od repertoarja k presoji

Poglavji 6 in 7 skupaj tvorita metodični temelj tega učbenika. Metode so orodja za posredovanje in procesiranje vsebine; oblike so načini organizacije socialnega prostora učenja; strategije so celoviti didaktični pristopi, ki metode in oblike združijo v koherentno celoto. Nobena od teh ravni ni zadostna brez ostalih in nobena kombinacija ni absolutno pravilna.

Učitelj, ki pozna metode, a ne razmišlja o oblikah, bo sposoben razlagati, a ne bo zmožen organizirati aktivnega skupinskega dela. Učitelj, ki pozna oblike, a ne metod, bo izmenjeval različne socialne konfiguracije brez didaktičnega namena. In učitelj, ki pozna strategije, a ne premisli o ciljih in načelih, bo izvajal projektni ali problemski pouk kot modni trend, ne kot didaktično utemeljeno odločitev.

Metode, oblike in strategije so skupaj tisto, kar sta poglavji 6 in 7 poskušali osmisлити: ne seznam tehnik, temveč strukturirano razumevanje repertoarja, ki učitelju omogoča premišljeno in strokovno didaktično odločanje v vsakem konkretnem razredu.

Naloge, ki sledijo, vas vabijo, da ta repertoar prvič preizkusite v celoviti didaktični situaciji.



Poglobljanje in uporaba

Naloga 1: Analiza učnih oblik v opazovani uri (po hospitaciji, individualno)

Med hospitacijo ali ob ogledu videoposnetka identificirajte vse učne oblike, ki ste jih opazili. Za vsako: (1) pojasnite, kdaj in zakaj je bila uvedena; (2) ocenite, ali je bila izvedena

kakovostno: so učenci res aktivni ali samo sedijo v skupini; (3) predlagajte eno didaktično izboljšavo za vsako obliko, ki ste jo opazili.

Naloga 2: Kooperativno učenje – načrtovanje in izvedba (*v skupini 3–4 oseb*)

Načrtujte kratko kooperativno aktivnost (15–20 minut) za predmet svojega strokovnega področja. Aktivnost mora upoštevati vseh pet načel kooperativnega učenja iz razdelka 7.3. Aktivnost izvedite v skupini kolegov (simulacija razreda) in nato skupaj reflektirajte: Katera načela so bila uresničena? Katera so bila težavna? Kaj bi spremenili?

Naloga 3: Primerjava strategij (*skupinska analiza, pisno, 1–2 strani*)

Izberite dve učni strategiji iz razdelka 7.7 in ju primerjajte: V čem se razlikujeta glede na vlogo učitelja? Vlogo učencev? Primerne vsebine in predmete? Zahtevane organizacijske pogoje? Katera bi bila za vaše predmetno področje bolj izvedljiva in zakaj?

Naloga 4: Premišljeno kombiniranje – celovito didaktično načrtovanje (*individualno; integrativna naloga poglavij 6 in 7*)

Za tematski sklop, ki ste ga načrtovali v poglavju 5, sestavite **metodični načrt sklopa**: za vsako uro zapišite kombinacijo metod, oblik in (kjer je smiselno) strategij ter utemeljite vsako odločitev. Pri utemeljevanju izhajajte iz: taksonomske ravni ciljev; narave vsebine; predznanja učencev; in didaktičnih načel iz poglavja 4. Preverite: ali je kombinacija dovolj raznolika? Ali so zastopane aktivnejše metode in kooperativne oblike ali prevladuje frontalna razlaga?

Naloga 5: Načrtuj obrnjeno učenje in poučevanje

Izberite eno učno temo iz predmeta, ki ga nameravate poučevati, in pripravite pisni načrt obrnjene ure v naslednjih korakih.

Faza pred poukom: Opredelite, katera vsebina bo obdelana pred poukom, v kakšni obliki (video, besedilo, podcast, digitalno gradivo) in s kakšno spremljevalno nalogo, ki bo pokazala, da jo je učenec aktivno procesiral – ne le pregledal.

Razredna faza: Opredelite, kaj bo v razredu potekalo drugače kot pri klasičnem pouku. Pojasnite, zakaj prav te dejavnosti zahtevajo neposredno prisotnost učitelja in sošolcev.

Refleksija: Odgovorite na vprašanje: ali bi razredna faza bila smiselna brez predhodne priprave? Utemeljite odgovor z vsaj enim didaktičnim argumentom iz tega poglavja.

Preverite svoj načrt še z vidika enakosti: Ali predpostavlja, da imajo vsi učenci doma enak dostop do gradiv in primerne pogoje za učenje? Če ne – kako bi to upoštevali pri načrtovanju?

Naloga 6: Skica projekta

V parih ali trojkah oblikujte skico kratkega projektnega dela za predmet in starostno skupino po svoji izbiri. Vaša skica mora vsebovati: izhodišče v resničnem problemu ali situaciji (ne iz učbenika); predviden oprijemljiv rezultat; vsaj dve področji, ki se pri projektu prepletata; in opis učiteljeve vloge v vsaki fazi. Nato si izmenjajte skice z drugo skupino in preverite: ali je izhodišče resnično avtentično ali gre zgolj za preoblečeno učno nalogo? Ali ima projekt jasno oprijemljiv rezultat? Razlika med projektom in »skupinskim delom z nalogo« je didaktično bistvena, jo je pa lažje prepoznati pri tuji skici kot pri lastni.



ZAKLJUČEK

Od razumevanja k premišljenemu poučevanju

Prišli ste do konca učbenika, a ne do konca poti. Zaključek učbenika o didaktiki ne more biti sklep, ki bi snov zaprl in pospravil na polico. Mora biti odprtje: opomnik, da je vse, kar ste prebrali, le izhodišče za tisto, kar sledi v razredu.

Sedem poglavij tega učbenika vas je vodilo od temeljev discipline do njene izvedbene ravni. Spoznali ste, kaj didaktika je in od kod prihaja. Zgradili ste pojmovni aparat, brez katerega o pouku ni mogoče razmišljati strokovno. Razumeli ste učenca, učitelja in učno vsebino kot triado, ki je v stalnem razmerju in napetosti. Spoznali ste načela, ki ne narekujejo receptov, temveč usmerjajo presojo. Razumeli ste, kako se pouk strukturira v času, od letnega načrta do posamezne ure. In v zadnjih dveh poglavjih ste dobili v roke metodični repertoar: metode, oblike in strategije, ki niso same sebi namen, temveč so orodja v službi ciljev.

Ena izmed rdečih niti tega učbenika je bila kritika poenostavitev, delitve metod na aktivne in pasivne, iskanja najboljše metode, prepričanja, da je poučevanje umetnost, za katero si nadarjen ali ne. Vsaka od teh poenostavitev je razumljiva, ker poenostavlja kompleksnost, ki je v razredu resnična. A prav ta kompleksnost je tisto, kar naredi didaktiko nepogrešljivo, ker brez teorije te kompleksnosti ni mogoče niti poimenovati, kaj šele obvladovati.

Druga rdeča nit je bilo prepričanje, da teorija in praksa nista nasprotji, temveč spremljevalki. Ko ste brali o didaktičnih načelih, ste hkrati razmišljali o razredu, v katerem jih upoštevamo ali kršimo. Ko ste načrtovali pisno pripravo, ste hkrati razumeli, zakaj ta naloga ni birokracija, temveč instrument profesionalnega razmisleka. In ko ste v vajah analizirali primer, ste vadili tisto, kar bo vaše temeljno poklicno orodje: zmožnost prebrati situacijo in se odzvati premišljeno, ne le intuitivno.

Pred vami je pedagoška praksa in z njo vse, česar noben učbenik ne more v celoti nadomestiti: konkretni učenci, konkretne vsebine, konkretni trenutki, v katerih bo treba odločiti hitro in dobro. Ta učbenik vam ni dal receptov za takšne trenutke. Dal vam je konceptualna orodja, s katerimi jih boste znali razumeti po tem, ko se zgodijo, in bolje predvideti, preden se zgodijo.

Reflektivni praktik, ki ga je imel ta učbenik pred očmi skozi vso pot, ni učitelj brez napak. Je učitelj, ki napake prepozna, jih razume in iz njih gradi. Je učitelj, ki po izvedeni uri ne ve le, ali je šla dobro ali slabo, temveč zna analitično zastaviti vprašanje: *Zakaj? Kaj bi naslednjič spremenil? Na podlagi česa?* Ta vrsta refleksije ni mogoča brez konceptualnega orodja. In prav to orodje ste si v tem učbeniku začeli graditi.

Začeli. Ker ga boste gradili naprej. V razredu, v pogovoru z mentorjem, v branju literature, v opazovanju kolegov in sebe. Didaktika je živa disciplina, ki se razvija skupaj s šolo, z družbo in z novimi spoznanji o tem, kako se ljudje učimo. Kar ste prebrali, je zanesljivo izhodišče. Nadaljevanje bo potekalo v vašem razredu, z vašimi učenci, z vašimi odločitvami.

Ta učbenik je bil vaš spremljevalec na začetku te poti. Naprej greste sami, a z boljšo opremo, kot ste jo imeli na začetku.

