

RAZPRAVE FF

Damijan Štefanc, Jana Kalin (ur.)

# Sodobna šola in pouk v luči didaktične zapuščine Franceta Strmčnika

Univerza v Ljubljani  
Filozofska fakulteta



# Sodobna šola in pouk v luči didaktične zapuščine Franceta Strmčnika

Zbirka: Razprave FF (ISSN 2335-3333, e-ISSN 2712-3820)

Urednika: Damijan Štefanc, Jana Kalin

Recenzenti: Eva Klemenčič Mirazchiyski, Vera Spasenović, Igor Bijuklič

Lektorica: Zala Mikeln

Tehnično urejanje: Jure Preglau

Prelom: Eva Vrbnjak

Prevod povzetka: Andrej Zavrl

Fotografija na naslovnici: Jana Kalin

Založila: Založba Univerze v Ljubljani

Za založbo: Gregor Majdič, rektor Univerze v Ljubljani

Izdala: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani

Za izdajatelja: Mojca Schlamberger Brezar, dekanja Filozofske fakultete

Oblikovna zasnova zbirke: Lavoslava Benčič

Tisk: Birografika Bori, d. o. o.

Ljubljana, 2023

Prva izdaja

Naklada: 150

Cena: 23,90 EUR



To delo je ponujeno pod licenco Creative Commons Priznanje avtorstva-Deljenje pod enakimi pogoji 4.0 Mednarodna licenca (izjema so fotografije). / This work is licensed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License (except photographs).

Knjiga je izšla s podporo Javne agencije za znanstvenoraziskovalno in inovacijsko dejavnost Republike Slovenije.

Raziskovalni program št. P5-0174, Pedagoško-andragoške raziskave – Učenje in izobraževanje za kakovostno življenje v skupnosti, je sofinancirala Javna agencija za znanstvenoraziskovalno in inovacijsko dejavnost Republike Slovenije iz državnega proračuna.

Prva e-izdaja. Publikacija je v digitalni obliki prosto dostopna na <https://e-knjige.ff.uni-lj.si/>  
DOI: 10.4312/9789612971953

Kataložna zapisa o publikaciji (CIP) pripravili v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani

Tiskana knjiga

COBISS.SI-ID=168846083

ISBN 978-961-297-194-6

E-knjiga

COBISS.SI-ID=168896515

ISBN 978-961-297-195-3 (PDF)

## Kazalo vsebine

<b>Knjigi na pot . . . . .</b>	<b>5</b>
<b>1 Iskanje ravnovesja v vrtincu pedagoških teoretskih diskurzov . . . . .</b>	<b>9</b>
<i>Zdenko Medveš</i>	
<b>2 Pomen didaktičnih načel za učiteljevo strokovno utemeljeno izbiro učnih oblik. . . . .</b>	<b>39</b>
<i>Romina Plešec Gasparič in Milena Valenčič Zuljan</i>	
<b>3 Individualizacija, diferenciacija, personalizacija: ključne značilnosti in konceptualne razlike . . . . .</b>	<b>67</b>
<i>Damijan Štefanc</i>	
<b>4 Prepoznavanje nadarjenih učencev in vzgojno-izobraževalno delo z njimi kot izziv učiteljeve pedagoške usposobljenosti . . . . .</b>	<b>89</b>
<i>Jana Kalin</i>	
<b>5 Teoretska opredelitev problemskega pouka in njegova uveljavljenost v pedagoški praksi . . . . .</b>	<b>117</b>
<i>Milena Ivanuš Grmek, Marija Javornik in Monika Mithans</i>	
<b>6 Izobraževanje in usposabljanje pedagoških delavcev za timsko delo kot udejanjanje osnovnih didaktičnih načel . . . . .</b>	<b>141</b>
<i>Alenka Polak</i>	
<b>7 Programirani pouk v sodobnem, tehnološko podprtem okolju . . . . .</b>	<b>185</b>
<i>Matej Urbančič</i>	
<b>8 Nameni učiteljevega ocenjevanja znanja: primerjava informativne in motivacijske vrednosti opisnih in številčnih ocen . . . . .</b>	<b>201</b>
<i>Mojca Žveglič Mihelič in Janez Vogrinc</i>	
<b>Povzetek . . . . .</b>	<b>235</b>
<b>Summary . . . . .</b>	<b>239</b>
<b>Stvarno kazalo . . . . .</b>	<b>243</b>
<b>Imensko kazalo . . . . .</b>	<b>245</b>
<b>Avtorji in avtorice . . . . .</b>	<b>247</b>



## Knjigi na pot

Čeprav je historična evolucija vsake znanstvene discipline vselej rezultat dela številnih posameznikov, ki teoretično in v neposredni praksi sooblikujejo neki disciplinarni in širši miselni prostor, prav tako drži, da v tistem drobcu časa, ki se razteza skozi nekaj desetletij, nekateri avtorji za seboj pustijo izrazitejšo, bolj prepoznavno in trajnejšo sled. Ko je govor o didaktiki druge polovice 20. stoletja na Slovenskem, je takšno sled nedvomno pustil France Strmčnik: ne da bi zvenelo pretirano, je mogoče zapisati, da med učitelji in pedagogi, ki so danes aktivni v pedagoškem poklicu, ni nikogar, ki ne bi poznal vsaj ključnih obrisov njegovega dela na področju didaktike in pedagogike. Mnogim je bil profesor na fakulteti, mnogi so se z njim srečali v okviru številnih projektov, ki jih je vodil ali bil vanje vključen. Današnji razmisleki o teoretskih in praktičnih problemih splošne didaktike so v pomembni meri determinirani z razmisleki in razpravami, ki jih je v svojem času opravil in objavil Strmčnik. Začrtal je torej poti – vsaj nekatere pa tudi dodobra utrdil – po katerih v didaktiki in pedagogiki pa tudi nasploh na področju vzgoje in izobraževanja hodimo danes.

Ko sva urednika te monografije vabila k sodelovanju potencialne soavtorje, sva k pisanju želela pritegniti po eni strani tiste, ki bi lahko celovito in kritično osvetlili Strmčnikovo znanstveno delo, po drugi strani pa tudi avtorje, ki bi v svojih prispevkih sicer izhajali iz njegovih teoretičnih spoznanj in strokovnih pogledov, a hkrati z njimi s perspektive sodobnega časa tudi stopili v dialog in prikazali, kako se je področje didaktike, ki ga obravnavajo, razvijalo v desetletjih po tem, ko je Strmčnik o njem pisal, v kolikšni meri so njegova znanstvena stališča in strokovna prizadevanja prestala preizkus časa, na kakšen način so se uveljavila v vzgojno-izobraževalnih sistemskih rešitvah pa tudi kakšen potencial imajo za nadaljnji razvoj v prihodnjih desetletjih. Z drugimi besedami, zanima nas zlasti *sodobna šola in pouk* v luči Strmčnikove didaktične zapuščine – in ni naključje, da tudi inspiracija za naslov knjige, kot bo nedvomno opazil vsak bralec, ki to zapuščino pozna, izvira iz Strmčnikovega morda najbolj znanega in branega dela o učni diferenciaciji.

V uvodni razpravi *Zdenko Medveš* predstavlja Strmčnikovo delo v širšem kontekstu pedagogike: oriše namreč ključne poteze njegovih spoznanj na področjih zgodovine pedagogike in šolstva, primerjalne in obče pedagogike.

Na podlagi obravnave obćih pedagoških problemov, kot zapiše, nakazuje razvoj teoretskih ozadij Strmćnikovega pedagoškega mišljenja skozi čas velikih obratov v druźbi in v teoretski naravnosti slovenske pedagogike, to je od časov, ko dominira snovanje teoretsko marksistične pedagogike, do obdobja, ko v teoretskih pedagoških diskurzih prevladujejo drugi interpretativni diskurzi. Svojo razpravo Medveš sklene z orisom Strmćnikovega razumevanja poslanstva znanosti, za katerega je predvsem značilno prepričanje, da znanost ne bi smela biti »suho objektivistična«, temveč naj pogumno izpostavlja zlasti slabosti v teoriji, nazorih, razumevanju in pogledih, ki ogroźajo humanistično naravnost, še posebej tiste, ki zavirajo ali ogroźajo razvoj osebne avtonomnosti otrok in mladine, hkrati pa naj bo tudi angaźirana za pravičnost in etično zavezana pomoći vsakomur, posebej pa vsem, ki so v druźbi zaradi kakršnikoli razlogov zapostavljeni.

V drugem poglavju *Romina Plešec Gasparič* in *Milena Valenćič Zuljan* pozornost namenita problematiki didaktičnih načel pri načrtovanju notranjeorganizacijskih značilnosti pouka. Kot pišeta, Strmćnik pri obravnavi didaktičnih načel poudarja njihovo medsebojno povezanost in neločljivo vpetost v druge didaktične elemente pouka ter njihov prispevek h kakovostnemu vzgojno-izobraževalnemu procesu. Ob tem predstavitava izsledke empirične raziskave, ki kažejo, da učitelji uporabo različnih učnih oblik najpogosteje presoјajo z vidika didaktičnih načel učne aktivnosti, racionalnosti in ekonomičnosti pouka, učne diferenciacije in individualizacije ter tudi življenjskosti šole in pouka, najmanj pogosto pa z didaktičnimi načeli enotnosti učno konkretnega in abstraktnega, strukturnosti in sistematičnosti pouka ter problemskosti pouka.

Tretje poglavje obravnava vprašanja, s katerimi se je Strmćnik najdejavneje ukvarjal in jim namenil vsaj dobri dve desetletji svojega dela: od začetka sedemdesetih pa vse do sredine devetdesetih let prejšnjega stoletja je namreč teoretsko, znanstveno in strokovno razvijal področje učne diferenciacije in individualizacije. *Damijan Štefanc* v svoji razpravi predstavi tri razsežnosti te problematike: najprej oriše razumevanje individualizacije kot didaktičnega načela, ki ga je mogoče uresničevati skozi premišljene diferenciacijske ukrepe. Nato predstavi Strmćnikova prizadevanja za sistemsko uveljavljanje fleksibilne učne diferenciacije, s katerimi je ta obravnaval dileme, povezane s podaljševanjem enotne osnovne šole. V zadnjem delu razprave pa opozori na vse izrazitejše uveljavljanje koncepta personalizacije učenja, ki je

po letu 2000 začel zavzemati pedagoški diskurzivni prostor in se uveljavljati kot domnevna alternativa diferenciaciji in individualizaciji pouka.

Z obravnavo tematike, povezane z učno individualizacijo, v naslednjem poglavju nadaljuje tudi *Jana Kalin*. Osredotoči se namreč na vprašanje obravnave nadarjenih učencev. Tudi sama ugotavlja, da je bilo eno temeljnih področij Strmčnikovega raziskovanja in delovanja prav ustrezno odzivanje učiteljev na raznolikost učencev ob upoštevanju vseh njihovih sposobnosti in interesov. Kot zapiše, je Strmčnik v številnih svojih delih posredno ali neposredno obravnaval tudi vprašanja kakovostnega prepoznavanja nadarjenih učencev in dela z njimi. Še posebno je opozarjal, da nadarjeni učenci prihajajo iz različnih socialno-ekonomskih okolij in da mora biti učitelj pozoren na vse vrste nadarjenosti. Avtorica ob tem ugotavlja, da bo treba tako v teoriji kot praksi odgovoriti še na številna vprašanja in izzive, povezane z obravnavo nadarjenih, pri čemer bomo lahko bistveno uspešnejši z upoštevanjem dediščine iz preteklosti, tudi Strmčnikovih znanstvenih spoznanj, in z odprtostjo za medsebojno sodelovanje različnih strokovnjakov.

Sledijo razprave, ki tematizirajo izvedbeno-didaktična vprašanja, ki jih je v svojih delih obravnaval tudi Strmčnik. Eno takih področij je problemski pouk: *Milena Ivanuš Grmek, Marija Javornik in Monika Mithans* v svojem poglavju teoretsko opredeljujejo problemski pouk in preizprašujejo njegovo uveljavljenost v pedagoški praksi, pri čemer ugotavljajo, da tako v preteklosti kot sodobnosti, izhajajoč iz strokovne didaktične in širše pedagoške literature, še bolj pa iz same rabe v vzgojno-izobraževalni praksi, ni prišlo do izjasnjene (enopomenske) definicije samega pojma problemski pouk, tako na ravni poimenovanja kot tudi na ravni vsebinske oziroma semantične opredeljenosti.

O pomenu izobraževanja in usposabljanja pedagoških delavcev za timsko delo piše *Alenka Polak*, ki poudari, da je Strmčnik že pred 35 leti timsko delo označil za največjo in najobetavnejšo novost, ki omogoča boljše spoznavanje učencev in individualiziranje pouka. Pomen timskega dela pedagoških delavcev in sodelovalne naravnosti celotnega šolskega prostora poudarja tudi poročilo UNESCA *Reimagining our futures together – a new social contract for education*, ki je izšlo leta 2021. Kot poudari Alenka Polak, je za izobraževanje (prihodnjih) pedagoških delavcev pomembno, da jih

opolnomočimo s strokovno podkrepjenim strateškim znanjem (kdaj, kaj, zakaj in kako timsko delati), hkrati pa je pomembno razvijati tudi komunikacijske in metakognitivne spretnosti ter druge spretnosti timskega dela ter kritičnega reflektiranja.

Sledi poglavje, v katerem *Matej Urbančič* obravnava programirani pouk v sodobnem, tehnološko podprtem okolju. Kot poudarja, se s povezovanjem podatkovnih znanosti, naprednih sistemov umetne inteligence, disciplinarnim strokovnim znanjem iz psiholoških in bioloških ved ter ved o možganih ustvarja nova znanost o učenju. Raziskovanje izobraževanja je postala intenzivna eksperimentalna znanost, pri čemer pomeni lastništvo nad podatki moč in oblast, prinaša pa ju rudarjenje digitalnih podatkov, izkopanih iz številnih virov, naprav, tudi na videz neproblematičnih vseprisotnih nosljivih pametnih ur, zapestnic in drugih dodatkov. Analiza teh podatkov pomeni iskanje vzorcev, ki po eni strani opisujejo delovanje posameznika, po drugi omogočajo napovedovanje načina odziva, torej tudi učenja.

Monografijo zaokroža poglavje, v katerem *Mojca Žvegljč Mihelič in Janez Vogrinc* predstavita namene učiteljevega ocenjevanja znanja skozi primerjavo informativne in motivacijske vrednosti opisnih in številčnih ocen. Kot zapišeta, Strmčnikova struktura učnih stopenj jasno ločuje preverjanje od ocenjevanja. Medtem ko preverjanje umešča v stopnjo obravnavanja nove učne vsebine in razvijanja sposobnosti ter spretnosti, ocenjevanje obravnava kot zadnjo učno stopnjo, ločeno od drugih. Med različnimi nameni oziroma funkcijami ocenjevanja zagovarja pedagoško-motivacijsko, ob koncu osnovne šole pa tudi selekcijsko funkcijo. Informativno funkcijo ocenjevanja, ki jo opiše kot najstarejšo, prednostno naloži preverjanju, ki omogoča zbiranje in podajanje podrobnejših povratnih informacij učencu, njegovim staršem pa tudi učitelju samemu o njegovem poučevanju. Zaradi značilnosti opisne ocene, ki naj bi po Strmčnikovem mnenju omogočala boljši vpogled v znanje, napredek, učne pomanjkljivosti in priložnosti za izboljšanje učnega uspevanja posameznega učenca, naj bi ta v primerjavi s številčno oceno bolje izpolnjevala tako informativno kot pedagoško-motivacijsko funkcijo ocenjevanja.

*Urednika*



# 1 Iskanje ravnovesja v vrtincu pedagoških teoretskih diskurzov<sup>1</sup>

Zdenko Medveš

Zaslužni profesor Univerze v Ljubljani dr. France Strmčnik je gotovo med najpomembnejšimi slovenskimi znanstveniki s področja pedagogike v drugi polovici prejšnjega stoletja. Njegovo težiščno življenjsko znanstveno področje je didaktika, kjer ga lahko štejemo za primusa v njenem razvoju na Slovenskem. Aktualiziral je celotno sistematiko moderne didaktike in jo postavil na mednarodno primerljivo raven (Strmčnik, 2001; Blažič, 2003), hkrati pa kritično obravnaval mnoge aktualne teme sodobnega pouka, kot so problemski pouk, programirani pouk, učna diferenciacija in individualizacija. Objave s področja didaktike sicer prevladujejo, med skoraj 300 bibliografskimi enotami, kolikor jih obsega opus Strmčnika,<sup>2</sup> je objav s področja didaktike več kot dve tretjini. Ob tem pa sam pravi, da se je v didaktiki ukvarjal predvsem s teoretičnimi temami (Strmčnik, 2001, str. 13), in to se kaže pri njegovih pogledih na didaktiko v tem, da raziskuje interpretativne podlage, ki didaktične fenomene osvetljujejo s psihološkega, sociološkega in epistemološkega vidika, kar Strmčnika približuje sodobni obči pedagoški teoriji, ki vzgojo in izobraževanje razume kot proces spoznavanja nove vednosti in ne zgolj posredovanja znanja. To iskanje širših teoretskih ozadij ter izrazito problemski način razmišljanja in pisanja s pogostimi prikazi alternativ ima ne le teoretsko vrednost, temveč ponuja tudi prakso učitelju interpretativne platforme, da zagleda različne zorne kote svojih učnih praks. To nam zgledno pokaže monografija *Didaktika* (2001). A za velike pedagoške teoretike je značilno, da segajo prek plotov svoje težiščne znanstvene discipline. Tako tudi Strmčnik sega z aktualnim razmišljanjem na področja drugih pedagoških disciplin, posebej še v zgodovino pedagogike in šolstva, primerjalno pedagogiko in občo pedagogiko (Medveš, 2018). Tudi tokrat se v svojem prispevku ne bom ukvarjal s Strmčnikovim ustvarjanjem na področju didaktike, ampak bom na kratko osvetlil njegovo delo

1 Besedilo je ponatis članka, ki je bil izvorno objavljen v reviji *Sodobna pedagogika* (številka 4, 2021). Avtor je besedilo za objavo v tej monografiji nekoliko dopolnil.

2 Bibliografijo dr. Strmčnika je leta 2008 vestno pripravil mag. Mladen Tancer; dostopna je v Slovenskem šolskem muzeju.

na drugih disciplinarnih področjih. Intenca članka ni analitično predstaviti vsebinskih dosežkov na teh področjih, temveč na podlagi obravnave ob-  
čih pedagoških problemov nakazati razvoj teoretskih ozadij Strmčnikovega  
pedagoškega mišljenja skozi čas velikih obratov v družbi in v teoretski na-  
ravnanosti slovenske pedagogike, to je od časov, ko je dominiralo snovanje  
teoretsko marksistične pedagogike, do obdobja, ko v teoretskih pedagoških  
diskurzih prevladujejo drugi interpretativni diskurzi.

## 1.1 Zgodovina pedagogike: šolska kazen

*Šolska kazen* je zgodovinskopedagoška tema, h kateri se Strmčnik vrača z objavami več kot 40 let. O tej temi je objavil nekaj prispevkov že kot učitelj na učiteljskišči, v celoti se ji je posvetil v disertaciji *Psihološke osnove in pedagoški pomen kazni* (1964), ki jo je dopolnjeno izdal v monografiji *Analiza šolskih kazni* (1965). Posebej zanimive teme o kaznovanju v šoli je objavljaj naslednja leta v številnih člankih, ki skozi različna zgodovinska obdobja predstavljajo razumevanje vloge kazni v družbi nasploh in v razmerju do tega posebej šolske kazni. K temi se je ponovno vrnil čez nekaj desetletij, ko je svoje razmisleke o šolski kazni strnil v razpravi *Zgodovinski oris razumevanja in pomena pedagoške kazni* (2003). Razmisleki o šolski kazni so po svoji naravi izrazito teoretski, ne zanimajo ga sicer velike teoretske dileme (retributivna, restorativna, abolicijska teorija in podobno), ki so v začetku tisočletja že prisotne v teorijah o kaznovanju. Zanj je značilen diskurziven način razmišljanja, ne zanimajo ga suhi pozitivistični popisi. Pomembno mu je, da potegne čim jasnejšo črto med pogledi na kaznovanje, ki so sprejemljivi, dvomljivi in zavržni. Ogrodje takšnega razmisleka sicer lahko odpira mnoga teoretska vprašanja, zlasti »suhi objektivistični« znanosti, a Strmčniku omogoča, da jasno pokaže dvojno naravo razmerja med kaznijo in vzgojo, kar bi lahko bilo plodno tudi za natančnejše ločevanje vzgajanja in discipliniranja v obči pedagoški teoriji sploh. V interpretacijah je čutiti za Strmčnika značilno razkrivanje socialnih ozadij, ko ima v mislih sisteme kaznovanja določenih družbenih skupin, za katere se v določenem zgodovinskem in družbenem kontekstu poslušnost šteje za najvišjo vrlino. V raziskovanju zgodovinske arheologije šolske kazni se ne opira na klasifikacije, poznane iz sodobnih teorij kaznovanja, zanima ga predvsem razmerje med kaznijo in vzgojo. Zgodovinska arheologija kazni mu s tega vidika kaže

ambivalentno situacijo. Kazen je namreč lahko razumljena kot eno od pomembnih sredstev vzgajanja, lahko pa kot izraz slabe vzgoje in je potrebna le takrat, ko vzgoja odpove ali, kar je najhuje, ko vzgojitelj oziroma kar sistem kot celota vzgojo nadomesti s kaznovanjem (Strmčnik, 2003, str. 275).

Diskurz v ozadju razmišljanja in vrednotenja pozitivne pedagoške vrednosti kazni izhaja iz socialnokritične pedagogike. Vrednote, kot so svoboda, solidarnost, emancipacija, razum in samoodgovornost, uporablja kot ključna merila, s katerimi identificira in ovrednoti določeno pojmovanje. Razlogi za to ambivalentnost niso pedagoški, ampak družbeni, zaradi česar pojmovanja razmerja med vzgojo in kaznijo pogosto niso koherentna, saj se v istem obdobju in pri istem pedagogu lahko kažejo povsem nasprotni pogledi na razumevanje pomena kazni v vzgoji. Vzrok za to vidi v družbenih okoliščinah. Tako pri Herbartu odkriva, da se »njegov vzgojni smoter ne konča pri razvijanju svobodne volje, npravnosti, interesov [...], temveč priporoča tudi represivne vzgojne metode, češ da morajo učenci spoznati zahteve države« (Strmčnik, 2003, str. 290). Dogodi se mu, da v zgodovini izbira primere, s katerimi v nedemokracijski družbi prikaže predvsem črni obraz v razumevanju kaznovanja. Tako na primer od Herbartovih treh razvojnih stopenj vzgojnega sistema (vodenje, vzgojni pouk, vzgoja značaja) analizira podrobno samo prvo stopnjo, ki praviloma pomeni vzgojo predšolskega otroka. Za to stopnjo dokazuje, da je njen glavni smoter s silo zlomiti otrokovo divjo naravo in samovoljo, da bi se lahko pokazale sledi svobodne volje in zavesti (prav tam). Ob tem povsem zbledi demokratični Herbartov pogled na vzgojo, ki prevladuje na drugi razvojni stopnji (vzgojni pouk) in tretji razvojni stopnji (vzgoja značaja). Podobno je tudi, ko pri Komenskem ugotavlja nasprotje, ker ta v procesu izobraževanja poudarja pomen pozitivnega spodbujanja, v vzgoji pa daje prednost kaznovanju. V analizi razlogov za to nasprotje se je Strmčnik zelo približal Schmidtovi interpretaciji (Schmidt, 1995), da je sicer napredna pedagogika Komenskega, ko gre za vzgojo, plačala davek srednjeveški pedagogiki (Strmčnik, 2003, str. 178).

Pri vrednotenju razumevanja kazni Strmčnik leta 1965 uporablja predvsem družbenozgodovinska merila, kar je značilno interpretativno izhodišče v času razvoja marksistične pedagogike, ki je svoj interpretativni diskurz gradila na historičnem materializmu. Kasneje, v obdobjih, ko je čutili vpliv reformske pedagoške paradigme, pa so mu pri vrednotenju zgodovinske arhitekture

šolske kazni pomembna predvsem psihološka, antropološka in pedagoška merila (Strmčnik, 2003). Pri tem gre za obsežen sistem parov vrednot, ki jih poznamo iz dilem o »stari« in »novi« šoli, kot so strogost – popustljivost, nasilje – spodbuda, avtoritarnost – spoštovanje, vera v zlo ali dobro otrokovo naravo in podobno. Reformska pedagogika je po Strmčnikovem mnenju več stoletij po humanizmu in renesansi edina v evropski zgodovini pri interpretaciji šolske kazni sledila humanim načelom in spoštovanju otroka. A zgodovina ni zaprt tok. To spoznanje ima svoj učinek v Strmčnikovem vrednotenju šolske kazni šele v zadnji objavi leta 2003. V štiridesetih letih med prvo in zadnjo objavo na temo šolske kazni je spremenil pomen navedenih dveh meril (od socialnih prehaja k psihološkim). Psihološka merila in nanje vezana pedagoška ustreznost kazni mu postanejo v letu 2003 pri vrednotenju naprednosti pogledov na šolsko kazen pomembnejša od družbenega konteksta in ureditve. Posledica tega je, da v interpretacijah leta 2003 ni več tako poudarjeno historičnomaterialistično interpretativno ozadje, ki je značilno za čas pred letom 1980. Tako v zgodovinskoarhitekturnih ciklikih šolskega kaznovanja leta 2003 tudi ni več zaznati interpretativnega ozadja iz začetnih objav (1964/65), prav tako ni zaznati vere v progresiven tok človeške zgodovine nasploh, kar se v logiki historičnega materializma izraža v znanih korakih razvoja svobodne, humane družbe od suženjstva do socializma. Vera v progresivnost družbenega razvoja, v osvobajanje človeštva, je bila platforma tudi za razlago humanizacije posameznih družbenih procesov in na to se je leta 1965 naslanjala vera v »zmago« progresivnih pogledov na kaznovanje. Leta 2003 pa Strmčnik sklene svojo zadnjo razpravo o šolskem kaznovanju kar nekako pesimistično. Čeprav ni bil zastopnik permissivne vzgoje, pa je s pesimizmom sprejemal kritike permissivnosti, ki so se v slovenskem prostoru krepile na koncu devetdesetih let prejšnjega stoletja, posebej klice k ostrejšim vzgojnimi ukrepom in tršemu vzgojnemu režimu v duhu gesla o disciplini kot pogoj svobode. Ob tem zastavi vprašanje: »Ali to pomeni, da se kazenski razvojni cikel ponovno obrača navzdol, v preteklost, k večji represivni vzgoji?« (2003, str. 295).

## 1.2 Zgodovina pedagogike: silnice razvoja pedagogike med vojnama

*Za zgodovino pedagogike sta vsaj z motivacijskega vidika pomembni tudi Strmčnikovi razpravi iz leta 1995: Temeljne razvojne silnice pedagoške*

*znanosti na Slovenskem I in II.* Vlado Schmidt je bil v teoretskem pogledu velik vzornik Franceta Strmčnika, mnoga leta jima je bil blizu marksistični teoretski diskurz, poleg tega je Strmčnika očitno vznemirjala tudi misel, kako dokončati Schmidtovo zgodovino pedagogike in šolstva na Slovenskem. Schmidtova zgodovina pedagogike in šolstva na Slovenskem zajema čas od njenih začetkov do liberalnih šolskih reform v Avstriji v drugi polovici 19. stoletja. Raziskovanja nadaljnjega razvoja pa se je lotil Strmčnik ob zavesti, da bi bilo treba to storiti vsaj v obliki skice. Morda ga je k temu motiviralo obnovljeno raziskovanje slovenske zgodovine pedagogike in šolstva skozi stoletja ob koncu osemdesetih let (Ciperle in Vovko, 1987). Te raziskave odpirajo in na novo osvetlujejo čas posameznega obdobja ter razvijajo nekatere poglede, ki polemizirajo s historičnomaterialističnim interpretativnim diskurzom, značilnim za Schmidtovo interpretacijo zgodovine.

Strmčnik je v svojem raziskovanju hotel dopolniti zgodovinski pregled, pri tem pa se je osredotočil na razvoj 20. stoletja. Kot pravi, je bila ideja, da bi vsaj detektiral temeljne korake v razvoju pedagoških idej do konca drugega tisočletja. Zamisel je bila seveda gigantska in bi terjala večletno raziskovanje, česar pa mu snovanje celotnega sistema didaktike, kar je bila njegova prva raziskovalna prioriteta, ni dopuščalo. Zavedal se je teže naloge in lotil se je je, čeprav je vedel, da je ne bo mogel opraviti, kot sam pravi, »po vseh kriterijih znanstvenega zgodovinopisja« (Strmčnik, 1995, str. 201). Zato tudi ne govori o tem, da predstavlja zgodovino, temveč le razvojne silnice pedagoške znanosti na Slovenskem. Ideja o »nadaljevanju« Schmidtove zgodovine pedagogike in šolstva na Slovenskem se ne kaže samo v časovnem, temveč tudi interpretativnem pogledu. Vsaj v dveh predpostavkah je ostal v interpretaciji idej in pojavov zvest Schmidtov naslednik: 1. ohranja Schmidtovo merilo za vrednotenje zgodovinskega pomena pedagoških idej in oblik organizacije šolstva, tako da kot merila zgodovinske naprednosti uporablja: odnos do izobraževanja množic, pravico do izobraževanja vseh ne glede na spol, socialni ali nacionalni izvor, posebej pa odnos do izobraževanja družbeno zapostavljenih slojev in skupin; 2. pedagoškega mišljenja določenega obdobja ne predstavlja zgolj z analizo strokovnih objav pedagogov in učiteljev, temveč, kot je razvidno iz uporabljenih virov, analizo širi tudi na uradne dokumente šolske oblasti (šolski zakoni in drugi predpisi ter učni programi) in posameznih šol (šolski redi, metodični napotki).

Čeprav razprava zgolj skicira silnice, prinaša tri ključne dosežke za nadaljnje raziskovanje zgodovine pedagogike in šolstva. Najpomembneje je, da Strmčnik obravnava vse najpomembnejše korake v razvoju pedagoških idej, tokov in nazorov na Slovenskem ter jih v glavnem razvršča, razmejuje in opredeljuje v skladu s splošno znanimi merili v pedagoškem zgodovino-pisju in sistematiki. Kot drugo velja poudariti, da zgodovinskega pomena posameznih pedagoških idej, tokov in nazorov ne vrednoti suho in objektivistično. Iz meril, ki jih uporablja za vrednotenje, izhaja, da zgodovinsko resnico razume izrazito diskurzivno. Pri ocenjevanju zgodovinske vloge je zelo radikalen in že najmanjši namig v smeri nedemokratičnosti izobraževanja, ki ga zazna v posameznih pedagoških idejah (na primer zapostavljanje šolanja deklet, kmečkega prebivalstva, materinščine kot učnega jezika), mu zadostuje, da vzpostavi radikalno kritičen odnos do posameznega pedagoškega nazora ali gibanja v celoti. In tretje, pomembno je, da vzpostavlja razliko med, kratko rečeno, »pedagogiko šolske politike« in »pedagogiko kot znanostjo«. Vzpostavitev te ločnice je zlasti pomembna za vrednotenje pedagoške znanosti v medvojnem in povojnem »jugoslovanskem obdobju«. Težišče analize je čas med obema vojnama, ko tudi po Strmčnikovem mnenju lahko govorimo o pluralnosti idejnih pedagoških tokov, herbartizmu, duhoslovni in reformski pedagogiki ter o socialnokritični pedagogiki.

Zlasti slednja pritegne njegovo pozornost, ker je med učiteljstvom močno zastopana in produktivna, povezuje pa jo že s prvo sociološko-pedagoško raziskavo na Slovenskem, ki predstavlja življenjsko okolje slovenskih otrok na podeželju. To je delo Franja Žgeča *Problemi vzgoje najširših plasti našega naroda* iz leta 1923, prav tako je afirmativen Strmčnikov odnos do kasnejši podobnih raziskav nekaterih članov Učiteljskega pokreta, ki nadaljujejo Žgečev raziskovalni pristop.<sup>3</sup> Nasploh mu je blizu Učiteljski pokret kot primer socialnokritičnega pedagoškega diskurza med obema vojnama. Znano je, da je ta paradigma uporabljala govorico in slovar, ki je značilen za pedagogiko delavskih gibanj oziroma šolsko politiko evropske levice, zato se brez poglobljene vsebinske analize, ki razmejuje znanstveno pedagogiko in politične šolske doktrine, zazdi, da med pedagogiko in politiko ni ločnice, kar vodi do pre nagljenih sklepov o političnoideološki

3 Med njimi denimo Karel Doberšek z razpravo *Vpliv socialnih razmer na razvoj otroka na Prevaljah* leta 1929; Jože Juranič z besedilom *Iz šole za narod* (1930); tudi Miloš Ledinek s člankom *Moj razred* (1939).

pregnetosti socialnokritične pedagogike. Tej nevarnosti se Strmčnik izogne prav z razlikovanjem političnoideološkega in znanstvenoteoretskega diskurza, kar potrjuje s svojim pozitivnim vrednotenjem raziskovalnega dela »pokretašev«. Še jasnejša postaja ta razlika iz razumevanja nekaterih značilnih pedagoških kategorij, kot je na primer enotna šola, ki jo politika razume kot šolo, ki je »za vse enaka«, pedagoški stroki pa je pomemben enoten okvirni šolski prostor, ki zagotavlja vsem enake pogoje, hkrati pa omogoča upoštevanje razlik med učenci tako na programski kot na izvedbeni ravni. Stroki je izraz »skupna« šola bližji kot »enotna« šola. Ločevanje političnoideološkega in znanstvenega diskurza je pomembno tudi za presojanje povojnega časa, vsaj od 1945 do 1980. Kot udeleženec v tem razvoju nam Strmčnik, ob sicer skopem opisu pedagoških silnic v tem obdobju, pokaže, da je po letu 1950 tudi socialnokritično usmerjena pedagogika na Slovenskem postopoma gradila svoj samostojen teoretski obraz, in to v dramatičnih konfliktnih razmerjih s šolsko politiko. To teoretsko platformo je najjasneje pokazal na primeru empiričnega raziskovanja pravičnosti enotne šole (Strmčnik, 1965).

### 1.3 Primerjalna pedagogika: enotna šola, individualizacija in učna diferenciacija

Omenil sem že, da je pri Strmčniku tema *pravičnost enotne šole* preizkusni kamen za vrednotenje razmerja med slovensko pedagogiko kot znanostjo in izobraževalno politiko po drugi svetovni vojni. Začnimo z razpravo *Enotna osnovna šola je bistven element socialističnih družbenih odnosov* (1965), ki je rezultat obsežnega raziskovanja ob frontalnem uvajanju enotne osemletne osnovne šole v letih 1958–64. Razprava na podlagi empiričnih podatkov dokazuje, da je pričakovana pravičnost enotne šole bolj papirnata iluzija politike kot realnost, saj ni dosegla zastavljenih socialnih ciljev. V enotni šoli se še kar naprej ohranjajo reprodukcija družbenih slojev, učna diskriminacija in neenakopravnost učencev iz nižjih socialnih slojev ter neurbanih območij. Schmidt je leta 1970 to razpravo umestil v sklop takratnega spopada med pedagoško znanostjo in uradno šolsko politiko ter pravi, da je Strmčnik zadal etatiistični pedagogiki »tretji udarec«. Ta govorica sama po sebi kaže, da so takratni pedagogi doživljali odnos med politiko in pedagogiko kot vojno stanje. Schmidt s to oznako »tretjega udarca«

postavi Strmčnikovo razpravo ob bok referatu Ive Šegula *Pomen psihologije za vzgojno in učno delo* na prvem kongresu slovenskih pedagogov leta 1950. Ta referat Schmidt simbolno označi kot »prvi udarec« šolski politiki zaradi zahteve, da se v pedagogiki okrepi pomen psihologije, spoštovanja otrokovih interesov in perspektiv. »Prvi« in »tretji« udarec (»drugi« naj bi bil Schmidtova zahteva po uravnoveženosti dedukcije in indukcije) pomenita kontinuiteto v zahtevi po pravični šoli (Schmidt, 1982, str. 100).

To Strmčnik potrdi tudi leta 1986, ko v referatu ob stoletnici prvega slovenskega pedagoškega društva začrta smernice prihodnjega programa društva in kritično zavrne tezo, da programska enotnost v osnovni in srednji šoli vsem jamči poštene možnosti za izobraževanje: »Vse kaže, da se spet vse bolj bližamo, tako kot v prvem povojnem obdobju, šoli brez otroka.« (Strmčnik, 1986, str. 413.) Težava šolske politike je, da sicer pravilno zahtevno po socialni enakopravnosti »vseh ljudskih plasti [...] avtomatično spremlja izravnavanje učencev različnih zmožnosti, zaviranje nadarjenejših, integriranje vseh in vsakogar, [...] [zato, op. Z. M.] smo dobili enotne in enake vzgojno-izobraževalne programe za vse učence« (prav tam). Ugotavlja, da so posledice enotne šole fatalne, zanemarjanje šibkejših in zlasti zmožnejših učencev, razosebljanje, uniformiranost, končna posledica pa je omejevanje pravice do optimalnega razvoja. Ob politični ihti za šolsko enotnost zapiše, da je celo demokratično zunanje diferenciranje, torej večtirn šolski sistem, naprednejše kot nediferencirana in uniformirana enotna osnovna šola (prav tam, str. 414). Iz različnih razprav bi lahko povzeli, da je njegova vizija o demokratični šolski ureditvi v ravnovesju, ki ga zagotavlja programsko diferencirana skupna šola, če jo razumemo kot institucijo, ki izvaja programe različne zahtevnosti, hkrati pa načrtno omogoča prehajanje učencev med različnimi programi, ne da bi postala sredstvo za programsko usklajevanje ali enotenje (Strmčnik, 1986).

Na področju primerjalne pedagogike je pomembna monografija *Sodobna šola v luči učne diferenciacije in individualizacije* (Strmčnik, 1987). Čeprav Strmčnik ni imel izdelane sistemske metodologije primerjalnega pedagoškega raziskovanja in so njegove predstavitve predvsem opisi ureditev tujih šolskih sistemov, je pomen monografije v tem, da med prvimi odpira pogled na tuje šolske ureditve, kar je učinkovito delovalo v času, ko se je Jugoslavija na pedagoškem strokovnem področju še močno zapirala pred



tujim svetom. Na podlagi analize in vrednotenja različnih modelov učne in šolske diferenciacije Strmčnik razvije samosvojo teorijo učne diferenciacije, ki jo označi kot fleksibilno učno diferenciacijo. Na začetku devetdesetih let prejšnjega stoletja se je ta oblika po njegovi zaslugi spontano uveljavila tudi v praksi slovenskih osnovnih šol. V letih 1990–92 je namreč Slovensko društvo pedagogov nudilo aktivno podporo Strmčniku pri uveljavljanju fleksibilne diferenciacije (Medveš in Adamič, 1991). Glavni razlog je bil, da so osnovne šole po spremembi družbenega sistema 1991 spontano in stihijsko začele uvajati zunanjo diferenciacijo ter deliti učence višje stopnje v učne skupine z različno zahtevnostjo. Podpora tem spontanim procesom je dajal DEMOS, prva vladajoča koalicija ob osamosvajanju Slovenije, z jasno težnjo, da se radikalno odpravi programska in tudi organizacijska uniformiranost osnovne šole, celo z rekonstrukcijo predvojnega sistema obveznega izobraževanja po zgledu avstrijskega večtirnega sistema (Medveš, 1990). Z organizacijo številnih posvetov za ravnatelje in učitelje je Slovensko društvo pedagogov v tem času po slovenskih regijah namesto zunanje propagiralo fleksibilno diferenciacijo. Strmčnik se je vseh teh posvetovanj udeležil kot glavni referent in moderator. V delavniški obliki so bile šolam predstavljene konkretne organizacijske možnosti za uvajanje fleksibilne diferenciacije pri nekaterih predmetih. Osnovni vir posvetovanj sta bili Strmčnikova monografija in posebna publikacija s prikazom variantnih organizacijskih modelov (Medveš in Adamič, 1991). V letih 1993–96 so bile ideje iz Strmčnikove monografije uporabljene kot strokovna podlaga, na kateri se je oblikoval model učne diferenciacije v Zakonu o osnovni šoli iz leta 1996. Model v temeljnih obrisih velja še danes, s tem da je poudarjena avtonomija šol pri odločanju za določeno obliko organizacije. Monografija pa je bila leta 1989 pomembna utež, ko je Strmčnik prejel nagrado Sklada Borisa Kidriča.

#### 1.4 Obča teorija vzgoje in izobraževanja

Sklenimo razmislek še z enim teoretskim problemom, ki nam osvetli Strmčnikov znanstveni profil. Oprl se bom na oba dela njegove razprave z naslovoma *Izobraževanje, opredelitev in razvoj izobraževalne teorije ter Aktualiziranje in izpopolnjevanje zgodovinske teorije o izobraževanju* (2000a in b). V prvem delu Strmčnik analizira pojmovanje izobraževanja v novem veku. Ta analiza je teoretsko pomembna sama po sebi, odstira pa tudi

nekaj povsem metodoloških in zato tudi sistemskih pedagoških problemov. Strmčnikove interpretacije razumevanja izobraževanja skozi zgodovino so v tej razpravi paradigmatično nekoliko drugačne od interpretacij v že omenjenih razvojnih silnicah pedagoške znanosti na Slovenskem (1995). Podobno kot v razpravah o šolski kazni je v letu 2000 manj interpretativnih povezav med razvojem pedagoških idej (silnic) in družbenim razvojem. Kar nekako odsotno je historičnomaterialistično razlaganje pedagoških nazorov in idej, ki je dominiralo v letih pred tem, več je interpretacij, ki temeljijo na osmišljanju neposrednih pedagoških besedil, kar vzbuja asociacijo, da Strmčnik v tem času doživlja pomemben obrat v epistemološkem pristopu in se približuje hermenevtični metodi, razlaga pedagoških besedil. To lahko sproža na eni strani povsem nove spoznavnoteoretske uganke, saj je pred tem hermenevtične analize v slovenski pedagogiki gojila duhoslovna oziroma kulturna pedagogika, kot se je reklo, »idealistična« pedagogika, v kar se tu ne bom poglobljal. Aktualnejše je vprašanje, ki je za razvoj naše pedagogike lahko temeljno, ali sprememba metodologije, kot jo zaznamo pri Strmčniku po letu 1995, lahko pomeni tudi radikalni dvom o socialnokritični pedagoški paradigmi, ki ji je bil Strmčnik v svojih razpravah zvest kar pol stoletja. Za interpretacije te paradigme je namreč značilno, da je razmerje med pedagogiko in družbo temeljno pri vrednotenju pedagoških pojavov, idej in teorij ter tudi šolskih ureditev. Tudi to vprašanje presega ta zapis, načeli smo ga zato, ker je pomembno zaradi obravnave teoretskih problemov v drugem delu omenjenega članka (2000b), v katerem v polemiki sooča svoj pogled na poučevanje in učenje s psihološkim pogledom.

Osredotočimo se ob drugem delu članka samo na ključno sistemsko pedagoško vprašanje o razmerjih med formalno in materialno teorijo izobraževanja, med teoretično in praktično izobrazbo ali, kot pravi sam, med védenjem in znanjem. Za ta razmerja Strmčnik pravi, da jih razume kot sinonimna, zato se poglobljeno posveti le prvemu: analizi razmerja med *materialnim in formalnim* (Strmčnik, 2000b, str. 99–103). O razmerju razpravlja na podlagi analize vsebine pedagoških besedil. Kot merila za vrednotenje tega, kateri pogledi na omenjeno razmerje so produktivni, kateri enostranski in teorijo vodijo v zmoto, kateri pa so za prakso celo nevarni, uporablja klasifikacijo občin pedagoških smeri (duhoslovna, socialnokritična in reformska) in smeri v didaktiki. Uporablja torej izključno imanentno

pedagoška merila, nikjer več ni sledi o merilih, ki bi izhajala iz socialnega ozadja ali družbenih oziroma razrednih interesov, kar je bilo značilno za čas, ko je v slovenski pedagogiki dominiral marksistični interpretativni diskurz. Pri odkrivanju, kakšen naj bo horizont ustreznih rešitev tako v teoriji kot v praksi, mu pot do resnice pomeni *iskanje ravnovesja in povezanosti* formalnega in materialnega, teoretičnega in praktičnega ter *izogibanje skrajnostim*.

V iskanju ravnovesja in prepletenosti materialnega in formalnega znanja pa zelo težko izriše, kakšna je ontološka razlika med njima. Ali sploh lahko govorimo o formalnem znanju, ali gre pri tem bolj za funkcionalni učinek, ki ga ima določeno znanje na razvoj sposobnosti in moč mišljenja (funkcionalna teorija), ali pa za učenje tehnik in metod uporabe sposobnosti, spomina, mišljenja, sklepanja in drugih človeških orodij? V želji po prepletenosti in iskanju ravnovesja med enostranostmi pusti mejo med formalnim in materialnim dokaj zabrisano. Lahko sklepamo, da je po Strmčnikovem mnenju ugodneje, da znanost tvega nejasnost v razmejevanju različnih kategorij, kot da bi povečevala eno rešitev in navajala prakso zgolj nanjo (prav tam, str. 110–111). Meni, da bi to pomenilo nevarnost zdrsa v skrajnosti, kar bi lahko povzročilo mehanično ločevanje materialnega in formalnega. Z vidika didaktike pa ob tem ponuja kot edini ploden odgovor, da mora imeti učitelj vselej v mislih oboje (prav tam). Vprašanje je, kako v praksi zagotoviti, da sta uresničeni obe dimenziji. Ali je zato pomembno, da učitelj učencu poleg znanja posreduje metodo nastajanja znanja? Ali učitelj greši, če posreduje vzorec za rešitev določenega problema ali namesto učenca reši problem? Ali si takrat učenec sploh pridobi formalno znanje in si razvija lastna spoznavna orodja?

Zgodbo Strmčnik zaokroži z aktualno temo: *konstruktivističnim pojmovanjem znanja*, ob čemer razvije svoje odločno nasprotovanje podcenjevanju pomena materialnega znanja in učiteljeve intervencije, ki jo razume kot »posredovanje učne vsebine«, in to tudi v »formativnem izobraževanju, se pravi pri razvijanju kognitivnih, emocionalnih, hotenjskih in drugih sposobnosti« (prav tam, str. 113). Problem spet skuša rešiti v duhu ravnovesja materialnega in formalnega. Ob tem, ko nasprotuje psihološkimi pogledom, ki v razmerju med poučevanjem in učenjem bolj poudarjajo subjektivni značaj znanja ter imajo za cilj »učenčevo osebno izgradnjo in konstrukcijo pomena znanja«, je podal svoje trdno zavzemanje »za učiteljevo neposredno

didaktično intervencijo, [s čimer pa] ni nič rečeno, koliko je naj bo in kakšna naj bo« (prav tam, str. 113).

## 1.5 Epistemološka platforma Strmčnikove obče teorije izobraževanja

Polemika, ki jo Strmčnik odpira s konstruktivizmom in psihološkim razumevanjem razmerja med poučevanjem in učenjem, terja globljo teoretsko osvetlitev, da je ne bi reducirali na vprašanje o tem, koliko aktivnosti učenca in koliko posredovanja učitelja. V Strmčnikovih delih nikjer ni mogoče zaznati, da bi ob poudarjanju pomena učiteljeve intervencije omalovaževal samostojno učenje in aktivno sodelovanje učenca pri pouku ali pa bil proti učenčevemu samostojnemu reševanju problemov, saj je v enem svojih najboljših del tvorec teorije problemskega pouka (gl. Strmčnik, 1992). V polemiki s psihološkim razumevanjem poučevanja pa se na prvi pogled zdi obratno, kot da vse stavi na posredovanje učitelja in njegovo prezentacijo učnih vsebin. A če pogledamo teoretsko ozadje polemike, ugotovimo, da je dilema, koliko in kako učno snov prezentirati ter koliko in kako učencu omogočati, da jo sam reflektira in strukturira, zgolj površinska. V ozadju je paradigmatški lom, s katerim Strmčnik *pripíše epistemologiji* in *ne psihologiji* značaj temeljne platforme za razvoj svoje teorije izobraževanja in posledično tudi didaktike: »Vprašanje *znanja*, njegovega *izvora* in *nastajanja*, je prvovrsten predmet didaktike, obče in posebnih« (Strmčnik, 2000b, str. 112, poudaril Z. M.). Izkaže se, da Strmčnikov in konstruktivistični pogled na izobraževanje ločujeta dve temeljni razliki, ki sta odločilni za razpravo o razmerju med prezentacijo učitelja in samorefleksijo učenca: to sta *pojmovanje otroka* in *pojmovanje znanja (resnice)*.

Navidezen paradoks je, da Strmčnik v celotnem svojem delu izraža humanističen odnos do otroka, a ko gre za oceno otrokovih funkcionalnih učnih zmožnosti, se v ta humanistični pogled prikrade »tradicionalni pedagoški« dvom o »učni moči in zmožnosti učencev v okviru pouka [...] zlasti osnovnošolskih učencev [...] zaradi manjšega prejšnjega znanja in izkušenj, še neizoblikovanih, a močno subjektiviziranih interesov ter še posebej zaradi omejenih miselnih in učnih zmožnosti« (prav tam, str. 110–114). Tu je prvi globok prepad s konstruktivizmom. Ta razume otroka kot bitje, ki (vselej) že razpolaga z vsemi ključnimi človeškimi orodji. Ko posvoji koncept

avtopoeze (Maturana in Varela, 1998), pa celo radikalno zavrača tradicionalno predstavo, da bi katerikoli zunanji vpliv mogel determinirati otrokov razvoj v vsebinskem ali strukturnem (formalnem) smislu, lahko ga samo vzdraži, spodbudi, ne more pa ga določati. Na drugi strani pa so mehanizmi človekovega in s tem tudi otrokovega delovanja skrivnost. Kot pravi Varela, »ne le, da se ne zavedamo pravil, ki vodijo do nastajanja duševnih podob uma in našega mišljenja, ampak se jih sploh ne moremo zavedati« (Varela, 2018, str. 127). Nam samim ostaja torej večna uganka, kako nastajajo podobe uma – zavesti, katera orodja v nas jih ustvarjajo ter kako možgani skupaj s čutili celotnega telesa dosežejo, da nas na primer napolnijo nerazumljivi občutki melanholije ob pogledu na sonce, ki se potaplja v obzorje morja, kako in zakaj po vsem telesu čutimo srh in se nam koža naježi, ko slišimo Kraljico noči v srdcu napovedovati svoj urok, kako in zakaj znamo med mnogimi črtami zagledati pravokotni trikotnik, zakaj sploh lahko gledamo panoramo Polhograjskega hribovja. Zavedamo se torej znanja in podob (fenomena), ne pa procesov, ki jih ustvarjajo. Očitno je le, da doživljaji podob ne nastajajo samo v možganih. Ali se šola tega zaveda? Kako naj ob tej nedostopnosti delovanja človeških orodij rečemo, da poznamo pedagoška orodja, s katerimi lahko neposredno vplivamo na ta doživetja? Zato temeljne usmeritve sodobnega konstruktivizma pravzaprav niso več v spodbujanju »osebne izgradnje oziroma (re)konstrukcije pomena znanja« (Gagne) ali »indirektnem poučevanju z organiziranjem aktivnosti učenca ali z zagotavljanjem pogojev za učenje oziroma nadzora nad učenjem« (Plake). Bližje programu sodobnih konstruktivistov je Kolbov model izkustvenega učenja, a le, če ga beremo s fenomenološke pozicije in zadnje od štirih stopenj njegovega učnega ciklusa ne razumemo kot nagovarjanja k empirističnemu eksperimentiranju in širjenju pozitivnega znanja, ampak kot udejanjanje posameznika v naravnem in družbenem okolju. Vse drugo pa so ideje s konca preteklega stoletja.

Danes je konstruktivizem aktualen z zahtevo, naj v šoli dobita poleg racionalne znanstvene (tretjeosebne) izkušnje enakovredno mesto tudi otrokova prvoosebna in seveda življenjska izkušnja učitelja kot drugega partnerja v vzgojno-izobraževalnem procesu (recimo ji drugoosebna izkušnja). Če parafraziramo misel Varele, ki jo namenja družbi v celoti, mora danes šola gojiti prakse »navzočnosti uma v vsakdanjem življenju, da v njih najde rešitve,

ki so vstran od teorij [...], od abstraktne držbe [...], *njihov namen pa je, da posameznika naučijo, kako upravljati um v osebnih in medosebnih situacijah, s čimer bi pomembno vplivali na strukturo konkretne skupnosti, v kateri so se uteljesili*« (Varela, 2018, str. 95–96, poudaril Z. M.). Konstruktivizem tako danes usmerja učitelja v to, da njegova ključna naloga ne more biti samo »prezentacija« že doseženih »dosežkov uma«, temveč je predvsem *motiviranje* učenca za iskanje in ustvarjanje lastnih podob. Motivacija pa je od nekdaj najtežje v delu učitelja in metaforično lahko rečemo, da v pedagogiki pomeni »deus ex machina«. Zato bi se ob polemiki s konstruktivizmom strinjali s Strmčnikom glede potrebe po neposredni didaktični intervenciji, če je cilj intervencije motiviranje učencev za vzajemno in simetrično komunikacijo. To radikalno tezo sodobnega konstruktivizma izrazi Rancière z mislijo, da učitelj, ki deluje s prepričanjem, *da učenec zmore* (naučiti se nekaj, razumeti in nadzorovati svoje izbire, prevzeti odgovornost za lastne odločitve in ravnanja), učenca s tem prisili, da bo uresničil to svojo sposobnost (Rancière, 2005, str. 27). Bi se Rancière strinjal, da nekaj novega pove tudi negativna formulacija izjave: da učenec nikoli ne more uresničiti osebne odgovornosti za lastne odločitve in dejanja, če vzgojitelji (poklicni ali življenjski) delujejo s prepričanjem, da tega ni zmožen brez njihove intervencije? Najbrž bi nam odvrnil, to je pa stara lajna, novo v prejšnji izjavi je, da drža vzgojitelja v interakcijskem procesu ni samo izraz etičnega odnosa, temveč vzdraži realne funkcionalne učinke v zavesti in odzive v ravnanju otroka.

Druga točka, ki v polemiki deli konstruktivizem in Strmčnika, je *pojmovanje znanja* in, širše gledano, *pojmovanje resnice*. Ta je za razumevanje Strmčnikove pozicije usodnejša kot prva. Polemiko v tej točki zastavlja tako, da spominja na star filozofski spor med nominalizmom in realizmom. Konstruktivizmu je blizu nominalizem. To pomeni, da so resnica, zakoni, splošni principi, znanstvene in druge izjave zgolj plod človekovega razumevanja, so zgolj naše izjave, naše poimenovanje odnosov med realnimi stvarmi. Skratka, realno obstajajo samo posamezne stvari, fenomeni in za to njihovo realno pojavnostjo ne eksistira nobena splošna realnost, noben zakon, vse to je zgolj subjektov pogled. Tako je tudi znanje izključno subjektivno.

Strmčnik je na nasprotni strani, izhodišče mu je korespondenčna teorija resnice, na kateri skuša v duhu ravnovesja dialektično pomiriti nasprotje med nominalističnim in realističnim pogledom, ko poudarja, da naj bi bila

resnica subjektivna in objektivna hkrati. To je odvisno v določeni meri tako od predmeta kot od subjekta spoznavanja (Strmčnik, 2000b, str. 113). Čeprav se skuša izogniti hierarhičnosti enega pogleda nad drugim, saj sta mu pri pouku pomembni tako komponenta uvajanja v objektivne znanstvene vednosti kot spodbujanja subjektivnih miselnih aktivnosti učenca, se, ko gre za resnico, vendar bolj nagiba k realizmu, saj so »objektivni izvori znanja praviloma primarni [...] spričo tega je kakovost znanja bistveno odvisna tudi od njegovih objektivnih izvorov« (prav tam, str. 111). Epistemologija ga zanima na vseh ravneh, na ravni *narave znanja*, na ravni njegovega *izvora* in njegovega *nastajanja* (prav tam, str. 112). V Strmčnikovi teoriji izobraževanja s te epistemološke platforme izhaja najprej ideja o stalnem sorazmerju med materialnim in formalnim pristopom.

Iz korespondenčne teorije resnice pa ne sledi le korespondenca med zavestjo in stvarnostjo, temveč tudi korespondenca med zavestjo različnih subjektov, torej tudi korespondenca med zavestjo učitelja in učenca. To utemeljuje prepričanje, da lahko učenec v komunikaciji »prevzame« vsebino učiteljeve zavesti kot svojo. Le tako je učitelj lahko »temeljni vir znanja [...] in s pomočjo različnih metod posreduje celotno učno vsebino« (prav tam, str. 113). Ta epistemološka platforma je podlaga, na kateri gradi možnost neposrednega prenosa znanja med učiteljem in učencem, s čimer se krepi pomen neposredne učiteljeve prezentacije. Učiteljeva prezentacija (intervencija) je nujna zaradi razkrivanja objektivnosti resnice, mogoča pa je zato, ker jo učenec (z razlago) lahko neposredno sprejme v svojo zavest. Če pouk razumemo epistemološko, to je kot *obliko učenčevega spoznavanja*, potem korespondenčna teorija predpostavlja dve spoznavni stopnji: *aktiviranje in kritično vsebinsko analizo obstoječega (pred)znanja* ter na podlagi tega *vstop v objektivno stvar* za pridobitev novega spoznanja. Vse, kar sledi, je ponavljanje, utrjevanje in uporaba. Zaradi objektivnosti resnice prav ta druga stopnja otroku zgolj s samostojnim učenjem ali samorefleksijo praviloma ni dosegljiva (prav tam). Pri tem Strmčnik posveča več pozornosti in prostora »naravi in izvorom znanja« – torej učni vsebini – kot »nastajanju« znanja (metodi in metodologiji), kar bi lahko bil tudi eden od vzrokov za to, da v strukturi pouka bolj poudari nujnost učiteljevega posredovanja, pri katerem pa spet bolj izstopa »razlaga« učne snovi (resnice) kot »nastajanje« znanja (resnice; prav tam, str. 113–114). Iz tega koncepta sta v sistemu njegove

pedagoške teorije razvidna pomen in profil učiteljeve (osebne) izkušnje. Podobno razmerje med učiteljevo prezentacijo in učenčevo (samo)refleksijo je nasploh značilno za kritično didaktiko, ki je dominirala v evropskem prostoru proti koncu prejšnjega stoletja. Eden od njenih predstavnikov, Klafki, ki je v veliki meri Strmčnikov vzornik, je šele leta 2003 objavil besedilo, v katerem pripisuje visoko preferenco samostojnemu učenju in otrokovi refleksiji, toda le ob pogoju, da smo ga tega naučili in ga za to usposobili (Klafki, 2003).

Konstruktivizem nasprotuje vsaki korespondenčnosti, tako med zavestjo in stvarnostjo kot tudi korespondenčnosti na ravni zavesti. S tem radikalno zanika možnost neposrednega transfera strukturnih in vsebinskih segmentov ene zavesti v drugo. Možnost posredovanja je le v komunikaciji, toda če parafraziramo Varelo, je »vpliv« na zavest drugega mogoč le prek njegovega neposrednega kontakta z realnostjo, ob čemer spoznanje ni dosegljivo zgolj z racionalnim zaznavanjem, temveč šele z utelešenim delovanjem (udejanjanjem), ki je plod procesov uma in drugih vzajemno prepletenih »zaznavnih« komponent (čutil, mišic, ogrodja, imunskega sistema itd.), ki šele med seboj povezani omogočajo organizmu doseči doživetje, senzorno in afektivno osmislitev, v kateri se mu porajata jaz in okolni svet (Varela, 1992, str. 8–10). Gre torej za tristopenjski spoznavni proces, poznan kot »re-entry proces«, ki pomeni nekakšno analogijo fenomenološkega hermenevitičnega kroga (Gadamer, 2001, str. 222). Prvo stopnjo procesa tudi v tem primeru predstavlja kritičen odnos do predznanja – Gadamer bo dejal »predsodb« ali »predsodkov« (prav tam, str. 222), drugo predstavlja »vstop« v realni svet, torej pridobitev realnega izkustva. Tu pa že nastopi največja razlika glede na korespondenčno teorijo resnice. Ta vstop k realni stvari namreč ni spoznanje resnice o stvari, temveč je »stvar« zgolj vzdražitev za tretjo stopnjo, na kateri se na podlagi miselnega *preverjanja različnih hipotez* ustvarja »nov horizont« občutenja in mišljenja, katerega verodostojnost in resnico bo posameznik preveril šele z udejanjanjem, »utelešenjem« uzaveščenega v praksi (Varela, 2018, str. 317–318). V tem notranjem aktu razumevanja stvari je bila izvršena rekonstruktivna produkcija znanja, a to je le segment v spoznanju resnice, ki bo svojo verodostojnost dosegla šele ob udejanjanju. Nihče drug namesto učenca ne more izvršiti tega udejanjanja, saj udejanjanje temelji na »vrnitvi« zavesti



»nazaj vase«, torej na notranji predelavi izkušenega oziroma doživetega. »Re-entry proces« je torej nekak nikoli končan verižni cikel izmenjave spoznanja, občutenja, premisleka in ravnanja. To je daleč od pasivne formule, ki jo v bistvu izraža sintagma »osebna izgradnja in konstrukcija pomena«. Bistven rezultat verižnega ciklusa ni psihološki akt, ampak socialni učinek ravnanja posameznika.

Verižni cikel pokaže torej svoj pomen v šolskem polju šele v segmentu udejanjanja v socialnem prostoru in je zato demokratično sredstvo v reševanju medosebnih razmerij, saj mora posameznik vedno upoštevati, da je drugi enakopraven pol v ciklusu, naj si bo učitelj ali sošolec. V tem smislu je Strmčnikova kritika psihologiziranega konstruktivizma upravičena, ker cilj »osebna izgradnja in konstrukcija znanja« meri samo na *enega od segmentov zadnje stopnje* spoznavnega (učnega) procesa. Udejanjanje je spregledano, na podlagi enega segmenta pa ni mogoče opredeliti celovite vloge učitelja v učnem procesu niti ne določiti razmerja, koliko naj bo poučevanja in učenja v celotni strukturi spoznavnega (učnega) procesa.

V zgodovini pedagogike in didaktike ta tristopenjska struktura spoznavanja, ki se sklene v »re-entry procesu«, niti ni tuja. Če Herbartove učne stopnje beremo s pozicije fenomenološke epistemologije, bi v stopnji »sistem« lahko prepoznali »subjektivno *rekonstrukcijo* znanja«, v stopnji »metoda« pa proces *udejanjanja* znanja, ki je zadnja stopnja spoznavanja. »Sistem« in »metoda« pa sta učni stopnji, ki ju učitelj le nasnuje, sicer pa pri njuni izvedbi preferira vlogo učenca ali, kot pravi Benner, učitelj učencu prepusti proces osmišljanja (Benner, 1986, str. 100–101). To naj bi bilo uresničeno z metodo »filozofiranja« (»philosophieren«) in »delovanja v realnosti« (»in die Wirklichkeit eingreifend«), kar naj učencu omogoči samostojen odprt vstop v interpretacijo in iskanje možnosti za aplikacijo konkretnega znanja ter odkrivanje odgovorov z lastnim delovanjem (Herbart, 1806, str. 176–178). Ta dediščina, ki poudarja pomen spoznanja izrazito subjektivne narave, je bila pozabljena skozi herbartistično metamorfozo Herbarta, ki je bila produkt pretiranega poudarjanja pomena učiteljeve intervencije tudi pri teh dveh zadnjih učnih stopnjah. Pogledi na simetričnost in asimetričnost v pedagoškem odnosu kažejo, da je herbartizem še močno zasidran v sodobnem pedagoškem mišljenju.

Duh koncepta avtopoeze je v spoznanju, da je vsako znanje na svojstven način doživeto v učencu samem in v njegovih dejanjih. Nedvomno to označuje tudi kakovost znanja, posebej na področjih, kot so umetnost, humanistika, duhoslovje, družboslovje, pa tudi v naravoslovju, tehniki in še marsikje onkraj pozitivne eksaktnosti. Kakovost znanja je lahko tudi v tem, da učenec razvije drugačne osmiselitve resnice kot učitelj. To bi lahko razbrali iz misli Schleiermacherja, da je treba *pisatelja bolj razumeti, kot se je razumel sam* (Schleiermacher, 1977, str. 18). Posameznik torej v neprekinjeni verigi »re-entry procesov« vselej znova dosega nove horizonte spoznanja. To je lahko težava v pedagoškem procesu in strinjamo se s Strmčnikom, da je subjektivnost znanja lahko največja zadrega za učitelja (Strmčnik, 2000b, str. 112). Ta težava je tem večja, čim bolj učitelj svoje poslanstvo in verodostojnost vidi zgolj v posredovanju tretjeosebne izkušnje, kar se slej ko prej izkaže kot značilna poteza avtoritarnosti. Na drugi strani pa se tudi Strmčnik zaveda, da »spoznava človek skozi individualno subjektivno optiko, ki ji določijo dioptrijo predvsem intelektualne zmožnosti, prejšnje znanje, izkušnje, individualna pojmovna mreža, subjektivna videnja, stil spoznavanja, interesi, potrebe, vrednotna stališča, nazori in prepričanja« (prav tam, str. 110). A to označi kot »psihološko pogojeno podobo znanja« (prav tam), ne pa kot epistemološko oviro. Mogoče znotraj korespondenčne teorije resnice te ovire sploh ni mogoče zaznati kot epistemološko relevantne, vsekakor pa mu je naslonitev na epistemologijo nakazala nujnost, da bi lahko didaktika – z refleksijo na različne epistemološke paradigme in ne le na korespondenčno teorijo resnice – razvijala nova orodja, ki bi omogočala premagovanje te ovire v interaktivnem procesu, v katerem se stalno prepletata refleksija učitelja in refleksija učenca, s čimer je presežena tudi psihološka dilema »ali poučevanje ali učenje«, ki v bistvu izhaja iz tradicionalnega pogleda, da je v poučevanju učitelj »intervent« in ne sodelavec.

## 1.6 Tristopenjska struktura spoznavanja ni mod(er)ni krik, ampak dediščina pedagogike

V zgodovini pedagogike in didaktike ta tristopenjska struktura spoznavanja, ki se v »re-entry procesu« sklene z lastnim delovanjem, ni tuja. Spoznamo jo lahko pri Herbartu, če beremo njegove štiri formalne učne stopnje – »jasnost«, »asociativnost«, »sistem« in »metoda« – s pozicije fenomenološke

epistemologije in jih postavimo ob bok Mollenhauerjevim stopnjam: »prezentacija«, »reprezentacija«, »vzgojljivost« (Bildsamkeit) in »lastna aktivnost« (»Selbsttätigkeit«; Mollenhauer, 1983). V stopnji »jasnost« bi lahko videli ekvivalent procesu »prezentacije«, torej predstavljanju »stvari«, »predmeta«, »problema«, »dogodka« in podobno, ko učitelj učenca usmerja k natančni zaznavi stvari; stopnja »asociativnost« bi lahko bila ekvivalent »reprezentacije« (zastopanja), katere cilj je umeščanje stvari, predmeta, dogodka v neki širši vsebinski oziroma problemski sklop (npr.: mobilni telefon lahko umesti v sklop digitalnih naprav ali sredstev komuniciranja ali informiranja ali človeških orodij in podobno). To omogoča učencu, da posamezen predmet postavi v določeno funkcionalno razmerje in ga umesti med že zaznane podobe zavesti in mu s tem ustvari prav določeno funkcionalno vrednost. V obeh stopnjah je po Herbartu dominantna vloga učitelja, pa naj gre za prezentacijo, s katero učitelj po učnem programu in lastnih (!) merilih usmerja učenca k »natančni zaznavi« določenih lastnosti predmeta, ali pa za »reprezentacijo«, ko vzpostavlja splet asociacij, seveda spet po merilih učnega programa oziroma lastnih merilih in namenih, saj pri tem ne more delovati, ne da bi vedno »zastopal« (!) določen diskurz.

Če pa je izobraževanje vedno proces, ki posreduje poglede učitelja, si moramo po Herbartu zastaviti resno vprašanje, ali otrok sploh lahko kaj vnaša v te procese. Prostor za to je Herbart videl v tretji in četrti učni stopnji: »sistemu« in »metodi«. Po Bennerju ima na teh dveh stopnjah pomembno vlogo prav participacija otroka. Učna stopnja »sistem« Herbartu pomeni učiteljevo zahtevo, da učenec po spoznavanju konkretnih »stvari«, kar je naloga prve učne stopnje, in povezovanju z drugimi že znanimi »stvarmi«, kar je naloga druge učne stopnje, samostojno postavi novo znanje v širši sklop (sistem) vednosti. Prav tako je tudi učna stopnja »metoda« po Bennerjevi razlagi učni korak, ki ga učitelj samo zasnuje, potem pa prepusti proces osmišljanja in izvedbe učencu samemu, da mu omogoči samostojen, prosto odprt vstop v interpretacije (filozofiranje) in iskanje možnosti za aplikacijo konkretnega znanja ter za odkrivanje novega znanja (ravnanja; Benner, 1986, str. 100–101). Učno stopnjo »sistem« bi lahko prepoznali kot konstruktivistični proces »subjektivne *rekonstrukcije* znanja« (po Gagneju), učno stopnjo »metoda« pa kot proces *udejanjanja* znanja (po Vareli), kot zadnjo stopnjo spoznavanja torej, kot evalvacijo dosežene refleksije zavesti,

kot lastno presojo novega znanja, spoznanja resnice ali vrednote. S tem je pouk sklenjen, jasno je opredeljena vloga učitelja in učenca, učencu je omogočen samostojen odprt vstop v interpretacijo in iskanje možnosti za aplikacijo konkretnega znanja ter odkrivanje odgovorov z lastnim delovanjem (Herbart, 1806, str. 176–178). In kaj je pri tem vzgojiteljeva (po)moč? Je sposobnost iritacije, spodbujanja, motivacije, kajti »[v]zgojiteljeva moč je, da v človekovi naravi razpoložljive in nujno nepogrešljive sile pripravi na to, da bodo vsako presojo izvedle [z ustrezno kakovostjo] [...] na to možnost mora stalno misliti vzgojitelj, da jo bo lahko uresničil, dosegel [...] v tem mora videti glavno nalogo svojih prizadevanj« (Herbart, 1804, str. 17–18).

Za Mollenhauerja je Herbartova »omejitev« otrokove preferenčne vloge na tretjo in četrto stopnjo sporna, saj meni, da to ne razrešuje dileme o indoktrinacijski naravi pouka. Na obeh prvih dveh stopnjah je učenec po Herbartu slej ko prej zgolj »sprejemnik«, kajti ko otroku pokažemo svet (prezentacija) ali umeščanje posameznih pojav v določen diskurz (reprezentacija), mu pravzaprav ne pokažemo realne podobe sveta, ampak tisto, kar mi mislimo o svetu, kar se zdi nam vredno in kar mi ovrednotimo kot koristno za otroka (Mollenhauer, 1982, str. 77). Proces indoktrinacije je po Mollenhauerju s tem že sklenjen, osnovne informacije in tudi funkcionalne povezave za nadaljnje razmišljanje ter osmišljanje so določene in več ali manj bo tudi pot osmišljanja podobna tisti, ki jo ima v glavi učitelj. Ne le, da prezentacija in reprezentacija ne zagotavljata predstavitve celote sveta, bolj bistveno je, da najpogosteje predstavljata znanje o svetu kot nekaj že preddoločeno, zlasti to velja za reprezentacijo. Svet je v tej podobi neizogibno nepopravljiva danost (Freire, 2019, str. 12), kar v zavesti spodbuja zgolj fatalistično optiko osmišljanja in preprečuje kritično refleksijo. Refleksija je vedno *preplet spoznavanja stvarnosti in spoznavanja možnosti njenega spreminjanja*. Naloga pedagogike je odstranjevanje fatalističnih optik iz procesa spoznavanja (»Erfahrung«) in krepitev iskanja alternativnih funkcionalnih možnosti realnega, alternativnih povezav in neverjetnih verjetnosti, kot pravi Luhmann. To je edina možnost za razvoj kritičnega mišljenja in edina poštena drža pedagogike in andragogike do vseh generacij. To je tisto, k čemur kliče andragogiko in pedagogiko sodobni čas, čas lažnih novic, sprenevedavega prikriivanja, informativnega kaosa. Spretnost prepoznavanja vseh informacijskih deviacij je treba pri učencih razvijati v vseh fazah učnega

procesa, posebej pa ob vsakem prvem stiku s stvarjo, metaforično rečeno posebej na prvi učni stopnji, da se jim privzgoji orodje, ki takoj omogoča iskanje in razkritje prave vrednote in resnice, ki jo »stvar« izraža. Otrok naj torej najprej sam razvije spretnost prezentacije stvari in z reprezentacijo naj sam osmišlja umeščanje posameznosti v splošne vsebinske in funkcionalne sklope, vse to so cilji komunikativne didaktike, o kateri sem nekaj več že pisal in nakazal, kaj vse čaka pedagogiko in andragogiko na poti do tega cilja (Medveš, 2018).

Doslej smo analizirali formalne učne stopnje predvsem z vidika izobraževalne funkcije, a za Herbarta je še bolj ključno vprašanje vzgojnosti pouka. »Pouk je dopolnjevanje spoznavanja in občevanja« (»Unterricht ist Ergänzung von Erfahrung und Umgang«, prav tam, str. 148), zato nikoli ni korektno razmišljati o pouku, ne da bi hkrati mislili na celoto: na njegove spoznavne (merljive in nemerljive) učinke, na stanje duha, ki ga ustvarja, in na neskončno polje nevidnih razpoloženskih in motivacijskih segmentov, ki jih sproža. Enak vzorec razumevanja funkcije formalnih stopenj, kot velja za spoznavanje (»Erfahrung«), velja tudi za ustvarjanje medsebojnih razmerij in občevanje (»Umgang«). Preprosto povedano, tudi v medsebojnih odnosih je Herbartu ključno vprašanje, kaj lahko prispeva učitelj in kaj v to vnaša učenec, kar jasno poudari s tem, da tudi v ustvarjanju medsebojnih razmerij ni učinkovito učiteljevo diktiranje in razsojanje. Vzgojiteljeva pomoč je sicer potreba pri tem, da se razmerja (problemi, spori, konflikti) jasno zaznajo z več strani, pomaga lahko pri ugotavljanju dejstev, ne more pa vzgojitelj voditi otroka v vsaki konkretni situaciji ali odnosu, še manj pa pričakovati, da bo otrok svoj socialni čut zgradil s »kopiranjem« vzgojiteljevih socialnih vrednot. Te si bo učenec izdelal v »dopolnjevanju spoznavanja in občevanja«.

Zdi se, da na področju občevanja Herbart pripisuje doživljanju in avtonomni presoji otroka še večji pomen kot na področju spoznavanja. To ne nazadnje izhaja iz Herbartovega razumevanja morale in moralne vzgoje, ki je temeljna naloga vzgoje. Čeprav je Herbart kantovec, pa bistvo moralnega zanj ni v kategoričnem imperativu, ki naj ga v »monologični« samorefleksiji spozna posameznik. Po Herbartu se *morale ne moremo naučiti s samorefleksijo, ampak se lahko le konstruira v celovitosti človekovega (otrokovega) spoznavanja moralnih maksim, doživljanja realnih odnosov in lastnega občutenja*

(»*Gemüt*«). Samo-konstrukcija moralne podobe posameznika je glavna naloga vzgoje, to je samozavedanje moralnega subjekta, a »dvig samozavedanja se mora nedvomno odvijati v občutenju učenca samega, izvesti ga je treba z njegovo lastno dejavnostjo; neumnost bi bila, če bi vzgojitelj hotel sam v sebi ustvariti dejansko bistvo te sile in jo pretakati v dušo drugega« (Herbart, 1806, str. 114). To zadnje zveni zelo moderno, zveni kot polno zavedanje avtopoetičnega (samoreferenčnega) značaja zavesti, zavedanje dejstva, da vzgojitelj ne more prenesti svojega moralnega habitusa v zavest otroka.

Herbartova dediščina, ki poudarja pomen pouka kot spoznanja in doživetja, izhaja iz dejstva, da se misterij vzgoje in izobrazbe ne dogaja v glavi vzgojitelja, ampak učenca, kar terja nenehno prespraševanje vzgojitelja o tem, »kaj in kako otrok, to svoje« vnaša v te procese. Ta dediščina je bila stoletja pozabljena skozi herbartistično metamorfozo Herbarta. V nasprotju s Herbartom, ki išče ravnovesje med učiteljevo intervencijo in otrokovim »prispevkom«, med simetrijo in asimetrijo v pedagoškem odnosu, so se herbartisti zatekli k veri, da vse težave šole lahko reši ustrezno izobražen in usposobljen učitelj, kar jih je napeljalo na preveličevanje pomena učiteljeve intervencije v celotnem procesu, tudi v zadnjih dveh učnih stopnjah, če se izrazimo metaforično. S tem se je razblinil Herbartov pogled na simetričnost in asimetričnost v pedagoškem odnosu, vera v neposredno vzgojno učinkovitost učitelja se je skozi stoletja krepila in je, kljub pomembnim novim spoznanjem in praksam, še vedno zasidrana v sodobnem pedagoškem mišljenju, in to, ko gre za vprašanje konstrukcije vrednot, za vzgojo torej, celo med psihologi zagovorniki konstruktivizma. Simetričen pedagoški odnos prej ko slej še vedno pomeni predvsem nevarnost za izgubo pedagoške avtoritete, ne upošteva pa se, da lahko ogromno vrača, ko odpira možnosti za »odraslo« sodelovanje otroka (v pouku).

