

REVIJA ZA ELEMENTARNO IZOBRAŽEVANJE/POSEBNA ŠTEVILKA
JOURNAL OF ELEMENTARY EDUCATION/SPECIAL ISSUE

ISSN 2350-4803 (SPLET/ONLINE)

ISSN 1855-4431 (TISK/PRINT)

Revija za elementarno izobraževanje

Odgovorni urednik:	Matjaž Duh (Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Slovenija)
Urednica za področje družboslovja:	Silva Bratož (Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Slovenija)
Urednica za področje humanistike:	Sonja Starc (Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Slovenija)
Urednik za področje naravoslovja in informatike:	Tomaž Bratina (Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Slovenija)
Tehnična urednika:	Jerneja Herzog (Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Slovenija)
	Jan Perša (Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba)

MEDNARODNI UREDNIŠKI ODBOR

dr. Renate Seebauer, (Pädagogische Hochschule Wien, Avstrija), dr. Līgita Stramkale, (Latvijas Universitāte, Rīga, Latvija), dr. Herbert Zoglowek, (UiT The Arctic University of Norway, Tromsø, Norveška), dr. Maria Aleksandrovich, (Akademia Pomorska w Slupsku, Poljska), dr. Nevenka Tatković, (Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Hrvaška), dr. Grozdanka Gojkov, (Učiteljski fakultet Univerzitetna u Beogradu, Srbija), dr. Jelena Prtljaga, (Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača »Mihailo Palov« Vršac, Srbija), ddr. Jürgen Kühnis, (Pädagogische Hochschule Schwyz, Švica), dr. Marie Fulková, (Pedagogická fakulta, Univerzité Karlově, Praha, Češka), dr. Věra Janíková, (Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno, Češka), dr. Oliver Holz, Faculty of Economics and Business, KU Lueven, Belgija, (dr. Ljubica Marjanovič Umek, (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Slovenija), dr. Janez Vogrinc, (Pedagoška fakulteta Univerza v Ljubljani, Slovenija), dr. Milena Valenčič Zuljan, (Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani, Slovenija), dr. Mateja Pšunder, (Filozofska fakulteta Univerze v Mariboru, Slovenija), dr. Majda Schmidt Krajnc, (Pedagoška fakulteta, Univerze v Mariboru, Slovenija), dr. Alenka Lipovec, (Pedagoška fakulteta, Univerze v Mariboru, Slovenija), dr. Sonja Rutar (Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Slovenija), dr. Tina Štemberger, (Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Slovenija)

NASLOV UREDNIŠTVA

Revija za elementarno izobraževanje, Uredništvo revije Revija za elementarno izobraževanje
Koroška cesta 160, SI-2000 Maribor, Slovenija, e-pošta: rei.pef@um.si, <http://rei.um.si>

ZALOŽNIK

Univerzitetna založba Univerze v Mariboru
Slomškov trg 15, 2000 Maribor, Slovenija
e-pošta: zalozba@um.si, <http://press.um.si/>, <http://journals.um.si/>

Članki se referirajo v: SCOPUS (Elsevier Bibliographic Databases), DOAJ, ERIH PLUS, EBSCO (EBSCOhostweb), Ulrich's Periodicals Directory, IBZ (Internationale Bibliographie der Zeitschriftenliteratur), Proquest, dLib.si, DKUM, COBISS (Co-operative Online Bibliographic System and Services).

Članki v reviji so recenzirani. Revija za elementarno izobraževanje je revija, ki jo izdaja Univerzitetna založba Univerze v Mariboru v soizdajateljstvu Pedagoške fakultete Univerze v Mariboru, Pedagoške fakultete Univerze na Primorskem in Pedagoške fakultete Karlove Univerze v Pragi. V njej so objavljeni prispevki s področja vzgoje in izobraževanja zlasti na predšolski in osnovnošolski stopnji. Avtorji prispevkov z znanstvenega vidika pišejo o problemih, ki zadevajo vzgojo in izobraževanje. Namen revije je spodbujati objavo znanstvenoraziskovalnih člankov. Revija za elementarno izobraževanje izhaja štirikrat letno. V njej so objavljeni prispevki v slovenskem ali angleškem jeziku oz. nemškem jeziku.

Prispevke pošljite na naslov uredništva ali po e-pošti na naslov: rei.pef@um.si

Journal of Elementary Education

Editor-in-Chief:	Matjaž Duh (University of Maribor, Faculty of Education, Slovenia)
Editor for Social Sciences:	Silva Bratož (University of Primorska, Faculty of Education, Slovenia)
Editor for Humanities:	Sonja Starc (University of Primorska, Faculty of Education, Slovenia)
Editor for Nature and Information Sciences:	Tomaž Bratina (University of Maribor, Faculty of Education, Slovenia)
Technical Editors:	Jerneja Herzog (University of Maribor, Faculty of Education, Slovenia) Jan Perša (University of Maribor)

INTERNATIONAL EDITORIAL BOARD

Renate Seebauer, PhD (University College of Teacher Education, Vienna, Austria), Ligita Stramkale, PhD (University of Latvia, Faculty of Education, Psychology and Art, Riga, Latvia), Herbert Zoglowek, PhD (University of Tromsø, Norwegian Arctic University, Alta, Norway), Maria Aleksandrovich, PhD (Pomeranian University in Slupsk, Faculty of Social Science, Slupsk, Poland), Nevenka Tatković, PhD (Juraj Dobrila University of Pula, Faculty of Educational Sciences, Pula, Croatia), Grozdanka Gojkov, PhD (University of Belgrade, Teacher Education Faculty, Belgrade, Serbia), Jelena Prtljaga, PhD (Preschool Teacher Training College »Mihailo Palov«, Vršac, Serbia), Jürgen Kühnis, PhD (The Schwyz University of Teacher Education, Goldau, Switzerland), Marie Fulková, PhD (Charles University, Faculty of Education, Prague, Czech Republic), Věra Janíková, PhD (Masaryk University, Faculty of Education, Brno, Czech Republic), Oliver Holz, PhD (Faculty of Economics and Business, KU Leuven, Belgium), Ljubica Marjanovič Umek, PhD (University of Ljubljana, Faculty of Arts, Ljubljana, Slovenia), Janez Vogrinc, PhD (University of Ljubljana, Faculty of Education, Ljubljana, Slovenia), Milena Valenčič Zuljan, PhD (University of Ljubljana, Faculty of Education, Ljubljana, Slovenia), Mateja Pšunder, PhD (University of Maribor, Faculty of Arts, Maribor, Slovenia), Majda Schmidt Krajnc, PhD (University of Maribor, Faculty of Education, Maribor, Slovenia), Alenka Lipovec, PhD (University of Maribor, Faculty of Education, Maribor, Slovenia), Sonja Rutar, PhD (University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenia), Tina Štemberger, PhD (University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenia)

EDITORIAL OFFICE ADDRESS

Journal of Elementary Education, Editorial Board of Journal of Elementary Education
Koroška cesta 160, SI-2000 Maribor, Slovenija, e-pošta: rei.pef@um.si, <http://rei.um.si>

PUBLISHED BY

University of Maribor Press
Sloimškov trg 15, 2000 Maribor, Slovenia
e-mail: zalozba@um.si, <http://press.um.si/>, <http://journals.um.si/>

Articles appearing in this journal are abstracted and indexed in: SCOPUS (Elsevier Bibliographic Databases), DOAJ, ERIH PLUS, EBSCO (EBSCOhostweb), Ulrich's Periodicals Directory, IBZ (Internationale Bibliographie der Zeitschriftenliteratur), Proquest, dLib.si, DKUM, COBISS (Co-operative Online Bibliographic System and Services).

Journal of Elementary Education is a peer-reviewed journal, open access journal that publishes scientific articles primarily but not limited to the area of elementary school education. JEE is published four times yearly and accepts articles in Slovene, English and German. JEE is published by the University Press University of Maribor with cooperate Faculty of Education University of Maribor, Faculty of Education University of Primorska and Charles University, Faculty of Education, Prague.

Articles may be sent electronically to: rei.pef@um.si

Revija za elementarno izobraževanje

Journal of Elementary Education

Volume 13

Special Issue

Julij 2020

Kazalo / Table of Contents

Uvodnik <i>Introduction</i> Matjaž Duh	1
Prispevki / Articles	
Vpeljava simulacij kot sodobne metode učenja in poučevanja na dodiplomskem študiju zdravstvene nege: opisna raziskava <i>The introduction of simulations as a contemporary learning and teaching method in undergraduate nursing education: a descriptive study</i> Igor Karnjuš, Mirko Prosen & Sabina Ličen	9
Spremljanje na delovnem mestu kot učna izkušnja <i>Job shadowing as learning experience</i> Danijela Makovec	25
Obrnjeno učenje in poučevanje kot priložnost za inovativno in prožno izvajanje učnih oblik v visokošolskem izobraževanju <i>Flipped learning and teaching as an opportunity for innovative and flexible implementation of student groupings in higher education</i> Romina Plešec Gasparič, Milena Vaenčič Zuljan & Jana Kalin	51
Učni stili in preference za opravljanje bodočega poklicnega dela študentov in študentk dodiplomskega študija kineziologije <i>Learning styles and preferences for future professional work among undergraduate kinesiology students</i> Matej Plevnik & Katarina Plevnik	81
Koncept in umestitev učnega izida v slovenski visokošolski prostor <i>Learning outcomes and their integration into the Slovenian higher education area</i> Klara Skubic Ermenc	105
Enhancing Self-regulated Learning in Higher Education <i>Spodbujanje samouravnavanja učenja v visokošolskem izobraževanju</i> Barbara Šteh & Marjeta Šarič	129
Uresničevanje pričakovanj visokošolskih učiteljev in asistentov od usposabljanj v okviru projekta INOVUP <i>Meeting the expectations of higher education teachers and assistants for training within the INOVUP project</i> Matej Urbančič & Nina Kristl	151