Komentirana uporabljena literatura in viri za poglobljanje znanja

Seznam, ki sledi, ni zgolj evidenca citiranih del, je didaktični pripomoček sam po sebi. Vsak vnos je opremljen z opombo, ki pojasnjuje, zakaj je vir vreden branja, kateri vidik snovi razgrajuje ali dopolnjuje in za katero stopnjo poglobljanja je primeren. Seznam tako ni namenjen zgolj preverjanju virov, ampak je vaše izhodišče za samostojno nadgrajevanje znanja, bodisi pri pripravi seminarskih nalog bodisi pri poglobljeni obravnavi tem, ki vas posebej zanimajo.

Vire smo razvrstili v štiri sklope. Prvi zajema dela v slovenskem jeziku, od temeljnih domačih učbenikov in monografij do člankov v slovenskih pedagoških revijah in kurikularnih dokumentov. Drugi sklop vključuje ključne mednarodne vire, ki so sooblikovali didaktično mišljenje v širšem evropskem in anglosaškem prostoru. Tretji sklop navaja vodilne revije in spletne vire, ki vam omogočajo sprotno sledenje razvoju stroke. Četrty sklop vključuje spletne vire dveh vrst: prvo skupino tvorijo institucionalni in strokovni portali, od nacionalnih do mednarodnih, ki zagotavljajo dostop do veljavne zakonodaje, kurikularnih dokumentov, raziskovalnih poročil in primerjalnih podatkov o izobraževalnih sistemih. Ti viri so zanesljivi, redno posodabljeni in nepogrešljivi za razumevanje normativnega in systemskega okvira, v katerem deluje učitelj. Drugo skupino tvorijo praktični portali z učnimi pripravami in gradivi, ki so jih ustvarili učitelji praktiki. Ti so didaktično dragoceni drugače: ne kot vzorci za nekritično posnemanje, temveč kot gradivo za analizo, za prepoznavanje didaktičnih odločitev, ki so bile sprejete zavestno ali rutinsko, premišljeno ali ne. Tam, kjer je kakovost gradiv nepreverjena, je to posebej opozorjeno. Za dostop do nekaterih mednarodnih baz in revij je potrebna prijava prek univerzitetne knjižnice.

Opombe so namerno pisane v dveh ravneh: kratka vsebinska oznaka pove, čemu je delo posvečeno, didaktična opomba za puščico pa pojasni, zakaj je vir relevanten za vsebino tega učbenika in kje v njem boste spoznanja iz njega prepoznali. Vire, ki so posebej primerni za začetno orientacijo, ločimo od tistih, ki predpostavljajo že vzpostavljeno pojmovno osnovo.

V slovenskem jeziku

Blažič, M., Ivanuš Grmek, M., Kramar, M., Strmčnik, F. (2003). *Didaktika*. Novo mesto: Visokošolsko središče.

→ Temeljni domači učbenik didaktike; uvodna poglavja sistematično obravnavajo opredelitev, predmet in zgodovino didaktike ter razmerje med teorijo in prakso.

Breznikar Skočir, N., Govekar-Okoliš, M., Jeznik, K., Kalin, J., Mažgon, J., Makovec Radovan, D., Mikulec, B., Plešec Gasparič, R., Rojko, K., Ermenc, K. S., Šarič, M., Štefanc, D., Šteh, B., Urbančič, M., Vidmar, T. in Valenčič Zuljan, M. (2022). *Priročnik visokošolske didaktike: Priročnik za inovativno načrtovanje in izvajanje visokošolskega pouka*. Založba Univerze v Ljubljani. <https://ebooks.uni-lj.si/ZalozbaUL/catalog/book/380>

→ Obsežen priročnik, ki celovito pokriva področje visokošolske didaktike, od načrtovanja učnega procesa in izbire metod in oblik do preverjanja znanja in refleksije učiteljeve prakse.

Devjak, T. (ur.). (2008). *Pravila in vzgojno delovanje šole*. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani. <https://zalozba.pef.uni-lj.si/index.php/zalozba/catalog/view/77/180/158-1>

→ Zbornik, ki obravnava vzgojno delovanje šole z vidika pravil, vrednot in šolske kulture; prispevki analizirajo normativne okvire vzgojnega delovanja in njihovo uresničevanje v praksi.

Durkheim, É. (2009). *Vzgoja in sociologija* (prevod izvirnika iz 1922 M. Marek, prev.). Založba Krtina.

→ Klasično sociološko delo, utemeljitev šole kot ključne institucije družbene reprodukcije, ki pokaže, da vzgoja hkrati individualizira in socializira.

Gabršek, F. (1903). *Metodika osnovne šole*. Katoliška tiskarna.

→ Eden prvih sistematičnih metodičnih priročnikov v slovenskem jeziku; vsebuje praktična vodila za poučevanje, ki so neposredni predhodniki sodobnih didaktičnih načel.

Ivanuš Grmek, M., Javornik Krečič, M. (2011). *Osnove didaktike*. Maribor: Pedagoška fakulteta.

→ Pregleden uvod v didaktiko, namenjen zlasti študentom pedagoških smeri; jasno razlaga temeljne pojme.

Ivanuš Grmek, M., in Javornik, M. (2025). *Kurikulum*. V Pedagoški leksikon: izbrani temeljni pojmi (poskusna izdaja). Pedagoški inštitut.

→ Celovita obravnava pojma kurikulum z etimološkim ozadjem, razvojem kurikularne teorije od Bobbitta in Tylerja do Kellyja ter slovenskim kontekstom. Posebej dragoceno je razlikovanje med kurikulumom in učnim načrtom ter prikaz strategij načrtovanja kurikula.

Jank, W., in Meyer, H. (2006). *Didaktični modeli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

→ Pregled najpomembnejših didaktičnih modelov 20. stoletja; priporočljivo za razumevanje pluralnosti didaktičnega mišljenja.

Javornik, M., in Zupan, S. (2023). Brodolom univerze. *Pogledi/Večer*, <https://vecer.com/pogledi/polemika-razmisljanje-marije-javornik-in-simona-zupana-brodolom-univerze-50-10328131>

→ Polemičen esej, ki diagnosticira strukturne posledice podjetniške logike za visoko šolstvo. Avtorja opozorita na erozijo intelektualnega poslanstva univerze pod pritiski merljive učinkovitosti in tržne relevantnosti.

Javornik, M., in Antolin Drešar, D. (2025). V študenta osredinjen študij: Pomen učiteljevih pojmovanj in ovire za uveljavljanje paradigme v visokošolski praksi. V: M. Javornik, M. Ivanuš Grmek, M. Mithans (ur.), *Sodobni didaktični diskurzi v kontekstu pedagoške tradicije: Monografija v počastitev 80-letnice prof. dr. Martina Kramarja*. Maribor: Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba, 163–178.

→ Analizira vpliv učiteljevih pojmovanj poučevanja in učenja na uveljavljanje v učenca osredinjene paradigme v visokošolski praksi ter identificira sistemske in osebne ovire, ki paradigmatični premik v praksi zavirajo.

Kalin, J., Valenčič Zuljan, M., in Plešec Gasparič, R. (2022). Učne oblike v procesu visokošolskega izobraževanja. V D. Štefanc in M. Urbančič (ur.), *Izzivi visokošolske didaktike: Inovativno učenje in poučevanje v visokem šolstvu* (str. 67–82). Založba Univerze v Ljubljani. <https://www.inovup.si/assets/lib/monografije/INOVUP-Izzivi-visokosolske-didaktike.pdf>

→ Obravnava učnih oblik (frontalno, skupinsko in individualno delo) v specifičnem kontekstu visokošolskega pouka.

Kennedy, D. (2015). *Pisanje in uporaba učnih izidov: praktični vodnik*. Center RS za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja; Univerza v Mariboru.

→ Praktičen vodnik za pisanje učnih izidov, ki natančno razmeji pojme cilj, učni izid, standard in kompetenca ter ponudi obsežen seznam Bloomovih glagolov po taksonomskih ravneh.

Kramar, M. (2009). *Pouk*. Nova Gorica: Educa.

→ Celovita in sistematična monografija o pouku kot temeljnem didaktičnem pojmu; nujna referenca za razumevanje učnega procesa v njegovi celoti.

Komenský, J. A. (1995). *Velika didaktika*. Državna založba Slovenije.

→ Temeljno zgodovinsko delo didaktike; za poglobljeno razumevanje zgodovinskega razvoja.

Košir, K. (2013). *Socialni odnosi v šoli*. Subkulturni azil, zavod za umetniško produkcijo in založništvo.

→ Delo, ki obravnava pomen učnega okolja in medosebnih odnosov za kakovost učenja.

Košir, K. (2021). Kaj bi morali visokošolski učitelji vedeti o spodbujanju kakovostnega učenja: miti in sodobna znanstvena spoznanja. V: Vršnik Perše, T. (ur.), *Učenje in poučevanje v visokem šolstvu*. Maribor: Univerza v Mariboru. Dostopno: <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/568>

→ Kritičen in empirično utemeljen pregled najpogostejših mitov o učenju, med njimi mita o učnih slogih, ki jih bodoči učitelji pogosto nekritično prevzemajo.

Košir, K. (2025). Učenje. V S. Autor, I. Bijuklić, D. Štefanc in J. Žmavc (ur.), *Pedagoški leksikon: Izbrani temeljni pojmi, prvi zvezek*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, 131–140.