## 1.7 Učiteljeva idejnost

Zagonetka pa ostaja vprašanje, kako po Strmčniku pridemo do subjektivne dimenzije znanja (resnice). Kaj to je? Bi lahko našli odgovor v razumevanju formativnega izobraževanja? Preveč preprosto bi bilo, če bi mislili, da je subjektivna dimenzija tista, ki jo spontano vzpostavlja učenec s samorefleksijo. Ne, Strmčnik ne misli tako, saj je prav pri formativnem izobraževanju

učiteljevo posredovanje pogosto še nujnejše (prav tam, str. 113). Na tem mestu bi morali pritegniti še eno dilemo v razumevanju učiteljevega vpliva, in sicer tisto, ki se poraja pri formiranju globalnih socialnih in vrednotnih interpretativnih spektrov. Po mojem mnenju se ta izraža v Strmčnikovem pojmovanju učiteljeve idejnosti (Strmčnik, 1972; 1977). Sam pojem ima širok pomen. Najprej ga kaže pojasniti z razlikovanjem med učiteljevo prezentacijo in reprezentacijo. Učitelj ne samo prezentira učno snov, temveč jo tudi interpretira – jo predstavlja, je torej reprezentant določenih interpretacij, kar implicitno pomeni tudi določenih nazorov, družbenih vrednot in ne nazadnje družbenih struktur. Učiteljeva interpretacija je ključna, saj brez nje učenci spregledajo *vrednotne sestavine* učnih vsebin, brez česar pa poučevanje ne bi bilo vzgojno (prav tam, str. 113). Vse to se izraža v Strmčnikovem razumevanju pojma učiteljeve idejnosti, ki je daleč od tega, da bi ga lahko ideološko spolitizirali, čeprav so v njej tudi elementi domovinske zavesti in državnosti (Strmčnik, 1972; 1977).

Če pojmovanje idejnosti povežemo z razpravo o teoriji izobraževanja (Strmčnik, 2000b), gre za zavest, da z vidika formativnosti izobraževanja učitelj v prezentaciji ne posreduje le golih informacij, temveč jih tudi vrednotno (idejno) osmišlja. Vprašanje je, ali ni prav ta dimenzija tista, ki pomeni Strmčniku formiranje »subjektivne strani resnice«, ki jo učenec sprejema od učitelja. Ta interpretacija je lahko »objektivna«, torej referenčna, tretjeosebna, ki izvira iz znanosti, družbene ideologije, svetovnonazorskega spektra, lahko pa gre tudi za drugoosebno izkušnjo, ki temelji na učiteljevi osebni življenjski izkušnji. Odgovor ni enoznačen in treba bi ga bilo še proučevati. A če bi naša hipoteza veljala, potem »subjektivne strani resnice« po Strmčniku ni mogoče razumeti kot individualne konstrukcije ali rekonstrukcije pomena znanja, kajti za formativno izobraževanje, »se pravi razvijanje kognitivnih, emocionalnih, hotenjskih in drugih sposobnosti ter spretnosti, kar je osrednja naloga učenja« (prav tam, str. 113), je »učiteljeva interpretacija pogosto še bolj pomembna« (prav tam) kot za materialno. Učiteljevo idejnost Strmčnik (1972; 1977) razume kot tisto ozadje, ki zavestno ali ne določa človekovo razumevanje sveta, vrednotenje in ravnanje. Idejnost je po naravi nekaj imanentnega interpretaciji, izraža se bolj ali manj spontano v interpretativnih diskurzih, in četudi učitelj ne izraža eksplicitno svojih nazorov in prepričanj, bodo učenci zaznavali njegov horizont.

Razumevanje učiteljeve idejnosti kot diskurza, ki je imanenten in vseprisoten v njegovi interpretaciji učne snovi, prihaja do izraza tudi ob zapletenih vprašanjih v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja, ko se Strmčnik, edini med pedagogi, vključi v polemiko z uradno politiko SZDL o vernem učitelju. Trd povojni odnos do vernih učiteljev je začela SZDL sredi sedemdesetih rahljati, češ da njihov svetovni nazor ni ovira in ne nasprotuje naravnosti vzgoje v duhu vrednot samoupravnega socializma (SZDL, 1977). Strmčnik to označi kot dvoličnost in oportunizem politike, ki hoče s to liberalizacijo ustvariti videz, kako se šola odpira osebam z različnim svetovnonazorskim prepričanjem, tudi idealističnim, hkrati pa s šolskimi zakoni obvezuje šolstvo in učitelje, da mladim v duhu marksistične naravnosti vzgoje in izobraževanja razvijajo materialistični svetovni nazor. Strmčnik svoj pogled opira na herbartistično in duhoslovno pedagoško tradicijo, ki integriteto učiteljeve osebnosti razume kot temelj uspešne vzgoje: učitelj more uspešno vzgajati, če je osebnost, ki dela tako kot misli in čuti, misli in čuti pa tako kot dela – vse drugo je dvoličnost. Meni, da so verni učitelji v šoli, ki naj v vsem svojem delovanju uveljavlja marksizem in materialistično dialektiko, kar mu pomeni pogoj znanstvenosti pouka, pogosto v dilemah in osebnih stiskah, saj zaradi svoje religioznosti ne zmorejo vseh marksističnih vzgojnih in izobraževalnih nalog šole (Strmčnik, 1977; 1978). Kljub nasprotovanju kadrovske liberalizaciji je Strmčnik proti kakršnim koli administrativnim in birokratskim posegom oblasti, bodisi preganjanju vernih učiteljev iz šol bodisi poklicnemu preusmerjanju vernih kandidatov pri odločanju za pedagoški poklic. Politiko pa poziva, da tega vprašanja ne prepusti vesti in poštenosti posameznega učitelja, temveč naj išče rešitve brez kompromisov (prav tam). Ta poziv je politika slišala, ko se je leta 1980 spreminjala šolska zakonodaja od vrtca do univerze. Sodeloval sem v skupinah, ki so pripravljale te zakonske spremembe, in v njih smo razpravljali o Strmčnikovi pobudi ter na njeni podlagi na novo opredelili marksizem kot ideološko platformo izobraževalnega sistema. Marksizem ni bil več formalno razumljen kot smoter, temveč kot temelj pouka, torej kot interpretativna podlaga učitelju, ne pa smoter ali cilj, ki naj ga doseže šolajoči. Še pomembnejša pa je bila vsebinska sprememba, ki je marksizem opredelila kot »teorijo in prakso samoupravljanja« (Zakon o osnovni šoli 1980; Zakon o usmerjenem izobraževanju 1980) in ne kot svetovnonazorsko prepričanje. S to spremembo je bilo šolstvo formalno odvezano vzgojne naloge, da bi



razvijalo marksistični, materialistični ali kakršen koli drug pogled na svet. S tem naj bi bila brez kompromisov uveljavljena tudi Strmčnikova intenca. Slej ko prej pa tudi v teh zakonih ostaja marksizem edina interpretativna platforma pouka, pri čemer ne gre prezreti, da v osemdesetih letih in ob pomenski pojasnitvi, da gre »za teorijo in prakso samoupravljanja«, to ni več diamatski marksizem, od katerega se bo pedagogika dokončno kritično razmejila šele na Kolokviju o vsestransko razviti osebnosti leta 1985.

Kako je v praktičnem delovanju ostajal trdno zvest tem svojim prepričanjem, dokazuje zgodba iz njegovih študentskih let, ki jo opisuje v svojih spominih na prof. Stanka Gogalo. Skupaj z dvema študentkama pedagogike so bili v začetku petdesetih let prejšnjega stoletja poklicani na ljubljanski mestni komite ZKS, kjer so jim naložili partijsko nalogo, da morajo razkrinkati Gogalova idealistična in nemarksistična predavanja. Študentje so nalogo zavrnil in vztrajali pri svojem mnenju, da v Gogalovih predavanjih ni nič nesocialističnega, marveč, nasprotno, izredno demokratično in humano razumevanje človeka in družbe (Strmčnik, 2000, str. 24).

## 1.8 Ambivalentnost zvestobe razsvetljenskemu racionalizmu

Čeprav je Strmčnikov pogled povsem odprt za različne demokratične poučevalne prakse, pa je v eni točki dokaj zamejen: brez učiteljeve intervencije je kakovost znanja učencev lahko bistveno ogrožena, ko gre za pridobivanje informativnega znanja, še bolj pa, ko gre za formativno izobraževanje (Strmčnik, 2000b, str. 111–113). To, kakšna naj bo ta intervencija, je povsem odprto vprašanje; ni izključeno, da bi v polemiki z nasprotnimi stališči, kot so zavzemanje za indirektno poučevanje, za zagotavljanje pogojev učenja in nadzor ali za organiziranje učenja kot za neposredno učiteljevo prezentacijo, Strmčnikovo zahtevo po nujni učiteljevi intervenciji lahko razumeli tudi v smislu »ustvarjanja pogojev in okoliščin« za učenje. Vendar ni povsem tako, Strmčnik učiteljevo intervencijo razume predvsem v duhu uporabe neposrednih oblik vodenja pouka oziroma učenja. To bi smeli sklepati iz tega, ko na ključnem mestu poudari, da je »še vselej aktualna sintagma cvetočega racionalizma: ‚Mož, ki ne zna dobro razlagati, ne bo nikoli postal dober učitelj‘« (prav tam, str. 114). Izjava zveni kategorično in zelo prepričljivo, kot da velja za vselej in vse primere. A če se premaknemo v kako drugo pedagoško paradigmo, bo lahko kategorično merilo o dobrem

učitelju povsem drugačno. Za Gogalo je dober učitelj, kdor zmore pri drugem »vzbuditi močno in intenzivno doživljanje [...], toplo, osebno pristno doživetje, [ki] [...] zadene in [...] prevzame« (Gogala, 2005, str. 79). Ali imata učiteljeva »dobra razlaga« in zavedanje »prepletenosti materialnega in formalnega pristopa« ob posredovanju znanja podobne pričakovane učinke v refleksiji učencev? Strmčnikov odgovor je jasen: lahko, če učitelj ob kognitivnih aktivira tudi emocionalne, hotenjske in druge sposobnosti ter spretnosti, torej formalno plat izobraževanja (prav tam, str. 113).

A kaže, da v praksi ni tako lahko vzpostaviti mostu med materialnim in formalnim. Uporabimo za ilustracijo preprost primer iz TV-kvizu *Male sive celice*, v katerem mladi tekmovalci na izzivanje bivšega voditelja Nika Škrleca: »Razložite mi, kako ste prišli do rešitve, kako ste razmišljali,« pogosto odgovorijo le: »V šoli smo se tako učili.« Ali to kaže, da nimajo formalnega znanja, ker nimajo refleksije o tem, kako je znanje nastalo, kako so (bi) problem rešili z lastnimi močmi? Se torej ne zavedajo, da so pridobili formalno znanje, ali so morda na to pozabili ali pa na to v procesu spoznavanja vsebine sploh niso bili opozorjeni? Mogoče bi jih moral učitelj opozoriti na formalni vidik rešitve problema, jih opozoriti na »nastajanje znanja«. Pomemben prispevek Strmčnika k splošni teoriji izobraževanja je, da je doseganje formalnih ciljev samosvoj pedagoški proces, ki terja od učitelja poseben razmislek in izpeljavo. Očitno pa je težava sodobnih šolskih konceptov v tem, da ob snovno preobremenjenih učnih načrtih in zaverovanosti v pomen materialnega znanja, kar še stopnjujejo empiristični modeli eksaktnega merjenja kakovosti šolskih učinkov (PISA, TIMMS, NPZ), šoli ne samo fizično zmanjka potreben čas za ozaveščeno spoznavanje »nastajanja znanja«, temveč ta namen izginja kot vrednota kakovostne šole. Zgolj prepričanje učitelja, da sta procesa materialnega in formalnega izobraževanja uravnotežena in nekako avtomatizirana, najbrž ni dovolj, da bi učenci pri posamezni učni temi ob vsebini (rezultatu) ozavestili tudi formo rešitve.

Toda bistvo problema je v tem: z vidika didaktike (ali bolje izobraževanja) je *morebiti* s poudarjanjem pomena nujne učiteljeve intervencije lahko ustrezno pojasnjeno razmerje med formalnim in materialnim znanjem, a z vidika obče pedagogike, ko mislimo predvsem na teorijo vzgoje, se zdijo izzivi konstruktivizma s tezo o samoreferenčnosti zavestnega kompleksnejši, da bi jih preprosto spregledali. Ko gre za »vzgojno nujnost«, medosebni odnos, spor s sošolcem, spor med učencem in učiteljem, intervencija učitelja ni

vedno povsem samoumevna, razen ko gre za okoliščine oziroma situacije, ki bi bile lahko kakorkoli ogrožajoče za ljudi ali okolje. Sicer pa je intervencija učitelja kot tistega, za katerega predpostavljamo, da ve, samoumevna le v kontekstu kulturno, vrednotno in nazorsko monolitne družbe. In tisto, s čimer v resnici danes pedagogiko izziva socialni konstruktivizem, niso teze o (samo)konstrukciji pomena vednosti, temveč teza, s katero se strinjajo celo najostrejši kritiki konstruktivizma (Halder, 2012, str. 343), da od sodobne etnično, kulturno, vrednotno in nazorsko hibridne družbe v prihodnje ni pričakovati uveljavitve kake monolitne globalne teleologije.

To za šolo pomeni bistveno večjo težavo, za vzgojitelja pa mnogo večjo zadrego kot subjektivnost znanja. Škoda je, da v razpravah o »osebni konstrukciji pomena« avtorji praviloma mislijo le na konstrukcijo pomena znanja, a ne hkrati tudi na osmišljanje in konstrukcijo vrednot, socialnih situacij in odnosov, življenjske naravnosti, prepričanj, življenjskih izbir in odločitev. Pri pouku gre za veliko več kot za intervencije v razlagi vednosti in vzgojni vidik pouka se prav tako ne izraža zgolj prek vrednotnih razsežnosti učnih vsebin, kar učitelj lahko umesti v pouk. Gre za pedagoške intervencije, ki jih narekuje vsakdanje vedno bolj pluralno življenje, tudi v šoli, kjer zaradi pravne ureditve postajajo odnosi vse bolj formalni. Učitelj mora vselej reflektirati prepletenost etičnih in spoznavnih učinkov svojega ravnanja, naj gre za podajanje stroge vednosti ali vedénjskih norm, in sicer učinkov na kontrolo zunanjih pojavov in organiziranje potrebnih okoliščin učenja (Strmčnik, 2000b, str. 113). Končno pa, kaj sta kontrola pogojev in ustvarjanje okoliščin drugega kot oblika aktivne intervencije učitelja, torej tisto, kar je temeljna zahteva Strmčnika? To postane jasneje v Strmčnikovi zasnovi problemskega pouka, pri katerem so koordinate, ki jih učitelj postavlja za reševanje problema, tako ali drugače »pogoji in okoliščine«, ki usmerjajo učenje, in v tem kontekstu je vidno, kako pomembni so Strmčniku tudi formativni cilji (Strmčnik, 1992).

Sicer pa bi glede na sodobne intence konstruktivizma za pravi prelom s tradicijo razsvetljenstva, ki šolo vidi predvsem kot posredovalko znanstvene resnice, bilo produktivneje, ko bi lahko v konceptu šolskega programa uveljavili ustrezno razmerje med abstraktno znanostjo in vsakdanjim človeškim izkustvom, da bi lahko govorili o vzgoji in izobraževanju, usmerjenem v »svet življenja« (po Habermasu). Učitelj mora v svetu, kjer nas vsak trenutek obkroža množica nekonsistentnih informacij, lažnih vesti, sprenevedave objektivnosti ter hibridnih socialnih prostorov s heterogenimi vrednotnimi

sistemi, omogočiti, da se učenec samoozavešča z lastno percepcijo informativnega okolja, ter ga spodbuditi, da v samorazmisleku raziskuje alternative za odločanje in ravnanje v svetu mnogoterih izbir in izgubljene identitete. Ne more se namesto učenca odločati, lahko ga samo prisili, a s tem stopi iz kroga vzgoje svobode.

## 1.9 Sklepna beseda

Tudi tokrat bom svoje razmišljanje o znanstvenem delu Franceta Strmčnika sklenil v polju obče pedagogike in zgodovine, tako kot v svojem nekdanjem zapisu (Medveš, 2018). Vsak pedagoški teoretik in raziskovalec v pedagogiki ima neko sebi lastno strokovno individualnost, svojstven znanstveni profil. Tudi dr. Strmčnik. Mogoče je drzno, a vendar bi njegov znanstveni profil strnil v tri kvalitete, razvidne iz tega, kako razume poslanstvo znanosti:

- naj ne bo suho objektivistična, temveč naj pogumno poudarja zlasti slabosti v teoriji, nazorih, razumevanju in pogledih, ki ogrožajo humanistično naravnost, posebej še tiste, ki zavirajo ali ogrožajo razvoj osebne avtonomnosti otrok in mladine;
- naj bo angažirana za pravičnost in etično zavezana za pomoč vsakomur, posebej pa vsem, ki so v družbi zapostavljeni zaradi kakršnihkoli razlogov, nacionalnih, kulturnih, razvojnih, zaradi nesrečnih okoliščin in na prvem mestu socialnih okoliščin;
- naj išče ravnovesje med nasprotji in preprečuje skrajnosti.

## Literatura in viri

Benner, Dietrich, 1986. *Die Pädagogik Herbarts. Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik*. Weinheim in München: Juventa Verlag.

Blažič, Marjan, in drugi, 2003. *Didaktika: visokošolski učbenik*. Novo mesto: Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.

Ciperle, Jože, in Vovko, Andrej, 1987. *Šolstvo na Slovenskem skozi stoletja*. 1. natis. Ljubljana: Slovenski šolski muzej.

Freire, Paulo, 2019. *Pedagogika zatiranih*. Ljubljana: Krtina.

Gogala, Stanko, 2005. *Izbrani spisi*. Ljubljana: Društvo 2000.

Gadamer, Hans-Georg. 2001. *Resnica in metoda*. Ljubljana: Literarno-umetniško društvo Literatura.

- Herbart, Johann Friedrich, 1804. *Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung*. Pädagogische Grundschriften. Dostopno na: <https://homepage.univie.ac.at/henning.schluss/seminare/036-Paed-und-Ethik/04-herbart-aesthetische-darstellung.PDF> (pridobljeno 30. 9. 2020).
- Herbart, Johann Friedrich, 1806. *Allgemeine Pädagogik. Aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. Göttingen. Dostopno na: [https://reader.digitale-sammlungen.de/de/fs1/object/display/bsb10926689\\_00002.html](https://reader.digitale-sammlungen.de/de/fs1/object/display/bsb10926689_00002.html) (citirano 16. november 2021).
- Halder, Valentin, 2012. Auropoesis anders verstanden. Zur Rezeption der Luhmannschen Systemtheorie in der Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*. 58/3. 340–353.
- Klafki, Wolfgang, 2003. Selbstständiges Lernen muss gelernt werden! V: *Selbstständiges Lernen in der Schule* (ur. Stübiger, Frauke). Kassel: Kassel University Press. 19–57.
- Maturana, Humberto, in Varela, Francisco, 1998. *Drevo spoznanja*. Ljubljana: Studia humanitatis.
- Medveš, Zdenko, 1990. Slovensko društvo pedagogov, poročilo o delu v šolskem letu 1989/90. *Sodobna pedagogika*. 41/5-6. 328–331.
- Medveš, Zdenko, in Adamič, Milan, 1991. *Učna diferenciacija v osnovni šoli [gradivo za seminar]*. Ljubljana: Slovensko društvo pedagogov.
- Medveš, Zdenko, 2018. France Strmčnik – 90. *Šolska kronika: zbornik za zgodovino šolstva in vzgoje*, 27/1-2. 155–162.
- Medveš, Zdenko, 2018. Šolsko svetovanje v spreminjanju pedagoških paradigem. *Šolsko svetovalno delo: revija za svetovalne delavce v vrtcih, šolah in domovih*. 2018, 22/2, str. [4]–19.
- Mollenhauer, Klaus, 2003. *Vergessene Zusammenhänge: über Kultur und Erziehung*. München: Juventa Verlag.
- Rancière, Jacques, 2005. *Nevedni učitelj*. Ljubljana: Zavod En-knap.
- Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst, 1977. Hermeneutik und Kritik. V: *Mit einem Anhang sprachphilosophischer Texte Schleiermachers* (ur. Manfred, Frank). Frankfurt: Main Suhrkamp.
- Schmidt, Vlado, 1982. *Socialistična pedagogika med etatizmom in samoupravljanjem*. Ljubljana: DDU Univerzum.
- Schmidt, Vlado, 1995. Spremnna beseda o avtorju. V: J. A. Komenský. *Velika didaktika*. Novo mesto: Pedagoška obzorja.

- Strmčnik, France, 1965. Enotna osnovna šola je bistven element socialističnih družbenih odnosov. *Sodobna pedagogika*, 16/3-4. 77–98.
- Strmčnik, France, 1965. *Analiza šolske kazni*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Strmčnik, France, 1972. Učiteljeva idejnost. *Sodobna pedagogika*. 23/3-4. 109–114.
- Strmčnik, France, 1977. Vzgojnoizobraževalna podoba naše osnovne šole. *Sodobna pedagogika*. 28/7-8. 177–198.
- Strmčnik, France, 1978. Marksistična izhodišča osnovne šole. *Naši razgledi*. 15. 9. 1978. 483–485.
- Strmčnik, France, 1980. Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije v luči svoje pozitivne pedagoške tradicije – ob tridesetletnici povojnega obstoja. *Sodobna pedagogika*. 31/1-2. 15–35; 31/3-4. 81–97.
- Strmčnik, France, 1986. O pretečenem in nadaljnjem razvoju Zveze društev pedagoških delavcev Slovenije. *Sodobna pedagogika*. 37/9-10. 407–419.
- Strmčnik, France, 1992. *Problemski pouk v teoriji in praksi*. Radovljica: Didakta.
- Strmčnik, France, 1995. Temeljne razvojne silnice pedagoške znanosti na Slovenskem (1. del). *Sodobna pedagogika*, 46/5-6. 201–217.
- Strmčnik, France, 1995. Temeljne razvojne silnice pedagoške znanosti na Slovenskem (2. del). *Sodobna pedagogika*, 46/7-8. 339–353.
- Strmčnik, France, 2000a. Izobraževanje, opredelitev in razvoj izobraževalne teorije (1. del). *Sodobna pedagogika*. 51/2. 122–136.
- Strmčnik, France, 2000b. Aktualiziranje in izpopolnjevanje zgodovinske teorije o izobraževanju (2. del). *Sodobna pedagogika*. 51/3. 98–116.
- Strmčnik, France, 2000c. Posluš, človečnost, individualnost (dopisni intervju z dr. Francetom Strmčnikom je vodil dr. Robi Kroflič). *Sodobna pedagogika*, 51/5. 16–28.
- Strmčnik, France, 2003. Zgodovinski oris razumevanja in pomena pedagoške kazni. *Šolska kronika*. 12/2. 274–296.
- SZDL, 1977. Samoupravna socialistična družba, verni učitelj in šola. *Delo*. 26. 3. 1977.
- Varela, Francisco, 1992. Autopoiesis and a biology of intentionality. V: *Proceedings of the workshop »Autopoiesis and perception«*. (ur. McMullin, Barry) Dublin: Dublin City University. 4–12.
- Varela, Francisco, Thompson, Evan, in Rosch, Eleanor, 2018. *Uteleseni um*. Ljubljana: Krtina.
- Vovko, Andrej, 1991. Koliko je bil srednji vek v resnici mračen? Zgodovina Cerkev, drugi del. *Delo*. 15. 8. 1991.

## 2 Pomen didaktičnih načel za učiteljevo strokovno utemeljeno izbiro učnih oblik

*Romina Plešec Gasparič in Milena Valenčič Zuljan*

Kakšen je kakovosten pouk, kaj vpliva nanj, kako ga lahko udejanjimo in kakšne so značilnosti uspešnih učiteljev, so vprašanja, ki so si jih pedagogi, raziskovalci pouka in šolski politiki zastavljali v preteklosti in so aktualna tudi danes. Odgovori nanje so bili v različnih obdobjih med drugim pomembno odvisni od družbenega konteksta (Potkonjak idr., 1989) in od sprejetih razumevanj učenja (De Corte, 2013).<sup>1</sup> Pomemben odgovor na zgornja vprašanja so predstavljale empirične raziskave pouka. Tako so poskušale zgodnejše raziskave pouka<sup>2</sup> (Flamer, 1973, v Terhart, 2001) v raziskovalno metodološkem pogledu zajeti pogoje za doseganje učnih rezultatov, usmerjene so bile v analizo medsebojnega odnosa značilnosti učencev in načinov poučevanja kot temelja za doseganje uspeha pri pouku. S kavzalno eksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja so poskušali ugotavljati povezavo med načini poučevanja in uspehom učencev pri pouku. Drugo smer so predstavljale raziskave učinkovitega učitelja, pri katerih so ravno obratno, izhajajoč iz uspešnih razredov (uspešnih učencev), izbrali uspešne učitelje in preko opazovanja njihovega pouka poskušali ugotoviti obrazec njihovega delovanja. Gre za t. i. raziskave proces – produkt, ki niso kavzalne, ampak korelacijske, v katerih je ravnanje učitelja pri pouku proces, učenčev uspeh pa produkt (Doyle, 1978, v Terhart, 2001). V zadnjih desetletjih so bile opravljene številne metaraziskave pouka (Hattie, 2009, 2012; Marzano idr., 2001; Muijs idr., 2001, 2018; Walberg, 2003). Hattie je na podlagi sinteze več kot 800 metaanaliz leta 2009 predstavil 138 dejavnikov z različnimi velikostmi učinka, ki so povezani z učinkovitostjo pouka oz. učenčevimi učnimi dosežki (Hattie, 2009). Leta 2012 je v pregled vključil skupno več kot 900 metaanaliz, izoblikoval pa je 150 dejavnikov

1 V 20. stoletju se je pogled na učenje in pouk zelo spreminjal. Behavioristi so ga dojemali kot proces krepitev odzivov z nagradami, kognitivisti so poudarjali procesiranje informacij, konstruktivisti aktivno vlogo učencev kot ustvarjalcev pomenov (nastala je nova metafora »konstruiranje znanja«), sociokonstruktivizem pa kot »participacijo« oz. »družbeno pogajanje«, psihološke procese, ki se razvijajo v posamezniku, na eni strani in družbene ter situacijske vidike, ki vplivajo na učenje, na drugi, razume kot reflektivno in enakovredno povezane« (Cobb idr., 1998, v De Corte, 2013, str. 42).

2 Raziskave, angleško imenovane *ATI* oz. *aptitude treatment interaction*.

(Hattie, 2012). Baza metaanaliz se vsako leto povečuje in trenutno obsega več kot 1850 metaanaliz, ki so vključevale preko 108 000 raziskav in 300 milijonov učencev (Corwin Visible Learning+, b. d.). Iz zgodovine didaktike je razvidno tudi, da so bila s prizadevanjem za uspešnejše poučevanje in učenje najtesneje povezana didaktična načela (Strmčnik, 2001).<sup>3</sup>Ker so torej empirične raziskave tako kot didaktična načela usmerjene v iskanje značilnosti kakovostnega pouka, se odpira vprašanje, v kolikšni meri so klasična didaktična načela, ki so prvotno nastala kot posplošitev izkušenj, raziskovalno podprta oz. usklajena s sodobnimi raziskavami pouka in kako se povezujejo z učnimi oblikami, didaktičnim elementom, ki ga bomo predstavili v nadaljevanju.

## 2.1 Neposredno in posredno poučevanje ter učne oblike

Poljak (1974) na podlagi razmerij med temeljnimi faktorji pouka (učenec, učitelj in učna vsebina) opredeli sistema neposrednega (direktnega) poučevanja in posrednega (indirektnega) poučevanja, ki sta podlaga za učne oblike.

Pri neposrednem poučevanju oz. frontalni učni obliki učitelj pouk izvaja hkrati s celim oddelkom. Učenci so tako z učiteljem v neposrednem, z učno vsebino pa v posrednem odnosu (Tomić, 2003). Frontalna učna oblika prispeva k učinkovitosti pouka s svojo sistematičnostjo, ekonomičnostjo in racionalno izrabo časa. Njene prednosti so tudi velika mera nadzora, ki ga ima učitelj nad učenci, ter varnost in sprejetost, ki jo znotraj takšne oblike čutijo učenci, saj so vsi deležni enakih učnih izkušenj, kar jih povezuje (Blažič idr., 2003; Harmer, 2001).

V nasprotju z neposrednim poukom je za posredno oz. indirektno poučevanje značilno, da med učiteljem in učenci ni stalnega neposrednega odnosa (Blažič idr., 2003; Kramar, 2009). Med posredne učne oblike sodijo individualna učna oblika, skupinska učna oblika in delo v paru. Pri individualni učni obliki učenci učno dejavnost opravljajo samostojno in so tako z učno vsebino v neposrednem, z učiteljem pa v posrednem stiku (Tomić, 2003).

---

3 Poudarjal jih je že Komenský v svoji knjigi *Velika didaktika*, ki je bila prvič izdana 1657 (Komenský, 1995), vselej pa je bilo njihovo razumevanje vpeto v specifične družbenoekonomske razmere ter razvoj (pedagoških in psiholoških) znanosti (Blažič idr., 2003; Potkonjak idr., 1989).



Delo v paru Kramar (2009, str. 213) opredeli kot »delo v najmanjših skupinah, ki jih sestavljata dva učenca«. Tomić (2003) skupinsko učno obliko pojmuje kot obliko posrednega poučevanja, ki se izvaja tako, da učenci v manjših skupinah izvajajo načrtovane dejavnosti, nato pa o rezultatih svojega dela poročajo drugim sošolcem. Blažič idr. (2003) poudarjajo, da je posredno poučevanje organizacijsko zahtevnejše, saj je pri njem treba v večji meri upoštevati lastnosti učencev (njihovo predznanje, samostojnost, sposobnosti in spretnosti).

Veenman idr. (2003) zagovarjajo kombinacijo obeh načinov poučevanja – neposredno poučevanje na začetku, v fazi pridobivanja osnovnih spretnosti in znanj, v kasnejših fazah pa naj bi se pouk bolj usmeril na učenca in njegovo aktivnost ter sodelovanje pri učenju. Prednost neposrednega pouka vidijo v tem, da v procesu kognitivnega vajeništva učenci za svoje učenje prevzemajo vse večjo odgovornost. Pomembna komponenta kognitivnega vajeništva je sodelovalno okolje, v katerem manj uspešni učenci opazujejo uspešnejše, ki jim lahko pri učenju pomagajo.

Ko presojava pomen učnih oblik, je treba poleg doseganja učnih poudariti tudi doseganje vzgojnih ciljev pouka (sodelovanje, samostojnost, ustvarjalnost itd.), pri čemer Strmčnik (2001, str. 135) pravi, da je za njihovo doseganje posredni pouk učinkovitejši kot neposredni, vendar lahko tudi preko frontalne učne oblike z aktivnim sodelovanjem in s soodločanjem učencev dosežemo vzgojne cilje. V nadaljevanju bomo osvetlili, kakšna je pri tem vloga didaktičnih načel.

## 2.2 Opredelitev didaktičnih načel

Različni avtorji (Blažič idr., 2003; Bognar idr., 1993; Jank idr., 2006; Poljak, 1974; Potkonjak idr., 1989; Strmčnik, 2001; Šilih, 1961) so soglasni, da didaktična načela niso normativna določila, temveč bolj smernice, ki so pedagoškemu delavcu v pomoč za kakovostno opravljanje profesionalnih vlog. Tako jih Šilih (1961) opredeljuje kot vodila, ki temeljijo na znanstvenih spoznanjih in učitelju pomagajo učinkovito organizirati učne procese, Poljak (1974) kot smernice, ki učitelja vodijo pri uspešnem uresničevanju nalog pouka, Jank idr. (2006) kot teoretično razjasnjene zakonitosti pouka, ki usmerjajo praktično ravnanje pri pouku in so podlaga za refleksijo pouka;

Strmčnik (2001) pa poudarja, da gre za pomembno teoretično podlago ne le pouka, temveč tudi izobraževanja in vzgajanja nasploh ter da didaktična načela dvignejo »najpomembnejša praktična in teoretična, zgodovinska in zdajšnja spoznanja ter izkušnje uspešnega učnega dela na ugledno raven splošne veljave« (Strmčnik, 2001, str. 292). Strmčnik (2001, str. 303) meni, da je »razvijanje in oblikovanje načel metodološko in vsebinsko izjemno zahtevno raziskovalno delo«, ob tem pa opozarja na vrsto njihovih značilnosti in dilem: splošnost, smiselnost oz. veljavnost, formuliranje, (ne)obveznost, povezanost in spremenljivost (več v Strmčnik, 2001; prim tudi Blažič idr., 2003; Valenčič Zuljan idr., 2021).

Mnogi avtorji ob tem opozarjajo na povezanost načel s preostalimi didaktičnimi elementi (učnimi metodami, učnimi oblikami, učno vsebino itd.; Poljak, 1974; Šilih, 1961; Šimleša, 1968) in na ustrezno raziskovalno in znanstveno utemeljenost (Bognar idr., 1993; Šilih, 1961; Valenčič Zuljan idr., 2021).

### 2.3 Klasifikacije didaktičnih načel

Različni didaktiki so oblikovali nekoliko različne klasifikacije didaktičnih načel. Šimleša (1968) razlikuje 13 načel: a) ustreznost pouka učenčevi starosti; b) individualizacija pouka; c) socializacija pouka; č) interesi in razvijanje novih interesov; d) pouk vodi učitelj; e) doživljanje; f) zavestna aktivnost; g) povezanost pouka z življenjem; h) povezanost teorije s prakso; i) sistematičnost in postopnost; j) nazornost; k) ekonomičnost; l) trajnost znanja, spretnosti in navad.

Poljak (1991) opredeli osem didaktičnih načel: a) načelo aktivnosti in razvojnosti; b) načelo nazornosti in abstraktnosti; c) načelo sistematičnosti in postopnosti; č) načelo racionalizacije in ekonomičnosti; d) načelo historičnosti in sodobnosti; e) načelo diferenciacije in integracije; f) načelo primerčnosti in akceleracije; g) načelo individualizacije in socializacije.

Strmčnik (2001) navaja šest didaktičnih načel,<sup>4</sup> sedmo načelo pa dodajamo na podlagi vira Blažič idr. (2003), pri katerem je Strmčnik soavtor: a) učna aktivnost v funkciji učenčevega razvoja; b) enotnost učno konkretnega in

<sup>4</sup> Strmčnik (2001) navaja, da je Filipović (1977, v Strmčnik, 2001) naštel 35, Glöckel (v Strmčnik, 2001) pa kar preko 100 učnih načel, sam pa zagovarja zmernost v številu didaktičnih načel.

abstraktnega; c) strukturnost in sistematičnost pouka; č) racionalnost in ekonomičnost pouka; d) problemskost pouka; e) učna diferenciacija in individualizacija; f) življenjskost šole in pouka oz. povezanost teorije in prakse. Iz pregleda navedenih klasifikacij didaktičnih načel je razvidno, da se razlikujejo po številu didaktičnih načel, kompleksnosti oz. konkretnosti posameznega načela in tudi po poimenovanju posameznega načela. Strmčnik (2001) obravnava znotraj enega načela učno diferenciacijo in individualizacijo, kar Poljak (1991) in Šimleša (1968) obravnavata v treh didaktičnih načelih: Poljak (1991) - načelo diferenciacije in integracije, načelo individualizacije in socializacije, načelo primernosti in akceleracije in Šimleša (1968) - ustreznost pouka učenčevi starosti, individualizacija pouka in socializacija pouka. Poljak (1991) in Strmčnik (2001) opisujeta pet vsebinsko sorodnih didaktičnih načel z nekoliko različnim poimenovanjem (načelo aktivnosti in razvojnosti – učna aktivnost v funkciji učenčevega razvoja; načelo nazornosti in abstraktnosti – enotnost učno-konkretnega (nazornega) in abstraktnega (pojmovnega); načelo sistematičnosti in postopnosti – strukturiranost in sistematičnost pouka; načelo racionalizacije in ekonomičnosti – racionalnost in ekonomičnost pouka; načelo historičnosti in sodobnosti – življenjskost šole in pouka oz. povezanost teorije in prakse. Nekatera načela, ki se nanašajo na aktivnost, sistematičnost in ekonomičnost, so z nekoliko različnim poimenovanjem in vsebinskim poudarkom zajeta v vseh treh klasifikacijah, medtem ko so druga (npr. načelo problemskosti) specifična za posamezno klasifikacijo.

V nadaljevanju predstavljamo klasifikacijo didaktičnih načel po Strmčniku (2001; Blažič idr., 2003), ki jo osvetljujemo tudi z vidika sodobnih raziskav pouka in njihove povezanosti s posameznimi učnimi oblikami.

## 2.4 Strmčnikova klasifikacija didaktičnih načel

### 2.4.1 Didaktično načelo »učna aktivnost v funkciji učenčevega razvoja«

Učenčeva učna aktivnost po Strmčniku (2001) zajema izobraževalne in vzgojne vidike pouka. Učenčevo aktivnost<sup>5</sup> raziskovalci opredeljujejo na

---

5 *Angl. engagement.*

različne načine, lahko kot *čas*, ko učenci izvajajo določene naloge, ali pa s *kognitivnimi in metakognitivnimi strategijami*, ki jih učenci uporabljajo pri učenju (Peklaj idr., 2009). Glede na Hattiejevo (2009) sintezo meta-analiz ima dejavnik metakognitivne strategije velikost učinka  $d = 0,69$  ( $SD = 0,18$ ).<sup>6</sup> Aktivnost je neločljivo povezana z učno motivacijo, doseženi pa bosta, če bo pouk kakovosten in bo učence nagovoril. V Hattiejevi sintezi metaraziskav (2009, 2012) imata tako dejavnik motivacija kot tudi dejavnik koncentracija/vztrajnost/aktivnost velikost učinka  $d = 0,48$ .<sup>7</sup> Hattie (2009) ob tem opozarja, da zunanja zaposlenost učencev ne pomeni nujno tudi njihove dejanske miselne aktivnosti. Za doseganje slednje je med drugim pomembno, da so učencem jasno predstavljeni učni cilji in kriteriji uspešnosti ter da učenci prepoznajo, da so določeno učno snov usvojili. Med pogoji učne aktivnosti Strmčnik (2001, str. 326) navaja emocionalno kognitivne dejavnike (npr. sproščeno delovno ozračje, pestro in dobro organizacijo dela), učne oblike in učne metode (posredne socialne učne oblike in z njimi povezane učne metode), povezanost in upoštevanje drugih didaktičnih načel (učne diferenciacije in individualizacije – upoštevanje razvojne stopnje učencev, njihovega predznanja in zmožnosti ter drugih značilnosti učencev; povezanost pouka in vsakdanjega življenja, problemskost) ter sodobno učno tehnologijo, ki omogoča učenje in raziskovanje v neposrednem stiku z učno vsebino. Štefanc (2011, str. 117) podobno piše, da lahko učitelj učenčevu miselno aktivnost spodbuja tako, da učne cilje dosega »s pomočjo različnih didaktičnih strategij, ki vključujejo vse učne oblike, raznolika učna sredstva in metodične pristope«. Strmčnik (2001) ločuje tri vrste aktivnosti: a) gibalno oz. kinestetično oz. motorično; b) čustvenodoživljajsko oz. afektivno in c) umsko oz. intelektualno, ob čemer poudarja pomen njihovega prepletanja. Glede na kakovost pa Strmčnik (2001) učno aktivnost deli na reproduktivno, produktivno in ustvarjalno.

6 Hattie (2009) velikost učinka (Cohenov  $d$ ) opredeljuje kot moč vpliva, ki ga ima določen dejavnik na učne dosežke učencev, pri čemer je lahko ta vpliv pozitiven ali negativen, izračuna pa se na podlagi standardizirane razlike med aritmetičnimi sredinami vzorcev (Cankar idr., 2003; Cohen, 1988, v Hattie, 2009; Hattie, 2009). Hattie (2009) pravi, da  $d = 0,20$  pomeni majhen učinek,  $d = 0,40$  srednje velik učinek,  $d = 0,60$  in več pa velik učinek. Velikost učinka  $d = 0,40$  postavi kot vrednost, pri kateri ima dejavnik več kot povprečno velikost učinka (Hattie, 2012). Velikost učinka za vsak dejavnik učinkovitosti pouka je Hattie (2009) izračunal tako, da je izračunal povprečno velikost posameznih učinkov, ki so jih pokazale vključene metaanalize.

7 Motivacija:  $d = 0,48$ ,  $SD = 0,047$ ; koncentracija/vztrajnost/aktivnost:  $d = 0,48$ ,  $SD = 0,032$  (Hattie, 2012).

Izhajajoč iz tega didaktičnega načela, mora učitelj organizirati in voditi pouk tako, da so učenci optimalno aktivni, kar je pogoj za pridobivanje kakovostnega znanja, razvijanje sposobnosti in usvajanje vrednot. Za zagotavljanje optimalne aktivnosti učencev je pomembna kombinacija posrednega in neposrednega poučevanja (Muijs idr., 2001; Plešec Gasparič, 2019; Plešec Gasparič idr., 2020; Strmčnik, 2001) ter tradicionalnega pouka in didaktičnih strategij odprtega pouka (Valenčič Zuljan idr., 2020). Muijs idr. (2001) pri utemeljevanju pomena kombinacije navajata, da ima pri neposrednem poučevanju (frontalni učni obliki) učitelj dober pregled nad pozornostjo učencev in lahko prek učne metode pogovora spodbuja interakcijo večjega števila učencev hkrati. Pri posrednem poučevanju oz. pri individualni in skupinski učni obliki ter pri delu v paru pa je pomembno premišljeno načrtovati sedežni red (pri skupinski učni obliki in delu v paru tudi sestavo skupine oz. dvojice), gradiva, strukturo naloge in navodila ter povratno informacijo na opravljeno delo, če želimo, da bodo učenci ob samostojnem učenju dejansko miselno aktivni.

#### 2.4.2 Didaktično načelo »enotnost učnokonkretnega (nazornega) in abstraktnega (pojmovnega)«

Strmčnik (2001) piše, da nazornost ni postavljena le v središče didaktičnih načel, temveč se v določenem smislu z njo povezuje celotna didaktika. Že Komenský (1995) je v *Veliki didaktiki* velik del besedila namenil nazornosti: v posrednem smislu (globina razumevanja) in neposrednem smislu (induktivna pot spoznavanja in prikazi).

Strmčnik (2001) razlikuje *čutno ali situacijsko nazornost* (v ospredju konkretno zaznavna stran nazornosti in naslanjanje na učenčeve predstave) in *pojmovno nazornost* (poudarek na pojmovnem ponazarjanju, ki se nanaša na primerjave, analogije, simbolne ponazoritve z uporabo shem, modelov), ti pa se med seboj povezujeta. Strmčnik (2001, str. 332) pravi, da sta čutna in pojmovna nazornost »dva vidika enotnega spoznavnega procesa« in da morata biti med seboj v ustreznem razmerju.

Učitelji za uresničevanje načela nazornosti uporabljajo različne vire znanja, od neposrednega opazovanja v izvirni objektivni stvarnosti do opazovanja učnih sredstev, računalniško podprt pouk, nazorno oz. slikovito

pripovedovanje, demonstriranje pojavov in dogodkov, verbalna in neverbalna ponazorila (Strmčnik, 2001). Tudi pri tem načelu je pomembno ustrezno dopolnjevanje učnih metod (Valenčič Zuljan idr., 2020) in učnih oblik (Muijs idr., 2001; Plešec Gasparič, 2019; Plešec Gasparič idr., 2020; Strmčnik, 2001) ter povezovanje z didaktičnim načelom učne diferenciacije in individualizacije (upoštevanje razvojne stopnje učencev, njihovega predznanja in zmožnosti ter drugih značilnosti).

### 2.4.3 Didaktično načelo »strukturnost in sistematičnost pouka«

Tudi didaktično načelo sistematičnosti je v *Veliki didaktiki* v ospredje postavljala že Komenský (1995) – z zavzemanjem za red, s postopnostjo od lažjega k težjemu itd. Struktura predstavlja zgradbo nekega predmeta ali pojava, pri katerem so pomembni odnosi med elementi in njihova medsebojna povezanost v celoto. Da bi učenca vodili k razumevanju celote, mu je treba predstaviti jasno strukturo, osmisлити sestavne dele in odnose med njimi. Strmčnik (2001) zapiše, da je načelo vezano na učno vsebino kot dejavnik pouka, ob čemer je treba poudariti tudi pomen preostalih dveh dejavnikov (učitelja in učencev), saj je za pridobivanje znanja – struktur objektivne stvarnosti – ključno izhajanje iz učečega se in njegovega trenutnega predznanja. Strukturiranost poudarjata tudi Muijs in Reynolds (Muijs idr. 2001, 2018), ko poudarjata pomen jasne strukturiranosti učne ure in učnega procesa, pa tudi jasne strukture učne vsebine, kar učencem omogoča lažje razumevanje in povezovanje novega znanja s predznanjem. Tudi Hattie (2009) v svoji raziskavi potrjuje, da je učiteljeva jasnost eden od dejavnikov z največjo velikostjo učinka ( $d = 0,75$ , SD ni izračunan). Za vzpostavljjanje jasne strukture je pomembno upoštevati didaktično artikulacijo učnega procesa, pomembni so premišljeno zaporedje in dopolnjevanje učnih etap ter skrbno oblikovani in izpeljani prehodi med aktivnostmi.

Postopnost opredeljuje Strmčnik (2001) kot notranjo – imanentno značilnost načela strukturnosti in sistematičnosti, ki »uravnava razmerje« med znanstvenostjo učne vsebine na eni strani ter učnimi cilji in zmožnostmi učencev na drugi strani.

Strukturiranost in sistematičnost je treba upoštevati v vseh etapah učnega procesa (Blažič idr., 2003; Muijs idr., 2001, 2018; Strmčnik, 2001), tako pri tradicionalnem pouku kot pri didaktičnih strategijah odprtega pouka (Valenčič Zuljan idr., 2020) ter ob vseh temeljnih dejavnikih pouka (Blažič idr., 2003; Muijs idr., 2001, 2018; Strmčnik, 2001), kar pomeni upoštevanje treh vidikov: a) *ciljni vidik* – sistematična urejenost vzgojno-izobraževalnih ciljev, upoštevajoč taksonomije učnih ciljev za kognitivno, vzgojno in psihomotorično področje in njihovo medsebojno povezanost; b) *snovni vidik* – pregledno in logično urejena učna vsebina, sinteza učne vsebine, izpostavljanje bistva (razvijanje mišljenja in raziskovalnih zmožnosti) in c) *didaktično-metodični vidik* – jasen in sistematičen didaktični koncept, dopolnjevanje in povezovanje učenčevih zunajšolskih izkušenj, različnih učnih predmetov, učnih oblik in učnih metod, premišljeno izpeljevanje prehodov med različnimi aktivnostmi.

#### 2.4.4 Didaktično načelo »racionalnost in ekonomičnost«

Načelo racionalnosti in ekonomičnosti<sup>8</sup> pouka je opredeljeno kot gospodarnost, preudarnost oz. premišljenost, s katero se doseže večja ekonomičnost pouka, tj. da z optimalnim vložkom moči, sredstev in časa dosežemo maksimalen vzgojno-izobraževalni učinek (Poljak, 1974; Strmčnik, 2001). Pri *ekonomičnosti* gre za pretežno ekonomsko kategorijo, ki je usmerjena predvsem v vodenje, medtem ko je *racionalnost* pretežno pedagoška kategorija, ki je podrejena učnim ciljem in »pomeni na znanstveni podlagi zasnovano stalno izboljševanje organizacije ter vodenja šole in njenih vzgojno-izobraževalnih procesov, katere namen je optimalni učni in siceršnji razvoj učencev ob pedagoško ekonomičnem angažiranju njihove energije, razpoložljivega časa in sredstev« (Ničkovič, 1975, str. 107, v Strmčnik, 2001, str. 356). Strmčnik (2001) vidi možnosti učne racionalnosti v racionalizaciji učnih vsebin (poudarja pomen izbirnosti), v vodenju šole in organizaciji (npr. urniki, ekskurzije), v »učiteljevem delokrogu« (artikulacija učnega procesa). Posebej opozarja na protislovnost učnih oblik in metod. Strmčnik (2001) poudarja, da je načelo racionalne izrabe časa zlasti težko upoštevati pri frontalni učni obliki, pri kateri zaradi različnega individualnega tempa učencev pouk za nekatere učence poteka prehitro, za druge pa

<sup>8</sup> Strmčnik je izključno temu načelu posvetil en prispevek (Sicris Cobiss, b. d.).

prepočasi. Menimo, da je pri individualni učni obliki sicer možno z dobro posredovanimi navodili ob ustrezni motivaciji učencev in pripravi prilagojenih aktivnosti doseči večjo racionalizacijo učnega časa, k čemur pa je treba dodati še čas za učiteljevo preverjanje opravljenega dela in posredovanje povratnih informacij. Poseben premislek glede učne racionalnosti je potreben pri skupinski učni obliki, pri kateri je za dobro izrabo učnega časa vsakega učenca treba skrbno načrtovati strukturo skupine, strukturo naloge ter artikulacijo učnega procesa. Glede na prednosti in omejitve vsake izmed učnih oblik je z vidika racionalnosti ključna kombinacija različnih načinov dela (Muijs idr., 2018).

Pogoj za ustrezno racionalizacijo kot predpostavko za večjo ekonomičnost je, da učitelj dobro pozna učni načrt, da ima poglobljeno znanje učnih vsebin, da pozna tako učence in njihove značilnosti kot tudi načine dela – didaktične strategije, učne metode in učne oblike, da je zmožen oblikovati spodbudno učno okolje, razvijati učenčevo kompetentnost za učenje (spodbujanje metakognicije in učenje učenja) ter sodelovati s kolegi. Poleg priprave, menimo, da je enako pomembna učiteljeva zmožnost evalviranja lastnega dela, spremljanje lastne učinkovitosti in skrb za lasten profesionalni razvoj. Ko govorimo o ekonomičnosti, racionalnosti in učinkovitosti pouka, je zagotovo treba pozornost nameniti učni (ne)uspešnosti, prav tako pa je treba poudariti pomen optimalnega napredovanja vsakega posameznega otroka in mladostnika, kar pomeni povezovanje z didaktičnim načelom učne diferenciacije in individualizacije.

Strmčnik (2001, str. 367) povzema, da je na »celotni učni poti mogoče oboje, zapravljanje časa, sredstev in energij ali pretirano varčevanje. Oboje je enako škodljivo.« Pri tem poudarja pomen kakovostnih učnih priprav, ki »temeljijo na solidnem predmetnem, pedagoškem in psihološkem znanju« (prav tam).

## 2.4.5 Didaktično načelo »problemskost pouka«

Problemskost pouka poleg učne diferenciacije in individualizacije vidi Strmčnik (2001) kot temeljni pogoj za notranjo preobrazbo šole<sup>9</sup> in o njej

---

<sup>9</sup> Strmčnik se je s tem didaktičnim načelom intenzivno ukvarjal, saj je izključno na temo problemskosti pouka objavil eno monografijo in preko deset znanstvenih člankov (Sicris Cobiss, b. d.).



govori kot o novem didaktičnem načelu ter poudarja, da bi morala biti v šoli čim bolj prisotna, in sicer pri vseh vzgojno-izobraževalnih dejavnostih, še posebej pri učnih metodah in učni vsebini (Strmčnik, 1995). Za učne metode pravi, da je vsako od njih mogoče problematizirati, s čimer lahko hkrati povečamo kognitivno zahtevnost sicer preproste učne vsebine. Med učnimi metodami Strmčnik (1995) še posebej poudarja dve, ki ju učitelj navadno izvaja v okviru frontalne učne oblike, in sicer učno metodo razlage in učno metodo pogovora. Pri prvi je bistveno problemsko strukturiranje, tj. vključevanje problemskih situacij in poglobljeno raziskovanje učne vsebine. Učitelj mora iz predstavljene učne vsebine izluščiti vodilni problem, s čimer učence pritegne in spodbudi, da učni razlagi zavestno sledijo. Ob tem Strmčnik (1995) opozarja, naj učiteljevo razlaganje, razgrajevanje učne vsebine in razkrivanje miselnih procesov ob razreševanju učnih problemov ne traja predolgo, ampak naj problemsko razlago nujno kombinira tudi s problemskim pogovorom. Kakovost učne metode pogovora pa je odvisna od kakovosti vprašanj in načina vodenja pogovora (Marentič Požarnik idr., 2009; Marzano idr., 2001; Muijs idr., 2018; Strmčnik, 1995; Valenčič Zuljan idr., 2020). Če želimo to metodo problematizirati, morajo biti vprašanja problemska, učitelj pa mora za bolj poglobljeno razumevanje dodajati podvprašanja, individualizirana navodila in namige, v pogovor vključevati čim več učencev ter poskrbeti za ustrezno povratno informacijo (Strmčnik, 1995).

Problemski pouk Strmčnik (1992, str. 20) opredeljuje kot »obliko (ne)posredno vodenega učenja, ki je zavestno naravnano na celostno bistvo učne snovi, na razkrivanje nasprotij in metodoloških ter metodičnih osnov spoznavanja«. V nekaterih pogledih je problemski pouk novost, vendar Dochy idr. (2003) navajajo, da temelji na idejah Ausubela, Brunerja, Deweyja in Rogersa, v obliki, kot ga poznamo danes, pa je prisoten od šestdesetih let 20. stoletja. Razvil se je na področju medicine, kjer je vladalo nezadovoljstvo in nezadostna kakovost pri usposabljanju za poklic (Barrows, 1996, v Dochy idr., 2003; Neufield idr., 1974, v Dochy idr., 2003). Kasneje se je problemski pouk razširil tudi na druge discipline. Barrows (1996, v Dochy idr., 2003) navaja šest lastnosti problemskega pouka: a) učenje je osredotočeno na učenca; b) učenje poteka v majhnih skupinah; c) učitelj je usmerjevalec in spodbujevalec učnega procesa; č) učenci rešujejo avtentične probleme brez vnaprejšnje priprave nanje; d) uporabljeni problemi služijo kot

orodje za pridobivanje ciljnega znanja in prenosljivih spretnosti, ki so potrebne za reševanje problemov, in e) učenci pridobivajo novo znanje skozi samoregulirano učenje. Dochy idr. (2003) k temu dodajo še sedmo lastnost: nujno je, da se učenci učijo z analiziranjem in reševanjem reprezentativnih problemov.

Problemski pouk pri učencih (lahko) razvija ustvarjalno in kritično mišljenje, z učenjem, ki je osmišljeno skozi življenjskost in uporabno vrednost zastavljenih učnih problemov, spodbuja učenčevu notranjo motivacijo, pripomore k učenčevemu prožnemu znanju, gradi učenčeve samoregulacijske in učinkovite sodelovalne veščine (Barrows, 1996, v Dochy idr., 2003; Dochy idr., 2003; Hmelo-Silver, 2004; Hmelo-Silver idr., 2012; Strmčnik, 1995).<sup>10</sup>

Pri problemskem pouku morajo biti v središču pozornosti učenci, njihovo individualizirano samostojno raziskovanje in sodelovalno problemsko naravnano delo (Strmčnik, 2010), učitelj pa je usmerjevalec in spodbujevalec učnega procesa (Barrows, 1996, v Dochy idr., 2003). Posebno pozornost mora torej učitelj po Strmčnikovem mnenju (2010) nameniti dosledni individualizaciji problemskega pouka, kar vključuje upoštevanje različnih značilnosti učencev (razvojne stopnje, predznanja in zmožnosti, interesov učencev ipd.). Organizacija problemskega pouka tako zahteva skrben učiteljev premislek, kako prilagajati pouk različnim učencem, da ne bo za ene učence preveč, za druge pa premalo zahteven. Hmelo-Silver (2004) v tem kontekstu opozarja na pomen večjega raziskovanja problemskega pouka pri učno šibkejših učencih.<sup>11</sup> Po mnenju Lise Pagander idr. (2014) je za učno šibkejše učence pomembno, da pri skupinskem delu in reševanju problemov sodelujejo v heterogenih učnih skupinah, v katerih so učenci različnih zmožnosti in predznanja. Za ohranjanje problemske naravnosti pouka pri različnih učencih (zmožnejših, šibkejših itd.) pa je pomembno tudi občasno delo v homogenih skupinah ali individualna zaposlitev učencev z

---

10 Narejene so številne raziskave učinkovitosti problemskega pouka za doseganje različnih učnih ciljev. Dochy idr. (2003) pišejo, da problemski pouk v primerjavi s tradicionalnimi načini poučevanja ne zagotavlja bistveno boljših rezultatov pri učenju podatkov (oz. doseganju ciljev na nižjih taksonomskih nivojih po Bloomu – opomba avtoric), bolj pa podpira prožno reševanje problemov, uporabo znanja in oblikovanje hipotez.

11 Nekatere raziskave (npr. Pagander idr., 2014) namreč ugotavljajo, da je problemski pouk prezahteven za učno šibkejše učence, delo v skupini in pomanjkanje spretnosti pri načrtovanju reševanja problemov pa lahko učence demotivirata za učenje, kar dodatno opozarja na pomen povezave didaktičnega načela problemskosti in didaktičnega načela učne diferenciacije in individualizacije.

različno zahtevnimi nalogami. Brigid Barron in Linda Darling-Hammond (2013) navajata, da je pri organizaciji problemskega pouka pomembno upoštevati tudi učenčeve izkušnje in interese. Cindy Hmelo-Silver (2004) opozarja na nujnost upoštevanja razvojne stopnje učencev, saj imajo mlajši učenci večje težave pri uporabi metakognitivnih strategij. Pri teh učencih je še posebej pomembno odranje,<sup>12</sup> kar potrjujejo številne raziskave na področju naravoslovja (Linn idr., 2000, v Hmelo-Silver, 2004; White idr., 1998, v Hmelo-Silver, 2004). Didaktično načelo problemskega pouka zahteva ustrezno prilagajanje in kombiniranje problemskega pouka s tradicionalnim frontalnim poučevanjem (Barron idr., 2013; Hmelo-Silver, 2004; Muijs idr., 2018) oz. različnih didaktičnih strategij (Valenčič Zuljan idr., 2020).

Čeprav je pri problemskem pouku velik poudarek na učenčevi samostojnosti in na individualizaciji učnega procesa, pa je učiteljeva prilagojena podpora (npr. vizualizacija razmišljanja, modeliranje, itd.) zelo pomembna (Barron idr., 2013; Strmčnik, 1992). Pomembno je tudi, da učitelji sočasno poučujejo tudi bolj tradicionalno (na primer razlagajo), pri čemer pa so ti načini prilagojeni in časovno podrejeni raziskovanju. Tudi Muijs in Reynolds (2018) navajata raziskave (Lazonder idr., 2014, v Muijs idr., 2018; Lazonder idr., 2015, v Muijs idr., 2018), da raziskovanje učencev, ki ga usmerja učitelj, daje boljše rezultate kot popolnoma samostojno raziskovanje učencev. To potrjuje tudi Hattie (2009), ki je v svoji sintezi metaanaliz prišel do zanimivih ugotovitev – dejavnik problemskega poučevanja<sup>13</sup> ima veliko velikost učinka ( $d = 0,61$ ,  $SD = 0,076$ ), medtem ko ima dejavnik problemskega učenja<sup>14</sup> znatno manjšo ( $d = 0,15$ ,  $SD = 0,085$ ). Hattie (2009) to majhno velikost učinka pojasnjuje s tem, da problemsko učenje ni učinkovito v začetnih fazah, ko učenec še nima predznanja o vsebini, ampak je primernejše za poglobljeno učenje na višjih ravneh zahtevnosti.<sup>15</sup>

---

12 Angl. *scaffolding*.

13 Angl. *problem-solving teaching*.

14 Angl. *problem-based learning*.

15 Dochy idr. (2003) poročajo o rezultatih metaanalize, v katero so na podlagi vnaprej postavljenih kriterijev vključili 43 empiričnih raziskav. V vseh raziskavah so bili udeleženci študenti na visokošolski ravni izobraževanja. Glavno raziskovalno vprašanje je bilo: Kakšen učinek ima problemski pouk na znanje in spretnosti učencev? Ugotovili so, da ima problemski pouk pozitiven učinek na pridobivanje *spretnosti* pri učencih ( $d = 0,460$ ; negativnih učinkov ni bilo zaznani v nobeni raziskavi). Nasprotno pa so ugotovili, da ima problemski pouk negativen učinek na pridobljeno *znanje* učencev ( $d = -0,223$ ), pri čemer so na negativen rezultat močno vplivali rezultati dveh raziskav (Eisenstaedt idr., 1990, v Dochy idr., 2003; Baca idr., 1990, v Dochy idr., 2003).

## 2.4.6 Didaktično načelo »učna diferenciacija in individualizacija«

Poleg problemskega pouka in didaktičnega načela problemskosti se je France Strmčnik v svojih znanstvenih delih intenzivno posvečal tudi didaktičnemu načelu učne diferenciacije in individualizacije,<sup>16</sup> na kar so se opirali tudi avtorji *Bele knjige o vzgoji in izobraževanju v RS* (1996, 2011). *Učno diferenciacijo* Strmčnik (1987, str. 12) opredeljuje kot »organizacijski ukrep, s katerim demokratično usmerjamo učence po njihovih določenih razlikah v občasne ali stalne homogene ali heterogene učne skupine«, *učno individualizacijo* pa kot (Strmčnik, 1987, str. 13) »didaktično načelo, ki zahteva od šole in učitelja, da odkrivata, spoštujeta in razvijata utemeljene individualne razlike med učenci«.

Strmčnik (1987, 2001) razlikuje tri sisteme učne diferenciacije in individualizacije, in sicer notranjo, fleksibilno in zunanjo. Pomembno je poudariti zahtevnost pogojev, še zlasti za notranjo učno diferenciacijo in individualizacijo (Strmčnik, 2001; Valenčič Zuljan idr., 2015) in slabosti (predvsem zgodnje) zunanje diferenciacije z vidika pravičnosti za različne skupine učencev (Schofield, 2010, v Muijs idr., 2018; Strmčnik, 2001; Valenčič Zuljan idr., 2015; Woessmann idr., 2005, v Muijs idr., 2018).

Strmčnik (2001) ter Blažič idr. (2003) navajajo preferenčni, kompenzatorni in remedialni model. Referenčni model je usmerjen v premagovanje učnih primanjkljajev z učencu primernejšimi metodičnimi pristopi in zagotavljanjem potrebnega učnega časa. Kompenzatorni model gradi na učenčevih močnih področjih, na katerih »se določeni učni deficiti ublažijo z razvijanjem drugih obetavnejših sposobnosti« (Strmčnik, 2001, str. 378). Remedialni model pa je usmerjen v odstranjevanje vzrokov učnih primanjkljajev in v oblikovanje spodbudnega učnega okolja pri pouku (in doma) in je, kot pravi Strmčnik, nepogrešljiv tudi tam, kjer sta v ospredju preferenčni in kompenzatorni model (Strmčnik, 2001).

Med možnostmi notranje diferenciacije in individualizacije Strmčnik (2001) navaja učnovsebinsko in didaktično-metodično diferenciacijo in

---

16 Na temo didaktičnega načela učne diferenciacije in individualizacije je avtor objavil številna dela in sicer štiri monografije in preko deset znanstvenih člankov (Sicris Cobiss, b. d.).

individualizacijo,<sup>17</sup> Carol Ann Tomlinson (2016) pa poleg tega dodaja tudi prilagajanje učnega okolja. Ob tem je treba povedati, da je prilagajanje pouka vsakemu učencu posebej v realnosti zelo težko izvedljivo (Hattie, 2012). Pri prilagajanju pouka mora biti učitelj pozoren na težavnost: da bo pouk za učence razumljiv in zanimiv ter ravno prav izzivalen, ne s prenizkimi cilji, da se učencem ne bi bilo treba potruditi, pa tudi ne s previsokimi, ob katerih bi doživljali neuspeh (Heacox, 2002). Posebej se mora zavedati pomena in vpliva učiteljevih pričakovanj do učenca (Good idr., 2003). Pomembno je tudi omogočanje izbirlivosti (npr. izbira teme projektnega učnega dela, izbira skupine ali pa načina dela – samostojno, v paru, v skupini ipd.; Heacox, 2002) ter poleg upoštevanja učenčevega predznanja in zmožnosti tudi upoštevanje učenčevih interesov (Pečar, 2018; Tomlinson, 2016). Slednje učitelji v manjši meri poudarjajo kot pomembno. Mojca Pečar (2018) je v obsežni empirični raziskavi med drugim zanimalo, kako pogosto bi bilo po mnenju učiteljev treba prilagajati pouk različnim značilnostim učencev, in sicer predznanju učencev z učnimi težavami, predznanju nadarjenih učencev in učenčevim interesom. Pogostost so ocenjevali na petstopenjski deskriptivni ocenjevalni lestvici. Raziskava je pokazala, da učitelji v povprečju najvišje ocenjujejo potrebo po prilagajanju pouka predznanju učencev z učnimi težavami ( $M = 3,56$ ), sledi potreba po prilagajanju pouka predznanju nadarjenih učencev ( $M = 3,49$ ), najnižje pa ocenjujejo potrebo po prilagajanju pouka interesom učencev ( $M = 2,72$ ).

Raziskave potrjujejo, da je prilagajanje pouka kompleksen proces (Blažič idr., 2003; Hattie, 2012; Strmčnik, 1987, 2001; Tomlinson, 2016), ki zahteva poglobljeno spoznavanje učencev in strokovno preiščeno prilagajanje učnih vsebin, učnih metod in oblik ter didaktičnih strategij, etap učnega procesa, učnih dejavnosti, navodil, virov in pripomočkov, učnega tempa in učnega okolja ter sodelovanje različnih strokovnih delavcev (učiteljev, pedagogov, specialnorehabilitacijskih pedagogov, psihologov itn.) med seboj, da bi bile vsakemu učencu omogočene optimalne možnosti napredovanja. Prilagajanje pouka tako predstavlja kompleksno didaktično spretnost, ki se po izsledkih raziskav (Pečar, 2018; Valenčič Zuljan idr., 2020; Van der Lans idr., 2017) razvije v poznejših fazah učiteljevega profesionalnega razvoja.

---

17 Učnovsebinska diferenciacija in individualizacija prilagajata učne cilje in vsebine kakovostno in količinsko. Pri vsaki učni temi se določijo obseg in globina, temeljna in dodatna učna raven glede na zmožnosti posameznih učencev (Strmčnik, 2001).

#### 2.4.7 Didaktično načelo »življenjskost šole in pouka oz. povezanost teorije in prakse«

Blažič idr. (2003) pomen didaktičnega načela življenjskosti šole in pouka utemeljijo na dejstvu, da se s procesom institucionalizacije in vse večje regulacije šola odmika od vsakdanjega življenja in uporabnosti znanja.

Življenjskost šole ima *subjektivni vidik* (učno zadovoljevanje zdajšnjih učenčevih življenjskih potreb, interesov, želja ...) in *objektivni vidik* (šola učenca usposobi za prihodnost; Blažič idr., 2003, str. 221). Bistveni element življenjskosti pouka je povezovanje teorije in prakse oz. misli in dela, saj je za učence teorija bolje osmišljena, če se navezuje na njihove praktične izkušnje. Učenci pridobivajo uporabno znanje, delovne spretnosti in se pripravljajo za odraslo življenje, hkrati pa se razvijajo tudi vzgojne vrednote – odgovornost, odnos do dela itd.

K življenjskosti bistveno prispevata aktualna učna vsebina in premišljena didaktična organizacija pouka. Pomembno je zavedanje, da *aktualnost in življenjskost učne vsebine* ne pomeni nenehnega vnašanja novosti, ampak ustrezen preplet tradicionalnega in sodobnega, zato moramo biti do vloge obeh v učnem procesu primerno kritični (Blažič idr., 2003). V *didaktični organizaciji* pouka mora učitelj posebno pozornost posvetiti izbiri učnih oblik in učnih metod, ki pouk naredijo bolj življenjski, ter pri tem slediti učnim in spoznavnim zmožnostim učencev ter vzgojni nalogi šole (Blažič idr., 2003). Blažič idr. (2003) pravijo, da sta najbolj življenjski učni obliki delo v paru in skupinska učna oblika, manj pa frontalna in individualna učna oblika. Sami pomembno življenjsko vlogo pripisujemo tudi individualnemu delu, saj mora vsak posameznik vrsto nalog v življenju narediti sam, zato je bistveno, da se na to ustrezno pripravi. Med pogostimi učnimi metodami Blažič idr. (2003) poudarjajo učno metodo razlage, opozarjajo pa na premajhno zastopanost učne metode pogovora in drugih učnih metod ipd. Glede na raziskovalne izsledke o velikem številu učiteljevih vprašanj pri pouku (Marentič Požarnik idr., 2009; Wilen idr., 2008) lahko sklepamo na pogosto zastopanost učne metode pogovora, pri čemer pa bi bilo smiselno raziskati, katera vrsta pogovora je prisotna (katehetski, sokratski, prosti pogovor, diskusija itd.) in po katerih korakih ta poteka. Z vidika življenjskosti ter povezanosti teorije in prakse bi bilo prav tako

smiselno preučiti, v kolikšni meri so pri pouku zastopane didaktične strategije odprtega pouka (npr. projektno učno delo, raziskovalni pouk itd.; Valenčič Zuljan idr., 2020).

Strinjava se s svarilom Blažiča idr. (2003), da z življenjskostjo učnih oblik ali metod ne smemo pretiravati ali jih celo nadomeščati z oblikami in metodami dela z odraslimi, ampak moramo slediti učnim ter spoznavnim zmožnostim učencev in vzgojni nalogi šole.

## 2.5 Opredelitev raziskovalnega problema in metodologija

Didaktična načela se neločljivo povezujejo in prepletajo z drugimi didaktičnimi elementi pouka – učnimi metodami, učnimi oblikami, učnimi etapami in učnimi cilji. Zanimalo nas je, v kolikšni meri je po mnenju učiteljev mogoče posameznemu didaktičnemu načelu slediti v določeni učni obliki.<sup>18</sup>V raziskavi je bila uporabljena deskriptivna metoda pedagoškega raziskovanja in kvalitativni raziskovalni pristop.

## 2.6 Vzorec

V raziskavo smo vključili slučajnostno izbrani reprezentativni vzorec učiteljev, ki poučujejo v različno velikih osnovnih šolah v Sloveniji. Vključeni so bili vzgojitelji, ki poučujejo kot drugi strokovni delavci v prvem razredu, učitelji razrednega pouka in učitelji predmetnega pouka. Zagotovili smo ustrezno regionalno pokritost šol vseh enot Zavoda Republike Slovenije za šolstvo. V vzorec smo zajeli 422 pedagoških delavcev, ki poučujejo na slovenskih osnovnih šolah, od tega 396 žensk in le 26 moških.

## 2.7 Postopek pridobivanja in obdelave podatkov

Ravnateljem izbranih osnovnih šol smo po elektronski pošti poslali dopis, v katerem smo jih prosili, da spletno povezavo do vprašalnika po elektronski pošti posredujejo učiteljem na svoji šoli oz. nam sporočijo, če bi želeli prejeti tiskane vprašalnike. Pridobili smo 345 vprašalnikov, izpolnjenih preko spletne aplikacije, in 77 tiskanih vprašalnikov, izpolnjenih ročno. Zagotovljena je bila anonimnost podatkov.

---

18 Raziskava, ki jo predstavljamo, je del obsežnejše raziskave o učnih oblikah (Plešec Gasparič, 2019).

Učitelji so odgovarjali na odprta vprašanja o prednostih in pomanjkljivostih vsake od štirih učnih oblik. Njihove odgovore smo vsebinsko analizirali, kodirali in nato združili v kategorije po različnih didaktičnih vidikih pouka (npr. učne metode, učne etape, učni cilji, didaktična načela itd.), pri čemer se bomo v nadaljevanju osredotočili izključno na povezanost med učnimi oblikami in didaktičnimi načeli. Podatke smo prikazali tudi s frekvenčno porazdelitvijo.

## 2.8 Rezultati in interpretacija

Učitelje smo prosili, naj v odprtih odgovorih pojasnijo, kaj so prednosti in kaj pomanjkljivosti posamezne učne oblike, s čimer smo pridobili bolj poglobljen vpogled v njihovo presojo učinkovitosti učnih oblik.<sup>19</sup> Preglednica 1 prikazuje pregled odgovorov, ki so jih podali učitelji v zvezi s prednostmi in pomanjkljivostmi posamezne učne oblike in se navezujejo na posamezno didaktično načelo.

Preglednica 1: Pregled odgovorov po didaktičnih načelih in učnih oblikah

Učna oblika Didaktično načelo	Frontalna učna oblika		Individualna učna oblika		Delo v paru		Skupinska učna oblika	
	prednost	pomanjkljivost/ ovira	prednost	pomanjkljivost/ ovira	prednost	pomanjkljivost/ ovira	prednost	pomanjkljivost/ ovira
učna aktivnost v funkciji učenčevega razvoja	177 (42,0 %)	207 (49,3 %)	72 (17,2 %)	71 (23,2 %)	41 (9,8 %)	116 (27,6%)	21 (5,0 %)	143 (34,1 %)
enotnost učno konkretnega in abstraktnega	22 (5,2 %)							
strukturnost in sistematičnost pouka	18 (4,2 %)		1 (0,2 %)					1 (0,2 %)
racionalnost in ekonomičnost pouka	92 (23,3 %)	18 (4,3 %)	3 (0,7 %)	147 (35,1 %)	5 (1,2 %)	38 (9,0)	14 (3,3 %)	72 (17,2 %)

19 Na vprašanja o prednostih in pomanjkljivostih posamezne učne oblike je odgovarjalo 422 učiteljev, za vsako od oblikovanih kod pa smo izračunali, kolikšen je bil delež glede na celoten vzorec učiteljev (preglednica 1).



Učna oblika	Frontalna učna oblika		Individualna učna oblika		Delo v paru		Skupinska učna oblika	
<b>Didaktično načelo</b>								
problemskost pouka			4 (1,0 %)		10 (2,4 %)		30 (7,2 %)	
učna diferenciacija in individualizacija	5 (1,2 %)	46 (11,0 %)	127 (30,2 %)	41 (9,8 %)	5 (1,2 %)	19 (4,5 %)	13 (3,1 %)	14 (3,3 %)
življenjskost šole in pouka oz. povezanost teorije in prakse	8 (1,9 %)		93 (22,2 %)	20 (4,8 %)	440 (104,7 %)*	45 (10,7 %)	469 (111,8 %)*	79 (18,8 %)

\* Rezultat je večji od 100 %, ker so imeli vprašani učitelji možnost napisati več odgovorov.

Kot je razvidno iz preglednice 1, so nekatera didaktična načela zastopana v odgovorih v zvezi z vsemi učnimi oblikami (npr. učna aktivnost v funkciji učenčevega razvoja, racionalnost in ekonomičnost pouka), druga pa se pojavljajo le v nekaterih kategorijah. V nadaljevanju bomo osvetlili, kaj nam pridobljeni rezultati sporočajo o posameznem didaktičnem načelu.

V kategorijo *učne aktivnosti v funkciji učenčevega razvoja* smo združili odgovore, ki so se navezovali na vključenost vseh učencev hkrati, njihovo motivacijo, učiteljev pregled nad delom učencev in usmerjanje pozornosti in razmišljanja.

Med odgovori, ki smo jih združili v pomensko sorodne kategorije, prevladuje odgovor, da učitelji frontalno učno obliko izvajajo zato, da bi hkrati vključili vse učence oz. bi vsi dobili enake informacije, enaka navodila (ta odgovor je podalo 20,9 % učiteljev). Skupno je kar 42 % vprašanih učiteljev prepoznalo, da frontalna oblika podpira učenčevo aktivnost, s čimer se strinjajo tudi Hattie idr. (2018) ter Muijs idr. (2001), ki pravijo, da frontalna učna dejavnost pri učencih spodbuja angažiranost in miselno aktivnost. Po drugi strani pa so učitelji največkrat kot oviro navedli, da učenci (nekateri ali vsi) med frontalno učno obliko postanejo pasivni, s čimer so povezani tudi drugi njihovi odgovori, npr. nezanimivost in monotonost, zaradi česar učencem upade pozornost, težko sledijo in so med frontalno učno obliko nezbrani (49,3 %).

Omogočanje aktivnosti učencev je kot pomembno prednost individualne učne oblike navedlo 17,2 % učiteljev. Didaktično načelo aktivnosti so učitelji v svojih odgovorih poudarili tudi pri delu v paru (9,8 %). Ovira, ki jo je pri delu v paru omenilo 27,6 % učiteljev pa je, da je v paru (miselno) aktiven le eden od učencev.

Kot prednost skupinske učne oblike je 5 % vprašanih navedlo (miselno) aktivnost vseh učencev. Po drugi strani pa so kot oviro za izvajanje učitelji v največjem deležu navedli neaktivnost vseh članov skupine (34,1 %). Tudi različni avtorji ugotavljajo, da je eden od glavnih problemov, ki se pri izvedbi skupinske učne oblike pojavljajo, ta, da vsi učenci v skupini ne sodelujejo enako zavzeto in miselno aktivno, zato je bistveno, da učitelj učence sistematično in postopoma pripravi na medsebojno sodelovanje in prevzemanje odgovornosti za svoj del prispevka k uresničevanju skupnih učnih ciljev. Učitelj mora pri tem upoštevati tudi učenčeva pojmovanja skupinske učne oblike, saj lahko ta spodbujajo ali zavirajo učinkovitost njene uporabe (Halliday, 1996). Barbara Šteh Kure (1998) denimo ugotavlja, da kar 43 % učencev vidi vlogo učitelja kot »prenašalca znanja«, ki je bolj kot v učenca usmerjen v predmet poučevanja. Svojo vlogo vidijo v sprejemanju posredovanega znanja in so prepričani, da je zanje najkoristnejša dobra učiteljeva razlaga učne vsebine.