Uvodnik

DR. MATJAŽ DUH

redni profesor, glavni urednik

V posebni številki *Revije za elementarno izobraževanje* predstavljamo prispevke, nastale v sklopu projekta *Inovativno učenje in poučevanje za kakovostne kariere diplomantov in odlično visoko šolstvo* (INOVUP). V različnih prispevkih avtorji predstavljajo usposabljanja visokošolskih učiteljev in strokovnih sodelavcev, uporabo novih učnih metod in učnih oblik ter učnih pristopov in raznovrstnih podpornih aktivnostih. Razpravo o vpeljavi simulacij kot sodobne metode učenja in poučevanja na dodiplomskem študiju zdravstvene nege so zapisali **Igor Karnjuš**, **Mirko Prosen** in **Sabina Ličen**. V predstavljeni raziskavi so avtorji ugotavljali izkušnje študentov dodiplomskega študija zdravstvene nege, vključenih v simulacijski tečaj dodatnih postopkov oživljanja (DPO), z učenjem, ki vključuje uporabo simulatorja pacienta. Rezultati raziskave, pridobljeni s pomočjo trditev na podlagi 5-stopenjske Likertove lestvice in treh odprtih vprašanj, so pokazali, da študenti menijo, da so simulacije učinkovita metoda učenja, ki olajša prenos teoretičnega znanja v vsakodnevno klinično prakso. V drugem prispevku avtorica **Danijela Makovec** predstavlja spremljanje na delovnem mestu (ang. *job shadowing*), in sicer kot aktivnost, ki posamezniku omogoča pridobiti vpogled v to, kakšno delo se na nekem delovnem mestu opravlja. Ta izkušnja posameznika pa je lahko motivacija za poglobljeno učenje. Analiza refleksij študentk po opravljenem spremljanju je pokazala, da so študentke izkušnjo

spremljanja doživele kot izjemno pozitivno, obenem pa tudi kot izkušnjo, ki je pri njih spodbudila razmislek o vprašanih, povezanih z različnimi vidiki poklica. Razprava se zaključi z vprašanjem, ali je spremljanje na delovnem mestu primerna aktivnost za uporabo tudi v okviru študija za pedagoške poklice. V naslednjem prispevku **Romina Plešec Gasparič, Milena Valenčič Zuljan in Jana Kalin** pišejo o obrnjenem učenju in poučevanju kot priložnosti za inovativno in prožno izvajanje učnih oblik v visokošolskem izobraževanju. Avtorice tematizirajo vprašanje razmerja med neposrednim in posrednim visokošolskim poučevanjem, pri čemer ugotavljajo, da je za doseganje zastavljenih ciljev posameznega predmeta primerno le ustrezno uravnoteženo delo v različnih učnih oblikah. V razpravi opredelijo prednosti in omejitve posameznih učnih oblik ter podrobneje predstavijo obrnjeno učenje in poučevanje, ki se v mednarodnem univerzitetnem učnem okolju intenzivno raziskuje. Ta način učenja omogoča visokošolskim učiteljem izpeljavo učnih oblik na prožnejši in bolj inovativen način, ki prinaša tudi študentom več prednosti, kot so: samoregulacija učenja, miselne aktivnosti, višji učni dosežki, ustrežnejša časovna obremenitev in spodbujanje sodelovalnih spretnosti. Četrty prispevek sta pripravila **Matej Plevnik in Katarina Babnik**. Avtorja tematizirata učne stile in preference za opravljanje bodočega poklica študentov in študentk dodiplomskega študija kineziologije. Poudarjata, da je kineziologija interdisciplinarno področje, in sicer z vidika posredovanih vsebin in uporabljenih učnih oblik med študijem samim ter z vidika potencialnega dela po končanem študiju. Analiza odgovorov, pridobljenih z vprašalnikom *Indeks učnih stilov* (po Felderju in Silvermanovi ter Felderju in Solomanovi) je pokazala, da objektivnih zaključkov o preferenčnih učnih stilih zaradi ugotovljenih omejitev vprašalnika ni bilo mogoče podati. Tako v razpravi predstavljata le delež izborov med alternativnima odgovoroma, ki označujejo posamezni učni stil po apriornem postopku vrednotenja odgovorov, ter delež izbora preferenc pristopov k poučevanju v sklopu študijskega procesa in oblike učnih gradiv po posameznih postavkah lestvice. Avtorja zapis skleneta z ugotovitvijo, da so udeleženci v raziskavi kot najbolj zaželena področja dela ocenili delo v rekreativnem in vrhunskem športu ter na področju krepitve zdravja. V članku o konceptu in umestitvi učnega izida v slovenski visokošolski prostor postavljata **Klara Skubic Ermenc in Borut Mikulec** v središče svoje razprave koncept učnega izida in kritično prevprašujeta njegovo definicijo, zagate pri prevajanju v slovenski jezik in vpliv na kurikularno načrtovanje. Predstavljena je analiza vpliva procesa evropeizacije izobraževanja na razumevanje učnih izidov, in sicer posebej z analizo vpliva evropskega ogrodja kvalifikacij za

vseživljenjsko učenje in ogrođa evropskega visokošolskega prostora na sodobno razumevanje učnih izidov. Avtorja zapišeta, da je koncept učnega izida lahko potencialno produktiven zgolj kot kurikularni koncept, če je rabljen s kritičnim premislekom in aktivnim odnosom do njegovih značilnosti. V naslednjem prispevku avtorici **Barbara Šteh** in **Marjeta Šarič** pišeta o spodbujanju samouravnavanja učenja v visokošolskem izobraževanju. V razpravi konstatirata, da je ena od osrednjih nalog visokošolskega študija študente opolnomočiti za poglobljeno učenje, kritično razmišljanje in prevzemanje odgovornosti za študij ter nadaljnje avtonomno delovanje v stroki. V prispevku je predstavljen koncept samouravnavanja učenja v povezavi z modeli učenja in dejavniki, ki prispevajo k ustrezni uporabi strategij samouravnavanja. Avtorici ugotavljata, da je uspešnost študentov pri samouravnavanju učenja v konkretnih učnih situacijah odvisna tako od individualnih značilnosti študentov kot od kontekstualnih dejavnikov. Pri tem izhajata iz ugotovitev, da samouravnavanje učenja ni stabilna osebnotna poteza, nekateri študentje jo posedujejo, drugi ne. Študentje pri svojem študiju oblikujejo kakovostno različne učne vzorce značilnega načina učenja. Kot sklepno ugotovitev avtorici navajata, da se je procesov samouravnavanja učenja moč naučiti, to pa lahko študente vodi do bolj osmišljenega učenja, večjega zadovoljstva pri študiju in boljših učnih rezultatov. Zadnji od prispevkov v tokratni posebni številki *Revije za elementarno izobraževanje* nekako zaokrožuje zapise zgoraj navedenih avtorjev. Avtorja **Matej Urbančič** in **Nina Kristl** v svojem zapisu predstavita uresničevanje pričakovanj visokošolskih učiteljev in asistentov od usposabljanj v okviru projekta INOVUP, v okviru katerega so se in se še bodo izvajala usposabljanja visokošolskih učiteljev s področja visokošolske didaktike za izboljševanje kakovosti poučevanja. Avtorja izpostavita, da je osrednja predpostavka projekta ta, da je način poučevanja povezan s pridobljenim znanjem, razumevanjem vsebine, motivacijo za delo in sodelovanjem med študenti in učitelji. Analiza rezultatov glede odzivov na pričakovanja do usposabljanj in uresničitvev teh pričakovanj kaže, da je pri skoraj treh četrtinah udeležencev motivacija za udeležbo želja po praktičnem, uporabnem znanju. Rezultati so pokazali tudi, da so udeleženci večinoma zadovoljni z usposabljanji, za katere menijo, da imajo pozitiven doprinos k pridobitvi teoretičnih in praktičnih znanj. Prav tako so rezultati pomembni z vidika motivacije za nadaljnje poglobljanje znanja, to pa lahko vodi k možnemu oblikovanju priporočil za posodobitve in nadgradnje usposabljanj.