→ Sistematična predstavitev opredelitve učenja, razlikovanje med formalnim/neformalnim in eksplicitnim/implicitnim učenjem ter tri ključne paradigme preučevanja učenja (behavioristično, kognitivistično, konstruktivistično), kritična razprava o razmerju med konstruktivizmom in empiričnimi ugotovitvami o učinkovitosti poučevanju ter pregled sodobnih tem.

Kroflič, R. (1997). *Med poslušnostjo in odgovornostjo: procesno-razvojni model moralne vzgoje*. Vija.

→ Temeljna monografija za razumevanje vzgojne avtoritete v sodobni šoli; kritika tako avtoritarnih kot permisivnih modelov vzgoje in ponujena alternativa v obliki procesno-razvojnega pristopa, ki izhaja iz razvojne psihologije (Kohlberg, Piaget) in humanistične pedagogike.

Kroflič, R. (1999). *Ustvarjalni gib — tretja razsežnost pouka*. Znanstveno publicistično središče.

→ Obravnava vzgojnega potenciala tistih razsežnosti pouka, ki jih ni mogoče reducirati na kognitivne cilje.

Kroflič, R. (2002). Šola — prostor discipliniranja, socializacije ali individualizacije otroka? *Sodobna pedagogika*, 53(1), 8–25.

→ Analiza napetosti med zahtevami šolske institucije in pravicami otrokove osebnosti ter dilema, ali sodobna šola uspeva preseči logiko discipliniranja.

Laval, C. (2005). *Šola ni podjetje: neoliberalni napad na javno šolstvo*. Krtina.

→ Temeljno kritično delo o prodoru podjetniške logike v izobraževanje. Laval sistematično pokaže, kako tržne metafore preoblikujejo izobraževalne institucije in prakse z merljivimi pedagoškimi posledicami.

Lesar, I. (2009). *Šola za vse? Ideja inkluzije v šolskih sistemih*. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani. → Temeljna slovenska monografija o inkluziji; kritično analizira razkorak med normativnimi zavezami in dejansko prakso v slovenskem šolskem prostoru.

Levpušček Puklek, M. in Marentič Požarnik, B. (2005). *Skupinsko delo za aktiven študij*. Center za pedagoško izobraževanje FF.

→ Praktično usmerjeno delo o skupinskem učenju na visokošolski ravni, ki nazorno pokaže, kako se pojmi učna oblika, metoda in strategija prepletajo v konkretni učni situaciji. Koristno zlasti pri razumevanju razlike med frontalno in skupinsko obliko pouka.

Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (Ur.). (2006). *Psihologija otrokovega razvoja*. Znanstvena založba Filozofske fakultete.

→ Temeljno slovensko razvojnopsihološko delo, ki obravnava igro kot primarni način otrokovega spoznavanja in učenja v predšolskem in zgodnjem šolskem obdobju. Neposredno utemeljuje didaktično vrednost igre kot učne metode na razredni stopnji in v predšolski vzgoji.

Marentič Požarnik, B. (1987). *Nova pota v izobraževanju učiteljev*. Državna založba Slovenije.

→ Temeljno slovensko delo s področja izobraževanja učiteljev in didaktike učenja. Avtorica obravnava kakovostne spremembe v pristopu k poučevanju in izobraževanju učiteljev, s poudarkom na aktivnih metodah, refleksivni praksi in poglobljenem razumevanju učnih procesov.

Marentič Požarnik, B. (1992a). Izkusveno učenje — modna muha, skupek tehnik ali alternativni model pomembnega učenja? *Sodobna pedagogika*, 43(1–2), 1–15.

→ Klasičen članek, ki kritično in poglobljeno predstavi Kolbov model izkusvenega učenja ter ga postavi ob bok tradicionalnemu šolskemu učenju.

Marentič Požarnik, B. (1992b). Sistemska povezanost med sestavinami načrtovanja, izvajanja in vrednotenja izkusvenega učenja. *Sodobna pedagogika*, 43(3–4), 101–117.

→ Nadaljevanje in aplikativna razgrnitev prejšnjega prispevka: avtorica pokaže, da izkusveno učenje ni uspešno le zato, ker vključuje izkušnjo, temveč ker izkušnjo sistemsko poveže z refleksijo, pojmovanjem in preskušanjem.

Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.

→ Temeljno delo o procesih učenja; posebej relevantno za razumevanje razmerja med površinskim in globokim znanjem ter za kritiko reduktivnih pristopov k pouku; poglobljena obravnava motivacije za učenje, razlikovanje med primarnimi in sekundarnimi motivi ter empirično podprte smernice za spodbujanje notranje motivacije pri pouku.

Marentič Požarnik, B., Magajna, L., in Peklaj, C. (1995). *Izziv raznolikosti*. Educa.

→ Monografija, ki obravnava individualne razlike med učenci, zlasti različne učne stile po Kolbovem modelu, in učitelju ponuja orodja za njihovo prepoznavanje in upoštevanje.

Marentič Požarnik, B., in Peklaj, C. (2002). *Preverjanje in ocenjevanje znanja za uspešnejši študij*. Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

→ Poglobljena obravnava vrst preverjanja in ocenjevanja.

Marentič Požarnik, B. in Plut Pregelj, L. (1980). *Kakršno vprašanje, takšen odgovor*. Državna založba Slovenije.

→ Pionirsko slovensko delo o kakovosti učiteljevih vprašanj pri pouku; Marentič Požarnikova in Plut Pregelj pokažeta, da tip vprašanja neposredno pogojuje kakovost učenčevega odgovora in s tem globino miselne predelave.

Marentič Požarnik, B. Plut Pregelj, L. (2009). *Moč učnega pogovora: poti do znanja z razumevanjem*. DZS.

→ Poglobljena analiza kakovostnega učnega dialoga kot alternative recepturnemu poučevanju.

Medveš, Z. (2025). Vzgoja. V: S. Autor, I. Bijuklič, D. Štefanc in J. Žmavc (ur.), *Pedagoški leksikon: Izbrani temeljni pojmi, prvi zvezek*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, 141–158.

→ Poglobljeno geslo, ki obravnava zgodovinski razvoj pojma vzgoja od antike do sodobnosti ter razmerje med vzgojo, socializacijo in izobraževanjem v različnih pedagoških tradicijah.

Muršak, J. (2012). *Temeljni pojmi poklicnega in strokovnega izobraževanja*. Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje.

→ Terminološki priročnik, ki sistematično opredeli ključne pojme poklicnega in strokovnega izobraževanja, vključno z razlikovanjem med formalnim, neformalnim in priložnostnim učenjem ter med splošnim in strokovnim izobraževanjem.

Pedagoški leksikon. Izbrani temeljni pojmi (2025). Ljubljana: Pedagoški leksikon.

→ Temeljni (rastoči) priročnik slovenskega pedagoškega izrazoslovja; priporočamo ga za sprotno preverjanje terminologije ob branju tega učbenika.

Plešec Gasparič, R., in Valenčič Zuljan, M. (2022). Obrnjeno učenje in poučevanje v visokošolskem izobraževanju. V D. Štefanc & M. Urbančič (ur.), *Izzivi visokošolske didaktike: Inovativno učenje in poučevanje v visokem šolstvu* (str. 107–121). Založba Univerze v Ljubljani. <https://www.inovup.si/assets/lib/monografije/INOUP-Izzivi-visokosolske-didaktike.pdf>

→ Sistematična obravnava koncepta obrnjene učilnice v kontekstu visokošolskega izobraževanja; utemeljitev didaktične logike pristopa, prenos razlage v domačo fazo in sproščanje razrednega časa za poglobljeno delo, ter ga umestita v slovensko visokošolsko prakso. Posebej dragocen je kritični pogled na pogoje, ki morajo biti izpolnjeni, da pristop deluje: kakovostna domača gradiva, jasni cilji in didaktično strukturirana razredna faza.

Plešec Gasparič, R., Glavan, M., Žveglič Mihelič, M., in Valenčič Zuljan, M. (2024). Effectiveness of flipped learning and teaching: Knowledge retention and students' perceptions. *Journal of Information Technology Education: Research*, 23, Article 1. <https://www.jite.org/documents/Vol23/JITE-Rv23Art001Gasparic9746.pdf>

→ Empirična raziskava, ki meri učinkovitost obrnjene učilnice z dveh vidikov: ohranitve znanja in zaznavanja študentov.

Plešec Gasparič, R. (2024). Zgodovinski pregled razvoja termina in koncepta učnih oblik na Slovenskem. V N. Krmac idr. (ur.), *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>

→ Poglavje ponudi redko obravnavan zgodovinski pregled razvoja pojma učnih oblik v slovenskem didaktičnem prostoru.

Plešec Gasparič, R., in Valenčič Zuljan, M. (2025). Povezanost učnih ciljev z učiteljevo izbiro učne oblike. V M. Javornik, M. Ivanuš Grmek in M. Mithans (ur.), *Sodobni didaktični diskurzi v kontekstu pedagoške tradicije: Monografija v počastitev 80-letnice prof. dr. Martina Kramarja* (str. 69–91). Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba.