Presenetljivo je, da se na *didaktično načelo enotnosti učno konkretnega in abstraktnega* navezujejo le odgovori v eni kategoriji, in sicer v kategoriji prednosti frontalne učne oblike, kar je poudarilo 22 učiteljev oz. 5,2 % vseh vključenih v raziskavo. Učitelji to didaktično načelo najbolj povezujejo z učno metodo demonstracije, kar navajata tudi Milena Valenčič Zuljan in Jana Kalin (2020).

Odgovori v kategoriji *strukturnost in sistematičnost pouka* so se navezovali na jasno postavljene učne cilje, jasnost, preglednost in urejenost učne vsebine ter vzpostavljanje reda. Zanimivo je, da so se na didaktično načelo strukturnosti in sistematičnosti navezovali le odgovori 20 učiteljev. Omenjali so ga v svojih odgovorih glede prednosti frontalne in individualne učne oblike. Frontalna učna oblika se tesno povezuje z redom, strukturo, jasnostjo in sistematičnostjo (Harmer, 2001; Veenman idr., 2003), kar je v naši raziskavi poudarilo 18 učiteljev oz. 4,2 % sodelujočih. Prispevek individualne učne

oblike k sistematičnosti in strukturnosti pouka prepoznava le en učitelj oz. 0,2 %, en učitelj (0,2 %) pa odgovarja, da se pri skupinski učni obliki zmanjša sistematičnost pouka.

V kategorijo *racionalnosti in ekonomičnosti pouka* smo združili odgovore, ki so se navezovali na porabo časa za pripravo in izvedbo ter zahtevnost priprave in izvedbe, porabo učiteljeve energije ter racionalnost izrabe prostora, materialov in pripomočkov.

Z vidika racionalnosti in ekonomičnosti so učitelji kot najekonomičnejšo prepoznali frontalno učno obliko (23,3 %). To, da vsi učenci informacije prejmejo hkrati, vpliva tudi na časovno komponento – da je ta proces torej izpeljan hitreje kot pri drugih učnih oblikah, kot pravi eden od učiteljev: »V kratkem času informacije dobijo vsi učenci.« Podobno trdijo tudi nekateri avtorji (npr. Harmer, 2001), medtem ko Strmčnik (2001) opozarja, da je ta učna oblika najmanj ekonomična, saj učni rezultati običajno ne upravičijo časa in moči, ki so bile vložene vanjo.

Največji delež učiteljev je odgovoril, da je časovno najmanj ekonomična skupinska učna oblika (17,2 %). Pletenac (1991) poudarja tudi, da skupinska učna oblika zahteva boljšo opremljenost šole in učilnice ter večjo usposobljenost učitelja in učenca za takšen način dela kot druge učne oblike, zato je pomembno, da se skupinsko učno obliko v pouk vpeljuje postopoma. Ob tem pa je pomemben Strmčnikov uvid (2001), da so posredne učne oblike sicer zahtevnejše, vendar so z vidika rezultatov učenja uspešnejše, torej so racionalnejše od frontalne učne oblike. Avtor meni, da pri presoji glede izbire učne oblike ne bi smel biti odločilen čas ali sredstva, ampak vzgojno-izobraževalni rezultati (Strmčnik, 2001, str. 366).

Tudi pri individualni učni obliki so učitelji poudarili neekonomičnost, pri čemer so navajali več različnih komponent, kot so časovna neekonomičnost pri učiteljevi pripravi (4,3 %), časovna neekonomična izvedba, časovna neekonomičnost z vidika posameznega učenca in pomanjkanje učiteljevega časa za individualno delo s posameznim učencem ter število učencev v razredu (skupaj 24,3 %).

Delo v paru je kot ekonomično prepoznalo le 1,2 % učiteljev, kot neekonomično pa 9,0 %. Rezultati ne podpirajo Harmerjeve trditve (2001), da

je prednost dela v paru v tem, da je učiteljeva priprava kratkotrajna, izvajanje pa organizacijsko nezahtevno.

K didaktičnemu načelu *problemskosti pouka* smo uvrstili odgovore, ki se navezujejo na problemski pouk, učenje problemskega mišljenja, raziskovalno učenje in eksperimentiranje. Rezultati so pokazali zanimivo sliko, saj pri frontalni učni obliki ta kategorija ni zastopana, pri individualni in skupinski učni obliki ter pri delu v paru pa se pojavlja le pri prednostih, in sicer v najmanjši meri pri individualni učni obliki (1,0 %), nekoliko bolj pri delu v paru (2,4 %), v največji meri pa je zastopana pri prednostih skupinske učne oblike (7,2 %). Strmčnik (2001) poudarja, da morajo biti pri problemskem pouku v središču pozornosti učenci, njihovo individualizirano samostojno raziskovanje in sodelovalno problemsko naravnano delo (Strmčnik, 2010), učitelj pa je usmerjevalec in spodbujevalec učnega procesa (Barrows, 1996, v Dochy idr., 2003).

V kategorijo *učne diferenciacije in individualizacije* smo združili odgovore, povezane s tem, da posamezna oblika omogoča učno diferenciacijo in individualizacijo ter je primerna za razvojno stopnjo, učne potrebe, starost in druge značilnosti učencev ali pa ne omogoča učne diferenciacije in individualizacije.

S kategorijo učne diferenciacije in individualizacije vprašani učitelji najbolj povezujejo prednosti individualne učne oblike. Kar 30,2 % učiteljev je podalo splošen odgovor, da učna oblika omogoča učno diferenciacijo in individualizacijo, ali pa odgovor, da omogoča prilagajanje učenemu tempu učencev. Nekateri učitelji so kot prednost navajali tudi, da omogoča prilagajanje potrebam, sposobnostim, učenemu stilu, interesom in predznanju učencev. Po besedah vprašanih učiteljev: »[...] učenec dobi tisto, kar potrebuje, lahko se prilagodim predznanju«, »Delam na posamezniku, na njegovem močnem oziroma šibkem področju.«; »Bolj se lahko posvetiš posamezniku, se prilagajaš njegovemu tempu pri učenju«. Po drugi strani 9,8 % vprašanih učiteljev zaznava ovire pri individualizaciji in diferenciaciji v individualni učni obliki, saj pravijo, da je težko vse učence primerno zaposliti, kar trdi tudi Hattie (2012), ki pravi, da je prilagajanje pouka vsakemu učencu posebej v realnosti zelo težko izvedljivo.

V kategorijo *življenjskosti šole in pouka oz. povezanosti teorije in prakse* smo združili odgovore, ki so se navezovali na usvajanje različnih (tudi

metakognitivnih) spretnosti, npr. razvijanje poslušanja, uporaba znanja, razvijanje samostojnosti in odgovornosti, komunikacijske veščine, veščine medsebojnega sodelovanja in pomoči, omogočanje ustvarjalnosti, preizkušanje različnih vlog, učenje učenja. Pri pomanjkljivostih oz. ovirah znotraj posamezne oblike učitelji navajajo, da učenci teh veščin nimajo ustrezno razvitih, da bi bila izvedba učne oblike učinkovita.

Frontalno obliko le malo učiteljev povezuje z življenjskostjo – osem učiteljev oz. 1,9 % vprašanih je zapisalo, da učenci razvijajo spretnost poslušanja.

Izstopajoči podatki se pojavljajo predvsem pri prednostih individualne učne oblike, dela v paru in skupinske učne oblike, pri katerih učitelji navajajo veliko število odgovorov, ki se navezujejo na razvijanje različnih spretnosti, pri čemer pri individualni učni obliki prevladuje razvijanje samostojnosti (9,3 %), pri delu v paru in skupinski učni obliki pa razvijanje komunikacijskih spretnosti (27,1 %; 32,1 %). Pri delu v paru velik delež učiteljev navaja tudi medsebojno pomoč (26,9 %), pri skupinski učni obliki pa sodelovanje med učenci (24,8 %). Ti podatki pritrjujejo Blažiču idr. (2003), ki pravijo, da sta najbolj življenjski učni obliki delo v paru in skupinska učna oblika, manj pa frontalna in individualna učna oblika.

## 2.9 Sklep

Izsledki naše raziskave kažejo, da učitelji, ko razmišljajo o prednostih in pomanjkljivostih učnih oblik, te v največjem deležu presojujejo z vidika didaktičnih načel učne aktivnosti v funkciji učenčevega razvoja, racionalnosti in ekonomičnosti pouka, učne diferenciacije in individualizacije ter tudi življenjskosti šole in pouka. Učinkovitost učnih oblik vprašani učitelji najmanj povezujejo z didaktičnimi načeli enotnosti učno konkretnega in abstraktnega, strukturnosti in sistematičnosti pouka ter problemskosti pouka.

Frontalna učna oblika je po mnenju učiteljev, vključenih v raziskavo, med učnimi oblikami najracionalnejša in najekonomičnejša. Po eni strani velik delež učiteljev meni, da frontalna učna oblika podpira aktivnost učencev pri pouku, saj učitelju omogoča vključevanje vseh učencev hkrati in dober pregled nad razredom. Po drugi strani pa je to učna oblika, pri kateri je največji delež učiteljev navedel, da so učenci pri njej pasivni. Kot eno izmed

pomanjkljivosti frontalne učne oblike tudi navajajo, da ne omogoča učne diferenciacije in individualizacije.

Individualno učno obliko vprašani učitelji najbolj povezujejo z didaktičnim načelom učne diferenciacije in individualizacije, menijo pa tudi, da podpira življenjskost pouka (učencevo samostojnost in odgovornost) ter tudi aktivnost učencev pri pouku. Njena največja pomanjkljivost se kaže pri didaktičnem načelu racionalnosti in ekonomičnosti, saj po mnenju učiteljev vzame izredno veliko časa.

Pri delu v paru izstopa didaktično načelo življenjskosti šole in pouka, saj imajo učenci možnost razvijanja komunikacijskih spretnosti in nudenja ter sprejemanja medsebojne pomoči. Precejšen delež učiteljev (ena tretjina) pa kot slabost dela v paru poudarja, da ne sledi didaktičnemu načelu aktivnosti učencev.

Tudi pri skupinski učni obliki največji delež učiteljev kot njeno prednost poudarja življenjskost pouka, navajanje na sodelovanje in razvijanje komunikacijskih veščin. Večji delež učiteljev meni, da ta učna oblika vodi bolj v pasivnost kot v aktivnost učencev, saj se lahko v skupini učenci »skrijejo«. Kot pomanjkljivost navajajo tudi neracionalnost oz. časovno neekonomičnost.

Didaktična načela so povezana z različnimi elementi pouka in jih je moč raziskovati z različnih vidikov. V tem prispevku smo se omejili na raziskovanje povezanosti med didaktičnimi načeli in učnimi oblikami. Zanimivo bi bilo raziskati tudi povezanost med didaktičnimi načeli in drugimi elementi pouka – npr. učnimi metodami, učnimi etapami, učnimi cilji, tem, kako didaktična načela vplivajo na učiteljevo načrtovanje, odločanje za inoviranje pouka, na evalviranje in refleksijo lastne prakse itd. Izsledki tovrstnih raziskav bi bili lahko v pomoč pri oblikovanju učiteljevih pojmovanj o didaktičnih načelih kot pomembnem merilu kakovosti pouka.

Prof. dr. France Strmčnik skozi svoj izjemen znanstveni in raziskovalni prispevek na področju didaktike namenja posebno mesto prav didaktičnim načelom, pri čemer zagovarja njihovo medsebojno povezanost in neločljivo vpetost v druge didaktične elemente pouka ter njihov prispevek h kakovostnemu vzgojno-izobraževalnemu procesu. V prispevku soočamo Strmčnikove teoretske koncepte s sodobnimi raziskovalnimi dognanji in potrjujemo pomen upoštevanja didaktičnih načel pri učiteljevem strokovnem odločanju

o učnih oblikah. Ob tem ugotavljamo, da je prof. dr. France Strmčnik didaktik, ki se je posvečal ključnim dejavnikom kakovostnega pouka in se vselej zavzemal za pouk po meri učenca, njegova bogata didaktična zapuščina pa predstavlja neslutene možnosti novih raziskovalnih vprašanj.

## Literatura in viri

- Barron, Brigid in drugi, 2013. Obeti in izzivi za pristope k učenju, temelječe na raziskovanju. V: *O naravi učenja: uporaba raziskav za navdih prakse* (ur. Dumont, Hanna, in drugi). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 183–205.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*, 1996, 2011. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Blažič, Marjan, in drugi, 2003. *Didaktika: visokošolski učbenik*. Novo mesto: Visokošolsko središče Novo mesto, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.
- Bognar, Ladislav, in drugi, 1993. *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Cankar, Gašper, in drugi, 2003. Velikost učinka kot dopolnilo testiranju statistične pomembnosti razlik. *Psihološka obzorja*. 12/2. 97–112.
- Corwin Visible Learning+, b. d. *The visible learning research*. Dostopno na naslovu: <https://www.visiblelearning.com/content/visible-learning-research> (citirano 27. maj 2022).
- De Corte, Erik, 2013. Zgodovinski razvoj razumevanja učenja. V: *O naravi učenja: uporaba raziskav za navdih prakse* (ur. Dumont, Hanna, in drugi). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 37–63.
- Dochy, Filip, in drugi, 2003. Effects of problem-based learning: A meta-analysis. *Learning and instruction*. 13/5. 533–568.
- Doyle, Walter, 1986. Classroom organization and management. V: *Handbook of research on teaching* (ur. Wittrock, Merlin C.). New York: Macmillan; London: Collier Macmillan. 392–431.
- Good, Thomas L., in drugi, 2003. *Looking in classrooms*. Boston: Allyn and Bacon.
- Halliday, John, 1996. *Back to Good Teaching: Diversity within Tradition*. London: Cassell.
- Harmer, Jeremy, 2001. *The practice of English language teaching*. Harlow: Pearson Longman.

- Hattie, John, 2009. *Visible learning: a synthesis of meta-analyses relating to achievement*. London in New York: Routledge.
- Hattie, John, 2012. *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. London in New York: Routledge.
- Heacox, Diane, 2002. *Diferenciacija za uspeh vseh*. Ljubljana: Rokus.
- Hmelo-Silver, Cindy E., in drugi, 2012. Learning theories and problem-based learning. V: *Researching problem-based learning in clinical education: The next generation* (ur. Bridges, Susan, in drugi). New York: Springer. 3–17.
- Hmelo-Silver, Cindy E., 2004. Problem-based learning: What and how do students learn?. *Educational Psychology Review*. 16/3. 235–266.
- Jank, Werner, in drugi, 2006. *Didaktični modeli*. Frankfurt/M.: Cornelsen Scriptor.
- Komenský, Jan Amos, 1995. *Velika didaktika*. Novo mesto: Pedagoška obzorja.
- Kramar, Martin, 2009. *Pouk*. Nova Gorica: Educa.
- Marentič-Požarnik, Barica, in drugi, 2009. *Moč učnega pogovora: poti do znanja z razumevanjem*. Ljubljana: DZS.
- Marzano, Robert J., in drugi, 2001. *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*. Alexandria: ASCD.
- Muijs, Daniel, in drugi, 2001, 2018. *Effective teaching: Evidence and practice*. London: Sage.
- Pagander, Lisa, in drugi, 2014. *Is problem-based learning (PBL) an effective teaching method?: A study based on existing research* [Magistrsko delo, Linköping University, Faculty of Arts and Sciences]. Dostopno na naslovu: <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A726932&dswid=-5425> (citirano 25. marec 2022).
- Pečar, Mojca, 2018. *Izkušnje in stališča učiteljev o prilagajanju pouka predznanju in interesom učencev* [doktorska disertacija]. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. Dostopno na naslovu: [http://pefprints.pef.uni-lj.si/5019/1/PECAR-doktorska\\_disertacija-cela-2018.pdf](http://pefprints.pef.uni-lj.si/5019/1/PECAR-doktorska_disertacija-cela-2018.pdf) (citirano 6. april 2022).
- Peklaj, Cirila, in drugi, 2009. *Učiteljske kompetence in doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev v šoli*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.



- Plešec Gasparič, Romina, 2019. *Učne oblike v tradicionalnem učnem procesu in pri didaktični inovaciji obrnjeno učenje in poučevanje* [doktorska disertacija]. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. Dostopno na naslovu: <http://pefprints.pef.uni-lj.si/5781/> (citirano 26. april 2022).
- Plešec Gasparič, Romina, in drugi, 2020. Obrnjeno učenje in poučevanje kot priložnost za inovativno in prožno izvajanje učnih oblik v visokošolskem izobraževanju. *Revija za elementarno izobraževanje*. 13/posebna številka. 51–80.
- Pletenac, Vladimir, 1991. Nastavni oblici. V: *Osnove didaktike* (ur. Klarić, Ivo). Zagreb: Školske novine. 95–97.
- Poljak, Vladimir, 1974, 1991. *Didaktika*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Potkonjak, Nikola, in drugi, 1989. *Pedagoška enciklopedija*1. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Sicris Cobiss. *Dr. France Strmčnik: Osebna bibliografija za obdobje 1959–2015*. (b. d.). Dostopno na: [https://bib.cobiss.net/bibliographies/si/webBiblio/bib201\\_20220527\\_142144\\_04752.html](https://bib.cobiss.net/bibliographies/si/webBiblio/bib201_20220527_142144_04752.html) (citirano 7. maj 2022).
- Strmčnik, France, 1987. *Sodobna šola v luči učne diferenciacije in individualizacije*. Ljubljana: Zveza organizacij za tehnično kulturo Slovenije.
- Strmčnik, France, 1992, 2010. *Problemski pouk v teoriji in praksi*. Ljubljana: Didakta.
- Strmčnik, France, 1995. Problemsko orientirani pouk kot didaktično načelo. *Pedagoška obzorja*. 10/3–4. 3–15.
- Strmčnik, France, 2001. *Didaktika: osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Šilih, Gustav, 1961. *Učna načela naše šole*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Šimleša, Pero, 1968. Didaktična načela. V: *Pedagogika II*. (ur. Krneta, Ljubo, in drugi). Ljubljana: DZS. 301–368.
- Štefanc, Damijan, 2011. Pojmovanja znanja v pedagoškem diskurzu: nekateri problemi. *Sodobna pedagogika*. 62/1. 100–140.
- Šteh Kure, Barbara, 1998. *Sovplivanje pojmovanja znanja in učenja pri učiteljih in učencih* [magistrsko delo]. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani.

- Terhart, Ewald, 2001. *Metode poučavanja i učenja*. Zagreb: EDUCA.
- Tomić, Ana, 2003. *Izbrana poglavja iz didaktike*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Tomlinson, Carol Ann, 2016. *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria: Pearson. ASCD.
- Valenčič Zuljan, Milena, in drugi, 2015. *The efficiency of homogeneous and heterogeneous grouping of students in mathematics*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Valenčič Zuljan, Milena, in drugi, 2020. *Učne metode in razvoj učiteljeve metodične kompetence*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Valenčič Zuljan, Milena, in drugi, 2021. Didaktična načela: most med raziskavami pouka in učiteljevim pedagoškim delovanjem. *Sodobna pedagogika*. 72/4. 30–47.
- Van der Lans, Rikkert M., in drugi, 2017. Individual differences in teacher development: An exploration of the applicability of a stage model to assess individual teachers, *Learning and Individual Differences*. 58. 46–55.
- Veenman, Simon, in drugi, 2003. Direct and Activating Instruction: Evaluation of a Preservice Course. *The journal of experimental education* 71/3. 197–225.
- Walberg, Herbert J., 2003. *Improving educational productivity*. Institute of Education Sciences (ED), Washington, DC. Dostopno na naslovu: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED483038.pdf> (citirano 22. maj 2022).
- Wilens, William, in drugi, 2008. *Dynamics of Effective Secondary Teaching*. Boston: Pearson.

### **3 Individualizacija, diferenciacija, personalizacija: ključne značilnosti in konceptualne razlike**

*Damijan Štefanc*

Vse od sedemdesetih let prejšnjega stoletja sta v slovenskem didaktičnem prostoru tako teoretsko kot tudi sistemsko izrazito navzoča koncepta učne diferenciacije in individualizacije, s katerima se je v mnogih svojih delih temeljito ukvarjal zlasti France Strmčnik (prim. 1976; 1987; 1993). Gre za koncepta, ki sta med seboj tesno povezana: po eni strani ni mogoče prezreti dejstva, da so med učenci, tudi tistimi, ki obiskujejo isti program in so enake starosti, mnoge razlike, tako v sposobnostih, zmožnostih kot tudi v interesih in aspiracijah. Koncept individualizacije, ki ga Strmčnik razume tudi kot eno od temeljnih didaktičnih načel (gl. Strmčnik, 2001, str. 377), stremi k načrtovanju in izvajanju takšnega pouka, ki bo čim bolj upošteval razlike med učenci in jim tako omogočil, da optimalno uresničijo svoje aspiracije in potenciale.

Toda pouka ni mogoče do skrajnosti individualizirati in bilo bi tudi didaktično in pedagoško neproduktivno, če bi individualizacijo pouka razumeli kot težnjo k povsem individualnemu izvajanju učnega procesa. Ne nazadnje bi to pomenilo konec enotne šole in najbrž tudi kakršnekoli šole, kolikor jo razumemo kot družbeno in socializacijsko institucijo. Zato skušamo individualne razlike med učenci upoštevati z implementacijo sistemsko in didaktično premišljenih ukrepov *učne diferenciacije*, tj. ukrepov, ki so v funkciji individualizacije kot didaktičnega načela, temeljijo pa na ločevanju učencev v večje ali manjše skupine, ki so po določenih karakteristikah čim bolj *homogene*. O legitimnosti različnih diferenciacijskih praks, torej o vprašanju, kako daleč naj gre šola pri uveljavljanju ukrepov diferenciacije, da je te še mogoče razumeti kot družbeno pravične in dejansko v funkciji individualizacije, je bilo v našem prostoru veliko napisanega zlasti v devetdesetih letih prejšnjega stoletja, ko je nastajala konceptualna zasnova in nato sistemska zgradba devetletnega osnovnošolskega izobraževanja (gl. npr. Bela knjiga, 1995, ter vrsta teoretskih razprav, med katerimi velja poudariti Plut Pregelj, 1999; Strmčnik, 1999; Kovač Šebart, 1999; prim. tudi pregled polemik v Kovač Šebart, 2002).

Ob tem ni mogoče prezreti, da se v zadnjih letih vse bolj tudi v Sloveniji uveljavlja koncept, ki meri na podobno pomensko polje, kot ga je vse od druge polovice 20. stoletja zasedala individualizacija, a ga z njo ni mogoče istovetiti: gre za koncept *personalizacije učenja*, ki mu bomo nekaj besed namenili v zadnjem delu tega poglavja. Toda da bi lahko razumeli konceptualne distinkcije med personalizacijo učenja ter učno diferenciacijo in individualizacijo, je treba najprej orisati ključne teoretske poteze slednje.

### 3.1 Učna individualizacija v pedagoški in didaktični teoriji druge polovice 20. stoletja

Fenomen individualizacije je po eni strani mogoče obravnavati skozi *ožje-didaktično perspektivo*, pokazati torej, kako je v didaktični teoriji razumljena kot eno od splošnih *didaktičnih načel*, po drugi strani pa so didaktične izpeljave individualizacije tesno povezane s širšimi pojmovanji pomena in vloge ter nasploh koncepta enotne šole. Kot smo pokazali v eni od prejšnjih razprav (Štefanc, 2021b), se v sodobni didaktični literaturi začne koncept *individualizacije pouka* izraziteje pojavljati šele v šestdesetih in sedemdesetih letih prejšnjega stoletja. Tako se npr. Šilih (1961) pri utemeljevanju načela individualizacije nasloni na takrat aktualno Šimleševu razpravo, v kateri je ta poudarjal, da velja pri pouku upoštevati dva vidika individualnih razlik med učenci: po eni strani individualizacijo upravičujejo razvojne, osebne in družbeno pogojene razlike med učenci, po drugi strani pa jo narekuje sam vzgojni smoter šole, saj »vsestransko in harmonično razvita osebnost« resda ne sme biti individualistično usmerjena, a hkrati tudi ne »nivelirana in uniformna« (prav tam, str. 76).

Načelo individualizacije je bilo torej že na začetku šestdesetih let razumljeno kot načelo, ki terja tako upoštevanje individualnih razlik na ravni didaktičnega *procesa*, obenem pa individualizacijo razume tudi kot *cilj* vzgojno-izobraževalnih prizadevanj. Didaktična implementacija tega načela je od učitelja terjala dvoje: *spoznavanje učencev* in skladno s tem *prilagajanje pouka in poučevanja* specifikam posameznih skupin učencev ter njihovim individualnim značilnostim. Zahteva, da mora učitelj spoznati svoje učence, je sicer najprej merila na to, da mora učitelj razumeti zlasti razvojnopsihološke zakonitosti, po katerih poteka spoznavni razvoj učencev v posameznih razvojnih obdobjih (Pataki idr., 1953, str. 161; Krneta, 1974, str. 187;

tudi Šilih, 1961, str. 76), toda avtorji so že v tem obdobju poudarjali, da to za kakovosten individualiziran pouk ne zadošča in da je zgrešeno naziranje, po katerem je mogoče pouk izvajati po meri nekakšnega imaginarnega »povprečnega« učenca. Prav zato je bilo spoznavanju *posameznih učencev* namenjene razmeroma veliko pozornosti, praktični napotki učiteljem pa so napeljevali k praksam, ki bi jih danes morali označiti vsaj za sporne, če že ne nesprejemljive: Schmidt (1951) tako učiteljem svetuje, da učence opazujejo in analizirajo razmere, v katerih živijo (prav tam, str. 190), Pataki idr. (1953) se, podobno, zavzemajo za to, da učitelj »vsestransko proučuje« svoje učence, »njihove psihične lastnosti, zdravstveno stanje, razmere, v katerih otroci živijo doma« (prav tam, str. 163). Šilih (1961) učitelju svetuje, naj »nabrane podatke zbira v posebnem opazovalnem zvezku, pozneje pa jih posploši v skrbno preverjene ugotovitve in sodbe ter jih vnese v osebno psihološko popisnico ali – kar je še bolje – v poseben dosje« (prav tam, str. 77). Danes so to prakse, ki so z vidika zbiranja osebnih podatkov in poseganja v zasebnost otrok in družine izjemno občutljive, o čemer smo obširneje pisali že pred časom (Štefanc, 2003).

Ob tem, ko je v didaktični literaturi prvih povojnih desetletij v našem prostoru individualizacija deležna afirmativne obravnave, pri večini avtorjev zasledimo tudi svarila pred bodisi problematičnim razumevanjem ali pa pretiranim udejanjanjem individualizacije. Poljak (1970) denimo prav zato načelo individualizacije povezuje s socializacijo in poudari: »Kolikor je že treba razvijati individualnost učenca, to ne sme voditi k razbijanju kolektiva in k formiranju individualizma.« (Prav tam, str. 207.) Tudi Šilih (1961) svari pred tem, da bi prezrli razliko med »individualizirano in individualistično vzgojo« in v tem kontekstu zapiše, da slednja »vodi v individualizem, ki je sovražnik ideje skupnosti in škodljiv tudi osebni rasti posameznika« (prav tam, str. 79). Podobna opozorila navajajo tudi drugi avtorji (prim. Danilov in Jesipov, 1961, str. 154; Krneta, 1974, str. 190; Bognar in Matijevič, 1993, str. 35).

### 3.2 Učna diferenciacija kot organizacijski ukrep v funkciji individualizacije

Da je mogoče kakovostno individualizacijo pouka doseči s premišljenimi diferenciacijskimi ukrepi, med drugim poudarja že Šilih (1961), ki sicer v

enotni šoli odklanja zunanjo diferenciacijo, zato pa zahteva notranjo diferenciacijo na ravni oddelkov,<sup>1</sup> ki pa je zanj mogoča le, če se število učencev v oddelkih primerno omeji, in sicer na 25 do 30 učencev (prav tam, str. 78–79). Udejanja se zlasti z didaktično dinamiko pouka, torej z uporabo in kombinacijo različnih učnih metod, sredstev in oblik, zlasti skupinskega in individualnega dela učencev (prav tam, str. 79; Franković, Pregrad in Šimleša, 1963), pa tudi z diferenciacijskimi mehanizmi na ravni razreda, kot so denimo dopolnilni pouk za učence z učnimi težavami ter dodatni pouk za nadarjene učence (Poljak, 1970, str. 206). Schmidt (1951) ob tem ugotavlja, da je načelo individualnega ravnanja z učenci lažje uresničljivo v nižjih razredih osnovne šole, ko poteka razredni pouk, saj učitelj, ki poučuje večino predmetov manjše število učencev te lažje spozna kot učitelj na predmetni stopnji ali v srednješolskem izobraževanju, ki poučuje v večjem številu oddelkov (prav tam, str. 190). Poudariti sicer velja, da individualizacija, z njo pa tudi diferenciacija niti v povojnih desetletjih niti kasneje ob snovanju sistemskih rešitev v devetdesetih letih v Sloveniji nista bili le didaktično, pač pa v pomembni meri tudi sistemsko in politično, celo ideološko vprašanje, neposredno povezano z vprašanjem trajanja in zasnove enotne šole. Od sistemskega odgovora na vprašanje, kakšno naj bo trajanje in kako naj bo zasnovana enotna šola, je namreč odvisno tudi, kakšni so strokovni in politični razmisleki o potrebnih diferenciacijskih ukrepih, s katerimi znotraj takšne šole obravnavamo razlike med učenci (o tem več v Bergant, 1970; Schmidt, 1982; Medveš, 2015; Štefanc, 2021b). Ko je torej Strmčnik začel raziskovati to področje, ni vstopal v teoretsko povsem prazen prostor, je bil pa nedvomno prvi, ki se je v slovenskem in takratnem jugoslovanskem prostoru vprašanja učne diferenciacije in individualizacije lotil sistematično in poglobljeno. Tako je že v sedemdesetih letih artikuliral ključne teze in argumente o pomenu, vlogi in značilnostih individualizacije ter učne diferenciacije v osnovni šoli (gl. Strmčnik, 1976), jih kasneje pomembno nadgradil, sistematisiral in razširil z izčrpnim primerjalnim pregledom odnosa do učne diferenciacije in rešitev v številnih državah (Strmčnik, 1987), potem pa zlasti aktualiziral in dopolnjeval glede na izkušnje z diferenciacijo v neposredni šolski praksi ter glede na družbene in šolskopolitične okoliščine (prim. Strmčnik 1991; 1992; 1993; 1999).

---

1 Šilih na tem mestu sicer piše o »razredih«, a je iz konteksta mogoče razumeti, da ima v mislih oddelke.

### 3.2.1 Strmčnikov koncept fleksibilne učne diferenciacije

Strmčnik je diferenciacijo in individualizacijo razumel neprimerljivo širše, kot je bilo to mogoče zaslediti v razpravah pred njegovimi. Bil je izrazit zagovornik enotne šole in prav tako izrazit nasprotnik prezgodnjega zunanjega diferenciranja, se je pa dobro zavedal svojevrstnega paradoksa enotne šole: če naj bo zares enotna in če naj zagotavlja enake izobrazbene možnosti vsem učencem, ne more trajati le nekaj let, pač pa morajo biti učenci vanjo vključeni dlje časa. Toda če naj traja dalj časa, potem ne more ostati notranje povsem *enaka* za vse učence, saj se z vsakim letom šolanja razlike med učenci – ne le v njihovih učnih zmožnostih, pač pa tudi v njihovih interesih in aspiracijah – vse bolj povečujejo. In če naj ostane enotna in ne razpade pod zunanjediferenciacijskimi družbenimi pritiski, mora najti učinkovite načine regulacije in obravnavanja teh razlik.

Kako torej ohraniti enotno šolo in hkrati ob njeni enotnosti dovolj upoštevati mnoge razlike med učenci? Rešitev te pedagoške kvadrature kroga Strmčnik išče v diferenciacijskih in individualizacijskih ukrepih, ki sežejo bistveno dlje od ukrepov, ki so jih upali misliti didaktiki pred njim. Če so ti ostajali bolj ali manj pri poudarkih, da se mora učitelj metodično-izvedbeno prilagajati in upoštevati specifične učencev, Strmčnik (1976) na vprašanje, kaj individualizirati, odgovarja, da »moremo in moramo individualizirati *vzgojnoizobraževalne smotre* in z njimi povezano *učno vsebino*, nadalje učne oblike in metode, učni tempo in učne odnose« (prav tam, str. 116, poudaril D. Š.). Z idejo o individualizaciji ne le metodične izvedbe, pač pa tudi učnih ciljev in vsebin je kajpak stopil na strokovno in sistemsko občutljiv teren, zato je precej pozornosti namenil tudi vprašanju iskanja ustreznega razmerja med skupnimi cilji, ki jih morajo doseči vsi v program vključeni učenci, in individualiziranimi cilji, ki jih znotraj programa dosegajo le nekateri učenci. Poudarjal je, da enotna šola seveda ima, mora imeti splošne, skupne smotre, toda to ne pomeni, »da je za skladnost splošnih in individualnih vzgojnoizobraževalnih smotrov potrebna vselej enotna vzgojnoizobraževalna vsebina in da je vsaka individualizacija vzgojnoizobraževalne vsebine že odmik od te dialektične enotnosti vzgojnoizobraževalnih smotrov« (prav tam, str. 117). To bi se moralo odraziti v takšnem nacionalnem načrtovanju učnih predmetov, da bi lahko bili učitelji pri svojem načrtovanju in izvajanju pouka dovolj vsebinsko – s tem pa vsaj do neke mere tudi

ciljno – fleksibilni in avtonomni: »Noben učni predmet ne bi smel ostati uniformirano enoten, marveč variabilen, ne da bi bila zaradi tega ogrožena njegova strokovna neoporečnost in njegova adekvatna raven,« poudari Strmčnik (prav tam, str. 118) in doda: »Noben učni predmet ne bi smel biti le od zunaj in vnaprej načrtovan, marveč hkrati tudi posteriorno individualiziran.« (Prav tam, str. 119.) Še več: iskati bi morali načine tudi za večjo fleksibilnost samega predmetnika v razmerju do učencev in omogočiti več alternativnih, fakultativnih, izbirnih predmetov in dejavnosti (prav tam).

Opisana prizadevanja Strmčnik teoretsko in strokovno zajame v konceptu *fleksibilne učne diferenciacije*, prav v njej namreč vidi rešitev kompleksnega izziva, kako optimalno upoštevati individualne specifikke vsakega učenca, obenem pa čim dlje ohraniti enotno šolo. V nasprotju z zunanjo diferenciacijo, »ki učence že zelo zgodaj ločuje na različne smeri, jih fleksibilna diferenciacija mnogo dlje združuje, učenje in poučevanje pa prilagaja individualnim zmožnostim in potrebam s pestro kombinacijo frontalnega, grupnega in individualnega dela.« (Prav tam, str. 140) Z drugimi besedami, učenci sicer ostajajo znotraj istega programa – tj. programa osnovne šole –, toda ta program ni več uniformno identičen za vse udeležence, pač pa jim omogoča različne poti skozenj, pri čemer je zlasti v začetnih letih izvedbeno enotnejši, nato pa iz leta v leto postaja bolj heterogen in fleksibilnejši, saj se skuša prilagajati vse večjim razlikam med učenci. Kako široko je razumljena takšna diferenciacija, Strmčnik (1987) pokaže že s predstavitvijo mnogih *modelov* fleksibilne diferenciacije (prav tam, str. 235–264), med katere uvršča model *sukcesivnega kombiniranja temeljnega in nivojskega pouka*, za katerega je značilno, da so učenci sicer razvrščeni v heterogene oddelke, toda pri nekaterih predmetih pouk manjši delež ur (četrtino ali največ tretjino) poteka v nivojskih skupinah. Čeprav smo v našem prostoru s fleksibilno diferenciacijo v osnovni šoli kasneje povezovali zlasti ta model, Strmčnik k temu diferenciacijskemu sistemu<sup>2</sup> uvršča tudi mnoge druge diferenciacijske

---

2 Ko obravnava učno diferenciacijo, Strmčnik (1987) ločuje tri t. i. *sisteme* učne diferenciacije in individualizacije: 1. *notranjo diferenciacijo*, za katero je značilno, da ostaja na ravni heterogenih oddelkov in se manifestira tako, da učitelj znotraj oddelka ali (lahko tudi homogene) učne skupine metodično in izvedbeno prilagaja pouk specifikam učencev; 2. *fleksibilno diferenciacijo*, ki se manifestira na ravni izobraževalnega *programa*, kar pomeni, da so učenci vključeni v *isti program*, a je ta zasnovan in izvedbeno poteka tako, da učencem omogoča čim bolj optimalno prehajanje skozenj, upoštevaje njihove individualne značilnosti; in 3. *zunanjo diferenciacijo*, za katero je značilno, da učence po določenem obdobju skupnega šolanja (po npr. štirih ali šestih letih) loči v *različne*



rešitve: t. i. model ANKER, individualno načrtovani pouk, projektno delo, programirani pouk, timski pouk, model šole brez razredov, izbirne predmete (izbirna učna diferenciacija), interesne dejavnosti, dopolnilni in dodatni pouk. K fleksibilni diferenciaciji prišteva tudi šolsko akceleracijo, torej možnost hitrejšega napredovanja iz razreda v razred (prav tam). Z zahtevnostjo same fleksibilne diferenciacije postajajo zahtevnejši tudi sistemski in kurikularni pogoji, ki so potrebni za njeno implementacijo. Strmčnik že v sedemdesetih letih opozarja, da kakovostna fleksibilna diferenciacija zahteva dobro usposobljene učitelje, pripravljene za načrtovanje in izvajanje fleksibilno diferenciranega pouka, pri čemer morajo biti dobro usposobljene tudi svetovalne in strokovne službe znotraj šole in na ravni države (Strmčnik, 1976, str. 150–151). Toda še tako dobro usposobljeni učitelji in svetovalci težko udeležujejo diferenciacijske možnosti, če za to ni ustreznih kurikularnih in sistemskih podlag. Strmčnik tako že v osemdesetih letih odpira vprašanje, kako naj bo zasnovan sam izobraževalni program osnovne šole, zlasti pa kako naj bodo zasnovani učni načrti kot temeljni kurikularni dokumenti, ki narekujejo načrtovanje in izvajanje posameznih programskih enot. Čeprav zapiše, da se ne opredeljuje do tega, »ali naj bodo učni načrti bolj ciljni ali bolj vsebinski« (Strmčnik, 1987, str. 265), vendarle poudari, da je potrebna smiselna graducija učnih ciljev oz. smotrov: ker mora šola »upoštevati družbene in posamezniške vzgojno-izobraževalne interese«, ki pa jih »zgolj s splošnimi učnimi smotri ni mogoče ustrezno izraziti«, je »z vidika diferenciacije in individualizacije ne le smiselno, marveč tudi nujno, da razdelimo smotre na *globalne ali orientacijske, parcialne (delne) in operativne*.« (Prav tam, str. 266)

### 3.2.2 Konceptualna in sistemska umestitev učne diferenciacije v osnovnošolsko izobraževanje po osamosvojitvi

Intenzivno raziskovalno in strokovno delo na področju učne diferenciacije in individualizacije se je v osemdesetih letih in v prvi polovici devetdesetih let prejšnjega stoletja pokazalo tudi v uveljavljanju diferenciacijskih rešitev in ukrepov v neposredni šolski praksi. Nova poosamosvojitvena šolska zakonodaja, ki je bila sprejeta leta 1996, je temeljila na konceptualnih

---

*programe z različno zahtevnostjo in praviloma tudi z različnimi možnostmi nadaljnega prehajanja po šolski vertikali.*

podlagah iz *Bele knjige* (1995). Ta je ob predlogu členitve nove devetletne osnovne šole na tri vzgojno-izobraževalna obdobja (VIO) glede učne diferenciacije predvidela, da se v prvem in drugem obdobju »zunanje diferenciacije ne izvaja niti v modificirani obliki« (prav tam, str. 114), pač pa se v teh obdobjih izvaja le didaktična (tj. notranja) diferenciacija s svojimi modifikacijami, med katere so avtorji tega dokumenta uvrstili tudi fleksibilno diferenciacijo (poimenovali so jo *notranja fleksibilna diferenciacija*). To naj bi začeli izvajati v drugem VIO vsaj pri dveh, lahko pa tudi pri treh predmetih, tj. matematiki, tujem jeziku in slovenščini, pri katerih bi lahko potekale »različne kombinacije temeljnega in nivojskega pouka«, pri čemer delež nivojskega pouka v homogenih oddelkih ne bi smel presiegati četrtine ur pri teh predmetih (prav tam). V tretjem VIO naj bi začeli z izvajanjem t. i. *delne zunanje diferenciacije*, in sicer tako, da bi izrazitejša fleksibilna in notranja diferenciacija potekali v 7. razredu znotraj heterogenih oddelkov, hkrati pa bi potekalo spremljanje učencev, ki bi bilo v pomoč pri razporejanju teh na zahtevnostne ravni v 8. in 9. razredu (prav tam). *Bela knjiga* je ob tem predvidela, da se za ravni zahtevnosti pri nivojskem pouku odločajo učenci sami, pri čemer imajo možnost prehajanja med ravnmi, v 8. in 9. razredu pa prehajanje lahko poteka ob zaključku posameznih ocenjevalnih obdobj (prav tam). V zadnjem VIO je zasnova predvidela tudi izbirne predmete, pri čemer je bilo poudarjeno, da izbirnost ne sme biti uvajanje v poklic, prav tako pa se z njo ne sme pogojevati formalnih možnosti za napredovanje po vertikali (prav tam, str. 115).

*Zakon o osnovni šoli* (ZOsn, 1996) je v osnovi sledil predlogom v *Beli knjigi* (1995): določil je, da v prvem VIO poteka le notranja diferenciacija, od 4. do 7. razreda pri že omenjenih treh predmetih fleksibilna diferenciacija po modelu sukcesivne kombinacije temeljnega in nivojskega pouka, v zadnjih dveh razredih pa delna zunanja diferenciacija pri istih treh predmetih, kar je pomenilo, da so učenci pri teh predmetih razdeljeni v nivojske skupine ves čas njihovega trajanja (ZOsn 1996, 40. člen). Zakon je tudi določil, da se za posamezno raven zahtevnosti odločijo učenci in da lahko ob zaključku ocenjevalnih obdobj učenci med ravnmi zahtevnosti tudi prehajajo, vendar v 9. razredu le na podlagi ocen (prav tam, 41. člen).<sup>3</sup> Že po slabem

---

3 Natančno branje sicer pokaže, da se je zakonska dikcija nekoliko razlikovala od predloga v *Beli knjigi* (več o tem v Kovač Šebart, 2002, in Štefanc, 2021b).

desetletju so bile sistemske rešitve na področju diferenciacije deležne prvih sprememb, in sicer z zakonsko novelo leta 2006 (ZOsn-E, 2006). Ključne spremembe 40. člena v ZOsn-E (prav tam) so bile naslednje:

- izvajanje fleksibilne diferenciacije s kombinacijo temeljnega in nivojskega pouka od 4. do 7. razreda ohranja le kot možnost, za katero se šola lahko odloči ali pa ne;
- v 8. in 9. razredu določi, da je pri treh predmetih mogoče izvajati različne oblike diferenciacije, in sicer: a) razporeditev učencev v učne skupine, b) hkratno poučevanje dveh učiteljev, c) nivojski pouk in č) kombinacijo omenjenih oblik diferenciacije;
- če zaradi majhnega števila učencev ni mogoče organizirati omenjenih oblik diferenciacije, šolam daje možnost, da pri pouku poteka samo notranja diferenciacija.

Na strokovno spornost opisanih sprememb smo v delu stroke opozorili v več javnih zapisih (prim. Kovač Šebart, Medveš in Štefanc, 2006; Strmčnik idr., 2007). Ob zatrditvi zagovornikov spremembe, da bodo širše možnosti za izvajanje različnih oblik diferenciacije pomenile za šole večjo avtonomijo, smo opozarjali, da je ključna *sistemska urejenost diferenciacije*, saj ta »zavezuje šolo in predvsem državo, da s sprejetjem ustreznih normativnih aktov zagotavlja za takšno organizacijo pouka tudi finančno, kadrovsko in drugo materialno infrastrukturo ter formalna varovala pred slabostmi, ki bi jih taka rešitev lahko prinesla in jih v stroki poznamo. Napovedana ‚avtonomija‘ šol pri izvajanju diferenciacije je zgolj simptom, ki nakazuje pomemben obrat v razumevanju osnovne šole kot javne dobrine. Šole bodo namreč pri izbiri avtonomne natanko toliko, kolikor bodo sposobne zagotoviti financiranje različnih diferenciacijskih rešitev.« (Strmčnik idr., 2007, str. 205.) Šole so bile pri odločanju o diferenciacijskih ukrepih odteletj torej bolj »avtonomne«, kar je v danih sistemskih okoliščinah pomenilo »prepuščene same sebi in svojim možnostim«. Ne gre pa prezreti še enega spornega momenta avtonomije, ki ga je ravno tako šolam prinesla zakonska sprememba leta 2006: šolam, v katerih se v 8. in 9. razredu niso več odločali za izvajanje nivojskega pouka, pač pa npr. za razporeditev učencev v učne skupine, ni bilo treba več upoštevati določila, da se učenci za razporeditev v posamezno skupino odločajo sami in da lahko med njimi tudi po lastni odločitvi prehajajo, kar je eden ključnih pogojev za izvajanje takšne

diferenciacije in kar Strmčnik poudari že v prvi polovici sedemdesetih let (prim. Strmčnik, 1976, str. 131).

*Zakon o osnovni šoli* je kasneje doživel še nekaj sprememb, ki pa so ohranjale in še dodatno krepile ohlapnost sistemskih rešitev na področju učne diferenciacije: z novelo zakona leta 2011 (ZOsn-H, 2011, 22. člen) iz 40. člena izginejo različne oblike diferenciacije, ki jih je uvedel zakon leta 2006, tako da je z novo določbo predvideno, da pri treh predmetih v 8. in 9. razredu pouk vse leto poteka »z razporeditvijo učencev v manjše učne homogene ali heterogene skupine, med letom pa glede na učne vsebine tudi kot kombinacija homogenih in heterogenih skupin« (prav tam). Naslednje leto se z določbami *Zakona za uravnoteženje javnih financ* (ZUJF, 2012) ponovno spremeni 40. člen ZOsn, ki odtelej preprosto predvideva le možnost oblikovanja manjših učnih skupin ter niti več ne ločuje med heterogenimi in homogenimi (prav tam, 64. člen).

### 3.3 Od individualizacije pouka k personalizaciji učenja: konceptualni premisleki in dileme

Vsaj za zadnjih deset let je mogoče reči, da problematika učne diferenciacije in individualizacije v Sloveniji ni več v ospredju znanstvenih, strokovnih in šolskopolitičnih razmislekov. Tudi sistemske spremembe in lahkotnost njihovega sprejemanja – ne le tistih, povezanih z nivojskim poukom, pač pa tudi tistih, ki se nanašajo na izbirnost in jih tu nismo posebej obravnavali – v obdobju med letoma 2006 in 2011 kažejo na odsotnost resnejših konceptualnih premislekov o tem vprašanju. Ni mogoče prezreti, da zadnji posegi v zakonske rešitve težijo k prenašanju odgovornosti za kakovostno učno diferenciacijo in posledično tudi za čim bolj optimalno individualizacijo na institucionalno raven, saj je od strokovnih odločitev na posameznih osnovnih šolah odvisno, ali in kako bodo implementirale razmeroma široko možnost tvorjenja manjših učnih skupin, ki jih dopušča veljavni *Zakon o osnovni šoli* (ZOsn, 2016, 40. člen).

Hkrati pa je v zadnjem času tudi v našem prostoru opaziti vse pogostejše omenjanje pojma, ki ima očitno intenco zasesti prostor, v katerem sta bila desetletja uveljavljena koncepta učne diferenciacije in zlasti individualizacije: namreč pojma *personalizacija* (gl. npr. Nolimal, 2015; Bone idr., 2022;

Štimpfel, 2017; Ažman in Zavašnik, 2019; Slivar idr., 2021; Mihelič in Zore, 2021). Vsaj za slovenski prostor se zaenkrat zdi, da personalizacija vanj vstopa brez poglobljene teoretske ali vsaj konceptualne refleksije. Nastaja vtis, da postaja del našega kategorialnega aparata bolj po inerciji, ker je to koncept, o katerem je mogoče brati v nekaterih mednarodnih dokumentih, s seboj prinaša pridih novosti, sodobnosti, morda tudi inovativnosti, zato ga velja vključevati tudi v naš strokovni besednjak, pa čeprav ni nujno jasno, da vemo, zakaj to počnemo in po čem se dejansko razlikuje od uveljavljenih teoretskih in konceptualnih rešitev.<sup>4</sup> Naleteli smo na kar nekaj zapisov različnih avtorjev, v katerih se *personalizacija* pojavlja preprosto kot izraz, ki je pridodan diferenciaciji in individualizaciji, denimo:

Učitelji naj za dosego čim boljših rezultatov pri učencu izvajajo notranjo diferenciacijo in individualizacijo ter personalizacijo. (Štimpfel, 2017, str. 35.)

Ali pa:

Možnosti se nakazujejo pri večji fleksibilnosti programov oziroma sistematičnem in načrtnem izvajanju diferenciacije, individualizacije in personalizacije. (Grah in Rogič Ožek, 2016, str. 19.)

Tudi v nekaterih institucionalnih dokumentih je mogoče zaslediti uporabo izraza personalizacija, ne da bi bil ta vsebinsko posebej pojasnjen, pojavlja pa se zlasti v kontekstu omenjanja učne individualizacije. V *Povzetku poročil skupin za analizo učnih načrtov v osnovni šoli in gimnaziji* se tako večkrat pojavi besedna zveza »personalizacija in individualizacija« (gl. Slivar idr., 2021, str. 93), prav tako besedno zvezo »individualizacija, diferenciacija in personalizacija« zasledimo v dokumentu Urada za razvoj in kakovost izobraževanja pri MIZŠ (Radovednost je lepa ..., 2020, str. 46).

Ob tem se logično zastavlja vprašanje, kaj pravzaprav razumemo pod pojmom personalizacija: glede na zapise, ki ta pojem preprosto priključijo diferenciaciji in individualizaciji, bi sklepali, da gre za pojem, ki jima je na

---

4 Ni prvič, da nek koncept nereflektirano umeščamo v naš pedagoški in didaktični prostor. Ne tako davno smo lahko podoben proces spremljali z uveljavljanjem koncepta kompetence. Proces, ki se je pri nas intenziviral v obdobju po letu 2005, je postopoma privedel do tega, da se danes razmisleki o kurikularnih rešitvah nujno sučejo okrog kompetenc, za katere se zdi, kot da ne bi imele nikakršne alternative, pa čeprav smo vse do konca devetdesetih let 20. stoletja zmogli v izobraževanju tudi brez njih (o tem gl. Štefanc, 2021a).

neki način pomensko soroden; toda ker se pojavlja kot ločen označevalec, to nakazuje, da se od njiju tudi pomensko razlikuje. Kako je torej mogoče misliti razliko med učno diferenciacijo in individualizacijo na eni ter personalizacijo na drugi strani? Poskusimo orisati nekatere konceptualne specifične.

### 3.3.1 Uveljavljanje personalizacije učenja in problem premeščanja odgovornosti za učno uspešnost

Kot piše Diana Burton (2007), je mogoče začetke uveljavljanja tega koncepta zaslediti v angleškem šolskopolitičnem prostoru kmalu po letu 2000: ko namreč opisuje vplive pedagoške psihologije na izobraževanje in pouk, med drugim pokaže, da psihološki teoretični konstrukti in empirični podatki, ki se denimo nanašajo na metakognicijo, delovanje možganov, stile učenja in multiple inteligence, ne le pomembno determinirajo razmisleke o legitimnih pedagoških in didaktičnih pristopih, pač pa so postali tudi podlaga za promocijo koncepta *personaliziranega učenja*, ki se je artikuliral na podlagi dela enega ključnih vladnih svetovalcev, namreč Charlesa Leadbeaterja, avtorja besedila »*Personalisation through participation: a new script for public services*« (Leadbeater, 2004).<sup>5</sup> Jasno postaja torej vsaj dvoje: prvič, da se koncept personalizacije, kot je bil vpeljan v pedagoški diskurz, nanaša primarno na procese učenja, zato avtorji, ki ga uporabljajo, praviloma ne govorijo o personalizaciji nasploh, pač pa o *personalizaciji učenja*. In drugič, kolikor je učenje primarno subjektivni proces, poudarjanje učenja kot ključnega procesa, ki ga mora spodbujati šola, vodi v premeščanje odgovornosti za usvajanje znanja in posledično za učno uspešnost ter kakovost izobrazbe – na učenca. Logika je namreč naslednja: naloga šole ni več transmisija znanja, saj je znanje, skladno s konstruktivističnimi psihološkimi spoznanji, subjektiven konstrukt, zato naloga šole in učitelja ni, da znanje *prenaša*, pač pa da učencem zagotovi čim bolj optimalne pogoje za to, da bodo obvladovali svoje učenje (npr. da se bodo znali učiti, da bodo razumeli zakonitosti kognitivnih procesov ipd.). Toda to hkrati pomeni, da je edini agens, ki učenca lahko privede

---

5 Pot k uveljavljanju tega koncepta je sicer, kot piše tudi Johnson (2004), že leto dni prej tlakoval David Miliband, angleški laburistični politik, ki je leta 2003 v svojem odmevnem govoru poudaril zavezanost angleške šolske politike bolj personaliziranim pristopom v izobraževanju (prim. Miliband, 2003).

do znanja, pravzaprav *učenec sam*, zato je v končni instanci za to, koliko znanja usvoji, kako kakovostno je to znanje, kakšen vpliv ima to na njegovo formacijo in tako naprej – njegova lastna odgovornost. Tako kot je Leadbeater (prav tam) predvidel, da bodo državljani skozi svojo participacijo ne le uveljavljali, pač pa tudi prevzeli odgovornost za to, da se bodo javne storitve čim bolj prilagale njihovim potrebam, s tem pa postale bolj personalizirane in kakovostnejše (o tem gl. tudi Reeves, 2014), bi morali skozi koncept personaliziranega učenja tudi učenci prevzeti odgovornost za svoje učenje in učno uspešnost.

V našem prostoru sta to neposredno ubesedili Mojca Mihelič in Eva Zore (2021), ko sta zapisali: »Personalizacija kot koncept izhaja iz prostora, ki v ospredje postavlja učenje, medtem ko pouk in poučevanje razume kot ‚servis‘ učenju; učenec je odgovoren za svoje učenje, učitelj mu bolj ali manj asistira.« (Prav tam, str. 51) V tem pogledu so zanimivi tudi poudarki, ki jih v povezavi s personalizacijo učenja najdemo v *Načrtu za okrevanje in odpornost*, ki je de facto podlaga za sistemske in kurikularne spremembe v prihodnjem obdobju: »Personalizirano učenje zagotavlja celovito ozaveščeno aktivno vlogo posameznika tako pri načrtovanju učenja (cilji, kriteriji uspešnosti), učenju uporabe posamezniku prilagojenih in naklonjenih pristopov, ki jih zagotavlja tudi vzajemno in sodelovalno učenje (s sošolci, učitelji ali zunanjimi strokovnjaki). Še posebej pri utrjevanju, preverjanju in ocenjevanju je treba upoštevati vmesne stopnje ravni doseganja znanja ter vzajemno preverjanje, samopreverjanje ter še posebej spodbujati (samo) refleksijo.« (Načrt za okrevanje ..., 2021, str. 358)

To je povsem v sozvočju s težnjami, ki jih spremljamo v zadnjih desetletjih in temeljijo na pojmovanju pouka bolj ali manj kot *organiziranega učenja*, kar je sicer del procesov, ki jih Biesta (2013; 2020) označuje s sintagmo *poučenjenje izobraževanja*. Da bi se moralo težišče pouka premakniti od poučevanja, zlasti neposrednega, k učenju, tudi v našem strokovnem prostoru dejansko ni nič novega: tako denimo Leopoldina Plut-Pregelj (1999) v svoji kritiki diferenciacijskih rešitev devetletne osnovne šole med drugim poudarja, da je »učenje vedno *individualni proces*« (prav tam, str. 46), pri čemer naj bi bila učitelj in šola le »posredno odgovorna za učne rezultate« učencev, torej za »organizacijo učnega procesa pri pouku, za ustvarjanje dobrih pogojev [...], *toda za učne rezultate je in mora biti*

*odgovoren učenec sam*« (prav tam). Prav z vidika kakovostne individualizacije in diferenciacije pouka so takšna naziranja izjemno problematična. Didaktično razumevanje individualizacije namreč sloni na predpostavki, da je za njen uspeh ključno ravnanje in odgovornost učitelja, ki načrtuje in vodi pouk. Ne le, da to poudarita denimo Bognar in Matijević (1993), ko individualizacijo opredelita kot »sredstvo optimizacije poučevanja« (prav tam, str. 167), dobra štiri desetletja pred njima že Schmidt (1951) v tem kontekstu jasno zapiše: »Odločno se moramo boriti proti poskusom, odkrivati v učencih negativne strani (nižje sposobnosti, slaba svojstva značaja), zato da bi s tem učitelj opravičil neuspeh svojega učnega in vzgojnega dela z njimi.« (Prav tam, str. 192) Individualizacijski ukrepi so torej v pomembni meri vezani na učiteljevo *poučevanje* in ne primarno na učenčevo učenje. To seveda ne pomeni, da kakovost učenja ni pomembna ali da individualizacija nima nikakršnega vpliva na to, kako se učenec uči, pomeni le, da je z didaktične perspektive neposredni predmet individualizacijskih ukrepov pouk in učiteljevo ravnanje pri pouku, za kar je učitelj tudi strokovno odgovoren. Razprave o individualizaciji se zato v pomembni meri sučejo okrog vprašanja, kaj prilagajanje pouka oz. poučevanja pomeni in kako ga je mogoče udejanjiti.

Tudi Strmčnik ni pristajal na reducirano pojmovanje pouka kot procesa organiziranega učenja (prim. Strmčnik, 2001, str. 100–102). Še manj pa se je strinjal z naziranjem, da je odgovornost za učne rezultate mogoče pripisati le učencem, to bi bilo celo v nasprotju s samim ključnim razumevanjem didaktičnega pomena in vloge individualizacije. Vseskozi je poudarjal, da je »učenčeva učna zmogljivost [...] odvisna od cele vrste dejavnikov. Zlasti je zelo odvisna od neposredne in posredne optimalne učne pomoči šole in drugih, ki so tej pomoči kos.« (Strmčnik, 1976, str. 121) S tem v zvezi tudi zapiše, da moramo biti »proti temu, da bi prepuščali sposobnosti učenja učencev njim samim in njihovim pogojem učenja ter da bi potem na podlagi tega, kar učenec pač zmore sam po sebi, brez učiteljevega optimalnega angažiranja, avtomatično zniževali vsebinsko raven in vsebinske kriterije učenja.« (Prav tam, str. 126) Zato tudi ni naključje, da v svoji *Didaktiki* (Strmčnik, 2001) posebej utemeljuje nujnost učiteljeve neposredne *poučevalne* pomoči (gl. prav tam, str. 104–105).



### 3.3.2 Personalizacija učenja kot sestavni del tehnologizacije in digitalizacije izobraževanja

Ob tem pa ne gre prezreti še drugega, prav tako pomembnega vidika prizadevanj za personalizacijo učenja, ki je tesno povezan z vse izrazitejšim uveljavljanjem sodobnih računalniško podprtih tehnologij na področju vzgoje in izobraževanja. Vrsta avtorjev in šolskopoličnih dokumentov namreč koncept personaliziranega učenja povezuje prav s tehnologizacijo in digitalizacijo izobraževanja, pri čemer je temeljna predpostavka, da je mogoče s sodobnimi tehnološkimi rešitvami in orodji učenje ukrojiti po meri vsakega posameznika in njegovih učnih potreb, interesov, aspiracij.

Že v prvih desetletjih 20. stoletja je Sidney Pressey v prvih učnih strojih videl potencial, ki bi lahko učitelja razbremenil rutinskih poučevalnih opravil, tako da bi se lahko bolj posvetil kompleksnejšim pedagoškim in didaktičnim nalogam; enakim intencam je v petdesetih letih sledil tudi Skinner (prim. Petrina, 2004; Watters, 2021). Toda funkcionalnost učnih strojev je bila v tistem obdobju preprosto preveč omejena, da bi lahko odigrali pomembnejšo vlogo pri učenju in pouku. Po nekaj desetletjih razvoja računalniško podprte tehnologije in umetne inteligence pa smo priča bistveno večji učinkovitosti tako strojne kot programske opreme, ki z obdelavo velikih količin podatkov in s pomočjo kompleksnih algoritmov izvaja učno analitiko, na podlagi katere lahko posameznika vodi skozi proces učenja, mu sugerira najbolj optimalne učne korake, preverja njegovo učno delo, učitelje podpira pri načrtovanju pouka in, kot piše Selwyn (2019), jih celo usmerja pri tem, kaj in kako naj pri pouku govorijo in delajo (prav tam, str. 72) – vse to z namenom čim učinkovitejše personalizacije učenja, čemur so ne nazadnje namenjeni t. i. *personalizirani učni sistemi*, ki učence v virtualnem prostoru usmerjajo k učni interakciji s spletnimi učnimi viri (prav tam, str. 74).

Visokotehnološko podjetje Motorola je že leta 2010 v enem svojih biltenov, ki so ga poimenovali *bela knjiga*, poudarilo pomen personalizacije na področju izobraževanja: »Težava, s katero se srečujemo, ko si prizadevamo za večjo učno učinkovitost učencev v današnjem izobraževalnem sistemu, je pomanjkanje personalizacije [...] S prepričljivejšimi, bolj motivirajočimi, personaliziranimi učnimi okolji, ki omogočajo večjo uspešnost učencev,

lahko aplikacije za e-učenje v povezavi s hitrimi brezžičnimi omrežji sprožijo revolucijo na področju izobraževanja.« (How Technology is Changing ..., 2010, str. 8)

Ni posebej presenetljivo, da težnje po personalizaciji učenja izrazito posegajo zlasti v visokošolski prostor, ki tudi sicer v pomembni meri temelji na individualnem študijskem angažmaju, za katerega so študentje bolj pripravljene in zanj zmožnejši od učencev in dijakov. Da je tehnologija eden ključnih dejavnikov, ki omogočajo personalizirano učno izkušnjo v kontekstu visokošolskega izobraževanja, utemeljuje Lisa Marie Blaschke (2018), ki se pri tem opira na vrsto avtorjev, ki v takšni personalizaciji vidijo pomemben potencial: personalizirana, nelinearno zasnovana učna okolja naj bi podpirala raziskovanje, študij naj bi usmerjal študent sam, spodbujala naj bi ustvarjanje in izmenjavo informacij ter znanja, omogočala naj bi sodelovanje pri soustvarjanju novih informacij in znanja, spodbujala naj bi povezovanje med akademsko sfero in delovnim okoljem ter nasploh tudi vseživljenjsko učenje (prav tam, str. 133; prim. tudi Kergel idr., 2018). Kot pišeta Maura Smale in Mariana Regalado (2017), naj bi tak »odzivni in personalizirani učni ekosistem« pomembno spodbujal študijsko uspešnost (prav tam, str. 3–4; prim. tudi Mistree idr., 2014, Gosper in Ifenthaler, 2014).

V tem kontekstu je eno temeljnih vprašanj, kakšne so implikacije in posledice opisanih personalizacijskih teženj za kakovost in pravičnost vzgojno-izobraževalnih sistemov in procesov, ki v okviru teh sistemov potekajo in so za izobrazbo učencev, dijakov in študentov ključnega pomena. V tem pogledu je ilustrativen zapis Williamsona (2013), ta namreč z naklonjenostjo opisuje učenje kot potrošniško dejavnost, ki se ne razlikuje bistveno od drugih vrst potrošnje, ta pa je po svoji logiki nujno personalizirana. V tem kontekstu, zapiše avtor, je treba poudariti pomen »vseživljenjskih ,projektov‘ kot kulturnega vzorca mrežnega individualizma. Personalizirani projekt je postal novo in kontinuirano stanje duha [...], ki ga usmerjajo individualna samoodgovornost, personalizacija ter na tehnologiji temelječa osredinjenost na otroka, pri čemer so učenci deležni spodbud, da zase ustvarjajo lastne ,pisarne za načrtovanje‘.« (Prav tam, str. 98) Logika, ki jo s tem zapisom promovira Williamson, je domala povsem nasprotna prej omenjenim Strmčnikovim pojmovanjem – zanj smo pokazali, da ni pristajal na tezo o primarno (ali celo izključno) učenčevi odgovornosti za učenje

in učne rezultate. Zdi se, da pride v tem kontekstu jasno do izraza, kako učinkuje redukcija konceptov izobraževanja in pouka na učenje ter redukcija individualizacije pouka na personalizacijo učenja.

Z bistveno več kritične distance Selwyn (2019) opisuje primer na Kitajskem popularnega »sistema Knewton« (gl. tudi Yu, 2018), ki s pomočjo umetne inteligence natančno spremlja aktivnosti vsakega uporabnika in na podlagi analiz obsežnih korpusov podatkov posamezniku predlaga najbolj optimalno učno pot: »Na podlagi podatkov sistem modelira različne vidike učnečevega delovanja, npr. motivacijo za učenje, kakovost njegovih učnih rezultatov, predvidi celo njegov ‚učni slog‘. Na osnovi takšnega učnega profiliranja sistem nato učencu priporoča, kateri so zanj najustreznejši izobraževalni resursi, ki naj jih uporabi v naslednjem koraku,« piše Selwyn (2019, str. 74). V podjetju, ki promovira in trži ta sistem, menijo, da z njegovo pomočjo učenci dosegajo boljše učne rezultate in so boljše pripravljene na rigorozne sprejemne izpite pred vpisom na univerzitetni študij, zaradi česar, kot pravi Selwyn, je v visoko kompetitivnem kitajskem šolskem okolju to postal tudi izjemen prodajni artikel, zaželen zlasti med starši, ki želijo svojim otrokom zagotoviti prednost pred drugimi (prav tam, str. 74–75). Avtor ob tem poudarja, da takšen, na umetni inteligenci temelječ sistem personaliziranega učenja najbrž lahko pripomore k boljšim učnim rezultatom nekaterih učencev, a zlasti tistih, ki so tudi sicer visoko motivirani, odgovorni in vztrajni pri učenju, toda hkrati tudi ni mogoče prezreti, da so to osebne karakteristike, ki jih z večjo verjetnostjo zasledimo pri učencih, ki prihajajo iz spodbudnejšega okolja (prim. prav tam, str. 83). Ti učenci bodo torej z uveljavljanjem logike personaliziranega učenja, ki ob asistenci visoke tehnologije predvideva tudi visoko stopnjo učne motivacije in akademskih aspiracij, dvojno privilegirani: najprej s tem, da si takšne tehnološke sisteme sploh lahko financirajo, nato pa tudi s tem, da jih s svojimi siceršnjimi osebnostnimi karakteristikami (in seveda drugimi ugodnimi okoliščinami) lahko v polni meri izkoristijo.

Kar bo toliko bolj problematično – tudi z vidika pravičnosti vzgoje in izobraževanja –, če bodo težnje po tehnološko podprti personalizaciji učenja postopoma vodile k razgradnji sistemov javnega šolstva in institucionalnega izobraževanja. Če namreč drži, da namesto kompleksnega sistema izobraževanja in pouka zadostuje personalizirano učenje, če drži, da mora biti

takšno učenje skladno z individualnimi interesi vsakega posameznika, ki v potrošniški maniri izbere, kar »potrebuje«, in če drži, da je takšno učenje mogoče s pomočjo računalniško podprtih tehnoloških rešitev zagotoviti kadarkoli in kjerkoli, tudi v povsem virtualnih okoljih – čemu bi torej še potrebovali institucijo, kot je (javna) šola? Ta se lahko kaj hitro zazdi tako arhaična, kot se v dobi avdio in video pretočnih storitev, časovnih zamikov in spletnih platform zdi arhaična televizija. Keri Facer je že pred več kot desetletjem opozarjala prav na to nevarnost: »Če jih privedemo do skrajnosti, takšne diskusije [o preživetosti koncepta šole, op. D. Š.] vodijo k sugestijam, da bi veljalo šolo preprosto razgraditi in iz nje napraviti učno pokrajino ter jo nadomestiti s personaliziranimi učnimi okolji.« (Facer, 2011, str. 27) A ne gre prezreti, da bi to imelo resne učinke prav na zagotavljanje pravičnosti izobraževanja, saj, kot poudarja avtorica, »so javne izobraževalne ustanove prav verjetno edini vir, ki ga imamo, da se lahko zoperstavimo neenakostim in nepravilnostim, ki ju generirajo neformalne učne pokrajine zunaj šole [...], kar kaže, da takšne javne ustanove potrebujemo bolj kot pokrajine atomiziranih, personaliziranih učnih okolij.« (Prav tam, str. 28–29)

## Literatura in viri

- Ažman, Tatjana, in Zavašnik, Mihaela, ur., 2019. *Soustvarjanje inovativnih učnih okolij: primeri dobrih praks vodenja*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*, 1995. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Bergant, Milica, 1970. *Teme iz pedagoške sociologije*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Biesta, Gert, 2013. *The Beautiful Risk of Education*. New York: Paradigm Publishers.
- Biesta, Gert, 2020. Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited. *Educational Theory*. 70/1. 89–104.
- Blaschke, Lisa Marie, 2018. Self-determined Learning (Heutagogy) and Digital Media. Creating integrated Educational Environments for developing Lifelong Learning Skills. V: *The Digital Turn in Higher Education* (ur. Kergel, David, Heidkamp, Birte, Tellés,

- Patrik Kjærdsdam, Rachwal, Tadeusz, in Nowakowski, Samuel). Wiesbaden: Springer Fachmedien. 129–140.
- Bognar, Ladislav, in Matijević, Milan, 1993. *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bone, Jerneja, in drugi, 2022. *Poti do sprememb pedagoške prakse*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Burton, Diana, 2007. Psycho-pedagogy and personalised learning. *Journal of Education for Teaching*. 33/1. 5–17.
- Danilov, Mikhail Aleksandrovich, in Jesipov, Boris Petrovich, 1961. *Didaktika*. Sarajevo: Veselin Masleša.
- Facer, Keri, 2011. *Learning Futures: Education, Technology and Social Change*. New York: Routledge.
- Franković, Dragutin, Pregrad, Zlatko, in Šimleša, Pero, ur., 1963. *Enciklopedijski rječnik pedagogije*. Zagreb: Matica hrvatska.
- Grah, Jana, in Rogič Ožek, Simona, 2016. Oblikovanje strategij za povečanje dostopnosti in enakih možnosti v osnovnih šolah, ki izvajajo prilagojeni izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom. *Vzgoja in izobraževanje*. 47/5-6. 11–20.
- Gosper, Maree, in Ifenthaler, Dirk, ur., 2014. *Curriculum Models for the 21st Century*. New York: Springer.
- How Technology is Changing the Ways Students Learn and Teachers Teach*, 2010. Schaumburg: Motorola.
- Johnson, Martin, 2004. *Personalised Learning – an Emperor's Outfit?* London: Institute for Public Policy Research.
- Kergel, David, Heidkamp, Birte, Telléus, Patrik Kjærdsdam, Rachwal, Tadeusz, in Nowakowski, Samuel, ur., 2018. *The Digital Turn in Higher Education*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kovač Šebart, Mojca, 1999. Diferenciacija v polju šolske preнове. *Sodobna pedagogika*. 50/1. 72–87.
- Kovač Šebart, Mojca, (2002). *Samopodobe šole: konceptualizacija devetletke*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Kovač Šebart, Mojca, Medveš, Zdenko, in Štefanc, Damijan, 2006. Je predlog spremembe osnovnošolskega zakona ustavno sporen? : go-stujoča peresa. *Delo*. 48/75. 5.
- Krneta, Ljubomir, 1974. *Pedagogija*. Beograd: Naučna knjiga.

- Leadbeater, Charles, 2004. *Personalisation through participation: a new script for public services*. London: DEMOS/DFES Innovations Unit.
- Medveš, Zdenko, 2015. Socialistična pedagogika, ujeta v mit o pravičnosti enotne šole in kulturno hegemonijo. *Sodobna pedagogika*. 66/2.14–37.
- Mihelič, Mojca, in Zore, Eva, 2021. Formativno spremljanje kot pot do kakovostnejšega znanja. *Sodobna pedagogika*. 72/2. 48–57.
- Miliband, David, 2003. Workforce reform: No turning back. *Guardian*. Dostopno na: <https://www.theguardian.com/education/2003/jun/17/schools.uk7> (citirano 26. septembra 2022).
- Mistree, Farrokh, Panchal, Jitesh H., Schaefer, Dirk, Allen, Janet K., Haron, Sammy, in Siddique Zahed, 2014. Personalized Engineering Education for the Twenty-First Century. V: *Curriculum Models for the 21st Century* (ur. Gosper, Maree, in Ifenthaler, Dirk). New York: Springer. 91–112.
- Načrt za okrevanje in odpornost*, 2021. Ljubljana: Vlada RS.
- Nolimal, Fani, 2015. *Personalizacija vzgojno-izobraževalnega dela kot odgovor na izzive šolstva*. Dostopno na: <https://www.zrss.si/naravoslovje2015/files/petek-sekcijsko/Personalizacija-vzgojno-izobrazevalnega-dela-kot-odgovor-na-izzive.pdf> (citirano 26. septembra 2022).
- Pataki, Stjepan, Pregrad, Zlatko, in Janković, Vladimir, 1953. *Opća pedagogija*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
- Petrina, Stephen, 2002. Sidney Pressey and the Automation of Education, 1924–1934. *Technology and Culture*. 54/2. 305–330.
- Plut - Pregelj, Leopoldina, 1999. Diferenciacija pouka v osnovni šoli: ameriška izkušnja in njen nauk: ali se lahko kaj naučimo iz tuje izkušnje? *Sodobna pedagogika*. 50/1. 28–51.
- Poljak, Vladimir, 1970. *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Radovednost je lepa čednost*, 2020. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.
- Reeves, Jenny, 2014. The Successful Learner: A Progressive or an Oppressive Concept? V: *Reinventing the Curriculum. New Trends in Curriculum Policy and Practice* (ur. Biesta, Gert, in Priestley, Mark). London: Bloomsbury. 51–73.
- Schmidt, Vlado, 1951. *Pedagogika (tretji in četrti del)*. Ljubljana: DZS.

- Schmidt, Vlado, 1982. *Socialistična pedagogika med etatizmom in samoupravljanjem*. Ljubljana: DDU Univerzum.
- Selwyn, Neil, 2019. *Should robots replace teachers? AI and the future of education*. Cambridge: Polity Press.
- Slivar, Branko, in drugi, 2021. *Povzetek poročil skupin za analizo učnih načrtov v osnovni šoli in gimnaziji*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Smale, Maura, in Regalado, Mariana, 2017. *Digital Technology as Affordance and Barrier in Higher Education*. Cham: Springer International Publishing.
- Strmčnik, France, 1976. Diferenciacija in individualizacija pouka. V: *Sodobno pedagoško delo* (ur. Marentič Požarnik, Barica, Strmčnik, France, in Tomič, Ana). Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo. 101–161.
- Strmčnik, France, 1987. *Sodobna šola v luči učne diferenciacije in individualizacije*. Ljubljana: ZOTKS.
- Strmčnik, France, 1991. Zunanja in fleksibilna učna diferenciacija v naši osnovni šoli. V: *Učna diferenciacija v osnovni šoli* (ur. Medveš, Zdenko, in Adamič, Milan). Ljubljana: Slovensko društvo pedagogov. 9–31.
- Strmčnik, France, 1992. Notranja učna diferenciacija in individualizacija. V: *Diferenciacija in individualizacija učnega dela v posodabljanju razrednega pouka* (ur. Medveš, Zdenko, in Adamič, Milan). Ljubljana: Slovensko društvo pedagogov. 7–24.
- Strmčnik, France, 1993. *Učna diferenciacija in individualizacija v naši osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.
- Strmčnik, France, 1999. Učna diferenciacija bodoče osnovne šole v luči kritike. *Sodobna pedagogika*. 50/1. 52–71.
- Strmčnik, France, 2001. *Didaktika. Osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Strmčnik, France, in drugi, 2007. Bo učna diferenciacija postala tržno blago? *Sodobna pedagogika*. 58/2. 205–206.
- Šilih, Gustav, 1961. *Očrt splošne didaktike*. Ljubljana: DZS.
- Štefanc, Damijan, 2003. Zasebnost otrok v javni šoli. *Sodobna pedagogika*. 54/4. 42–68.

- Štefanc, Damijan, 2021a. *Kompetence v kurikularnem načrtovanju splošnega izobraževanja*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Štefanc, Damijan, 2021b. Pogledi na individualizacijo in diferenciacijo pouka: ključne konceptualne poteze, nekateri problemi in perspektive. *Sodobna pedagogika*. 72/4. 48–69.
- Štimpfel, Andreja, 2017. Didaktični pristop pri pouku književnosti za učenca priseljenca. *Vzgoja in izobraževanje*. 48/1–2. 34–36.
- Watters, Audrey, 2021. *Teaching machines*. Cambridge: The MIT Press.
- Williamson, Ben, 2013. *The Future of the Curriculum*. Cambridge: The MIT Press.
- Yu, Cheng, 2018. Adaptive learning boosted by AI tech. *China Daily*, dostopno na: <https://www.chinadaily.com.cn/a/201804/12/WS5a-cee9efa3105cdcf6517da5.html> (citirano 6. septembra 2022).
- Zakon o osnovni šoli (ZOsn), 1996. *Uradni list*, 6, št. 12, str. 879–889.
- Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOsn-E), 2006. *Uradni list*, 16/60, 6556–6557.
- Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOsn-H), 2011. *Uradni list*, 21/87, 11317–11322.
- Zakon o osnovni šoli (NPB14, neuradno prečiščeno besedilo)*, 2016. Dostopno na: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledNpb?idPredpisa=ZAKO7417&cidPredpisaChng=ZAKO448> (citirano 23. decembra 2021).
- Zakon o uravnoteženju javnih financ (ZUJF), 2012. *Uradni list*, 22/ 40, 4227–4255.