Introduction

DR. MATJAŽ DUH
Professor, Editor in Chief

In this special issue of the *Journal of Elementary Education*, the contributions represent an outcome of the project Innovative Learning and Teaching for Quality Careers of Graduates and Excellent Higher Education (INOVUP - Inovativno učenje in poučevanje za kakovostne kariere diplomantov in odlično visoko šolstvo). In their papers the authors discuss training for higher education teachers and professional associates, the use of new teaching methods and forms of learning and approaches to learning and teaching as well as various supporting activities. **Igor Karnjuš**, **Mirko Prosen**, and **Sabina Ličen** discuss the introduction of simulation as a contemporary method of learning and teaching in the undergraduate study of health care. In their study, the authors determined what experience undergraduate students of health care gained through their participation in the course dedicated to supplementary resuscitation procedures (DPO – dodatni postopki oživljanja), which includes the use of a patient simulator. The results obtained from responses on a 5-point Likert scale and to three open-ended questions show that students believe simulations are an efficient method of learning that facilitates the transfer of theoretical knowledge into everyday clinical practice. In the second article, author **Danijela Makovec** presents job shadowing as an activity allowing the individual to gain insight into what work is performed at a particular workplace. This experience

of an individual, in turn, can serve as a starting point for learning. Analysis of student reflections subsequent to job shadowing shows that students experienced the shadowing as extremely positive and simultaneously as an experience that triggered personal reflection about issues associated with various aspects of the job. The discussion concludes with the question whether job shadowing is an activity also suitable to be used in the framework of studies for professions in education. The topic of the next article, authored by **Romina Plešec Gasparič, Milena Valenčič Zuljan, and Jana Kalin**, is the flipped classroom as an opportunity for innovative and flexible implementation of forms of teaching in higher education. The authors thematize the issue of the relation between direct and indirect teaching in higher education, concluding that only appropriately balanced work in diverse forms of learning is suitable for attaining the set objectives of a course. In the discussion the authors define the advantages and limitations of individual forms of learning, providing a more detailed presentation of the inverted classroom, which has been intensely researched in international higher education. This type of learning allows higher education teachers to implement the forms of teaching in more flexible and innovative ways, which consequently provides several advantages for students, such as self-regulation of learning, mental activity, improved learning outcomes, more appropriate time load, and promotion of collaborative skills. The fourth article was prepared by **Matej Plevnik and Katarina Babnik**. It thematizes learning styles and preferences for future professions among undergraduate students of kinesiology. The authors claim that kinesiology is an interdisciplinary area from the point of view of both the transmitted content and the applied learning forms, as well as from the point of view of potential jobs after conclusion of the study program. The analysis of responses obtained with the Index of Learning Styles questionnaire (Felder-Silverman & Felder-Soloman) proved that, given the identified limitations of the questionnaire, no objective conclusions could be drawn about preferred learning styles. The discussion thus provided only the proportion of selections between alternative responses that mark individual learning styles, following the a priori procedure for response assessment, as well as the share of the selections of preferred approaches to teaching in the framework of the study process and the forms of learning materials by individual items of the scale. The authors conclude the paper with the finding that the study participants assessed work in recreational and top professional sports and in the area of strengthening health as the most desired areas of work. In the article titled “Learning outcomes and their integration into the Slovenian higher education area,” authora **Klara Skubic Ermenc and Borut**

Mikulec focuses their discussion on the concept of learning outcome, critically questioning its definition, the difficulties of translating it into Slovenian and its impact on curricular planning. An analysis of the impact of the Europeanization of education on understanding learning outcomes is presented, particularly an analysis of the impact of the European Qualification Framework for Lifelong Learning and of the Framework for Qualifications of the European Higher Education Area on the contemporary understanding of learning outcomes. The authors asserts that the concept of learning outcomes is potentially productive as a curricular concept only if applied with critical reflection and in active relation to its characteristics. In the next article, authors **Barbara Šteh** and **Marjeta Šarič** address the promotion of self-regulated learning in the higher education area. In the discussion, they state that empowering students for in-depth learning, critical reflection, and assuming responsibility their studies and autonomous functioning in the discipline constitutes one of the pivotal tasks in higher education studies. In the article the concept of self-regulation of learning is presented in association with models of learning and the factors that contribute to appropriate use of strategies of self-regulation. The authors state that the performance of students in the self-regulation of learning in actual learning situations depends both on individual student characteristics and on contextual factors. In this they start from the finding that self-regulation is not a stable individual characteristic which some students possess and others do not. In their study, students form qualitatively diverse learning patterns within the characteristic way of learning. The authors state as the concluding finding that the processes of self-regulation of learning can be learnt, which can lead students to more purposeful learning, greater satisfaction in studying, and to better learning outcomes. In a way the final article in this special edition of the *Journal of Elementary Education* rounds up the writings from all the contributors. In their paper, authors **Matej Urbančič** and **Nina Kristl** introduce the realisation of higher education teachers' and assistants' expectations from training programmes in the framework of the INOVUP project, which has been providing training for higher education teachers in the area of higher education didactics for improvement in the quality of teaching. The authors point out that the central assumption of the project is that teaching methodology is associated with the acquired knowledge, understanding of the content, motivation for work, and cooperation between students and teachers. Analysis of the outcomes regarding response about expectations from these training programmes and their realisation shows that, for nearly three-quarters of the participants, the motivation for taking part is a quest for practical, applicable

knowledge. The outcomes also show that participants are mainly satisfied with the training programmes, which they believe to have yielded a positive contribution to acquiring theoretical and practical knowledge. Likewise, the results are important from the point of view of motivation for further deepening of knowledge, which could potentially lead to the formulation of recommendations for modernisation and upgrading of the training programmes.

VPELJAVA SIMULACIJ KOT SODOBNE METODE UČENJA IN POUČEVANJA NA DODIPLOMSKEM ŠTUDIJU ZDRAVSTVENE NEGE: OPISNA RAZISKAVA

IGOR KARNJUŠ¹, MIRKO PROSEN¹ & SABINA LIČEN¹

Potrjeno/Accepted
6. 7. 2020

¹ Univerza na Primorskem, Fakulteta za vede o zdravju, Izola, Slovenija

Objavljeno/Published
27. 7. 2020

CORRESPONDING AUTHOR/KORESPONDENČNI AVTOR/
sabina.licen@fvz.upr.si

Keywords:

simulacije, študenti,
zdravstvena nega,
izkustveno učenje,
simulator pacienta

Ključne besede:

simulation, students,
nursing, experiential
learning, patient
simulator

UDK/UDC

378.147.091.33-
027.22:616-083

Izvleček/Abstract Namen raziskave je bil ugotoviti izkušnje študentov dodiplomskega študija zdravstvene nege, vključenih v simulacijski tečaj dodatnih postopkov oživljanja (DPO) z učenjem, ki vključuje uporabo simulatorja pacienta. Tečaj je ocenilo 73 študentov tretjega letnika dodiplomskega študija zdravstvene nege, in sicer s pomočjo trditev na podlagi 5-stopenjske Likertove lestvice in treh odprtih vprašanj. Študenti menijo, da so simulacije učinkovita metoda učenja, ki olajša prenos teoretičnega znanja v vsakodnevno klinično prakso. Čeprav je 16 študentov izjavilo, da je bila ta izkušnja za njih rahlo stresna, so vsi študentje menili, da bi radi imeli več priložnosti za učenje na podlagi simulacij.

The introduction of simulations as a contemporary learning and teaching method in undergraduate nursing education: a descriptive study The aim of our study was to evaluate the learning experiences of undergraduate nursing students enrolled in an Advanced Life Support (ALS) simulation course, by using a patient simulator. Seventy-three undergraduate nursing students from the third year evaluated a simulation-based ALS course, using statements scored on a five-point Likert scale and three open-ended questions. Students believe that simulations are an efficient method for learning that facilitates the integration of theoretical knowledge into everyday clinical practice. Although 16 students stated that this experience was slightly stressful, all students were of the opinion that they would like to have more opportunities to learn through simulations.

Uvod

Izobraževalne ustanove, ki izvajajo študijske programe s področja zdravstvene nege, so – tako v tujini kot v Sloveniji – postavljene pred nove izzive z namenom doseganja učnih ciljev in ustreznih kompetenc pri študentih med študijem samim. Področje izobraževanja v zdravstveni negi na ravni Evropske unije (EU) ureja Direktiva 2013/55/EU Evropskega parlamenta in sveta, ki opredeljuje trajanje študijskega programa v obsegu najmanj 4600 ur, od katerih mora biti polovica ur opravljena v kliničnem okolju (Skela - Savič, 2015). Vendar raziskave kažejo, da učenje v kliničnih okoljih poteka nesistematično in v veliko manjšem obsegu, kot bi to bilo potrebno za doseganje ustreznih kompetenc (Ahmed idr., 2013). Prav tako se v kliničnih okoljih srečujemo z vedno večjim pomanjkanjem kadra na področju zdravstvene nege, zlasti diplomiranih medicinskih sester in diplomiranih zdravstvenikov. To ima za posledico pomanjkanje izkušenih kliničnih mentorjev, ki lahko v kliničnem okolju ustrezno vodijo študente zdravstvene nege skozi učni proces (Zapko idr., 2018). V zdravstvu je ena poglobitnih nalog zagotavljanje varnosti pacienta, zato je učenje na napakah pri slednjih etično nesprejemljivo še zlasti v začetnih fazah učnega procesa (Brindley idr., 2007; Karnjuš idr., 2014; Paver-Eržen idr., 2012; Unver idr., 2017). Dejstvo je tudi, da pacienti pričakujejo od zdravstvenih delavcev visoko mero usposobljenosti in strokovnosti in so vedno manj pripravljeni biti predmet učenja. Zaradi navedenega se pojavlja problem, da je priložnosti za izkustveno učenje v kliničnih okoljih za študente zdravstvenih strok vedno manj. S tem namenom se v zadnjih desetletjih pojavljajo potrebe po novih strategijah izobraževanja (Teles idr., 2020). Ena takih je uporaba simulacij, ki vključujejo simulatorje pacienta različnih stopenj posnemanja resničnosti. V tujini, še zlasti v Združenih državah Amerike in Veliki Britaniji, se na področju zdravstvenih ved daje velik poudarek izobraževanju s simulacijami, ki vključujejo simulatorje pacienta (Qayumi idr., 2014). Ameriško nacionalno združenje medicinskih sester (ang. National League for Nursing) izpostavlja simulacije kot nujen učni pristop, ki ga učni načrti dodiplomskega študijskega programa za zdravstveno nego morajo vsebovati (Zapko idr., 2018). Prav tako je v Veliki Britaniji leta 2007 Svet medicinskih sester in babc (ang. Nursing and Midwifery Council), ki kontinuirano razvija in posodablja nacionalne standarde izobraževanja v zdravstveni in babiški negi, zavzel stališče, da se na dodiplomskem študiju 300 ur kliničnega usposabljanja lahko nadomesti z laboratorijskimi vajami v simulacijskih učilnicah (Valler-Jones idr., 2011).