→ Empirično preučevanje, kako in v kolikšni meri učitelji pri izbiri učne oblike izhajajo iz učnih ciljev. Ugotovitve so didaktično relevantne: izbira učne oblike je pogosto rutinska in tradicionalno pogojena, ne pa sistematično utemeljena v ciljih pouka.

Polak, A. (1999). *Aktivnosti za spodbujanje in razvijanje timskega dela*. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

→ Temeljna slovenska referenca za timski pouk; praktično usmerjena z delovnimi listi in strukturiranimi aktivnostmi.

Povzetek poročil skupin za analizo učnih načrtov v osnovni šoli in gimnaziji. (2021). ZRSS.

<https://www.zrss.si/digitalnknjiznica/PovzetekPorocilUN/>

→ Poročilo o analizi veljavnih učnih načrtov, ki je bila podlaga za prenovo.

Pravilnik o dokumentaciji v osnovni šoli. Uradni list RS, št. 61/12 s spremembami. <https://www.uradni-list.si>

Pravilnik, ki določa obvezno šolsko dokumentacijo, vključno z letno pripravo učitelja. Relevanten za normativni okvir razdelka 5.3.1, saj opredeljuje, katere dokumente mora učitelj hraniti in predložiti ravnatelju. Priporočamo, da preverite aktualno prečiščeno različico na portalu Uradni list RS, saj se pravilnik občasno novelira.

Pravilnik o ocenjevanju znanja in napredovanju učencev v osnovni šoli (2025) <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2025-01-2806>

→ Temeljni pravni dokument, ki določa vrste, oblike in postopke ocenjevanja znanja v osnovni šoli; neposredna normativna podlaga za razumevanje obveznosti učitelja pri načrtovanju ocenjevanja znanja ter dokončanje osnovnošolskega izobraževanja.

Nacionalni program vzgoje in izobraževanja za obdobje 2023–2033. <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Nacionalni-program-vzgoje-in-izobrazevanja-za-obdobje-2023-2033-predlog.pdf>

→ Temeljni dokument, ki nakazuje smer razvoja vzgoje in izobraževanja v obdobju 2023–2033 v Republiki Sloveniji.

Protner, E. (2000). *Herbartizem v slovenskem šolstvu (1869–1941)*. Radovljica: Didakta.

→ Poglobljena zgodovinska analiza herbartistične pedagoške tradicije v slovenskem šolstvu; ključna za razumevanje zgodovinskega ozadja, iz katerega se je razvila slovenska didaktika.

Rojc, J., in Slivar, B. (ur.). (2022). *Izhodišča za prenovo učnih načrtov v osnovni šoli in gimnaziji*. Zavod RS za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/izhodišca_za_prenovo_UN.pdf

→ Temeljni slovenski kurikularni dokument, ki opredeljuje strukturo in elemente prenovljenih učnih načrtov.

Rutar Ilc, Z. (2003). *Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju: K novi kulturi pouka*. Zavod RS za šolstvo.

→ Ključno slovensko delo o preoblikovanju učne kulture. Avtorica med drugim problematizira zreduciranje učnih gradiv na »prenašalce informacij« in zagovarja vlogo učbenika in didaktičnih sredstev kot orodij za razvijanje mišljenja.

Skupni cilji in njihovo umeščanje v učne načrte in kataloge znanj. (2024). ZRSŠ.

https://www.zrss.si/digitalna_bralnica/skupni-cilji-in-njihovo-umescanje-v-ucne-nacrte-in-kataloge-znanj/

→ Dokument, ki pojasnjuje naravo skupnih ciljev in metodologijo njihovega umeščanja v predmetne učne načrte.

Strmčnik, F. (1992). *Problemski pouk v teoriji in praksi*. Didakta.

→ Poglobljena monografija o problemskem pouku; avtor sistematično razvije teoretični okvir indidaktične pogoje za kakovostno problemsko zasnovano poučevanje ter ga utemelji znotraj humanistične didaktike.

Strmčnik, F. (2001). *Didaktika. Osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

→ Poglobljena obravnava opredelitve, predmeta in humanistične usmeritve didaktike, temeljno slovensko didaktično delo, ki natančno opredeljuje pouk, učni proces in njegove strukturne sestavine.

Šilih, G. (1961). *Očrt splošne didaktike*. Državna založba Slovenije.

→ Temeljno slovensko didaktično delo 20. stoletja; prva celovita obravnava didaktike v slovenščini po drugi svetovni vojni. Šilihova sistematizacija načel je neposredna predhodnica kasnejših del Strmčnika in Blažiča idr. ter neizogibna referenca za razumevanje razvoja slovenske didaktične misli.

Štefanc, D. (2022). Prihodnost kurikula: nekaj razmislekov ob načrtovani prenovi učnih načrtov. V T.

Krapše idr. (ur.), *Pogled na šolo 21. stoletja v duhu kompetenc in pismenosti* (str. 12–26). ZRSŠ.

→ Kritična analiza kurikularnih procesov in opozorila pred nekritičnim prevzemanjem v kompetence osredotočenega diskurza.

Štefanc, D. (2025). Poti, ki smo jih prehodili, in tiste, ki jih še moramo: kritični premislek ob prenovi učnih načrtov. *Vzgoja in izobraževanje*, 2025(4–5), 7–13.

→ Aktualna kritična ocena prenove slovenskih učnih načrtov; opozorilo na tveganja, ki izhajajo iz zunanjega financiranja kot gonila kurikularnih reform.

Šteh Kure, B. (1998). *Sovplivanje pojmovanja znanja in učenja pri učiteljih in učencih* [Magistrska naloga, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani].

→ Avtorica Foxovo tipologijo pojmovanj poučevanja priredi in poglobi za slovenski prostor ter jo poveže s pojmovanji znanja in učenja pri učencih. Pokaže, da učiteljevo pojmovanje poučevanja ni neodvisno od tega, kako učenci razumejo svoje lastno učenje — med obema dimenzijama obstaja dinamično sovplivanje, ki neposredno vpliva na kakovost učnega procesa. Delo je temeljni vir za razumevanje razmerja med učiteljevimi implicitnimi teorijami in učnimi dosežki v slovenskem šolskem kontekstu.

Tomić, A. (1999). *Izbrana poglavja iz didaktike*. Ljubljana: Center FF za pedagoško andragoško izobraževanje.

→ Praktično usmerjen pregled didaktičnih tem, bogat s primeri.

Valenčič Zuljan, M. (1999). *Kognitivni model poklicnega razvoja študentov razrednega pouka* [Doktorska disertacija]. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

→ Temeljna disertacija, v kateri Valenčič Zuljan razvije kognitivni model poklicnega razvoja učiteljev in pokaže, kako se prepričanja in pojmovanja poučevanja oblikujejo v procesu izobraževanja ter se postopoma preoblikujejo skozi izkušnjo. Disertacija je izhodišče za kasnejša dela tudi drugih avtorjev o refleksivni praksi in profesionalnem razvoju učiteljev, ki so neposredna referenca za poglavja tega učbenika o vlogi učitelja in refleksiji po izvedbi.

Valenčič Zuljan, M. (1999). Zaznavanje temeljnih dejavnikov pouka v študentovih pojmovanjih pouka. *Pedagoška obzorja*, 14(5–6), 238–265.

→ Analiza, kako študenti — bodoči učitelji — zaznavajo temeljne dejavnike pouka in kakšna pojmovanja pouka oblikujejo že na začetku študija. Relevantno za razumevanje izhodišč, iz katerih se razvija učiteljeva poklicna identiteta in pojmovanje lastnih vlog.

Valenčič Zuljan, M. (2000a). Začetna opazovalna pedagoška praksa in študentova profesionalna rast. *Pedagoška obzorja*, 15(1–2), 11–24.

→ Avtorica analizira vlogo začetne pedagoške prakse pri oblikovanju študentove poklicne identitete. Pokaže, kako opazovanje pouka vpliva na razvoj pojmovanj o učiteljski vlogi in na pripravljenost za premišljeno izmenjavanje različnih vlog pri pouku.

Valenčič Zuljan, M. (2000b). Študentovo vrednotenje lastne poklicne kompetence na začetku študija. *Pedagoška obzorja*, 15(3–4), 133–142.

→ Študentska ocena lastne poklicne usposobljenosti ob vstopu v študij. Izsledki raziskave kažejo, da začetna samopodoba poklicne kompetence pomembno sovpliva s tem, kako se bodoči učitelji opredeljujejo do različnih modelov poučevanja.

Valenčič Zuljan, M. (2000c). Dejavniki, ki vplivajo na oblikovanje in spreminjanje študentovega in učiteljevega pojmovanja. *Pedagoška obzorja*, 15(5–6), 257–273.

→ Analiza osebnih, izobraževalnih in kontekstualnih dejavnikov, ki vplivajo na oblikovanje in spreminjanje pojmovanj poučevanja pri učiteljih in študentih. Posebej relevantno za razumevanje, zakaj prožnost med učiteljevimi vlogami ni samoumevna, temveč zahteva sistematičen profesionalni razvoj.

Valenčič Zuljan, M. (2000d). Vloga študentovih pojmovanj v različnih modelih izobraževanja učiteljev. *Vzgoja in izobraževanje*, 31(5), 40–46.