## **4 Prepoznavanje nadarjenih učencev in vzgojno-izobraževalno delo z njimi kot izziv učiteljeve pedagoške usposobljenosti**

*Jana Kalin*

Med večjimi izzivi kakovostnega vzgojno-izobraževalnega dela na sistemski ravni in na ravni dela posameznega učitelja je upoštevanje velike raznolikosti učencev, s katerimi se učitelj srečuje pri svojem delu in za katerega ga je izjemno težko optimalno pripraviti že v času začetnega izobraževanja. Zato je treba posebno pozornost za delo z raznoliko populacijo učencev vključiti tudi v nadaljnje izobraževanje učiteljev, tematske konference in druga strokovna srečanja pa tudi učitelje spodbujati k individualnemu učenju in profesionalnemu razvoju na tem področju skozi leta njihovega poučevanja.

V prispevku nas bo zanimalo, kako v čim večji meri spodbujati optimalni razvoj vseh učencev, kako jim zagotoviti enake možnosti na vseh ravneh vzgojno-izobraževalnega sistema, kako upoštevati raznolikost in potenciale vsakega učenca. Pri tem pa nas bodo še posebej zanimali nadarjeni učenci in delo z njimi v okviru pouka ter drugih dejavnosti, ki jih šola omogoča nadarjenim v okviru razširjenega programa.

Prof. Strmčnika je v veliki meri zaznamovalo nenehno utemeljevanje pomembnosti skrbi za vse raznolike učence ne glede na socialno-ekonomsko ozadje, iz katerega prihajajo. Vedno znova je poudarjal tako skrb za učno šibkejšo kot za nadarjene učence ob zahtevi po ustrezni učni individualizaciji in diferenciaciji pouka. V svojih delih o problemskem pouku (Strmčnik, 1992, 2007, 2010) ga je kot pomembno didaktično strategijo sodobne šole utemeljeval pri delu z vsemi učenci, še posebno pa z nadarjenimi, in kot didaktično načelo, s katerim zagotavljamo učenčevo aktivnost pri pouku. Z vprašanji odkrivanja nadarjenih učencev in dela z njimi se je ukvarjal v svojih temeljnih besedilih, ki obravnavajo učno diferenciacijo in individualizacijo, načrtovanje pouka, učiteljevo vlogo in problemski pouk.

### **4.1 Čemu ukvarjanje z nadarjenimi učenci**

Interes za raziskovanje problemov v izobraževanju nadarjenih posameznikov in razvoju njihovih potencialov narašča po vsem svetu (Sekowski idr.,

2019). Posameznikove splošne in specifične sposobnosti z vidika človeškega kapitala predstavljajo pomemben dejavnik za ekonomski razvoj in investicije v razvoj ter izobraževanje nadarjenih posameznikov, so hkrati investicija v izboljševanje kakovosti življenja družbe (prav tam). Uravnoteženje osebnega in družbenega vidika nadarjenosti vedno znova zahteva tudi ustrezne odgovore, o čemer razpravlja že leta 1998 tudi Strmčnik. Zapiše, da se je družbena korist nadarjenosti oz. interes družbe, da čim bolj izrabijo nadarjene potencialne posameznikov za svoj razvoj, pogosto odražala v ozki specializaciji nadarjenih. Vendar pa je »nesprejemljivo kakršnokoli forsiranje nadarjenih le zaradi koristi drugih, a v škodo posameznika in njegovega zdravega osebnostnega razvoja« (Strmčnik, 1998, str. 16). Strmčnik opozarja, da je bila pogostokrat (ne glede na družbeno ureditev) prav družbena potreba tista, ki je bila edina motivacija družbe za vlaganje v razvoj nadarjenih. Pa vendar ne moremo mimo osebnega vidika nadarjenosti, ki je utemeljen v »pravici posameznika do drugačnosti in individualnosti, do optimalnega razvoja vseh svojih progresivnih telesnih in duševnih danosti, ne glede na neposredne družbene koristi« (prav tam). V razvitih demokratičnih družbah naj bi se kazalo preseganje med družbeno in osebno stranjo nadarjenosti v ozaveščanju, da je nadarjenost pravica in dolžnost obeh, družbe in posameznika.

Soočanje s hitrim tehnološkim razvojem, novimi problemi in odprtimi vprašanji, iskanje rešitev za zapletene probleme, zahteve po ustvarjalnem odzivanju in uporabi znanja povečujejo potrebo po ustrezno izobraženih posameznikih, ki bodo svoje znanje uporabili v korist celotne družbe. Vendar ob tem ne gre pozabiti na temeljno vrednost človeka samega in njegovega celostnega razvoja – z vidika samouresničenja posameznika, pri čemer si delita odgovornost posameznik in družba oz. skupnost, v kateri živi.

Kurikularna prenova v Sloveniji je z *Belo knjigo o vzgoji in izobraževanju v RS* (1995) in spremembo šolske zakonodaje (1996) postavila temelje za sistematičnejše in bolj načrtno delo z nadarjenimi učenci in dijaki. Med drugimi cilji vzgoje in izobraževanja jasno poudarja spodbujanje polnega razvoja vsakega posameznika, skrb za nadarjene in razvijanje nadarjenosti. V to smer sta ustrezno podpora in spodbude vzgojno-izobraževalnim ustanovam nudila oba koncepta za delo z nadarjenimi: leta 1999 sprejeti Koncept Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli

(v nadaljevanju Koncept OŠ), leta 2007 pa sprejeti Koncept vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi dijaki v srednjem izobraževanju (v nadaljevanju Koncept SŠ). Zavod RS za šolstvo pa je ob sprejemu Koncepta za OŠ dobil nalogo, da oblikuje posebno programsko skupino strokovnjakov, ki bo usmerjala in spremljala uvajanje Koncepta v osnovne šole – ta skupina je bila imenovana leta 2001 (glej Bezić, 2012a). Skrbela je za razvoj pripomočkov za identifikacijo nadarjenih, za vsebinsko zasnovo strokovne podpore šolam, načrtovanje sprotnih analiz in oblikovanje priporočil šolam in učiteljem (prav tam). Ob tem ne gre spregledati, da je bila skrb za nadarjene na različne načine v našem prostoru prisotna tudi pred kurikularno prenovo (več o tem glej npr. v Strmčnik, 1987).

Kakovostni korak naprej pa predstavljajo Strokovna izhodišča posodobitve Koncepta odkrivanja nadarjenih otrok, učencev in dijakov ter vzgojno-izobraževalnega dela z njimi (v nadaljevanju Strokovna izhodišča ...), ki so bila oblikovana leta 2019 in predstavljajo temeljne usmeritve ter načela pri prepoznavanju nadarjenih učencev in delu z njimi. Avtorji zapišejo, da je »smisel prepoznavanja, spodbujanja in podpiranja razvoja nadarjenih učencev, da bi ti dosegli najvišje cilje učenja in samouresničenje ter hkrati odgovorno prispevali k družbenemu razvoju« (Strokovna izhodišča ..., 2019, str. 1). Ustrezno prilagajanje dela z nadarjenimi skozi individualizacijo utemeljujejo tudi s pričakovanjem, da bodo nadarjeni lahko bistveno prispevali k trajnostnemu razvoju, predvsem svojega ožjega okolja. Strokovna izhodišča ... (2019) navajajo tudi pomembno podporo vrednotnemu razvoju nadarjenih učencev, ki se bo odražalo v njihovem odgovornem ravnanju v svoje dobro in v dobro celotne socialne skupnosti. Želja po ekonomski konkurenčnosti na svetovnem trgu, katere pogoj je visoka družba znanja, njen temeljni vir pa njeni ljudje, vodi v spodbujanje razvoja visoke nadarjenosti v smeri odličnosti kot bistvene gonilne sile ekonomskega razvoja družbe. Podpiranje razvoja nadarjenih v šolskem sistemu naj bi zagotavljalo enake možnosti vsem nadarjenim in koristilo tako nadarjenim posameznikom kot družbi (prav tam, str. 2–3).

Strokovna izhodišča ... (2019) posebno pozornost namenjajo tudi ranljivim skupinam nadarjenih in talentiranih učencev – učencem s posebnimi potrebami, učencem priseljencev ali etničnih skupin, učencem, ki odraščajo v neugodnih družinskih razmerah, učencem z učnimi težavami, med katerimi

so tudi tisti, ki za učenje niso motivirani. Z vidika celostnega razvoja nadarjenega posameznika ne gre spodbujati samo razvoja kognitivnih, ampak tudi konativnih sposobnosti in motivacijskih moči. V izobraževanju nadarjenih je zato poleg spodbujanja njihovega intelektualnega razvoja in razvoja ustvarjalnosti enako pomembno razvijanje empatije, občutljivosti za osebna, družbena, okoljska vprašanja ipd. Nadarjeni naj bi razvijali modrost ter svoje znanje in sposobnosti odgovorno uporabljali za oblikovanje boljšega in bolj pravičnega sveta na različnih ravneh (gl. npr. Renzulli, 2012; Sternberg, 2021).

## 4.2 Opredelitev nadarjenosti

Med državami obstaja velika terminološka in metodološka neenotnost glede opredeljevanja nadarjenosti, kaže pa se trend širšega opredeljevanja nadarjenosti vsaj v evropskih državah (Eurydice, 2006), kar pomeni, da se kaže prehajanje »od strožjih psihometričnih definicij in poudarjanja potencialov učencev k razvojni paradigmi, ki definicijo nadarjenosti razširja v socialni prostor ter poleg intelektualnih sposobnosti izpostavlja učenčeve dosežke, ki implicirajo delo, marljivost in znanje kot pogoje uspešnosti, torej realizirane potenciale, ter še nekatere druge, neintelektualne spremenljivke« (Jurišević, 2012, str. 9).

Od tega, kako razumemo nadarjenost, je v veliki meri odvisno tudi, kako razumemo nadarjene učence in možnosti za razvijanje njihovih potencialov ter strategije, ki jih bomo uporabljali pri delu z njimi. Mojca Jurišević (2012) poudarja, da je od opredelitve pojma nadarjenosti poleg strategije dela z njimi, odvisna tudi metodologija prepoznavanja nadarjenih učencev v šoli. Pri tem ne gre samo za spoštovanje pravic nadarjenih učencev do ustrezno »prilagojenega dela z njimi v smislu inkluzivnega pedagoškega pristopa in spodbujanja celostnega osebnostnega razvoja nadarjenih, temveč tudi za skrb, da nadarjeni sprejmejo odgovornost do lastnega učenja in znanja za osebno, predvsem pa tudi širšo družbeno korist« (prav tam, str. 9).

Veliko različnost obravnav in izhodišč za delo z nadarjenimi poudarja tudi Strmčnik leta 1987 in zapiše, da se je kljub temu uveljavila definicija, da so nadarjeni tisti ljudje, »ki imajo stvarne ali latentne nadpovprečne

ustvarjalne, osebno in družbenokoristne sposobnosti na enem ali več toriščih ljudske dejavnosti. Med te štejejo splošne intelektualne zmožnosti, specifične sposobnosti, kreativno ali produktivno mišljenje, umetniške izrazne zmožnosti, sposobnosti vodenja in psihomotorične sposobnosti.« (Strmčnik, 1987, str. 62)

Naše izhodišče opredelitve nadarjenih utemeljujemo na Strokovnih izhodiščih ... (2019), ki uvajajo posodobljeno opredelitev nadarjenosti. Za nadarjene učence oz. dijake definirajo tiste otroke in mladostnike, »ki izkazujejo izrazito nadpovprečno visoke (izjemne) lastnosti:

- na intelektualnem (splošnem ali specifičnem) področju, ki se kaže predvsem v konvergentnem mišljenju,
- na učnem (splošnem ali specifičnem – jezikovnem, matematičnem, družboslovnem, naravoslovnem, tehniškem idr.) področju,
- v ustvarjalnosti oz. v inovativnih rešitvah na različnih področjih (v umetnosti, znanosti, tehniki ali športu), ki se kaže predvsem v divergentnem, ustvarjalnem mišljenju, originalnosti ter inovativnosti, fleksibilnosti in fluentnosti,
- v talentih, na katerem od umetniških področij – na glasbenem, plesnem, likovnem, dramskem, filmskem, literarnem idr.,
- na psihomotoričnem in senzomotoričnem (ali telesno-gibalnem oz. športnem) področju,
- pri socialnih veščinah (npr. sposobnosti vodenja) in
- na področju samournavanja (motivacija, čustva, metakognicije)« (Strokovna izhodišča ..., 2019, str. 27).

Poudarjajo, da te lastnosti lahko delujejo kot potencial ali zmožnosti, kot udejanjena, realizirana lastnost, vedenje, področja delovanja ali kot moderator. Pri nadarjenih smo torej osredotočeni na njihove izrazito nadpovprečne potenciale, ki so lahko intelektualni (splošni in specifični), ustvarjalni (na področju inovativnih rešitev) in drugi osebni (socialni, čustveni, motivacijski). Sodobna definicija opredeljuje nadarjenost kot potencial ali kot vedenje ali učinek oziroma dosežek v obliki ideje, dejanja, rešitve oziroma izdelka (prav tam).

Strmčnik (1987) navaja, da je nadarjenost lahko parcialna (disciplinarna) in univerzalna: prva označuje izjemne zmožnosti na enem področju, druga

pa nadpovprečne zmožnosti na več področjih. Kasneje (tudi v obeh Konceptih) se je uveljavilo nekoliko drugačno poimenovanje (ob tem, da sporočilo ostaja enako): da je nadarjenost lahko splošna ali specifična. Izraz nadarjenost se uporablja za visoko splošno sposobnost, ki omogoča doseganje izjemnih rezultatov na več področjih hkrati; izraz talentiranost pa za visoke specifične sposobnosti, ki vodijo do uspeha na posebnih področjih (glej Koncept OŠ, 1999, in Koncept SŠ, 2007). Enako definicijo najdemo v *Strokovnih izhodiščih ...* (2019, str. 24), v katerih na enak način pojasnjujejo razumevanje razlik med nadarjenostjo in talentiranostjo. Govorijo torej o splošno nadarjenih in specifično nadarjenih ali talentiranih.

O nadarjenosti v *Strokovnih izhodiščih ...* piše, da »se odraža na različnih področjih in v različnih osebnostnih lastnostih, osebnostnih potezah in vedenjih« (Strokovna izhodišča ..., 2019, str. 28). Avtorji v zvezi z lastnostmi nadarjenih naštevajo številne in raznolike lastnosti na konvergentnem in divergentnem miselno-spoznavnem področju, v talentih in spretnostih v kateri od umetniških dejavnosti, v motoričnih, psihomotoričnih ali senzomotoričnih spretnostih na telesno-gibalnem oziroma športnem področju, v motivaciji, na socialno-čustvenem področju in v socialnih veščinah ter na ožjem osebnostnem področju. Pri vseh teh značilnostih se kaže velika raznolikost med nadarjenimi posamezniki, pogostokrat se značilnosti prepletajo med seboj in nastopajo tudi v kombinaciji s kakšnimi lastnostmi, ki jih lahko najdemo pri učno neuspešnih nadarjenih učencih (kot so npr. perfekcionizem, nezainteresiranost za šolo, nesposobnost tvornega delovanja pri skupinskem delu, izoliranost in osamljenost, slaba pozornost, čustvena in socialna nezrelost ipd.). Treba je biti posebej pozoren, da nas slednje lastnosti ne zaslepijo pri prepoznavanju nadarjenih. Prav tako posebno pozornost zahtevajo skupine posebej ranljivih učencev, kot so nadarjeni, ki izhajajo iz okolja z nizkimi starševskimi ambicijami, nadarjeni iz drugih etničnih ali kulturnih okolij ali iz družin z nizkim socialno-ekonomskim položajem ipd.

Zelo podobno opredeli lastnosti nadarjenih Strmčnik (1987), ki poleg duševnih lastnosti našteje tudi nekatere telesne in zdravstvene značilnosti ter lastnosti navaja glede na stopnjo otrokovega razvoja od predšolskega obdobja dalje in tako poudari dinamiko razvoja lastnosti ter značilnosti nadarjenih. Ob tem pa našteje tudi druge lastnosti nadarjenih na socialnem in

čustvenem področju ter lastnosti, ki se bolj izrazijo v okolju, ki jih ne razume (od konfliktnosti in nekonvencionalnosti do odpora do šolskega dela, če jim ne predstavlja izziva).

Razvojna naravnost novjših definicij nadarjenosti nakazuje na potrebo po širokem znanju za prepoznavanje nadarjenih, ki presega zgolj naštevanje lastnosti nadarjenih (kljub temu pa nam te predstavljajo dragoceno izhodišče v procesu odkrivanja nadarjenih), in potrebo po odprtosti pri načrtovanju raznovrstnih programov za razvijanje nadarjenosti.

### 4.3 Prepoznavanje nadarjenih učencev

V procesu prepoznavanja nadarjenih učencev mora biti spremljanje in ocenjevanje čim natančnejše, čim bolj raznoliko in čim celovitejše (Strokovna izhodišča ..., 2019). Pomembno je, da pri tem vključujemo različna okolja, kjer učenec izkazuje svojo nadarjenost (družinsko okolje, šola, socialne skupine), ter da kombiniramo različne postopke zbiranja podatkov o učencu ne glede na njegovo družinsko ali socialno ozadje. Prepoznavanje nadarjenosti je kontinuiran proces, v katerem določene nadarjenosti prepoznamo prej in druge pozneje v odvisnosti od individualnih posebnosti. Tudi sam razvoj nadarjenosti je lahko različen pri posameznih nadarjenostih in pri različnih posameznikih (prav tam). Strmčnik (1995) zapiše, da mora biti skrb za nadarjene pravočasna, torej, da je treba z odkrivanjem nadarjenih in z njihovim spodbujanjem začeti čim prej (pa tudi, da nikoli ni čisto prepozno); izrazitejše spodbujanje nadarjenih je vedno odvisno tudi od individualnih posebnosti nadarjenega učenca in narave njegove nadarjenosti. Posebej poudari, naj bo odkrivanje nadarjenih množično in brez diskriminacije. Za Strmčnika je zagotavljanje enakih možnosti vsem učencem ne glede na njihov socialno-ekonomski izvor temeljno načelo. Tako zapiše, da je »prav v depriviligiranih in kakor koli stigmatiziranih ter socialno oškodovanih slojih skritih največ nadarjenostnih rezerv« (Strmčnik, 1995, str. 8).

Strmčnik (1987, str. 65) poudari, da je »spoznavanje nadarjenih učencev svojevrsten diagnostični problem«. Velike težave so s tem, kako in s katerimi sredstvi ter po katerih kriterijih ter pod kakšnimi pogoji je v učnem procesu sploh mogoče odkrivati individualne posebnosti, posebno

še nadarjenih učencev: »Diagnosticiranje mora biti kombinirano, multi-medijsko, v njem imajo svojo veljavo testi inteligentnosti in ustvarjalnosti, šolski učni uspeh, učiteljeva presoja in seveda opazanja staršev.« (Prav tam, str. 65)

Tudi oba Koncepta za delo z nadarjenimi (1999 in 2007) poudarjata, da postopki identifikacije nadarjenih učencev vključujejo različne vire informacij: učitelje, starše, učenčeve dosežke, teste intelektualnih sposobnosti, intervju z učencem, diagnostične ocenjevalne postopke, teste potencialnih sposobnosti, teste zmožnosti, učenčev listovnik.

Pri odkrivanju nadarjenih se pogostokrat opirajo na učiteljevo opazovanje in prepoznavanje nadarjenih in njihovo ocenjevanje. To ima kar nekaj slabosti in pomanjkljivosti, vendar kljub temu predstavlja pomemben vidik v procesu identifikacije nadarjenih. Dejstvo je, da lahko učitelji učenca zelo dobro poznajo v različnih situacijah in so pogosto tudi občutljivi za kulturne razlike, iz katerih izhajajo učenci (glej Strokovna izhodišča ..., 2019; o pomenu učiteljevega opazovanja pri spoznavanju učencev pa glej Strmčnik, 1983b, 1987; Ferbežer, 2002). S tega vidika bi bilo treba posebno pozornost nameniti razvijanju učiteljevih zmožnosti za opazovanje, ga seznaniti s subjektivnimi napakami pri opazovanju in predstaviti možnosti za sistematično ter načrtno opazovanje učencev v različnih situacijah ipd.

Kontinuiran in dinamičen, dalj časa trajajoč proces prepoznavanja nadarjenih ob upoštevanju individualne dinamike razvoja nadarjenosti in posebnosti posameznega nadarjenega učenca Strokovna izhodišča ... (2019, str. 33) poimenujejo *procesna diagnostika*; »Učitelji in drugi strokovni delavci z diferenciacijo, individualizacijo in personalizacijo vzgojno-izobraževalnega dela ustvarjajo takšno okolje, v katerem se potenciali učenca lahko tudi pokažejo, razvijajo, opazujejo, njihov razvoj spremlja in vrednoti ter vrednoti tudi rezultate učenčevega udejstvovanja« (prav tam). V tem procesu je nujno povezovanje učiteljev in strokovnih delavcev s starši in drugimi zunanjimi strokovnjaki, ki poznajo učenca in npr. delajo z njim v različnih interesnih in drugih dejavnostih.

Prepoznavanje nadarjenih učencev je zelo kompleksen proces, ki zahteva svoj čas in ima svojo dinamiko. Zahteva sodelovanje več strokovnih delavcev, običajno pa so učitelji, ki neposredno delajo z učencem pri pouku, tisti,



ki prvi prepoznajo nadarjenost. A za to je potrebno njihovo strokovno znanje, občutljivost za prepoznavanje potencialov učencev med zelo raznoliko populacijo s preseganjem stereotipov o nadarjenih.

#### 4.4 Vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci

Vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi obsega raznolike pristope in ukrepe tako v okviru rednega pouka kot zunaj njega skozi t. i. obogatitvene programe in dejavnosti. Slednji predstavljajo dodano vrednost rednemu pouku, raziskave pa kažejo, da več let trajajoči posebni programi pospešnega in poglobljenega učenja, v katere se vključujejo nadarjeni, pomembno prispevajo k bolj optimalnemu razvoju nadarjenih (glej npr. Tieso, 2005 v Strokovna izhodišča ..., 2019). V okviru rednega pouka nadarjenim omogočimo podporo v heterogenih učnih skupinah z notranjo diferenciacijo in individualizacijo pa tudi v homogenih skupinah s fleksibilno in/ali delno zunanjo učno diferenciacijo (glej Strmčnik, 1987, 1993, 1998, 2005).

Zakon o osnovni šoli (ZOsn-H, 2011) določa, da šola nadarjenim učencem »zagotavlja ustrezne pogoje za vzgojo in izobraževanje tako, da jim prilagodi vsebine, metode in oblike dela ter jim omogoči vključitev v dodatni pouk, druge oblike individualne in skupinske pomoči ter druge oblike dela«.

Nadarjeni v svojem razvijanju potencialov in uresničevanju nadarjenosti potrebujejo ustrezne zahteve in spodbude pa tudi sodelovalno socialno okolje in podporo kompetentnih odraslih (Juriševič, 2012). Zagotoviti je treba ustrezne pogoje za vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi v kakovostni šolski kulturi in klimi na ravni ustanove kot celote ter na ravni oddelčne skupnosti, posameznih učnih skupin in v medosebnih odnosih med učiteljem in učenci. Strokovna izhodišča ... (2019, str. 26) poudarjajo, da imajo nadarjeni učenci dodatne potrebe oz. so to učenci s potrebami po dodatnih spodbudah in specifičnih pedagoških pristopih.

Posebno pozornost je treba nameniti neustreznim učiteljevim pričakovanjem, ki lahko vplivajo na njegovo delo z nadarjenimi učenci, kot so:

- domneva, da se bodo nadarjeni odlikovali na vseh področjih svojega razvoja, da bodo čustveno zreli, z visoko stopnjo samostojnosti in odgovornosti,

- da bodo nadarjeni izstopali na vseh področjih šolskega izobraževanja,
- da so visoko nadarjeni učenci visoko motivirani za šolsko delo in da se z zanimanjem trudijo za izpolnitev katerekoli zadane naloge (Strokovna izhodišča ..., 2019, str. 21).

Zelo pomembno je, da pri delu z nadarjenimi učenci izhajamo iz njihovih značilnosti, potreb, specifične nadarjenosti, interesov ter delo ustrezno prilagajamo skozi celotno vertikalno vzgojno-izobraževalnega procesa.

Dokument *Best practices in gifted programming* (2017, str. 62) poudarja, da je treba pri delu z nadarjenimi skozi raznolike pristope in modele: vključevati kontinuirano načrtovanje programov, ki bodo ustrezali potrebam vseh nadarjenih učencev; stalno napredovanje za zagotavljanje individualnega učnega napredka; omogočati dnevno interakcijo z drugimi nadarjenimi učenci na posameznem vsebinskem področju; ustrezno diferencirati učni načrt in pouk; omogočiti nadarjenim hitrejše napredovanje; omogočiti razvoj kritičnega mišljenja, ustvarjalnosti in spretnosti reševanja problemov. Poleg tega je potrebno fleksibilno oblikovanje homogenih skupin v skladu z nivojem sposobnosti, učnim stilom in interesi nadarjenega posameznika ter nenehna pozornost za socialne in emocionalne potrebe nadarjenih učencev. Poudarjajo tako sistemsko organizacijske vidike kot izvedbo pouka in drugih dejavnosti ter spodbujanje aktivnosti za kognitivni, emocionalni, socialni razvoj nadarjenih učencev. Pri tem je pomembno opozoriti, da mora biti za vse te naloge ustrezno usposobljen kader na šoli (o tem zapišemo več v zaključnem delu tega prispevka).

Pomembno vlogo pri delu z nadarjenimi učenci ima seveda učitelj, ki je tisti strokovnjak, ki z učencem preživi veliko večino šolskega časa (pogosto pa tudi časa v zunajšolskih aktivnostih za razvoj nadarjenosti). Učitelj z ustreznim upoštevanjem različnosti vseh učencev pomembno vpliva na kakovost učenčevega učenja in kakovost pouka. Carol Ann Tomlinson (1999) poudarja, da je kakovosten pouk mogoč ob upoštevanju šestih vsebinskih sklopov načel, ki jih ustrezno uveljavljamo tudi pri delu z nadarjenimi učenci:

- Kakovosten kurikulum (angl. quality curriculum): načrtovanje z jasnim ciljem, kaj naj učenci dosežejo; učne vsebine naj bodo smiselne, učencem naj omogočajo medpredmetno povezovanje različnih vsebin

in ciljev različnih učnih predmetov ter povezovanje z njihovim vsakdanjim življenjem.

- Primerne naloge (angl. respectful tasks): učencem prilagojene naloge glede na njihove interese, predznanje in sposobnosti, ki naj učencem predstavljajo izziv; naloge naj spodbujajo učenca k razmišljanju o novih problemih in učenju na višji ravni.
- Poučevanje v območju bližnjega razvoja (angl. teaching up): poučevanje na nekoliko višji ravni, kot je posameznik zmožen pri individualnem oz. samostojnem delu; ob ustreznih podpori učitelja lahko uspešno dosega višje zahtevnostne ravni ciljev.
- Kombiniranje različnih učnih oblik (angl. flexible grouping): omogoča, da učenci pridobivajo znanje skupaj z vsemi učenci, individualno, v paru ali v skupini sovrstnikov, kar omogoča spodbujanje individualnih poti pri pridobivanju znanja in razvoju spretnosti različnim posameznikom.
- Stalno preverjanje znanja (angl. continual assessment): zagotavlja ustrezno kontinuirano povratno informacijo in pomembno usmerja učiteljevo poučevanje in učenčev učnje; pri tem je pomembna učiteljeva kakovostna (individualizirana) povratna informacija učencu; postopoma je treba učence navajati tudi na oblikovanje lastnih meril za ocenjevanje svojega dela.
- Oblikovanje oddelčne in šolske skupnosti (angl. building community): predstavlja pomemben socialni prostor oz. skupnost, v kateri se učenci medsebojno spoštujejo v svoji raznolikosti in si pomagajo pri doseganju ciljev.

Carol Ann Tomlinson (prav tam) poudarja, da je za uspešno napredovanje treba učence spodbujati in jih podpirati na raznolike načine ter da se učenci najbolje učijo, ko v učenju vidijo smisel in jih to zanima ter se učijo v okolju, v katerem se počutijo pomembne in spoštovane. Zavedamo se, da je v raznolikih oddelkih z velikim številom učencev vsa ta načela težko uveljavljati, predstavljajo pa temeljno profesionalno orientacijo učiteljevega dela in skrbi za optimalno podporo vsakemu posameznemu učencu. V literaturi navajajo različne učiteljeve pristope, ki spodbujajo upoštevanje učenčevih potreb in interesov ter ohranjajo njihovo motivacijo (glej npr. Benny in Blonder, 2016; Little, 2012; Newman, 2008; Stanley, 2011;

Welsh, 2011), npr. uporaba različnih virov motivacije, postavljanje zahtevnejših in bolj diferenciranih nalog, načrtno vključevanje nadarjenih učencev v projektno in raziskovalno delo, vključevanje nadarjenih učencev kot pomočnikov učitelja in vrstnikov, višanje nivoja zahtevnosti pri kriterijih ocenjevanja ipd.

#### 4.4.1 Pomembnost ustreznega spodbudnega okolja

Pogoj kakovostnega dela z nadarjenimi učenci temelji na oblikovanju in vzdrževanju spodbudnega učnega okolja. Po Davidu Istanceu in Hanni Dumont (2013) tako okolje prepozna učence kot ključne udeležence in zato spodbuja njihovo aktivno udeležbo ter v njih razvija razumevanje njihove lastne dejavnosti v vlogi učencev. Poleg tega spodbudno učno okolje temelji na socialni naravi učenja in spodbuja dobro organizirano sodelovalno učenje. Učitelji so naravnani na učno motivacijo učencev in ustrezno upoštevanje čustvenega doživljanja. V spodbudnem učnem okolju so tudi občutljivi za individualne razlike med učenci, še posebno to velja pri upoštevanju učenčevega predhodnega znanja in pri ustrezni zahtevnosti pri načrtovanju učnih nalog. Pri tem ne izostane formativna povratna informacija v podporo učenju. Močno je izraženo tudi spodbujanje horizontalne in vertikalne povezanosti med posameznimi področji znanja in učnimi predmeti ter tudi med šolsko skupnostjo in zunanjim okoljem.

Pri načrtovanju in delu z nadarjenimi so po VanTassel-Baska (2000, v Bezic, 2012b, str. 115) najuspešnejši pristopi tisti, ki:

- omogočajo pospešeno in poglobljeno učenje znotraj rednega kurikula in tudi obogatitev in razširitev učnih izkušenj zunaj njega,
- upoštevajo, da je za izjemne dosežke treba imeti tudi določena specifična znanja in veščine,
- skrbno načrtujejo učne izkušnje in omogočajo, da trajajo dalj časa,
- bolj upoštevajo osebne kot skupinske razlike med učenci,
- upoštevajo, da mora tak program temeljiti na stalni in sproti formativni (razvojni) evalvaciji.

Razvijanje nadarjenih mora tudi po Strmčniku (1995) potekati na vseh ravneh: obsegati mora celotni življenjski prostor nadarjenega učenca in vključevati tako družino kot šolo in zunajšolsko okolje – vsak od teh dejavnikov

ima svojo pomembno specifično vlogo in pomen; a vsak sam zase ne more biti uspešen, zato je pomembno njihovo medsebojno povezovanje in dopolnjevanje (več o sodelovanju šole in skupnosti glej v Gregorčič Mrvar idr., 2016).

Šola naj nadarjenim učencem omogoči okolje, ki bo podpiralo njihove potrebe in želje, da bodo učenci zgodaj odkrivali veselje do učenja, hitreje napredovali po obogatelih, problemsko zasnovanih in diferenciranih učnih programih ter zares ustvarjalno delali (Strmčnik, 1995). Strmčnik poudarja, da je zlasti splošnoizobraževalna šola najpomembnejši varuh učenčeve nadarjenosti, zato je pomembna njena kakovost – tako pri pouku kot pri zunajšolskih dejavnostih, ki naj omogočajo dovolj diferenciranih izkustvenih in problemskih učnih situacij z namenom razvijanja ustvarjalnih kognitivnih, doživljajskih in psihomotoričnih sposobnosti in spretnosti.

#### 4.4.2 Razvijanje nadarjenega učenca, njegovega razumevanja sebe, svojih potencialov in interesov

Strmčnik v svojih delih nenehno poudarja tudi učenčevo odgovornost za svoje darove, potenciale. Skrb za nadarjene mora v prvi vrsti »temeljiti na spodbujanju, na učenčevi prostovoljnosti, na primarni motiviranosti in zainteresiranosti. Po drugi strani pa je treba v njem nenehno razvijati zavest odgovornosti, da je dolžan razviti svoje naravne danosti do najvišje meje v svojo korist in v korist skupnosti.« (Strmčnik, 1987, str. 67)

Strmčnik že leta 1983 (Strmčnik, 1983a, 1995) poudarja, naj delo z nadarjenimi učenci zajame celotno osebnost, poleg razvijanja določenih zmognosti je pomembno razvijanje razumevanja samega sebe, razvijanje širokih interesov in iniciativnosti pa tudi samoocenjevanje, samostojnost, samokritičnost, socializacija in vključevanje v okolje. Podobno zapišejo v Strokovnih izhodiščih ... (2019, str. 42), naj vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi omogoča posamezniku optimalni razvoj splošnih in/ali specifičnih področij nadarjenosti, razvoj metakognitivnih zmognosti, učne motivacije, samostojnosti, empatije in drugih osebnostnih zmognosti. Pomembno je izhajati iz individualnih značilnosti nadarjenega učenca, njegovih interesov in potreb ter mu nuditi ustrezno podporo skozi celotno vzgojno-izobraževalno vertikalno.

Pri delu z nadarjenimi učenci je zelo nevarno razmišljanje, da je »morebitne pomoči potrebna le glava, da so pa brez vsakih osebnostnih problemov« (Strmčnik, 1998, str. 23) oz. da jih lahko razrešijo kar sami. Zavedati se je treba, da imajo nadarjeni lahko veliko problemov sami s seboj in pri navezovanju socialnih stikov s sovrstniki in odraslimi ter pri vključevanju v družbeno življenje. Temu področju je treba nameniti posebno pozornost.

#### 4.4.3 Kakovostna učna individualizacija in diferenciacija pri pouku v heterogenih oddelkih

Običajno se nadarjeni učenci v večini evropskih osnovnih šol po principu inkluzije šolajo v rednih oddelkih osnovnih šol, pri tem pa se spodbuja različne oblike učne diferenciacije in individualizacije z namenom poglobljanja in spodbujanja učenja znotraj obstoječega učnega načrta ter obogatitvenih programov za razširjanje učenja zunaj obsega učnega načrta, z upoštevanjem individualnih razlik, ne pa spodbujanjem elitizma (Hymer in Michael v Juriševič, 2012). Mönks in Katzko (2005) poudarjata, da sta individualizacija in diferenciacija temeljni načeli v izobraževanju nadarjenih, vendar pa ju je težko uveljavljati v skupini enako starih učencev, ki so zelo različni v razvoju in učnih potrebah. Učitelji, ki diferencirajo pouk, prepoznavajo in spoštujejo učenčeve interese in sposobnosti. Nadarjenim učencem zagotavljajo izbire, ki jim omogočajo različne ravni podpore za njihovo učenje, ter tako odgovarjajo na specifične učne potrebe nadarjenih (glej npr. Bain idr., 2007; Kaplan, 2016).

Strmčnik (1987, str. 66) zapiše, da je za nadarjene mogoče veliko storiti »že v okviru skupnega pouka, seveda pod pogojem, da je na visoki strokovni in pedagoški ravni, z optimalnimi vzgojno-izobraževalnimi cilji za ves razred in da so splošno ozračje in odnosi v razredu naklonjeni nadarjenim učencem«. Poudarja učiteljevo zaupanje v razvojne možnosti vsakega učenca in meni, da je učence mogoče angažirati na različne načine in na raznovrstnih področjih, pogostokrat tudi skozi interdisciplinarno, medpredmetno povezovanje ter sodelovanje z zunanjimi strokovnjaki. Prav povezovanje, sodelovanje, partnerstvo med različnimi udeleženci, ki sodelujejo pri vzgojno-izobraževalnem delu nadarjenih je vse bolj poudarjeno kot eno temeljnih načel in se uveljavlja skozi različne načine sodelovanja znotraj šol in pri vzpostavljanju sodelovanja z institucijami, organizacijami, društvi in

posamezniki, ki se vključujejo v delo z nadarjenimi na različnih ravneh in v različnih oblikah.

Pri delu z nadarjenimi znotraj rednih oddelkov sta bistvenega pomena ustrezno izpeljana učna diferenciacija in individualizacija. To sta tudi temeljna pristopa, ki ju Strmčnik uveljavlja in podrobneje pojasnjuje v svojih številnih delih, saj je to področje, ki mu je namenil velik del svoje pozornosti – tako teoretsko kot raziskovalno (glej npr. Strmčnik, 1987, 1993). Učno diferenciacijo in individualizacijo opredeli tudi kot enega temeljnih izhodišč in pogojev razvijanja nadarjenih učencev (Strmčnik, 1995). Pri tem izrecno poudari, da je nesprejemljiv kakršenkoli pedagoški ukrep, ki bi enim učencem koristil, drugim pa škodoval: »Iz demokratično humanih razlogov in spoštovanja vsakega učenca, ki je sam po sebi kot človek najvišja in nepovnljiva vrednota, velja ta pedagoški aksiom tudi za učno diferenciacijo in individualizacijo [...] Spodbujanje nadarjenih nikakor ne pomeni ‚več‘ in ‚boljše‘ le zaradi potreb in koristi drugih, države, marveč vsaj toliko, če ne še bolj, zaradi potreb posameznika za njegov osebni razvoj. Nesprejemljivo je kakršnokoli forsiranje nadarjenih le zaradi koristi drugih, a v škodo posameznika.« (Strmčnik, 1995, str. 9) Upamo si trditi, da ob poudarjanju ustrezne skrbi za nadarjene učence, Strmčnik nikoli ne pozabi opozoriti, da je treba enako skrb nameniti tudi učno šibkejšim učencem.

Izbiri sistema učne diferenciacije določajo številni vidiki in potreben je strokovni razmislek, kateri sistem bo za določeno skupino učencev in z vidika doseganja zastavljenih ciljev v največji meri omogočal (in spodbujal) optimalni razvoj posameznika. Vprašati se je treba, ali bo posamezna oblika diferenciacije učencu omogočila toliko individualiziran (in personaliziran) vzgojno-izobraževalni proces, ki temelji na posameznikovem predznanju, izkušnjah, sposobnostih, potrebah in interesih, »kar naj bi omogočilo slehernemu učencu razviti sposobnosti in posledično samozavest, ki sta predpogoj za avtonomno delovanje, participacijo in načrtovanje lastnega izobraževanja in samouresničevanja«, kakor zapiše Nolimal (2012, str. 113).

Posebno pri uvajanju zunanje diferenciacije za nadarjene učence je treba biti pozoren na slabosti, ki jih lahko prinaša z vzgojno-socializacijskega vidika, socialnega razslojevanja učencev in stigmatizacije, če smo premalo pozorni na njene omejitve in če jo uvajamo prezgodaj ali prepogosto.

Fleksibilna učna diferenciacija in individualizacija omogočata doseganje zahtevnejših učnih ciljev ter razvijanje individualnih spretnosti in interesov skozi sukcesivno kombiniranje temeljnega in nivojskega pouka, izbirne predmete, interesne in fakultativne dejavnosti, akceleracijo ipd. (več o tem glej Strmčnik, 1987).

Notranja učna diferenciacija in individualizacija pa omogočata posebno skrb za nadarjene učence znotraj heterogenih učnih skupin: individualni in skupinski pouk, vključevanje nadarjenih v učno pomoč sošolcem, individualno prilagajanje z zahtevnejšo učno snovjo in nalogami, dodatno in zahtevnejše domače delo, samostojno učenje, sistematično učno in osebno svetovanje, vključevanje v raziskovalno delo (glej Strmčnik, 1987, 1998). Individualne zmožnosti, potrebe in želje učencev skuša notranja diferenciacija upoštevati s pomočjo »variiranja učnih ciljev in vsebin, socialnih učnih oblik, učnih metod in učnih medijev ter z vključevanjem individualizirane učne pomoči in drugih specialnih korektivnih in kompenzatornih ukrepov« (Strmčnik, 2001, str. 378). Na tem mestu še posebej poudarjamo pomembnost učiteljeve vnaprejšnje analize in predvidene globine učne snovi ter tudi skrbno načrtovanje učnih metod in oblik že v učni pripravi (Valenčič Zujljan in Kalin, 2020).

Notranja učna diferenciacija in individualizacija predstavljata pri delu v heterogenih skupinah optimalno upoštevanje posameznika in spodbudo za kognitivni in celostni osebni razvoj posameznika. Enako pomembno je njuno upoštevanje tudi pri delu v bolj homogenih učnih skupinah, pri katerih obstaja nevarnost, da učitelji pozabijo na notranjo učno diferenciacijo in individualizacijo zaradi navidezno zelo podobnih značilnosti učencev. Za kakovostno izvajanje je potrebna visoka strokovna usposobljenost učitelja. To postavlja pred učitelja izziv za njegovo metodično-didaktično usposobljenost pa tudi iskanje in zagotavljanje materialnih, didaktičnih ter časovnih pogojev za uresničevanje načel upoštevanja posameznika, njegovih lastnosti, zmožnosti, aktiviranje učenca za doseganje najbolj optimalnih rezultatov ne glede na vso različnost učencev v oddelku, s katero se učitelj nenehno sooča (glej Kalin, 2006; Kalin idr., 2009, 2011). Strmčnik (1987, str. 66) poudari, da morajo biti oblike in metode dela z nadarjenimi »sistematične in raznovrstne«, skrb za nadarjene pa mora biti zagotovljena skozi vsa leta šolanja.



Poučevanje v oddelku z raznolikimi učenci z ustrežno notranjo učno diferenciacijo in individualizacijo predstavlja temeljni izziv učiteljevega dela. Zavedamo se, da je to izredno zahtevno, saj terjaja »izjemno visok prostorski, kadrovski in didaktično-metodični standard« (Strmčnik, 2005, str. 5). Med najpomembnejšimi pogoji Strmčnik (1998, 2001, 2005) navaja: razrede in oddelke z majhnim številom učencev, dovolj kabinetov, specializiranih in multimedijско opremljenih učilnic, laboratorijev, delavnic, dovolj usposobljenega učiteljskega, svetovalnega in asistentskega kadra, kakovostno sodelovanje šole z različnimi zunajšolskimi partnerji, ki se občasno tudi pedagoško-didaktično vključujejo v pouk, pestro izbiro obveznih in neobveznih izbirnih učnih predmetov in interesnih dejavnosti ter še zlasti veliko didaktičnih pripomočkov, dovolj diferenciranega didaktičnega gradiva za samostojno učenje.

#### 4.4.4 Izvajanje obogatitvenih programov in dejavnosti

Podpora nadarjenim naj poteka tudi zunaj rednega pouka, skozi t. i. obogatitveni program in dejavnosti. Učenci se jih udeležujejo prostovoljno. Na ta način poglobljajo in razširjajo svoje znanje ter pridobivajo novo znanje in izkušnje. Vsebina *obogatitvenih programov* je povezana z realnimi in aktualnimi problemi na določenem znanstvenem, strokovnem, umetniškem ali humanitarnem področju, tipične organizacijske oblike pa so sobotne šole, poletne šole, tečaji, raziskovalni tabori, umetniške kolonije, priprave na tekmovanja ipd. (glej Strokovna izhodišča ..., 2019). *Obogatitvene dejavnosti* pa so namenjene razširjanju in preverjanju interesov, širijo obzorje in omogočajo lažje odločanje za vključitev v določen obogatitveni program (predavanja, delavnice, obisk predstave, konference, nastopi, miselni izzivi, humanitarne dejavnosti ipd.; glej Strokovna izhodišča ..., 2019, str. 53–54).

Posebno možnost za spodbujanje potencialov nadarjenih učencev in prispevek k celostnemu osebnostnemu razvoju predstavljajo različna tekmovanja, na katera se učenci pripravljajo z ustrežno usposobljenimi mentorji na šolah.

Raziskave dokazujejo številne primere dobrih praks, ki so se že uveljavile na šolah. Tako npr. Tanja Bezić (2012a) ugotavlja, da se je razširila uporaba ustvarjalnih delavnic in raziskovalnega dela učencev ter povečal

delež šol, ki organizirajo sobotne šole in tematske taborne ter specifične načine karijerne orientacije. Še vedno pa ugotavlja, da šole premalokrat organizirajo posebna srečanja s priznanimi raziskovalci, umetniki, občasne učne skupine, oblikovane po interesih in učnih zmožnostih ter predznanju učencev, sodelovanje učenca pri rednem ali dodatnem pouku v višjih razredih, preskok razreda, s skupino izjemnih učencev pripravljene umetniški dogodki (izdaja pesniških zbirk, samostojne likovne ali tehniške razstave ipd.; prav tam).

#### 4.4.5 Pedagoško delo naj bo utemeljeno na načelih vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi

Med temeljnimi načeli pedagoškega dela, ki naj bi jih upoštevali pri vzgojno-izobraževalnem delu z nadarjenimi, Koncept OŠ in SŠ (1999 in 2007) navajata tako upoštevanje posebnih sposobnosti in močnih interesov, individualnih osebnostnih značilnosti, spodbujanje samostojnosti in odgovornosti, skrb za celostni osebnostni razvoj (kognitivni, emocionalni, socialni, moralni, telesni) kot tudi širitev in poglobljanje temeljnega znanja, hitrejše napredovanje v procesu učenja, razvijanje ustvarjalnosti, uporabo sodelovalnih oblik učenja. Pomembni načeli sta tudi omogočanje raznovrstnosti ponudbe in svobodne izbire ter uveljavljanje mentorskih odnosov med učenci, dijaki in učitelji oziroma drugimi izvajalci programa. Z vidika socialne vključenosti nadarjenih v svojih oddelčnih skupnostih se eno od načel nanaša na skrb za to, da so nadarjeni v svojem okolju ustrezno sprejeti, omogoči pa naj se jim tudi priložnosti za občasno druženje z drugimi nadarjenimi učenci v skladu z njihovimi potrebami in interesi. Tanja Bezić (2012a, str. 18) poudarja še pomen vrednotnega razvoja nadarjenih. Uresničevanje vsakega od načel prispeva svoj delež k bolj optimalnemu in celostnemu razvoju vseh, ne le nadarjenih učencev (prav tam).

Koncept OŠ (1999, str. 6) opozarja, da je pri izdelavi posebnih programov za nadarjene treba upoštevati individualnost vsakega posameznika ter omogočati, da bodo s predvidenimi načini dela nadarjeni razvijali višje kognitivne procese. Načrtovani načini dela naj omogočajo fleksibilnost in odprtost, zagotavljajo lasten tempo razvoja učencu ter čustveno varno in intelektualno izzivalno učno okolje.

Strokovna izhodišča ... (2019, str. 43–45) navajajo še raznolika in številna *specifična načela* vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi, ki se nanašajo na učno okolje z vidika vrste in obsega vzgojno-izobraževalnih dejavnosti ter z vidika učne podpore ter vloge nadarjenih učencev, njihovih učiteljev in mentorjev ter drugih strokovnih delavcev. Poudarjajo tudi povezovanje in mreženje za zagotavljanje učinkovitosti izobraževanja.

#### 4.5 Potrebna učiteljeva usposobljenost za delo z nadarjenimi učenci

Učitelj potrebuje ustrezno vsebinsko znanje, pedagoško in psihološko usposobljenost za delo z nadarjenimi učenci – od vrtca dalje. Sonja Konrad Čotar in Mojca Kukanja Gabrijelčič (2015) še posebej poudarjata pomembnost ustreznih profesionalnih kompetenc vzgojiteljev predšolskih otrok za delo z nadarjenimi, ki predstavlja temeljno izhodišče za nadaljnje delo z nadarjenimi učenci.

Učitelji potrebujejo številne kompetence za delo z nadarjenimi učenci: od znanja za prepoznavanje narave in virov nadarjenosti, znanja in razumevanja kognitivnih, socialnih in emocionalnih potreb ter specifičnih težav, s katerimi se soočajo nadarjeni, do sposobnosti za oblikovanje diferenciranih učnih načrtov, ki bodo ustrezno upoštevali specifične interese, kognitivne in emocionalne potrebe nadarjenih učencev ter spodbujali njihovo samostojno učenje; učitelji potrebujejo tudi sposobnosti za oblikovanje varnega in spodbudnega učnega okolja, ki bo nadarjenim omogočalo izražanje njihove enkratnosti in ustrezno podprlo razvoj njihove nadarjenosti.

Programi izobraževanja učiteljev za delo z nadarjenimi učenci pogosto vključujejo tudi vsebinske sklope, ki se nanašajo na poznavanje in identifikacijo značilnosti nadarjenih učencev, prepoznavanje njihovih specifičnih potreb, stalno spremljanje učenčevega napredka, spodbujanje razvoja nadarjenih, ustrezno uporabo raznolikih didaktičnih strategij pri zagotavljanju razvoja, omogočanje individualizacije pri poučevanju in učenju (NAGC, 2013).

Posebno pozornost je treba na področju prepoznavanja in ustreznega dela z nadarjenimi učenci nameniti učiteljevi usposobljenosti za prepoznavanje dvojno izjemnih učencev, nadarjenih učencev, ki imajo učne težave ipd.

Sonja Konrad Čotar in Mojca Kukanja Gabrijelčič (2015, po avtorjih Geake in Gross, 2008; Silverman, 2013; Rizza in Morison, 2003; idr.) povzema številne raziskave, ki dokazujejo, da učitelji, ki so usposobljeni za delo z nadarjenimi učenci v primerjavi s svojimi kolegi, ki niso bili deležni usposabljanja, izkazujejo boljše pedagoško znanje in uporabo raznolikih didaktičnih strategij, imajo boljše sposobnosti za prepoznavanje in identifikacijo nadarjenih učencev in njihovih potreb, izkazujejo bolj pozitivna stališča do nadarjenih, spodbujajo napredek učencev in boljše učne dosežke, postavljajo večje število divergentnih vprašanj ter spodbujajo uporabo kritičnega in ustvarjalnega mišljenja. Nekateri raziskave kažejo tudi, da učitelji z izobraževanjem na področju dela z nadarjenimi razvijejo bolj naklonjena stališča do nadarjenih učencev kot njihovi sodelavci, ki izobraževanja niso bili deležni (Lassig, 2009; Pedersen in Kronborg, 2014; Plunkett in Kronborg, 2011).

V dokumentu *Best practices in gifted programming* (2017, str. 68) navajajo naslednje standarde učiteljeve usposobljenosti za vzgojo in izobraževanje nadarjenih učencev na posameznih vsebinskih področjih:

1. Razvoj učenca in individualne učne razlike: razume razlike v učenju in razvoju na kognitivnem in emocionalnem področju med nadarjenimi in talentiranimi posamezniki ter zagotavlja primerne ter izzivalne učne izkušnje izjemnim posameznikom.
2. Učno okolje: oblikuje varno, inkluzivno in kulturno ustrezno učno okolje, da nadarjeni in talentirani posamezniki postajajo učinkoviti učenci in razvijajo socialno ter emocionalno dobrobit.
3. Vsebinsko kurikularno znanje: uporablja splošno in specifično kurikularno znanje z namenom spodbujanja učenja za nadarjene in talentirane učence.
4. Ocenjevanje: uporablja raznolike načine ocenjevanja in vire podatkov pri oblikovanju odločitev v procesu identifikacije nadarjenih učencev in glede učenja posameznikov.
5. Načrtovanje pouka in strategij: izbira, prilagaja in uporablja širok spekter različnih didaktičnih pristopov za spodbujanje učenja nadarjenih in talentiranih posameznikov.
6. Profesionalno učenje in etično delovanje: uporablja znanje in uveljavlja načela profesionalne etike pri načrtovanju standardov izobraževanja nadarjenih, vključevanje v vseživljenjsko učenje in profesionalni razvoj.

7. Sodelovanje: sodeluje z družinami, drugimi učitelji, sodelavci na področju vzgoje in izobraževanja, z nadarjenimi in talentiranimi posamezniki, posamezniki iz skupnosti.

Področja usposobljenosti učiteljev za kakovostno delo z nadarjenimi učenci so zelo raznovrstna in zahtevajo različno znanje, spretnosti delovanja in oblikovana stališča do dela z nadarjenimi. Zato poudarjamo, da bi moralo biti izobraževanje učiteljev za prepoznavanje nadarjenih učencev in delo z njimi sistematično vključeno že v pedagoške študijske programe in tudi v programe nadaljnjega izobraževanja pedagoških delavcev (glej npr. Jurišević, 2009, 2011; Kalin, 2003, 2008; Kukanja Gabrijelčič, 2015). Poleg tega je smiselno oblikovati tudi ustrezno podporo na posamezni vzgojno-izobraževalni ustanovi skozi strokovne aktivne in skupine učiteljev, ki se intenzivneje ukvarjajo z vprašanji dela z nadarjenimi učenci. Učitelji potrebujejo ustrezne pripomočke in priročnike za delo z nadarjenimi (Kukanja Gabrijelčič, 2015, 2017). Z vidika zagotavljanja ustrezne učne in socialne klime v oddelku, v razvijanju spoštovanja med učenci in sodelovanja med njimi ima pomembno vlogo tudi razrednik posameznega oddelka. Razrednikova vloga je pomembna pri usklajevanju dela oddelčnega učiteljskega zbora pri načrtovanju in uresničevanju individualiziranega načrta dela za nadarjenega učenca ter pri intenzivnem sodelovanju s starši nadarjenega učenca (glej npr. Kalin, 2008, 2019; Programske smernice za delo oddelčnega učiteljskega zbora ..., 2005).

Na šolah deluje tudi šolska svetovalna služba, ki lahko učiteljem nudi ustrezno strokovno pomoč glede prepoznavanja nadarjenih učencev in dela z njimi skozi posvetovalno delo, skupno načrtovanje in evalvacijo aktivnosti za nadarjene v okviru pouka in razširjenega programa, v sodelovanju s strokovnjaki in institucijami iz ožjega in širšega šolskega okolja (glej npr. Van-Tassel-Baska in Stambaugh, 2005; Jie in Hassan, 2019). Tanja Bezić (2019, str. 134) navaja, da posebno vlogo npr. šolskega pedagoga vidi v strokovnem sodelovanju in posvetovanju z učitelji pri uvajanju sodobnih didaktičnih strategij, oblik in metod dela v okviru obveznega, razširjenega in nadstandardnega programa šole. Dragoceno vlogo ima pri oblikovanju vključujočega učnega okolja in pri strokovni podpori vsem strokovnim delavcem pri načrtovanju, spremljanju in evalvaciji individualiziranih vzgojno-izobraževalnih programov (glej Bezić, 2019; Gregorčič Mrvar idr., 2020).

Vzgojno-izobraževalne ustanove lahko nudijo pedagoškim delavcem tudi podporo s krajšimi izobraževalnimi programi, delavnicami in strokovnimi posveti o vprašanih in izzivih prepoznavanja nadarjenih učencev in dela z njimi. Na ta način se lahko vzpostavlja klima sodelovanja in učenja drug z drugim in drug od drugega ter delitev izkušenj, gradiva, načinov podpore, didaktičnih pristopov na različnih predmetnih področjih pri delu z raznoliko populacijo nadarjenih učencev. Posebno vlogo ima tudi pedagoški koordinator za delo z nadarjenimi učenci na posamezni vzgojno-izobraževalni ustanovi. Njegova vloga je v sodelovanju z ravnateljem pri načrtovanju razvojnega in izvedbenih načrtov dela šole na področju dela z nadarjenimi, usklajevanje načrtovanja, spremljanja in vrednotenje individualiziranih načrtov dela za nadarjene, obogatitvenih programov in dejavnosti, vzpostavljanje sodelovanja med šolami in šolo ter širšim okoljem, prijavljanje na projekte ipd. Pomembno vlogo ima na področju vzpostavljanja kakovostnega sodelovanja šole s starši, samoevalvacije dela šole na področju dela z nadarjenimi, sodelovanja pri načrtovanju in izvajanju nadaljnjega izobraževanja strokovnih delavcev šole ipd. (glej Strokovna izhodišča ..., 2019, str. 61). Posebno pomembna vloga pedagoškega koordinatorja za delo z nadarjenimi je prav v pedagoški podpori kolegom in v rednem seznanjanju s strokovnimi novostmi (glej Jurišević idr., 2015).

#### 4.6 Sklep

Raznolikost učencev v njihovih sposobnostih, interesih in osebnostnih značilnostih predstavlja svojevrsten izziv za vzgojno-izobraževalno delo na vseh ravneh izobraževanja. Kako omogočiti optimalen razvoj vsakemu učencu je temeljno vprašanje, na katerega skušamo odgovoriti s sistemskimi ukrepi in skozi neposredno vzgojno-izobraževalno delo posameznega učitelja. Za tovrstne naloge učitelji potrebujejo visoko strokovno in pedagoško usposobljenost, ustrezno odzivanje v vsakdanjih šolskih situacijah in pozitivna stališča do raznolikosti učencev ter morajo prilagajati delo posameznikom. Eno temeljnih področij raziskovanja in delovanja prof. Strmčnika je bilo prav ustrezno odzivanje učiteljev na raznolikost učencev ob upoštevanju vseh njihovih sposobnosti in interesov. Skozi številna svoja dela je posredno ali neposredno obravnaval tudi vprašanja kakovostnega prepoznavanja nadarjenih učencev in dela z njimi – ob poudarjanju raznolikih pristopov,

ki jih učitelj razvije skozi učno diferenciacijo in individualizacijo pri delu v heterogenih skupinah, ter skozi pristope, ki omogočajo delo v homogenih skupinah učencev glede na njihove sposobnosti in interese.

Nadarjeni potrebujejo tudi programe in dejavnosti, ki omogočajo razvoj specifičnih talentov in širok spekter obogatitvenih programov ter dejavnosti zunaj rednega pouka. Temeljni kriterij prilagajanja vzgojno-izobraževalnega dela je prof. Strmčniku vedno predstavljal učenec kot oseba, posameznik, z vsemi svojimi individualnimi značilnostmi. Še posebno je opozarjal, da nadarjeni učenci prihajajo iz vseh različnih socialno-ekonomskih okolij in da mora biti učitelj pozoren na vsako vrsto nadarjenosti. Tako je že leta 1998 zapisal, da nadarjenost uspeva samo tam, kjer jo pričakujemo, kjer je zaželena in deležna ustrezne pedagoške skrbi ter podpore (Strmčnik, 1998, str. 18). Zapisano predstavlja poseben izziv, ki kaže na potrebnost ustrezne učiteljeve usposobljenosti in oblikovanih stališč za prepoznavanje nadarjenih učencev ter delo z njimi skozi celotno vertikalno vzgojno-izobraževalnega sistema in v vsej širini možnosti, ki jih ta sistem omogoča razvoju in uresničevanju potencialov vsakega posameznika.

Glede na široko razvejano področje prepoznavanja nadarjenih učencev in dela z njimi bo treba tako v teoriji kot praksi odgovoriti še na številna vprašanja in izzive – pri tem bomo lahko bistveno uspešnejši na osnovi dediščine iz preteklosti, tudi na temelju znanstvenih spoznanj in dela prof. Strmčnika, ter v odprtosti za medsebojno sodelovanje različnih strokovnjakov.

## Literatura in viri

- Bain, Sherry K., in drugi, 2007. Serving children who are gifted: Perceptions of undergraduates planning to become teachers. *Journal for the Education of the Gifted*. 30/4. 450–478. Dostopno na naslovu: <https://doi.org/10.4219/jeg-2007-506> (citirano 15. maj 2022).
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*, 1995. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Benny, Naama, in Blonder, Ron, 2016. Factors that promote/inhibit teaching gifted students in a regular class: Results from a professional development program for chemistry teachers. *Education Research International*, ID 2742905. Dostopno na naslovu: <https://doi.org/10.1155/2016/2742905> (citirano 30. avgust 2022).

- Best practices in gifted programming. Prepared for Arlington Public Schools*, 2017. Arlington: Hanover Research. Dostopno na naslovu: <https://www.ap-sva.us/wp-content/uploads/2018/10/Best-Practices-in-Gifted-Programming-Arlington-Public-Schools.pdf> (citirano 12. april 2022).
- Bezić, Tanja, 2012a. Vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci po desetih letih uvajanja novega Koncepta odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v 9-letni OŠ; Kje smo in kam hočemo? V: *Vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci osnovne šole: priročnik* (ur. Bezić, Tanja). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 12–25.
- Bezić, Tanja, 2012b. Načrtovanje, izvajanje in evalvacija individualiziranega programa vzgojno-izobraževalnega dela za nadarjenega učenca (IN-DEP). V: *Vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci osnovne šole: priročnik* (ur. Bezić, Tanja). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 115–131.
- Bezić, Tanja, 2019. Šolska svetovalna služba in šolski pedagog ter uresničevanje konceptov za odkrivanje nadarjenih učencev in dijakov ter delo z njimi. *Sodobna pedagogika*. 70/1. 124–139.
- Eurydice, 2006. *Specific educational measures to promote all forms of giftedness at school in Europe, Working document*. Bruselj. Dostopno na naslovu: [https://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/eurydice/Specific\\_measures\\_giftedness\\_EN.pdf](https://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/Specific_measures_giftedness_EN.pdf) (citirano 15. maj 2022).
- Ferbežer, Ivan, 2002. *Celovitost nadarjenosti*. Nova Gorica: Educa.
- Gregorčič Mrvar, Petra, in drugi, 2016. *Skupnost in šola: vrata se odpirajo v obe smeri*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Gregorčič Mrvar, Petra, in drugi, 2020. *Šolska svetovalna služba: stanje in perspektive*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Istance, David, in Dumont, Hanna, 2013. Smernice za učna okolja v 21. stoletju. V: *O naravi učenja: uporaba raziskav za navdih prakse* (ur. Dumont, Hanna in drugi). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 285–303.
- Jie, Lee Zhi, in Hassan, Siti Aishah, 2019. School counseling services for gifted and talented students: a systematic review of literature. *Malaysian Journal of Medicine and Health Sciences*. 15/SUUP1. 128–133.
- Jurišević, Mojca, 2009. Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v šoli – stanje in perspektive. *Psihološka obzorja*. 18/4. 153–168.
- Jurišević, Mojca, 2011. Vzgoja in izobraževanje nadarjenih. V: *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 329–345.



- Jurišević, Mojca, 2012. *Nadarjeni učenci v slovenski osnovni šoli*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Jurišević, Mojca, in drugi, 2015. Vloga koordinatorja za delo z nadarjenimi v osnovni šoli in predlogi za zagotavljanje kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela. *Šolsko svetovalno delo*. 19/1–2. 14–23.
- Kalin, Jana, 2003. Učiteljeva vloga in pristopi pri odkrivanju in spodbujanju nadarjenih. V: *Nadarjeni med teorijo in prakso. Zbornik prispevkov* (ur. Blažič, Marjan). Novo mesto: Slovensko združenje za nadarjene, Visokošolsko središče. 241–250.
- Kalin, Jana, 2006. Možnosti in meje notranje učne diferenciacije in individualizacije pri zagotavljanju enakih možnosti. *Sodobna pedagogika*. 57/posebna izdaja. 78–93.
- Kalin, Jana, 2008. Vloga razrednika pri delu z nadarjenimi učenci/dijaki v Sloveniji. V: *Holistični pogled na nadarjenost: Mednarodna znanstvena konferenca, Ptuj 2008 = Holistic view of giftedness: International scientific conference* (ur. Ferbežer, Ivan, in Mönks, Franz). Ljubljana: MIB. 79–86.
- Kalin, Jana, 2019. Vloga pedagoga pri sodelovanju z razredniki in oddelčno skupnostjo. *Sodobna pedagogika*. 70/1. 70–86.
- Kalin, Jana, in drugi, 2009. Pomen učne individualizacije in diferenciacije pri zagotavljanju motiviranosti učencev. V: *Pouk v družbi znanja* (ur. Cotič, Mara, in drugi). Koper: Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta. 20–33.
- Kaplan, Sandra N., 2016. Challenge vs. differentiation: Why, what and how. *Gifted Child Today*. 39/2. 114–15. Dostopno na naslovu: <https://doi.org/10.1177/1076217516628916> (citirano 15. maj 2022).
- Koncept Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli*, 1999. Dostopno na naslovu: <https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2021/01/koncept-dela-z-nadarjenimi-ucenci.pdf> Koncept OŠ (citirano 15. maj 2022).
- Koncept vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi dijaki v srednjem izobraževanju*, 2007. Dostopno na naslovu: [http://www.zrss.si/zrss/wp-content/uploads/koncept\\_viz\\_nad\\_srednje\\_marec\\_07.pdf](http://www.zrss.si/zrss/wp-content/uploads/koncept_viz_nad_srednje_marec_07.pdf) (citirano 15. maj 2022).
- Konrad Čotar, Sonja, in Kukanja Gabrijelčič, Mojca, 2015. Professional competences of preschool teachers for working with gifted young children in Slovenia. *Journal of the Education of Gifted Young Scientists*. 3/2. 65–78.

- Kukanja Gabrijelčič, Mojca, 2015. *Nadarjeni in talentirani učenci: med poslanstvom in odgovornostjo*. Koper: Univerzitetna založba Annales.
- Kukanja Gabrijelčič, Mojca, 2017. *Poučevanje nadarjenih učencev v osnovni šoli*. Koper: Založba Univerze na Primorskem.
- Lassig, Carly J., 2009. Teachers' attitudes towards the gifted: the importance of professional development and school culture. *Australasian Journal of Gifted Education*. 18/2. 32–42.
- Little, Catherine A., 2012. Curriculum as motivation for gifted students. *Psychology in the Schools*. 49/7. 619–723. Dostopno na naslovu: <https://doi.org/10.1002/pits.21621> (citirano 15. junij 2022).
- Mönks, Franz J., in Katzko, Michael W., 2005. Giftedness and gifted education. V: *Conceptions of giftedness* (ur. Sternberg, Robert J., in drugi). Cambridge University Press. 187–200.
- NAGC – National Association for gifted children. Supporting the needs of high potential learners, 2013. Dostopno na naslovu: <https://www.nagc.org/resources-publications/nagc-publications/teaching-high-potential> (citirano 15. maj 2022).
- Newman, Tina M., 2008. Assessment of giftedness in school-age children using measures of intelligence or cognitive abilities. V: *Handbook of giftedness in children* (ur. Pfeiffer, Steven I.). Springer. 161–176.
- Nolimal, Fani, 2012. Učna diferenciacija v teoriji in praksi osnovne šole. V: *Vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci osnovne šole: priručnik* (ur. Bezić, Tanja). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 98–114.
- Pedersen, Fiona, in Kronborg, Leonie, 2014. Challenging secondary teachers to examine beliefs and pedagogy when teaching highly able students in mixed-ability health education classes. *Australasian Journal of Qualitative Research in Education*. 23/1. 15–27. Dostopno na naslovu: <https://search.informit.org/doi/10.3316/aeipt.203919> (citirano 10. junij 2022).
- Plunkett, Margaret, in Kronborg, Leonie, 2011. Learning to be a teacher of the gifted: The importance of examining opinions and challenging misconceptions. *Gifted and Talented International*. 26/1–2. 31–46.
- Programske smernice za delo oddelčnega učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti*, 2005. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Dostopno na naslovu: [http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2019/programi/media/pdf/smernice/Programske\\_smernice\\_za\\_delo\\_ouz\\_in\\_os.pdf](http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2019/programi/media/pdf/smernice/Programske_smernice_za_delo_ouz_in_os.pdf) (citirano 10. maj 2022).

- Renzulli, Joseph S., 2012. Reexamining the Role of Gifted Education and Talent Development for the 21st Century: A Four-Part Theoretical Approach. *Gifted Child Quarterly*. 56/3. 150–159. Dostopno na naslovu: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0016986212444901> (citirano 12. junij 2022).
- Sekowski, Andrzej E., in drugi, 2019. Gifted Education in Europe. V: *The SAGE Handbook of Gifted and Talented Education* (ur. Wallace, Belle, in drugi). London: Sage. 507–521.
- Stanley, Todd, 2011. *Project-based learning for gifted students: A handbook for the 21st century classroom*. Prufrock Press Inc.
- Sternberg, Robert J., 2021. Transformational vs. Transactional Development of Intelligence. *Journal of Intelligence*. 9/15. Dostopno na naslovu: <https://doi.org/10.3390/jintelligence9010015> (citirano 12. junij 2022).
- Strokovna izhodišča posodobitve Koncepta odkrivanja nadarjenih otrok, učencev in dijakov ter vzgojno-izobraževalnega dela z njimi*, 2019. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Dostopno na naslovu: <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-XEGDH1X5/acaebaa-1409-4deb-81d3-8bd6e3a3d9a0/PDF> (citirano 16. junij 2022).
- Strmčnik, France, 1983a. Šolska skrb za nadarjene in učno šibke učence. *Sodobna pedagogika*. 34/7–8. 269–282.
- Strmčnik, France, 1983b. Poznavanje učencev – temeljni pogoj diferenciacije in individualizacije pouka. *Sodobna pedagogika*. 34/9–10. 349–358.
- Strmčnik, France, 1987. *Sodobna šola v luči učne diferenciacije in individualizacije*. Ljubljana: Zveza organizacij za tehnično kulturo.
- Strmčnik, France, 1992. *Problemski pouk v teoriji in praksi*. Radovljica: Didakta.
- Strmčnik, France, 1993. *Učna diferenciacija in individualizacija v naši osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.
- Strmčnik, France, 1994. Skrb za razvoj nadarjenih učencev. V: *Nadarjeni – stanje, problematika in razvojne možnosti: zbornik* (ur. Blažič, Marjan, in drugi). Novo mesto: Pedagoška obzorja. 9–25.
- Strmčnik, France, 1995. Skrb za razvoj nadarjenih učencev. *Vzgoja in izobraževanje*. XXVI/1. 3–11.
- Strmčnik, France, 1998. Pedagoški vidiki spodbujanja nadarjenih učencev. V: *Nadarjeni, šola, šolsko svetovalno delo* (ur. Bezić, Tanja, in drugi). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 11–31.

- Strmčnik, France, 2001. *Didaktika. Osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Strmčnik, France, 2005. Učna diferenciacija in individualizacija v osnovni šoli: poudarek na delni zunanji diferenciaciji. *Vzgoja in izobraževanje*. 36/2–3, 5–9.
- Strmčnik, France, 2007. Problemska usmerjenost – nujnost sodobnega pouka. *Sodobna pedagogika*. 58/3. 188–206.
- Strmčnik, France, 2010. *Problemski pouk v teoriji in praksi*. Novo mesto: Visokošolsko središče Novo mesto, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.
- Tomlinson, Carol Ann, 1999. *The differentiated classroom. Responding to the needs of all learners*. Alexandria: ASCD.
- Valenčič Zuljan, Milena, in Kalin, Jana, 2020. *Učne metode in razvoj učiteljeve metodične kompetence*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- VanTassel-Baska, Joyce, in Stambaugh, Tamra, 2005. Challenges and possibilities for serving gifted learners in the regular classroom. *Theory Into Practice*. 44/3. 211–217.
- Welsh, Megan E., 2011. Measuring teacher effectiveness in gifted education: Some challenges and suggestions. *Journal of Advanced Academics*. 22/5. 750–770. Dostopno na naslovu: <https://doi.org/10.1177/1932202X11424882> (citirano 16. junij 2022).
- Zakon o osnovni šoli, 1996. *Uradni list RS*, št. 81/06, 102/07, 107/10, 87/11, 40/2012–ZUJF, 63/13, 46/16–ZOFVI–L.
- Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOsn-H)*, 2011. Dostopno na naslovu: <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2011-01-3727> (citirano 16. junij 2022).

## **5 Teoretska opredelitev problemskega pouka in njegova uveljavljenost v pedagoški praksi**

*Milena Ivanuš Grmek, Marija Javornik in Monika Mithans*

V uvodnem delu prispevka se osredotočamo na kratek pregled pojmovanj učiteljeve in učenčeve vloge ter položaja v učnem procesu, iz česar izhajajo tudi različni modeli pouka (več o tem Valenčič Zuljan, 1999, 2001a, 2001b, 2002). Številne razprave o spremenjeni vlogi učenca kot aktivnega udeleženca (Alvi in Gillies, 2020; Javornik, 2003; Mithans, 2017; Mithans idr., 2017; Štefanc, 2005) in njegovi subjektivni vlogi (Blažič idr., 2003; Mithans in Ivanuš Grmek, 2012) poudarjajo aktivnost kot temeljni pogoj za uspešen vzgojno-izobraževalen proces (Jank in Meyer, 2006; Rebec in Skalec, 2015).

Prav tako številni avtorji opisujejo spremenjeno vlogo učitelja (Kalin idr., 2017; Kerndl, 2010; Tahirsylaj idr., 2021), ki je iz nekoč edinega vira informacij (Holt-Reynolds, 2000) postal moderator, poslušalec, usmerjevalec, svetovalec. Kot poudarja Kerndl (2010), sodobni učitelj ni le strokovnjak na svojem strokovnem področju, temveč predvsem opazovalec, ki s svojim znanjem učencem v skladu z njihovimi potrebami, sposobnostmi in interesi prilagaja učni proces (prav tam), od njegove učinkovitosti pa je odvisna učinkovitost celotnega vzgojno-izobraževalnega sistema (Yar Yildirim, 2021).

Govorimo torej o na učenca osredotočenem pouku, ki poleg širših vzgojno-izobraževalnih nalog enakovredno upošteva tudi subjektivne potrebe učencev (Strmčnik, 2001). V literaturi lahko tako zasledimo številne primerjave tradicionalno, behavioristično usmerjenega modela učenja in poučevanja (The Tradition Mode) ter v učenca usmerjenega, kognitivno-konstruktivističnega modela poučevanja in učenja (The Person-Centered Mode; Pollard 2003). Na tem mestu ne bomo povzemali teoretske problematičnosti tovrstnih primerjav (za to gl. npr. Šebart 1997, Štefanc 2005). Kot navajata Brandes in Grims (1992), je bistvena razlika med modeloma v tem, da v učenca usmerjeno poučevanje zahteva, da je tudi učenec odgovoren za svoje učenje, vedenje in udeležbo. Kot navedeta avtorja (prav tam), so učenci »lastniki svojega učenja«: lastništvo je sestavljeno iz posesti – posedovanja

in odgovornosti za to posest. Učitelj pa naj omogoča učencem, da sprejmejo to lastništvo, ga razumejo in vedo, da pomeni:

1. odgovornost za svoje vedenje in
2. odgovornost za napredek celotne skupine (prav tam, str. 28).

Tudi Rogers in Freiberg (1994) pravita, da v učenca usmerjen pouk temelji na zaupanju v učence, da so sposobni samostojnega razmišljanja in učenja. Avtorja (prav tam) navajata glavne razlike med obema modeloma. Pri tradicionalnem pouku je učitelj imetnik znanja, ki ga prenaša prejemniku. Učenci pričakujejo besedne modrosti, med njimi in učiteljem je velika statusna razlika (učiteljeva vloga temelji na strogi avtoriteti, ne zaupa v učence, ni demokratičnosti, bistven je nadzor). Prevladujejo verbalne metode (razlaga, delo s tekstom), učenci nimajo možnosti aktivnega sodelovanja, izbiranja in odločanja med različnimi alternativami ter prevzemanja odgovornosti za svoje odločitve. Poudarek je predvsem na intelektualnih sposobnostih. Pri preverjanju in ocenjevanju znanja je pomembna količina izkazanega znanja. Za v učenca usmerjen pouk je pomembna sproščena razredna klima. Učitelj deli odgovornost za učenčeve učne rezultate z učenci, njihovimi starši ..., učence spodbuja in dopušča, da oblikujejo samostojne učne projekte: tako se naučijo postavljati učne cilje, prevzemati odgovornost zanje ter (so)delovati v timu. Pri pouku učitelj zagotavlja pestre učne pripomočke in različne vire učenja. Pri učencih želi spodbuditi proces stalnega učenja, pri čemer bo učenec razumel svoje lastno učenje.

Tradicionalni pouk nekateri poimenujejo tudi *transmisijski ali posredovalni pouk* (prim. Valenčič Zuljan, 2002), kar ustreza pojmovanju, da je učenje preprost, aditiven proces kopičenja novih informacij in spreminjanje posameznika na podlagi principa dražljaj – reakcija. Značilnosti transmisijskega pouka, ki jih povzema Milena Valenčič Zuljan (prav tam), so: natančno načrtovanje učne ure, jasno in podrobno definirani učni cilji, učiteljeva glavna naloga pa je, da poskrbi za jasno, podrobno razčlenjevanje in strukturiranje učne snovi ter za zadostno količino vaj in nalog. Pomembno je namreč zlasti urjenje in ponavljanje, vendar pogosto ostaja na ravni reprodukcije in podkrepitve uspešnih učenčevih dosežkov kot najboljšega sredstva motivacije. Kognitivno-konstruktivistično usmerjen pouk lahko poimenujemo tudi *transformacijski oziroma interakcijski pouk*. Izhaja, kot navaja Barica

Marentič Požarnik (1987, str. 64), iz širšega, inovativnega in dinamičnega pojmovanja učenja kot procesa progresivnega trajnega spreminjanja posameznika na osnovi izkušenj.