Simulatorji pacienta so lutke (ang. mannequines) različnih velikosti (novorojenček, otrok, odrasla oseba), ki imajo človeku podoben zunanji videz, težo in gibljivost. Prav tako do določene mere reproducirajo nekatere notranje organske sisteme (dihalnega, prebavnega, srčno-žilnega) (Arthur idr., 2011). Obstaja več delitev simulatorjev pacienta. Ena teh vključuje stopnjo resničnosti, s katero simulator posnema realno stanje pacienta (Shailaja idr., 2019). Simulatorji pacienta zmernih in visokih stopenj posnemanja resničnosti so elektronske lutke, ki imajo nameščeno programsko opremo, ki omogoča večjo interaktivnost z učečim se. Tovrstni simulatorji so sposobni posnemanja človeške fiziologije in patofiziologije. Študentu omogočajo merjenje, poslušanje in opazovanje nekaterih človeških fizioloških parametrov (opazovanje dihanja, poslušanje delovanja srca, tipanje pulza, merjenje krvnega tlaka idr.) oziroma prepoznavanje patofizioloških stanj, ki zahtevajo nujno ukrepanje (dihalna stiska, odpoved srca idr.) (Karnjuš in Pucer, 2012). Da bi se dosegla večja stopnja resničnosti klinične izkušnje, ki jo želimo v procesu učenja ponazoriti študentu, se omenjena oblika simulacij izvaja v za to posebej opremljenih laboratorijskih učilnicah, ki ponazarjajo specifična klinična okolja, s katerimi se bodoče diplomirane medicinske sestre in diplomirani zdravstveniki srečujejo pri vsakdanjem delu (bolniške sobe, operacijske dvorane, enote intenzivne terapije itn.). Simulacije predstavljajo aktivno metodo učenja in poučevanja, ki temelji na neposrednih izkušnjah učečega se (Karnjuš in Pucer, 2012). Literatura navaja številne prednosti uporabe simulacij kot strategije učenja in poučevanja v zdravstvu. Nudijo namreč nadzorovano in varno učno okolje, ki omogoča učenje na napakah, ne da bi komu škodovali, ponujajo sistematičen potek učenja, ki je zasnovan na jasno opredeljenih učnih ciljih, obenem pa s takim načinom izobraževanja lahko učečim se simuliramo različne situacije iz resničnega kliničnega okolja, odvisno od njihovih potreb po znanju (Teles idr., 2020). Učenje, ki temelji na simulirani klinični izkušnji, zahteva od študenta uporabo tako kognitivnih, socialno-emocionalnih kot psihomotoričnih veščin. Študenti se na ta način usmerjajo v reševanje problemov, obenem pa so jim ponujene možnosti razvoja kritičnega razmišljanja, kliničnega odločanja in presoje (Tosterud idr., 2015).

V tujini se visokošolski učitelji s področja zdravstvenih ved zavzemajo za vpeljevanje simulacij v študijske programe, saj slednje uporabljajo kot nadomestilo kliničnega usposabljanja, ko klinična okolja niso na razpolago, oziroma v začetnih fazah učenja (Franklin idr., 2014). Prednosti in izzivi simulacij, ki vključujejo uporabo simulatorja pacienta kot strategije učenja in poučevanja v zdravstveni negi, so v tujini dobro

opisani. Kaže, da gre za učinkovit pristop priprave študentov na nenehno spreminjajoča se klinična okolja (Howard idr., 2011). Vendar je učinkovitost simulacij – kot sodobne metode učenja in poučevanja v izobraževanju za zdravstveno nego – v Sloveniji še vedno premalo raziskana. Vprašalniki, ki vključujejo samooceno študenta glede doseganja zastavljenih učnih ciljev, zadovoljstva s simulacijami kot metode učenja in vpliv te na stopnjo samozavesti učečega se, so elementi, ki jih je pomembno raziskovati in meriti kot pomoč učiteljem pri vpeljevanju, načrtovanju in izvajanju sodobnejših metod izobraževanja (Cowan in sod. 2008, Tosterud idr., 2015). Namen raziskave je bil ugotoviti izkušnje študentov dodiplomskega študija zdravstvene nege, vključenih v simulacijski tečaj dodatnih postopkov oživljanja (DPO), z učenjem, ki vključuje uporabo simulatorja pacienta.

Metode dela

Študentje zdravstvene nege v zadnjem letniku dodiplomskega študijskega programa opravljajo laboratorijske vaje pri predmetu Nujna medicinska pomoč (NMP). Znotraj omenjenih laboratorijskih vaj opravljajo tečaj dodatnih postopkov oživljanja (DPO), ki vključuje uporabo simulatorja pacienta zmerne stopnje posnemanja resničnosti – Vital Sim Laerdal®. Tečaj temelji na scenarijih oživljanja, kjer so za potrebe izpeljave scenarija študenti razdeljeni v manjše skupine (4–5 študentov). Izvedena je bila presečna raziskava. V raziskavi je bil uporabljen priložnostni vzorec. Raziskava je potekala med rednimi študenti 3. letnika dodiplomskega študija zdravstvene nege spomladi 2017 na eni izmed zdravstvenih fakultet v Sloveniji. Od 73 študentov, vključenih v raziskavo, je bilo ženskega spola 54 (74,0 %) in 19 (26,0 %) moškega spola. Med slednjimi je 57 (78,1 %) študentov prihajalo s srednje zdravstvene šole, 16 (21,9 %) pa je imelo končano srednjo šolo nezdravstvene smeri. Povprečna starost študentov je bila $21,97 \pm 1,27$ leta; najstarejši študent je imel 27, najmlajši pa 21 let.

V raziskavi smo uporabili metodo anketiranja. Kot merski inštrument smo za potrebe raziskave uporabili vprašalnik, ki je nastal na osnovi pregleda literature (Kim idr., 2015; Power idr., 2013; Wilson, 2012). Slednji je bil razdeljen na tri večje sklope: i) osnovnih demografski podatki anketirancev (spol, starost, področje srednješolske izobrazbe, predhodne izkušnje s simulacijami kot metode učenja); ii) ocena simulacij kot metode učenja in poučevanja za zdravstveno nego; iii) prednosti in slabosti

simulacij in njihove izkušnje z omenjeno metodo učenja. Drugi sklop vprašalnika je vseboval 13 trditve, na katere so študenti odgovarjali s pomočjo 5-stopenjske Likertove lestvice (1 – nikakor se ne strinjam, 5 – se povsem strinjam). Vprašalnik smo prevedli v slovenski jezik, tako da so avtorji raziskave pri tistih trditvah, ki bi bile lahko manj jasne, prevedli izvirne angleške trditve v slovenski jezik in nazaj v angleški jezik. Pregled obeh prevodov je opravil prevajalec. Stopnja notranje skladnosti lestvice (Cronbachov alfa koeficient) drugega sklopa vprašalnika je znašala 0,81, kar kaže na visoko zanesljivost in notranjo skladnost vprašalnika. Tretji sklop vprašalnika je vseboval tri odprta vprašanja, na katera so študenti odgovarjali v prosti pisni obliki.

Študenti so vprašalnike izpolnjevali po zaključenem tečaju DPO. Pred pričetkom anketiranja so študenti dobili vsa potrebna navodila glede izpolnjevanja vprašalnika in bili seznanjeni z namenom raziskave. Anketiranje je bilo anonimno in prostovoljno.

Za analizo podatkov smo uporabili računalniški program Statistical Package for the Social Sciences (SPSS Inc.TM, Chicago, Illinois), različica 20.0. V prvi fazi analize je bila narejena osnovna deskriptivna statistika (frekvence, deleži, povprečne ocene, standardni odklon). S Kolmogorov-Smirnovovim in Shapiro-Wilkovim testom smo potrdili predpostavko o nenormalni porazdelitvi spremenljivk, zato smo za poglobljeno analizo uporabili neparametrične teste. Vpliv predhodnih izkušenj s simulacijami, spola in zaključene srednješolske smeri (zdravstvena ali nezdravstvena) na oceno simulacij kot metode učenja smo ugotavljali s pomočjo Mann-Whitneyjevega U-testa. Vrednosti $p < 0,05$ so veljale za statistično značilne. Pri odprtih vprašanjih je bila izvedena vsebinska analiza besedila.

Rezultati

Simulacije so kot metoda učenja s strani študentov zdravstvene nege ocenjene zelo visoko (tabela 1). Razen ene trditve, ki je bila usmerjena v pojavnost nelagodja pri učenju s simulacijami med študenti, so se povprečne ocene vseh trditve gibale med 4,79 in 5,00, kjer na lestvici 1–5 višja povprečna ocena pomeni boljšo oceno simulacij kot metode učenja. Vsi študenti so se povsem strinjali, da so simulacije »koristna in učinkovita metoda učenja« ($\bar{x} = 5,00$; $SO = 0,54$) in da učenje s simulacijami »olajša prenos teoretičnega znanja v vsakodnevno klinično prakso« ($\bar{x} = 4,93$; $SO = 0,31$).

Čeprav se je skoraj polovica študentov (47,9 %) strinjala oziroma povsem strinjala, da lahko tovrsten način učenja pri študentu povzroči nelagodje, so se vsi študentje povsem strinjali (90,41 %) oziroma strinjali (9,59 %), da bi radi imeli več priložnosti za učenje na podlagi simulacij. Predhodne izkušnje s simulacijami je imelo 30 (41,1 %) študentov, 41 (56,2 %) študentom pa je bila to prva izkušnja s tovrstnim načinom učenja.

Tabela 1: Ocena simulacij kot metode učenja s strani študentov zdravstvene nege.