→ Primerjava različnih modelov izobraževanja učiteljev z vidika tega, kako upoštevajo ali prezrejo študentova obstoječa pojmovanja poučevanja.

Valenčič Zuljan, M. (2001a). Pojmovanja znanja pri bodočih učiteljih: ponotranjenje pojmovanja znanja usmerja učenje. *Andragoška spoznanja*, 7(2), 16–23.

→ Avtorica pokaže, da pojmovanje znanja pri bodočih učiteljih ni zgolj teoretično vprašanje, temveč neposredno usmerja njihove učne strategije in pristope k poučevanju. Relevantno za razumevanje, kako implicitna prepričanja o naravi znanja oblikujejo učiteljevo izbiro vlog pri pouku.

Valenčič Zuljan, M. (2001b). Pojmovanje poklica pri študentih razrednega pouka na začetku študija. *Pedagoška obzorja*, 16(2), 34–52.

→ Raziskava pojmovanja učiteljskega poklica študentov razrednega pouka ob vstopu v študij.

Valenčič Zuljan, M., in Kalin, J. (2020). *Učne metode in razvoj učiteljeve metodične kompetence*. Pedagoška fakulteta.

Valenčič Zuljan, M., in Kalin, J. (2024). *Učne metode in razvoj učiteljeve metodične kompetence*. Pedagoška fakulteta, 2. izdaja.

→ Sodobna obravnava učnih metod v povezavi z razvojem učiteljeve metodične kompetence; neposredna referenca za poglavja o metodah in reflektivnem poučevanju v tem učbeniku.

Valenčič Zuljan, M., in Plešec Gasparič, R. (2021). Didaktična načela: Most med raziskavami pouka in učiteljevim pedagoškim delovanjem. *Sodobna pedagogika*, 72(4), 30–47.

→ Pregledni članek, ki didaktična načela obravnava ne le kot teoretične postulate, temveč kot operativna vodila, ki jih je mogoče empirično preverjati in aplicirati v konkretnem pedagoškem delovanju.

Valenčič Zuljan, M., Plešec Gasparič, R., in Žveglič Mihelič, M. (2025). Povezanost izvajanja projektnega učnega dela z nekaterimi didaktičnimi značilnostmi učnega procesa, značilnostmi učitelja in šole. V M. Javornik, M. Ivanuš Grmek in M. Mithans (ur.), *Sodobni didaktični diskurzi v kontekstu pedagoške tradicije: Monografija v počastitev 80-letnice prof. dr. Martina Kramarja* (str. 93–116). Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba.

→ Empirična študija, ki preučuje pogoje, v katerih je projektno učno delo dejansko kakovostno izvedeno. Ugotovitve pokažejo, da na kakovost projektnega dela vplivajo tako didaktične značilnosti učnega procesa kot osebne in strokovne lastnosti učitelja ter šolska kultura.

Vršnik Perše, T. (ur.). (2021). *Učenje in poučevanje v visokem šolstvu: spoznanja in izkušnje*. Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba. <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/568>

→ Zbornik, ki z različnih zornih kotov obravnava kompetence visokošolskega učitelja. Za to poglavje so posebej relevantni prispevki o fleksibilnosti učiteljeve vloge, o pomenu komunikacije v učnem procesu in o razmerju med strokovno identiteto in pedagoško odgovornostjo.

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja — ZOFVI (uradno prečiščeno besedilo). Uradni list RS, št. 16/07 s kasnejšimi spremembami. <https://www.uradni-list.si>

→ Temeljni zakon, ki v 92. členu določa učiteljevo dolžnost načrtovati vzgojno-izobraževalno delo v skladu z učnim načrtom in letno pripravo. Hkrati v določbah o svetu šole ureja sprejem letnega delovnega načrta šole kot dokumenta ustanove, kar je ključna zakonodajna podlaga za razlikovanje med LDN šole in letno pripravo učitelja.

Tuja

Ainscow, M. (2020). *Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. Prospects*, 49(3–4), 123–134.

→ Aktualen pregled izzivov inkluzivnega izobraževanja v globalnem kontekstu; Ainscow argumentira, zakaj inkluzija zahteva sistemsko preobrazbo šolske kulture, ne le organizacijske prilagoditve.

Ainsworth, S., Prain, V. in Tytler, R. (2011). Drawing to learn in science. *Science*, 333(6046), 1096–1097.

→ Vplivna razprava, ki utemljuje risanje kot kognitivno strategijo učenja — ne le kot ilustracijo že razumljenega. Avtorji pokažejo, da risanje spodbuja aktivno gradnjo razumevanja, zlasti pri abstraktnih in kompleksnih vsebin.

Alexander, R. (2008). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk* (4th ed.). Dialogos.

→ Temeljno delo o dialogičnem poučevanju, ki argumentira, da kakovostni razredni pogovor ni metoda, temveč pedagoška drža.

Anderson, L. W., in Krathwohl, D. R. (ur.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.

→ Revidirana Bloomova taksonomija, ki posodobi izvirno hierarhijo kognitivnih ciljev z glagolskimi kategorijami (zapomniti, razumeti, aplicirati, analizirati, vrednotiti, ustvarjati).

Apple, M. W. (2004). *Ideology and Curriculum* (3rd ed.). New York: Routledge.

→ Vplivna socialnokritična analiza tega, kako ideološki in ekonomski interesi oblikujejo vsebino in organizacijo šolanja; ključna za razumevanje neoliberalnih pritiskov na izobraževanje.

Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston.

→ Temeljna referenca za razumevanje, zakaj je aktiviranje predznanja psihološko nujno; Ausubelov koncept asimilacije je neposredna utemeljitev vloge uvodne stopnje.

Barrett, P., Zhang, Y., Davies, F., in Barrett, L. (2015). *Clever classrooms: Summary report of the HEAD project*. University of Salford.

→ Obsežna empirična raziskava, ki meri vpliv fizičnega učnega prostora (svetloba, barva, temperatura, organizacija) na učne dosežke osnovnošolskih učencev.

Bergmann, J., in Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. International Society for Technology in Education.

→ Temeljna monografija, ki je popularizirala koncept obrnjene učilnice. Avtorja, ki sta model razvila iz lastne prakse poučevanja kemije, utemeljita osnovno didaktično logiko pristopa: čas v razredu naj bo namenjen tistemu, kar zahteva prisotnost učitelja in interakcijo, ne pa razlagi, ki jo je mogoče prenesti v digitalni medij.

Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Paradigm Publishers.

→ Kritična analiza prevlade merljivosti v sodobnem izobraževanju

Biggs, J. B., in Collis, K. F. (1982). *Evaluating the quality of learning: The SOLO taxonomy*. Academic Press.

→ Temeljna monografija, ki uvede taksonomijo SOLO (Structure of Observed Learning Outcomes) kot alternativo Bloomovi. Osredinja se na strukturno kompleksnost učenčevih dosežkov in ponuja drugačno analitično lečo za vrednotenje kakovosti učenja.

Black, P., in Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74.

→ Prelomna empirična metaanaliza o vlogi formativnega vrednotenja; temelj za razumevanje razlike med ocenjevanjem učenja in ocenjevanjem za učenje.

Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., in Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: Handbook I. The cognitive domain*. David McKay.

→ Izvirna Bloomova taksonomija, eno najpogostejše citiranih pedagoških del 20. stoletja. Uvede hierarhično klasifikacijo kognitivnih ciljev od poznavanja do vrednotenja in postavi temelje za sistematično didaktično načrtovanje.

Booth, T., in Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.

→ Praktični pripomoček za razvoj inkluzivne šolske kulture; ponuja sistematičen okvir za samoevalvacijo šol in razrednih praks.

Bransford, J. D., Brown, A. L. in Cocking, R. R. (Ur.). (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school* (razširjena izd.). National Academy Press.

→ Vplivna sinteza kognitivnih in pedagoških raziskav o učenju. Poglavji o transferu znanja in aktivnem razumevanju sta posebej relevantni za obravnavo utrjevanja – avtorji pokažejo, da samo obsežno ponavljanje ne zagotavlja prenosljivosti znanja, temveč jo razvija le poučevanje z razumevanjem v raznovrstnih kontekstih.

Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.

→ Razvoj teze, da je učenje kulturno in socialno pogojeno ter da šola ni zgolj prostor prenosa znanja, temveč prostor soustvarjanja pomenov.

Bruner, J. (1960). *The process of education*. Harvard University Press.

→ Temeljno delo, v katerem Bruner uvede pojem strukturnega znanja in spiralnega kurikula, tezo, da je mogoče vsebino katerega koli predmeta poučevati na intelektualno pošten način na katerikoli razvojni stopnji, če spoštujemo strukturo discipline.

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.

→ Empirična študija, ki pokaže, kako prekomerna regulacija pedagoškega procesa vodi do deprofesionalizacije in izgorelosti. Podpira argument, da birokratski nadzor ne povečuje kakovosti poučevanja.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Macmillan.

→ Klasična reformnopedagoška utemeljitev aktivnega, izkustvenega učenja; zgodovinsko ključno za razumevanje preseganja teorije formalnih stopenj.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.

→ Temeljna referenca za izkustveni pouk; Deweyjeva kritika tradicionalne šole in utemeljitev izkušnje kot izhodišča spoznanja.