V učenca usmerjen pouk omogočajo sodobne strategije pouka, pod skupnim imenovalcem odprti pouk. Pri odprtem pouku se učni cilji, vsebine in metode prilagajajo zanimanjem in sposobnostim učencev (Blažič idr., 2003; Strmčnik, 2003) ter z vključevanjem učenčevih želja in potreb odločilno pripomorejo k dvigu učne motivacije in posledično učnih dosežkov (Ing idr., 2015). Po mnenju Blažiča idr. (2003) se načela in druge značilnosti odprtega pouka najbolj odražajo v strategijah pouka, kot so raziskovalni pouk, problemski pouk, odkrivajoči pouk, projektni pouk, ravnanjsko ali delovno orientiran pouk, programiran pouk, timski pouk itd. (Blažič idr., 2003).

Vsem tem zahtevam ustreza tudi problemski pouk, ki učencem omogoča ustvarjalne oblike mišljenja, vrednotenja in ravnanja ter jim tako zagotavlja temelje za uspešno reševanje različnih problemov v javnem, zasebnem in družbenem življenju (Strmčnik, 2001). Pri tej učni metodi »prihaja problemskost učenja najbolj totalno in univerzalno do izraza, s tem pa tudi njeni didaktični nameni in posledice, kot so višji miselni procesi, razvitejše raziskovalne sposobnosti, večji izobraževalni učinki, izrazitejše vzgojne kvalitete, zlasti intelektualne ipd.« (Strmčnik, 1990b, str. 396). Vse te vzgojno-izobraževalne prednosti lahko metoda reševanja problemov zagotovi zato, ker učenci znanje pridobivajo na aktiven način, z odkrivanjem (Strmčnik, 1990b). Osrednjo vlogo ima torej prav »učenčeva samostojna ustvarjalnost in zavestna učna odgovornost« (Strmčnik, 2007, str. 190).

Strmčnik (2003) kot bistveno značilnost problemskega pouka poudarja njegovo osredotočenost na probleme, ki so lahko stvarni ali fiktivni, teoretični ali praktični, informativni ali formativni. Problem mora biti takšen, da ga učenci ne morejo rešiti takoj oz. zlahka in s trenutnim predznanjem. Za njegovo rešitev je zahtevana večja intelektualna koncentracija ter povezovanje različnih predznanj in zmožnosti. Nepogrešljiva je tudi notranja napetost, ki botruje želji po rešitvi problema. V povezavi s tem Strmčnik (2001) opozarja, da je velik problem sodobnega časa dejstvo, da ljudje niso več sposobni reševati problemov. Iz izkušenj lahko sklepamo, da so ljudje probleme sposobni reševati v večji meri, če so se z njimi srečevali že

v šolskih klopeh. Kar še posebej velja za intelektualne probleme, ki so z izobraževanjem neposredno povezani. Zato je še pomembneje, da učitelj v okviru svoje strokovne avtonomije v pouk vključi različne življenjske probleme (Bela knjiga, 2011).

## 5.1 Različne opredelitve problemskega pouka

Raziskovalci vzgojno-izobraževalnega procesa so se v preteklosti in se še danes ukvarjajo z raziskovanjem kakovostnega učnega procesa. V okviru tega se njihov fokus pogosto ustavi na proučevanju različnih strategij pouka, med katere sodi tudi problemski pouk, ki je po mnenju učiteljev praktikov v pedagoški praksi že našel svoje mesto (Jančič Hegediš in Hus, 2019).

V nadaljevanju bomo podrobneje pogledali, kako je problemski pouk definiran v strokovni literaturi. Različni didaktiki problemski pouk definirajo različno, a je med definicijami precej podobnosti. Vsem pa je skupno, kot pravi Strmčnik (2010, str. 65), da je »podlaga [problemskega pouka] katerakoli problemska situacija oziroma avtentičen problem, ki učencem ni razrešljiv le s poplitvenim in omejenim predznanjem ter zgolj z informativnimi miselnimi stereotipi«.

Dochy idr. (2003) so v svoji metaanalizi ugotovili, da problemski pouk temelji na idejah Brunerja, Deweya, Piageta, Rogersa idr., v danes poznani obliki pa se pojavlja vse od petdesetih in šestdesetih let 20. stoletja. Omenjene didaktike je v poglavju o razvoju problemske učne inovacije omenjal tudi Strmčnik (1992), ki meni, da lahko njene začetke iščemo že v sokratski razgovorni metodi. V dobi racionalizma se je po njegovem prepričanju bistvu problemskega pouka najbolj približal hevristični dialog, ki pa metode problemskega pouka ne pokriva v vsej njeni razsežnosti. V povezavi z razvojem te metode nikakor ne moremo mimo Kilpatrickove projektne metode in Deweyjeve laboratorijske šole. V evropskem prostoru so se s problemskim poukom ukvarjale različne aktivne šole, delovna šola idr., ki so jih poimenovali s pojmom »nova šola« (Strmčnik, 1992, str. 11). Zaradi vse zahtevnejših nalog šole se je po šestdesetih letih 20. stoletja zanimanje za problemski pouk ponovno okrepilo (Strmčnik, 1992).

Strmčnik pravi: »Večina didaktikov meni, da je reševanje problemov najvišja oblika učenja, ki je v zgodovini največ prispevala k razvoju osebne in



skupne razumnosti, kulture in civilizacije« (Strmčnik, 1992, str. 32). A tako kot pri mnogih didaktičnih pojmi, vlada tudi na področju poimenovanja problemskega pouka pri nas precejšnja terminološka raznolikost oz. zmeda in prav zato ga je težko definirati. V slovenskem prostoru zasledimo poimenovanja, kot so ustvarjalni pouk, metoda reševanja problemov, raziskovalna metoda (Cencič, 1995), učenje z reševanjem, učenje z reševanjem problemov, učenje z odkrivanjem, problemski pouk, problemskorazvojna metoda, problemskoraziskovalna metoda, raziskovalna metoda, hevristični pouk ipd. (Strmčnik, 1990a, 1992, 2007, 2010).

Problemskemu pouku Strmčnik (1990a) pripisuje širok pojmovni obseg, saj mora zajemati tako vsebinske in metodične kot organizacijske učne vidike. V svoji knjigi *Problemski pouk v teoriji in praksi* Strmčnik (1992, str. 5) problemski pouk definira kot »problemsko učno inovacijo v obliki problemsko orientiranega pouka oz. reševanja problemov«. Takšen pouk učencem omogoča aktivno spoprijemanje s problemskimi učnimi vsebinami, širjenje izkušenj, samostojno iskanje rešitev ter spoznavanje različnih metod in postopkov reševanja problemov. Problemsko orientirani pouk Strmčnik (1992, str. 20) razume »kot obliko (ne)posredno vodenega učenja, ki je zavestno naravnano na celotno bistvo učne snovi, na razkrivanje nasprotij in metodoloških ter metodičnih osnov spoznavanja«. Za problemsko učno inovacijo je značilno, da so njena podlaga katerekoli »bolj ali manj izrazite, celovite ali delne, neposredne ali posredne problemske učne situacije, ki jih učitelj sam, ali še bolj s sodelovanjem učencev, načrtno poraja in vključuje v ves pouk ali le v posamezne dele« (Strmčnik, 1995, str. 4). Omenjene problemske situacije učencem niso razvidne na prvi pogled in še manj razrešljive »le z obstoječim predznanjem in miselnimi stereotipi, zlasti ne tedaj, če je težišče reševanja, kljub posrednemu učnemu vodenju, na samostojnem učnem delu učencev«, kot ugotavlja Strmčnik (1992, str. 6). Takšen pouk v središče postavlja učence ter njihovo učno delovanje (Strmčnik, 1995).

Nanaša se lahko le na del pouka ali na celoten pouk, nastopa lahko izključno v problemski obliki ali v kombinaciji z neproblemskimi oblikami itd. Posledica te pestrosti je tudi neenotnost v poimenovanju. Zato je Strmčnik (1990a; 1992; 2010) menil, da le z enim poimenovanjem ni mogoče zajeti problemskega pouka v vsej njegovi razsežnosti. Lahko pa se temu cilju zelo približamo, če zgoraj omenjeno terminološko pestrost zreduciramo na dva

didaktična pojava. Na problemski pouk kot didaktično načelo (načelo problemskosti pouka) in na metodo reševanja problemov. Načelo problemskega pouka Strmčnik razume širše, saj ne vključuje le različnih poimenovanih problemske didaktične strategije, ampak zajema vse pojmovne in izvedbene sestavine pouka – v tem primeru govorimo o problemsko orientiranem pouku. Kot učna metoda je reševanje problemov po njegovem mnenju ožji pojem, saj obsega le del učne dejavnosti, a sta obe kategoriji pogosto tesno povezani med seboj.

V okviru učnega načela so problemske značilnosti pouka manj poudarjene, manj sistematične in bolj posredno pomešane z neproblemskimi učnimi situacijami, ki so v rokah učitelja. Za metodo pa so značilni večja aktivnost učencev in zahtevnejši procesi reševanja problemov (Strmčnik, 1990b). Na tem mestu Strmčnik (prav tam) opozarja, da zgolj omejevanje na metodo reševanja problemov, ni dopustno, saj se s tem izgubijo vsi vmesni prehodi med problemskim in neproblemskim poukom, kamor uvrščamo tudi problemska vprašanja, ki so značilna za načelo problemskosti pouka.

O metodi reševanja problemov in o problemskem pouku kot učnem načelu sta pisali tudi Majda in Mira Cencič (2002). Z uporabo načela problemskosti pouka se v pedagoško prakso uvajajo prednosti problemskega pouka tudi pri posredovalnem pouku, ki postane tako bolj problemsko naravnan: »Problemsko naravnan pouk si prizadeva ohraniti prednosti problemske metode, ne da bi zanihal v skrajnost in iskanje edinega načina poučevanja.« (Prav tam, str. 115) V tako organiziranem pouku se načelo problemskosti pojavlja z drugimi načeli, se z njimi dopolnjuje, povezuje in omejuje (prav tam).

Poleg neenotnega poimenovanja je pri problemskem pouku velika težava tudi njegova umestitev v didaktično kategorijo (Strmčnik, 1990a; 1992; 2010), saj »soodnosni pojmi niso enotno definirani« (Strmčnik, 2003, str. 82). V prispevku *Didaktične paradigme, koncepti in strategije* je Strmčnik (2003) problematiziral razmerje med temi temeljnimi didaktičnimi pojmi ter se osredotočil predvsem na razmerje med strategijami in metodami, ki se semantično med seboj prepletajo. Širši pomen pojma metoda se vsebinsko močno prepleta s pojmom strategija, zato se za metodo uporablja tudi pojem strategija poučevanja. V tem smislu sta metoda in strategija

razumljeni širše, in sicer kot »učno ravnanje učitelja ter učencev na relaciji cilj – vsebina – koncept – socialna oblika – metoda« (prav tam, str. 84).

Namen metode ni zgolj posredovanje in spoznavanje učne vsebine, ampak tudi njeno spreminjanje ter oblikovanje metodičnega, metodološkega in vrednotnega mišljenja učencev, zato je smiselno, da se raje kot o metodi v širšem pomenu govori o strategiji, med katere sodi tudi problemski pouk (Blažič idr., 2003; Strmčnik, 2003).

Glede umestitve problemskega pouka so si neenotni tudi drugi didaktiki. Kot metodo je problemski pouk opredelila Miroslava Cencič (1995); Michael Prince (2004), Rose Marra idr. (2014), Heidi Fernandes (2021), Ulkar Sattarova idr. (2021) idr., Courtney Montepara idr. (2021) so problemski pouk opisali kot netradicionalno pedagoško metodo, Romy Mustofa in Yeni (2020) pa sta ga opredelila kot na učenca osredotočen učni model. Kramar (2009) ga je umestil med didaktične sisteme pouka, Alja Lipavac Oštir (2020) med didaktične pristope.

Tudi v drugi tuji literaturi zasledimo različne opredelitve problemskega pouka, ki jim je skupno poudarjanje aktivne vloge učenca (Fernandes, 2021; Luke idr., 2021; Marra idr., 2014; Prince, 2004).

## 5.2 Strmčnikov model reševanja problemov v šolski situaciji

V slovenskem prostoru predstavlja prav Strmčnikov model reševanja problemov enega »najsplošnejših modelov reševanja problemov v šolski situaciji« (Cencič in Cencič, 2002, str. 91; Marentič Požarnik, 2021, str. 85). V njem si je prizadeval združiti tako psihološko kot didaktično plat reševanja problemov, saj je menil, da so stopnje artikulacije običajno zgrajene pretežno na psihološki podlagi, pri tem pa je manj pozornosti namenjene didaktičnim in metodičnim vidikom. Poudarjal je, da nobenega modela v praksi ni mogoče dosledno upoštevati (Strmčnik, 1994b, 2009).

Paradigma problemskega pouka se začne z evidentiranjem problema oz. problemske situacije. V okviru te faze učitelj učence spodbuja k zaznavanju vsakdanjih problemov. Pomembno je, da učitelj ves čas sodeluje z učenci in jim ne ponudi le že vnaprej pripravljenih problemov, temveč jih spodbuja k samostojnemu iskanju problemskih situacij (Strmčnik, 1992; 2009; 2010):

»Vendar se je treba zavedati, da predstavlja videnje in odkrivanje problemov izjemen in originalen napor ter zmožnosti, ki presegajo golo problemsko reševanje. Za učence pomeni to poseganje v povsem nov svet. Usposobiti jih zanj, je v bistvu cilj in končni smisel vzgoje in izobraževanja. Zato je prav, da ima učitelj stalno pred očmi: naj učenci ne bodo vse do kraja šolanja odvisni od tega, da jim on išče in postavlja probleme.« (Strmčnik, 1992, str. 59)

Pomembno je, da učitelj pri tem upošteva individualne sposobnosti učencev, njihove interese in izkušnje, saj jih bo tako spodbudil k soodkrivanju problemskih situacij in jih motiviral za aktivno sooblikovanje (Strmčnik, 1992):

»Čeprav sodi skrb za problemske situacije med poklicne dolžnosti učitelja, piscev učbenikov, učnih načrtov in drugih didaktičnih tekstov, ostaja to breme predvsem na ramenih učiteljev« (Strmčnik, 2009, str. 61), ki pa za to delo niso dovolj usposobljeni (Strmčnik, 2009).

Tej fazi sledi opredelitev oz. formuliranje problema, v okviru katerega je treba problemsko situacijo pretvoriti v za učence zanimiv problem, ki ga bodo želeli reševati. To lahko dosežemo le z njihovim aktivnim sodelovanjem. Treba je natančno opredeliti problem, njegove najpomembnejše sestavine, omejitve, oblikovati problemska vprašanja, spremenljivke in cilje (Strmčnik, 1992; 2010): »Opredelitev in formuliranje problema ni le ‚napoved učnega cilja‘, marveč mnogo več, namreč poglobitev učencev v problem.« (Strmčnik, 1992, str. 60.)

Naslednja faza je namenjena oblikovanju načrta za reševanje problema, v okviru katerega je treba problem spremeniti v problemsko nalogo, torej ga je treba didaktično opremiti in pripraviti natančen načrt za njegovo reševanje, ki omogoča nemoteno reševanje (Strmčnik, 1992, 2009, 2010). Torej je namen te stopnje »preoblikovanje problemske situacije iz same zase v problem za učenca« (Strmčnik, 2009, str. 62). To je pogoj, da se bodo učenci s problemom identificirali in se aktivno lotili njegovega reševanja. Naloga učencev je, da na osnovi znanih podatkov povežejo pomembne ugotovitve in oblikujejo ideje za reševanje problema. To od njih zahteva veliko ustvarjalnih naporov ter smotno iskanje, razmišljanje in odločanje (Strmčnik, 1992; 2009; 2010).

V okviru uresničevanja in preverjanja problemskega načrta je naloga učitelja v tem, da učence vodi in jih varuje pred mehaničnim uresničevanjem oblikovanega načrta. Od sposobnosti učitelja je odvisno, kako bo samo reševanje znal prilagoditi individualnim značilnostim učencev in konkretni situaciji. Na tej stopnji je še posebej pomembno učencevo čustveno angažiranje, ki lahko pozitivno ali negativno vpliva na samo reševanje problema. Zato je aktivno sodelovanje učitelja z učenci, nudenje podpore in pomoči še kako pomembno (Strmčnik, 1992; 2009; 2010).

Sklepna faza je posplošitev rezultatov rešitve problema. Na tem mestu ponovno vodilna vloga pripada učitelju, ki vodi diskusijo o poteku reševanja in pridobljenih rezultatih. Dobljene ugotovitve učencev dodatno pojasni, dopolni in utrdi (prav tam).

Navedenih stopenj ne smemo razumeti izolirano, saj prehajajo druga v drugo, se med seboj dopolnjujejo in v marsičem prekrivajo (Strmčnik, 1994b).

Poleg tega modela se v didaktični literaturi najde več različnih vzorcev reševanja problemov, ki jih v pedagoški praksi ni mogoče dosledno upoštevati, saj so sami postopki odvisni od zahtevnosti in značilnosti problemskega vprašanja, od reševalnih sposobnosti in izkušenj učencev (Cencič in Cencič, 2002).

### 5.3 Prednosti in omejitve problemskega pouka

Strmčnik (2001, str. 369) je ves čas svojega delovanja opozarjal, da so v šoli potrebne korenite »učno strateške spremembe«, kajti »mladim je treba omogočiti čim bolj neposredne stike z moralnimi, socialnimi, kulturno-estetskimi, zdravstveno-higienskimi in drugimi problemskimi situacijami, da bi samostojno in kritično spoznavali ter doživljali njihovo pomembnost in problemskost ter si razvijali vrednotno zavest in vodila ravnanja«. Le tako bodo kasneje sposobni probleme reševati tudi v vsakdanjem življenju (prav tam).

Med pozitivne plati problemskega pouka sodijo po njegovem prepričanju ustvarjalni in empatični odnosi med učenci ter med učitelji in učenci (Strmčnik, 1990a, 1995). Metka Brcko (1999) poleg tega meni, da sili problemski pouk učitelje v bolj demokratične učne odnose. Torej spodbuja

problemski pouk vrednote, ki predstavljajo osnovo za aktivnejše vključevanje učencev v učni proces (Mithans, 2017).

Učenje je samostojno in kooperativno ter raziskovalno, kar pripomore k trajnejšemu in uporabnejšemu znanju ter krepitvi vrednot in pridobivanju izkušenj (Strmčnik, 2010). Pri problemskem pouku je veliko samoizobraževalne aktivnosti učencev, saj do novih spoznanj prihajajo z iskanjem, argumentiranjem, preverjanjem, zavzemanjem stališč ipd. (Strmčnik, 1990a; 1995). Samostojnost, ki jo spodbuja problemski pouk, je pomemben dejavnik pri krepitvi participacije učencev pri pouku (Mithans, 2017).

Strmčnik (1992) je med prednosti problemskega pouka uvrstil sledeče posebnosti, ki jih je v nadaljevanju tudi podkrepil z empiričnimi rezultati (gl. Strmčnik, 1992, str. 37–38):

- Problemski pouk učence načrtno in notranje motivirano učno aktivira. Pri tem ne gre zgolj za pridobivanje novega znanja temveč za pridobivanje sposobnosti, kako pridobljeno znanje uporabiti v novih razmerah.
- Pri problemskem pouku gre za povezovanje med učnimi problemi in izkušnjami učencev, ki jo omogoča le dobro poznavanje učencev in njihovega predznanja.
- Učitelje in učence sili problemski pouk k uporabi učinkovitejših učnih oblik in metod ter posledično boljših učnih odnosov.
- Velik poudarek problemskega pouka je na individualizaciji, ki poleg individualnega dojetja učnih vsebin pomeni tudi različne poti reševanja problemov.
- Prednost predstavlja tudi njegova dinamičnost, ki je logična posledica dinamičnosti problemske situacije.
- Med posebnosti problemskega pouka sodi tudi dejstvo, da učence čustveno in doživljajsko angažira.

Problemski pouk učence navaja na samostojnost (Prince, 2004), vzgaja strpnost in medsebojno spoštovanje ter tako pripomore k demokratični vzgoji in vzgoji za demokracijo (Cencič, 1994).

Problemski pouk prav tako pozitivno vpliva na razvijanje kritičnega mišljenja in vseživljenjskega učenja (Darhim idr., 2020; Ivanuš Grmek idr., 2009;

Sattarova idr., 2021) ter s tem pripomoreta k uresničevanju pomembnih ciljev vzgoje in izobraževanja – učence učiti misliti ter se vseživljenjsko izobraževati.

Rezultati raziskav dokazujejo tudi, da več časa ko učitelji namenjajo samostojnemu reševanju problemov, višji so dosežki učencev se (Kozina in Vršnik Perše, 2015).

Kljub vsem prednostim, zahteva sama izvedba precejšen vložek, saj je za uspešno izvedbo problemskega pouka odločilnega pomena (Strmčnik, 1992):

- zadostna usposobljenost učitelja in skrbna priprava na pouk;
- dolgoročno in načrtno usposabljanje učencev za problemsko učenje;
- smiselna izbira učnih vsebin, ki omogočajo problemsko obravnavo;
- pestro problemsko gradivo;
- manj obsežni učni načrti, ki omogočajo dovolj učnega časa za problemsko učenje, ki je časovno zahtevnejše;
- stalno motiviranje in spodbujanje učencev ter zagotavljanje ustreznih podpore ter
- striktna individualizacija.

Tudi Barica Marentič Požarnik (2021) navaja, da je organizacija problemskega pouka za učitelje precej zahtevna, saj od njih zahteva številne sposobnosti, od dajanja jasnih navodil, zagotavljanja potrebnega predznanja učencev do dajanja jasnih povratnih informacij, zagotavljanja potrebne podpore in usposabljanja učencev za samovrednotenje. Zato po njenem prepričanju učitelji potrebujejo »sistematično oporo in kakovostno usposabljanje ob dalj časa trajajočih projektih« (Marentič Požarnik, 2021, str. 87).

Strmčnik (1992) opozarja, da prednosti problemskega pouka niso prisotne pri vsaki njegovi izvedbi, saj ima tudi problemski pouk svoje omejitve. Problemski pouk tako ni primeren za učne vsebine, katerih namen je zgolj zapomnitev in reproduciranje, razvijanje določenih spretnosti in avtomatizacija določenega ravnanja. Vsekakor je k tem omejitvam treba dodati še omejitve, ki izvirajo iz učencev samih, njihove učne nesamostojnosti, nerazvitega problemskega mišljenja, šibkega predznanja idr. Predvsem pri mlajših učencih se te omejitve pojavljajo pogosteje in se bodo pojavljale tudi

kasneje, če se problemsko učenje ne bo uveljavljalo že v nižjih razredih (Strmčnik, 1992; 2010).

Med pomanjkljivosti te učne metode Majda Cencič in Mira Cencič (2002) uvrščata dejstvo, da je pridobljeno znanje manj sistematično. Poleg tega učenci pri reševanju problemov do znanja pridejo bolj počasi. Za manj uspešne učence je ta metoda manj primerna, poleg tega je za učitelje zahtevnejša. Za samo izvedbo je potrebnih več pripomočkov, učni rezultati pa so bolj tvegani. Prav zato je po mnenju avtoric najbolje menjavati sistematično obravnavanje in reševanje problemov, kar naj bo pri pouku uravnoteženo.

#### 5.4 Problemski pouk v pedagoški praksi

Strmčnik je že leta 1992 zapisal, da je naloga učnega procesa v tem, da učencem omogoča nove razsežnosti mišljenja, doživljanja, vrednotenja in ravnanja, ki bodo mladim omogočala obvladovanje različnih življenjskih problemov. Hkrati pa je ugotavljal, da šola tem namenom ni kos, saj v njej prevladuje reproduktivno dojetje učnih informacij. Tudi skoraj 20 let kasneje je bil prepričan, da so v sodobni šoli učne vsebine med seboj premalo povezane, preveč je zapomnjevanja in reproduciranja. Po njegovem mnenju v učnem procesu prevladuje aktivnost učitelja, učenci pa znanje še vedno prejemajo pretežno v končni obliki, saj je v šoli v ospredju učenje v smislu zapomnjevanja in le v manjši meri v obliki reševanja problemov. Tudi zato se veliko učencev ne zna samostojno učiti (Strmčnik, 2010). Vse omenjene slabosti je naši šoli očital že Kvašček (1968, v Strmčnik, 2010).

Sodobna šola temelji na didaktičnih podlagah, ki jim problemsko naravnani pouk ustreza, kajti vse zahtevnejši vzgojno-izobraževalni cilji zahtevajo korenite učnostrateške in didaktično-metodične spremembe. Pogosto metodično skopo in rutinsko posredovanje učnih informacij ne more zadostiti zahtevam sodobnega vzgojno-izobraževalnega procesa. Več možnosti ponuja problemsko usmerjeni pouk, ki ga Strmčnik (2001, 2003) opredeli kot najvišjo obliko poučevanja in učenja. S tem, da predstavlja prav problemski pouk odgovor na vprašanje, kako doseči cilje sodobnega pouka, se strinja tudi Metka Brcko (1999), saj je njegovo bistvo učenje s samostojnim in ustvarjalnim iskanjem, raziskovanjem, odkrivanjem in delom (Strmčnik, 2001). Neizpodbitno je torej dejstvo, da sodi med temeljne dejavnike



optimalnega razvoja učenca kakovosten pouk, ki temelji na problemsko naravnanih metodah in pristopih, ki na prvo mesto postavljajo predvsem kvaliteto pridobljenega znanja (Kerndl, 2010).

Aplikacijo problemsko naravnane pouka v pedagoško prakso Strmčnik (2010) nadalje utemeljuje z dejstvom, da je in bo življenje mladih vedno prepleteno s problemi. Prav zato jih mora šola z vsebinskimi, didaktičnimi in organizacijskimi spremembami učne prakse usposobiti, da bodo probleme prepoznali in jih znali tudi reševati. Torej je naloga učitelja, da pri učencih načrtno razvija sposobnost reševanja problemov (Kerndl, 2010). Prav problemskost pouka je poleg učne diferenciacije in individualizacije po Strmčnikovem prepričanju (1994a; 2001) temeljni pogoj notranje preobrazbe šole, ki se ga v pedagoški praksi premalo zavedamo in po njem ravnamo. Zato se je tej temi posvetil v številnih prispevkih in jo natančneje opredelil tudi v znanstveni monografiji *Problemski pouk v teoriji in praksi* (1992; 2010).

Kljub vsem navedenim prednostim sta Majda Cencič in Mira Cencič (2002) ugotavljali, da je problemski pouk v pedagoški praksi slabo zastopan. Učitelji na vseh stopnjah izobraževanja razloge za redkejšo vključevanje omenjenih strategij pouka v pedagoško prakso vidijo predvsem v pomanjkanju časa, preštevilčnih razredih, slabemu ujemanju kurikularnih vsebin s strategijami (Cencič in Cencič, 2002; Jahan idr., 2016; Jančič Hegediš in Hus, 2019) in visoki stopnji udobja pri poučevanju s tradicionalnimi pristopi (Jahan idr., 2016). Poleg tega se med vzroki pojavijo tudi preobsežni učni načrti in pomanjkanje sredstev za njihovo pripravo in izvedbo (Cencič in Cencič, 2002). Redkeje učitelji navajajo razloge, povezane z njihovo usposobljenostjo za izvajanje različnih strategij pouka, kar Polona Jančič Hegediš in Vlasta Hus (2019) povezujeta s tem, da je vzroke za neuvajanje aktivnih strategij pouka v lastno pedagoško prakso lažje iskati v zunanjih dejavnikih kot v lastni usposobljenosti.

Ker imajo učenci malo možnosti pridobivanja znanja v okviru aktivnih strategij pouka na primarni ravni izobraževanja, je razumljivo, da tudi na višjih stopnjah izobraževanja nimajo potrebnega znanja za aktivno sodelovanje v različnih strategijah pouka in posledično niso pripravljeni aktivno sodelovati, kar potrjujejo tudi rezultati opravljenih raziskav (Jahan idr., 2016).

»Mnenja o tem, kakšno mesto naj bi reševanje problemov zavzemalo pri pouku in ali lahko s poučevanjem zmožnost reševanja problemov izboljšamo, se že od nekdaj krešejo,« ugotavlja Barica Marentič Požarnik (2021, str. 83). A dejstvo je, da je v šoli učence treba naučiti misliti ter razvijati njihove sposobnosti uporabe naučenega v novih situacijah. Prav zato je nujno, da jih vsaj občasno soočimo z zanje novimi problemi ter jim omogočimo okoliščine, v okviru katerih bodo probleme lahko reševali samostojno. Rešitev, ki jih učenci prejmejo od učitelja, namreč ne znajo uporabiti v drugačnih situacijah (Marentič Požarnik, 2021).

Kljub prednostim problemskega pouka v pedagoški praksi zaradi časovne ekonomičnosti in pregleda nad delom razreda še vedno prevladuje tradicionalni pouk (Plešec Gasparič, 2019), ki je učinkovit za doseganje temeljnih znanj, manj pa za usvajanje kompleksnejših in ustvarjalnih vsebin (Valenčič Zuljan in Kalin, 2020). Strmčnik (1995) opozarja, da ni nujno, da tradicionalno učno delo ne vsebuje problemskih sestavin, a so po njegovem prepričanju te redke, vezane na slučajno prepoznane problemske situacije, omejene na posamezne predmete ter v veliki meri odvisne od učiteljeve naklonjenosti takemu pouku.

Kljub vsemu je treba omeniti dejstvo, da pristopi, ki spodbujajo reševanje problemov, niso univerzalno učinkoviti. Zgolj uporaba določenih didaktičnih pristopov nima nujno pozitivnega vpliva na kakovost učenja, kar pojasnjuje tudi teorija kognitivne obremenitve. V začetnem pridobivanju znanja so lahko didaktični pristopi, ki temeljijo na samostojnem odkrivanju, neučinkoviti, saj pretirano obremenijo učenčev delovni spomin. V tem primeru so učinkovitejši vodeni pristopi. A se je treba zavedati, da pristopi, ki so učinkoviti za manj izkušene učence, niso nujno učinkoviti tudi za učence z več predznanja (Hattie in Yates, 2014). Zato je za uresničevanje vseh omenjenih prednosti nujno, da se pri izvajanju upoštevajo zmogljivosti učencev (Blažič idr., 2003; Košir idr., 2020, Strmčnik, 2007). Za kakovostno izvedbo navedenih strategij mora torej učitelj dobro poznati in upoštevati predznanje in sposobnosti učencev ter biti tudi didaktično kompetenten za izvajanje teh strategij.

A kljub omenjenim omejitvam so si strokovnjaki s področja vzgoje in izobraževanja enotni, da bi reševanje problemov moralo biti prisotno ves čas šolanja, za to pa bi bilo treba učitelje sistematično izobraževati in

usposabljanju. Izvajanje problemskega pouka zahteva od učiteljev poleg vsega znanja tudi osebno gotovost in prepričanje vase, saj ni mogoče vnaprej povsem predvideti poteka reševanja in dobljenih rezultatov. Prav zato učitelji, ki težje prenašajo nove in nepredvidene situacije, redkeje posegajo po tej učni metodi (Marentič Požarnik, 2021).

Strmčnik (1992, 2010) je bil kritičen do razlage, da se učitelji problemskega pouka ne poslužujejo pogosteje zgolj zaradi njegovih omejitev. Po njegovem prepričanju je neuporaba problemskega pouka bolj posledica učiteljevih zastarelih učnih konceptov ter dejstva, da problemskega pouka ne poznajo dovolj, da je njegova priprava in izvedba zahtevnejša in da pogosto za njegovo uspešno izvedbo v šolah niso zagotovljeni vsi pogoji.

Z vprašanjem, zakaj je problemskega pouka v šolah še vedno premalo, se ukvarja tudi Barica Marentič Požarnik (2021), ki meni, da lahko vzroke pripišemo tako objektivnim okoliščinam kot subjektivnim dejavnikom. Učitelji med objektivnimi okoliščinami, ki vplivajo na uveljavljanje problemskega pouka v pedagoški vsakdan, najpogosteje navajajo pomanjkanje časa, preštevilčne razrede, prenatrpane učne načrte ter pomanjkanje opreme in pripomočkov. Poleg tega je dejstvo, da zahteva problemska izvedba več časa za načrtovanje in izvedbo.

Vsekakor pa na pedagoško prakso vplivajo tudi subjektivni dejavniki, kot so nepripravljenost za tovrstno poučevanje ter prepričanja učiteljev, sestavljavcev učnih načrtov in piscev učbenikov o tem, katero znanje je zares pomembno. Pogosto namreč prevladuje mnenje, da v okviru problemskega pouka pridobljeno znanje ni dovolj sistematično (Marentič Požarnik, 2021).

Ne nazadnje pa Barica Marentič Požarnik (2021) opozarja na to, da prej omenjene akterje pogosto vodi prepričanje, da morajo učenci, preden se lotijo reševanja problemov, nekaj znati in šele nato lahko rešujejo probleme. Žal se to potem pogosto prestavlja iz ene na drugo stopnjo šolanja in zgodi se celo, da visokošolski učitelji svojim študentom ne pripisujejo zadostnega znanja za uspešno sodelovanje v problemskem pouku, zato se metoda reševanja problemov potiska celo na podiplomsko stopnjo.

V predgovoru svoje knjige o problemskem pouku je Strmčnik (2010, str. 7) zapisal, da je prepričan v to, da bo knjiga učitelje spodbudila k »večji

angažiranosti problemsko naravnane pouka in da bodo sedanjo tovrstno prakso osmislili in obogatili z novimi spoznanji ter izkušnjami».

Verjamemo, da je večje vključevanje problemskega pouka v pedagoško prakso tudi plod njegovih prizadevanj. Kajti raziskave, opravljene zadnjih nekaj let v slovenskem prostoru, kažejo, da je med sodobnimi strategijami pouka prav problemski pouk tisti, ki ga učitelji najpogosteje vnašajo v šolski vsakdan (Jančič Hegediš in Hus, 2019; Ograjšek, 2020).

V raziskavi<sup>1</sup>, v kateri je leta 2019 sodelovalo 1536 učenk in učencev 7. in 9. razreda osnovne šole ter 263 njihovih učiteljev in učiteljic, smo ugotovili, da tako učenci kot učitelji kot najpogosteje uporabljeni strategiji pouka navajajo problemski in raziskovalni pouk. Kljub enotnosti pa med učenci in učitelji prihaja do statistično značilnih razlik v zaznavanju strategij pouka. Učitelji namreč navajajo, da omenjeni strategiji uporabljajo pogosteje, kot to zaznavajo njihovi učenci. Po ocenah učencev se tako problemski kot raziskovalni pouk še vedno pojavljata redko, medtem ko učitelji presojujejo, da ju v svoje poučevanje vključujejo pogosto. Ker je odgovornost za kakovost vzgojno-izobraževalnega procesa na ramenih učiteljev, je verjetno, da so podajali socialno zaželeno odgovore. Razloge bi lahko iskali tudi v kritičnosti učencev pri ocenjevanju učiteljevih aktivnosti ali nasprotno pri učiteljevi nekritičnosti lastnega ravnanja, vendar na ponavljajoče rezultate, ki praviloma kažejo na razlike med učitelji in učenci v takšni smeri, lahko upravičeno sklepamo, da učenci učiteljevih prizadevanj ne zaznavajo ustrezno. Na to nas že opozarjajo rezultati predhodno opravljenih raziskav (Ivanuš Grmek idr., 2007; Javornik idr., 2008). Takšno razhajanje je zaskrbljujoče, saj se poraja dvom o ustreznosti komunikacije med učitelji in učenci.

Tudi v raziskavi, opravljeni med učitelji 4. in 5. razreda je bilo ugotovljeno, da učitelji v svojo pedagoško prakso najpogosteje vključujejo problemski in raziskovalni pouk (Jančič Hegediš in Hus, 2019).

Pozitivni premiki pa se kažejo tudi na visokošolski ravni, saj raziskave dokazujejo, da se visokošolski učitelji trudijo študentom omogočiti aktivno

---

1 Raziskava je potekala v okviru projekta Izobraževanje učiteljev kot dejavnik zagotavljanja kakovostnega vseživljenjskega učenja v učeči se družbi/v družbi hitrih družbeno – gospodarskih sprememb in negotove prihodnosti, ki ga je financirala Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije (ARRS). Rezultati raziskave bodo objavljeni kmalu.

sooblikovanje študijskega procesa (Košir in Šarić, 2015). V povezavi z uporabo problemskega pouka na visokošolski stopnji študentje Univerze v Mariboru ocenjujejo, da so med visokošolskim poukom deležni različnih učnih metod, med katere sodi tudi metoda reševanja problemov, saj je 32,1 % študentov navedel, da se uporablja pogosto in 36,8 %, da se uporablja včasih. Problemski pouk je po mnenju študentov enako pogosto zastopan tako na prvi kot drugi stopnji študija (Ivanuš Grmek idr., 2020; Ograjšek, 2020). Študentje prav tako menijo, da jih profesorji pogosto spodbujajo k samostojnemu reševanju problemov (Košir idr., 2020).

Vsekakor je na tem mestu treba opozoriti, da zgolj uporaba določenih didaktičnih strategij ne prispeva nujno h kakovostnejšemu pridobivanju znanja (Košir idr., 2020).

## 5.5 Sklep

V teoretskih utemeljitvah problemskega pouka je imel France Strmčnik nedvomno pomembno vlogo in pomen. Kljub temu pa tako v preteklosti kot sodobnosti, izhajajoč iz strokovne didaktične in širše pedagoške literature, še bolj pa iz same rabe v vzgojno-izobraževalni praksi, ni prišlo do izjasnjene (enopomenske) definicije samega pojma, tako na ravni poimenovanja kot tudi na ravni vsebinske oziroma semantične opredeljenosti. Prispevek k večji preglednosti in terminoloških razmejitvah problemskega pouka in drugih didaktičnih pojmov avtorice poglavja vidimo v definiranju didaktičnih pojmov, kot ga navajata Milena Valenčič Zuljan in Jana Kalin (2020). Didaktičarki (prav tam, str. 212) namreč poudarita pomen razlikovanja pojmov učna metoda, strategija pouka in didaktična strategija. Strategijo pouka opredeljujeta kot učiteljev strokovno utemeljen in premišljen izbor didaktičnih postopkov – učnih metod in oblik za doseganje ciljev –, učiteljeva strategija pouka torej predstavlja izbor določene/posamezne didaktične strategije, med katere so uvrščene različne vrste pouka: problemski pouk, tradicionalni pouk, odkrivajoči pouk, projektni pouk, terensko delo, idr. (prav tam). Vsekakor pa velja za konec poudariti, da je za samo uveljavitev, izbor in rabo problemskega pouka v praksi bistvena predvsem dobra profesionalna usposobljenost učitelja. Kot poudarjata že Milena Valenčič Zuljan in Jana Kalin (2020) med pomembnejše učiteljeve kompetence prištevamo učiteljevo metodično kompetenco, ki predstavlja bistvo učiteljevega dela.

## Literatura in viri

- Alvia, Effat, in Gillies, Robyn, M., 2020. Promoting self-regulated learning through experiential learning in the early years of school: a qualitative case study. *European Journal of Teacher Education*. 44/2. 135–157. Dostopno na naslovu: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02619768.2020.1728739> (citirano 19. april 2022).
- Blažič, Marjan; Ivanuš Grmek Milena, Kramar, Martin in Strmčnik, France, 2003. *Didaktika: visokošolski učbenik*. Novo mesto: Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.
- Brandes, Donna, in Ginnis, Paul, 1992. *A Guide to Student-centered Learning*. Trowbridge: Simon & Schuster Education.
- Brcko, Metka, 1999: Problemski pouk. V: *Simpozij Modeli poučevanja in učenja: zbornik prispevkov* (ur. Turk Škraba, Mira). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 71–76.
- Cencič, Mira, 1994: Od induktivnega empiričnega k deduktivnemu problemskemu pouku. *Didakta*. 3/16–17. 16–19.
- Cencič, Miroslava, 1995: Problemski pouk. V: *Izbrana poglavja iz didaktike* (ur. Blažič, Marjan). Novo mesto: Pedagoška obzorja. 101–112.
- Cencič, Majda, in Cencič, Mira, 2002. *Priročnik za spoznavno usmerjen pouk*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Darhim, Darhim, in drugi, 2020. The Effect of Problem-based Learning and Mathematical Problem Posing in Improving Student's Critical Thinking Skills. *International Journal of Instruction*. 13/4. 103–116. Dostopno na naslovu: [https://www.e-iji.net/dosyalar/iji\\_2020\\_4\\_7.pdf](https://www.e-iji.net/dosyalar/iji_2020_4_7.pdf) (citirano 6. maj 2022).
- Dochy, Filip, in drugi, 2003. Effects of problem-based learning: a meta-analysis. *Learning and Instruction*. 13/5. 533–568. Dostopno na naslovu: [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(02\)00025-7](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(02)00025-7) (citirano 26. april 2022).
- Fernandes, Heidi, V. J., 2021. From student to tutor: A journey in problem-based learning. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*. 13/12. 1706–1709. Dostopno na naslovu: <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2021.09.037> (citirano 4. maj 2022).

- Hattie, John, in Yates, Gregory C. R., 2014. *Visible Learning and the Science of How We Learn*. London: Routledge.
- Holt-Reynolds, Diane, 2000. What does the teacher do?: Constructivist pedagogies and prospective teachers' beliefs about the role of a teacher. *Teaching and Teacher Education*. 16/1. 21–32. Dostopno na naslovu: [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00032-3](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00032-3) (citirano 29. april 2022).
- Ing, Marsha, in drugi, 2015. Student participation in elementary mathematics classrooms: the missing link between teacher practices and student achievement? *Educational Studies in Mathematics*. 90/3. 341–356. Dostopno na naslovu: <https://www.jstor.org/stable/43590029> (citirano 19. april 2022).
- Ivanuš Grmek, Milena, in drugi, 2007. *Gimnazija na razpotju*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Ivanuš Grmek, Milena, in drugi, 2009. *Eksperimentalna študija primera pri pouku spoznavanja okolja*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Ivanuš Grmek, Milena, in drugi, 2020. Nekatere didaktične značilnosti poučevanja na Univerzi v Mariboru z vidika študentov. *Sodobna pedagogika*. 71/2. 24–39. Dostopno na naslovu: [https://www.sodobna-pedagogika.net/clanki/02-2020\\_nekatere-didacticne-znacilnosti-poucevanja-na-univerzi-v-mariboru-z-vidika-studentov/](https://www.sodobna-pedagogika.net/clanki/02-2020_nekatere-didacticne-znacilnosti-poucevanja-na-univerzi-v-mariboru-z-vidika-studentov/) (citirano 4. maj 2022).
- Jahan, Firdous, in drugi, 2016. Active Teaching and Learning Strategies in Medical Education: Perception and Barriers among Faculty Members at Oman Medical College, Sohar/Bowshar Sultanate of Oman. *Turkish Journal of Family Medicine & Primary Care*. 10/1. 13–18. Dostopno na naslovu: <https://dergipark.org.tr/en/pub/tjfmpe/article/256211> (citirano 6. maj 2022).
- Jančič Hegediš, Polona, in Hus Vlasta, 2019. Representation of teaching strategies based on constructivism in social studies. *International Journal of Innovation and Learning*. 25/1. 64–77. Dostopno na naslovu: [https://www.researchgate.net/publication/330048759\\_Representation\\_of\\_teaching\\_strategies\\_based\\_on\\_constructivism\\_in\\_social\\_studies](https://www.researchgate.net/publication/330048759_Representation_of_teaching_strategies_based_on_constructivism_in_social_studies) (citirano 21. april 2022).
- Jank, Werner, in Meyer, Hilbert, 2006. *Didaktični modeli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

- Javornik, Marija, 2003. Aktivnosti srednješolcev pri obravnavi nove učne snovi. Je aktivnost dijakov pri pouku v skladu s sodobnimi didaktičnimi koncepti? *Vzgoja in izobraževanje*. 34/6. 20–25.
- Javornik, Marija, 2008. Didaktično-metodične značilnosti pouka v splošnih gimnazijah. *Pedagoška obzorja*. 23/2. 62–77. Dostopno na naslovu: [http://www.dlib.si/listalnik/URN\\_NBN\\_SI\\_doc-Q86EZ7B4/63/index.html#zoom=z](http://www.dlib.si/listalnik/URN_NBN_SI_doc-Q86EZ7B4/63/index.html#zoom=z) (citirano 4. maj 2022).
- Kalin, Jana, in drugi, 2017. Elementary and Secondary School Students' Perceptions of Teachers' Classroom Management Competencies. *CEPS journal: Center for Educational Policy Studies Journal*. 7/4. 37–62. Dostopno na naslovu: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1165369> (citirano 29. april 2022).
- Kerndl, Milena, 2010. Učno okolje, ki omogoča kakovostno samostojno učenje. *Revija za elementarno izobraževanje = Journal of elementary education*. 3/2–3. 105–121. Dostopno na naslovu: <https://dk.um.si/IzpisGradiva.php?id=68721> (citirano 29. april 2022).
- Košir, Katja, in Šarić, Marjeta, 2015. Spodbujanje aktivnega študija: perspektiva visokošolskih učiteljev. V: *Aktivnost učencev v učnem procesu* (ur. Hozjan, Dejan). Koper: Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta. 89–103. Dostopno na naslovu: <https://www.pef.upr.si/mma/Aktivnosti%20u%C4%8Dencev%20v%20u%C4%8Dnem%20procesu/2015100113044717/> (citirano 4. maj 2022).
- Košir, Katja, in drugi, 2020. Spodbujanje aktivnega študija, kot ga zaznavajo študenti. *Andragoška spoznanja = Studies in adult education and learning*. 26/2. 33–46. Dostopno na naslovu: <https://revije.ff.uni-lj.si/AndragoskaSpoznanja/article/view/9150/8974> (citirano 4. maj 2022).
- Kozina, Ana, in Vršnik Perše, Tina, 2015. Aktivnosti učencev in dijakov pri pouku v povezavi z njihovimi dosežki: mednarodna primerjava. V: *Aktivnost učencev v učnem procesu* (ur. Hozjan, Dejan). Koper: Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta. 29–44. Dostopno na naslovu: <https://www.pef.upr.si/mma/Aktivnosti%20u%C4%8Dencev%20v%20u%C4%8Dnem%20procesu/2015100113044717/> (citirano 4. maj 2022).
- Kramar, Martin, 2009. *Pouk*. Nova Gorica: Educa, Melior.



- Krek, Janez, in drugi, 2011. Uvod. V: *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (ur. Krek, Janez, in Metljak, Mira). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 11–62. Dostopno na naslovu: <https://pismenost.acs.si/wp-content/uploads/2017/09/Bela-knjiga-o-vzgoji-in-izobra%C5%BEevanju-v-RS-2011.pdf> (citirano 20. april 2022).
- Lipavac Oštir, Alja, 2020. *Phraseme und problemorientierter Unterricht* (elektronski vir). *Verbum*, 11. Dostopno na naslovu: <https://www.journals.vu.lt/verbum/article/view/21632/20736> (citirano 6. maj 2022).
- Luke, Alexander Maniangat, in drugi, 2021. Effectiveness of Problem-Based Learning versus Traditional Teaching Methods in Improving Acquisition of Radiographic Interpretation Skills among Dental Students – A Systematic Review and Meta-Analysis. *BioMed Research International*. 2021. Dostopno na naslovu: <https://www.hindawi.com/journals/bmri/2021/9630285/> (citirano 9. maj 2022).
- Marentič Požarnik, Barica, 1987. *Nova pota v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: DZS.
- Marentič Požarnik, Barica, 2021. *Psihologija učenja in pouka: od poučevanja k učenju* [2., prenovljena izdaja, 4. natis]: Ljubljana: DZS.
- Marra, Rose M., in drugi, 2014. Why problem-based learning works: Theoretical foundations. *Journal on Excellence in College Teaching*. 25/3–4. 221–238. Dostopno na <http://celt.muohio.edu/ject/issue.php?v=25&n=3%20and%204> (citirano 4. maj 2022).
- Mithans, Monika, 2017. *Participacija učencev pri pouku in na šoli* [doktorska disertacija]. Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta. Dostopno na naslovu: <https://dk.um.si/IzpisGradiva.php?id=65569> (citirano 19. april 2022).
- Mithans, Monika, in Ivanuš Grmek, Milena, 2012. Spreminjanje položaja učenca v Sloveniji v 20. stoletju. *Revija za elementarno izobraževanje*. 5/2–3. 55–72.
- Mithans, Monika, in drugi, 2017. Participation in decision-making in class: opportunities and student attitudes in Austria and Slovenia. *CEPS journal: Center for Educational Policy Studies Journal*. 7/4. 165–183.

- Montepara, Courtney A., in drugi, 2021. Problem-based learning case studies: Delivery of an educational method and perceptions at two schools of pharmacy in Italy. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*. 13/6. 717–722. Dostopno na naslovu: <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2021.01.026> (citirano 9. maj 2022).
- Mustofa, Romy Faisal, in Hidayah, Yeni Ratna, 2020. The Effect of Problem-Based Learning on Lateral Thinking Skills. *International Journal of Instruction*, 13/1, 463–474. Dostopno na naslovu: [https://www.e-iji.net/dosyalar/iji\\_2020\\_1\\_30.pdf](https://www.e-iji.net/dosyalar/iji_2020_1_30.pdf) (citirano 9. maj 2022).
- Ograjšek, Sabina, 2020. *Inovativne in prožne oblike poučevanja in učenja v različnih študijskih programih Univerze v Mariboru* [magistrsko delo]. Maribor: Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta. Dostopno na naslovu: <https://dk.um.si/IzpisGradiva.php?id=76162> (citirano 4. maj 2022).
- Plešec Gasparič, Romina, 2019. *Učne oblike v tradicionalnem učnem procesu in pri didaktični inovaciji obrnjeno učenje in poučevanje* [doktorska disertacija]. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. Dostopno na naslovu: <http://pefprints.pef.uni-lj.si/id/eprint/5781> (citirano 19. april 2022).
- Pollard, Andrew, in drugi, 2003. *Reflective Teaching: Effective and Evidence-informed Professional Practice*. London, New York: Continuum.
- Prince, Michael Joseph, 2004. Does Active Learning Work? A Review of the Research. *Journal of Engineering Education*. 93/3. 1–10. Dostopno na naslovu: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x> (citirano 26. april 2022).
- Rebec, Monika, in Skalec, Barbara, 2015. Aktivnost učencev in vloga učitelja pri pouku matematike v osnovni šoli. V: *Aktivnost učencev v učnem procesu* (ur. Hozjan, Dejan). Koper: Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta. 263–279. Dostopno na naslovu: <https://www.pef.upr.si/mma/Aktivnosti%20u%C4%8Dencev%20v%20u%C4%8Dnem%20procesu/2015100113044717/> (citirano 4. maj 2022).
- Rogers, Carl R., in Freiberg, Jerome H., 1994. *Freedom to Learn*. New York: Maxwell Macmillan.

- Sattarova, Ulkar, in drugi, 2021. Student and Tutor Satisfaction with Problem-Based Learning in Azerbaijan. *Education sciences*. 11/6. 11–18. Dostopno na naslovu: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1300955.pdf> (citirano 9. maj 2022).
- Strmčnik, France, 1990a. Sistemska usmeritev problemske učne inovacije. *Sodobna pedagogika*. 41/5–6. 286–299.
- Strmčnik, France, 1990b. Metode reševanja problemov in problemskih nalog. *Sodobna pedagogika*. 41/7–8. 396–401.
- Strmčnik, France, 1992. *Problemski pouk v teoriji in praksi*. Radovljica: Didakta.
- Strmčnik, France, 1994a. Temeljni didaktični pogoji kvalitetnejšega pouka. *Sodobna pedagogika*. 45/7–8. 309–317.
- Strmčnik, France, 1994b. Makroartikulacija reševanja problemov. *Pedagoška obzorja = Didactica Slovenica: časopis za didaktiko in metodiko*. 9/3. 3–16.
- Strmčnik, France, 1995. Problemsko orientirani pouk kot didaktično načelo. *Pedagoška obzorja Didactica Slovenica: časopis za didaktiko in metodiko*. 10/3–4. 3–13. Dostopno na naslovu: [http://www.pedagoska-obzorja.si/revija/Vsebine/PDF/DSPO\\_1995\\_10\\_34.pdf](http://www.pedagoska-obzorja.si/revija/Vsebine/PDF/DSPO_1995_10_34.pdf) (citirano 19. april 2022).
- Strmčnik, France, 2001: *Didaktika: osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Strmčnik, France, 2003. Didaktične paradigme, koncepti in strategije. *Sodobna pedagogika*. 54/1. 80–93.
- Strmčnik, France, 2007. Problemska usmerjenost, nujnost sodobnega pouka. *Sodobna pedagogika*. 58/3. 188–206. Dostpno na naslovu: <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:doc-1Y7KRIZY/d0ccb5a8-4035-495b-9be8-4325d6293113/PDF> (citirano 19. april 2022).
- Strmčnik, France, 2009. Makroartukulacija stopenj reševanja problemov. V: *Misliti vzgojo: problemi oblikovanja vzgojno-izobraževalnega koncepta: zbornik* (ur. Ličen, Nives). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 61–72.
- Strmčnik, France, 2010. *Problemski pouk v teoriji in praksi* (2., dopolnjena izdaja). Novo mesto: Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.

- Šebart, Mojca, 1997. Problemi vzpostavljanja šolskih modelov v čistih opozicijah. *Sodobna pedagogika*. 41/9–10. 360–375.
- Štefanc, Damijan, 2005. Pouk, učenje in aktivnost učencev: razgradnja pedagoških fantazem. *Sodobna pedagogika*. 56/1. 34–57.
- Tahirsylaj, Armend, in drugi, 2021. The conceptual and methodological construction of a ‚global‘ teacher identity through TALIS. *CEPS journal: Center for Educational Policy Studies Journal*. 11/3. 75–94. Dostopno na naslovu: <https://cepsj.si/index.php/cepsj/article/view/1090> (citirano 28. april 2022).
- Valenčič Zuljan, Milena, 1999. *Kognitivni model poklicnega razvoja študentov razrednega pouka* [doktorska disertacija]. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko.
- Valenčič Zuljan, Milena, 2001a. Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. *Sodobna pedagogika*. 52/2. 122–141.
- Valenčič Zuljan, Milena, 2001b. Pojmovanje znanja pri bodočih učiteljih. *Andragoška spoznanja*. 7/2. 16–23.
- Valenčič Zuljan, Milena, 2002. Kognitivno-konstruktivistični model pouka in nadarjeni učenci. *Pedagoška obzorja*. 17/3–4. 3–12.
- Valenčič Zuljan, Milena, in Kalin, Jana, 2020. *Učne metode in razvoj učiteljeve metodične kompetence*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Yar Yildirim, Veda, 2021. The Opinions of Effective Teachers about Their Preferred Teaching Methods and Techniques. *International Online Journal of Education and Teaching*. 8/1, 76–94. Dostopno na naslovu: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1286677> (citirano 29. april 2022).

## 6 **Izobraževanje in usposabljanje pedagoških delavcev za timsko delo kot udejanjanje osnovnih didaktičnih načel**

*Alenka Polak*

Potreba po sistematičnem izobraževanju in usposabljanju prihodnjih in obstoječih pedagoških delavcev za timsko delo je bila v strokovnih krogih eksplicitno poudarjena leta 1991, ko sta dr. Slavko Gaber in dr. Cveta Razdevšek Pučko, oba visokošolska učitelja na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani, zasnovala projekt *Drugače v drugačno šolo* (1991–1994). Cilj projekta je bil začrtati in v praksi preveriti strokovne in formalno-pravne smernice za devetletno osnovno šolo, zlasti za timsko poučevanje učitelja/-ice in vzgojitelja/-ice v prvem razredu osnovne šole. V okviru projekta smo sodelujoči strokovnjaki (tudi avtorica tega prispevka) in pedagoški delavci z učenci in starši spremljali uvajanje timskega poučevanja in preverjali učinkovitost timskega pristopa v pedagoški praksi.

Na osnovi sprotnega spremljanja in končnih ugotovitev omenjenega projekta (Razdevšek Pučko 1994, 1996; Polak, 1994) smo na Pedagoški fakulteti v Ljubljani sistematično pristopili k organiziranemu izobraževanju in usposabljanju za timsko delo učiteljev ter drugih strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, saj je bilo to v prvem razredu devetletne osnovne šole zakonsko predpisano. V Zakonu o osnovni šoli (1996) je bilo v poglavju *Izvajanje vzgojno-izobraževalnega dela* v 38. členu timsko poučevanje prvič v slovenski zgodovini poudarjeno, čeprav ne eksplicitno navedeno:

»V 1. razredu osnovne šole *hkrati poučujeta* [poudarila A. P.] učitelj razrednega pouka in vzgojitelj predšolskih otrok, izjemoma pa lahko tudi dva učitelja razrednega pouka. Drugi učitelj oziroma vzgojitelj predšolskih otrok poučuje polovico ur pouka. Pri pouku vzgojnih predmetov lahko z učiteljem razrednega pouka sodeluje tudi učitelj predmetnega pouka. V oddelku, v katerega so vključeni učenci s posebnimi potrebami iz prvega odstavka 12. člena tega zakona, lahko poleg učitelja sodeluje strokovni delavec s specialno pedagoško izobrazbo.«

Mednarodne primerjave vsebin dodiplomskega pedagoškega izobraževanja in usposabljanja v Sloveniji s tujimi, zlasti evropskimi sistemi izobraževanja, so pokazale, da se slovenske učiteljice izobražuje in usposablja le za individualno poučevanje. Cveta Razdevšek Pučko (1996, str. 14) je že pred slovensko šolsko prenovno opozarjala, da »so spretnosti timskega dela v procesu usposabljanja povsem zanemarjene, zato se stanje izolacionizma v slovenskih šolah nadaljuje«, in poudarila: »Oblikovala se je potreba po novi paradigmi pedagoškega dela – od poučevanja kot izrazito individualnega k tinskemu delu.« V okviru mednarodnega projekta *Tempus-Respect*, ki ga je dr. Cveta Razdevšek Pučko zasnovala in vodila, smo v sodelovanju s strokovnjaki pedagoških fakultet iz Škotske in Finske v letih 1996–1999 poleg področjem poučevanja mlajših otrok, integracije učencev s posebnimi potrebami, zgodnjega poučevanja tujega jezika in podiplomskega izobraževanja razrednih učiteljev strokovno pozornost posvetili tudi sistematičnemu proučevanju timskega dela učiteljev/vzgojiteljev (Razdevšek Pučko, 1998; Polak, 1998). Med pomembnimi cilji tega projekta je bilo spodbujati več sodelovanja med učitelji različnih smeri, oblikovati smernice za sistematično razvijanje timskega dela slovenskih učiteljev in vzgojiteljev ter preoblikovanje izobraževanja učiteljev v smeri zagotavljanja za tinsko delo kompetentnih pedagoških in strokovnih delavcev (Razdevšek Pučko, 1999; Polak, 1998, 1999a).

V nadaljevanju so navedene temeljne smernice in cilji za sistematično spodbujanje in razvijanje timskega dela pri prihodnjih in že zaposlenih pedagoških delavcih v šoli (Polak, 1999a, str. 87):

- z dodatnim usposabljanjem spodbujati večjo sistematičnost in nuditi strokovno podporo pri vpeljevanju timskega pristopa, zlasti timskega poučevanja v neposredno pedagoško prakso;
- pri posameznikih izzvati tolikšno osebno in družbeno potrebo po sodelovanju ter preseganju lastnega individualizma, da bo postalo tinsko delo prepoznano kot učinkovitejša pot do doseganja vzgojno-izobraževalnih ciljev;
- tinsko naravnost vzbuditi in vzgajati čim bolj zgodaj v profesionalnem razvoju (prihodnjih) učiteljev, saj bo le tako postala samoumevni del učiteljeve poklicne vloge;
- v proces izobraževanja in spodbujanja timskega dela vključevati »delo na sebi« z analizo bojazni, pričakovanj, subjektivnih teorij, predsodkov

v povezavi s timskim delom in kritično refleksijo preteklih (dobrih in slabih) izkušenj, spremljajočih problemov ter dilem, saj so to najpogostejše intrapersonalne ovire, ki v posamezniku znižujejo pripravljenost za osebno izkušnjo timskega dela;

- v praksi udejanjati enakovredno delitev dela v timu, ki temelji na medsebojnem spoštovanju različnosti, strokovnosti in interdisciplinarnosti; izhodišči delitve dela naj bosta prostovoljna izbira in analiza močnih (osebnostnih in strokovnih) področij dela posameznika.

Avtorica tega prispevka sem svoje strokovne in raziskovalne izkušnje, pridobljene s sodelovanjem v obeh navedenih projektih, razvijala v didaktični model oz. program sistematičnega spodbujanja in razvijanja spretnosti timskega dela učiteljev, vzgojiteljev in drugih strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, poimenovan *Timsko delo v šoli – razvojni pristop* (Polak, 2003), utemeljenim s pedagoško-psihološkimi spoznanji (Polak, 1994, 1997, 1998, 1999b) in didaktičnimi spoznanji ter načeli (Polak, 1999c, 2003). Zasnovani model izobraževanja in usposabljanja je bil didaktično in empirično preverjen v okviru doktorske raziskave in tudi v okviru številnih izobraževalnih seminarjev (t. i. modulov izpopolnjevanja) v sklopu do-izobraževanja več tisoč slovenskih učiteljic in vzgojiteljic za poučevanje v prvem razredu devetletne osnovne šole. Na osnovi strokovnih in raziskovalnih poudarkov, izpeljanih iz izkušenj z vodenjem in evalviranjem omenjenih seminarjev strokovnega spopolnjevanja pedagoških delavcev v praksi, je nastal prvi slovenski priročnik za timsko delo v šoli z naslovom *Aktivnosti za spodbujanje in razvijanje timskega dela* (Polak, 1999c), ki je bil namenjen predvsem strokovnim delavkam (učiteljicam in vzgojiteljicam) prvega razreda devetletne osnovne šole, vendar dovolj splošen, da je omogočal izkustveno učenje timskega dela tudi drugim poklicnim profesorom pedagoških in strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju. V tem priročniku je bila prvič v slovenskem tisku povzeta v strokovni literaturi največkrat navajana opredelitev timskega pouka, ki sta jo 1959 oblikovala Johnson in Lobb (v Dunkin, 1986), v kateri je timsko poučevanje (kot timsko delo v razredu oz. timski pouk) opredeljeno kot »tisto dogajanje v razredu, ko se dve osebi (tandem) ali več oseb (tim) s pedagoškimi nameni hkrati usmerjata ali usmerja na iste učence v okviru posameznega učnega predmeta ali kombinacije predmetov«. To opredelitev sem kasneje

avtorsko dopolnila z navedbo, »da timsko delo lahko poteka znotraj ali zunaj učilnice« ter »da lahko poteka v eni ali več etapah, in sicer kot timsko načrtovanje pouka, timsko poučevanje in timska evalvacija. Pri timskem poučevanju oz. timskem izvajanju načrtovanega pouka je stik pedagoških delavcev z učenci hkraten in neposreden, pri timskem načrtovanju in timski evalvaciji pa se nanje usmerjajo le posredno (v mislih, diskusiji). Tim se oblikuje na temelju pozitivne soodvisnosti in z namenom oblikovanja in doseganja skupnih ciljev, ki jih vsak posamezen učitelj ne bi mogel dosežati. Skupni cilji so pri timskem delu v šoli vzgojno-izobraževalne narave in prispevajo h kakovostnejšemu poučevanju in učenju« (Polak, 2007, str. 10) Pri opredelitvi timskega pouka je Strmčnik (1987, str. 250) po Yatesu povzel Shaplinovo opredelitev, saj je bila ta zgodovinsko gledano ena prvih: »Za teamski [od leta 1995 se uporablja poslovenjen zapis ‚timski‘, op. A. P.] pouk je značilno, da dva ali več učiteljev, ki so usposobljeni za eno ali več učnih področij, s svojimi sodelavci skupaj načrtujejo, izvajajo in vrednotijo učno delo pri enem ali več učnih predmetih, v enem razredu s paralelkami ali v več razredih.«

Navedene etape timskega dela (timsko načrtovanje, timsko izvajanje/poučevanje in timska evalvacija) so le na videz ločene, običajno potekajo v sosledju, pa tudi v hkratnem prepletanju. Timsko načrtovanje običajno temelji na osebni refleksiji in timski evalvaciji predhodnih izkušenj, timsko poučevanje (izvajanje pouka) mora vključevati tudi sprotno individualno refleksijo, s katero posamezni član tima prispeva k sprotni timski evalvaciji, na tej osnovi pa se z upoštevanjem trenutnih (spremenljivih) okoliščin v razredu vnašajo izvedbene spremembe v prvotni timski pripravi in se spreminja potek timskega poučevanja. Poglobljena timska evalvacija običajno sledi po zaključenem timskem poučevanju, je časovno in prostorsko ločeno izpeljana in temelji na kritični osebni refleksiji ter timski analizi.

Strokovne in raziskovalne ugotovitve domačih in tujih projektov ter raziskav s področja timskega dela v vzgoji in izobraževanju so torej skladne v sklepu, da je treba pedagoške in strokovne delavce za timsko delo v pedagoški praksi načrtno in sistematično dodiplomsko, podiplomsko in nadaljnje strokovno izobraževati ter praktično usposablјati, za kar se kot zaposlena v izobraževanju učiteljev zavzemam že od sredine devetdesetih let



prejšnjega stoletja (prim. Polak, 1999a; 2006; 2007; 2015a). Vsi programi izobraževanja in usposabljanja pa morajo poleg kognitivne komponente (kaj je timsko delo, katere so posebnosti etap timskega dela, posebnosti različnih psiholoških procesov, ki so pri timskem delu prisotni) pri študentih in udeležencih razvijati tudi čustveno-motivacijsko komponento (osebna naklonjenost timskemu delu, pozitivna stališča do timskega dela, motiviranost za sodelovanje idr.) in vedenjsko (akcijsko) komponento odnosa do timskega dela, pri čemer se slednja kaže v konkretnem timskem delovanju v pedagoški praksi. Kot so pestri psihološki in psihodinamični procesi, ki jih timsko delo vključuje, morajo biti tudi pestre oblike in metode poučevanja in učenja (oz. dela) v okviru tovrstnih programov izobraževanja in usposabljanja, saj prav ta pestrost učinkoviteje zagotavlja in usmerja proces ozaveščanja ter profesionalni razvoj posameznika v tej smeri (Polak, 2006; Devjak in Polak, 2007).

Eno od svojih objav v pedagoškem tisku sem pred leti nasloвила *Timsko delo se začne pri posamezniku* (Polak, 2004b), s čimer sem kot pedagoška psihologinja želela poudariti, da vsi intrapersonalni in interpersonalni procesi, ki so prisotni pri timskem delu, v bistvu izhajajo iz vsakega posameznika kot člana tima. Vsak posameznik v tim ‚prinese‘ svoje osebne značilnosti, osebna pojmovanja in iz njih oblikovane subjektivne teorije, svoja pozitivna in negativna pričakovanja in strahove, svojo učno in delovno motivacijo, svoje znanje in izkušnje, svoje nezavedne težnje idr. *Timsko delo je več kot vsota članov tima* je tudi v laični javnosti pogosto izrečen slogan, ki pa v bistvu nakazuje na psihodinamično pestrost procesov, ki potekajo pri timskem delu in individualno delo posameznikov nadgradijo z novimi, še kompleksnejšimi procesi in pojavi. O razsežnostih psihosocialnega dogajanja v timu sem v preteklosti že pisala (Polak, 1994, 1997, 1999b, 2007), na tem mestu pa se bom posvetila aplikaciji strokovnih spoznanj prof. dr. Franceta Strmčnika na področje izobraževanja in usposabljanja za timsko delo v vzgoji in izobraževanju.

Glede na dejstvo, da sem bila na podiplomskem študiju pedagoške psihologije deležna tudi študijskega predmeta pri prof. dr. Francetu Strmčniku in da so njegove strokovne razprave pomembno prispevale k oblikovanju moje vloge visokošolske učiteljice, sem svoj avtorski program izobraževanja in usposabljanja za timsko delo že ob njegovi zasnovi (Polak, 1999,

2003) skušala zelo poglobljeno didaktično utemeljiti. Didaktične poudarke dr. Franceta Strmčnika retrogradno prepoznavam tudi v svojih kasnejših spoznanjih in pedagoških izkušnjah z izobraževanjem in usposabljanjem za timsko delo.

V tem prispevku bodo cilji teoretične analize naslednji:

1. utemeljiti pomembnost izobraževanja in usposabljanja za timsko delo v vzgoji in izobraževanju kot udejanjanja generične kompetence pedagoških programov;
2. predstaviti in didaktično utemeljiti osnovne vidike avtorsko zasnovanega programa izobraževanja in usposabljanja pedagoških ter strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, poimenovanega *Timsko delo v šoli – razvojni pristop*, in v omenjenem programu prepoznavati osnovna didaktična načela in strokovne poudarke iz objav prof. dr. Franceta Strmčnika, ki pomembno didaktično utemeljujejo proces in cilje izobraževanja ter usposabljanja za timsko delo, zlasti z vidika konstruktivističnega in socialno-konstruktivističnega pogleda na poučevanje in učenje; posebej bom poudarila pomembnost diferenciacije ter individualizacije vsebine, tempa in procesa lastnega profesionalnega razvoja na področju timskega dela pa tudi socialne interakcije in komunikacije kot »orodja« visokošolskega poučevanja (in) timskega dela; v tem delu razprave bom predstavila tudi ugotovitve krajše empirične raziskave na vzorcu podiplomskih študentov;
3. v sklepu oblikovati nekatere specifične psihološke in didaktične usmeritve za izobraževanje in usposabljanje na področju timskega dela v vzgoji in izobraževanju.

V prispevku bom v skladu z vsebinsko naravnostjo monografije postavila v ospredje didaktični vidik, vendar se je treba zavedati, da ga je z vidika upoštevanja celostne narave učenja nemogoče ločevati od kognitivnega, pedagoško-psihološkega in socialnega. Osebnostno menim, da le nenehno prepletanje različnih vidikov učenja in poučevanja zagotavlja profesionalni razvoj vseh sodelujočih.

## 6.1 Razvitost kompetence za timsko delo kot pogoj za kakovostno poučevanje

V sodobni strokovni literaturi s področja izobraževanja učiteljev in drugih strokovnih delavcev za potrebe vzgoje in izobraževanja je s konsenzom splošno sprejeta usmeritev, da timski pristop veča učinkovitost pedagoškega dela v celotni vertikali vzgojno-izobraževalnega sistema pedagoškega dela od vrtca do univerze, čeprav to pogosto temelji na nenatančno in neeno- značno opredeljenih kriterijih učinkovitosti timskega dela in je zato težje objektivno merljivo. Zmožnost timsko delati je pomembna temeljna (generična) in prenosljiva kompetenca (prihodnjih) učiteljev (Razdevšek Pučko in Rugelj, 2006), ki v preteklem sistemu izobraževanja ni bila eksplicitno poudarjena, kritične analize pa so nakazovale, da jo je bilo treba ob prenovi visokošolskih programov nujno vključiti v učne načrte različnih dodiplomskih in podiplomskih študijskih predmetov v okviru prenove pedagoških študijskih smeri (Polak, 1999a).

Sodelavci projekta *Tuning (Tuning Educational Structures in Europe, 2008)* so zmožnost za timsko delo uvrstili med generične interpersonalne kompetence, pomembne na področju izobraževanja učiteljev in na področju znanosti o izobraževanju. Generična kompetenca *sposobnost komuniciranja, sodelovalno in timsko delo* je bila kot ena od 35 generičnih kompetenc diplomantov študijskih programov Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani (Razdevšek Pučko in Rugelj, 2006) preverjana tudi v empirični raziskavi leta 2004 na vzorcu 279 anketirancev, ki je vključeval diplomante te fakultete (45 %), vodilne delavce v šolah in zavodih (24 %), visokošolske učitelje in sodelavce (24 %) ter druge s šolstvom povezane posameznike (7 %). Po ocenah zaželenosti (razpon ocen v vprašalniku je bil od 1 do 4) se je kompetenca *sposobnost komuniciranja in sodelovalno/timsko delo* s povprečno oceno nekaj nad 3,8 skupaj s kompetenco *poznavanje vsebine in metodike poučevanja* uvrstila na sam vrh zaželenosti v praksi. Bistveno nižja je bila povprečna ocena te kompetence z vidika, koliko jo diplomanti PEF UL v praksi izkazujejo (dosežene kompetence); povprečna ocena je bila 2,4 in se je od zaželene razlikovala za 1,4 točke. Tudi na mednarodnem srečanju *Mednarodni vrh o učiteljskem poklicu* leta 2019 je bila izrazito poudarjena potreba po večjem sodelovanju med učitelji, pri čemer so bili predstavljeni empirični dokazi o tem, da sodelovanje in timsko delo učiteljev povečata

njihovo učinkovitost, to pa vpliva na boljše dosežke učencev in ohranja pozitivno naravnost učiteljev, sodelovalno poučevanje v timu pa spodbuja tudi neformalno refleksijo in dajanje ter prejetje kolegijskih povratnih informacij (Schleicher, 2019).

V zadnjih dvajsetih letih se je aktualnost timskega dela v vzgoji in izobraževanju bistveno povečala in s prenovo visokošolskih programov pedagoških smeri je (upam!) v praksi preverljiva kompetenca timskega dela postala del poklicne vloge vsakega sodobnega pedagoškega in strokovnega delavca. Na pomembnost te kompetence je že ob začetku novega tisočletja opozarjala tudi Cveta Razdevšek Pučko (2004, str. 71) v enem svojih prispevkov na temo zahtev sodobne šole in zapisala: »Malo verjetno je, da bo učitelj posameznik brez težav izpolnjeval vse potrebne kvalitete. Lahko pa se dopolnjuje s svojimi sodelavci. V sodelovanju, v delovanju skupaj z drugimi je del odgovora, kako učencem zagotoviti kakovostno šolo in vse potrebne kompetence učiteljev.«

## 6.2 Didaktična načela v izobraževanju in usposabljanju za timsko delo

V *Didaktiki* Strmčnik (2001, str. 291) pri opredeljevanju in utemeljevanju pomembnosti didaktičnih načel povzema različne avtorje in didaktična načela na splošno opredeljuje kot izhodišča, vodila, osnovna pravila, smernice, ki označujejo posplošitve nekih spoznanj in izkušenj, pri čemer pa poudarja, da so manj obvezujoča kot zakoni, a fleksibilnejša kot pravila. Po avtorjevem mnenju so širše veljavna, kot bi to pripisovali njihovemu poimenovanju ‚*didaktična*‘, saj: a) ne posegajo le na področje didaktike, ampak tudi na vzgojno področje in b) njihove pomembnosti ne utemeljuje le didaktika, ampak tudi druge vede, npr. filozofija in psihologija. Strmčnik (prav tam, str. 292) poudarja tudi njihovo univerzalno uporabno vrednost:

»Če povzamemo, dvignejo načela najpomembnejša praktična in teoretična, zgodovinska in zdajšnja spoznanja ter izkušnje uspešnega učnega dela na ugledno raven splošne veljave. Kot take jih je mogoče vedno znova aplicirati na najrazličnejše učne situacije. Načela torej niso nikakršne poslednje normativne determinante ali razlogi za didaktične odločitve. So le splošne smernice in pogoji za uspešno ciljno, vsebinsko ter organizacijsko metodično vodenje

pouka [...] Učitelja spodbujajo k profesionalni razsodnosti, odgovornemu ravnanju in ustvarjalnemu prilagajanju posebnostim učnih situacij.«

Pri zasnovi različnih aktivnosti za sistematično izobraževanje in usposabljanje za timsko delo (Polak, 1999, 2003, 2012a) je vsekakor nujno izhajati iz osnovnih didaktičnih načel, zaradi občutljivih psiholoških procesov in pojavov pa nujno upoštevati tudi individualne značilnosti ciljne skupine ter njenih posameznikov, kar je v prej navedenem citatu poudaril tudi Strmčnik (2001), ko je opozarjal na njihovo splošnost in možnost aplikacije na najrazličnejše učne situacije.

Na tem mestu se ne bom usmerjala v predstavitev konkretnih ciljev in vsebine programa, saj je slednja predvsem psihološko naravnana, bom pa na kratko povzela temeljne cilje programa, ki jih v obliki različnih modulov, seminarjev nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja ter visokošolskih študijskih predmetov že od njegove zasnove izvajam z različnimi ciljnimi skupinami.

Osnovni cilj programa (Polak, 2003, str. 224) »je motivirati strokovne delavce v vzgoji in izobraževanju za timsko delo v okviru sistematičnega usvajanja novih spoznanj o timskem delu in ozaveščanja lastnih kognicij ter spodbujati samooblikovanje z vidika stališč in pristopov poučevanja, da bi dosegli pozitivno naravnost do timskega dela v pedagoški praksi«. Splošni cilji programa vključujejo preplet deklarativnega, procesnega, strateškega učenja, njihovo doseganje pa temelji na reflektivnem, izkustvenem in sodelovalnem učenju z upoštevanjem načela kritičnega mišljenja, pri čemer naj bi bile vse aktivnosti izvajane v smeri zagotavljanja profesionalnega razvoja udeležencev. Splošni cilji programa so torej: 1. s pomočjo strokovnih in empiričnih ugotovitev utemeljiti pomen in prednosti timskega dela na področju vzgoje in izobraževanja, 2. predstaviti osnovne didaktične in psihološke značilnosti ter posebnosti timskega dela na pedagoškem področju, 3. spodbujati ozaveščanje pozitivnih in negativnih pričakovanj (bojazni) v zvezi s timskim delom, 4. sistematično analizirati pretekle pozitivne in negativne izkušnje udeležencev s timskim delom, ne da bi bili pri tem negativno vrednoteni ali celo obsojajoči, 5. spodbujati in zagotavljati pogoje za varno in sproščeno izkustveno učenje o psiho-socialnih procesih,

ki so prisotni pri timskem delu (npr. za socialno interakcijo, verbalno in neverbalno komunikacijo, intrapersonalno in interpersonalno zaznavanje, oblikovanje zaupanja, prevzemanje vlog, medsebojno delitev nalog ...), 6. spodbujati motivacijo posameznikov in timov za izvajanje vseh treh etap timskega dela, 7. opredeliti in analizirati vrste in posebnosti vlog v timu, 8. analizirati že izkušene probleme in predvideti potencialne probleme in konflikte pri timskem delu ter iskati ustrezne načine njihovega reševanja, 9. na osnovi lastnih in tujih izkušenj analizirati prednosti pa tudi ovire in težave pri timskem delu ter načrtovati strategije za njihovo preseganje glede na konkretno situacijo tima, 10. aktivno timsko načrtovati, timsko izvesti (timsko poučevati) in timsko evalvirati najmanj eno šolsko uro ter omenjeno izkušnjo timskega dela predstaviti kolegom.