Št.	Trditvev (n = 73)	Min	Maks	Povprečna vrednost	Standardni odklon
1.	Učenje s simulacijami omogoča boljše pripravljenost študentov na delo v realnem kliničnem okolju.	3	5	4.87	0.37
2.	Učenje na scenarijih omogoča študentu, da sam ugotovi specifična področja, na katerih je njegovo znanje šibko.	3	5	4.81	0.43
3.	Simulacije predstavljajo učinkovito metodo pridobivanja veščin.	4	5	4.90	0.29
4.	Učenje s simulacijami pripomore h krepitvi samozavesti študenta.	2	5	4.79	0.53
5.	S tem načinom učenja je študent bolj motiviran za pridobivanje znanja.	3	5	4.82	0.42
6.	S tem načinom učenja študent pridobi dragocene izkušnje za delo v kliničnem okolju.	3	5	4.88	0.36
7.	Tovrstna oblika učenja spodbuja učenje sodelovanja in komunikacijo znotraj tima.	4	5	4.86	0.35
8.	Tovrstna oblika učenja spodbuja študenta k reševanju problemov in h kritičnemu razmišljanju.	3	5	4.93	0.31
9.	Tovrsten način učenja olajša prenos teoretičnega znanja v vsakodnevno klinično prakso.	3	5	4.93	0.29
10.	Tovrsten način učenja je koristen in učinkovit.	5	5	5.00	0.00
11.	Tovrsten način učenja lahko pri študentu povzroča nelagodje.	1	5	3.25	1.44
12.	Učenje s simulacijami je bila zame pozitivna izkušnja.	4	5	4.95	0.23
13.	Rad bi imel več priložnosti za učenje na podlagi simulacij.	4	5	4.92	0.28

Legenda: Min – minimalna ocena; Maks – maksimalna ocena

Raziskali smo, kako so študentje ocenjevali simulacije kot metodo učenja na podlagi demografskih in drugih podatkov. Rezultate prikazujemo v tabeli 2. Rezultati kažejo, da so simulacije kot metodo učenja bolje ocenjevale ženske, študenti iz nezdravstvenih smeri srednje šole in študentje, ki še niso imeli izkušenj s

simulacijami. Vendar med skupinami ni opaziti statistično pomembnih razlik ($p > 0,05$) (tabela 2).

Tabela 2: Ocena simulacij glede na demografske in druge podatke študentov.

Spremenljivka	Min	Maks	Mediana	Standardni odklon	U/p
Spol					
Moški	4.31	5.00	4.76	0.187	429.000
Ženski	4.08	5.00	4.84	0.214	0.28
Zaključena srednješolska smer					
Zdravstvena	4.08	5.00	4.76	0.221	430.000
Nezdravstvena	4.54	5.00	4.84	0.152	0.73
Predhodne izkušnje z simulacijami					
Ne	4.31	5.00	4.84	0.174	527.000
Da	4.08	5.00	4.76	0.239	0.30

Legenda: Min – minimalna ocena; Maks – maksimalna ocena; U – Mann-Whitneyjev U-test, p – statistična značilnost

Zadnji sklop vprašalnika je vseboval tri odprta vprašanja, pri katerih so študenti prosto izražali svoja mnenja o pomanjkljivostih in prednostih učenja s pomočjo simulacij. Mnenje so izražali tudi o tem, kako so doživljali to metodo učenja, saj se je večina v okviru laboratorijskih vaj NMP prvič srečala s simulatorjem pacienta. Ker so bili odgovori pri tem sklopu vprašanj zelo kratki, sestavljeni iz ene besede do dveh, smo slednje sešteli in prikazali v obliki frekvenc. Študenti so v večini učenje s simulacijami doživeli kot pozitivno ($n = 37$) oziroma poučno ($n = 28$) izkušnjo. Sicer pa jih je 16 izpostavilo, da je bila ta izkušnja za njih rahlo stresna. Navajajo tudi, da bi učenju s simulacijami, kjer se uporabljajo simulatorji pacienta visoke stopnje posnemanja resničnosti, moralo biti namenjeno večje število ur ($n = 30$), da se študent lahko preizkusi na vseh scenarijih in vlogah znotraj posameznega scenarija ($n = 17$). Kot prednosti uporabe simulacij so študenti zdravstvene nege predvsem izpostavili, da jim ta strategija izobraževanja omogoča učenje na situacijah, ki v visoki meri posnemajo tiste iz realnega kliničnega okolja ($n = 33$) in kjer lahko pridobljena teoretična znanja povežejo in uporabijo na konkretnem kliničnem primeru ($n = 29$). Študenti so v tem delu ponovno poudarili, da jim simulacije kot strategija učenja omogočajo: pridobivanje izkušenj v varnem okolju, učenje sodelovanja v timu, izboljšanje komunikacijskih veščin in spodbujanje kritičnega razmišljanja.

Diskusija

Z raziskavo smo želeli ugotoviti izkušnje študentov dodiplomskega študija zdravstvene nege s simulacijami, ki vključujejo uporabo simulatorja pacienta zmerne

stopnje posnemanja resničnosti. Študenti so učenje vsebin s področja NMP s tovrstno obliko simulacij doživeli kot pozitivno izkušnjo in se jim ta način učenja zdi zelo uporaben na dodiplomskem študiju zdravstvene nege. Predvsem menijo, da metoda učenja s simulacijami spodbuja študenta k reševanju problemov in h kritičnemu razmišljanju, obenem pa kot izkustvena oblika učenja olajša prenos teoretičnega znanja v vsakodnevno klinično prakso. Na področju zdravstvene nege ima izkustveno učenje pomembno vlogo pri povezovanju teorije in prakse. Študenti teoretično znanje, ki ga pridobijo pri pouku, in praktično znanje iz specialnih učilnic poskušajo uporabiti v realnem kliničnem okolju ter to znanje neprestano dopolnjevati.

Študenti zdravstvene nege v procesu izobraževanja, bodisi na dodiplomskem bodisi podiplomskem študiju, sodijo med odraslo populacijo oziroma odrasle učence, zato je pri njih treba upoštevati andragoške principe. Bryan idr. (2009) izpostavljajo, da je odrasla populacija motivirana za učenje takrat, ko se jim ponujeno znanje zdi uporabno, v sam proces učenja pa so vključeni aktivno. Odrasli se želijo učiti snovi, ki je za njih pomembna, torej povezana z njihovim delom ali interesi. Novo pridobljeno znanje povezujejo s tem, kar so že vedeli in doživeli, ter poskušajo predvideti, kako bodo naučeno uporabili pri svojem delu (Velikonja idr., 2012). Simulacije, ki vključujejo uporabo simulatorjev pacienta, upoštevajo omenjene principe, saj temeljijo na scenarijih, ki uprizarjajo stanja in okoliščine, s katerimi se študenti srečujejo med kliničnim usposabljanjem v realnem kliničnem okolju, vsebine scenarijev pa izhajajo iz potreb po znanju, ki ga študenti med študijem morajo usvojiti.

Simulacije omogočajo učečim se številne ponovitve različnih scenarijev v varnem in nadzorovanem okolju. Pri tem študenti spoznavajo morebitne težave pri izvedbi določenih intervencij, prepoznajo teoretična področja, kjer je njihovo znanje še vedno šibko, ne da bi to imelo posledice za pacienta (Bevc idr., 2012). Na ta način pridobivajo znanje, spretnosti in izkušnje, posledično pa bolj samozavestno vstopajo v realno klinično okolje, s čimer so se strinjali tudi študenti zdravstvene nege, vključeni v raziskavo. Čeprav se danes pri izobraževanju bodočih diplomiranih medicinskih sester in diplomiranih zdravstvenikov še vedno ni možno v celoti izogniti učenju na pacientih, vključevanje simulatorjev pacienta v izobraževalne programe vsekakor omogoča boljšo pripravljenost študenta na vstop v klinično okolje tako z vidika izvedbe posameznih intervencij kot širše obravnave pacienta

(komunikacijske sposobnosti, kritično razmišljanje idr.) (Tosterud idr., 2015). Študenti v naši raziskavi, kot tudi v številnih drugih (Baptista idr., 2016; McCaughey in Traynor, 2010; Schlairet, 2011), izpostavljajo, da učenje s simulacijami predstavlja dobro podlago za uspešno opravljanje dela in nalog v realnem kliničnem okolju. Simulacije, ki vključujejo uporabo simulatorja pacienta, omogočajo, poleg pridobivanja tehničnih spretnosti (venepunkcija, endotrahealna intubacija, vstavev urinskega katetra idr.), učenje veščin vodenja, sodelovanja in komunikacije znotraj tima, predvsem v primeru kriznih situacij (npr. obravnava pacienta, ki je življenjsko ogrožen) (Akaike idr., 2012). Zaradi vsega naštetega so se v tujini simulacije, ki vključujejo uporabo simulatorjev pacientov različnih stopenj posnemanja resničnosti, že uveljavile na področju formalnega izobraževanja in so sestavni del dodiplomskih in podiplomskih študijskih programov zdravstvene nege kot tudi drugih zdravstvenih ved (Baptista idr., 2016; Basak idr., 2016; La Cerra idr., 2019). Vedno večji pomen tovrstne simulacije pridobivajo tudi v kliničnem okolju pri usposabljanju zdravstvenih timov, saj številne klinične situacije, predvsem na področju akutne obravnave pacienta in nujnih stanj, zahtevajo timski pristop (Kverega in Jones, 2011; Power idr., 2013).