Diesterweg, F. A. W. (1835). *Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer* [Vodnik k izobraževanju za nemške učitelje]. Essen: Bädeker.

→ Klasično didaktično delo 19. stoletja, v katerem Diesterweg sistematizira načela postopnosti, od bližnjega k daljnemu, od konkretnega k abstraktnemu, od enostavnega k sestavljenemu.

Flipped Learning Network. (2014). *The four pillars of F-L-I-P*. Pridobljeno s <https://flippedlearning.org>

→ Kratek, a pogosto citiran dokument, ki opredeli štiri stebre modela obrnjene učilnice: fleksibilno učno okolje, premišljeno učno kulturo, namerno vsebino in usposobljenega strokovnega učitelja. Uporaben kot izhodišče za kritično vrednotenje tega, kaj obrnjena učilnica sploh je in kaj ni, saj mnogi pristopi, ki se razglašajo za »flipped«, ne izpolnijo niti enega od teh pogojev.

Florian, L., in Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 119–135.

→ Empirično podprta analiza razlike med deklarativno in dejansko inkluzivno prakso; ključna referenca za kritično razumevanje inkluzije.

Fox, D. (1983). Personal theories of teaching. *Studies in Higher Education*, 8(2), 151–163.

→ Fox razvije tipologijo štirih temeljnih pojmovanj poučevanja, ki jih metaforično poimenuje kot prenašanje, oblikovanje, razvijanje in potovanje. Vsako pojmovanje odraža drugačno razumevanje vloge učitelja, narave znanja in položaja učenca v učnem procesu.

Giroux, H. A. (2011). *On Critical Pedagogy*. New York: Continuum.

→ Kritična pedagogika kot odgovor na neoliberalizacijo izobraževanja; Giroux zagovarja vlogo učitelja kot intelektualca, ne izvajalca predpisov.

Glöckel, H. (1990). *Vom Unterricht: Lehrbuch der Allgemeinen Didaktik*. Klinkhardt.

→ Sistematičen učbenik splošne didaktike v nemškem govornem prostoru; v učbeniku citiran v zvezi z opozorilom, da so učni načrti vedno bolj polni, glave učencev pa vedno bolj prazne. To je plastičen opis posledic vsebinsko preobremenjenega kurikula.

Hattie, J., in Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.

→ Predstavitev štiridimenzionalnega modela povratne informacije (raven naloge, procesa, samoregulacije in osebnosti), ki pokaže, katera vrsta povratne informacije dejansko vodi k napredku in katera, zlasti pohvala osebnosti, je nevtralna ali celo škodljiva.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

→ Na podlagi več kot 800 metaanaliz identificira dejavnike, ki imajo največji vpliv na učne dosežke. Med njimi so kakovost povratne informacije, učiteljev odnos do učenja in spodbujanje metakognitivnih strategij. Kritično ovrednoti konstruktivistično tezo o nevedenem pouku.

Hill, W. F. (1977). *Learning through discussion: Guide for leaders and members of discussion groups* (3rd ed.). Sage.

→ Izvirna monografija, ki sistematično opiše metodo in njeno didaktično zasnovo. Strukturirani skupinski pogovor temelji na prepričanju, da poglobljeno razumevanje zahteva tako individualno pripravo kot skupinsko razpravo po jasnih korakih.

Immordino-Yang, M. H., in Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3–10.

→ Utemeljitev didaktičnega pomena čustvenega ozračja razreda in učiteljeve čustvene prisotnosti.

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.

→ Temeljna empirična utemeljitev kooperativnega učenja in petih načel pozitivne soodvisnosti.

Kelly, A. V. (2009). *The curriculum: Theory and practice* (6th ed.). Sage.

→ Poglobljena obravnava kurikularne teorije od Tylerja do sodobnih pristopov; Kelly razlikuje med kurikulumom kot načrtom, kurikulumom kot izkušnjo in kurikulumom kot procesom.

Kerschensteiner, G. (1912). *Begriff der Arbeitsschule*. Teubner.

→ Utemeljitev delovne šole (*Arbeitsschule*) kot alternative herbartistični teoriji formalnih stopenj; zagovarja pouk, ki izhaja iz aktivnega dela učenca in je neposredno povezan z življenjsko prakso.

Kiewra, K. A. (2002). How classroom teachers can help students learn and teach them how to learn. *Theory Into Practice*, 41(2), 71–80.

→ Pregled strategij, s katerimi učitelji lahko podpirajo razvoj veščin zapisovanja in učenja pri učencih. Avtor utemeljuje, da je poučevanje strategij zapisovanja sestavni del učiteljevega didaktičnega dela, ne le odgovornost učenca samega.

Kilpatrick, W. H. (1918). The project method. *Teachers College Record*, 19(4), 319–335.

→ Temeljni programski članek, sistematična utemeljitev projektne metode kot osrednje oblike reformnopedagoškega pouka.

Klafki, W. (1963). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Beltz.

→ Klasično delo nemške didaktike; utemeljuje didaktično analizo učne vsebine in kategorialno izobrazbo.

Klafki, W. (1994). Didaktik als Bildungstheorie. V: *Didaktik und/oder Curriculum*. Weinheim: Beltz.

→ Kasnejši prispevek W. Klafkija k razmerju med didaktiko, izobrazbeno teorijo in kurikulumom.

Klafki, W. (2000). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (6., neu ausgestattete Aufl.). Beltz.

→ Razširjena in predelana izdaja izvirnega dela iz 1963; vsebuje avtorjeve kasnejše premisleke o kritično-konstruktivni didaktiki in didaktični analizi kot osrednjem orodju učiteljevega načrtovanja.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.

→ Izvirno delo, v katerem Kolb razvije model izkustvenega učenja kot cikličnega procesa štirih faz, temelj za razumevanje, zakaj pouk, ki se začne pri izkušnji učenca, učinkuje globlje od pouka, ki izhaja iz abstraktnih definicij.

Marsh, H. W., & 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.

→ Klasična empirična analiza omejitev in pristranskosti študentskih ocenjevanj pedagoškega dela. Temeljni vir za razumevanje, zakaj anonimne ankete niso zanesljiv kazalnik kakovosti poučevanja.

Marzano, R. J., in Kendall, J. S. (2007). *The new taxonomy of educational objectives* (2nd ed.). Corwin Press.

→ Marzanova revidirana taksonomija uvede psihološko dimenzijo učenja in razlikuje med tremi sistemi procesiranja (kognitivnim, metakognitivnim in samosistemskim). Koristna alternativa Bloomovi taksonomiji, zlasti za načrtovanje pouka, ki cilja na razvoj samoregulacije in metakognicije.

Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2. izd.). Cambridge University Press.

→ Temeljno delo o kognitivni teoriji multimedijskega učenja, ki pojasni, zakaj kombinacija vizualnih in besednih reprezentacij znanja vodi do globljega razumevanja kot vsaka od njiju posebej. Neposredna teoretična osnova za didaktično vrednost risanja, skiciranja in vizualizacije pri pouku.

Meyer, H. (2002). *Didaktische Modelle*. Cornelsen Scriptor.

→ Izvirna nemška izdaja, v kateri Meyer sistematično predstavi najpomembnejše didaktične modele 20. stoletja, od didaktike učne teorije do kritično-komunikativne didaktike.

Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Cornelsen Scriptor.

→ Sodobna, empirično podprta razprava o tem, kaj odlikuje kakovosten pouk.

Novak, J. D. in Cañas, A. J. (2008). *The theory underlying concept maps and how to construct and use them*. Florida Institute for Human and Machine Cognition.

→ Temeljni prispevek o konceptnih mapah kot orodju za vizualizacijo in organizacijo znanja. Avtorja utemeljita, da izdelava konceptne mape od učenca zahteva eksplicitno opredelitev pojmov in razmerij med njimi — kar je kognitivno zahteven proces, neposredno povezan z globokim razumevanjem.

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.

→ Empirična študija, ki ugotavlja neposredno povezavo med učiteljevo profesionalno avtonomijo in poklicnim zadovoljstvom, motivacijo ter kakovostjo poučevanja.

Peeverly, S. T., Ramaswamy, V., Brown, C., Sumowski, J., Alidoost, M. in Garner, J. (2007). What predicts skill in lecture note taking? *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 167–180.

→ Empirična raziskava o napovednikih kakovosti zapiskov pri predavanjih. Avtorji pokažejo, da kakovost zapiskov ni odvisna le od hitrosti pisanja, temveč od stopnje razumevanja in aktivne miselne predelave vsebine — kar neposredno utemeljuje tezo, da je zapisovanje kognitivna, ne le motorična dejavnost.

Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. Routledge.

→ Delo, ki zagovarja premik od poučevanja kot prenosa znanja k poučevanju kot ustvarjanju pogojev za kakovostno učenje študentov.

Rein, W. (1893). *Outlines of pedagogics*. Swan Sonnenschein.

→ Angleška izdaja Reinovih predavanj; referenca za teorijo formalnih stopenj.

Roediger, H. L., in Karpicke, J. D. (2006). Test-enhanced learning: Taking memory tests improves long-term retention. *Psychological Science*, 17(3), 249–255.