Pri zasnovi in izvajanju programa izobraževanja in usposabljanja za timsko delo v vzgoji in izobraževanju sta me vodili dve splošni pedagoški načeli:

- a) spodbujanje, analiziranje in nadgrajevanje konkretnih izkušenj s timskim delom ali zagotavljanje prve izkušnje timskega dela, če gre za še neizkušene udeležence;
- b) umeščenost programa izobraževanja in usposabljanja v vsebinski in socialni kontekst udeležencev.

Udejanjanje prvega načela pomeni, da kljub zavedanju, da je za oblikovanje pozitivnih stališč do timskega dela zelo pomembna kognitivna komponenta udeležencev (predavanja, samostojni študij strokovne literature s področja timskega dela), ki pomembno prispeva k boljšemu poznavanju psihološko-pedagoških in didaktičnih posebnosti timskega dela v pedagoški praksi, pa je izkustveno učenje na tem področju nenadomestljivo, saj udeležencem programa omogoča doživljajsko (čustveno-motivacijsko) in vedenjsko/akcijsko komponento stališč. Slednjo lahko omogočijo le konkretne izkušnje s timskim načrtovanjem, timskim poučevanjem in timsko evalvacijo. Več o pomenu aktivnega izvajanja timskega dela v nadaljevanju, ko bomo osvetlili pomen tega didaktičnega načela še konkretnje. Drugo splošno načelo, ki poudarja pomembnost umeščenosti programa izobraževanja in usposabljanja za timsko delo v specifični vsebinski in socialni kontekst, v katerem pedagoško delujejo konkretni udeleženci (dodiplomski, podiplomski študenti, učitelji v praksi, svetovalni delavci idr.), pa nam odpira številne

priložnosti za diferenciacijo in individualizacijo vsebine, procesa in tempa ozaveščanja glede na stopnjo in obliko študija ter vrsto izobrazbe in delovno izkušnost, kar bomo natančneje obravnavali v nadaljevanju prispevka.

Didaktična načela, ki jih poudarja in opredeljuje Strmčnik (2001), v svojem prispevku pa jih odlično aktualizirata in analizirata tudi Milena Valenčič Zuljan in Romina Plešec Gasparič (2021), se nanašajo predvsem na šolski pouk in učence, v nadaljevanju pa jih bom avtorsko aplicirala na področje izobraževanja in usposabljanja pedagoških delavcev za timsko delo. Osebnostno menim, da so didaktična načela univerzalna in široko prenosljiva na vsakršno učno/poučevalno situacijo ter kot taka dobra osnova za kakovostni izobraževalni program.

- **Načelo učne aktivnosti** mi je pri zasnovi in izvajanju programa izobraževanja in usposabljanja za timsko delo predstavljalo temeljno načelo, saj menim, da brez aktivne vpletenosti slušateljev program ne more biti kakovostno izpeljan in dolgoročno učinkovit. Pomen aktivnih oblik dela v izobraževanju učiteljev je Barica Marentič Požarnik poudarjala že leta 1978 v svojem delu *Nova pota v izobraževanju učiteljev*, njihovo pomembnost pa potrjujejo tudi evalvacijske raziskave različnih udeležencev različnih programov nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja (Devjak in Polak, 2007). Brez neposredne aktivne vpletenosti udeležencev izobraževanja in usposabljanja ter brez njihovega izkustvenega učenja proces oblikovanja pozitivnih stališč do timskega dela prek kognitivne komponente (strokovna spoznanja o didaktičnih in psihološko-pedagoških vidikih timskega dela v šoli), čustveno-motivacijske komponente (doživljanje občutkov zaupanja, zadovoljene potrebe po varnosti, sprejetosti, potrjevanju idr.) ter vedenjske komponente (konkretno timsko načrtovanje, timsko poučevanje, timska evalvacija) težko pripelje do ponotranjanja timskega pristopa kot potrebnega in koristnega.

Program izobraževanja in usposabljanja za timsko delo mora nujno temeljiti na izkustvenem učenju (Marentič Požarnik idr., 2019), pri čemer mora biti učenje osredičeno na razvijanje spretnosti timskega dela in drugih kompetenc, ki prispevajo k profesionalnemu razvoju. Do slednjega lahko pride le na osnovi konkretnih izkušenj z različnimi

individualnimi ter timskimi aktivnostmi, kot so npr. samoopazovanje, pisanje individualnih refleksij, individualno reševanje vprašalnikov, timske delavnice z reševanjem primerov, timske diskusije, timska izdelava plakatov idr. Delavnično delo v omenjenem programu izobraževanja in usposabljanja za timsko delo temelji na prepletanju individualne in skupinske oblike dela (v timih), pri čemer vsebina »narekuje« obliko dela. Psihološko utemeljeno je, da je avtoanaliza spretnosti timskega dela individualna aktivnost, pri kateri se posameznik najprej fokusira na svoj notranji svet in razvija svojo avtorefleksivno inteligentnost, šele nato pa je pripravljen svoje ugotovitve deliti z drugimi v timu. Prepletanje individualne in timske aktivnosti je del izkustvenega in sodelovalnega učenja, ki pomembno prispeva k porajanju socialno-kognitivnih konfliktov, ki so pomemben del socialno-konstruktivistično pogojenega učenja članov tima. V predstavljenem programu je aktivno učenje običajno najizraziteje prisotno v zahtevi po aktivni izpeljavi vseh treh etap timskega dela, ko udeleženci v timih timsko načrtujejo, timsko poučujejo in timsko evalvirajo izpeljano pedagoško delo. Navedeno je običajno poudarjeno kot najzahtevnejši del programa, ki pa jih doživljajsko (izkustveno) najbolj zaznamuje in po mnenju udeležencev v največji meri prispeva k njihovemu profesionalnemu razvoju (Polak, 2003, Polak in Devjak, 2010).

- *Načelo enotnosti učno konkretnega in abstraktnega* se v zasnovanem programu izobraževanja in usposabljanja za timsko delo udeležanja predvsem kot nenehno prepletanje »teorije in prakse« oz. nujnost prenosa različnih psihološko-pedagoških in znanstvenih modelov na konkretne pedagoške situacije. Iz izkušenj ugotavljam, da udeležencem izobraževanja teoretični modeli pogosto delujejo odtujeno, komentirajo jih kot »sama teorija«, če kot izvajalec izobraževanja ne poskrbi za sprotno »prevajanje« oz. aplikacijo na konkretne delovne situacije; npr. shematski prikaz dinamike v timu, ki vključuje strukturne spremenljivke, spremenljivke naloge in kontekstualne spremenljivke (Polak, 1999c, str. 18) udeležencem ni razumljiv, če razlage ne spremlja delavnica v timih, katerih cilj je na osnovi preteklih izkušenj s timskim delom identificirati spremenljivke, ki so jih udeleženci zaznali kot tiste, ki bodisi olajšajo ali otežujejo timsko delo. Iz izkušenj z vodenjem



programa izobraževanja in usposabljanja ugotavljam, da udeleženci programa tistih teoretičnih spoznanj, ki so podana le v obliki shem, teoretičnih modelov, prikazov in znanstveno-empiričnih podatkov, ne zmorejo razumeti in ponotranjiti ter uporabiti brez strokovne podpore v smeri konkretizacije, navajanja primerov in aplikacije v neposredno pedagoško prakso.

- ***Načelo strukturnosti in sistematičnosti*** je pomembno upoštevati že v procesu zasnove programa izobraževanja in usposabljanja za timsko delo, saj jasna vsebinska in didaktična struktura zagotavlja predvidljivost procesa učenja, tako izvajalcu programa kot udeležencem v programu. Predvidljivost procesa dela in učenja udeležencev omogoča socialno in psihološko varnost, ki jo je Maslow (1982) poudarjal kot temeljno motivacijsko potrebo. Omenjeno didaktično načelo pa je v programu izobraževanja in usposabljanja za timsko delo tudi psihološko utemeljeno z odnosom med znotrajosebnimi (intrapersonalnimi) in medosebnimi (interpersonalnimi) procesi, ki so prisotni pri timskem delu. Znotrajosebni procesi so intimnejši, zahtevajo čas za osebno kritično refleksijo, pogosto jih spremljajo osebne strokovne dileme in nelagodnost pred izražanjem pred drugimi člani tima. Prav zaradi te zasebne narave, prisotnosti strahu pred samorazkrivanjem v timu, morajo biti nujno časovno umeščeni pred aktivnosti, ki temeljijo na medosebnih procesih. Posameznik je pri izražanju svojih osebnih stališč, pričakovanj, dilem pred drugimi člani v timu bolj suveren in asertiven, če jih je predhodno individualno v svojem notranjem dialogu premislil in preiščeno zapisal. Postopnost, ki jo Strmčnik (2001, v Valenčič Zuljan in Plešec Gasparič, 2021) opredeljuje kot notranjo – imanentno značilnost, ki »uravnava razmerje« med znanstvenostjo učne vsebine na eni strani ter učnimi cilji in zmožnostmi učencev (v našem primeru slušateljev programa) na drugi strani, zagotavlja udeležencem programa izobraževanja in usposabljanja za timsko delo, da ponotranjajo nova spoznanja s pomočjo pisnega in ustnega reflektiranja na ravni integracije osebnega in strokovnega kot najvišje ravni profesionalne refleksije (Polak, 2017). Strukturnost in sistematičnost procesa je potrebna tudi zaradi nujne postopnosti procesa (samo)ozaveščanja, pri čemer z upoštevanjem konstruktivistične paradigme učenja (Polak,

2004č) izhajamo najprej iz osebnih pojmovanj udeležencev o timskem delu, ki jih je treba nadgraditi v (samo)kritično timsko in plenarno diskusijo, čemur sledi predstavitev strokovnih definicij in načel timskega dela. »Struktura predstavlja zgradbo nekega predmeta ali pojava, kjer so pomembni odnosi med elementi in njihova medsebojna povezanost v celoto. Za razumevanje celote je treba postaviti jasno strukturo, osmisliti sestavne dele in odnose med njimi,« poudarjata Milena Valenčič Zuljan in Romina Plešec Gasparič (2021, str. 36).

Omenjeno strokovno spoznanje se potrjuje tudi v moji pedagoški praksi z izobraževanjem in usposabljanjem za timsko delo; kot elemente timskega dela vidim posamezne dejavnike, ki vplivajo na potek in učinkovitost timskega dela, npr. osebna pojmovanja, zaupanje, stališča do timskega dela, spretnosti timskega dela, vloge v timu, komunikacijo v timu idr., ki pa so vedno v izrazito interaktivnem delovanju in jih je nemogoče, tako teoretično kot doživljajsko, obravnavati kot ločene psihološke pojave. Sistematično ukvarjanje s posameznimi vsebinskimi elementi timskega dela omogoča večjo teoretično poglobljenost in analizo doživljajskih (izkustvenih) vidikov posameznega elementa, vendar je nujno nenehno njihovo povezovanje, kar Strmčnik (2001) uvršča med pogoje učne aktivnosti. Na osnovi omenjenih spoznanj Milena Valenčič Zuljan in Romina Plešec Gasparič (2021) povzameta, da upoštevanje emocionalno-konativnih dejavnikov (sproščenega delovnega ozračja, ustreznih učnih odnosov, dobre organizacije dela), pestrosti učnih oblik in učnih metod (posrednih socialnih učnih oblik in z njimi povezanih učnih metod), povezanosti in upoštevanja drugih didaktičnih načel (individualizacije pouka, upoštevanja predznanja, povezanosti pouka in vsakdanjega življenja, problemskosti) ter sodobne učne tehnologije omogoča učenje in raziskovanje v neposrednem stiku z učno vsebino. Slednje zagotavlja kratkoročno ter dolgoročno motivacijo tudi udeležencem izobraževanja in usposabljanja za timsko delo v praksi. Udeleženci izobraževanja in usposabljanja za timsko delo prej navedeno strokovno spoznanje pogosto komentirajo v smeri izjave »pri timskem delu je vse z vsem povezano« (portfolio podiplomske študentke 1. letnika specialne in rehabilitacijske pedagogike, UL PEF).

- Racionalnost in ekonomičnost** je načelo, ki ga v izobraževanju in usposabljanju za timsko delo prepoznamo predvsem kot ciljno naravnost vseh aktivnosti k profesionalnemu razvoju udeležencev in odgovornemu odnosu vodje izobraževanja do udeležencev, kar vključuje spoštovanje njihovega časa in razpoložljivosti ob zavedanju, da imajo številne obštudijske in delovne obveznosti. Po mnenju Milene Valenčič Zuljan in Romine Plešec Gasparič (2021) racionalizacijo z vidika učiteljevega dela lahko povežemo z različnimi didaktičnimi elementi: s premišljenim izborom didaktičnih strategij in njihove kombinacije, z artikulacijo učnega procesa, časovno in vsebinsko izpeljavo etap ter prehodi med etapami; z izborom učnih metod in učnih oblik; z oblikovanjem spodbudnega učnega okolja; z organizacijo in vodenjem, razvijanjem kompetentnosti za učenje, pripravo in evalvacijo procesa pa tudi s kulturo sodelovanja med sodelavci in timskim delom pedagoških delavcev ter z učiteljevo skrbjo za lasten profesionalni razvoj. Udeleženci izobraževanja in usposabljanja za timsko delo v svojih evalvacijah programa prej navedeno eksplicitno prepoznavajo (Polak, 2003, 2006, Polak in Devjak, 2010) in tudi pogosto komentirajo, »da bi moral biti tak program obvezen za vse učitelje in študente pedagoških smeri« (portfolio podiplomske študentke SRP, UL PEF). Načelo racionalnosti in ekonomičnosti je mogoče zagotavljati že z odločitvijo za način izpeljave izobraževanja (obvezni študijski predmet, izbirni študijski predmet, seminar nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, t. i. zbornični seminarji, intervizija in timska supervizija) pa tudi s sprotno in končno evalvacijo vsake izvedbe programa. Presoja ekonomičnosti programa je usmerjena predvsem v časovno organizacijo poteka in vodenja, medtem ko se racionalnost procesa učenja navezuje na doseganje učnih ciljev, usmerjenih k optimalnemu razvoju ob pedagoško ekonomičnem angažiranju energije slušateljev, njihovega razpoložljivega časa in sredstev (Strmčnik 2001, str. 356). Na osnovi svojih izkušenj z vodenjem programov izobraževanja in usposabljanja za timsko delo in spremljajočih evalvacij ugotavljam, da so za pedagoške delavce v praksi časovno in finančno najekonomičnejši t. i. zbornični seminarji, s katerimi dosegamo tudi racionalnost procesa – timskega dela se uči celoten kolektiv, pri čemer je najpomembneje, da se interpersonalni procesi vzpostavljajo že

med samim potekom programa izobraževanja in usposabljanja, zato obstaja večja verjetnost za njihov prenos v vsakodnevno pedagoško prakso.

- ***Načelo problemskosti pouka*** je zelo pomembno načelo tudi v visokošolskem in nadaljnjem izobraževanju pedagoških delavcev, saj problemski pouk (lahko), kot po različnih virih povzemata Milena Valenčič Zuljan in Romina Plešec Gasparič (2021), razvija ustvarjalno in kritično mišljenje, z učenjem, ki je osmišljeno skozi življenjskost in uporabno vrednost zastavljenih učnih problemov, spodbuja notranjo motivacijo, pripomore k prožnemu znanju ter razvija samoregulacijske in sodelovalne veščine. Učinkovito učenje timskega dela temelji na prepletanju deklarativnega, procesnega, strateškega, metakognitivnega in socialnega učenja, ki ga mora nenehno spremljati kritična profesionalna refleksija (Polak, 2022). Udejanjanje izoliranih vrst učenja bi pomenilo osiromašenje različnih ravni kognitivnih in socialnih procesov ter manjšo verjetnost ponotranjanja pridobljenega znanja. S pedagoško-psihološkega vidika mora torej izobraževanje in usposabljanje za timsko delo nujno vključevati različne vrste učenja, saj sicer ne moremo zagotavljati problemske naravnosti učenja. V svoji visokošolski pedagoški praksi prek študijskih dosežkov študentov in učiteljev vsakodnevno prepoznavam in preverjam različne vrste učenja pri timskem delu ter preverjam učinke tako pridobljenega znanja (Polak, 2004a, 2015a). Pedagoške izkušnje z izobraževanjem in usposabljanjem za timsko delo potrjujejo visoko aplikativno vrednost *Unescovega modela štirih stebrov vzgoje in izobraževanja* (Delors idr., 1996), s katerim svoj avtorski program tudi problemsko utemljujem. Prvi steber vzgoje in izobraževanja je *učiti se, da bi vedeli*, ki temelji na strokovno-teoretičnem znanju s področja timskega dela, katerega poznavanje je pogoj za vse višje oblike učenja. Za učinkovito timsko delo v praksi je potrebno dobro poznavanje psiholoških razsežnosti timskega dela, ki posameznemu članu v timu omogočajo boljše razumevanje samega sebe in drugih, spodbujajo intelektualno radovednost, kritično mišljenje in osmišljanje doživetih timskih situacij. Omenjeno znanje je sicer potrebno, vendar samo po sebi še nezadostno, saj še ni preverjeno v konkretnih situacijah timskega dela in lahko deluje odtujeno, razdrobljeno ter neosmišljeno.

Drugi steber vzgoje in izobraževanja po Delors idr. (1996), ki obsega *znanje, da bi znali delati*, je povezan z razvijanjem spretnosti v smeri usposobljenosti oz. kompetenc. Na področju timskega dela so to dovolj razvite spretnosti timskega dela (spretnosti sodelovanja, komunikacijske spretnosti, spretnosti reševanja problemov idr.), ki jih posamezni član tima izvaja v neposredni pedagoški situaciji s konkretnimi cilji. Šele neposredna izkušnja s timskim delom posamezniku daje poleg kognitivne komponente še čustveno-motivacijsko in vedenjsko (akcijsko) komponento, njihovo prepletanje pa omogoči celostno doživljanje pedagoške izkušnje.

Timskega dela se torej lahko učimo le ob sistematičnem izvajanju vseh etap timskega dela, vključno z doživljanjem psihosocialnih in psihodinamičnih procesov ter z njihovo evalvacijo (Polak, 2007), pa še to je pogosto nezadostni pogoj za celostno učenje in profesionalni razvoj pedagoških delavcev na tem področju. V tej smeri lahko prepoznamo tudi pomembnost naslednjih Strmčnikovih (2007, 189) strokovnih spoznanj:

»[...] ločevanje deklarativnega in procesnega znanja [je, op. A. P.] le priložnostno utemeljeno, saj ju spoznavamo in doživljamo kot celoto, pridobljeno hkrati s teoretičnim in praktičnim delom. Z vsako vsebino so vsaj nakazane tudi določene operacije in z operacijami tudi določene vsebine, ki osmišljajo operacije. Vsakršno znanje in vrednote naj bi bili tudi manj produkt poučevanja, pa bolj proces aktivnega učenja, v katerem ima vidno vlogo subjektivno samostojno obravnavanje učnih virov.«

Problemska naravnost izobraževanja in usposabljanja za timsko delo se torej povezuje z načelom aktivnosti, ki pa naj po Delors idr. (1996) presega zgolj prakticiranje in izvajanje pedagoške rutine, zato slednji poudarja tretji steber vzgoje in izobraževanja – *učiti se, da bi znali živeti v skupnosti*. Omenjeno učenje in znanje se na področju timskega dela kaže kot soustvarjanje sodelovalne kulture (Polak, 2007, 2015b), ki jo Resman (2005) poimenuje timska kultura in jo vidi kot zaželeni rezultat participacije z velikim motivacijskim potencialom. Tretji steber nakazuje na širše »poslanstvo« timskega dela pedagoških delavcev v praksi, ki ni naravnano le k učinkovitejšemu doseganju

vzgojno-izobraževalnih ciljev, temveč tudi k razvijanju odnosnih kompetenc med člani istega tima, med timi, v delovnem kolektivu in prenašanje teh na učence. Pedagoški delavci, ki delajo timsko, so pomemben model medsebojnega sodelovanja, spoznavanja in sprejemanja različnosti, soočanja s problemi in odzivanja nanje, komunikacije itd. ter zato zelo vpliven dejavnik šolske kulture. Naj na tem mestu poudarimo zelo aktualne Strmčnikove besede (2007, str. 195), ki je načelo problemskosti pojmoval širše in ga povezal z didaktičnim okoljem in institucionalno (šolsko) kulturo:

»[...] omenjeno načelo predstavlja univerzalni didaktični koncept celotne vzgojne in izobraževalne naravnosti, cilj in sredstvo vseh nujnih sestavin, zlasti učnih vsebin in metod ter temeljno vodilo učiteljeve in učenčeve interakcije. Središče tega načela je katerikoli didaktični problem ali zahtevnejša situacija izobraževalne ali vzgojne narave, ki zahteva in ustvarja novo didaktično okolje in kulturo, katerih temeljne značilnosti so: razvojnost, dinamičnost in izjemno visok delež samoizobraževalne dejavnosti.«

V izobraževanju in usposabljanju za timsko delo je udejanjanje tretjega stebra znanja pomemben cilj, ki pa potegne za seboj še četrti steber znanja – *učiti se biti*, ki se nanaša na predpostavko, »da morata vzgoja in izobraževanje omogočiti vsakemu človeku, da sam rešuje svoje probleme, oblikuje svoje odločitve in nosi svojo odgovornost« (Delors idr., 1996, str. 86). Na področju izobraževanja in usposabljanja za timsko delo omenjeni steber učenja vidim kot osnovno psihološko načelo, da odkrivanje drugih nujno poteka prek spoznavanja samega sebe. Le delo na sebi nas usmerja k nenehnemu ozaveščanju in reflektiranju psiholoških razsežnosti timskega dela ter tako k osebnostni in profesionalni rasti (Polak, 2004b, 2015a; Polak in Devjak, 2010). Problemska naravnost pa je potrebna v primeru vseh štirih stebrov znanja in učenja, saj le slednja učenje umesti v primeren socialni kontekst (razvojni tim, aktiv učiteljev, razred, učno situacijo) ter poveže s cilji in okoliščinami v konkretni problemski situaciji.

Strmčnik (2007, str. 195) je bil v utemeljevanju načela problemskosti še natančnejši in je poudaril tudi konkretne didaktične strategije:

»Najprej je nujno dosledno upoštevati že doslej znane, a manj prakticirane prednosti novejših didaktičnih strategij, npr. odprtega, projektnega, odkrivajočega, raziskovalnega, delovnega, izkustvenega in timskega, na učence osredotočenega pouka, kjer so v središču (samo)aktivnost, kritično in svobodno razmišljanje, spoštljivo in demokratično učno ozračje, sodelovalno učenje, samopreverjanje, spoštovanje drugačnosti in individualizacija, motiviranost itn.«

Tudi Milena Valenčič Zuljan in Romina Plešec Gasparič (2021) na osnovi povzemanja strokovnih spoznanj Strmčnika in drugih didaktikov poudarjata, da je treba posebno pozornost znotraj tega načela nameniti dosledni individualizaciji problemskega pouka, to pa vključuje upoštevanje različnih značilnosti učencev, tj. njihove razvojne stopnje, predznanja in zmožnosti, interesov učencev ipd. Timsko delo pedagoških delavcev torej lahko v kontekstu načela problemskosti vidimo v dvojni vlogi: a) kot pričakovanje, da bo izobraževanje in usposabljanje za timsko delo problemsko zasnovano in naravnano, saj je cilj razviti potrebne kompetence in spretnosti udeležencev za izvajanje vseh treh etap timskega dela (timskega načrtovanja, timskega poučevanja/izvajanja in timske evalvacije); b) kot poenoteno naravnano vseh članov tima k problemski naravnosti pouka, ki ga bodo timsko načrtovali, timsko izvedli in timsko evalvirali. Strmčnik (2007) poudarja, da problemsko naravnano pouk, poleg tega, da sproža predvsem kognitivne procese, ki terjajo in razvijajo zahtevnejše spoznavne zmožnosti, ima na učence (udeležence izobraževanja) tudi socialne, emocionalne in motivacijske vplive, ki jih Strmčnik (2007, str. 196) poimenuje »hotenjski vplivi« ter dodaja, da je s problemskim poukom mogoče razvijati in spreminjati tudi osebnostne lastnosti, potrebne za uspešno reševanje problemov. Vse navedeno potrjujejo tudi izkušnje in rezultati evalvacije programa izobraževanja in usposabljanja za timsko delo (Polak, 2003; Polak in Devjak, 2010). Problemsko naravnano programa izobraževanja in usposabljanja za timsko delo lahko zagotavljamo z upoštevanjem specifičnega delovnega konteksta slušateljev programa, pri čemer izhajamo iz konkretnih delovnih problemov, s katerimi se ti srečujejo v praksi.

- *Načelo učne diferenciacije in individualizacije* zagotavlja prilagojenost izobraževanja posameznim skupinam in posamezniku oz. po Strmčniku (1993, str. 20–21):

»[Načeli, op. A. P.] izhajata iz dialektične enotnosti med socialnim in individualnim bistvom človeka, iz enotnosti splošnega in enakega na eni ter posebnega in različnega na drugi strani.«

»[Vsak človek, op. A. P.] ima individualne posebnosti v enkratno kombinirani strukturi, izražajoč enkratno individualnost in enkratni individualni razvoj.«

»Tedaj individualno ni nasprotno socialnemu, pa tudi socialno ne uzurpira individualnega, saj postajajo ‚jaz‘ in ‚mi‘, ‚sam‘ in ‚skupaj‘ komplementarne, med seboj odvisne vrednote.«

Navedenih spoznanj Strmčnik vsebinsko ni direktno povezal s timskim poučevanjem oz. timskim poukom, vendar zelo nazorno odslikavajo odnos med posameznikom kot članom tima in timom kot socialno skupino. Izobraževanje in usposabljanje za timsko delo mora vsekakor upoštevati tesno prepletenost in pogojenost med posameznikovo individualnostjo (intrapersonalni procesi) in odnosi z drugimi v timu (interpersonalni procesi). Sodobni raziskovalci timskega dela poudarjajo, da je pomembno nenehno kritično reflektirati in evalvirati oba omenjena vidika, saj interaktivno prispevata k učinkovitosti timskega dela ter dogajanju in vzdušju v timu (Lewis, 2011, 2019; Bloomberg in Pitchford, 2017; Huber in Froehlich, 2020; Lanz idr., 2020).

Na področju izobraževanja in usposabljanja za timsko delo je diferenciacija nujna, saj imajo različne ciljne skupine slušateljev specifične delovne kontekste (vrtec, šola, svetovalna služba, vzgojni zavodi idr.), ki pomembno določajo posebnosti timskega dela. Timsko delo v vrtcu se v specifičnih vidikih razlikuje od timskega dela na razredni stopnji osnovne šole, to od timskega dela na predmetni stopnji pa tudi od timskega dela s ciljem organizirati in izvesti športne, kulturne, naravoslovne dni ali šole v naravi, posebej specifično je tudi vsakodnevno timsko delo v različnih vzgojnih in varstvenih zavodih.

Slušateljev programa izobraževanja in usposabljanja za timsko delo ne razvrščamo v skupine po starosti, po učnem namenu, po socialnem poreklu, po



nadarjenosti, po tempu dojemanja, glede na interese, kot to navaja Strmčnik (1976), temveč glede na njihove poklicne posebnosti. Tako npr. se za različne poklicne skupine pedagoških delavcev izvaja vsebinsko diferenciran program, npr. za pedagoške delavce (vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice) posebej fokusiran na analizo kompetenc, ki upoštevajo potencialne razlike v stopnji in smeri izobrazbe, za pedagoške delavce v prvem razredu osnovne šole (učiteljice razrednega pouka in vzgojiteljice predšolskih otrok) s poudarkom na analizi različnih kompetenc za pedagoško delo, ki izhajajo iz različnih smeri izobrazbe, za pedagoške delavce na predmetni stopnji s poudarkom na interdisciplinarnem spoštovanju in vsebinski komplementarnosti ipd.

Pri t. i. zborničnih seminarjih, ki se jih izvaja v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah v okviru nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja kolektivov vzgojno-izobraževalnih zavodov, je diferenciacija pogosta tudi znotraj posamezne izvedbe programa, saj je treba v okviru določenega delavniškega dela aktivnosti za udeležence diferencirati glede na različne ciljne skupine, npr. za učitelje razrednega pouka, učitelje predmetnega pouka, svetovalne delavce, vodstvene delavce. Tovrstna diferenciacija omogoča bolj specifično ciljno naravnost in večjo vsebinsko poglobljenost glede na specifičnost delovnega mesta udeležencev izobraževanja.

Izobraževanje in usposabljanje v visokošolskem izobraževanju diferenciramo tudi glede na stopnjo in smer študija, saj imajo študenti na različnih bolonjskih stopnjah in študijskih smereh različne izkušnje in možnosti za preverjanje strokovnih spoznanj s področja timskega dela neposredno v praksi. Študenti predšolske vzgoje so npr. timsko delo v vrtcu večinoma neposredno izkušali že v času srednješolskega izobraževanja na srednješolski praksi, na izrednem dodiplomskem študiju predšolske vzgoje pa so pogosto že redno zaposleni kot pomočniki vzgojitelja predšolskih otrok ali pa so v delo v vrtcih vključeni prek študentskega dela. Študenti specialne in rehabilitacijske pedagogike (v nadaljevanju SRP-pedagogi), študenti socialne pedagogike in študenti drugih pedagoških smeri (npr. študenti logopedije in surdopedagogike, študenti naravoslovnih smeri predmetnega poučevanja, likovni pedagogi) imajo pri izvajanju timskega dela različne posebnosti, nekateri od njih morajo razviti potrebne kompetence za interdisciplinarno timsko poučevanje, drugi za timsko delovanje v šolski svetovalni službi

(SRP-pedagogi, psihologi, pedagogi, socialni pedagogi), v klinični praksi (npr. logopedi). Na diferenciacijo vsebine programa vpliva tudi struktura študijskega programa in vertikalno vsebinsko nadgrajevanje vsebine študijskih predmetov iz letnika v letnik (Polak, 2014).

Potrebo po vsebinski in didaktični učni diferenciaciji izobraževanja in usposabljanja za timsko delo potrjujejo velike razlike med udeleženci. Tako mora npr. pedagoško delo z dodiplomskimi študenti upoštevati njihovo delovno neizkušenos, vodenje mora biti bolj strukturirano in naravnano k pridobivanju prvih izkušenj, zelo jasno morajo biti podana vprašanja za osebno refleksijo in vodeno evalvacijo, ozaveščanje psiholoških procesov in pojavov mora biti zelo sistematično in postopno, z zagotovljenim primernim časom in prilagojenim tempom. V prepoznavanju primerov dobre prakse je potrebno zelo strukturirano vodenje s poudarkom na modelnem učenju od izkušenih timov in posameznikov – ekspertov.

V nasprotju s ciljno skupino študentov pa je izobraževanje in usposabljanje za timsko delo v okviru nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja pedagoških delavcev v praksi vsebinsko bolj naravnano k upoštevanju in pozitivnemu poudarjanju pedagoške izkušnosti udeležencev, pestrega nabora že doživetih timskih situacij, k poglobljeni osebni kritični refleksiji in timski evalvaciji, k analiziranju problemskih situacij v timu, k reševanju konkretnih problemov, k utrjevanju pozitivnih stališč do timskega dela, k nadaljnjemu razvijanju spretnosti timskega dela in k iskanju novih izzivov profesionalnega razvoja na področju timskega dela. Pedagoški delavci v praksi imajo običajno več notranje motivacije za timsko delo, bolj so asertivni v komunikaciji, bolj se zavedajo svoje avtonomije, svoje izkušnje pa znajo tudi kritičneje reflektirati kot študenti.

Vsekakor je torej pomembno, da vsi udeleženci izobraževanja za timsko delo dobijo čim širše splošno znanje s področja timskega dela, vendar je vsebino programa izobraževanja in usposabljanja nujno tudi diferencirati, saj lahko le tako omogočimo oblikovanje in razvijanje specifičnih kompetenc za timsko delo v praksi glede na ciljno skupino udeležencev izobraževanja.

Če je učna diferenciacija po Strmčniku (1987) organizacijski ukrep dela v občasnih ali stalnih homogenih ali heterogenih skupinah z namenom večjega optimalnega prilagajanja učnih ciljev in didaktičnih strategij

dela, pa učna individualizacija omogoča, da se »približamo« uččemu in učenje personificiramo ter mu omogočimo samostojno delo. Zaradi izjemne pomembnosti načela učne individualizacije v izobraževanju in usposabljanju za timsko delo, bomo tej temi posvetili v nadaljevanju posebno pozornost.

### 6.3 Individualizacija v izobraževanju in usposabljanju za timsko delo

Strmčnik (1976, str. 105) je že v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja poudarjal, da je »individualizacija utemeljena v dinamičnosti človekove osebnosti, človekove podobe. [...] Čimbolj je človek svoboden, tem večja je njegova potreba in pravica razvijati svojo enkratnost, razvijati torej svojo individualnost.« V skladu s teoretičnimi in znanstvenimi ugotovitvami, da je tim sestavljen iz posameznih članov tima, pri čemer je treba kljub usmerjenosti k istim (timsko oblikovanim) ciljem v izobraževanju in usposabljanju članov tima za timsko delo upoštevati tudi medosebne razlike (strukturne spremenljivke timskega dela), ki se kažejo v različnem predznanju o timskem delu, različnih sposobnostih in osebnostnih lastnostih, različno razvitih spretnostih timskega dela, različnih stališčih do njega, različnih preteklih izkušnjah z njim idr. (več v Polak, 2012b). Med prednostmi timskega pouka je Strmčnik (1987, str. 251) poudaril še različnost učiteljev in dejstvo, da je mogoče pri timskem pouku »diferencirati tudi glede na odnos učencev do posameznega učitelja, saj vsi učitelji ne,ležijo, vsem učencem, a tudi vsi učenci ne vsem učiteljem«.

Individualizacija programa izobraževanja in usposabljanja za timsko delo temelji na pogosto poudarjenem pedagoško-psihološkem dejstvu, da »se timsko delo vedno začne s posameznikom« (Polak, 2004b, str. 6). Posameznik kot član tima svojo pozornost nenehno preusmerja od zaznavanja samega sebe (svoje motivacije za timsko delo, svojega počutja, koncentracije, ciljev, potreb, zaupanja v druge idr.) k zaznavanju drugih članov v timu (njihove komunikacije, njihovih osebnostnih lastnosti, njihovih namenov, razpoloženja idr.). Program *Timsko delo v šoli – razvojni pristop* temelji na aktivnostih, ki vključujejo individualno in timsko analizo osebnih pojmovanj, individualno analizo osebne motivacije za timsko delo, pisno in ustno refleksijo preteklih izkušenj s timskim delom, individualno reševanje

vprašalnikov in ocenjevalnih lestvic ter druge aktivnosti idr. (Polak, 1999c), to pa zahteva izrazito individualizacijo, ki se kaže kot prilagajanje vsebine, tempa in procesa samoozaveščanja o različnih razsežnostih timskega dela posamezniku, ki se za timsko delo izobražuje in usposablja. Timsko delo je vedno interakcija individualnega in socialnega. Individualno temelji na osebni doživljajski komponenti v nasprotju z zasebnointimnim področjem, v katerega v procesu izobraževanja nikakor ne smemo posegati, saj bi to pomenilo vdor v sfero posameznikove intimnosti. Meja med strokovno-intimnim in zasebnointimnim področjem je težko določljiva, saj so psihološki dejavniki enega in drugega »sveta« pogosto zelo prepleteni – osebna (ne)motivacija za timsko delo ima npr. lahko strokovnointimne izvore (npr. negativne osebne delovne izkušnje s kolegi, ki jih posameznik skriva, slabo pedagoško vodenje, ki ga posameznik glasno ne omeni) ali pa neozaveščene zasebnointimne izvore (npr. porušeno temeljno medosebno zaupanje, neozaveščeni obrambni mehanizmi, osebnostne motnje).

Že pred vključevanjem posameznika v tim je pomembno individualizirati začetne elemente in aktivnosti programa izobraževanja in usposabljanja za timsko delo, saj imajo posamezniki različno osebno motivacijo za timsko delo, različna pozitivna in negativna pričakovanja (strahove, bojzani), različna stališča, različne izkušnje, različno razvite spretnosti timskega dela pa tudi različne komunikacijske zadržke in celo predsodke. Nujno je spoštovanje njihovega strokovnointimnega sveta, kot opisno imenujem intrapersonalno psihološko področje profesionalnega delovanja pedagoških delavcev. Osebnostne lastnosti posameznega člana tima, ki kot del njegove osebnosti (poleg različnih intelektualnih sposobnosti, temperamenta, vedenjskih in komunikacijskih vzorcev idr.) v veliki meri določajo značilnosti socialne interakcije v timu (Brock in Grady, 2009; Bloomberg in Pitchford, 2017; Lanz idr., 2020), predstavljajo relativno nespremenljive dejavnike timske učinkovitosti, saj so običajno člani v timu že izoblikovane osebnosti z utečenimi vzorci vedenja in delovanja. Vezni člen med njimi morajo postati skupni – timsko oblikovani, timsko doseгани in timsko evalvirani cilji, ki morajo biti na področju vzgoje in izobraževanja vedno naravnani k zagotavljanju dobrobiti (blagostanja) učencev, razreda, šole. Proces oblikovanja, doseganja in evalviranja skupnih ciljev vključuje vzpostavljanje medsebojnega zaupanja, nujne participacije vseh

članov tima v vseh etapah timskega dela ter delitev dela in odgovornosti. Omenjeni procesi vzpostavljajo pozitivno soodvisnost, ki se z uspehi tima ob kritični evalvaciji ojačuje, ob nerešenih problemih in neuspehih pa lahko zmanjšuje. Pomen participacije pedagoških delavcev poudarja tudi Resman (2005, str. 94), ki v njej vidi velik motivacijski potencial in pomemben dejavnik timskega dela ter sodelovalne kulture: »Učitelji doživljajo zadovoljstvo, če ugotovijo, da njihovi pogledi in predlogi vplivajo na šolske odločitve; to je zanje znak (dokaz) zaupanja in spoštovanja. Participacija pri sprejemanju odločitev vliva samozavest; ljudje se čutijo sposobne, zveča se jim vera vase, dobivajo potrditve za svoje odločitve in dobivajo tudi priznanje.« Člani tima bodo za timsko delo torej bolj motivirani, če bodo imeli v timu in ob tiskem delu zadovoljeno potrebo po varnosti in zaupanju, kar v programu izobraževanja in usposabljanja za timsko delo načrtno vzpostavljamo s tiskim oblikovanjem internih pravil konkretnega tima. Ta omogočajo predvidljivost psihosocialnega prostora, to pa večja verjetnost procesa samoozaveščanja lastnega doživljanja in samorazkrivanja drugim v timu. Da bi bilo to samoozaveščanje kar najbolj sproščeno in uspešno, pa je nujno treba individualizirati vsebino, tempo in proces tega samoozaveščanja, sicer lahko posameznik doživlja pritiske in različne stiske. Udeleženci izobraževanja ne smejo biti izpostavljeni izrazitemu socialnemu pritisku (popolnoma se mu ni mogoče izogniti, ker je človek socialno bitje in se nenehno primerja z drugimi) v smeri konkretnih aktivnosti (načelo prostovoljnosti) niti vrednoteni glede na svoje mnenje in ideje (načelo svobodnega izražanja in dopuščanja lastnega mnenja).

Pomemben dejavnik motivacije za timsko delo so tudi občutki sprejetosti in možnost osebnostne pristnosti (npr. kdo v resnici sem, kaj pričakujem, česa se bojim ipd.) pa tudi možnost potrjevanja z lastnimi močnimi področji, spretnostmi, znanjem, izkušnjami, vlogami. Vse navedene intrapersonalno naravnane aktivnosti zahtevajo svoj čas, tj. individualizacijo tempa samoozaveščanja, nujno pa je udeležencem zagotoviti tudi vsebinsko »svobodo« ter potek procesa samoozaveščanja. Vsakršni vsebinski, časovni in procesni pritisk, tudi če o tem obstaja le subjektivni občutek nekega posameznika, povzroča odpore in postane demotivacijski dejavnik timskega dela v praksi. Občutki velikega delovnega

zadovoljstva in izpolnjenosti v timu nakazujejo na zadovoljeno najvišjo potrebo po Maslowu (1982) – potrebo po samouresničitvi oz. samoaktualizaciji, ki se običajno kaže v delovnem zanosu posameznega člana tima ali celotnega tima.

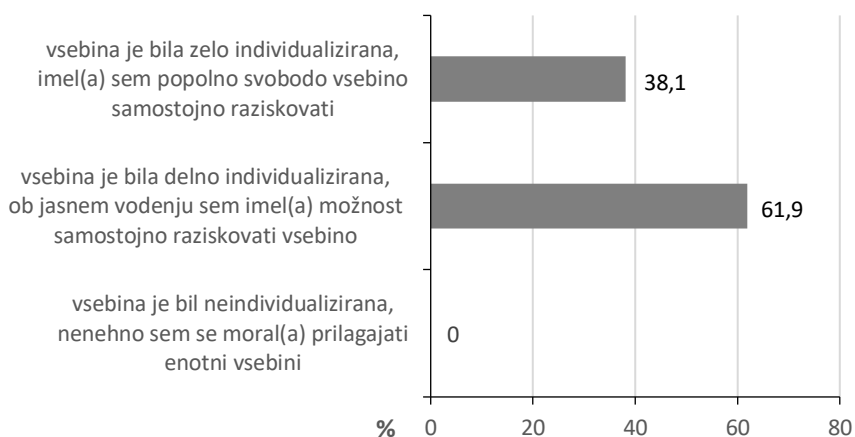
### 6.3.1 Raziskava o individualizaciji programa izobraževanja in usposabljanja za timsko delo

S ciljem raziskati, kako študenti zaznavajo program izobraževanja in usposabljanja za timsko delo (*Timsko delo v šoli – razvojni pristop*), ki smo ga izvajali na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani v okviru predmeta *Timsko delo in supervizija* v 1. letniku študija na drugostopenjskem (bolonjskem) študiju Specialne in rehabilitacijske pedagogike – Posebne razvojne in učne težave (SRP-PRUT), smo v okviru končne pisne evalvacije predmeta študentom zastavili tri vprašanja o tem, kako so v okviru predmeta prepoznali elemente učne individualizacije pri izvedbi programa. Reševali so elektronsko anketo z vnaprej podanimi nominalnimi odgovori. V empirični raziskavi je sodelovalo 21 študentk, povprečna starost je bila 23,4 leta. Njihovo mnenje o tem, kako so zaznavale individualizacijo vsebine programa, tempa samoozaveščanja in procesa samoozaveščanja o različnih vidikih timskega dela, je prikazano v grafih 1, 2 in 3. Mnenja anketirank so grafično izražena v odstotnih deležih vzorca, pri čemer pa je treba poudariti, da je zaradi majhnega vzorca izračunavanje in prikaz odstotnih deležev le informativne narave. Vzporedno z analizo anketnega vprašalnika je bila opravljena tudi vsebinska analiza refleksivnih zapisov v portfoliilih študentk, predvsem z namenom s citati študentk podkrepiti ugotovitve raziskave. Natančnejša kvalitativna analiza portfoliov ni bila cilj tega prispevka.

#### *Individualizacija vsebine programa*

Da je zaradi strokovnointimne narave psiholoških pojavov in procesov, ki so prisotni pri timskem delu, individualizacija vsebine programa nujna, sem v prispevku že predhodno utemeljila, v raziskavi pa nas je zanimalo, kako so (ali sploh so?) to zaznali udeleženci programa.

## Individualizacija vsebine

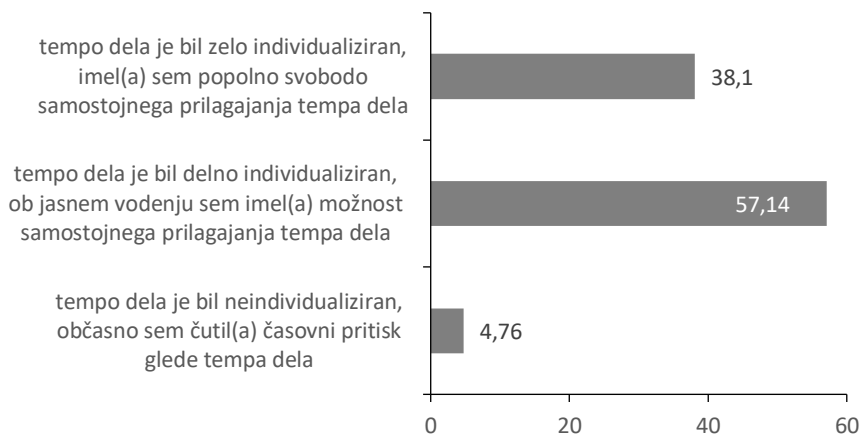


Graf 1: Mnenja anketiranih podiplomskih študentk o individualizaciji vsebine programa izobraževanja in usposabljanja za timsko delo

Graf 1 kaže, da nobena od anketiranih podiplomskih študentk ne meni, da je bila vsebina programa neindividualizirana in da bi se ji morale nenehno prilagajati. Dobljena ugotovitev je pričakovana, saj program izobraževanja in usposabljanja za timsko delo temelji na spoštovanju posameznikove prostovoljne aktivnosti, na zagotavljanju zasebnosti (pisne refleksije, prostovoljno javljanje k diskusiji). Skoraj 62 % anketirank meni, da je bila vsebina vsaj delno individualizirana in da so ob jasnem vodenju imele možnost vsebino programa tudi samostojno raziskovati; 38,1 % anketirank pa je prepoznalo maksimalno individualizacijo vsebine, kar se je kazalo v poljubnih refleksivnih zapisih kot sestavinah portfolia pri omejenem predmetu. Dodati je treba, da smo samostojno raziskovanje vsebine spodbujali, nikakor pa ne zahtevali, tudi z naborom relevantne (neobvezne) strokovne literature v spletni učilnici, usmerjali pa smo jih tudi k samostojnemu raziskovanju timskega dela na spletu. Dobljene ugotovitve potrjujejo našo naravnost, da mora program izobraževanja in usposabljanja za timsko delo omogočati vsebinsko učno individualizacijo, ki se v končni obliki kaže kot »delo na sebi« oz. kot osebnostni in profesionalni razvoj študenta v okviru predmeta.

*Individualizacija tempa samoozaveščanja* je potrebna zaradi individualnih razlik med študenti v zmožnostih samorefleksije in samoozaveščanja intrapersonalnih procesov. V programu smo jo zagotavljali z nudenjem potrebnega časa za izpeljavo različnih aktivnosti samoozaveščanja, tj. za samoanalizo osebnih pojmovanj, pozitivnih in negativnih pričakovanj v zvezi s timskim delom, samoanalizo zaupanja, vlog v timu, preteklih izkušenj idr. Navedene aktivnosti so bile v okviru neposrednih oblik pedagoškega dela vsebinsko spodbujene z vprašanji, nalogami, vprašalniki, ocenjevalnimi lestvicami, od študentov pa se ni pričakovalo, da bodo s konkretno uvedeno aktivnostjo zaključili na samem srečanju v okviru predavanj ali kliničnih vaj. Del študijskih obveznosti je bilo tudi vodenje portfolia kot zbirke individualnih pisnih refleksij, katerih pisanje so študenti običajno začeli v okviru skupnega srečanja, nadaljevali pa v poljubno izbranem času v svojem domačem okolju. Tako so imeli možnost popolne časovne samoregulacije tempa in procesa samoozaveščanja. Pogosto so v portfoliilih pisno komentirali, da gre za dolgotrajne procese, da v terminih kliničnih vaj niso bili primerno razpoloženi ali pa da je njihov proces samoozaveščanja motila prisotnost kolegov in/ali vodje procesa.

### Individualizacija tempa dela



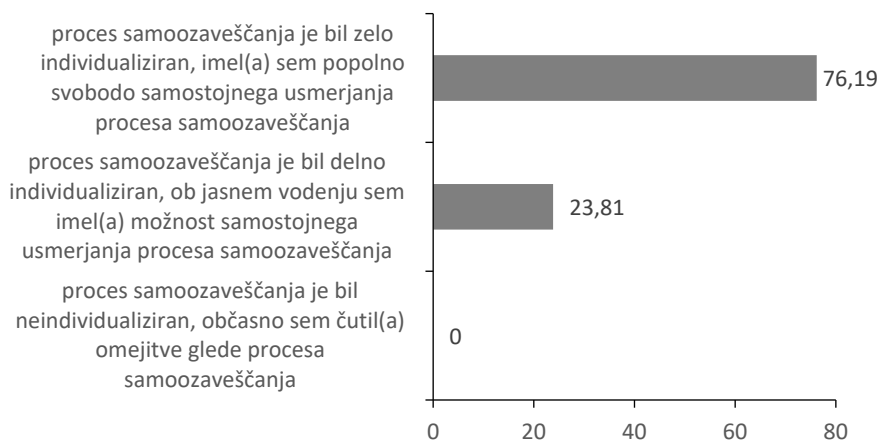
Graf 2: Mnenja anketiranih podiplomskih študentk o individualizaciji tempa v okviru programa izobraževanja in usposabljanja za timsko delo



Graf 2 kaže, da je mnenje študentk o individualizaciji v primeru tempa samoozaveščanja podobno kot v primeru individualizacije vsebine, le da je ena od anketirank menila, da je občasno čutila časovni pritisk glede tempa dela. Navedeni rezultat lahko pojasnimo z dejstvom, da so nekateri študenti pogosto storilnostno naravnani oz. bi radi z vsemi obveznostmi zaključili že v času organiziranih oblik študijskega dela, saj imajo premalo ponotranjeno zavedanje, da je za poglobljen študij potrebno tudi samostojno delo doma. Odstotni delež študentk, ki so tempo občutile kot popolnoma individualiziran, je bil enak kot v primeru zaznavanja individualizacije vsebine; ena manj študentka kot v primeru individualizacije vsebine pa je to le delno zaznavala.

*Individualizacijo procesa samoozaveščanja na področju timskega dela v programu izobraževanja in usposabljanja za timsko delo utemeljujemo z različnimi v izkušnjah in motivaciji za timsko delo. Pri individualizaciji procesa gre v bistvu za kombinacijo individualizacije vsebine in tempa pa tudi metod in oblik dela. Program *Timsko delo v šoli – razvojni pristop* je zasnovan z upoštevanjem posebnosti vsakega posameznega udeleženca izobraževanja in usposabljanja, kar pogojuje potek intrapersonalnih procesov, ki se sprožajo v njem, kot npr. oblikovanja in spreminjanja prepričanj, dvomov, občutkov, zavedanja idr. Vsak posameznik lahko ob različnih priložnostih in v različnih situacijah prihaja do zelo različnih uvidov v samega sebe in v druge člane tima. Študentom je bila v programu dana možnost, da v svojih individualnih pisnih refleksijah vse omenjeno spontano in vsebinsko ter stilsko popolnoma poljubno opišejo. Edina formalna zahteva za pisne refleksije je bila, da se na podiplomski stopnji študija od njih pričakuje, da pišejo na najvišji ravni reflektiranja (Polak, 2017), tj. na ravni integracije osebnega in strokovnega ter z uporabo primerno citirane strokovne literature.*

## Individualizacija procesa samoozaveščanja



Graf 3: Mnenja anketiranih podiplomskih študentk o individualizaciji procesa samoozaveščanja v programu izobraževanja in usposabljanja za timsko delo

Iz grafa 3 je razvidno, da nobena od anketiranih študentk ne meni, da proces samoozaveščanja ni bil individualiziran ali da bi glede procesa čutile kakšne omejitve. Več kot tri četrtine anketiranih študentk je menilo, da je bil ta proces popolnoma individualiziran ter da so čutile popolno svobodo samostojnega usmerjanja procesa, dobra petina pa je to svobodo le delno občutila. Dobljeni rezultati potrjujejo primernost odprte naravnosti programa izobraževanja in usposabljanja za timsko delo, saj ta vključuje psihološko in socialno občutljive aktivnosti, za katere morajo imeti udeleženci občutek prostovoljnosti, osebne svobode in čustvene varnosti. Z večanjem strukturiranosti in pedagoške direktivnosti od vodje programa bi se pri udeležencih lahko zmanjšali občutki varnosti, ki so za sproščeno timsko delo nujni.

Sklenemo torej lahko, da je načelo diferenciacije in individualizacije temeljno načelo izobraževanja in usposabljanja za timsko delo, saj sicer ne pride do samoregulacije profesionalnega razvoja (prihodnjih) pedagoških delavcev na tem področju. Pri delu s študenti pa omenjeni načini diferenciacije in individualizacije v visokošolskem poučevanju lahko predstavljajo tudi primeren (izkustveno preverjeni) primer za boljše poznavanje in razumevanje tega načela v pedagoški praksi, kot priporočata Milena Valenčič Zuljan in Romina Plešec Gasparič (2021).

### 6.3.2 Refleksivni zapisi študentov

Z namenom omogočiti večji strokovni uvid v kompleksnost procesa samoozaveščanja, ki smo ga prepoznali v procesu pisnega reflektiranja, v nadaljevanju navajam nekaj dobesednih osebnih zapisov, vzeti iz pisnih refleksij kot sestavnih delov portfoliov podiplomskih študentov SRP-PRUT pri predmetu Timsko delo in supervizija. Navedbe zelo sporočilno potrjujejo mnenja študentov o pomembnosti individualizacije vsebine, tempa in procesa samoozaveščanja o razsežnostih timskega dela za osebnostni in profesionalni razvoj. V zapisih se odraža osebna nota kritične refleksije študentov, zato zapise navajam le po različnih vsebinskih sklopih, ki so zastopani v vsebini zapisov. Osebno menim, da bi na tem mestu podrobnejša analiza vsebine in kategorizacija enot vsebine v posebne kategorije zmanjšala ilustrativno moč teh zapisov.

#### *Samoozaveščanje pomena timskega dela*

- »Ko razmišljam o lastnem pojmovanju timskega dela, opažam, da se je močno spremenilo od 1. letnika na fakulteti. Sprva sem menila, da gre pri timske delu le za skupno delo, delitev nalog in podobno, tekom študija pa sem spoznala, da timsko delo ni le to. Danes pojmem timsko delo kot vključevanje več članov v neko dejavnost oz. aktivnost, pri čemer so vsi člani med seboj enakovredni in imajo nek skupen cilj. Pri tem je pomembno sodelovanje ter sprejemanje mnenj in idej drugih, ključno vlogo pa ima dobra komunikacija. Zdi se mi, da je ena izmed ključnih kompetenc timskega dela prilagajanje, s katerim enostavneje in učinkovitejše dosežemo zadan cilj.«
- »Prejšnja leta se je, že ko sem pomislila na timsko delo, pri meni pojavljal občutek tesnobe in strah pred sodelovanjem. V tem primeru pa ni bilo tako, saj sem se začela zavedati, da je timsko delo neizogibno in je pomemben del pedagoškega poklica.«

#### *Samoozaveščanje pomembnosti intrapersonalnih procesov in kritične avtorefleksije:*

- »Verbaliziranje lastnih bojazni in strahov mi je dalo vpogled v lastno funkcioniranje znotraj tima in v to, kakšen član tima sem. Skozi pisanje

in reflektiranje svojega delovanja in občutkov sem prišla do ugotovitev, ki mi bodo olajšale prihodnje delo v timu, saj se sedaj zavedam, kaj si želim in česa nočem, prav tako pa sem dobila vpogled v vzroke, zakaj je temu tako.«

- »Menim, da sem z reflektiranjem dobila res dober vpogled v moja močna področja in bolj ozavestila lastne spretnosti in vloge v timu, čeprav jih je težje natančno določiti. Znotraj vseh teh vlog sem zaznala določeno lastnost, ki je značilna zame. Zdi se mi zelo pomembno, da kot pedagoška strokovnjakinja poleg svojih močnih področij ozavestim tudi svoja šibka področja, saj sem tako ugotovila, katera področja moram še razvijati in se izboljšati.«
- »Zaradi mojih raznovrstnih, negativnih in pozitivnih, izkušenj mi je bilo sodelovanje na kliničnih vajah nekoliko olajšano. Ob vsakem zastavljenem vprašanju profesorice so mi pred očmi prišle različne situacije, povezane s timskim delom. Ugotovila sem, da se tekom timskega dela najbolj bojim tega, da bi se za sodelovanje počutila nekompetentno, saj je nekaj mojih izkušenj iz preteklosti povezanih s tem občutjem.«

### *Samoozaveščanje prepletenost intrapersonalnih in interpersonalnih procesov:*

- »Ko sem o bojaznih razmišljala doma, sem se vprašala, ali so tudi ostale kolegice zaskrbljene o vseh teh stvareh, ki sem jih v refleksiji naštel. Pisanje te refleksije mi je omogočilo vpogled in boljše zavedanje mojih bojazni ter pričakovanj do timskega dela. Na splošno se mi je zdelo, da imam kar veliko bojazni glede timskega dela, kar mi je dalo misliti, ali je to običajno. Na vaji, kjer smo si med seboj vse te bojazni tudi delile, sem spoznala, da imamo vse zelo podobne strahove v zvezi z bodočim timskim delom. To me je kar nekako pomirilo, da v tem nisem sama. Pomembno je, da bojaznim ne dovolim, da me ovirajo pri nabiranju izkušenj ter pri učenju, kako delovati znotraj nekega tima.«
- »Z nerazjasnjenimi pojmovanji se tako znajdemo pred konflikti, katerim bi se lahko že prej izognili. Z vajami sem spoznala, da imam ogromno strahov in bojazni, hkrati pa tudi pričakovanj do kolegov. Zavedam se, da imajo tudi drugi strokovni delavci enaka pričakovanja do mene. Ravno iz tega vidika se mi zdi pomembno, da smo na vajah

izvedli delavnico o osebnih pojmovanjih. Podelitev strahov in pričakovanj z drugimi mi je pokazala, da v tem nisem sama in da se z določenimi strahovi srečujejo tudi drugi.«

- »Ponovno sem bila presenečena nad tem, kako se čisto vsak tim na svoj način razlikuje od ostalih timov in kako je dinamika med člani povsem drugačna. Zanimivo mi je bilo doživeti sebe v nekoliko drugačni vlogi v timu, prav tako pa mi je bilo zanimivo opazovati, kako sošolka deluje v timih izven študija.«

### *Zaznavanje samouresničitve na področju timskega dela:*

- »Po koncu timskega dela se počutim izpopolnjeno, saj z našo izvedbo nismo bili zadovoljni le člani tima, temveč tudi mladostniki, ki so bili naša ciljna skupina. Mislim, da smo člani tima oblikovali prijetno sodelovalno dinamiko, kar se je prenašalo tudi na mladostnike in se odražalo v dobrem počutju vseh prisotnih. Ne le, da smo člani tima poučevali mladostnike, temveč smo se pravzaprav vsi učili od vseh – mladostniki od nas, mi od mladostnikov, člani tima drug od drugega ter nenazadnje tudi sami od sebe.«

### *Zaznavanje osebnostnega in profesionalnega razvoja:*

- »Ne le, da sem skozi izvajanje timskega dela razvijala svoje spretnosti, temveč sem se skozi celoten proces učila in razvijala tudi na osebnostnem področju.«
- »Timsko delo je vplivalo na porast mojih pričakovanj. Sedaj vem, da si v svoji pedagoški praksi želim delovanja v timih, kjer se bom počutila varno ter posledično znala izraziti svoje mnenje.«
- »Uspešni izvedbi timskega dela pripisujem svoje drugačno pojmovanje timskega dela, ki je sedaj na višji ravni in bolj zrelo kot pred leti. Kot sem že v prejšnjih refleksijah omenila, se je moj odnos do timskega dela spremenil. Menim, da sem na tem področju zelo napredovala in izboljšala svoje timske spretnosti. O svojem delu bolj kritično in poglobljeno razmišljam in znam bolje ubesediti svoja spoznanja.«
- »Med študijem sem svoje znanje o timskem delu zelo nadgradila in poglobila, kar je prispevalo k temu, da oblikujem pozitivnejši odnos

do timskega dela. Ta izkušnja mi osebno predstavlja dokaz o lastnemu napredku.«

- »Zavedam se, da timsko delo ne more biti popolno in da je lahko tudi neučinkovito, vendar je ta izkušnja doprinesla k temu, da oblikujem še bolj pozitiven odnos do timskega dela od tistega, kar sem ga imela prej. Vse to je prispevalo k mojemu profesionalnemu razvoju.«

#### 6.4 Komunikacija kot osnovno »orodje« za udejanjanje didaktičnih načel in učinkovito timsko delo

Aplikativno vrednost didaktičnih poudarkov dr. Franceta Strmčnika prepoznavam v vseh svojih pedagoških izkušnjah z izobraževanjem in usposabljanjem za timsko delo v šoli. Pomembno področje Strmčnikove (2001) strokovne obravnave, ki je na področju timskega dela tudi zelo aktualno, pa je področje komunikacije in interakcije. Strmčnik (prav tam, str. 110) ju opredeljuje kot temelj vsakršnega pouka, saj »ni mogoče, da učitelj in učenec, ki se srečujeta pri vzgoji in učenju, ne bi komunicirala, verbalno ali neverbalno«. Tudi na timsko delo pedagoških delavcev lahko pogledamo kot na bogat proces nenehne socialne interakcije in komunikacije, ki temelji na medosebnem zaznavanju, medosebnem primerjanju in medosebni socialni izmenjavi vseh udeležencev, na sodelujoče v izobraževanju in usposabljanju (npr. študente pedagoških smeri, pedagoške delavce v praksi) pa kot na učeče se subjekte, ki z učenjem razvijajo svojo kompetenco za timsko delo. Vsak slušatelj programa izobraževanja in usposabljanja za timsko delo je torej hkrati učenec (npr. aktivno posluša predavanja izvajalca programa, opravlja zadane naloge, prevzema določene vloge, opravlja določene naloge v timu, prispeva k socialni interakciji v timu ali skupini idr.) in učitelj (npr. predstavlja svoje izkušnje, pojasnjuje svoje ideje in doživljanje, prenaša svoje znanje na druge člane tima ali učne skupine). Strmčnik (prav tam, str. 111) poudarja, da »pomembnost komunikacije ni le v posredovanju informacij, marveč prav toliko v kultiviranju komunikacijskih odnosov in v razvijanju komunikacijskih sposobnosti«. in prav zato je pomembno, da izobraževanje in usposabljanje za timsko delo temelji na delu v majhnih skupinah, znotraj katerih se oblikujejo ciljno naravnani timi, ki o primerni, konstruktivni komunikaciji ne le poslušajo, se je učijo od svojih kolegov oz. modelov, temveč tudi znotraj lastnih timov razvijajo

specifične komunikacijske vzorce formativne narave. Navedeno je eden pomembnih razlogov, zakaj je učenje timskega dela bistveno učinkovitejše v okviru t. i. zborničnih seminarjev in majhnih učnih skupin kot pa v obliki frontalnega poučevanja oz. plenarnih predavanj šolskim kolektivom v okviru vabljenih predavanj.

Področje komunikacije je izrazito interdisciplinarno področje, ki pa se je zaradi vedno večje družbene aktualnosti pa tudi problematičnosti v sodobnem živem in virtualnem svetu razvilo v komunikologijo kot samostojno disciplino. Strmčnik (2001) v omenjenih strokovno-teoretičnih razpravah prepleta didaktična spoznanja s pedagoško-psihološkimi, pri čemer so, kljub dvajset let starim mislim, njegova spoznanja še vedno aktualna in široko prenosljiva.

Komunikacijo med člani tima sem v svojih preteklih razpravah opredelila kot »osnovno vez med člani tima, pri čemer je tudi nekomuniciranje v timu komunikacija, ki ima močan čustveni naboj, saj kaže na upiranje sodelovanju v komunikacijskem prostoru tima, spodbuja socialni pritisk in zmanjša sproščenost komuniciranja v timu« (Polak, 1999c, str. 21), pa tudi kot »osnovno orodje sporazumevanja v timu« (Polak, 2007, str. 51). Upoštevanje temeljnih komunikacijskih načel, t. i. Watzlawickovih aksiomov, pri komunikaciji v timu zelo pomembno vpliva na učinkovitost timskega dela in na odnose med člani tima (prim. Polak, 1994, 1999c, 2007), zato je v procesu izvajanja programa izobraževanja in usposabljanja za timsko delo pomembno ne le aktivno kritično ozaveščanje lastne komunikacije (npr. analiza lastne komunikacije, analiza lastne asertivnosti, prepoznavanje destruktivne komunikacije), temveč tudi sistematično razvijanje komunikacijskih spretnosti, kot so oblikovanje jaz-sporočil, oblikovanje povratnih informacij drugim članom tima, jasno in sporočilno bogato sporočanje, aktivno poslušanje in verbalizacija lastnih opazanj ter čustvenih stanj ipd. Strmčnik (2001, str. 110) med drugim poudarja, da »mora vsebina komunikacije vsebovati intersubjektivni pomen, se pravi, biti mora relevantna za vse udeležence komunikacije, prednost enim in drugih pa je mogoča le na podlagi demokratičnega dogovora«. Pomembnost navedenega na področju timskega dela lahko prepoznamo z dveh vidikov: a) z didaktičnega vidika poučevanja vsebin s področja timskega dela, kjer proces vzpostavljanja konsenza glede vsebine komunikacije

med samim poučevanjem omogoča modelno učenje slušateljev za njihovo komunikacijo v kasnejših timih (prim. Strmčnik, 2001, str. 109) pa tudi kot b) osnovno psihološko načelo vsakršne socialne interakcije v timu. Po Strmčniku (2001) predpostavlja komunikacija, ki bi temeljila na enosmernem in hierarhičnem komuniciranju, podrejen položaj učencev, obsojen na pretežno pasivno, celo prisilno receptivno sprejemanje; taka komunikacija pa je preveč zunanja, formalna, premalo upošteva dialog, različnost poslušalcev, zanemarja osebne in socialne kontekste informacij, rada vodi v učno storilnost in konkurenčnost. Na temelju opisanih značilnosti nezaželene komunikacije se v timu ne bi mogla razvijati pozitivna soodvisnost, ki temelji na psihološki enakovrednosti vseh članov tima, uravnoveženi delitvi dela med člani tima in prostovoljnem prevzemanju specifičnih vlog v timu.

Komunikacijo med člani tima lahko interpretiramo na vsebinsko logični (denotativni) ravni in tudi na odnosni (konotativni) ravni. Strmčnik (prav tam, str. 111) poudarja, da sta obe enako pomembni in potekata istočasno ter pojasnjuje, da »je na vsebinski ravni v ospredju razumsko razsojanje, na odnosni pa tudi čustveno doživljanje. Obe ravni sta v interdependenčnem odnosu. Šele taka komunikacija zasluži oznako interakcije, v kateri se po sistemsko teoretičnih značilnostih, združujejo in povezujejo komunikacijski subjekti in njihovi najrazličnejši odnosi.« Proces učenja v okviru programa izobraževanja in usposabljanja za timsko delo torej vključuje nenehno prepletanje izrečene vsebine (npr. idej, predlogov, komentarjev, povratnih informacij kolegom), ki pa je v celoti interpretirana šele, ko se *zlije* z odnosno ravni (npr. z barvo, ali/in jakostjo glasu, intonacijo verbalnega odziva, imperativnim vtisom, ki ga prejemnik dobi). V procesu sistematičnega razvijanja kompetence za timsko delo, ki temelji na poznavanju pedagoško-psiholoških zakonitosti timskega dela in razvijanju spretnosti za timsko delo, usvajanja deklarativnega, proceduralnega in strateškega znanja o timskem delu ter oblikovanju odnosa do timskega dela (tj. posameznikovih prepričanj, stališč, motivacije za timsko delo) je potrebno nenehno udejanjati dvo- in večsmerno konstruktivno komunikacijo, tako v procesu izobraževanja in usposabljanja kot tudi pri konkretnem timskem delu.



## 6.5 Sklep in usmeritve

Timski pouk je prof. dr. France Strmčnik (1987, str. 250) že pred 35 leti označil za »največjo in najobetavnejšo novost, s katero se poveča individualizacija vzgojno-izobraževalnega dela«, ki omogoča »boljše spoznavanje učencev in individualiziranje pouka«. Pomen timskega dela pedagoških delavcev in sodelovalne naravnosti celotnega šolskega prostora poudarja tudi poročilo UNESCO *Reimagining our futures together – a new social contract for education* (2021). Domači in tuji strokovnjaki smo soglasni, da se je treba za timsko delo sistematično izobraževati in usposablјati, saj bi bilo strokovno neodgovorno razvijanje splošne in prenosljive kompetence – kompetence za timsko delo – prepuščati neformalnemu izkustvenemu učenju pedagoških delavcev. Tovrstno izobraževanje in usposablјanje mora vključevati pestre vrste učenja, saj zgolj deklarativno znanje (kaj je timsko delo, kateri procesi so pri njem prisotni) in proceduralno znanje s področja timskega dela (kako timsko delati) nikakor ne zadoščata. V izobraževanju (prihodnjih) pedagoških delavcev je pomembno, da te opolnomočimo s strokovno podkrepljenim strateškim znanjem (kdaj, kaj, zakaj in kako timsko delati), hkrati pa razvijamo tudi komunikacijske, metakognitivne spretnosti in druge spretnosti pri timske delu ter kritičnem reflektiranju.

Na osnovi dolgoletnih pedagoških in raziskovalnih izkušenj z izobraževanjem in usposablјanjem pedagoških delavcev za timsko delo menim, da mora imeti tovrstno izobraževanje značilnosti interaktivnega visokošolskega poučevanja; vključevati mora torej pestre in aktivne oblike dela ter preverjeno učinkovite metode (samo)ozaveščanja različnih psiholoških pojavov in procesov ter kognicij posameznika, kot npr. prepričanj, stališč, pojmovanj in iz njih oblikovanih subjektivnih teorij pa tudi strahov, odporov, predsodkov idr. Pri timske delu se intrapersonalni procesi učenja (individualno zavestno in nezavedno učenje) prepletajo z interpersonalnimi procesi učenja (zavestno in nezavedno socialno učenje), zato mora program izobraževanja in usposablјanja za timsko delo nujno temelјiti na spoštovanju prostovolјnosti posameznika za samorazkrivanje in aktivno delo, nujno pa je tudi spoštovanje osebnih meja posameznika, katerih prekoračitev bi pomenila vdor v zasebnointimno področje. Slednje bi v posamezniku prej kot pozitivne motivacijske težnje izzvalo nezaupanje, osebne dileme, nenaklonjenost timske delu in celo odpor do njega.

Izobraževanje in usposabljanje za timsko delo ima v visokošolskem prostoru funkcijo visokošolskega poučevanja, zato mora biti utemeljeno z osnovnimi didaktičnimi načeli, s katerimi je prof. dr. Strmčnik (2001) utemeljeval osnovnošolski in srednješolski pouk, vsekakor pa moramo pri visokošolskem izobraževanju upoštevati tudi načela andragoškega dela in visokošolske didaktike. Temeljne poudarke te predstavitve in analize avtorskega programa izobraževanja in usposabljanja za timsko delo *Timsko delo v šoli – razvojni pristop* s poudarkom na prepoznavanju njegovih temeljnih didaktičnih načel, identificiranih v znanstvenem delu prof. dr. Franceta Strmčnika, lahko strnem v naslednje točke:

1. Izobraževanje in usposabljanje pedagoških delavcev mora biti načrtno in sistematično ter vključeno v dodiplomske in podiplomske študijske programe, vključeno pa mora biti tudi v različne oblike nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja pedagoških delavcev v praksi.
2. Temeljiti mora na konstruktivističnem in socialnokonstruktivističnem pristopu ter problemskem in izkustvenem učenju, saj bodo tako znanje, spretnosti in stališča preverjena v praksi, tj. v konkretnih situacijah in izkušnjah timskega dela.
3. Izobraževanje in usposabljanje je treba vsebinsko diferencirati glede na različne ciljne skupine, ki se med seboj razlikujejo glede na smer in stopnjo študija, izkušnost s timskim delom, posebnosti delovnega mesta, naravo pedagoškega dela idr. Z diferenciacijo izobraževanja lahko zagotavljamo večjo vsebinsko poglobljenost in ciljno naravnost glede študijskih/učnih dosežkov in razvitosti specifičnih kompetenc udeležencev izobraževanja.
4. Izobraževanje in usposabljanje za timsko delo mora udeležencem nujno zagotavljati individualizacijo vsebine, tempa samoozaveščanja in procesa samoozaveščanja, saj je končni cilj programa razvijati intrapersonalne in interpersonalne (odnosne) kompetence, ki jih udeleženci programa lahko razvijajo le ob zadovoljenih osnovnih psihosocialnih potrebah, npr. z zadovoljeno psihološko varnostjo za samorazkrivanje, z občutki sprejetosti, potrditve in samouresničitve. Zaradi prepletenosti osebnega in strokovnega področja v procesu samoozaveščanja pedagoških delavcev o razsežnostih timskega dela mora izobraževanje in usposabljanje za timsko delo temeljiti na

spoštovanju strokovne intimnosti in osebne integritete udeležencev, zagotovljena mora biti pravica do napak, dvomov in dilem pa tudi vodena kritična avtorefleksija. Udeleženci programa izobraževanja morajo prepoznavati določeno vsebinsko, časovno in procesno »svobodo« pri lastnem raziskovanju timskega dela, sicer lahko čutijo socialni pritisk izvajalcev programa, kar jih za aktivno timsko delo v praksi demotivira.

5. Individualizacija je nujna tudi na področju avtorefleksivnih tehnik; pisno in ustno izražanje lastnega mnenja mora biti razbremenjeno vrednostnih sodb in destruktivne kritike. Individualizirati je treba tudi stil pisnega reflektiranja, seveda z upoštevanjem strokovno utemeljene zahteve po primerni ravni strokovne refleksije.

Izobraževanje in usposabljanje pedagoških delavcev za timsko delo torej omogoča udeležanje vseh osnovnih didaktičnih načel (visokošolskega) poučevanja, to pa je mogoče le ob zagotavljanju konstruktivne komunikacije in bogate interakcije.

## Literatura in viri

- Bloomberg, Paul, in Pitchford, Barb, 2017. *Leading impact teams*. London: Corwin.
- Brock, Barbara, in Grady Marilyn, 2009. *From difficult teachers to dynamic teams*. London: Corwin.
- Delors, Jacques, 1996. *Učenje – skriti zaklad. Poročilo Mednarodne komisije o izobraževanju za enaindvajseto stoletje*. UNESCO.
- Devjak, Tatjana, in Polak, Alenka, 2007. *Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Dunkin, Michael, 1986: Research on teaching in higher education. V: *Handbook research on teaching* (ur. Wittrock, Merlin). McMillan Publishing Company. 754–777.
- Huber, Matthias, in Froehlich, Dominik (ur.), 2020. *Analyzing group interactions*. London in New York: Routledge.
- Lanz Friedrich Annika, Ulber, Daniela in Friedrich Peter, 2020. *The problems with teamwork, and how to solve them*. London, New York: Routledge.

- Lewis, Sarah, 2011. *Positive psychology at work*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Lewis, Sarah, 2019. *Positive psychology in business – 101 Workplace Ideas and Applications*. Shoreham-by-sea: Pavilion Publishing and Media.
- Marentič Požarnik, Barica, Šarić Marjeta in Šteh Barbara, 2019. *Izkustveno učenje*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Marentič Požarnik, Barica, 1978. *Nova pota v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Maslow, Abraham, 1982. *Motivacija i ličnost*. Beograd: Nolit.
- Polak, Alenka, 1994. Psihološke razsežnosti timskega dela v razredu. V: *Drugače v drugačno šolo – učiteljica asistentka v prvem razredu. Teoretična izhodišča, izkušnje in evalvacija projekta* (ur. Razdevšek Pučko, Cveta). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. 20–30.
- Polak, Alenka, 1997. Timsko delo na razredni stopnji osnovne šole. Psihološke razsežnosti in izkušnje iz prakse. *Psihološka obzorja*. 6/1–2. 159–167.
- Polak, Alenka, 1998. Timsko delo v šoli – zakaj, kdo in kako? (Teamwork in school – why, who and how?). V: *Evropski trendi v izobraževanju učiteljev (European trends in primary school teacher education)* (ur. Peček Čuk, Mojca). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. 151–156.
- Polak, Alenka, 1999a. Izobraževanje učiteljev/vzgojiteljev za timsko delo v šoli – izkušnje in nove perspektive. V: *Izobraževanje učiteljev za prenovljeno šolo (Teacher education for changing school)* (ur. Hytönen, Juhani in drugi). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. 81–88.
- Polak, Alenka, 1999b. Prispevek psihologije v procesu spodbujanja in razvijanja timskega dela v šoli. *Psihološka obzorja*. 8/4. 27–35.
- Polak, Alenka, 1999c. *Aktivnosti za spodbujanje in razvijanje timskega dela*. Priročnik za timsko delo v šoli. Tempus-Respect. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Polak, Alenka, 2003. *Program usposabljanja učiteljev za timsko delo* [doktorska disertacija]. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Polak, Alenka, 2004a. Timsko delo kot del poklicne vloge sodobnega učitelja. *Vzgoja in izobraževanje*. 35/3. 46–50.