Čeprav so študenti v veliki večini doživeli učenje s simulacijami kot pozitivno izkušnjo, jih je skoraj četrtina izpostavila, da so pri tej metodi učenja občutili določeno mero nelagodja oziroma stresa. Podobne ugotovitve navajajo tudi drugi avtorji (Kim idr., 2015; Tosterud idr., 2015). Večini odraslih izkustveno učenje predstavlja povsem novo obliko učenja, s katero nimajo predhodnih izkušenj. Zato se pri večini učečih se med samim učnim procesom lahko pojavi manjša mera stresa in tesnobe. Določen nivo stresa je lahko pozitiven, saj sili osebo v reševanje nastale situacije. Vendar, če so negativni občutki za učečega se tako močni, da se z njimi v dani situaciji ne bo mogel spopasti, bo to oviralo njegovo učinkovitost učenja. Zadržanost in zavračanje aktivnega sodelovanja v procesu učenja predstavljata glavni oviri za uspešno učenje s simulacijami, ki vključujejo simulatorje pacienta različnih stopenj posnemanja resničnosti (Tosterud idr., 2015). Izobraževanje s simulacijami poteka običajno v skupinah 8–10 študentov, kjer je v neposredno izvedbo scenarija vključeno manjše število študentov (običajno 2–4, odvisno od kompleksnosti scenarija), preostali pa so postavljeni v vlogo opazovalcev. Savoldelli idr. (2005) navajajo, da velik delež študentov kot eno glavnih omejitev izobraževanja s simulacijami navaja prav strah pred presojo (sodbo) učitelja in vrstnikov. Pri tem mora imeti glavno vlogo ustrezno usposobljen učitelj, ki bo znal ustrezno pripraviti

študente na sam proces izobraževanja s simulacijami. Pri tem je pomembno še, da spodbuja povezanost znotraj skupine in ustvarja prijazno okolje brez obsodb, kjer je dovoljeno učenje na lastnih napakah (Zapko idr., 2018). Vodenje učnega procesa brez obsojanja ustvarja občutek varnosti, kar študente dodatno spodbuja k izražanju lastnih razmišljanj. Ton glasu, ki izraža kritiko, bo velikokrat študenta postavil v obrambni položaj in bo zaviral njegov proces učenja. Zato mora učitelj pri učenju s simulacijami imeti, poleg, seveda, visoke ravni strokovnega znanja s področja, na katerega se simulacija nanaša, tudi ustrezno pedagoško-andragoško usposobljenost in poznati različne tehnike poučevanja (Karnjuš in Pucer, 2012).

Zaradi vseh do sedaj naštetih prednosti, ki jih simulacije kot metoda učenja in poučevanja nudijo, se slednje vedno bolj uveljavljajo na področju izobraževanja zdravstvene nege kot tudi drugih zdravstvenih strok (Kim idr., 2015; Vincent idr., 2015). Dosedanje raziskave sicer še vedno v največji meri temeljijo na evalvacijskih vprašalnikih (LaFond in Van Hulle Vincent, 2013; Zapko idr., 2018). Učinkovitost simulacij, ki vključujejo simulatorje pacienta zmerne ali visoke stopnje posnemanja resničnosti, in njihov vpliv na znanje na področju zdravstvene nege, še vedno nista jasno utemeljena. Prav Vincenc idr.(2015) izpostavljajo pomanjkanje trdnih dokazov o učinkovitosti tovrstne metode v literaturi s področja zdravstvene nege. Pozitivne izkušnje in zadovoljstvo študentov pa kljub temu predstavljajo pomembna izhodišča, ki potrjujejo smiselnost vpeljevanja tovrstne oblike učenja v študijske programe zdravstvene nege.

Rezultati naše raziskave so skladni z dosedanjimi ugotovitvami, ki smo jih pridobili iz razpoložljive literature. Kljub temu pa je pri interpretaciji rezultatov treba upoštevati določene omejitve. V raziskavi je bil uporabljen priložnostni vzorec, v katerega so bili vključeni študenti zdravstvene nege zgolj ene slovenske izobraževalne ustanove. Prav tako raziskava sloni na dokaj majhnem vzorcu, zato rezultatov ne moremo posploševati na celotno populacijo študentov zdravstvene nege. Upoštevati je treba tudi omejitve v psihometričnih lastnostih vprašalnika. Ne glede na našeto pa dajejo rezultati, ob redkih tovrstnih raziskavah pri nas, pomemben vpogled v rabo simulacij kot metode poučevanja oziroma učenja na področju zdravstvene nege.

Zaključek

Na podlagi presoje študentov lahko zaključimo, da so simulacije, v našem primeru z uporabo simulatorja pacienta, učinkovita in ustrezna strategija učenja, ki bi morala biti bolj prisotna v izobraževanju bodočih diplomiranih medicinskih sester in zdravstvenikov. Sicer pa vpeljevanje simulacij v učne programe predstavlja za izobraževalno ustanovo zahteven proces. Poleg visokih začetnih stroškov, ki vključujejo nabavo celotne simulacijske opreme, vpeljevanje tovrstne oblike učenja in poučevanja zahteva tudi ustrezno kadrovsko podporo. Zavedati se moramo, da kakovost učnega procesa s pomočjo simulacij v veliki meri sloni predvsem na skrbnem načrtovanju pedagoškega procesa, ki ga vodi ustrezno usposobljen in izobražen učiteljski kader. Čeprav obstaja enotno mnenje, da simulacije ne morejo v celoti nadomestiti usposabljanja v kliničnem okolju, slednje omogočajo boljšo strokovno pripravljenost študentov zdravstvene nege pred vstopom v klinično okolje. Rezultati raziskave govorijo v prid simulacijam kot strategiji poučevanja, ki pri študentih spodbuja problemsko učenje, kritično razmišljanje in razvoj komunikacijskih veščin. Sicer bodo v prihodnje potrebne dodatne raziskave, na podlagi katerih bomo lahko potrdili učinkovitost simulacij glede prenosa pridobljenih znanj iz simuliranega okolja v vsakdanjo klinično prakso.

Summary

Background: Educational institutions providing nursing study programs are facing new challenges abroad and in Slovenia. The nursing education is regulated at European Union level by a Directive 2013/55/EU which specifies that each nursing student must complete 2300 hours of training in a clinical setting within the three-year study programme. Nowadays we are facing a growing shortage of nurses in clinical settings. This results in a lack of experienced clinical mentors who can properly guide nursing students through the learning process in the clinical setting. Furthermore, clinical placements are becoming hard to find, therefore nursing faculties are looking for innovative ways to provide the clinical experience to their students. Simulations using patient simulator has been suggested to some extent as an alternative to clinical training. Clinical simulation in healthcare aims to reproduce techniques and care measures in a controlled and protected environment to expand the theoretical-practical knowledge of students, offering minimal risks for participants. The National League for Nursing in USA and Nursing and Midwifery

Council in Great Britain has endorsed simulation as a necessary teaching approach for nursing students. The letter accepted that in the undergraduate nursing program, 300 hours of clinical training can be replaced by laboratory exercises in simulation classrooms. The benefits and challenges of simulations using patient simulator as a teaching and learning strategy in nursing have been well documented. It appears that it is an effective approach to prepare nursing students for the ever-changing clinical environment; however, the evaluation of simulations efficiency still represents a gap in different nursing education curricula. The aim of our study was to evaluate learning experiences of undergraduate nursing students enrolled in Advanced Life Support (ALS) simulation course, by using patient simulator.

Material and methods: Seventy three undergraduate nursing students from the third year who attended the simulation based ALS course were included in the study. Students, divided in smaller groups (four to five students), participated in four adult resuscitation scenarios over three consecutive days. The ALS simulation course included the usage of mid-range fidelity patient simulator (Vital Sim Laerdal®). At the end of the course students completed a voluntary and anonymous evaluation of the ALS simulation course using seven statements scored on a five point Likert scale (1-strongly disagree to 5-strongly agree) and free text written comments to three open-ended questions.

Results: The vast majority of the students strongly agreed that simulations as a learning method “encourages the student to solve problems and think critically” ($\bar{x} = 4.93$, $SD = 0.31$) and that learning with simulations “facilitate the integration of theoretical knowledge into clinical practice” ($\bar{x} = 4.93$, $SD = 0.29$). All nursing students strongly agreed that “simulation as a learning strategy is useful and effective” ($\bar{x} = 5.00$, $SD = 0.00$). Although 16 students stated that this experience was slightly stressful, all students strongly agreed (90.41%) or agreed (9.59%) that they “would like to have more opportunities to learn through simulations”. Furthermore, students pointed out that simulations as a learning strategy enable them to: gain experiences, learn how to cooperate in team, improve the communication skills and encourage critical thinking.

Conclusions: Based on student’s judgement, simulations using patient simulator are an efficient and relevant learning strategy that should be more implemented in the undergraduate nursing curricula. Results of the study provide the evidence to

support the simulation as a teaching strategy that may promote problem solving, critical thinking as well as communication skills in nursing students. However, in the future, it is necessary to provide stronger scientific evidence to confirm the effectiveness of simulations in the transfer of acquired knowledge from the simulated environment into everyday clinical practice.

Izjava o financiranju

Članek je rezultat raziskovalnega dela, ki sta ga sofinancirali Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada v okviru projekta Inovativno učenje in poučevanje v visokem šolstvu (INOVUP).