→ Empirična študija, ki je utemeljila t. i. »testing effect« oziroma učinek priklica: aktivno preizkušanje znanja (npr. reševanje nalog, razlaga, odgovarjanje na vprašanja) bistveno bolje utrdi znanje kot pasivno ponovno branje ali poslušanje. Ena najpogostejše citiranih raziskav v kognitivni psihologiji izobraževanja.

Rogers, C. R. (1983). *Freedom to learn for the 80's*. Merrill.

→ Humanistična psihologija postavlja v središče poučevanja odnos, kongruentnost, brezpogojno naklonjenost in empatično razumevanje.

Rowe, M. B. (1986). Wait time: Slowing down may be a way of speeding up. *Journal of Teacher Education*, 37(1), 43–50.

→ Empirična študija, ki dokumentira dramatičen vpliv podaljšanja časa čakanja po učiteljevem vprašanju na kakovost učenčevih odgovorov, obseg sodelovanja in pogostost učenčevih vprašanj.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

→ Temeljna referenca za pojem reflektivnega praktika; utemeljuje, zakaj je refleksija po izvedbi jedro profesionalnega razvoja, ne pa dodatek k njemu.

Seeger, C. A. (1994). Implicit learning. *Psychological Bulletin*, 115(2), 163–196.

→ Sistematično obravnava implicitno učenje kot nezaveščeno in nenamerno ugotavljanje vzorcev ter pokaže, da gre za kvalitativno drugačen proces od zavestnega, namernega učenja.

Selwyn, N. (2016). *Is Technology Good for Education?* Polity Press.

→ Kritična analiza diskurzov o izobraževalni tehnologiji ter poziv k premišljeni, dokazno podprti rabi digitalnih orodij v razredu.

Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3–10.

→ Začetni prispevek, v katerem Siemens predlaga konektivizem kot novo teorijo učenja za digitalno dobo, znanje predstavlja kot porazdeljeno omrežje vozlišč in povezav.

Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice* (2nd ed.). Allyn & Bacon.

→ Temeljno delo o kooperativnem učenju z empirično podlago.

Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257–285.

→ Uvedba teorije kognitivne obremenitve. Ugotavlja, da je kapaciteta delovnega spomina omejena in da prekomerna obremenitev zavira učenje. Temeljna psihološka podlaga za didaktično načelo postopnosti in za razumevanje, zakaj gradnja shem v dolgoročnem spominu poveča učinkovitost pouka.

Sweller, J. (2010). Element interactivity and intrinsic, extraneous, and germane cognitive load. *Educational Psychology Review*, 22(2), 123–138.

→ Razširitev izvirne teorije; uvede razlikovanje med tremi vrstami kognitivne obremenitve in poda didaktične smernice za zmanjšanje odvečne obremenitve pri načrtovanju učnih gradiv.

Sweller, J. (2015). In academe, what is learned, and how is it learned? *Current Directions in Psychological Science*, 24(3), 190–194.

→ Aktualen pregled temeljnih ugotovitev teorije kognitivne obremenitve in njihovih posledic za poučevanje; posebej relevanten za razpravo o razmerju med vodenim in nevedenimi pristopi pri pouku.

Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.

→ Klasično temeljno delo kurikularne teorije, ki uvaja štiri temeljne kurikularne elemente: cilje, vsebine, metode in evalvacijo. Izhodišče za razumevanje ciljne zasnove učnih načrtov, ki jo uveljavlja tudi slovensko kurikularno načrtovanje.

UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. UNESCO.

→ Temeljni mednarodni dokument, ki je postavil okvir za inkluzivno izobraževanje po vsem svetu; izhodišče za razumevanje izvora in smisla pojma inkluzija.

UNESCO (2023). *Technology in education: A tool on whose terms?* UNESCO.

→ Unescovo Poročilo o globalni rabi izobraževalne tehnologije, ki vključuje poglavje o etičnih izzivih umetne inteligence, zasebnosti, enakosti dostopa in vprašanjih avtorstva pri rabi generativnih orodij AI v šolah.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

→ Klasično delo razvojne psihologije, ki uvaja pojma cone bližnjega razvoja (*zone of proximal development*) in posredovanega učenja. Temeljno sporočilo za didaktiko je, da se učenec razvija v interakciji, ne v izolaciji.

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI). (2007). Uradni list RS, št. 16/07 – uradno prečiščeno besedilo. <https://www.uradni-list.si>

Zakon o osnovni šoli (ZOs). (2006). Uradni list RS, št. 81/06 – uradno prečiščeno besedilo. <https://www.uradni-list.si>

Ziller, T. (1876). *Vorlesungen über allgemeine Pädagogik*. Heinrich Matthes.

→ Sistematizira in razširi Herbartovo teorijo formalnih stopenj pouka; eden najpogostejše citiranih virov za razumevanje zgodovinskih korenin strukturiranega poučevanja.

Watzlawick, P., Beavin, J. H., in Jackson, D. D. (1967). *Pragmatics of human communication: A study of interactional patterns, pathologies, and paradoxes*. Norton.

→ Temeljno komunikacijsko-teoretično delo, ki uvede razlikovanje med vsebinsko in odnosno ravno sporočila. Za didaktiko ključna teza: odnos vedno zaznamuje vsebino. Učenec ne »sliši« samo tega, kar učitelj pove, temveč tudi tisto, kar sporoča z načinom, kako to pove.

White, J. (2004). *Rethinking the school curriculum: Values, aims and purposes*. RoutledgeFalmer.

→ Kritična analiza vrednotnih in filozofskih temeljev šolskega kurikula; White argumentira, da kurikulum nikoli ni vrednotno nevtralen in da izbor vsebin vedno odraža določene cilje vzgoje in izobraževanja.

Wiliam, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press.

→ Sodobna, empirično utemeljena in praktično usmerjena razprava o formativnem vrednotenju kot sestavnem delu vsakodnevne pouka.

Revije

Computers & Education (Elsevier) <https://www.sciencedirect.com/journal/computers-and-education>

→ Vodilna empirična revija za raziskave o vlogi informacijsko-komunikacijskih tehnologij in umetne inteligence v izobraževanju na vseh ravneh.

Curriculum Inquiry (Taylor & Francis) <https://www.tandfonline.com/journals/tcui20>

→ Revija s kritično in filozofsko naravnostjo, ki izhaja iz tradicije kanadske in angleške kurikularne teorije.

European Journal of Teacher Education – <https://www.tandfonline.com/journals/cete20>

→ Mednarodna recenzirana revija o izobraževanju učiteljev in didaktiki; dostopna prek univerzitetnih knjižnic.

Higher Education (Springer) <https://link.springer.com/journal/10734>

→ Ena najprestižnejših revij za visokošolske politike, organizacijo in didaktiko z visokim faktorjem vpliva in dolgo tradicijo. Pokriva širok razpon tem: od strukturnih reform visokošolskega sistema do učnih pristopov in akademske kulture.

Journal of Curriculum Studies (Taylor & Francis) – <https://www.tandfonline.com/journals/tcus20>

→ Vodilna mednarodna revija za kurikularne študije; vključuje razprave o razmerju med teorijo, politiko in prakso v izobraževanju.

Pedagoška obzorja – <https://www.pedagoska-obzorja.si>

→ Slovenska revija za didaktiko in vzgojno-izobraževalno prakso; zlasti relevantna za didaktiko v slovenskem prostoru.

Revija Vzgoja in izobraževanje – <https://www.zrss.si/vzgoja-in-izobrazevanje>

→ Slovenska strokovna revija za vzgojo in izobraževanje; vsebuje prispevke o didaktičnih vprašanjih, inovacijah in šolski praksi.

Sodobna pedagogika – <https://www.sodobna-pedagogika.net>

→ Slovenska znanstvena revija za pedagogiko in sorodna področja; objavlja recenzirane prispevke s področja vzgoje, izobraževanja, didaktike in šolske politike; nepogrešljiv vir za poglobljeno strokovno in znanstveno branje.

Studies in Higher Education (Taylor & Francis) <https://www.tandfonline.com/journals/cshe20>

→ Pokriva empirične in konceptualne prispevke o visokošolskem izobraževanju v mednarodnem kontekstu. Objavlja analize visokošolskih politik, kakovosti poučevanja, izkušnje študentov in akademske profesije.

Teaching and Teacher Education (Elsevier) <https://www.sciencedirect.com/journal/teaching-and-teacher-education>

→ Vodilna empirična revija za vprašanja poučevanja in učiteljevega profesionalnega razvoja.

Spletni viri

Center RS za poklicno izobraževanje (CPI) – <https://www.cpi.si>

→ Osrednja strokovna institucija za razvoj in evalvacijo poklicnega in strokovnega izobraževanja v Sloveniji; portal vsebuje kataloge znanj, standarde poklicnih kvalifikacij in gradiva za učitelje poklicnih šol.

Encyclopedia of Education Sciences (Springer) – <https://link.springer.com>

→ Gesla s področja didaktike in pedagogike v mednarodnem kontekstu; koristno za primerjavo pojmov.

Europass – <https://europa.eu/europass/sl>

→ Evropska platforma za dokumentiranje znanj, spretnosti in kvalifikacij; vsebuje orodja za sestavo življenjepisa, listine Europass in informacije o mobilnosti v izobraževanju; relevantno za razumevanje prenosljivosti formalnih in neformalnih kvalifikacij.