- Polak, Alenka, 2004b. Timsko delo se začnja pri posamezniku. *Vzgoja in izobraževanje*. 5/4. 6.
- Polak, Alenka, 2004c. Individualistična ali sodelovalna naravnost? Zakaj ne eno in drugo kot odgovor na različne življenjske izzive. *Vzgoja in izobraževanje*. 35/4. 8–12.
- Polak, Alenka, 2004č. Elementi konstruktivizma v usposabljanju učiteljev za timsko delo. V: *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev* (ur. Marentič Požarnik, Barica). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete. 569–582.
- Polak, Alenka, 2006. Različne metode in oblike dela kot spodbujevalci aktivnega učenja v usposabljanju učiteljev za timsko delo. V: *Prispevki k posodobitvi pedagoških študijskih programov (Contributions for modernization of educational studies programmes)* (ur. Tancig, Simona, in Devjak, Tatjana). Ljubljana: Evropski socialni sklad, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani. 288–302.
- Polak, Alenka, 2007. *Timsko delo v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Modrijan.
- Polak, Alenka, 2012a. *Razvijanje in reflektiranje timskega dela v vrtcu*. Priročnik. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Polak, Alenka, 2012b. Timsko delo v slovenski pedagoški praksi: realnost ali utvara? *Vzgoja in izobraževanje*. 43/3–4. 61–69.
- Polak, Alenka, 2014: Timsko delo v dodiplomskem in podiplomskem izobraževanju specialnih in rehabilitacijskih pedagogov kot spodbujevalec refleksije in profesionalnega razvoja. V: *Partnerstvo Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani in vzgojno-izobraževalnih institucij* (ur. Devjak, Tatjana). Dostopno na naslovu: [http://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Posvet/Posvet-PeF\\_strokovna-monografija.pdf](http://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Posvet/Posvet-PeF_strokovna-monografija.pdf) (citirano 11. junij 2022).
- Polak, Alenka, 2015a: Timsko delo pedagoških delavcev kot proces nenehnega učenja. *Vzgoja in izobraževanje*. 46/1. 16–21.
- Polak, Alenka, 2015b: Timsko delo kot dejavnik oblikovanja sodelovalne šolske kulture. V: *Zbornik nacionalne konference Krepitev in evalvacija kakovosti v sistemu vzgoje in izobraževanja – KEKS – 2015* (ur. Taštanoska, Tanja, in Šterman Ivančič, Klaudija). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 109–117. Dostopno na naslovu: <http://www.zrss.si/pdf/Zbornik-prispevkov-keks2015.pdf> (citirano 11. junij 2022).

- Polak, Alenka, 2017: Pisne refleksije kot formativno orodje za samooblikovanje poklicne vloge (bodočih) pedagoških delavcev in profesionalni razvoj. *Vzgoja in izobraževanje*. 48/5–6. 17–26.
- Polak, Alenka, 2022: *Timsko delo v vzgoji in izobraževanju*, neobjavljeno študijsko gradivo pri D-izbirnem predmetu Timsko delo v vzgoji in izobraževanju. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Polak, Alenka, in Devjak, Tatjana, 2010: Teamwork of teachers as a context and an approach for stimulating life-long professional development. V: *Responsibility, challenge and support in teachers' life-long professional development: proceedings of the 35th annual conference of ATEE. Vol. 2.* (ur. Mészáros, György, in drugi). Budimpešta: Association for Teacher Education in Europe (ATEE). 361–369.
- Razdevšek Pučko, Cveta, 1994: Pogled od zunaj: cilji, teoretična izhodišča projekta. V: *Drugače v drugačno šolo – učiteljica asistentka v prvem razredu. Teoretična izhodišča, izkušnje in evalvacija projekta* (ur. Razdevšek Pučko, Cveta). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. 15–19.
- Razdevšek Pučko, Cveta, 1996: Teamsko delo učiteljev – odgovor na potreben današnje in jutrišnje šole? *Vzgoja in izobraževanje*. 27/5. 13–16.
- Razdevšek Pučko, Cveta, 1998: Preoblikovanje izobraževanja razrednih učiteljev –predstavitev projekta Tempus Respect. V: *Evropski trendi v izobraževanju učiteljev (European trends in primary school teacher education)* (ur. Peček Čuk, Mojca). Tempus-Respect. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. 9–15.
- Razdevšek Pučko, Cveta, 1999: Predgovor. V: *Izobraževanje učiteljev za prenovljeno šolo (Teacher education for changing school)* (ur. Hytönen, Juhani, in drugi). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. 7–8.
- Razdevšek Pučko, Cveta, in Rugelj, Jože, 2006: Kompetence v izobraževanju učiteljev. V: *Prispevki k posodobitvi pedagoških študijskih programov* (ur. Tancig, Simona, in Devjak, Tatjana). Ljubljana: Evropski socialni sklad, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani. 30–44.

- Razdevšek Pučko, Cveta, 2004: Kakšnega učitelja potrebuje (pričakuje) današnja (in jutrišnja) šola? *Sodobna pedagogika*. 55/posebna izdaja. 52–74.
- Reimagining our futures together – a new social contract for education*, 2021. UNESCO.
- Resman, Metod, 2005: Zakaj razvijanje timov in timske kulture na šoli? *Sodobna pedagogika*. 56/3. 80–96.
- Schleicher, Andreas, 2019: *Šole za učence 21. stoletja. Močni vodje, samozavestni učitelji, inovativni pristopi*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Strmčnik, France, 1976: *Sodobno pedagoško delo*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Strmčnik, France, 1987: *Sodobna šola v luči učne diferenciacije in individualizacije*. Ljubljana: Zveza organizacij za tehnično kulturo Slovenije.
- Strmčnik, France, 2001: *Didaktika – osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Strmčnik, France, 2007: Problemska usmerjenost, nujnost sodobnega pouka. *Sodobna pedagogika*. 49/3. 188–206.
- Tuning educational structures in Europe*, 2008. Deusto: Universidad de Deusto. University of Groninger.
- Valenčič Zuljan, Milena, in Plešec Gasparič, Romina, 2021: Didaktična načela: most med raziskavami pouka in učiteljevim pedagoškim delovanjem. *Sodobna pedagogika*. 72/4. 30–47.
- Zakon o osnovni šoli*, 1996: Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.





## 7 Programirani pouk v sodobnem, tehnološko podprtem okolju

Matej Urbančič

Pri razlagi teorije programiranega pouka Strmčnik (1972a, str. 195) poudari, da se kot pomembna kaže predvsem »potreba po usmerjanju obstoječih didaktičnih in psiholoških spoznanj v iskanje učinkovitejše poti za postopno vodenje učnih dejavnosti pri šolskem delu«. Kaže, da je bil v svojem razmišljanju napreden in je do neke mere dobro orisal tudi čas, ki ravnokar prihaja – uvajanje (spletnih) tehnologij, povezanih z umetno inteligenco, ki črpa možnosti za učinkovito pridobivanje znanj tudi na podlagi nevroznanstvenih dognanj. V enem bolj futurističnih prispevkov Strmčnik (2006) zapiše, da je šola bila in bo med najpomembnejšimi dejavniki razvoja družbe, pri čemer opozarja, da sta »enostransko poudarjeni tehnična in intelektualna plat«, pozablja se na »vrednote«. Znanje je, kot zapiše, »odločilni dejavnik življenja«, a je treba upoštevati tudi, da ima tovrstno funkcijo le znanje, povezano s »celostnim oblikovanjem osebnosti«. Znanje razume kot zapleteno »celoto racionalne, spominske, vrednotne in aplikativne ravni«, torej mora to biti razumsko pridobljeno in predelano, zapomnjeno, doživeto in uporabljivo.

Če je programirani pouk didaktični koncept, vzpostavljen kot sinteza tehnoloških možnosti in pedagoško-psiholoških teoretskih prizadevanj, ki legitimirajo tehnologizacijo pouka (Štefanc in Kalin, 2021, str. 109), pomeni, da primat močno prevzemajo tehnološke rešitve, usmerjene v podajanje znanja. Usmerjanje pozornosti »na znanje, na bistvo učne snovi, na sistematičnost in postopnost pouka, načrtovanje učnih oblik za dejavnost učencev, takojšnje ugotavljanje napačnih razumevanj, motiviranje, utečen pouk na osnovi dnevnih, tedenskih in letnih učnih ciljev, sploh pa razvoj individualizacije izobraževanja« ima lahko tudi s sodobne perspektive številne značilnosti programiranega pouka. Ker po Strmčniku (1972a) med učiteljem in učencem obstaja individualni stik, s sprotnim preverjanjem in dejavnostjo učenca pa je mogoče napredovanje spremljati in slediti načrtovani vsebini ter učence vrniti nazaj, ko nastopijo težave (prav tam), se zdi, da je v sodobnem pojmovanju ta učitelj že tudi *algoritem* oziroma *karkoli*, kar

omogoča ustrezno vodenje za doseganje načrtovanega učnega napredka. Misel je torej na eni strani skladna s pojmovanji in pričakovanji nevroznanosti, po drugi s tehnološkimi kibernetскими opredelitvami uporabe ume tne inteligence za vodenje učnega procesa. A prav zaradi številnih omejit ev uporabe spletnih okolij in pogostega nepremišljenega uvajanja rešit ve vzbujajo dvom o dodani vrednosti za učenje (Sherman in Kurshan, 2005; Salehi in Salehi, 2012; Ghavifekr, 2016; Hashemi, 2021). Kaže, da Strmč nik ponuja odgovore tudi za čas, ki je nedaleč pred nami.

## 7.1 Strmčnikovi pogledi na programirani pouk

Koncept programiranega pouka, postavljenega na sistemu vnaprej pripra vljenih vprašanj, ki učenca na podlagi pravilnosti odziva usmerjajo k nasle dnjim vprašanjem (Skinner, 1965), omogoča na videz preprosto načrtova nje izvedbe vsebine z uporabo tehnologije. Že Thorndike (1912, Tomlinson, 1997) razmišlja o strukturiranem učbeniku za programirano samo stojno učenje, katerega poglavitna značilnost, kot zapiše Strmčnik, je, da posredovanje in utrjevanje znanja prevzamejo *učni stroji*. Ti imajo seveda za to posebej pripravljene programe, naloge, »upoštevajoč posebna psiholo ška, didaktična in programsko-tehnična merila«, ki omogočajo učencu in dividualno hitrost dela, napredovanje po njemu ustreznih korakov in to, da »neznano dosledno vežejo na že znano« (Strmčnik, 1972a, str. 199). Pri tem hipno pridobijo odziv in rezultate reševanja nalog ter odgovore preprosto primerjajo s pravilnimi odgovori *programa*. Strmčnik (prav tam) opozori, da poteka v tem sistemu nadzor po povratni zanki med učencem in progra mom, torej je v kibernetičnem smislu učinkovitost odzivov utemeljena na *preprečevanju zmotnih in krepitvi pravilnih* odgovorov. To seveda pomeni, da se učenec podreja vnaprej pripravljenemu programu, ki ga mora izpol njevati premočrtno po določenem protokolu, ne zavedajoč se korakov in smeri (prav tam). Pomen procesa je, kot kaže, lahko povsem zanemarjen.

Kibernetični model programiranega pouka upošteva naravo problemov in za te opredeljuje najustreznejše metode mišljenja (Strmčnik, 1972b). Pro bleme je torej mogoče kategorizirati, prav tako tudi prilagoditi razmišljanje pri reševanju sorodnih vprašanj. Algoritmčnost načrtovanja nalog za raz zred ali skupino vsiljuje zamisel, da ena pot ustreza večini, učitelj pa po skrbi za odklone. Splošne metode poučevanja in učenja, torej tiste, ki se

ponavljajo pri poučevanju sorodnih učnih vsebin, so skupne, algoritmično pojmovanje poučevanja in učenja pa omogoča razreševanje vsakega problema, če predpostavimo, da so možnosti algoritma neskončne. S tem odgovorimo na katerokoli situacijo, če to ni mogoče, pa lahko *učitelj* algoritem ustvari. Sistem ni nujno binaren, do pravilnega rezultata – končnega cilja vsakega koraka – je mogoče priti na številne načine. V tem se skriva razlikovanje med strogo linearnim modelom, ki pomeni postopno premočrtno sledenje vsebini, in razvejenim oziroma kibernetičnim, ki omogoča različne učne poti, namenjene preverjanju razumevanja in napredovanja (Maheshwari, 2016). Za učenca, ki v kibernetičnem sistemu ne vidi celote, je pot vsakokrat linearna, različni učenci pa seveda izbirajo različne linearne poti. Morebitne nepopolne povezave med koraki so lahko pojmovane le kot še nedokončan algoritem, ki ga je mogoče nadgraditi. Ali to omogoča učencu *celosten pregled* nad vsebino, je odprto vprašanje.

Pomembna plat je seveda tudi vsebina. Za algoritmično kibernetično pojmovanje mora biti učna snov podrobno in skrbno analizirana ter predvsem urejena in razdeljena v strukture, ki so logične in ustrezno omejene na atomizirano osnovno enoto, korak v sistemu nalog. Po Strmčniku je razčlenjevanje snovi nujen pogoj postopnega in sistematičnega učenja ter predvsem zagotavljanja boljšega razumevanja, motiviranosti in učinkovitosti upravljanja učnega procesa (Strmčnik, 1973b). Nedvomno je dojemljivost učencev v skupini različna, hkrati je raven tega težko določiti. Ključen problem je zagotavljati ustrezno dolžino individualiziranega koraka, da se prvi učenec ne dolgočasi in zadnji ne izgublja zaradi presežnosti. Strmčnik ugotavlja, da je teorija kratkih korakov ustrezno utemeljena na psiholoških ugotovitvah, a se premalo povezuje z učnimi cilji in učno snovjo. Ni problem, ali učno snov deliti ali ne, temveč je, kot pravi Strmčnik, »dilema v značaju teh elementov v procesu povezovanja z že obstoječimi« (Strmčnik, 1973, str. 246). Sploh pa je vprašanje, kako deliti abstraktno mišljenje in nasploh neotipljiva znanja, ki jih bodo učenci šele uporabljali, in pa seveda mišljenje, ki je lastno posamezniku, tisto, kar ga dela v osnovi drugačnega od drugih, njegovo specifično razmišljanje oziroma dojemanje sveta. Pri opredelitvi razdeljevanja vsebine je Strmčnik jasen (prav tam). Da, deliti, ampak – 1. nikakor ne podatkov, dejstev, zanimivosti informacij, opisov, sploh če so izvzeti iz konteksta in »brez primerne logične teže«, 2. logičnost zasnove

enote učnega koraka zahteva, da je ta ravno prav obsežen in zaokrožen samostojni del, ki pa je 3. hkrati povezan s predhodnimi in naslednjimi koraki v linearnem oziroma 4. z vsemi stranskimi v razvejenem sistemu. Strmčnik pri tem omeni *logične spirale učnih tem*, ki so predmet razčlenjevanja in vključujejo tudi horizontalne povezave z drugimi (predmetnimi) spiralami. Ločeno lahko stojijo posamezni podatki, ki so sami sebi namen, učencu pa je treba omogočiti, da ostaja *miselno naravnana na celoto*. Posameznost v tem ni nič drugega kot le način za dojetanje sinteze, podpora celostnega razumevanja. Vzpostavljanje medsebojnih zvez in razumevanje celote je pri tem nujen korak.

Raziskave so pričakovano pokazale, da programiranih vsebin ni mogoče načrtovati, ne da bi se pojavila tudi odstopanja, ki posamezniku onemogočijo doseganje cilja (Marton in Pang, 2006). Za Strmčnika to ni ne presenečenje ne ovira, saj mora učitelj pri oblikovanju priprave upoštevati oziroma poskusiti napovedati tudi možne odklone, ki se bodo med izvedbo pojavljali (Strmčnik, 1977). Te lahko učitelj odkriva s pestrim naborom zahtevnejših vprašanj, s katerimi tudi preverja, vrednoti razumevanje in usmerja v problemsko-ustvarjalno razmišljanje, namenjeno spodbujanju ustvarjalnosti (Strmčnik, 2011b). Prava vprašanja so torej višje miselne ravni, ki pa zahtevajo zbrano spremljanje odgovorov in morda celo *branje med vrsticami*. Tovrstno predvidevanje in iskanje nerazumevanja je del učiteljeve strokovne usposobljenosti in izkušanj, a je pomembno predvsem, da se učitelj na odstopanje, ki ga zazna, sploh odzove.

## 7.2 Tehnološka sodobnost izobraževanja

Pri uporabi tehnologije je Strmčnik uvidel številne prednosti, saj je zapisal, da »brez učne tehnologije ni moderne šole«, stopi pa še korak dlje in poudari, da morajo šole uporabljati vso (sodobno) »razpoložljivo tehnologijo«. To je v njegovem času pomenilo več različne tehnologije, več različnih naprav. Strmčnik je torej v tehnologiji ob organizacijskih vidikih prepoznal tudi izvedbene možnosti pri poučevanju in učenju (1977). V ospredje teh postavi možnost postopnosti pri sistematični obravnavi vsebine in takojšnje preverjanje znanja učencev. Odziv, ki je pri tem na voljo hipno, omogoča preprostejše individualno načrtovanje na osnovi dejanskih trenutnih podatkov učenca. Danes je ta tehnologija združena v *predstavnost* ene naprave, torej

funkcionalnost računalniških programov, ki omogočajo neomejeno manipuliranje z vsebinami (Manovich, 2002). Sodobna naprava, ki podpira različne predstavne možnosti, hkrati vključuje tudi dodatna tipala (Chiappe in Rodríguez, 2017; Şahin in Yurdugül, 2020), ki jih je prav tako mogoče uporabiti pri pouku.

Po drugi strani mora učitelj tehnologijo preizkušati, vrednotiti, tudi didaktično-metodično načrtovati nadaljnjo uporabo in ne zgolj uporabljati pripravljenih rešitev. Po Strmčniku je učni proces kompleksna integracija dejavnosti (1995a), ki z načrtnostjo, ciljnostjo, organiziranostjo in vodenjem poudarja tudi komunikacijo, interakcijo in odnose med udeleženci, spet zahtevo, ki jo je z uporabo sodobne tehnologije preprosto izvajati. Tehnologija torej da, če se pri tem ne podcenjuje didaktično-metodičnih vidikov učnega procesa in v ospredju ni zgolj poudarjanje avtomatizacije odzivov. Po Strmčniku slednje kaže na šibko strokovno usposobljenost šol, ne glede na vrsto uporabljene tehnologije (Strmčnik, 1999; 2011a).

Ali naj danes učitelji pri pouku uporabljajo sodobno tehnologijo, ni več vprašanje, da bo ta še bolj poudarjena v prihodnosti, prav tako ni dvoma. Digitalizacija je v ospredju številnih domačih in evropskih projektov (Digitalizacija družbe)<sup>1</sup> in načrtov (na primer Akcijski načrt za digitalno izobraževanje,<sup>2</sup> Dvig digitalne kompetentnosti,<sup>3</sup> Digitalna Evropa za vse<sup>4</sup> ...). Prav tako kaže, da si dostop do za izobraževanje ključnih spletnih storitev na večpredstavnih pametnih napravah, ponekod že danes, najverjetneje pa v prihodnosti še bolj, zagotavljajo učenci kar sami (Aggarwal, 2019, Siyam, Hussain in Alqaryouti, 2022). Učenec naj bi uporabljal osebno napravo in enotno učno okolje, običajno je v slovenskem šolskem prostoru trenutno to na vseh ravneh vertikale Moodle (na primer Učilnice Arnes)<sup>5</sup>, ki združuje širok nabor orodij za učitelja (od orodij za vodenje, do orodij za ustvarjanje večpredstavne vsebine, prav tako za spremljanje dela učencev), pri čemer je mogoče dejavnosti izvajati sodelovalno in na problemskih

1 Digitalizacija družbe, spletni vir: <https://www.gov.si/teme/digitalizacija-druzbe/>.

2 Akcijski načrt za digitalno izobraževanje, spletni vir: <https://education.ec.europa.eu/sl/focus-topics/digital-education/action-plan>.

3 Dvig digitalne kompetentnosti, spletni vir: <https://www.zrss.si/projekti/dvig-digitalne-kompetentnosti/>.

4 Digitalna Evropa za vse, spletni vir: <https://www.gov.si/zbirke/projekti-in-programi/digitalna-evropa-za-vse-de4a/>.

5 Učilnice Arnes, spletni vir: <https://ucilnice.arnes.si/>.

pristopih. Raziskave kažejo, da je to sicer splošna značilnost izobraževanja na vseh ravneh in pomeni oblikovanje okolja, ki omogoča učenje z vrstniki, upravljanje učnih virov, možnost skupinskega dela in vzpostavljanje šolskega družbenega omrežja (Milligan idr., 2006). Prav tako obsežna analiza in metaanaliza, ki jo je opravili Tamim s sodelavci (2011), potrjuje, da ima uporaba računalnika in druge tehnologije pomemben učinek na kakovost izvajanja vzgojno-izobraževalnega procesa. Avtorji ugotavljajo, da ima ta učinke, če je načrtovana kot dopolnilo in podpora pri pouku.

Vse seveda ni tako rožnato. Vsakršna tehnologija je odvisna od uporabnikov in jih tudi *uporabniško* oblikuje. Johnson in Liber (2008) opozarjata na možnost, da učenci sami upravljajo svoje učno okolje, kar zahteva opredelitev različnih regulativnih mehanizmov, vsaj evalvacije, s katero je mogoče spremljati potek in uspešnost učenja. Razvoj IKT sicer ustvarja napetost med tehnologijo ter vlogo ustanove, zainteresiranih deležnikov in udeležencev. Ker tehnološke spremembe povzročajo nenehen pritisk na uporabnike in zahtevajo uravnoteževanje ponujenih storitev v obliko, ki spodbuja samoregulativno delovanje, pomeni, da pritisk na uporabo programske opreme določajo uporabniki (prav tam). Če so ključni učenci, morda ni osmišljena didaktično-metodična komponenta.

Z zbiranjem podatkov o uporabi in uporabniku tehnologija posredno vpliva na pojavljanje novih tehnoloških zahtev, ki sprožijo nove rešitve, te pa zahtevajo vedno več podatkov o uporabi. Zanka se seveda zateguje in se zato sočasno porajajo tudi zahteve po večji varnosti, zasebnosti in avtonomiji (Johnson in Liber, 2008). Vse to nekako spodkopava zahtevo po *za učenca stabilnem učnem okolju*. Še pomembnejše je vprašanje, ali ni v tem primeru bolje, če že vztrajamo v spletnih okoljih, podpirati učitelja in oblikovati okolje, ki ga opredeljuje koncept *poučevalnega in raziskovalnega* okolja (Bland in Ruffin, 1992, Urbančič, 2021), kar hkrati razreši tudi didaktične in metodične dileme. Že Gaff in Wilson (1971) sta pred pol stoletja zapisala, da si mora učitelj oblikovati okolje po lastni meri in ne uporabljati takih, ki učitelja pri delu omejujejo in onemogočajo pripravo osebnega pristopa k poučevanju. Taka zahteva torej ni nova.

Nikakor ne smemo zanemariti, da je danes sodobna družba odvisna od tehnoloških koncernov, ki ustvarjajo preplet omrežij, povezujejo izobraževanje

in gospodarstvo ter hkrati z analizo neskončnih virov uporabnikovih podatkov vplivajo na družbeno in kulturno dejavnost (Wilson idr., 2015, Vega-Hernández idr., 2018). Uporaba naprednih tehnologij, kot so umetna inteligenca, strojno učenje in učna analitika, potencialno ogroža osebno varnost in zasebnost, etični problem pa je tudi nevarnost sprejemanja avtomatiziranih algoritemskih odločitev, ki neposredno vplivajo na posameznika.

### 7.3 Učna okolja in izobraževalna nevroznanost

Izobraževalna nevroznanost je interdisciplinarno raziskovalno področje, ki si prizadeva ugotovitve raziskav o nevronskih mehanizmih učenja prevesti v izobraževalne prakse in hkrati razumeti, kako učinki izobraževanja vplivajo na možgane. Vzpostavlja odvisni trikotnik s psihologijo in izobraževanjem (Thomas, Ansari in Knowland, 2019). Avtorji pokažejo, da se kljub ostrim kritikam in burni razpravi o možnosti uporabe ugotovitev tovrstnih raziskav za razreševanje izobraževalnih problemov, za možnosti povezav s poljem učenja in za poučevanje na splošno, te kljub vsemu aktivno izvajajo. Kritiki pri tem opozarjajo, da trenutno sploh ni primerov, ki bi nedvoumno pokazali, da lahko nevroznanost spodbudi razvoj novih in učinkovitih metod poučevanja. Po mnenju drugih tega niti ne more storiti, ker se nezmožnost skriva v dejstvu, da je 1. kognitivne zmožnosti lažje kot na podlagi merjenja možganske dejavnosti opredeliti na podlagi vedenja in vedanja in 2. da je na podlagi nevroznanosti težko oblikovati, še težje oceniti nove metode poučevanja (Bowers, 2016). Pomembneje je ugotoviti, ali se oseba uči, to pa se odraža v vedenju.

Tudi ugotovitve nevroznanosti sicer kažejo na pomembnost razdeljenosti vsebine in postopnosti napredovanja pri obravnavi. Če so v programiranem pouku po eni strani vsebine idealizirano razdeljene na korake, nevroznanost omogoča, da so individualizirane na mikroravnih, ki so skladne z mikroravnimi učenja posameznika. Ravni so odmerjene in premišljeno oblikovane v podporo učenčevega aktivnega kognitivnega procesiranja pri usvajanju bogatih, uravnoteženih in dobro organiziranih struktur znanja (Rutar Ilc, 2014). Podpiranje naj bi potekalo v *učnih situacijah*, torej posebej oblikovanem učnem okolju, ki bi bil učencem »pri urejanju informacij v glavi« v pomoč in ki npr. temelji na premišljenem vključevanju podpor/opor, da učenci pospešijo svoje učenje z razumevanjem, ter na reguliranju stopnje

obremenjevanja kognitivnih zmožnosti (prav tam). Strmčnik na primer govori o nalogi učitelja, da vzpostavi »problemsko naravnane učne situacije« in načrtuje raziskovalne pristope k oblikovanju učnih vsebin (1992, str. 39; 2009). Te bi si učenec izbral na podlagi osebnih zanimanj in želja. *Učitelj* naj bi z razdeljevanjem vsebine pomagal učencem, da zasede ta manj delovnega spomina. To omogoči boljši pregled, priklic in organiziranost povezovalnih »idej« oz. konceptov (Rutar Ilc, 2014). Prav to je po sodobnem pojmovanju bistvenega pomena za šole na vseh ravneh in nevroznanost lahko zaradi vpogleda v kognitivno delovanje posameznika *predlaga pedagoške prilagoditve in izboljšave*.

Zagovorniki poudarjajo rezultate raziskav, ki kažejo, da lahko tovrstne ugotovitve prispevajo k spremembi učnih pristopov in izboljšajo dosežke. Teh naj le na podlagi dejavnikov okolja ne bi bilo mogoče določiti. Še pomembnejši so biološki dejavniki, ti omogočajo razumevanje učenčevih sposobnosti in po mnenju nevroznanstvenikov tudi razumevanje učnih težav učencev. To se lahko odraža v načinu priprave gradiv, ki je usklajen z »ravnjo« možganov (Fischer, 2013, Amran idr., 2019) in pomeni eno od prizadevanj za nadgradnjo sistemov izobraževanja.

Vendramin (2022) se postavi nasproti zamisli, da bo mogoče s slikanjem možganov odpraviti tudi učne težave. Preslikava miselnih struktur v digitalno obliko in mogočna podpora, ki jo z rudarjenjem neskončno velikih zbirk podatkov oglašuje umetna inteligenca, dajeta slutiti, da so v ozadju najpomembnejši politični in pedagoški diskurzi, v katerih se te ugotovitve uporabljajo. Oblikovanje določil *personalizacije izobraževanja*, ki temelji na genetskem profiliranju, vplivajo pa na izboljševanje pouka oziroma poučevanja, predvsem pa na individualne prilagoditve učenja (prav tam), deluje neprepričljivo, sploh zato, ker omogoča tak sistem načrtno »usmerjanje procesa socializacije« posameznika in »priučenje pravil delovanja« v okolju, ki so v primeru kršenja, zavarovane s sankcijami in potencialnimi nepričakovanimi posledicami. Hkrati se *znanje* poudarja, ko v neki družbi obstaja individualistični oziroma tehnokratski interes in z ukalupljenjem ustvarjalnosti zaviramo pestrost učnega procesa v korist »storilnostno naravnane šole« (Strmčnik, 1977, 2006, Ule, 1988). Mogoče je torej poljubno manipuliranje s človekom, kar povsem ustreza »strojnemu modelu osebnosti« oziroma *Homo mechanicus* ... (Strmčnik, 1972a, str. 202).



Biološko opredeljevanje učenja je sicer poznan koncept, saj je pomen nevrobiologije za izobraževanje priznan že od časa Thorndika, vendar je šele v devetdesetih letih 20. stoletja dobil pravi zagon z možnostmi slikanja delovanja možganov (Thomas, Ansari in Knowland, 2019). Razvoj znanja razloži s prehajanjem med ravnmi, ki jih Rutar Ilc (2014) opiše kot *kognitivni prelomi*. Ravnmi vzpostavljajo vedno bolj »kompleksna dejanja, ki vplivajo na oblikovanje abstrakcij«, te s kompleksnostjo oblikujejo principe. Vsako novo znanje, nova veščina, nova misel, spretnost (proces je močno povezan z izobraževanjem, sploh v obdobju odraslosti) vpliva na ustvarjanje in reorganizacijo nevrnske mreže, ki ravnmi podpirajo (Fischer, 2013, Rutar Ilc, 2014), ustrezno vzpostavljena mreža pa pomeni ustrezen način delovanja. V tem kontekstu povratna informacija omogoča kakovostno upravljanje in reguliranje učnega procesa in oblikovanje abstrakcij, a mora biti ta usmerjena na posameznega učenca. Koraki so odvisni ali od postopnega vodenja ali samostojnosti učenja, vse skupaj pa ustvarja individualno didaktično pot, ki je pri nekaterih daljša, pri drugih krajša (Strmčnik, 1973b).

#### 7.4 Sodobnost učnega okolja in nova znanost o učenju

S povezovanjem podatkovnih znanosti, naprednih sistemov umetne inteligence, z disciplinarnim strokovnim znanjem iz psiholoških, bioloških ved in ved o možganih se tako ustvarja nova znanost o učenju. Raziskovanje izobraževanja je postala intenzivna eksperimentalna znanost, pri kateri pomeni lastništvo nad podatki moč in oblast (Williamson, 2020), prinaša pa ju rudarjenje digitalnih podatkov, izkopanih iz številnih virov, naprav, tudi na videz neproblematičnih vseprisotnih nosljivih pametnih ur, zapestnic in drugih dodatkov. Analiza teh podatkov pomeni *iskanje vzorcev*, ki po eni strani opisujejo delovanje posameznika, po drugi omogočajo napovedovanje načina odziva, torej tudi učenja. Seveda nekateri opozarjajo (prav tam), da je treba upoštevati omejitve, a spoznanja ob pomoči zmogljivih strojev kljub temu oblikujejo novo izobraževalno polje. Najmočnejša orodja so sicer precej omejena in so v veliki večini usmerjena v eno samo nalogo: z zbiranjem podatkov posameznika in na podlagi statističnih tehnik čim natančneje napovedovati odzive, s katerimi bi bilo mogoče razviti algoritme za personalizacijo izobraževanja (Ciolacu idr., 2018; Dick, 2019).

Učno okolje torej oblikujejo tehnološki strokovnjaki, vsebino v njem pedagogi, ti oblikujejo tudi učne dejavnosti, naloge in pripravljajo učne vire. Prilagojena orodja, programi in storitve, uporabljene za učenje, lahko omogočajo vrstniško, strokovno, družbeno ... delovanje in povezovanje (Chatti idr., 2010). Potencialna prednost uporabe pametnih tehnologij je analitika študijskega in raziskovalnega dela, saj omogoča učinkovito spremljanje in hitro zaznavanje odstopanja od zastavljenega načrta, kar lahko sproži ustrezno prilagajanje procesa (Sclater, Peasgood in Mullan, 2016). Nekateri avtorji zahtevo po sprotnem prilagajanju učnega procesa, tj. učno analitiko, dojemajo kot izjemno motečo za študijski proces s stališča posameznika (Baer in Campbell, 2012), kot še bolj pereče pa vidijo neprestano spreminjanje, ki onemogoča kakovostno evalvacijo tega procesa.

Čeprav pri mnogih storitvah umetna inteligenca, podkrepljena z učno analitiko, opravi celotno delo, trenutno razvoj še ni dovolj daleč, da bi lahko zanemarili pomembnost učiteljevega odločanja (Bolander, 2019). Umetna inteligenca kot raziskovalna disciplina temelji na domnevi, da je mogoče vsak vidik učenja oziroma vsako značilnost inteligence opisati dovolj natančno, da jo je mogoče strojno simulirati. Zgodovina kaže, da potekajo vzporedno tudi poskusi uravnavanja človekovega vedenja, da bi to postalo podobnejše strojnemu (Dick, 2019).

## 7.5 Sklep

Thorndike je z ocenjevalnimi lestvicami pomembno prispeval k industrializaciji izobraževanja (Tomlinson, 1997). Zasnoval je lestvice za standardizacijo in merjenje znanja otrok pri pisanju z roko, črkovanju, risanju, zgodovini in razumevanju angleščine ter prodal na milijone aritmetičnih učbenikov, ki so poudarjali urjenje, ponavljanje in trening osnovnih spretnosti. Nevroznanost se lahko izkaže prav na teh področjih, torej pri ciljnih vprašanjih na podrobnejši ravni analize, na primer o tem, kako ljudje berejo, se učijo in so pozorni, vendar bodo ti podatki uporabni le v kontekstu dobro razvite vedenjske teorije (Willingham, 2009). Pod drugi strani nevroznanost ne sme biti normativna in mora biti umaknjena s področij, ki niso združljiva z nevroznanstveno analizo (npr. abstrakcije, estetika; prav tam). Posebna prednost tehnologije se kaže v razširjanju možnosti in individualizaciji. Thorndike (1912, str. 164–166) je na primer ugotavljal, da

bi z gradivom, ki bi ga z uporabo tehnologije pripravili na način, da bi se nadaljnje vsebine učencu pokazale šele, ko bi usvojil predhodno znanje, lahko veliko stvari, ki zdaj zahtevajo osebno poučevanje, uredili s tiskom. Stare izobraževalne tehnologije se morda ne obdržijo, morda se spremeni način uporabe, nedvomno pa zasnova ostane, se predrugači, nadgradi z naslednjimi tehnologijami in kot sodobna tehnologija spet vpliva tudi na izobraževanje (Manovich, 2022). Tudi Strmčnik v analizi pojmovanja programiranega pouka ugotavlja, da so največji problem uspešnosti poučevanja in učenja »pogoji, v katerih to poteka« (Strmčnik, 1972a). Idealizirano bi bilo uresničljivo le, če bi bil pouk popolnoma individualiziran, torej če bi imel »vsak učenec svojega učitelja«. Ker to v stvarnosti z učiteljem ni mogoče, se zdi *avtomatizirani* učitelj druga najboljša zamisel. Njegova misel, da uporaba tehnologije pri pouku omogoči učitelju bistveno boljše opravljanje svoje posredovalne in ponazoritvene vloge, uporaba računalniško podprte tehnologije pa lahko omogoči avtomatizacijo vrste didaktičnih procesov (Štefanc in Kalin, 2021), pomeni, da ostane več časa za poglobljeno, kompleksno didaktično delo.

Strmčnik (1995) se po drugi strani sprašuje, ali prilagoditi zahtevnejše učne cilje zmožnostim samostojnega učenja in ravni, ki jo je še mogoče posredno usmerjati in voditi, ali pa se odpovedati univerzalnosti takega vodenja in programirati na način le tiste učne dejavnosti, ki jih je brez škode mogoče atomizirati. Kako atomizirati samostojno presojanje in kritičen dvom, samostojno iskanje, preverjanje in ocenjevanje podatkov in virov s ciljem oblikovanja kakovostne subjektivne misli in ob tem voditi do ugotovitve, da je stvarnost kompleksnejša, kot jo prikaže šolsko učenje. Če vodimo proces za vse algoritmično po vnaprej pripravljenih korakih do istega cilja, postavimo vse posameznike na neki način v povprečje, načrtno jih torej omejujemo, saj dobijo ista znanja, pridobljena po isti poti. Po Strmčniku je treba v šoli zagotoviti didaktično odprtost, to je ustvariti bogato izbiro učnega gradiva, sredstev, medijev, na sploh učne tehnologije, s poudarkom, da mora biti šola trajno odprta za vsebinske, metodične in organizacijske inovacije ter družbena dogajanja (Strmčnik, 2001, 2003). Če je klasična didaktika preobremenjena z vprašanji, kaj učence naučiti, premalo pa s problemi, kako naj se učijo, je pri programiranem pouku vrstni red enostranosti pogosto obrnjen. Nastaja prepad med resničnimi nalogami pouka in resničnim

znanjem učencev. Posamezniku preostane le osebni način sinteze, pri tem pa je vzpostavljanje medsebojnih zvez in razumevanje celote prav tako nujen korak (Strmčnik, 1973b). Največji didaktični izziv ostaja opredelitev okolja glede na celovitost tehnoloških možnosti vključenih orodij, ki so učitelju in učencem na voljo za uporabo (Kompen idr., 2019). Smer je znana.

## Literatura in viri

- Amran, Muhammad S., Rahman, Salak., Surat, Shahlan, in Bakar, A. Y. Aya, 2019. Connecting neuroscience and education: Insight from neuroscience findings for better instructional learning. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 7/2). 341–352.
- Bland, Carol J., in Ruffin, Mack. T., 1992. Characteristics of a productive research environment: literature review. *Academic Medicine: Journal of the Association of American Medical Colleges*, 67/6. 385–397.
- Bowers, Jeffrey S., 2016. The practical and principled problems with educational neuroscience. *Psychological Review*, 123/5. 600–612.
- Chatti, Mohamed. A., Agustiawan, Malvino. R., Jarke, Mathias, in Specht, Marcus, 2010. Toward a personal learning environment framework. *International Journal of Virtual and Personal Learning Environments (IJVPLE)*, 1/4. 66–85.
- Ciolacu, Monica, Tehrani, Ali. F., Binder, Leon, in Svasta, Paul. M., 2018. Education 4.0–Artificial Intelligence assisted higher education: early recognition system with machine learning to support students' success. In 2018 IEEE 24th *International Symposium for Design and Technology in Electronic Packaging (SIITME)*. 23–30.
- Dick, Stephanie, 2019. Artificial Intelligence. *Harvard Data Science Review*, 1/1. Dostopno na: <http://repository.uwl.ac.uk/id/eprint/6883/> (citirano 15. avgust 22).
- Fischer, Kurt W., 2013. Um, možgani in izobraževanje: postavljanje znanstvenih temeljev za učenje in poučevanje. *Vzgoja in izobraževanje* 44 (6): 11–22.
- Gaff, Jerry. G., in Wilson, Robert. C., 1971. The teaching environment. *AAUP Bulletin*, 57/4. 475.
- Gagne, Robert M., 1965. The learning of concepts. *The School Review*, 73/3, 187–196.

- Ghavifekr, Simin, Kunjappan, Thanusha, Ramasamy, Logeswary in Anthony, Annreetha, 2016. Teaching and learning with ICT tools: Issues and challenges from teachers' perceptions. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 4/2. 38–57.
- Hashemi, Aminuddin, 2021. The barriers to the use of ICT in English language teaching: A systematic literature review. *Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dergisi*, 3/1., 77–88.
- Johnson, Mark, in Liber, Oleg, 2008. The personal learning environment and the human condition: from theory to teaching practice. *Interactive Learning Environments*, 16/1., 3–15.
- Kompen, Ricardo T., Edirisingha, Palitha, Canaleta, Xavier, Alsina, Maria in Monguet, Josep M., 2019. Personal learning environments based on Web 2.0 services in higher education. *Telematics and informatics*, 38/2., 194–206.
- Maheshwari, Vikalp. K., 2016. *Types of programmed instruction, Programmed Instruction – A Research-based system*, Dostopno na: <http://www.vkmaheshwari.com/WP/?p=2323> (citirano 16. marec 2019).
- Marton, Ference, in Pang, Ming F., 2006. On some necessary conditions of learning. *The Journal of the Learning Sciences*, 15/2. 193–220.
- Milligan, Colin D., Beauvoir, Phillip, Johnson, Mark W., Sharples, Paul in Wilson, Scott and Liber, Oleg 2006. Developing a reference model to describe the personal learning environment. V: *European Conference on Technology Enhanced Learning*. Berlin, Heidelberg: Springer. 506–511.
- Rutar Ilc, Zora, 2014. Kognitivna znanost v šolstvu, *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 12/2. 43–59.
- Salehi, Hadi, in Salehi, Zeinab, 2012. Challenges for using ICT in education: teachers' insights. *International Journal of e-Education, e-Business, e-Management and e-Learning*, 2/1., 40.
- Sherman, Thomas M. in Kurshan, Barbara L., 2005. Constructing learning: Using technology to support teaching for understanding. *Learning & leading with technology*, 32/5., 10.
- Siyam, Nur, Hussain, Malek in Alqaryouti, Omar, 2022. Factors impacting teachers' acceptance and use of Bring Your Own Device (BYOD) in the classroom. *SN Social Sciences*, 2/1, 1–30.

- Skinner, Frederic B., (1964). The technology of teaching. *Proceedings of the Royal Society*, 162/2. 427–443.
- Strmčnik, France, 1972a. Teoretična izhodišča programiranega pouka. *Sodobna pedagogika*, 23/5–6. 194–207.
- Strmčnik, France, 1972b. Kibernetična smer programiranega pouka. *Sodobna pedagogika*, 23/7–8. 261–281.
- Strmčnik, France, 1973. Programirani pouk in teorija kratkih učnih korakov. *Sodobna pedagogika*, 24/5–6. 245–259.
- Strmčnik, Franc, 1977. *Sodobna šola v luči programiranega pouka*. Ljubljana: DDU Univerzum.
- Strmčnik, France, 1992. *Problemski pouk v teoriji in praksi*. Ljubljana: Didakta.
- Strmčnik, France, 1994. Problemska učna inovacija in hevristični pouk. *Pedagoška obzorja*, 5/2. 29–33.
- Strmčnik, France, 1995a. Strukturiranost in sistematičnost pouka. *Sodobna pedagogika*, 4/9–10. 452–466.
- Strmčnik, France, 1995b. Problemsko orientiran pouk kot didaktično načelo. *Pedagoška obzorja*, 10/3–4. 3–15.
- Strmčnik, France, 1995c. Reševanje problemov kot posebna učna metoda. *Pedagoška obzorja*, 10/5–6. 3–12.
- Strmčnik, France, 1999. Značilnosti pouka. *Sodobna pedagogika*, 50/3, str. 126–138.
- Strmčnik, France, 2001. *Osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Strmčnik, France, 2003. Didaktične paradigme, koncepti in strategije. *Sodobna pedagogika*, 54/3. 80–93.
- Strmčnik, France, 2006. Znanstvenostorilnostna ali učencu prilagojena šola. *Sodobna pedagogika*, 52/1. 56–74.
- Strmčnik, France, 2007. Problemska usmerjenost, nujnost sodobnega pouka. *Sodobna pedagogika*, 58/3. 188–206.
- Strmčnik, France, 2009. Učna vsebina v funkciji problemsko orientiranega pouka. *Pedagoška obzorja*, 24/1. 3–15.
- Strmčnik, France, 2011a. Temeljni pedagoškodidaktični trendi današnje in prihodnje šole. *Sodobna pedagogika*, 56/4. 158–170.
- Strmčnik, France, 2011b. Vprašanja v funkciji problemskega pouka in razvijanje problemske senzibilnosti. *Pedagoška obzorja*, 26/3. 3–22.

- Štefanc, Damijan in Kalin, Jana, 2021. Poslovil se je prof. dr. France Strmčnik. *Sodobna pedagogika*, 72/1., 108–111.
- Ule, Mirjana, 1988. *Mladina in ideologija*. Ljubljana: Delavska enotnost.
- Thomas, Michael S., Ansari, Daniel in Knowland, Victoria C., 2019. Annual research review: Educational neuroscience: Progress and prospects. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 60/4., 477–492.
- Thorndike, Edward L., 1912. *Education: a first book*. New York: Macmillan, str. 161–167. Dostopno na: <https://archive.org/details/educationafirstb013883mbp> (citirano 10. avgust 2022).
- Tomlinson, Stephen, (1997). Edward Lee Thorndike and John Dewey on the science of education. *Oxford Review of Education*, 23/3). 365–383.
- Urbančič, Matej, 2021. Programirani pouk in učno oziroma poučevalno okolje. *Sodobna pedagogika*, 72/1. 138–150.
- Vendramin, Valerija, 2022. Biosocialni obrat: vzgoja in izobraževanje v postgenomični in nevroznanstveni dobi. *Sodobna pedagogika*, 73/1. 82–91.
- Williamson, Ben, (2020). New Digital Laboratories of Experimental Knowledge Production: Artificial Intelligence and Education Research. *London Review of Education*, 18/2. 209–220.
- Willingham, Daniel T., 2009. Three problems in the marriage of neuroscience and education. *Cortex*, 45/4. 544–545.
- Wilson, Mark, Scalise, Kathleen in Gochyyev, Perman, 2015. Rethinking ICT literacy: From computer skills to social network settings. *Thinking Skills and Creativity*, 18/1. 65–80.





## **8 Nameni učiteljevega ocenjevanja znanja: primerjava informativne in motivacijske vrednosti opisnih in številčnih ocen**

*Mojca Žveglič Mihelič in Janez Vogrinc*

Strukturiranje pedagoškega procesa je osnovni pogoj kakovosti njegove izvedbe na vseh ravneh vzgojno-izobraževalnega sistema. Artikulacija učnega procesa predstavlja eno izmed osrednjih tem, ki se jim je v svojem obsežnem znanstvenoraziskovalnem opusu posvetil prof. dr. France Strmčnik. Z aktualizacijo *klasičnih učnih stopenj*, kot so jih v preteklosti razvrstili Herbart, Ziller in Rein (Strmčnik, 2001), ter prenovljenih artikulacij Gogale (1933, v Strmčnik, 2001) in Šiliha (1961) je zasnoval temelje sodobnega pouka pri nas. Strmčnikova struktura učnih stopenj je aktualna še danes, njihova analiza pa gradi na poudarjanju njihove enakovrednosti. Pri tem je Strmčnik ključno prispeval k zasnovi ocenjevanja v sodobni osnovni šoli, saj ga prvi pri nas nedvoumno loči od preverjanja in ga postavi na mesto zadnje, samostojne učne stopnje, ki nujno poteka ločeno od drugih. V svoji analizi učnih stopenj tako Strmčnik poudari razlike med ponavljanjem, preverjanjem, utrjevanjem in ocenjevanjem, in sicer na podlagi njihove umestitve v strukturo učnih stopenj. V povezavi z ocenjevanjem poudari posamezne dileme, ki jih pripisuje različnim namenom oz. funkcijam ocenjevanja – pri tem pa se ne more izogniti primerjanju opisnega in številčnega ocenjevanja. Strmčnik je predpostavil, da opisna ocena bolje izpolnjuje informativno in pedagoško-motivacijsko funkcijo ocenjevanja. Z empirično kvantitativno raziskavo smo med slovenskimi osnovnošolskimi učitelji preverili njihovo mnenje glede namenov učiteljevega ocenjevanja znanja ter informativne in motivacijske vrednosti opisnih in številčnih ocen. Zlasti slednjo Strmčnik (2001; glej tudi Blažič idr., 2003) namreč opisuje kot pomembnejšo funkcijo učiteljevega ocenjevanja v osnovni šoli.

### **8.1 Struktura učnih stopenj**

Doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev je pogojeno s posameznimi etapami v učnem procesu, ki si morajo nujno slediti, da bi bili zastavljeni cilji

doseženi (Poljak, 1991). Pouk, v okviru katerega poteka vzgojno-izobraževalni proces, vključuje tri ključne dejavnosti: poučevanje, učenje in vzgajanje (Strmčnik, 2001). Gre za načrten in organiziran proces vzgoje in izobraževanja, ki poteka po določenih korakih; pri tem gre za »stopnjevanje ali artikuliranje pouka«, ki »pomeni razčlenjevanje, strukturiranje in urejanje učnega procesa na delne etape« (prav tam, str. 149).

Stopnjevanje učnega procesa je v 19. stoletju najbolje teoretično uveljavil Herbart, ki je zahteval sistematično in postopno razvijanje predstav kot podlage učenja (Strmčnik, 2001). Sicer so didaktiki učne stopnje različno razčlenjevali, kar potrjujeta tudi artikulaciji didaktikov Gogala in Šiliha. Prvi je leta 1933 učne stopnje artikuliral tako (prav tam): 1. zunanja ali prvotna stopnja izobrazbenega akta, 2. notranja ali drugotna stopnja (s podstopnjami: asociacija, kritična ali presojevalna dejavnost, normativna dejavnost, osebno osvajanje) ter 3. manifestacija izobrazbe. Pri zunanji stopnji gre predvsem za opazovanje in doživljanje, pri notranji stopnji za povezovanje, kritično presojanje in osmišljanje ter notranjo asimilacijo, usvajanje znanja, pri zadnji stopnji pa za uporabo znanja.

Pozneje je Gogala (1966) svojo artikulacijo učnih stopenj redefiniral v okviru razčlenitve oblikovne ali formalne priprave, znotraj katere učitelj načrtuje, kako bo učencem podajal učno snov, da jo bodo razumeli in usvojili. Predvideva šest stopenj: 1. stopnja izhodišča, 2. prehod na novo snov, 3. posredovanje nove učne snovi, 4. utrjevanje, 5. ponavljanje, 6. vaja, uporaba in aplikacija.

Šilihovo artikulacijo Strmčnik (2001, str. 160) opisuje kot »bolj racionalno« s štirimi stopnjami: 1. stopnja priprave ali uvajanja, 2. stopnja pridobivanja, 3. stopnja posploševanja (umevanja, povzemanja, urjenja, uvrščanja), 4. stopnja uporabljanja (utrjevanja). Strukturo in sosledje učnih stopenj pa je nekoliko drugače zasnoval hrvaški didaktik Poljak (1991): 1. priprava ali uvajanje učencev v pouk, 2. obravnava novih učnih vsebin, 3. vadenje oziroma urjenje, 4. ponavljanje, 5. preverjanje in ocenjevanje.

Pri nas danes v veljavi ostaja Strmčnikova razčlenitev učnih stopenj, ki izhaja iz Šilihove, in prva eksplicitno ločuje preverjanje in ocenjevanje. Vsebuje naslednje stopnje (Strmčnik, 2001): 1. uvodna stopnja učnega procesa, 2. obravnavanje nove učne vsebine in razvijanje sposobnosti ter spretnosti

(vsebuje procesno motiviranje, informiranje in formiranje, preverjanje), 3. utrjevanje vednosti in znanja ter 4. ocenjevanje.

Preverjanje in ocenjevanje se sicer pogosto vzporejata in obravnavata kot neločljiva oziroma istovetna. Šilih (1961) je na primer poudaril, da preverjanje in ocenjevanje sicer pripadata dvema različnima učnima stopnjama, vendar da je meja med njima težko določiti. Vladimir Poljak (1991) pa tudi Ana Tomić (2003) ju tesno povezujeta, saj ju obravnavata celo kot eno od stopenj učnega procesa. Še vedno aktualno pa je Strmčnikovo opozorilo, da avtorji pogosto govorijo bodisi o preverjanju bodisi o ocenjevanju, čeprav imajo pogosto v mislih oboje (Strmčnik, 2001).

## 8.2 Razmerje med preverjanjem in ocenjevanjem

Strmčnik (2001) zapiše: »Matičnost preverjanja je predvsem v pridobivanju novega védenja in znanja ter v razvijanju sposobnosti ter spretnosti.« (Prav tam, str. 170) Namenjeno je pridobivanju informacij o razumevanju učne snovi pri učencih in iskanju vrzeli v znanju, ki bi zahtevale dodatno razlago. Omogoča, da na različne načine ugotovimo, v kolikšni meri so učenci dosegli učne cilje, in če jih niso, kaj je vzrok tega, da bi se ugotovljene pomanjkljivosti čim prej odpravile. Bistvo je torej v odkrivanju vzrokov učnih pomanjkljivosti pri učencih in poučevanja pri učiteljih ter njihovo odpravljanje. Zato Strmčnik (prav tam, str. 171) preverjanje opiše kot »organski sestavni del poučevanja in učenja«.

Med preverjanjem naj bi bili pozorni tako na rezultate kot tudi objektivne in subjektivne učne procese: ugotavljalo in upoštevalo naj bi se individualne učne razlike, preverjanje pa naj bi imelo tudi namen preprečevanja kampanjskega učenja, razvijanja samodiscipline in kritičnega metaspoznavanja učenja, samopreverjanja ter samokontrole, ne nazadnje pa tudi spodbujanja in vzdrževanja motiviranosti ter učne aktivnosti učenca. Učitelju omogoča kritično refleksijo lastnega dela in njegovo izboljšanje. Pomemben namen preverjanja je tudi v selekciji učne vsebine, saj naj bi usmerjalo na bistveno in razvijalo kriterij, kaj je vredno znati in si zapomniti (Strmčnik, 2001; Torrance in Pryor, 1998; Wiggins, 1998).

Preverjanje opravlja različne funkcije in je lahko izvedeno na različne načine. Glede na čas izvajanja znotraj obravnave nove učne vsebine je po

Strmčniku (2001) preverjanje lahko *procesno* ali *finalno*. Pri prvem gre za dajanje povratnih informacij v celotni fazi obravnave nove učne vsebine; gre za preverjanje, ki ima preventivno funkcijo, utemeljeno v preverjanju delnih učinkov v procesu poučevanja in učenja z namenom doseganja kakovostnega znanja višjih taksonomskih ravni pri učencih. Finalno preverjanje poteka na koncu obravnave učne snovi z namenom preverjanja kakovosti znanja zaključene celote. Avtor poudarja enakovreden pomen obeh, saj, kot zapiše, »razumevanje delnega še ne zagotavlja tudi razumevanja celote, ki je kot sinteza delnega svojevrstna kakovost« (prav tam, str. 171). Hkrati, poudarja, do ustreznega razumevanja celote ni mogoče priti brez ustreznega razumevanja delnega, to pa govori o nujnosti izvajanja obeh, procesnega in finalnega preverjanja.

Ko je govor o namenu, se pogosto govori o *diagnostičnem*, *formativnem* in *sumativnem preverjanju* (Marentič Požarnik, 2003). Namen diagnostičnega preverjanja je ugotavljanje obsega in strukture predznanja učencev, zato poteka na začetku obravnave nove učne enote ali predmeta. Učitelju nudi pomembne informacije, na podlagi katerih se odloča o nadaljnjem načrtovanju poučevanja in učenja. O formativnem in sumativnem preverjanju je prvi pisal Bloom (1969). Formativno preverjanje je v funkciji učenja in je vezano na kontinuirano posredovanje povratne informacije učencu o njegovem usvojenem znanju in razumevanju, s poudarkom na informiranju o potrebnih ukrepih, da bo svoje znanje še izboljšal. Hkrati formativno preverjanje služi tudi kot informacija učitelju o lastnem delu in načrtovanju prihodnjih aktivnosti (Black idr., 1998, 1999; Clark, 2010; Gipps, 1994; Harlen, 2006a; Poljak, 1991; Razdevšek Pučko, 2002; Tunstall idr., 1996; Wiggins, 1998).

Namen sumativnega preverjanja je ugotavljanje rezultatov daljšega zaključenega obdobja. Posledično je njegov namen tudi vrednotenje, to pa ima navadno za učenca zunanje posledice, kot je možnost napredovanja v naslednji razred, možnost zaključka izobraževanja in vpisa na naslednjo stopnjo izobraževanja. Sumativno funkcijo tako opravlja preverjanje, ki se zaključí z ocenjevanjem kot merjenjem (Black idr., 2010; Bucik, 1997; Harlen, 2006a; Marentič Požarnik, 2003; Tomić, 2003; Yorke, 2003).

Poleg uporabe izrazov formativno in sumativno preverjanje se zlasti v zadnjem obdobju pogosto uporabljata izraza *preverjanje za spodbujanje učenja*

(angl. *assessment for learning*) in *preverjanje naučenega* (angl. *assessment of learning*; Black idr., 2006; Gardner, 2010; Harlen, 2005, 2006b). Z uporabo zadnjega izraza po Bennettovem mnenju sumativno preverjanje povsem razrešimo odgovornosti spodbujanja učenja (Bennett, 2011). Primarni namen sumativnega preverjanja znanja je tako dokumentiranje, kaj učenec zna (narediti), vendar pa lahko, če je dovolj premišljeno izpeljano (preverja standarde znanja v učnem načrtu), opravlja tudi sekundarno funkcijo spodbujanja učenja. To opravlja na vsaj tri načine: priprava na pisni preizkus znanja učencu predstavlja pomembno učno izkušnjo (Shepard, 2006, v Bennett, 2011); kot je pokazala raziskava Rohrerja in Pashlerja (2010), reševanje pisnega preizkusa znanja opravlja funkcijo utrjevanja znanja in upočasnjuje pozabljanje; ne nazadnje pa rezultati sumativnega preverjanja ponujajo sicer omejen nabor formativnih informacij. Končno tudi formativno preverjanje ponuja informacije sumativne narave, ko učitelj po opravljenem preverjanju med učnim procesom sam pri sebi oblikuje sklepe o obstoječem znanju učencev (Bennett, 2011).

Zlasti opredelitev preverjanja kot formativnega ali sumativnega briše ločnice med preverjanjem in ocenjevanjem, saj je sumativno preverjanje navadno opisovano kot tisto, ki je osnova za oblikovanje ocene – v tem se Strmčnikovo pojmovanje (in ločevanje) preverjanja in ocenjevanja pomembno razlikuje od pojmovanj, iz katerih izhajajo zgoraj opisane klasifikacije preverjanja.

Ocenjevanje Šilih (1961) opredeli kot »merjenje, s katerim se poskuša določiti, za koliko in kako se je učenec približal predpisanim učnim smotrom na posameznih predmetnih področjih« (prav tam, str. 295). Ocenjevanje v skladu s Strmčnikovo strukturo učnih stopenj predstavlja zadnjo med njimi in opravlja funkcijo vrednotenja izkazanega znanja in spretnosti v kontekstu doseganja učnih ciljev. Avtor poudarja, da mora biti izvedeno ločeno od drugih učnih stopenj, v ločeni učni uri in časovno ne neposredno za utrjevanjem. Ocenjevanje torej ni istovetno s preverjanjem in utrjevanjem, sta pa zadnja dva osnovni pogoj za ocenjevanje (Strmčnik, 2001). Po Strmčniku je tako ocenjevanje znanja dopustno šele, ko učitelj s preverjanjem odpravi lastne metodične učne pomanjkljivosti, ki vplivajo na pomanjkljivosti v razumevanju in znanju učencev, in ko imajo učenci možnost utrditi svoje znanje. Medtem ko gre pri preverjanju za postopek zbiranja

informacij o tem, koliko se je učenec približal vnaprej postavljenim učnim ciljem, »ocenjevanje pomeni vrednotenje učenčevih dosežkov glede na postavljene učne cilje, ko jim po določenih kriterijih določamo vrednost, ki je lahko v številčni ali opisni obliki« (Vogrinc idr., 2011, str. 12).

Poleg izraza ocenjevanje se pogosto poudarjajo pojmi merjenje, vrednotenje in evalvacija. Pri merjenju je v ospredje postavljeno čim natančnejše ugotavljanje obsega, količine znanja za primerjavo učencev med seboj, pri tem pa gre za določanje rezultata, ocene (Strmčnik, 2001). Opredelitev merjenja kot čim natančnejšega ugotavljanja že sama na sebi postavlja pod vprašanj upravičenost vzporejanja ocenjevanja znanja z merjenjem znanja. Zdi se, da z izrazom merjenje (znanja) od ocenjevanja (znanja) nerealno pričakujemo, da bo znanje (natančno) izmerjeno. Že izkazanega znanja v praksi ne moremo povsem enačiti s *pravim*, resničnim znanjem, čeprav se učitelji trudijo, da ga učenec med preverjanjem in ocenjevanjem izkaže v največji možni meri. Zato, kot razpravlja Štefanc (2012), ocenjevanje znanja ne more biti hkrati merjenje znanja: če bi bilo to res, znanja ne bi bilo treba ocenjevati, ker bi ga izmerili.

Pri vrednotenju gre po Strmčniku (2001) za ugotavljanje kakovosti znanja ter sprememb v učenčevem razvoju ob upoštevanju njegovih subjektivnih in objektivnih učnih možnosti ter pogojev. Lahko bi rekli, da s preverjanjem zberemo informacije o učenčevem znanju, razumevanju in spretnostih, na podlagi katerih v procesu vrednotenja opravimo presojo o ravni tega znanja, razumevanja in spretnosti pri posameznem učencu, temu pa skozi proces merjenja sledi določanje rezultata ali ocene (Marzano, 2006).

Pojem evalvacije je pri nas običajno uporabljen, ko je govor o ocenjevanju vzgojno-izobraževalnih dosežkov šole, da bi se načrtovali in izpeljali določeni ukrepi za njeno izboljšanje (Strmčnik, 2001). Barica Marentič Požarnik (2003) pa evalvacijo enači z vrednotenjem, pri čemer poleg sistematičnega zbiranja podatkov o kakovosti znanja posebej poudari njegov namen – sprejemanje odločitev, ki vodijo k izboljšanju kakovosti znanja.

Razmerje med preverjanjem in ocenjevanjem je tudi formalno jasno določeno in skladno s Strmčnikovim ločevanjem preverjanja od ocenjevanja znanja. Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja (2013) v prvem odstavku 3. člena določa, da se s preverjanjem znanja »zbirajo informacije o

tem, kako učenec dosega cilje oziroma standarde znanja iz učnih načrtov, in ni namenjeno ocenjevanju znanja«. V tretjem odstavku istega člena ocenjevanje opredeli kot »ugotavljanje in vrednotenje, v kolikšni meri učenec dosega v učnem načrtu določene cilje oziroma standarde znanja«, in dodaja, da se ocenjevanje znanja opravi po obravnavi učnih vsebin in preverjanju znanja teh vsebin.

### 8.3 Nameni ocenjevanja

Strmčnik s sodelavci (Blažič idr., 2003) zapiše, da naj:

»[...] ocenjevanje, ki mu sledijo konsekvence, se pravi ocena, njej pa tudi ugodne ali neugodne posledice, [...] ocenjuje predvsem lastno storilnost ter prizadevanje učenca na poti do izobraževalnih in vzgojnih učnih ciljev, prizadevajoč si, da bi bilo čim bolj v funkciji učnega motiviranja.« (Prav tam, str. 146)

Takšna definicija nakazuje različne namene oz. funkcije, ki jih lahko opravlja ocenjevanje, in jih poudarja tudi Strmčnik (2001):

1. Informativna funkcija ocenjevanja je v informiranju učencev in njihovih staršev o učenčevi ravni doseganja vzgojno-izobraževalnih ciljev. To funkcijo v pomembnem delu izpolnjuje že preverjanje, saj predstavlja objektivnejše spremljanje učenčevega napredka v znanju in učitelju omogoča spoznavanje učenčevih sposobnosti, nadarjenosti, interesov pa tudi prepoznavanje morebitne potrebe po učni pomoči (Vogrinc idr., 2011). Informativna funkcija ocenjevanja in predhodnega preverjanja tudi omogoča učiteljem sproten vpogled v lastno poučevanje in načrtovanje sprememb za njegovo izboljšanje (Strmčnik, 2001).
2. Selektivna funkcija ocenjevanja je v razvrščanju učencev na osnovi učnih dosežkov (ocen). To funkcijo prevzema sumativno ocenjevanje, namenjeno izbiranju učencev za nadaljnje šolanje. Strmčnik (2001) ob pomenu kakovostnega preverjanja in učne diferenciacije poudari tudi pomen pedagoškega svetovanja, ki ocenam »dodaja globinsko, formativno razsežnost, s tem pa večjo diagnostično in prognostično vrednost za nadaljnje učno uspevanje« (prav tam, str. 178). S tem dobijo učenci realnejšo predstavo o lastnem učnem stanju, svojih zmožnostih in interesih ter se pogosteje bolje odločijo glede nadaljevanja šolanja.

3. Pedagoško-motivacijska funkcija ocenjevanja je v motiviranju učenca za nadaljnje učenje in optimalno doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev – ocena je priznanje in nanj vpliva čustveno, motivacijsko in spoznavno (Marentič Požarnik, 2003; Šteh, 2012). Vpliva na učenčevo samopodobo, samovrednotenje in samozaupanje, motivacijo, izbiro učnih pristopov, pripisovanju pomembnosti posameznim vsebinam ter posredno na kakovost znanja. Čeprav je ocena sredstvo zunanje motivacije, lahko z ustrezno povratno informacijo predstavlja spodbudo za nadaljnje učenje (Kalin idr., 2006; Strmčnik, 2001; Vogrinc idr., 2011). Strmčnik s sodelavci (Blažič idr., 2003) predlaga, da naj bi se pri določanju ocene posameznega učenca upoštevalo tudi verjetne posledice, ki jih bo ta imela na njegovo prihodnje učenje. Zato opozarja na izogibanje negativnemu ocenjevanju, ki naj bi imelo v vseh pogledih negativne učinke.
4. Represivna funkcija ocenjevanja je v discipliniranju učencev v razredu, kaznovanju učencev za neprimerno vedenje oziroma v prisili učencev, da bi se več in bolje učili, upoštevali pravila in redno opravljali obveznosti. Gre za problematično funkcijo ocenjevanja, ki pa je po raziskavi, ki sta jo opravili Jana Kalin in Milena Valenčič Zuljan (2006), v slovenskem šolskem prostoru še vedno prisotna kot način vzpostavljanja discipline v razredu, če učiteljem ne uspe z drugimi sredstvi. Raziskava avtoric je sicer pokazala, da se s stališčema, da je ocenjevanje dobro sredstvo zagotavljanja discipline ter da učitelj najhitreje umiri učence z ustnim preverjanjem in ocenjevanjem, v večji meri strinjajo učitelji, ki poučujejo na gimnaziji in poklicni šoli, najmanj pa učitelji razrednega pouka. Problematiko uporabe ocenjevanja znanja kot mehanizma za doseganje in ohranjanje discipline v razredu poleg Strmčnika (2001) poudarjajo tako slovenski kot tuji avtorji (npr. Kalin idr., 2005; Scott idr., 2013).

Nameni ocenjevanja so lahko doseženi v krajšem ali daljšem časovnem obdobju (Blažič idr., 2003). Avtorji (prav tam) v tem kontekstu govorijo o *začetnem oz. parcialnem in končnem ali finalnem ocenjevanju*. Pri prvem naj bi šlo za ocenjevanje manjšega obsega učne snovi, vezano pa naj bi bilo na vedenje in znanje, medtem ko naj bi bil pri drugem obseg ocenjevanje snovi večji, v ospredju pa naj bi bile predvsem sposobnosti in spretnosti.



Pedagoško-motivacijska funkcija naj bi bila zato v večji meri izpolnjena v začetnem ocenjevanju.

#### 8.4 Informativna in motivacijska vrednost številčnih in opisnih ocen

V slovenski osnovni šoli se znanje učencev v prvem in drugem razredu ocenjuje z opisnimi ocenami, od tretjega do devetega pa s številčnimi (Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju, 2013, 8. člen).

Pri številčnem ocenjevanju je ocena podana s številko, njegova uporaba pa predpostavlja, da se predmet ocenjevanja lahko eksaktno meri. Glede opisnega ocenjevanja Strmčnik (2001) poudarja, da bi bil zanj primernejši izraz vrednotenje ali presojanje, saj je »veliko bližje evalvaciji kot merjenju« (prav tam, str. 177) in gre preko določanja ocene, ki je lahko pri dveh učencih upravičena z različnimi pomanjkljaji v znanju in sposobnostih. »Znanje in sposobnosti razčleni ter izlušči njune prednosti in pomanjkljivosti, kakor tudi vzroke zanje in nakaže izboljšave ter potrebno učno pomoč« (Blažič idr., 2003, str. 156). Avtorji (prav tam) poudarijo, da gre pri opisnem ocenjevanju za ugotavljanje in vrednotenje učnega napredka, znanja, sposobnosti, spretnosti itd. in ne za njihovo merjenje. Opisno ocenjevanje bolj kot številčno v ospredje postavlja učne uspehe in pomanjkljivosti in je zato lahko bolj formativno.

Številčno ocenjevanje daje »hitro dojemljivo« splošno predstavo o učenčevem (ne)uspehu in omogoča preprosto primerjavo med učenci (prav tam, str. 159), vendar pa je v literaturi deležno predvsem kritik (Blažič idr., 2003; Strmčnik, 2001). Med drugim se mu očita slabo opravljanje informativne in pedagoško-motivacijske funkcije, saj gre za kvantitativno povratno informacijo, ki je vsebinsko skopa. Učenec lahko dobi določeno oceno zaradi različnih pomanjkljivosti, ki iz številčne ocene niso razvidne, zato naj bi ta, tako Strmčnik (2001), slabo opravljala tudi diagnostično in prognostično funkcijo ter spodbujala k učenju za ocene; nizke ocene zato učenci doživljajo kot krivične, to pa slabi njihovo notranjo motiviranost za učenje.

Glede opisnega ocenjevanja so v literaturi (Blažič idr., 2003; Razdevšek Pučko, 1999; Vogrinc idr., 2011) poudarjene predvsem njegove prednosti v primerjavi s številčnim; med drugim ponuja podrobnejše in kakovostnejše povratne informacije, saj naj bi bile pomanjkljivosti in napredek iz opisa

jasno razvidni – zato mu je pripisana večja informativna vrednost: lažje naj bi bilo spremljanje posameznikovega celostnega razvoja in napredka in tudi napredka po posameznih segmentih, učnih ciljih; ocene so analitične, saj vsebujejo opis ravni doseganja posameznih sestavin pri posameznih predmetih in predmetnih področjih; lahko vsebujejo analizo subjektivnih zmožnosti in objektivnih možnosti učenca. Opisno ocenjevanje naj bi bolje opravljalo pedagoško-motivacijsko funkcijo, ker v ospredje postavlja napredek, učne uspehe in s tem ohranja oziroma krepi pozitivno učno samopodobo učenca, ga motivira, s tem pa spodbuja njegovo aktivnost in dviguje raven njegovih pričakovanj pri nadaljnjem učenju.

Slabost opisnega ocenjevanja, ki jo navajajo Blažič idr. (2003), je težje oblikovanje globalnega vtisa o učenčevem (ne)uspehu. Primerjava obeh oblik ocenjevanja privede tudi do spoznanja, da medtem ko številčna ocena zaradi svoje splošnosti oziroma globalnosti lahko prikrije morebitno krivico, opisna ocena vsebuje transparenten in enoznačen zapis podrobnosti, to pa lahko predstavlja slabost, če zapisana ocena ni točna. Nepravilne sodbe, ki natančno in podrobno opisujejo učenčevo znanje, imajo lahko tako več negativnih posledic, kot je slabosti pri številčnem ocenjevanju. Avtorji (prav tam) zato predlagajo, da se uporabljata obe obliki ocenjevanja, čeprav je Strmčnik (2001) predpostavil, da bo opisno ocenjevanje »postopno zanesljivo zajelo celotno razredno stopnjo osnovne šole« (prav tam, str. 177).

Kljub temu se pri nas razmerje izvajanja opisnega in številčnega ocenjevanja skozi čas ni uveljavilo v prid opisnemu ocenjevanju; celo več, uporaba številčnega ocenjevanja je postopoma vedno bolj prevladovala nad opisnim. Z uvedbo devetletke se je tako v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju (triletju) pri vseh predmetih uporabljalo opisno ocenjevanje, v drugem triletju kombinacija opisnega in številčnega ocenjevanja, v tretjem triletju pa izključno številčno ocenjevanje (Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju, 1999, 13. člen). Nato je bila leta 2003 potrjena sprememba, ki je v drugem triletju uvedla izključno številčno ocenjevanje, opisno pa se je izvajalo le v prvem triletju (Pravilnik o spremembah in dopolnitvah pravilnika o preverjanju in ocenjevanju, 2003, 4. člen). Aktualna uredba določa, da znanje učencev v tretjem razredu ni več ocenjevano opisno, ampak številčno – kot v vseh nadaljnjih razredih osnovne šole (Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju, 2013, 8. člen).

V literaturi je za opisno oceno navedenih več prednosti kot slabosti, medtem ko za številčno oceno velja obratno. Vendar pa k premisleku o dejanskih prednostih in slabostih obeh oblik ocenjevanja v praksi vodijo mnenja učiteljev in staršev o izpolnjevanju zlasti informativne in pedagoško-motivacijske funkcije obeh oblik. Rezultati raziskave Kreka in sodelavcev (2005) so pokazali, da so bili starši že takrat večinoma bolj naklonjeni številčnemu ocenjevanju, številčne ocene pa naj bi jim po njihovem mnenju omogočale boljši vpogled v znanje njihovega otroka, ob tem ko so večinsko odgovarjali, da si »opisno oceno otroka poskušajo razložiti s pomočjo številčne« (prav tam, str. 154–155). Učitelji so večjo informativno vrednost pripisali opisnim ocenam: če bi imeli možnost izbire, bi v večjem deležu izbrali opisno ocenjevanje, pripisali so mu tudi boljši vpogled v znanje učenca v primerjavi s številčnim, medtem ko so bila njihova mnenja o tem, da starši iz opisnih ocen zlahka ugotovijo otrokov napredek v znanju, deljena. Starši in učitelji so v veliki večini podprli tudi primerljivost ocen med učenci – to avtorji raziskave razlagajo kot najpomembnejši razlog za visok delež staršev, ki bi opisno oceno želeli primerjati s številčno, in za prevlado v izboru številčnega ocenjevanja, če bi imeli možnost izbire. Glede opravljanja pedagoško-motivacijske funkcije obeh oblik ocenjevanja rezultati raziskave (prav tam, str. 98) govorijo v prid številčnemu ocenjevanju, saj po mnenju večine učiteljev in staršev »opisna ocena ni motivacijski dejavnik v procesu učenja«, medtem ko po mnenju večine učiteljev »spodbuja željo po znanju«. Številčna ocena pa »je motivacijski dejavnik v procesu učenja: motivira učenje za ocene, tekmovanje med učenci za znanje, interes za učenje ter željo po znanju«; od tega odstopa mnenje učiteljev, ki prevladujoče menijo, da številčna ocena ne spodbuja želje po znanju, motivira pa interes za učenje (prav tam).

Pozneje izvedena raziskava (Vogrinc idr., 2011) je privedla do podobnih izsledkov glede večje podpore številčnemu kot opisnemu ocenjevanju. Tako med učitelji kot med starši je prevladovalo mnenje o večji motivacijski vrednosti številčnih ocen, medtem ko so jim poleg staršev v tej raziskavi tudi učitelji večinoma pripisali večjo informativno vrednost v primerjavi z opisnimi.

Wiggins (1998) očitek, da številčne ocene spodbujajo učenje za ocene, ne pa za učenje in znanje samo, zavrača pod pogojem, da so ocene veljavne in je jasno, kaj predstavljajo oziroma za kaj jih učenec dobi. Če ocena povzema

dosežek po znanih in jasnih kriterijih, težko govorimo o zunanji ali celo neustrezni motivaciji pri učencu. Avtor svojo trditev podkrepi s primerom vaje tenisača: absurdno bi ga bilo grajati, ker vadi za dobro uvrstitev na tekmo vanju, ne pa za razvijanje in izpopolnitev tehnike igranja tenisa. Učenje za ocene je problematično takrat, ko te ne predstavljajo učenčevega doseganja vnaprej postavljenih ciljev obravnave posameznih vsebinskih sklopov ali predmeta v celoti, ampak so dodeljene kapriciozno in skrivnostno (prav tam). Podobno Bennett (2011) zagovarja uporabo takšnih preizkusov znanja, ki dejansko služijo preverjanju znanja in njegovega obsega, kot je opredeljeno v standardih znanja za posamezni predmet. Iz dosežka na takšnem preizkusu znanja lahko učitelj razbere vrzeli v znanju učenca in te informacije uporabi pri usmerjanju učenca, da bi jih v prihodnosti dosegel, oziroma pri svojem nadaljnjem poučevanju.

Rezultati obeh slovenskih raziskav (Krek idr., 2005; Vogrinc idr., 2011) so pokazali, da opisna ocena po presoji anketiranih v praksi ne preseže informativne in pedagoško-motivacijske funkcije številčne ocene, kot je bilo zamišljeno ob uvedbi opisnega ocenjevanja v začetnih razredih osnovne šole. Čeprav primerjava izsledkov obeh raziskav kaže, da so bili učitelji opisnemu ocenjevanju z vidika vpogleda v znanje učencev in njegovemu spodbudnemu vplivu na učenčev interes za učenje v starejši raziskavi (Krek idr., 2005) bolj naklonjeni kot v pozneje izvedeni (Vogrinc idr., 2011), so starši v obeh raziskavah v vseh pogledih višje vrednotili številčno ocenjevanje.

Že predlogi avtorjev prve raziskave (Krek idr., 2005) so na podlagi ugotovljene potrebe po večji jasnosti, razumljivosti in časovni ekonomičnosti oblikovanja opisne ocene predlagali, da bi bili obrazci za opisno ocenjevanje bolj strukturirani. Podobno avtorji druge raziskave (Vogrinc idr., 2011) na podlagi rezultatov predlagajo podrobnejšo analizo priporočil in obrazcev za sestavljanje opisnih ocen.