Literatura

- Ahmed, M., Sevdalis, N., Vincent, C., & Arora, S. (2013). Actual vs perceived performance debriefing in surgery: Practice far from perfect. *American Journal of Surgery*, 205(4), 434–440.
- Akaike, M., Fukutomi, M., Nagamune, M., Fujimoto, A., Tsuji, A., Ishida, K., & Iwata, T. (2012). Simulation-based medical education in clinical skills laboratory. *The Journal of Medical Investigation*, 59(1,2), 28–35.
- Arthur, C., Kable, A., & Levett-Jones, T. (2011). Human Patient Simulation Manikins and Information Communication Technology Use in Australian Schools of Nursing: A Cross-Sectional Survey. *Clinical Simulation in Nursing*, 7(6), e219–e227.
- Baptista, R. C. N., Paiva, L. A. R., Gonçalves, R. F. L., Oliveira, L. M. N., Pereira, M. de F. C. R., & Martins, J. C. A. (2016). Satisfaction and gains perceived by nursing students with medium and high-fidelity simulation: A randomized controlled trial. *Nurse Education Today*, 46, 127–132.
- Basak, T., Unver, V., Moss, J., Watts, P., & Gaiosio, V. (2016). Beginning and advanced students' perceptions of the use of low- and high-fidelity mannequins in nursing simulation. *Nurse Education Today*, 36, 37–43.
- Bevc, S., Zorman, T., & Krajnc, I. (2012). Simulacija v klinični praksi. V A. Pahor, P. Skok, M. Skalicky (Ur.). Zbornik predavanj in praktikum. 23. srečanje internistov in zdravnikov družinske medicine »Iz prakse za prakso« (str. 15–20), Maribor, 25. in 26. maj 2012. Maribor: Univerzitetni klinični center.
- Brindley, P. G., Suen, G. I. & Drummond, J. (2007). Medical simulation: „see one, do one, teach one...just not on my mom“: Part one: Why simulation should be a priority. *Canadian Journal of Respiratory Therapy* 43(4), 22–27.
- Bryan, R. L., Kreuter, M. W., & Brownson, R. C. (2009). Integrating adult learning principles into training for public health practice. *Health Promotion Practice*, 10(4), 557–563.
- Franklin, A. E., Burns, P., & Lee, C. S. (2014). Psychometric testing on the NLN Student Satisfaction and Self-Confidence in Learning, Simulation Design Scale, and Educational Practices Questionnaire using a sample of pre-licensure novice nurses. *Nurse Education Today*, 34(10), 1298–1304.
- Howard, V. M., Englert, N. C., Kameg, K. M., & Perozzi, K. J. (2011). Integration of Simulation Across the Undergraduate Curriculum: Student and Faculty Perspectives. *Clinical Simulation in Nursing*, 7(1), E1–E10.
- Karnjuš, I., Križmarić, M., & Zazula, D. (2014). Pomen vodene razprave v simulacijah visoke stopnje posnemanja resničnosti. *Zdrav Vestn*, 83(3), 246–254.
- Karnjuš, I., & Pucer, P. (2012). Simulacije – sodobna metoda učenja in poučevanja v zdravstveni negi in babištvu. *Obzornik zdravstvene nege*, 46(1), 57–66.

- Kim, K. H., Lee, A., Avila, S., Ouyang, A., & Walker, A. (2015). Application of High Fidelity Simulation for Acquisitions of Nursing Skills: Nursing Students Perspective. *International Journal for Innovation Education and Research*, 3(1), 78–95.
- Kveraga, R., & Jones, S. B. (2011). Improving quality through multidisciplinary education. *Anesthesiology Clinics*, 29(1), 99–110.
- La Cerra, C., Dante, A., Caponnetto, V., Franconi, I., Gaxhja, E., Petrucci, C., Alfes, C. M., & Lancia, L. (2019). Effects of high-fidelity simulation based on life-threatening clinical condition scenarios on learning outcomes of undergraduate and postgraduate nursing students: A systematic review and meta-analysis. *BMJ Open*, 9(2), e025306.
- LaFond, C. M., & Van Hulle Vincent, C. (2013). A critique of the National League for Nursing/Jeffries simulation framework. *Journal of Advanced Nursing*, 69(2), 465–480.
- McCaughey, C. S., & Traynor, M. K. (2010). The role of simulation in nurse education. *Nurse Education Today*, 30(8), 827–832.
- Paver-Eržen, V., Čosić, B., & Novak Antolič, Ž. (2012). Training in the medical simulation unit at the University Medical Centre, Ljubljana, during specialisation. *Slovenian Journal of Public Health*, 51(4), 300–302.
- Power, D., Henn, P., O'Driscoll, P., Power, T., McAdoo, J., Hynes, H., & Cusack, S. (2013). An evaluation of high fidelity simulation training for paramedics in Ireland. *International Paramedic Practice*, 3(1), 11–18.
- Qayumi, K., Pachev, G., Zheng, B., Ziv, A., Koval, V., Badić, S., & Cheng, A. (2014). Status of simulation in health care education: An international survey. *Advances in Medical Education and Practice*, 5, 457–467.
- Savoldelli, G. L., Naik, V. N., Hamstra, S. J., & Morgan, P. J. (2005). Barriers to use of simulation-based education. *Canadian Journal of Anaesthesia*, 52(9), 944–950.
- Schlairet, M. C. (2011). Simulation in an undergraduate nursing curriculum: Implementation and impact evaluation. *The Journal of Nursing Education*, 50(10), 561–568.
- Shailaja, S., Hilda, S. S., Pinto, P. A., D'Cunha, R. J., Mahmood, L. S., & Hegde, R. B. (2019). Evaluation of resident satisfaction and change in knowledge following use of high-fidelity simulation teaching for anaesthesia residents. *Indian Journal of Anaesthesia*, 63(11), 908–914.
- Skela-Savič, B. (2015). Smernice za izobraževanje v zdravstveni negi na študijskem programu prve stopnje Zdravstvena nega (VS). *Obzornik zdravstvene nege*, 49(4), 320–333.
- Teles, M. G., Mendes-Castillo, A. M. C., Oliveira-Kumakura, A. R. de S., & Silva, J. L. G. (2020). Clinical simulation in teaching Pediatric Nursing: Students' perception. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 73(2), e20180720.
- Tosterud, R. (2015). Simulation used as a learning approach in nursing education students' experiences and validation of evaluation questionnaires. Faculty of Health, Science and Technology, Karlstad University. (Dostopno na <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-34549>.)
- Unver, V., Basak, T., Watts, P., Gaiosio, V., Moss, J., Tastan, S., Iyigun, E., & Tosun, N. (2017). The reliability and validity of three questionnaires: The Student Satisfaction and Self-Confidence in Learning Scale, Simulation Design Scale, and Educational Practices Questionnaire. *Contemporary Nurse*, 53(1), 60–74.
- Valler-Jones, T., Meechan, R., & Jones, H. (2011). Simulated practice—A panacea for health education? *British Journal of Nursing (Mark Allen Publishing)*, 20(10), 628–631.
- Velikonja, M., Svetina, M., Možina, T., Marentič-Požarnik, B., & Tomić, A. (2012). Andragoško vodenje: Za vodje izobraževanja odraslih in učitelje. Ljubljana : Andragoški center Slovenije. (Dostopno na http://arhiv.acs.si/publikacije/Andragosko_vodenje.pdf.)
- Vincent, M. A., Sheriff, S., & Mellott, S. (2015). The efficacy of high-fidelity simulation on psychomotor clinical performance improvement of undergraduate nursing students. *Computers, Informatics, Nursing: CIN*, 33(2), 78–84.
- Wilson, R. D. (2012). Design , Implementation and Evaluation of a Nursing Simulation: A Design and Development Research Study. *The Journal of Applied Instructional Design*, 2(1), 57–68.

Zapko, K. A., Ferranto, M. L. G., Blasiman, R., & Shelestak, D. (2018). Evaluating best educational practices, student satisfaction, and self-confidence in simulation: A descriptive study. *Nurse Education Today*, 60, 28–34.

Avtorji

Dr. Igor Karnjuš

Docent, Univerza na Primorskem, Fakulteta za vede o zdravju, Polje 42, 6310 Izola, Slovenija, e-pošta: igor.karnjus@fvz.upr.si

Assistant professor, University of Primorska, Faculty of Health Sciences, Polje 42, 6310 Izola, Slovenia, e-mail: igor.karnjus@fvz.upr.si

Dr. Mirko Prosen

Docent, Univerza na Primorskem, Fakulteta za vede o zdravju, Polje 42, 6310 Izola, Slovenija, e-pošta: mirko.prosen@fvz.upr.si

Assistant professor, University of Primorska, Faculty of Health Sciences, Polje 42, 6310 Izola, Slovenia, e-mail: mirko.prosen@fvz.upr.si

Dr. Sabina Ličen

Docentka, Univerza na Primorskem, Fakulteta za vede o zdravju, Polje 42, 6310 Izola, Slovenija, e-pošta: sabina.licen@fvz.upr.si

Assistant professor, University of Primorska, Faculty of Health Sciences, Polje 42, 6310 Izola, Slovenia, e-mail: sabina.licen@fvz.upr.si

SPREMLJANJE NA DELOVNEM MESTU KOT UČNA IZKUŠNJA

DANIJELA MAKOVEC

Potrjeno/Accepted
4. 6. 2020

¹ Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Ljubljana, Slovenija

Objavljeno/Published
27. 7. 2020

CORRESPONDING AUTHOR/KORESPONDENČNI AVTOR
daniijela.makovec@ff.uni-lj.si

Ključne besede:

učenje na delu,
spremljanje na
delovnem mestu, učna
izkušnja

Keywords:

work based learning,
job shadowing, learning
experience,
experimental learning

UDK/UDC

378.091.12:005.963.5

Izvleček/Abstract V besedilu predstavljamo spremljanje na delovnem mestu (*ang. job shadowing*) kot aktivnost, skozi katero lahko posamezniku omogočimo, da pridobi vpogled v to, kakšno delo posameznik na nekem delovnem mestu opravlja, istočasno pa izkušnjo posameznika vzamemo kot izhodišče, iz katerega lahko izide učenje. V prvem delu besedila so predstavljena teoretična izhodišča učenja na delu in spremljanja na delovnem mestu, v drugem delu pa predstavljamo rezultate analize refleksij študentk po opravljenem spremljanju. Ugotovitve kažejo, da so študentke samo izkušnjo spremljanja doživele kot izjemno pozitivno, obenem pa tudi kot izkušnjo, ki je pri njih spodbudila razmislek o vprašanih, povezanih z različnimi vidiki poklica. V zaključku razpravljamo tudi o tem, ali je spremljanje na delovnem mestu aktivnost, primerna za uporabo tudi v okviru študija za pedagoške poklice.