Eurydice – <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice>

→ Evropska mreža za izmenjavo informacij o izobraževalnih sistemih in politikah; portal ponuja primerljive opise šolskih sistemov držav EU, vključno s kurikularnimi dokumenti in organizacijo pouka.

Evropsko ogrodje kvalifikacij (EOK/EQF) – <https://europa.eu/europass/en/european-qualifications-framework-eqf>

→ Uradni portal Evropske komisije z opisniki osmih ravni EOK ter orodji za primerjavo kvalifikacij med državami EU; koristen pri razumevanju, kako se slovensko SOK umešča v evropski prostor.

e-Šolska torba / O!učila (Rokus Klett) — <https://www.o-ucila.si>

→ Komercialni portal z didaktičnimi gradivi; nekateri materiali so dostopni brez registracije, drugi z njo; vsebuje primere priprav, vezane na posamezne učbenike. Opomba: gradiva niso recenzirana, priporoča se kritično branje in vrednotenje s pomočjo orodij iz tega učbenika.

Inšpektorat RS za šolstvo. Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. <https://www.gov.si/drzavni-organi/organi-v-sestavi/inspektorat-za-solstvo/>

→ Uradna spletna stran inšpektorata, ki nadzoruje zakonitost dela vzgojno-izobraževalnih zavodov, vključno z izpolnjevanjem obveznosti učiteljev glede dokumentacije (letna učna priprava, evidenca ocenjevanja). Portal vsebuje zakonodajne podlage, navodila in poročila o nadzorih, kar je koristno za razumevanje normativnega okvira, v katerem deluje učitelj, in za seznanitev s tem, kateri vidiki njegovega dela so predmet inšpekcijskega nadzora.

iRok.net — <https://www.irok.net>

→ Spletna skupnost slovenskih učiteljev z obsežno zbirko učnih priprav, ki so jih delili učitelji praktiki; vsebina je raznolike kakovosti, kar je samo po sebi didaktično poučno za analizo. Opomba: gradiva niso recenzirana, priporoča se kritično branje in vrednotenje s pomočjo orodij iz tega učbenika.

Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje RS – <https://www.gov.si/drzavni-organi/ministrstva/ministrstvo-za-vzgojo-in-izobrazevanje/>

→ Uradni portal z veljavno šolsko zakonodajo, učnimi načrti in dokumenti, ki urejajo formalno izobraževanje v Sloveniji; izhodišče za razumevanje strukture slovenskega šolskega sistema in stopenj izobrazbe.

Nacionalne poklicne kvalifikacije (NPK) – <https://www.npk.si>

→ Portal za pridobivanje nacionalnih poklicnih kvalifikacij zunaj formalnega izobraževanja; ponuja kataloge NPK po področjih ter informacije o postopkih preverjanja in potrjevanja neformalno pridobljenega znanja.

Nacionalni učni načrti — <https://www.gov.si/teme/ucni-nacrti>

→ Izhodišče za vsako letno pripravo; dostop do veljavnih učnih načrtov za vse predmete in stopnje izobraževanja.

Pedagoški inštitut – <https://www.pei.si>

→ Osrednja slovenska raziskovalna institucija na področju vzgoje in izobraževanja; portal ponuja dostop do raziskovalnih poročil, evalvacijskih študij in strokovnih publikacij, relevantnih za didaktiko in šolsko politiko.

OECD — Education – <https://www.oecd.org/education>

→ Mednarodni portal z obsežno zbirko podatkov, poročil in analiz o izobraževalnih sistemih po svetu (vključno z PISA, TALIS in Education at a Glance); koristen za primerjalno razumevanje kakovosti pouka in izobraževalnih politik.

Učiteljska.net — <https://www.uciteljska.net>

→ Portal s strokovnimi prispevki in primeri iz prakse; vsebuje tudi vzorčne priprave in refleksije. Opomba: gradiva niso recenzirana, priporoča se kritično branje in vrednotenje s pomočjo orodij iz tega učbenika.

Uradni list RS: <https://www.uradni-list.si>

→ Dostop do veljavnih zakonov in pravilnikov; priporoča se redno preverjanje aktualnega besedila.

Zavod RS za šolstvo – <https://www.zrss.si> → Gradiva, smernice in poročila s področja razvoja šolstva; koristno za razumevanje kurikularne politike; portal vsebuje tudi vzorčne učne priprave za različne predmete in stopnje, ki so jih pripravili predmetni svetovalci ZRSS; dostopne so pod razdelki posameznih predmetnih področij.

DIDAKTIKA: OD TEORIJE POUKA K PREMIŠLJENI PEDAGOŠKI PRAKSI: VISOKOŠOLSKI UČBENIK ZA PREDMETNO PODROČJE DIDAKTIKA

MARIJA JAVORNIK, MILENA IVANUŠ GRMEK,
MONIKA MITHANS

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

Učbenik *Didaktika: Od teorije pouka k premišljeni pedagoški praksi* je namenjen vsem, ki se pripravljajo na pedagoški poklic – prihodnjim učiteljem, vzgojiteljem in pedagogom na vseh stopnjah vzgojno-izobraževalnega sistema. Koristen je tudi pedagoškim delavcem v praksi, ki iščejo strokovno utemeljeni priročnik za refleksijo in razvoj lastnega poučevanja, strokovnjakom, ki se ukvarjajo z izobraževalnim procesom v različnih poklicnih kontekstih, predmetnim didaktikom ter študentom predmetnih didaktik, ki potrebujejo trdno splošnodidaktično osnovo. V sedmih vsebinskih poglavjih sistematično obravnava temeljne didaktične pojme, strukturne elemente pouka, didaktična načela, artikulacijo učnega procesa ter učne metode, oblike in strategije. Teorija in praksa sta pri vsakem poglavju prepleteni prek vaj za ogrevanje, sprotnih vaj in zaključnih nalog, komentiran seznam virov pa ponuja izhodišče za samostojno poglobljanje znanja.

DOI

[https://doi.org/
10.18690/pef.1.2026](https://doi.org/10.18690/pef.1.2026)

ISBN

978-961-299-164-7

Ključne besede:

didaktika,
pouk, učenje,
poučevanje,
didaktična načela,
učne metode,
učne oblike,
artikulacija učnega
procesa,
reflektivni praktik

DOI
[https://doi.org/
10.18690/pef.1.2026](https://doi.org/10.18690/pef.1.2026)

ISBN
978-961-299-164-7

DIDACTICS: FROM EDUCATIONAL THEORY TO REFLECTIVE TEACHING PRACTICE: UNIVERSITY TEXTBOOK FOR COURSES IN THE FIELD OF DIDACTICS

MARIJA JAVORNIK, MILENA IVANUŠ GRMEK,
MONIKA MITHANS

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

Keywords:
didactics,
teaching,
learning,
didactic principles,
teaching methods,
teaching forms,
articulation of the learning
process,
reflective practitioner

The textbook *Didactics: From Educational Theory to Reflective Teaching Practice* is designed for all students preparing for the teaching profession – future teachers, educators and pedagogues at all levels of the educational system. It is equally valuable for practising educators seeking a theoretically grounded reference for reflecting on and developing their teaching, for professionals engaged in educational processes across various fields, for subject didacticians, and for students of subject-specific didactics who require a solid foundation in general didactics. Across seven content chapters, it systematically addresses fundamental didactic concepts, structural elements of the teaching process, didactic principles, the articulation of the learning process, and teaching methods, forms and strategies. Theory and practice are intertwined in each chapter through warm-up activities, in-text exercises and concluding tasks, while an annotated bibliography provides a starting point for independent study.



University of Maribor Press

Učbenik *Didaktika: Od teorije pouka k premišljeni pedagoški praksi* avtoric Marije Javornik, Milene Ivanuš Grmek in Monike Mithans je vsebinsko izvirno, strokovno utemeljeno in didaktično skrbno zasnovano visokošolsko delo, ki zapolnjuje pomembno vrzel v (slovenskem) pedagoškem visokošolskem prostoru. Avtorice so vzpostavile koherenten, empirično podprt in sodobno zasnovan učbenik, ki bo dragocen pripomoček tako za študente pedagoških smeri kot za strokovne delavce na področju vzgoje in izobraževanja.

Smiljana Zrilić
UNIVERZA V ZADRU, ODDELEK ZA IZOBRAZBO UČITELJEV IN VZGOJITELJEV

Po učbeniku Blažič, M., Ivanuš Grmek, M., Kramar, M., Strmčnik, F. (2003). *Didaktika*. Novo mesto: Visokošolsko središče predstavlja pričajuči visokošolski učbenik *DIDAKTIKA Od teorije pouka k premišljeni pedagoški praksi* avtoric Marije Javornik, Milene Ivanuš Grmek in Monike Mithans prvo celovito učbeniško gradivo, uporabno za širok krog bralcev – od študentov pedagoških smeri študija do izkušenih učiteljev, svetovalnih in vodstvenih delavcev, pa tudi visokošolskih učiteljev. Delo predstavlja pomemben prispevek v nabor didaktične literature, zato kot recenzentka predlagam, da se delo objavi.

Milena Valenčič Zuljan
UNIVERZA V LJUBLJANI, PEDAGOŠKA FAKULTETA



Univerza v Mariboru

Pedagoška fakulteta