## 8.5 Opredelitev problema

Med nameni učiteljevega ocenjevanja Strmčnik (2001; glej tudi Blažič idr., 2003) kot smiselne in zato upravičene poudarja informativno, selektivno in izrazito tudi pedagoško-motivacijsko funkcijo. Medtem ko naj bi

informativno funkcijo v »moderne šole« v večji meri prevzelo preverjanje (Strmčnik, 2001, str. 177), naj bi omenjeno funkcijo poleg pedagoško-motivacijske boljše izpolnjevalo opisno kot številčno ocenjevanje, selekcijska funkcija pa naj se po avtorjevem prepričanju ohrani le na koncu osnovne šole (prav tam). Glede na to, da se v preteklih slovenskih raziskavah med učitelji in starši osnovnošolcev v zgoraj omenjenem smislu podpora opisnemu ocenjevanju ni potrdila, temveč se je tovrstna naklonjenost številčnemu ocenjevanju povečevala (Krek idr., 2005; Vogrinc idr., 2011), smo želeli preveriti, ali se ta trend pri mnenjih osnovnošolskih učiteljev nadaljuje.

V tem prispevku odgovarjamo na naslednja raziskovalna vprašanja:

1. V kolikšni meri osnovnošolski učitelji (učitelji) podpirajo posamezne namene učiteljevega ocenjevanja znanja učencev in kako se v tem razlikujejo učitelji razrednega pouka (RP) in učitelji predmetnega pouka (PP) ter učitelji z različno delovno dobo?
2. Katere ocene, opisne ali številčne, imajo po mnenju učiteljev RP večjo informativno vrednost ter kako se v tem razlikujejo učitelji RP glede na razred poučevanja in delovno dobo?
3. Katere ocene, opisne ali številčne, imajo po mnenju učiteljev RP večjo motivacijsko vrednost in kako se v tem razlikujejo učitelji RP glede na razred poučevanja in delovno dobo?

## 8.6 Raziskovalna metoda

Raziskava je bila izvedena z uporabo kvantitativnega raziskovalnega pristopa. Uporabili smo deskriptivno in kavzalno neeksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja (Sagadin, 1993).

### 8.6.1 Vzorec

V raziskavi je sodelovalo 381 učiteljev RP in 501 učitelj PP iz različnih osnovnih šol po vsej Sloveniji. Vzorca obeh skupin učiteljev podrobneje predstavljamo v preglednici 1.

Preglednica 1: Demografski podatki učiteljev RP in PP

Spremenljivka		Učitelji RP (n = 381)	Učitelji PP (n = 501)
Spol (f %)	Ženski	99,0	80,6
	Moški	1,0	19,4
Starost ( $\bar{x}$ [SD])		42,47 let (8,35 leta)	43 let (8,98 leta)
Delovna doba ( $\bar{x}$ [SD])		19,49 let (9,77 leta)	18,68 let (10,95 leta)
Stopnja izobrazbe (f %)	Gimnazijsko, srednje poklicno-tehniško izobraževanje, srednje tehniško oz. drugo strokovno izobraževanje	0	0,2
	Višješolski (strokovni) program	30,7	32,9
	Visokošolski strokovni program	5,3	2,6
	Spec. po visokošolskem strok. programu, univerzitetni program	63,4	62,1
	Spec. po univ. programu, magisterij znanosti, doktorat znanosti	0,5	2,2
Strokovni naziv (f %)	Brez naziva	12,1	17,7
	Mentor	35,9	31,6
	Svetovalec	48,3	42,3
	Svetnik	3,8	8,5

Med učitelji RP jih dobra četrtnina poučuje v prvem razredu (26,3 %), 17,4 % v drugem, 22,6 % v tretjem, podobna deleža v četrtem in petem razredu (16,6 % oz. 16,3 %), trije učitelji RP pa poučujejo v šestem razredu (0,9 %).

Učitelji PP poučujejo v vseh triletjih: več kot polovica jih poučuje v drugem in tretjem triletju (55,7 %), dobra tretjina pa samo v tretjem triletju (35,9 %). V vseh treh triletjih jih poučuje 3,8 %, le v drugem triletju 2,4 %, v prvem in drugem triletju pa 2 % oziroma deset učiteljev PP.

V preglednici 2 prikazujemo podatke o odstotku učiteljev PP po posameznih predmetih oziroma skupinah predmetov, ki jih poučujejo.

Preglednica 2: Odstotek učiteljev PP, ki poučujejo posamezne predmete oziroma skupine predmetov

Predmet	f %
Slovenščina	13,0
Matematika	12,3
Tuji jezik	18,8
Eden ali več od teh: geografija, zgodovina, državljanska in domovinska vzgoja ter etika	10,5
Eden ali več od teh: fizika, kemija, biologija, naravoslovje, tehnika in tehnologija, gospodarstvo	15,6
Eden ali več od teh: likovna umetnost, glasbena umetnost, šport	10,9
Kombinacija predmetov oziroma skupin predmetov	18,8
Skupaj (n = 501)	100,0

### 8.6.2 Postopek zbiranja podatkov in opis instrumentov

Podatke smo zbirali z anonimno anketo, ki je bila izvedena spletno in po navadni pošti. Za namen raziskave smo pripravili dva vsebinsko sorodna vprašalnika: *Vprašalnik o preverjanju in ocenjevanju znanja za učitelje RP* ter *Vprašalnik o preverjanju in ocenjevanju znanja za učitelje PP*. Z obema smo zbirali podatke o mnenjih učiteljev glede različnih značilnosti ocenjevanja v osnovni šoli.

V prispevku predstavljamo analizo podatkov, zbranih s petstopenjsko lestvico stališč Likertovega tipa glede namenov učiteljevega ocenjevanja znanja, pri kateri so sodelujoči označili stopnjo strinjanja s posameznim namenom ocenjevanja (1 – *se sploh ne strinjam*, 5 – *se popolnoma strinjam*). Lestvica dosega zadostno veljavnost (s prvim faktorjem je pojasnjene 36,76 % variance) in zanesljivost ( $\alpha = 0,60$ ; z vsemi faktorji je pojasnjene 62,47 % variance). Z zaprtimi vprašanji smo med sodelujočimi zbirali podatke o primerjavi opisnega in številčnega ocenjevanja glede njune informativne in motivacijske funkcije.

Vprašalnika sta vsebinsko sorodna, razlikujeta se v tem, da so vprašanja o opisnem ocenjevanju znanja vključena le v vprašalnik za učitelje RP. V obeh vprašalnikih smo učitelje vprašali po spolu, starosti, delovni dobi, stopnji izobrazbe in strokovnem nazivu. Vprašalnik za učitelje RP vsebuje tudi vprašanje o razredu, v katerem poučujejo, vprašalnik za učitelje PP pa vprašanja o triletju, v katerem poučujejo, predmetu poučevanja in smeri izobrazbe.

Pri sestavljanju vprašalnika smo izhajali iz analizirane literature s področja preverjanja in ocenjevanja znanja ter že opravljenih empiričnih raziskav (Kalin idr., 2005; Krek idr., 2005; Krek idr., 2011; Peček idr., 2008; Vogrinc idr., 2011).

### 8.6.3 Postopki obdelave podatkov

Podatke smo obdelali na ravni deskriptivne in inferenčne statistike. Uporabili smo frekvenčno porazdelitev podatkov atributivnih spremenljivk (izračun absolutnih in relativnih frekvenc), za podatke ordinalnih spremenljivk, za katere predpostavljamo enakomerno stopnjevanje vrednosti, ter za podatke numeričnih spremenljivk pa osnovno deskriptivno statistiko za podatke numeričnih spremenljivk (mere srednje vrednosti in mere razpršenosti). Faktorsko analizo z metodo glavnih komponent smo uporabili za določanje veljavnosti (odstotek pojasnjene variance s prvim faktorjem, pri tem ta pri zadostni veljavnosti znaša več kot 20 %) in zanesljivosti lestvic v vprašalnikih (odstotek pojasnjene variance s skupnimi faktorji). Za ugotavljanje zanesljivosti lestvic smo uporabili tudi izračun Cronbachovega koeficienta alfa; zadostno zanesljivost dokazuje  $\alpha \geq 0,60$ .

Statistično pomembnost povezanosti opisnih spremenljivk smo ugotavljali s  $\chi^2$ -preizkusom hipoteze neodvisnosti oziroma s Kullbackovim  $2\hat{I}$ -preizkusom (v primeru neizpolnjenih pogojev glede teoretičnih frekvenc za  $\chi^2$ -preizkus). Za ugotavljanje moči povezanosti smo uporabili izračun korigiranega Pearsonovega kontingenčnega koeficienta  $C_c$ .

Med skupinami učiteljev z različno delovno dobo smo statistično pomembnost razlik na posameznih lestvicah ugotavljali z neparametričnim Kruskal-Wallisovim preizkusom. Porazdelitve podatkov se med skupinami razlikujejo, zato namesto median primerjamo vsote rangov po primerjalnih skupinah (Lund idr., 2013).

Statistične analize temeljijo na številu anketirancev, ki so odgovorili na posamezno vprašanje, in ne na številu vseh anketirancev, vključenih v raziskavo. Pri interpretaciji statistične pomembnosti rezultatov statističnih preizkusov smo uporabili kriterij  $p \leq 0,05$ .



## 8.7 Rezultati in razprava

### 8.7.1 Mnenje učiteljev glede namena učiteljevega ocenjevanja znanja

Učiteljem smo v vprašalniku predstavili različne namene učiteljevega ocenjevanja znanja in jih prosili, naj za vsakega opredelijo, koliko se z njim strinjajo. Preverjali smo, ali se v strinjanju s posameznimi nameni pojavljajo statistično pomembne razlike med učitelji RP in učitelji PP ter glede na njihovo delovno dobo. Preglednica 3 prikazuje opisno statistiko strinjanja učiteljev s posameznimi nameni učiteljevega ocenjevanja znanja ter rezultate statistične pomembnosti razlik med učitelji RP in PP.

Preglednica 3: Strinjanje učiteljev RP in PP s posameznimi nameni učiteljevega ocenjevanja znanja ter statistična pomembnost razlik v njihovih odgovorih

Namen učiteljevega ocenjevanja znanja naj bi bil ...		Stopnja strinjanja <sup>1</sup>					Skupaj	Stat. pomembnost razlik	C <sub>c</sub>							
		1	2	3	4	5										
... povratna informacija učencem in njihovim staršem o znanju učenca.	RP	f	0	0	1	69	307	2 $\hat{I}$ = 28,53; g = 4; $p < 0,001$	0,24							
		f %	0,0	0,0	0,3	18,3	81,4			100,0						
	PP	f	1	4	2	159	329			2 $\hat{I}$ = 8,96; g = 4; $p > 0,05$	/					
		f %	0,2	0,8	0,4	32,1	66,5					100,0				
	Skupaj	f	1	4	3	228	636									
		f %	0,1	0,5	0,3	26,1	72,9							100,0		
	... motiviranje učencev za učenje in spodbujanje k napredku v znanju.	RP	f	1	4	16	137							218	2 $\hat{I}$ = 8,96; g = 4; $p > 0,05$	/
			f %	0,3	1,1	4,3	36,4							58,0		
PP		f	1	10	27	219	239									
		f %	0,2	2,0	5,4	44,2	48,2							100,0		
Skupaj		f	2	14	43	356	457									
		f %	0,2	1,6	4,9	40,8	52,4							100,0		

Namen učiteljevega ocenjevanja znanja naj bi bil ...	Stopnja strinjanja <sup>1</sup>					Skupaj	Stat. pomembnost razlik	C <sub>c</sub>		
	1	2	3	4	5					
... razvrščanje učencev glede na znanje.	RP	f	95	117	79	53	20	$\chi^2 = 18,71;$ $g = 4;$ $p < 0,01$	0,21	
		f %	26,1	32,1	21,7	14,6	5,5			100,0
	PP	f	83	148	110	117	35			493
		f %	16,8	30,0	22,3	23,7	7,1			100,0
	Skupaj	f	178	265	189	170	55			857
		f %	20,8	30,9	22,1	19,8	6,4			100,0
... kaznovanje neznanja.	RP	f	231	114	22	6	1	$\chi^2 = 17,27;$ $g = 4;$ $p < 0,01$	0,20	
		f %	61,8	30,5	5,9	1,6	0,3			100,0
	PP	f	260	160	39	29	7			495
		f %	52,5	32,3	7,9	5,9	1,4			100,0
	Skupaj	f	491	274	61	35	8			869
		f %	56,5	31,5	7,0	4,0	0,9			100,0
... kaznovanje disciplinskih prestopkov.	RP	f	259	84	11	15	4	$\chi^2 = 2,12;$ $g = 4;$ $p > 0,05$	/	
		f %	69,4	22,5	2,9	4,0	1,1			100,0
	PP	f	325	123	20	19	8			495
		f %	65,7	24,8	4,0	3,8	1,6			100,0
	Skupaj	f	584	207	31	34	12			868
		f %	67,3	23,8	3,6	3,9	1,4			100,0

*Opomba:* RP = učitelji razrednega pouka, PP = učitelji predmetnega pouka,  $2\hat{I}$  = vrednost Kullbackovega preizkusa,  $\chi^2$  = vrednost hi-kvadrat preizkusa neodvisnosti, C<sub>c</sub> = vrednost korigiranega Pearsonovega koeficienta kontingence.

<sup>1</sup> Pomen stopenj: 1 – se sploh ne strinjam, 2 – se ne strinjam, 3 – se ne morem odločiti, 4 – se strinjam, 5 – se popolnoma strinjam

Učitelji se v največjem deležu popolnoma strinjajo, da naj bi bil namen učiteljevega ocenjevanja znanja povratna informacija učencem in njihovim

staršem o znanju učenca (72,9 %). Med učitelji RP in učitelji PP pa se v strinjanju s tem namenom pojavljajo statistično pomembne razlike; povezanost med spremenljivkama je šibka ( $C_c = 0,24$ ). Učitelji RP se s pripisanim namenom popolnoma strinjajo v višjem deležu v primerjavi z učitelji PP (81,4 % proti 66,5 %), medtem ko se višji delež učiteljev PP kot učiteljev RP s tem namenom strinja (32,1 % proti 18,3 %). V splošnem bi lahko rekli, da je med učitelji RP v primerjavi z učitelji PP večji delež tistih, ki nimajo nobenih zadržkov pri pripisovanju namena povratne informacije učiteljevemu ocenjevanju znanja. To nakazuje, da se učitelji RP morda v večji meri kot učitelji PP zavedajo pomena kakovostne povratne informacije za nadaljnje učenje in napredek učenca, ki jo lahko predstavlja tudi ocena (Bennett idr., 2011; Bethell, 2003; Black idr., 2011; Strmčnik, 2001), čeprav se velika večina vseh učiteljev strinja tudi s pedagoško-motivacijsko funkcijo ocenjevanja, kar zagovarja tudi Strmčnik (2001).

Dobra polovica se jih namreč popolnoma strinja s trditvijo, da naj bi bil namen učiteljevega ocenjevanja znanja motiviranje učencev za učenje in spodbujanje k napredku v znanju (52,4 %), 40,8 % pa se jih s tem namenom strinja. Motivacijski namen učiteljevega ocenjevanja zanika 1,8 % učiteljev, slabih 5 % pa se glede takšnega namena ne more odločiti. Med učitelji RP in PP ni statistično pomembnih razlik.

Večina učiteljev zavrača selekcijsko funkcijo učiteljevega ocenjevanja znanja; 51,7 % se jih z razvrščanjem učencev glede na znanje (sploh) ne strinja, dobra četrtina pa (popolnoma) strinja (26,2 %). Med učitelji RP in PP so se pri tem pokazale statistično pomembne razlike: s pripisanim namenom se sploh ne strinja večji delež učiteljev RP kot učiteljev PP (26,1 % proti 16,8 %), medtem ko se slednji v večjem deležu (popolnoma) strinjajo s tem namenom (30,8 %) v primerjavi z učitelji RP (20,1 %). Povezanost med spremenljivkama je šibka ( $C_c = 0,21$ ). To ugotovitev morda lahko pojasnimo z zavedanjem učiteljev PP, da nekatere srednje šole omejujejo vpis in v tem primeru zaključne ocene pri nekaterih predmetih v zadnjem triletju osnovne šole prevzamejo selektivno funkcijo. Morda pa so nekateri učitelji PP pred odgovarjanjem primerjali ponujene namene učiteljevega ocenjevanja in funkcijo razvrščanja učencev po znanju postavili pred povratno informacijo staršem in učencem ter se zato s prvim bolj strinjali kot z drugim.

Velika večina učiteljev kot namen učiteljevega ocenjevanja znanja zavrača kaznovanje neznanja (88,0 %), medtem ko ga (popolnoma) podpira manj kot 5 % učiteljev. Učitelji RP se sicer v statistično pomembno večjem deležu kot učitelji PP sploh ne strinjajo s tem namenom (61,8 % proti 52,5 %), manjši delež učiteljev RP v primerjavi z učitelji PP pa se z njim strinja oziroma popolnoma strinja (1,9 % proti 7,3 %). Tudi v tem primeru je povezanost med spremenljivkama šibka ( $C_c = 0,12$ ).

Obe skupini učiteljev sta enotni, da naj namen učiteljevega ocenjevanja znanja ne bi bil kaznovanje disciplinskih prestopkov; v njunem strinjanju ni statistično pomembnih razlik. Večina učiteljev (91,1 %) se ne strinja ali sploh ne strinja z omenjenim namenom učiteljevega ocenjevanja, 3,6 % se jih glede tega namena ne more odločiti, medtem ko se z njim strinja ali popolnoma strinja 5,3 % učiteljev. Strmčnik (2001) represivno funkcijo ocenjevanja odločno zavrača, saj jo opisuje kot problematično, povezano z vzgojnim nasiljem. V tem kontekstu poudarja izrabo ocenjevanja »za kaznovanje disciplinskih prestopkov nemirnih učencev« (prav tam, str. 179); podatki o mnenjih učiteljev ta pogled na represivno funkcijo ocenjevanja podpirajo.

Odgovore učiteljev glede posameznih namenov učiteljevega ocenjevanja znanja smo primerjali tudi glede na njihovo delovno dobo (preglednica 4).

Preglednica 4: Deskriptivna statistika in statistična pomembnost razlik med učitelji z različno delovno dobo

Namen učiteljevega ocenjevanja znanja naj bi bil ...	Delovna doba (v letih)	n	$\bar{x}$ (SD)	Me	Povprečni rang	Kruskal-Wallis H	g	p
... povratna informacija učenecem in njihovim staršem o znanju učenca.	0–3	55	4,78 (0,53)	5	453,42	2,99	3	0,394
	4–6	73	4,71 (0,46)	5	411,84			
	7–18	278	4,71 (0,56)	5	422,01			
	19 in več	427	4,70 (0,47)	5	409,93			
	Skupaj	833						
... motiviranje učencev za učenje in spodbujanje napredku v znanju.	0–3	55	4,33 (0,86)	4,5	398,55	6,02	3	0,111
	4–6	73	4,36 (0,71)	4	391,34			
	7–18	278	4,37 (0,74)	4	400,43			
	19 in več	427	4,50 (0,61)	5	434,55			
	Skupaj	833						

Namen učiteljevega ocenjevanja znanja naj bi bil ...	Delovna doba (v letih)	n	$\bar{x}$ (SD)	Me	Povprečni rang	Kruskal-Wallis H	g	p
... razvrščanje učencev glede na znanje.	0–3	53	2,25 (1,11)	2	340,52	6,03	3	0,110
	4–6	72	2,63 (1,18)	2,5	415,74			
	7–18	276	2,55 (1,12)	2,5	404,03			
	19 in več	417	2,67 (1,24)	2	420,81			
	Skupaj	818						
... kaznovanje neznanja.	0–3	55	1,53 (0,90)	1	379,79	2,32	3	0,508
	4–6	73	1,63 (0,81)	1	427,42			
	7–18	278	1,64 (0,85)	1	424,19			
	19 in več	424	1,60 (0,84)	1	412,38			
	Skupaj	830						
... kaznovanje disciplinskih prestopkov.	0–3	54	1,59 (1,09)	1	420,99	1,59	3	0,663
	4–6	74	1,47 (0,78)	1	421,55			
	7–18	277	1,48 (0,81)	1	424,83			
	19 in več	424	1,45 (0,83)	1	406,67			
	Skupaj	829						

Med učitelji z različno delovno dobo se niso pokazale statistično pomembne razlike v strinjanju z nobenim od namenom učiteljevega ocenjevanja znanja. Z namenom povratne informacije učencem in njihovim staršem o znanju učenca se učitelji ne glede na delovno dobo v povprečju povsem strinjajo ( $4,70 \leq \bar{x} \leq 4,78$ ). Sledi motiviranje učencev za učenje in spodbujanje k napredku v znanju; s tem se učitelji ne glede na delovno dobo v povprečju strinjajo ( $4,33 \leq \bar{x} \leq 4,50$ ). V vzorcu se z razvrščanjem učencev glede na znanje v povprečju ne strinjajo učitelji z do tremi leti delovne dobe ( $\bar{x} = 2,25$ ), bolj izkušeni pa se glede tega namena ocenjevanja na splošno ne morejo odločiti ( $2,55 \leq \bar{x} \leq 2,67$ ). Ne glede na delovno dobo se učitelji v povprečju ne strinjajo, da bi bil namen učiteljevega ocenjevanja kaznovanje neznanja ( $1,53 \leq \bar{x} \leq 1,64$ ) ali kaznovanje disciplinskih prestopkov ( $1,45 \leq \bar{x} \leq 1,59$ ). Izkušnje s poučevanjem torej niso statistično pomemben dejavnik podpiranja posameznih namenov učiteljevega ocenjevanja. Zanimivo pa je, da se v povprečju podpora namena motiviranja učencev za učenje in spodbujanja k napredku v znanju z naraščanjem delovne dobe anketiranih učiteljev povečuje.

## 8.7.2 Mnenje učiteljev RP o tem, katere ocene, opisne ali številčne, imajo večjo informativno vrednost

Zanimalo nas je, katerim ocenam, opisnim ali številčnim, učitelji RP pripisujejo večjo informativno vrednost. V ta namen smo jih vprašali, katere ocene, opisne ali številčne, omogočajo staršem in učencem po njihovem mnenju boljši vpogled v znanje učencev, učitelje prvega in drugega razreda pa tudi, kako pogosto jih starši otrok, ki so ocenjeni z opisno oceno, sprašujejo, katero oceno bi otrok dobil, če bi bile ocene številčne. Zanimalo nas je, ali se v odgovorih pojavljajo statistično pomembne razlike med učitelji RP glede na razred, v katerem poučujejo, in njihovo delovno dobo.

V preglednici 5 prikazujemo mnenja učiteljev RP, ki poučujejo v različnih razredih, o tem, katere ocene, opisne ali številčne, omogočajo staršem in učencem po njihovem mnenju boljši vpogled v znanje učencev.

Preglednica 5: Odgovori učiteljev RP, ki poučujejo v različnih razredih, o tem, katere ocene, opisne ali številčne, omogočajo staršem in učencem po njihovem mnenju boljši vpogled v znanje učencev

Katere ocene, opisne ali številčne, omogočajo staršem in učencem po vašem mnenju boljši vpogled v znanje učencev?							
			Opisne	Številčne	Oboje enako	Ne vem	Skupaj
Razred <sup>6</sup>	Prvi	f	20	60	12	0	92
		f %	21,7	65,2	13,0	0,0	100,0
	Drugi	f	3	44	11	3	61
		f %	4,9	72,1	18,0	4,9	100,0
	Tretji	f	8	60	10	1	79
		f %	10,1	75,9	12,7	1,3	100,0
	Četrti	f	7	46	5	0	58
		f %	12,1	79,3	8,6	0,0	100,0
	Peti	f	7	44	4	1	56
		f %	12,5	78,6	7,1	1,8	100,0
Skupaj	f	45	254	42	5	346	
	f %	13,0	73,4	12,1	1,4	100,0	

<sup>6</sup> Iz analiz so zaradi nizkega numerusa ( $n_6 = 3$ ) izključeni učitelji RP, ki poučujejo v šestem razredu. Enako velja za rezultate analize, predstavljene v preglednici 8.

Skoraj tri četrtine učiteljev RP (73,4 %) meni, da številčne ocene staršem in učencem omogočajo boljši vpogled v znanje učencev kot opisne. Le 13 % jih meni, da boljši vpogled v znanje učencev omogočajo opisne ocene, medtem ko jih podoben delež (12,1 %) meni, da so opisne in številčne ocene v tem pogledu primerljive.

Med učitelji RP so se v odgovorih pokazale statistično pomembne razlike glede na razred ( $2\hat{I} = 21,64$ ;  $g = 12$ ;  $p < 0,05$ ). Do vključno četrtega razreda narašča delež učiteljev, ki menijo, da boljši vpogled v znanje učencev omogoča številčna ocena. Delež učiteljev, ki menijo, da boljši vpogled omogočajo opisne ocene, je sicer največji med učitelji prvega razreda (21,7 %), najnižji pa med učitelji drugega razreda (4,9 %), med katerimi jih 18,0 % meni, da obojne ocene omogočajo enak vpogled v znanje učencev. Med razredom, v katerem poučujejo učitelji RP, in omenjenim mnenjem se je pokazala šibka povezanost ( $C_c = 0,28$ ).

Preglednica 6 prikazuje razlike v odgovorih učiteljev RP z različno delovno dobo.

Preglednica 6: Odgovori učiteljev RP z različno delovno dobo o tem, katere ocene, opisne ali številčne, omogočajo staršem in učencem po njihovem mnenju boljši vpogled v znanje učencev

		Katere ocene, opisne ali številčne, omogočajo staršem in učencem po vašem mnenju boljši vpogled v znanje učencev? <sup>7</sup>				
		Opisne	Številčne	Oboje enako	Skupaj	
Delovna doba (v letih)	0–3	f	2	16	1	19
		f %	10,5	84,2	5,3	100,0
	4–6	f	0	23	3	26
		f %	0,0	88,5	11,5	100,0
	7–18	f	17	92	12	121
		f %	14,0	76,0	9,9	100,0
	19 in več	f	28	136	27	191
		f %	14,7	71,2	14,1	100,0
Skupaj		f	47	267	43	357
		f %	13,2	74,8	12,0	100,0

7 Iz analize smo izključili tiste učitelje, ki so izbrali odgovor *ne vem* ( $n_4 = 5$ ).

Analiza je pokazala, da mnenje učiteljev o tem, katere ocene omogočajo staršem in učencem boljši vpogled v znanje učencev, ni statistično pomembno povezano z njihovo delovno dobo ( $2\hat{I} = 10,59$ ;  $g = 6$ ;  $p > 0,05$ ). Med vključenimi učitelji je delež tistih, ki menijo, da so to številčne ocene, najvišji v skupini učiteljev s 4–6 let delovne dobe (88,5 %), sledijo učitelji z do 3 leti delovne dobe (84,2 %). Opisne ocene v primerjavi s številčnimi v vzorcu višje ocenjuje večji delež učiteljev z daljšo delovno dobo kot pa manj izkušenih.

Tudi raziskava, ki so jo opravili Vogrinc in sodelavci (2011), je pokazala, da učitelji v prvem in drugem triletju večjo informativno vrednost pripisujejo številčnemu ocenjevanju kot opisnemu, vendar pa je bil delež učiteljev s takšnim mnenjem v omenjeni raziskavi nekoliko nižji – 53,0 % med učitelji prvega triletja in 67,2 % med učitelji v drugem triletju (prav tam, str. 40). V starejši raziskavi (Krek idr., 2005) so večjo informativno vrednost številčnim ocenam pripisali starši, medtem ko so učitelji v tem pogledu višje ovrednotili opisne ocene.

Učitelje RP v prvem in drugem razredu smo vprašali tudi, kako pogosto jih starši otrok, ki so ocenjeni z opisno oceno, sprašujejo, katero oceno bi otrok dobil, če bi bile ocene številčne.

Preglednica 7: Odgovori učiteljev prvega in drugega razreda o tem, kako pogosto jih starši otrok, ki so ocenjeni z opisno oceno, sprašujejo, katero oceno bi otrok dobil, če bi bile ocene številčne

Kako pogosto vas starši otrok, ki so ocenjeni z opisno oceno, sprašujejo, katero oceno bi otrok dobil, če bi bile ocene številčne?								
		Zelo pogosto	Pogosto	Občasno	Redko	Nikoli	Skupaj	
Razred	Prvi	f	3	16	32	26	14	91
		f %	3,3	17,6	35,2	28,6	15,4	100,0
	Drugi	f	7	11	19	16	8	61
		f %	11,5	18,0	31,1	26,2	13,1	100,0
Skupaj	f	10	27	51	42	22	152	
	f %	6,6	17,8	33,6	27,6	14,5	100,0	



Več kot polovica učiteljev prvega in drugega razreda (58,0 %) ocenjuje, da jih starši vsaj občasno vprašajo po številčni oceni na podlagi opisne, ki jo je dobil njihov otrok; da se to dogaja pogosto, jih ocenjuje 17,8 %, zelo pogosto pa 6,6 %. Tretjina jih je odgovorila, da jih starši po številčni oceni na podlagi opisne sprašujejo občasno (33,6 %), dobra četrtnina (27,6 %), da se to dogaja redko, 14,5 % pa, da jih tega starši nikoli ne vprašajo. Med odgovori učiteljev prvega in drugega razreda ni statistično pomembnih razlik ( $\chi^2 = 4,10$ ;  $g = 4$ ;  $p > 0,05$ ). V vzorcu je med učitelji drugega razreda v primerjavi s prvim večji delež tistih, ki so odgovorili, da jih starši pogosteje sprašujejo po številčni oceni na podlagi dane opisne, in manjši delež tistih, ki do odgovorili, da se to dogaja redkeje.

Podatki naše raziskave so pokazali, da učitelje v prvem in drugem razredu starši občasno oziroma redko vprašajo, katero oceno bi dobil njihov otrok, če bi bile ocene številčne. V primerjavi z raziskavo Vogrinca idr. (2011) pa jih je večji delež odgovoril, da starši to počnejo redko (27,6 %) ali nikoli (14,5 %), medtem ko je v omenjeni raziskavi odgovor nikoli izbralo 16,2 % učiteljev, redko pa nihče (prav tam, str. 36). Primerjava ugotovitev preteklih raziskav in naše raziskave kaže, da vedno večji delež učiteljev z vidika informativne vrednosti višje ocenjuje številčne kot pa opisne ocene.

### 8.7.3 Mnenje učiteljev RP o tem, katere ocene, opisne ali številčne, imajo večjo motivacijsko vrednost

Za preverjanje mnenja učiteljev RP o tem, katere ocene imajo večjo motivacijsko vrednost, smo jih vprašali, katere bolj spodbujajo učence k učenju. Njihove odgovore smo primerjali glede na razred, v katerem poučujejo (preglednica 8), ter delovno dobo (preglednica 9).

Preglednica 8: Odgovori učiteljev RP, ki poučujejo v različnih razredih, o tem, katere ocene, opisne ali številčne, bolj spodbujajo učence k učenju

Katere ocene bolj spodbujajo učence k učenju?						
		Opisne	Številčne	Oboje enako	Skupaj	
Razred	Prvi	f	1	84	7	92
		f %	1,1	91,3	7,6	100,0
	Drugi	f	1	56	4	61
		f %	1,6	91,8	6,6	100,0
	Tretji	f	1	74	3	78
		f %	1,3	94,9	3,8	100,0
	Četrty	f	0	57	1	58
		f %	0,0	98,3	1,7	100,0
	Peti	f	1	54	0	55
		f %	1,8	98,2	0,0	100,0
	Skupaj	f	4	325	15	344
		f %	1,2	94,5	4,4	100,0

Skoraj vsi učitelji RP se strinjajo, da učence k učenju bolj spodbujajo številčne ocene (94,5 %). Razlike med učitelji RP, ki poučujejo v različnih razredih, niso statistično pomembne ( $2\hat{I} = 10,40$ ;  $g = 8$ ;  $p > 0,05$ ). Med sodelujočimi učitelji sicer do vključno četrtega razreda narašča delež tistih, ki višjo motivacijsko vrednost pripisujejo številčnim ocenam. Hkrati z razredom, v katerem poučujejo, pada delež tistih, ki menijo, da opisne in številčne ocene učence enako spodbujajo k učenju (s 7,6 % v prvem razredu na 1,7 % v četrtem razredu, medtem ko v petem razredu učiteljev s takšnim mnenjem ni).

Razlike v odgovorih učiteljev glede na delovno dobo niso statistično pomembne ( $2\hat{I} = 5,14$ ;  $g = 6$ ;  $p > 0,05$ ). Med učitelji v vzorcu najbolj izkušeni, z 19 in več leti delovne dobe, v večjem deležu menijo, da opisne in številčne ocene učence enako spodbujajo k učenju (5,7 %) kot manj izkušeni (preglednica 9).

Preglednica 9: Odgovori učiteljev RP z različno delovno dobo o tem, katere ocene, opisne ali številčne, bolj spodbujajo učence k učenju

		Katere ocene bolj spodbujajo učence k učenju?				
		Opisne	Številčne	Oboje enako	Skupaj	
Delovna doba (v letih)	0–3	f	1	19	0	20
		f %	5,0	95,0	0,0	100,0
	4–6	f	0	25	1	26
		f %	0,0	96,2	3,8	100,0
	7–18	f	1	117	4	122
		f %	0,8	95,9	3,3	100,0
	19 in več	f	3	179	11	193
		f %	1,6	92,7	5,7	100,0
	Skupaj	f	5	340	16	361
		f %	1,4	94,2	4,4	100,0

Na podlagi podatkov lahko zaključimo, da je primerjava številčnega in opisnega ocenjevanja z vidika njune motivacijske vrednosti še izraziteje v prid številčnemu ocenjevanju kot z vidika informativne vrednosti. Vogrinc idr. (2011) so dobili v svoji raziskavi podobne rezultate, čeprav je bil med učitelji prvega triletja odstotek takšnih, ki višje ocenjujejo motivacijsko vrednost številčnega ocenjevanja, v njihovi raziskavi nižji (79,3 %) kot v naši (91,3 %–94,9 % med učitelji od prvega do tretjega razreda), učitelji v drugem triletju pa so v njihovi raziskavi številčnim ocenam v statistično pomembno večjem deležu (93,5 %) pripisali večjo motivacijsko vrednost kot učitelji v prvem triletju (79,3 %; prav tam, str. 43). V raziskavi Kreka idr. (2005) so rezultati pokazali, da po mnenju staršev številčna ocena učenca motivira z različnih vidikov, medtem ko so učitelji pretežno izrazili, da številčna ocena ne spodbuja želje po znanju, motivira pa interes za učenje. Tudi glede motivacijske vrednosti lahko zato trdimo, da vedno več učiteljev višje vrednoti številčno kot pa opisno ocenjevanje.

## 8.8 Sklep

Strmčnikov pomemben prispevek na področju strukturiranja učnih stopenj je v poudarjanju njihove enakovrednosti: »Podcenjevanje katerekoli hromi

učinkovitost drugih.« (Strmčnik, 2001, str. 161) Njegova analiza učnih stopenj temelji na natančni opredelitvi namena in ciljev posamezne učne stopnje pri pouku ter pomembnosti sledenja njihovemu zaporedju – to pogojuje kakovosten pouk. Ob tem, opozarja, je njihova konkretna izvedba podrejena ciljem, vsebini, učnim metodam ter njihovim posebnostim pri posameznem predmetu (prav tam).

Strmčnikova struktura učnih stopenj jasno ločuje preverjanje od ocenjevanja. Medtem ko preverjanje umešča v stopnjo obravnavanja nove učne vsebine in razvijanja sposobnosti ter spretnosti, ocenjevanje obravnava kot zadnjo učno stopnjo, ločeno od drugih. Med različnimi nameni oziroma funkcijami ocenjevanja zagovarja pedagoško-motivacijsko, ob koncu osnovne šole pa tudi selekcijsko funkcijo. Informativno funkcijo ocenjevanja, ki jo opiše kot najstarejšo, prednostno naloži preverjanju, ki omogoča zbiranje in podajanje podrobnejših povratnih informacij učencu, njegovim staršem pa tudi učitelju samemu o njegovem poučevanju. Zaradi značilnosti opisne ocene, ki naj bi po Strmčnikovem mnenju omogočala boljši vpogled v znanje, napredek, učne pomanjkljivosti in priložnosti za izboljšanje učnega uspevanja posameznega učenca, naj bi ta bolje izpolnjevala tako informativno kot pedagoško-motivacijsko funkcijo ocenjevanja v primerjavi s številčno (Strmčnik, 2001).

Izsledki raziskave, predstavljene v tem prispevku, so pokazali, da osnovnošolski učitelji v največji meri podpirajo informativno in pedagoško-motivacijsko funkcijo ocenjevanja (učitelji RP statistično pomembno bolj kot učitelji PP), zavračajo pa represivno. Gre za funkciji, ki ju ocenjevanju pripisuje sodobno pojmovanje, s težiščem na zblíževanju sumativnega in formativnega preverjanja. Sodobno ocenjevanje znanja naj bi tako poleg rezultatov ocenjevanja z zagotovljenimi merskimi karakteristikami spremljala tudi kakovostna povratna informacija z motivacijsko funkcijo za prihodnje učenje in napredek (Bennett, 2011; Bethell, 2003; Black, 2010; Black idr., 2011; Marentič Požarnik, 2002; Stiggins, 2006; Wiggins, 1998). Ob ugotovitvah predhodnih raziskav pri slovenskih osnovnošolskih učiteljih (Krek idr., 2005; Vogrinc idr., 2011) rezultati naše raziskave med učitelji nakazujejo trend njihovega vedno pogostejšega pripisovanja večje informativne in motivacijske vrednosti številčnim ocenam v primerjavi z opisnimi. Medtem ko so v raziskavi Kreka in sodelavcev (2005) učitelji opisnim ocenam pogosteje pripisali večjo informativno vrednost kot številčnim, so obratno pretežno menili že učitelji

v poznejši raziskavi (Vogrinc idr., 2011), v še večjem deležu pa so takšno mnenje podali učitelji v naši raziskavi. Podoben zamik v mnenju učiteljev se je pokazal glede primerjave motivacijske vrednosti obeh oblik ocenjevanja. V vzorcu vključenih učiteljev se je pokazalo celo, da manj izkušeni (in mlajši) učitelji v še večji meri kot bolj izkušeni podpirajo številčno ocenjevanje, medtem ko slednji na splošno v večji meri kot manj izkušeni podpirajo pedagoško-motivacijsko funkcijo učiteljevega ocenjevanja nasploh.

Izsledki omenjenih raziskav ob spremembi uredbe izvajanja opisnega ocenjevanja, ki je bilo v preteklosti izvajano v prvem in deloma drugem triletju, aktualna uredba pa določa njegovo izvajanje le še v prvem in drugem razredu, ne podpirajo Strmčnikovega zagovarjanja opisnega ocenjevanja v primerjavi s številčnim – predvidel je, da naj bi opisno ocenjevanje »postopno zanesljivo zajelo celotno razredno stopnjo osnovne šole« (Strmčnik, 2001, str. 177). Podobno kot se je nakazovalo že v predhodnih raziskavah (Krek idr., 2005; Vogrinc idr., 2011), lahko namreč na podlagi naše raziskave zaključimo, da opisno ocenjevanje v praksi ne presega informativne in pedagoško-motivacijske funkcije številčnega ocenjevanja. Ugotovitev, da učitelji postopoma vedno bolj zagovarjajo izbiro številčnega ocenjevanja pred opisnim, priča o še vedno aktualni potrebi po premisleku o vsebini navodil in strukturi obrazcev za oblikovanje opisnih ocen.

## Literatura in viri

- Bethell, George, 2003. *Examination and assessment reform: an overview of experiences in Central and Eastern Europe*. Budimpešta: Education Support Program, Open Society Institute. Dostopno na naslovu: [https://www.opensocietyfoundations.org/sites/default/files/examinations\\_20030701.pdf](https://www.opensocietyfoundations.org/sites/default/files/examinations_20030701.pdf) (citirano 5. januar 2015).
- Bennett, Randy Elliot, 2011. Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 18/1. 5–25.
- Black, Paul, in Wiliam, Dylan, 1998. Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 5/1. 7–74.
- Black, Paul, in Wiliam, Dylan, 1999. *Assessment for learning: beyond the black box*. Cambridge: University of Cambridge. Assessment Reform Group. Dostopno na naslovu: <http://org.educ.cam.ac.uk/Assess-Insides.pdf> (citirano 15. september 2011).

- Black, Paul, in Wiliam, Dylan, 2006. Assessment for learning in the classroom. V: *Assessment and learning* (ur. Gardner, John). London: SAGE Publications. 9–25.
- Black, Paul, Harrison, Christine, Hodgen, Jeremy, Marshall, Bethan, in Serret, Natasha, 2010. Validity in teachers' summative assessments. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 17/2. 215–232.
- Black, Paul, Harrison, Christine, Hodgen, Jeremy, Marshall, Bethan, in Serret, Natasha, 2011. Can teachers' summative assessments produce dependable results and also enhance classroom learning? *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 18/4. 451–469.
- Blažič, Marjan, Ivanuš Grmek, Milena, Kramar, Martin, in Strmčnik, France, 2003. *Didaktika*. Novo mesto: Visokošolsko središče Novo mesto.
- Bloom, Benjamin S., 1969. Some theoretical issues relating to educational evaluation. V: *Educational evaluation: new roles, new means. The 63rd yearbook of the National Society for the Study of Education* (2. del, št. 69/2) (ur. Tyler, Ralph W.). Chicago, IL: University of Chicago Press. 26–50.
- Bucik, Valentin, 1997. Notranje in zunanje preverjanje in ocenjevanje znanja v osnovni šoli. *Sodobna pedagogika*. 48/3–4. 177–184.
- Clark, Ian, 2010. Formative assessment: »There is nothing so practical as a good theory«. *Australian Journal of Education*. 54/3. 341–352.
- Gardner, John, 2010. Developing teacher assessment: an introduction. V: *Developing teacher assessment* (ur. Gardner, John, in drugi). Maidenhead, Berkshire: Open University Press. 1–11.
- Gipps, Caroline V., 1994. Quality in teacher assessment. V: *Enhancing quality in assessment* (ur. Harlen, Wynne). London: Paul Chapman Publishing. 71–86.
- Gogala, Stanko, 1966. *Obča metodika*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Harlen, Wynne, 2005. Teachers' summative practices and assessment for learning – tensions and synergies. *The Curriculum Journal*. 16/2. 207–223.
- Harlen, Wynne, 2006a. On the relationship between assessment for formative and summative purposes. V: *Assessment and learning* (ur. Gardner, John). London: SAGE Publications. 103–117.

- Harlen, Wynne, 2006b. *The role of teachers in the assessment of learning*. Cambridge: University of Cambridge. Assessment Reform Group. Dostopno na naslovu: <http://www.nuffieldfoundation.org/sites/default/files/files/The-role-of-teachers-in-the-assessment-of-learning.pdf> (citirano 10. marec 2014).
- Kalin, Jana, Zuljan, Darjo, in Valenčič Zuljan, Milena, 2005. Measurement and assessment of knowledge as guides to quality teaching and learning. V: B. *Measurement and assessment in educational and social research* (ur. Kožuh, Boris). Exeter etc.: University. 95–113.
- Kalin, Jana, in Valenčič Zuljan, Milena, 2006. Učiteljevi pogledi na preverjanje in ocenjevanje v učnem procesu. V: *Zgodnje učenje in poučevanje otrok* (ur. Medved Udovič, Vida, in drugi). Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Založba Annales: Pedagoška fakulteta. 43–58.
- Krek, Janez, Kovač Šebart, Mojca, Kožuh, Boris, Vogrinc, Janez, Peršak, Mateja, in Volf, Bojan, 2005. *Med opisom in številko. Rezultati evalvacije zaključnih opisnih ocen (spričeval) prvega in drugega razreda devetletne osnovne šole. Analiza mnenj učiteljev in staršev o ocenjevanju znanja*. Ljubljana: Center za študij edukacijskih strategij.
- Krek, Janez, Barle Lakota, Andreja, Kodelja, Zdenko, Metljak, Mira, Šimenc, Marjan, in Tavčar Krajnc, Marina, 2011. *Gimnazija v Sloveniji na začetku 21. stoletja: med množičnim vpisom in zagotavljanjem kakovosti znanja*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Lund, Adam, in Lund, Mark, 2013. *Kruskal-Wallis H Test using SPSS Statistics*. Dostopno na naslovu: <https://statistics.laerd.com/spss-tutorials/kruskal-wallis-h-test-using-spss-statistics.php> (citirano 16. maj 2016).
- Marentič Požarnik, Barica, 2002. *Preverjanje in ocenjevanje za uspešnejši študij*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Marentič Požarnik, Barica, 2003. *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Marzano, Robert J., 2006. *Classroom assessment and grading that work*. Alexandria, Virginia, ZDA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Peček, Mojca, Valenčič Zuljan, Milena, Čuk, Ivan, in Lesar, Irena, 2008. Should assessment reflect only pupils' knowledge? *Educational Studies*. 34/2. 73–82.
- Poljak, Vladimir, 1991. *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v 9-letni osnovni šoli, 1999. *Uradni list Republike Slovenije*. 61/1999. Dostopno na strani: <http://www.uradni-list.si> (citirano 9. junij 2011).
- Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli, 2013. *Uradni list Republike Slovenije*. 52/2013. Dostopno na strani: <http://www.uradni-list.si> (citirano 15. julij 2015).
- Pravilnik o spremembah in dopolnitvah pravilnika o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v 9-letni osnovni šoli, 2003. *Uradni list Republike Slovenije*. 64/2003. Dostopno na strani: <http://www.uradni-list.si> (citirano 18. april 2022).
- Razdevšek Pučko, Cveta, 1999. *Opisno ocenjevanje*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Razdevšek Pučko, Cveta, 2002. Nacionalni preizkusi znanja in sodobna pojmovanja preverjanja in ocenjevanja znanja. *Vzgoja in izobraževanje*. 33/2. 4–10.
- Rohrer, Doug, in Pashler, Harold, 2010. Recent research on human learning challenges conventional instructional strategies. *Educational Researcher*. 39/5. 406–412.
- Sagadin, Janez, 1993. *Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Scott, Shelleyann, Webber, Charles F., Lupart, Judy L., Aitken, Nola, in Scott, Donald E., 2013. Fair and equitable assessment practices for all students. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 21/1. 52–70. Dostopno na strani: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0969594X.2013.776943> (citirano 3. december 2016).
- Stiggins, Rick J., 2006. Assessment for learning: a key to motivation and achievement. *Edge*. 2/2. 3–19. Dostopno na naslovu: [http://www.michigan.gov/documents/mde/Kappan\\_Edge\\_Article\\_188578\\_7.pdf](http://www.michigan.gov/documents/mde/Kappan_Edge_Article_188578_7.pdf) (citirano 12. februar 2011).



- Strmčnik, France, 2001. *Didaktika: osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Šilih, Gustav, 1961. *Očrt splošne didaktike*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Štefanc, Damijan, 2012: Od standardov znanja do pričakovanih rezultatov – in nazaj? *Sodobna pedagogika*. 63/2. 16–32.
- Šteh, Barbara, 2012. Stari – novi izzivi preverjanja in ocenjevanja znanja. V: *Preverjanje in ocenjevanje znanja ter vrednotenje dosežkov v vzgoji in izobraževanju* (ur. Šteh, Barbara). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 20–27.
- Tomić, Ana, 2003. *Izbrana poglavja iz didaktike*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Torrance, Harry, in Pryor, John, 1998: *Investigating formative assessment*. Maidenhead: Open University Press.
- Tunstall, Pat, in Gipps, Caroline V., 1996. Teacher feedback to young children in formative assessment: a typology. *British Educational Research Journal*. 22/4. 389–404.
- Vogrinc, Janez, Kalin, Jana, Krek, Janez, Medveš, Zdenko, in Valenčič Zurljan, Milena, 2011. *Sistemske vidike preverjanja in ocenjevanja v osnovni šoli*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Wiggins, Grant, 1998. *Educative assessment: designing assessments to inform and improve student performance*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Yorke, Mantz, 2003. Formative assessment in higher education: moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice. *Higher Education*. 45. 477–501.



## Povzetek

Monografija *Sodobna šola in pouk v luči didaktične zapuščine Franceta Strmčnika* prinaša teoretske razmisleke in rezultate empiričnih raziskav na raznolikih področjih, s katerimi se je znanstveno in raziskovalno ukvarjal prof. dr. France Strmčnik (10. 7. 1928 – 30. 11. 2020), zaslužni profesor Univerze v Ljubljani. Njegovo pedagoško in znanstvenoraziskovalno delo je zaznamovalo številne generacije študentov, učiteljev in svetovalnih delavcev ter kritično sooblikovalo razvoj slovenske pedagoške znanosti, še zlasti didaktike. Avtorice in avtorji so v svojih prispevkih izhajali z bogate zapuščine profesorja Strmčnika, njegovih teoretičnih spoznanj in strokovnih pogledov. Njihovo aktualnost so presojali z vidika sodobnih izzivov vzgojno-izobraževalnega dela, pedagoške teorije in ožjih didaktičnih vprašanj. V svojih prispevkih so prikazali, kako se je izbrano didaktično področje razvijalo, v kolikšni meri so znanstvena stališča in strokovna prizadevanja prof. Strmčnika aktualna še danes, kako so se uveljavila v vzgojno-izobraževalnih sistemskih rešitvah ter kolikšen je njihov potencial za nadaljnji razvoj didaktične teorije in vzgojno-izobraževalne prakse na različnih ravneh izobraževanja. Avtorji monografije so sodelavci prof. Strmčnika, njegovi študentje in doktorandi, študenti teh študentov, pa tudi avtorji, ki so delo prof. Strmčnika spoznavali predvsem preko njegovih številnih člankov in znanstvenih monografij.

Uvodna razprava Zdenka Medveša *Iskanje ravnovesja v vrtincu pedagoških teoretskih diskurzov* nas vodi v širše paradigmatško izhodišče Strmčnikovega pedagoškega mišljenja in pokaže, kako so se skozi čas dograjevala njegova temeljna teoretska izhodišča, vsebinsko utemeljena znotraj socialnokritične pedagoške paradigme, v delih po letu 2000 pa avtor ugotavlja vse bolj prepoznaven epistemološki obrat od historičnomaterialističnega diskurza k hermenevtiki.

V znanstvenoraziskovalnem delu prof. Strmčnika zavzemajo didaktična načela pomembno mesto. Drugo poglavje obravnava *Pomen didaktičnih načel za učiteljevo strokovno utemeljeno izbiro učnih oblik* avtoric Romine Plešec Gasparič in Milene Valenčič Zuljan. V empirični raziskavi ugotavljata, da učitelji učinkovitost učnih oblik v največjem deležu presojajo z vidika didaktičnih načel učne aktivnosti v funkciji učenčevega razvoja, racionalnosti

in ekonomičnosti pouka, učne diferenciacije in individualizacije ter tudi življenjskosti šole in pouka.

Poglobljeno analizo pogledov na individualizacijo pouka kot didaktičnega načela in kot sistemskega in političnega vprašanja, povezanega z vprašanjem trajanja in zasnove enotne šole, predstavi Damijan Štefanc v poglavju *Individualizacija, diferenciacija, personalizacija: ključne značilnosti in konceptualne razlike*. V prispevku odpira vprašanja razmerja med personalizacijo učenja in individualizacijo pouka, na katera bo treba v prihodnje še poiskati odgovore tudi s perspektive razmislekov o sistemski umeščenosti učne diferenciacije.

Zavzemanje za zagotavljanje optimalnega razvoja ter pravičnosti in enakih možnosti vsem raznolikim učencem je bilo eno temeljnih prizadevanj prof. Strmčnika, pri čemer je posebno pozornost že pred več kot tridesetimi leti namenjal nadarjenim učencem. Poglavje *Prepoznavanje nadarjenih učencev in vzgojno-izobraževalno delo z njimi kot izziv učiteljeve pedagoške usposobljenosti* avtorice Jane Kalin poudarja temeljna izhodišča za vzpostavljanje pogojev in možnosti za razvoj talentov, med katerimi so bistvenega pomena ustrezne sistemske rešitve ter usposobljenost strokovnih delavcev za delo z nadarjenimi učenci.

Enega od temeljev kakovostnega pouka predstavlja problemski pouk, ki mu prof. Strmčnik namenja znaten del svojega znanstvenega delovanja. Milena Ivanuš Grmek, Marija Javornik in Monika Mithans v poglavju *Teoretska opredelitev problemskega pouka in njegova uveljavljenost v pedagoški praksi* na osnovi empirične raziskave ugotavljajo, da se kažejo pozitivni premiki v pogostosti uporabe problemskega pristopa pri pouku, kar spodbuja učenčevo samostojno, sodelovalno in ustvarjalno aktivnost ter njegovo zavestno učno odgovornost.

Na področje visokošolske didaktike in izobraževanja pedagoških delavcev svoja strokovna spoznanja in premisleke prof. Strmčnika aplicira Alenka Polak v poglavju *Izobraževanje in usposabljanje pedagoških delavcev za timsko delo kot udejanjanje osnovnih didaktičnih načel*. Pri analizi osnovnih izhodišč programa izobraževanja za timsko delo avtorico zanimajo predvsem načela individualizacije vsebine, procesa in tempa ozaveščanja raznolikih razsežnosti timskega dela, kar osvetljuje s pomočjo ugotovitev evalvacije programa in kvalitativne analize portfoliov podiplomskih študentov.

Matej Urbančič nas v poglavju *Programirani pouk v sodobnem, tehnološko podprtem okolju* vodi v uresničevanje načela učne individualizacije s programiranim poukom, skozi koncept programiranega pouka, s katerim se je prof. Strmčnik poglobljeno ukvarjal že v šestdesetih in sedemdesetih letih prejšnjega stoletja. Avtorja zanima sodobno razumevanje učnega okolja, ki naj bi omogočalo samostojno učenje, raziskovanje ter spodbujalo problem-sko naravnost pouka, pri čemer ima učitelj ključno vlogo.

Mojca Žvegljč Mihelič in Janez Vogrinc v poglavju *Nameni učiteljevega ocenjevanja znanja: primerjava informativne in motivacijske vrednosti opisnih in številčnih ocen* obravnavata artikulacijo učnega procesa in poudarjata pomemben prispevek prof. Strmčnika k zasnovi ocenjevanja v sodobni osnovni šoli, saj ga prvi pri nas nedvoumno loči od preverjanja in ga postavi na mesto samostojne učne stopnje. V prispevku obravnavata dileme, povezane z ocenjevanjem, ki jih Strmčnik pripisuje različnim namenom ocenjevanja, ter predstavljata del rezultatov empirične kvantitativne raziskave med slovenskimi osnovnošolskimi učitelji o teh vprašanjih.

Avtorice in avtorji v svojih prispevkih vzpostavljajo dialog z idejami in spoznanji prof. Strmčnika, na temelju njegove didaktične zapuščine oblikujejo vprašanja in izzive za nadaljnje raziskovanje ter odkrivajo rešitve za delovanje na raznolikih področjih v prihodnje.



## Summary

The monograph *Contemporary School and Instruction in the Light of France Strmčnik's Didactic Legacy* publishes theoretical reflections and empirical research findings from the various fields studied by France Strmčnik (10 July 1928 – 30 November 2020), Professor Emeritus at the University of Ljubljana. His teaching and research have influenced many generations of students, teachers and counsellors and have critically shaped the development of Slovenian educational science, especially didactics. The authors of the chapters draw on Professor Strmčnik's rich legacy, his theoretical insights and professional views. Their relevance is assessed in the light of contemporary challenges in educational work, pedagogical theory and specific didactic considerations. In their contributions, they show how a particular didactic field has developed, to what extent Professor Strmčnik's scientific views and professional efforts are still relevant today, how they have been implemented in the education system, and how much potential they hold for the further development of didactic theory and educational practice at different levels of education. The authors of the monograph are Professor Strmčnik's colleagues, students and PhD students, these students' students, as well as those who became acquainted with his work primarily through his numerous articles and scientific monographs.

The introductory chapter by Zdenko Medveš, "Finding balance in the maelstrom of pedagogical theoretical discourses", depicts the broader paradigmatic basis of Professor Strmčnik's pedagogical thinking and demonstrates how his key theoretical premises, grounded in the socio-critical pedagogical paradigm, developed over time. Medveš shows that Strmčnik's work after year 2000 suggests an increasingly noticeable epistemological turn away from the historically materialist discourse and towards hermeneutics.

Didactic principles occupied an important place in Professor Strmčnik's scientific research. The second chapter, by Romina Plešec Gasparič and Milena Valenčič Zuljan, discusses "The importance of didactic principles for teachers' professionally informed choice of student grouping forms". Their empirical study found that teachers mostly judge the effectiveness of within-class student grouping forms in terms of the didactic principles of learning activity as a function of student development, the rationality and

efficiency of teaching, learning differentiation and individualisation, as well as the real-life characteristics of the school and the classroom.

Damijan Štefanc presents an in-depth analysis of the views on the individualisation of instruction as a didactic principle and as a systemic and policy issue related to the question of the duration and concept of unified compulsory education in his chapter “Individualisation, differentiation, personalisation: Key features and conceptual differences”. He raises questions about the relationship between the personalisation of learning and the individualisation of instruction, which will need to be answered in the future, including from the perspective of the systemic positioning of differentiation.

Commitment to ensuring optimal development, fairness and equal opportunities for all diverse learners was one of Professor Strmčnik’s fundamental concerns, and he began to pay special attention to gifted learners more than thirty years ago. Jana Kalin’s chapter “Identification and educational work with gifted students as a challenge to teachers’ pedagogical competence” highlights the basic starting points for creating the conditions and opportunities for talent development, among which appropriate systemic solutions and educators’ competence for working with gifted students are essential.

Problem-based learning is one of the cornerstones of effective teaching, and Professor Strmčnik dedicated a significant part of his scientific work to it. In their research-based chapter “Theoretical definition of problem-based learning and its application in pedagogical practice”, Milena Ivanuš Grmek, Marija Javornik and Monika Mithans conclude that there have been positive shifts in the frequency of the use of problem-based learning in education, which encourages students’ independent, collaborative and creative activity and their conscious responsibility for learning.

Alenka Polak combines her own expertise and Professor Strmčnik’s considerations regarding higher education didactics and the education of teaching staff in the chapter “Educating and training teaching staff for teamwork as the implementation of basic didactic principles”. In analysing the basic premises of the teamwork education programme, the author is particularly interested in the principles of the individualisation of the



content, process and pace of raising awareness of the diverse dimensions of teamwork, which she highlights through the evaluation of the programme and her qualitative analysis of postgraduate students' portfolios.

In "Programmed instruction in a modern technology-enhanced environment", Matej Urbančič introduces the implementation of the principle of learning individualisation through programmed instruction, the concept which Professor Strmčnik worked on in depth as early as in the 1960s and 1970s. The author is interested in a contemporary understanding of the learning environment that enables independent learning, research and promotes problem-based learning, in which the teacher plays a key role.

In "The purposes of teachers' grading: A comparison of the informative and motivational value of descriptive and numerical assessments and grades", Mojca Žvegljč Mihelič and Janez Vogrinc address the articulation of the learning process. They highlight Professor Strmčnik's important contribution to the design of grading in the modern primary school, as he was the first in Slovenia to unambiguously distinguish it from knowledge assessment and to establish it as an independent learning stage. Their chapter discusses the dilemmas related to grading, which Professor Strmčnik attributed to the different purposes of grading, and presents part of the findings of an empirical quantitative study among Slovenian primary school teachers on these issues.

In their contributions, the authors engage in a dialogue with Professor Strmčnik's ideas and findings, build on his didactic legacy to formulate questions and challenges for further research, and propose solutions for future action in a wide range of areas.



## Stvarno kazalo

### A

artikulacija učnega procesa,  
struktura učnih stopenj 46–48,  
155, 201–202, 237

### D

delo v paru 40–41, 45, 53–54,  
56–62, 99  
delo z nadarjenimi 89–92, 96–98,  
100–104, 106–110, 236  
didaktična načela 6, 39, 40–46,  
48, 55–57, 61–62, 67–68,  
141, 146, 148–149, 151, 174,  
178–179, 235–236, 248–249  
didaktične strategije 44–45, 47–48,  
51, 53, 55, 107–109, 122, 133,  
155, 158–159, 162

### E

enotna šola 6, 15, 67–68, 70–72,  
236  
enotnost učno konkretnega in  
abstraktnega 6, 42–43, 45, 56,  
58, 61, 152  
epistemologija 20, 23, 25–27,  
239  
etape timskega dela 144–145,  
150, 152, 157, 159, 165

### F

fenomenološka epistemologija  
25–27  
fleksibilna učna diferenciacija 6,  
17, 71–75, 97, 104

frontalna učna oblika 40–41, 45,  
47, 49, 51, 54, 56–61, 175

### H

herbartizem 14, 25, 30, 32  
hermenevtični krog 24

### I

individualizacija 6–7, 9, 15–16,  
42–44, 46, 48, 50–53, 57, 60–  
62, 67–73, 76–78, 80, 83, 89,  
91, 96–97, 102–105, 107, 111,  
126–127, 129, 146, 151, 154,  
159–160, 163–171, 177–179,  
185, 194, 236–237  
individualna učna oblika 40, 48,  
54, 56–62

### K

kognitivno-konstruktivistični  
model pouka 117–118  
komunikacija 8, 22–24, 61–62, 132,  
146, 150, 154, 157–158, 162–  
164, 171, 174–177, 179, 189  
konstruktivizem 20–22, 24–25, 30,  
34–35  
korespondenčna teorija resnice  
22–24, 26

### M

metoda reševanja problemov 119,  
121–122, 131, 133  
modeli pouka 52, 72–74, 117–118,  
123, 186–187

## **N**

načelo problemskosti pouka 6,  
43–44, 48, 50, 52, 57, 60–61,  
122, 154, 156, 158–159  
načrtovanje pouka 6, 62, 67, 71, 73,  
81, 89, 108, 144, 185  
nadarjeni učenci 7, 53, 70, 89,  
91–98, 100–111, 236  
nadarjenost 7, 90–98, 101, 107,  
111, 161, 207  
nameni ocenjevanja znanja  
funkcije ocenjevanja znanja 8,  
201, 207–213, 215, 219–220,  
228–229  
informativna funkcija  
ocenjevanja 8, 201, 207, 209,  
211–213, 215, 228–229  
selektivna funkcija ocenjevanja  
207, 212, 219  
pedagoško-motivacijska  
funkcija ocenjevanja 8, 201,  
208–213, 219, 228–229  
represivna funkcija ocenjevanja  
208, 220  
neposredno poučevanje 41, 45  
notranja učna diferenciacija 52, 70,  
72, 74–75, 77, 97, 104–105

## **O**

obogatitvena dejavnost 97, 105,  
110–111  
obogatitveni program 102, 105,  
110–111  
ocenjevanje znanja 8, 118, 201,  
205–208, 213, 215–221, 228,  
237

odprti pouk 45, 47, 55, 119  
opisno ocenjevanje 209–213, 227,  
229  
opredelitev nadarjenosti 92–93  
optimalni razvoj učencev 16, 47–  
48, 53, 89–90, 101, 103, 106,  
110, 128–129, 155, 236, 240

## **P**

pedagogika med obema vojnama  
12, 14  
pedagoška praksa 7, 117, 120,  
122, 125, 128–132, 141–142,  
144–145, 149–150, 153–154,  
156, 170, 173, 236  
pedagoški delavci 7, 55, 109, 141–  
144, 151, 155–159, 161–162,  
164–165, 170, 174, 177–179,  
236, 247, 249  
pedagoški koordinator za delo z  
nadarjenimi učenci 110  
personalizacija učenja 6, 68, 76–79,  
81–83, 236  
pokretaši 15  
političnoideološki diskurz 15  
portfolio 154–155, 166–168, 171,  
236, 241  
posredno poučevanje 40–41,  
45  
postopki identifikacije nadarjenih  
učencev 96, 107–108  
pravičnost 6, 15, 36, 53, 82–84,  
236, 250  
prepoznavanje nadarjenih učencev  
7, 89, 91–92, 94–96, 100,  
107–111, 236

- preverjanje  
 diagnostično preverjanje 204  
 formativno preverjanje 204–205, 228  
 sumativno preverjanje 204–205, 228
- problemska situacija 49, 120–121, 123–124, 130, 158, 162,
- problemski pouk 7, 9, 20, 35, 49–52, 60, 89, 117, 119–123, 125–133, 156, 159, 236
- problemkost pouka 6, 43–44, 48, 50, 52, 57, 60–61, 122, 129, 154, 156, 158–159
- profesionalni razvoj 48, 53, 89, 108, 142, 145–146, 149, 151–152, 155, 157, 162, 167, 170–171, 173–174, 247–249
- R**
- racionalnost in ekonomičnost  
 pouka 6, 42–43, 47–48, 56–57, 59, 61–62, 155, 235–236
- razsvetljenski racionalizem 33
- re-entry proces 24–26
- refleksija 24, 26–28, 34, 41, 62, 77, 79, 143–144, 148, 152–153, 156, 162–163, 167–169, 171–173, 179, 203, 248
- reševanje problemov 20, 35, 49–50, 98, 119–131, 133, 157, 159, 162, 187
- S**
- samoozaveščanje 36, 164–166, 168–172, 178
- skupinska učna oblika 40–41, 45, 48, 54, 56–62
- spretnosti timskega dela 8, 142–143, 151–152, 154, 157, 162, 164
- strukturnost in sistematičnost pouka 6, 43, 46, 56, 58–59, 61, 153
- subjektivne potrebe učencev 117
- Š**
- šolska kazen 10–12, 18
- številčno ocenjevanje 201, 209–213, 215, 222–229, 237
- študenti 33, 51, 82, 131–133, 145–146, 150, 154–156, 161–162, 166–171, 174, 235–236, 247
- T**
- talentiranost 94
- timska evalvacija 144, 150–151, 155, 159
- timsko načrtovanje 144, 152, 159
- timsko poučevanje 141–144, 150–152, 159, 161, 163
- tradicionalni pouk 45, 47, 50–51, 117–118, 129–130, 133
- U**
- učiteljeva idejnost 30–32
- učiteljeva pedagoška usposobljenost 89, 98, 104–105, 110–111, 129, 133, 236
- učiteljski pokret 14
- učna aktivnost v funkciji  
 učenčevega razvoja 42–43, 56–57, 61, 235

učna diferenciacija 5–6, 9, 15–17,  
43–44, 46, 48, 50, 52, 57,  
60–62, 67–74, 76, 78, 89, 97,  
102–105, 111, 129, 160, 162,  
207, 236

učna individualizacija 7, 52, 68, 77,  
89, 102, 163, 166–167, 237

učne oblike 6, 39–41, 45–49, 54–  
63, 71, 99, 104, 126, 154–155,  
185, 235

## **V**

v učenca usmerjen pouk 117–119

verni učitelj 32

vloga učitelja 25, 27–28, 58, 117,  
248

vzgojno-izobraževalni sistem 5, 89,  
111, 117, 147, 201

## **Z**

znanstveni diskurz 15

zunanja učna diferenciacija 16–17,  
52, 70–72, 74, 97, 103

## **Ž**

življenjskost šole in pouka oz.  
povezanost teorije in prakse 6,  
43, 54–55, 57, 60–62, 236

## Imensko kazalo

### B

- Bain, Sherry K. 102  
Benner, Dietrich 25, 27  
Benny, Naama 99  
Bergant, Milica 70  
Bezić, Tanja 91, 100, 105–106,  
109  
Biesta, Gert 79  
Black, Paul 204–205, 219, 228  
Blažič, Marjan 9, 40–43, 47,  
52–55, 61, 117, 119, 123, 130,  
201, 207–210, 212  
Bognar, Ladislav 41–42, 69, 80  
Brock, Barbara 164

### C

- Cencič, Mira 121–123, 125–126,  
128–129

### D

- Delors, Jacques 156–158  
Devjak, Tatjana 145, 151–152,  
155, 158–159  
Dumont, Hanna 100

### F

- Facer, Keri 84

### G

- Gogala, Stanko 33–34,  
201–202  
Grady, Marilyn 164  
Gregorčič Mrvar, Petra 101,  
109

### H

- Halder, Valentin 35  
Harlen, Wynne 204–205  
Hattie, John 39–40, 44, 46, 51, 53,  
57, 60, 130  
Herbart, Johann Friedrich 11, 25–  
30, 201–202  
Hus, Vlasta 120, 129, 132

### I

- Istance, David 100  
Ivanuš Grmek, Milena 7, 117, 126,  
132–133, 236, 240, 247

### J

- Jančič Hegediš, Polona 120, 129,  
132  
Javornik, Marija 7, 117, 132, 236,  
240, 247  
Juriševič, Mojca 92, 97, 102,  
109–110

### K

- Kalin, Jana 7, 58, 89, 104, 109, 117,  
130, 133, 185, 195, 208, 216,  
236, 240, 247  
Kaplan, Sandra 102  
Komensky, Jan Amos 40, 45–46  
Konrad Čotar, Sonja 107–108  
Košir, Katja 130, 133  
Kovač Šebart, Mojca 67, 74–75  
Kramar, Martin 40–41, 123  
Krek, Janez 211–213, 216, 224,  
227–229

Krneta, Ljubomir 68–69  
Kronborg, Leonie 108  
Kukanja Gabrijelčič, Mojca  
107–109

## L

Lanz, Annika 160  
Lewis, Sarah 160  
Little, Catherine A. 99

## M

Marentič Požarnik, Barica 49, 54,  
119, 123, 127, 130–131, 151,  
204, 206, 208, 228  
Matijević, Milan 69, 80  
Medveš, Zdenko 5–6, 9, 17, 29, 36,  
70, 75, 235, 239, 248  
Mithans, Monika 7, 117, 126, 236,  
240, 247  
Mönks, Franz 102  
Muijs, Daniel 39, 45–49, 51–52,  
57

## N

Nolimal, Fani 76, 103

## O

Ograjšek, Sabina 132–133

## P

Pedersen, Fiona 108  
Plešec Gasparič, Romina 6, 39,  
45–46, 55, 130, 151, 153–156,  
159, 170, 235, 239, 248  
Plunkett, Margaret 108  
Plut - Pregelj, Leopoldina 67, 79

Polak, Alenka 7, 141–145, 147,  
149, 151–153, 155–159,  
162–164, 169, 175, 236, 240,  
248

Poljak, Vladimir 40–43, 47, 69–70,  
202–204

## R

Rancière, Jacques 22  
Razdevšek Pučko, Cveta 141–142,  
147–148, 204, 209  
Renzulli, Joseph S. 92  
Resman, Metod 157, 165  
Rugelj, Jože 147

## S

Schleiermacher, Friedrich 26  
Schmidt, Vlado 11, 13, 15–16,  
69–70, 80  
Selwyn, Neil 81, 83  
Stambaugh, Tamra 109  
Stanley, Todd 99  
Sternberg, Robert J. 92

## Š

Šegula, Iva 16  
Šilih, Gustav 41–42, 68–70,  
201–203, 205  
Štefanc, Damijan 6, 44, 67–70,  
74–75, 77, 117, 185, 195, 206,  
236, 240, 248

## T

Tomić, Ana 40–41, 203–204  
Tomlinson, Carol Ann 53, 98–99,  
186, 194



## **V**

- Valenčič Zuljan, Milena 6, 39,  
42, 45–47, 49, 51–53, 55, 58,  
104, 117–118, 130, 133, 151,  
153–156, 159, 170, 208, 235,  
239
- VanTassel-Baska, Joyce 100, 109
- Varela, Francisco Javier 21–22, 24,  
27
- Vogrinc, Janez 8, 201, 206–209,  
211–213, 216, 224–225,  
227–229, 237, 241
- Vršnik Perše, Tina 127

## **W**

- Watters, Audrey 81
- Welsh, Megan E. 100

## **Ž**

- Žgeč, Franjo 14

## **Avtorji in avtorice**

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

**Dr. Marija Javornik** je visokošolska učiteljica in raziskovalka, redna profesorica, doktorica znanosti s področja pedagogike. Na Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru predava predmete s področja didaktike, svetovalnega dela in profesionalnega razvoja. Prav tako v študijskih programih pedagogika vsebinsko skrbi za izvajanje praktičnega usposabljanja študentov ter koordinira mrežo partnerskih institucij. Področja njenega raziskovalnega zanimanja so koncepti znanja, didaktični pristopi in profesionalni razvoj pedagoških delavcev.

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

**Dr. Monika Mithans** je visokošolska učiteljica in raziskovalka, docentka, doktorica znanosti s področja pedagogike. Njeno trenutno akademsko delo se nanaša na področje didaktike. Je namestnica predstojnice oddelka za temeljne pedagoške predmete ter učiteljica tutorica. Na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru predava predmete s področja didaktike in reflektivnega poučevanja. Njeno znanstvenoraziskovalno delo obsega participacijo vseh akterjev vzgojno-izobraževalnega procesa, posodobitev izobraževalnega procesa in kakovost učbenikov.

**Dr. Zdenko Medveš**, zaslužni profesor Univerze v Ljubljani, je po končanem študiju pedagogike in filozofije na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani svojo znanstveno kariero začel kot asistent na Pedagoškem inštitutu pri Univerzi v Ljubljani, jo dvakrat prekinil, ko se je zaposlil na ministrstvu, pristojnem za izobraževanje, in sicer v letih 1975–1982 ter 1999, izpolnil pa jo je na Filozofski fakulteti v Ljubljani. V študiju pedagogike je razvil študijsko disciplino *primerjalna pedagogika*, sicer pa je bilo njegovo težiščno raziskovalno področje *teorija vzgoje*, v tem sklopu pa predvsem raziskovanje, kako poleg tradicionalnega psihološkega in sociološkega diskurza umestiti v pojasnjevanje fenomenologije vzgoje in izobraževanja epistemološki diskurz.

**Dr. Romina Plešec Gasparič** je asistentka za didaktiko, od leta 2010 zaposlena na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani, kjer sodeluje pri izvedbi predmeta didaktika za različne študijske smeri. Pri raziskovalnem delu se osredotoča na učne oblike, didaktična načela, didaktične inovacije, obrnjeno učenje in poučevanje ter druge aktualne didaktične teme. Kot recenzentka sodeluje z različnimi slovenskimi in tujimi revijami.

**Dr. Alenka Polak** je doktorica psiholoških znanosti, docentka za področje pedagoške psihologije na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Je (so)nosilka in izvajalka več dodiplomskih in podiplomskih študijskih predmetov ter vabljen predavateljica na različnih seminarjih in konferencah. Strokovno, pedagoško in raziskovalno deluje predvsem na področju timskega dela strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, spodbujanja profesionalne refleksije pri pedagoškem delu, oblikovanja profesionalne vloge učiteljev in njihovega profesionalnega razvoja. Je avtorica dveh priročnikov za timsko delo in (so)avtorica več znanstvenih monografij ter prispevkov v domačih in tujih publikacijah.

**Dr. Damijan Štefanc** je izredni profesor za področje didaktike in kurikularnih teorij na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. Strokovno in raziskovalno ga zanimajo zlasti vprašanja ocenjevanja znanja, kurikularnega načrtovanja v splošnem izobraževanju, zamolčanega kurikula in vplivov sodobnih tehnologij na institucionalno izobraževanje. Kot ekspert za področje didaktike sodeluje z Zavodom RS za šolstvo, Centrom RS za poklicno izobraževanje, Pedagoškim inštitutom ter drugimi strokovnimi in svetovalnimi inštitucijami na področju vzgoje in izobraževanja. Je član skupine

za koordinacijo kurikularne prenove osnovnošolskega in gimnazijskega izobraževanja ter član delovne skupine za pripravo Nacionalnega programa vzgoje in izobraževanja. Od leta 2018 do 2023 je bil glavni urednik revije *Sodobna pedagogika*, slovenske znanstvene revije za področje vzgoje in izobraževanja z najdaljšo tradicijo na Slovenskem.

**Dr. Matej Urbančič** je zaposlen na Centru RS za poklicno izobraževanje, kjer sodeluje pri prenovi višješolskega izobraževanja. Na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani je docent za področje andragogike. Osrednje področje njegovega strokovnega, raziskovalnega in pedagoškega dela je načrtovanje izobraževanj za odrasle, razvoj spodbudnega okolja za učenje in poučevanje ter možnosti usposabljanja specifičnih skupin zaposlenih. Raziskovalno se posveča tudi različnim vidikom uporabe tehnologije v izobraževanju, sploh vzpostavljanju kakovostnega učnega okolja, proučuje pristope za uvajanje tehnologije v pouk in možnosti za razvoj učinkovitejših orodij za poučevanje in učenje, sploh na terciarni ravni.

**Dr. Milena Valenčič Zuljan** je redna profesorica na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani, kjer predava didaktiko, profesionalni razvoj in visokošolsko didaktiko (izbirni predmet na doktorskem študiju). Njeno raziskovalno delo je usmerjeno v različne ožje didaktične teme (učne metode, učne oblike, didaktične inovacije, didaktična načela, diferenciacija in individualizacija itd.) ter mentorstvo, oblikovanje spodbudnega učnega okolja, rezilientnost in profesionalni razvoj pedagoških delavcev. Je (so)avtorica več kot 100 znanstvenih del. Je urednica in recenzentka različnih revij in znanstvenih monografij. Sodelovala je pri številnih projektih in vodila več nacionalnih projektov.

**Dr. Janez Vogrinc** je redni profesor za področje pedagoške metodologije in statistike. Od leta 2016 je dekan Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani, kjer tudi poučuje na prvostopenjskih in drugostopenjskih študijskih programih ter na doktorskem študiju Izobraževanje učiteljev in edukacijske vede. Temeljno področje njegovega raziskovanja so kvalitativno raziskovanje, akcijsko raziskovanje, razvoj raziskovalne kompetence pedagoških delavcev, ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti in sistemi izobraževanja učiteljev. Strokovno se ukvarja tudi s področjem nacionalnega preverjanja znanja v osnovni šoli.

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