Job shadowing as learning experience

We present job shadowing as an activity through which we can enable an individual to gain insight into what work an individual performs in a particular job, while at the same time taking the individual's experience as a starting point from which learning can emerge. The first part of the text presents the theoretical starting points for work-based learning and job shadowing; in the second part, we present the results of the analysis of students' reflections after the shadowing experience. The findings show that students found job shadowing extremely positive, as well as an experience that encouraged them to reflect on issues related to different aspects of the profession. In conclusion, we discuss whether job shadowing is an activity appropriate for use in studies for teaching professions.

Teoretična izhodišča

Spremljanje na delovnem mestu (poznano tudi kot ang. *job shadowing*) je ena od oblik učenja na delu. Učenje na delu je, po opredelitvi Dretskega (1981), pridobljeno znotraj procesa dela in je namenjeno temu, da je delo dobro opravljeno; Brennan in Little (1996) pa sta ga opisala kot učenje za delo, na delu (v službi) in z delom oziroma skozi delo. To učenje je lahko formalno ali neformalno in se pridobiva z izkušnjami opravljanja delovnih nalog. Pri njuni opredelitvi je pomembno, da je poudarek na učenju, ne pa zgolj na opravljanju nekih delovnih nalog. Keevers in Outhwaite (2001) učenje na delu razumeta predvsem kot termin, ki razlaga odnos med učenjem in delom. Pri učenju na delu gre za koncept, ki predstavlja tudi premik od pogleda na izobraževalne institucije kot osrednja mesta, v katerih se odvija veljavno učenje, k prepoznavanju moči in pomena delovnega okolja kot mesta učenja (Boud in Garrick, 1999). Avtor modela učenja na delu zapiše, »*da mora učenje na delu združevati teorijo in prakso, saj teoretična izhodišča dobijo smisel, ko so realizirana v praksi, obenem pa je praksa smiselna, ko je reflektirana skozi teoretična izhodišča*« (Raelin, 1997, str. 564).

Izhodišča učenja na delu najdemo v krogu izkustvenega učenja K. Lewina (Kolb, 2015, str. 32), ki učenje razume kot integriran proces rasti, ki poteka v štirih fazah. Začne se s konkretno (osebno) izkušnjo, ki predstavlja preizkus veljavnosti abstraktnih pojmov, daje jim tudi življenjskost, oprijemljivost, osebni smisel (Marentič Požarnik, Šarič in Šteh, 2019, str. 14). Izkušnji sledi »*zbiranje podatkov in razmišljivo opaznanj; ti podatki se analizirajo, povežejo v abstraktne pojme in posplošitve ter se v obliki povratne informacije 'vrnejo' nosilec izkušnje. Na tej osnovi posameznik zasnuje načrt za novo, drugačno akcijo, ki vodi do nove izkušnje – in krog se ponovi*« (prav tam). Avtorice ob tem še zapišejo, da se »*s takim procesom razrešujejo napetosti in konflikti med neposredno izkušnjo in teoretsko analizo ter prihaja do napredka pri učenju*« (prav tam), zato je znotraj izkustvenega učenja enako pomembna prav vsaka od omenjenih štirih faz, učenje se namreč lahko zgodi v kateri koli od njih, pri čemer nikakor ne smemo izpustiti niti pomena povezovanja posameznih stopenj, saj to predstavlja bistvo kakovostnega učenja. Lewinov model eksperimentalnega učenja je z učnimi fazami nadgradil Kolb in njegov krog izkustvenega učenja je danes sicer poznan precej bolj od opisanega, njuno izhodišče pa, kot smo že zapisali, povzemajo tudi avtorji, ki proučujejo učenje na delu. Eden takih je že omenjeni avtor Raelin, ki je v svojem modelu učenja na delu izhajal iz Lewinovega modela in na podoben način identificiral štiri faze učenja

na delu. To so: konceptualizacija, ki pomeni usvajanje teoretičnega znanja, istočasno pa lahko predstavlja tudi osnovo za poznejši razmislek o dejavnostih (in tudi njihovo ponovno oceno). Njeno nadaljevanje je faza preizkušanja, kjer posameznik dobi priložnost, da svoje konceptualno znanje dejansko preizkusi v praksi in ga posledično lahko tudi umesti v nek kontekst (Raelin, 1997). Faza preizkušanja je lahko izpeljana tudi kot reševanje praktičnih primerov (v učilnici), vaje, seminarji na fakulteti in predstavljajo pomembno pripravo na vstop v naslednjo fazo, ki jo avtor imenuje izkušnja. Znotraj izkušnje razume predvsem pridobivanje konkretnih izkušenj v delovnem procesu, torej v realnih (ne simuliranih) situacijah, zato je pomembno, da je na te izkušnje tudi pripravljen (in temu služi faza preizkušanja). Kot zadnje omenja fazo refleksije, kjer posameznik izkušnjo analizira, osmisli, prilepi na konceptualizacijo, na izkušnjo dobi tudi povratno informacijo (prav tam). Avtor še zapiše, da je učinkovitost učenja odvisna predvsem od tega, ali so bile izpeljane vse štiri faze in kako kakovostna je bila faza refleksije. Brez slednje namreč ne moremo govoriti o učenju (prav tam, str. 565).

Maier in Thomas (2013), ki sta med študenti gostinstva izvedla longitudinalno raziskavo, kjer sta primerjala učinke učenja v učilnici in izkustvenega učenja, sta faze izkustvenega učenja povzela po Kolbovem modelu. Za študente sta organizirala dejavnosti, ki so potekale v delovnem okolju in so bile istočasno podprte z učnimi dejavnostmi v spletnih učilnicah. Ugotovila sta, da aktivnosti, ki izhajajo iz načel izkustvenega učenja, študentom ponujajo bolj poglobljeno učenje s pomočjo integriranih izkušenj iz resničnega življenja tudi zato, ker potekajo v skrbno strukturiranem okolju dejavnosti, za katero se študenti izobražujejo. Kot ključno sta izpostavila premostitev vrzeli med teorijo in praktično uporabo znanj, saj so študenti teoretična znanja lažje postavili v kontekst dela oziroma ga uskladili s poslovnim kontekstom v resničnem življenju (prav tam, str. 15). Tudi drugi avtorji (mdr. Armstrong, 2003; Ruhanen, 2005; Grimwood, Arthurs in Vogel, 2015) poročajo o številnih pozitivnih učinkih tovrstnega učenja, še posebej v primerjavi s t. i. *»klasičnim učenjem«*, ki se dogaja v simuliranih situacijah in poteka v izobraževalni instituciji (in ne v delovnem okolju). Zato, kot izpostavlja Shortt (1987), v mnogih programih uporabljajo izkustveno učenje kot orodje, s katerim študentom zagotavljajo pridobivanje dejanskih izkušenj.

Ko govorimo o učenju na delu, moramo ločevati med učenjem na delu, namenjenim zaposlenim, torej tistim, ki so že zaključili formalno izobraževanje, in učenjem na

delu v izobraževalne namene, v katerega se vključujejo tisti, ki se na opravljanje poklica šele pripravljajo oziroma se zanj izobražujejo. Prvega bomo v prispevku omenili le na kratko, več prostora bo namenjenega učenju na delu v izobraževalne namene.

Učenje na delu za zaposlene je po definiciji Cedefopa »načrtovano in strukturirano učenje, ki je neposredno pomembno za delavčeve trenutne ali prihodnje naloge in poteka v simuliranih ali resničnih delovnih pogojih ali zunaj delovnega mesta, vendar s posebnimi učnimi nalogami in, ki se pozneje na in pri delu tudi odražajo. V najširšem smislu je učenje na delu učenje v delovnih pogojih in usmerjeno v delovne naloge. Cilj nadaljnjega usposabljanja na delovnem mestu je izboljšati obvladovanje delovnih nalog delavcev tako, da jim zagotovi potrebna znanja« (Cedefop, 2015, str. 15–16). Čeprav gre pri tej obliki učenja na delu v prvi vrsti za pridobivanje znanj, potrebnih za opravljanje delovnih nalog, znotraj učenja na delu, učeči se pridobivajo tudi druge vrste znanj, na kar nakazuje že sama definicija učenja na delu Evropske komisije. V poročilu z naslovom »*Spodbujanje izobraževanja odraslih na delovnem mestu*«, je namreč zapisano, da je učenje na delu »*učenje, ki ga izvajajo odrasli med delom ali na delovnem mestu. Spretnosti in kompetence, ki jih pridobijo, niso zgolj vezane na opravljanje delovnih nalog*« (European Commission, 2018, str. 9).

Učenje na delu v t. i. izobraževalne namene Hamilton in Hamilton (1997) pojasnita kot organizirano učno dejavnost, ki se dogaja v delovnem okolju (prav tam, str. 6). Podobno nakazuje tudi opredelitev, ki so jo razvili v okviru univerze v Glasgowu (Glasgow Caledonian University), kjer pa zapišejo, da gre pri učenju na delu za veliko več kot zaposlitev na delovnem mestu. Učenje na delu so opredelili kot »*doseganje načrtovanih učnih rezultatov s pomočjo izkušenj z opravljanjem delovne vloge ali funkcije. Izkuštevno učenje pa dopolnjujejo usmerjeno branje, raziskovanje ali skupinsko delo na fakulteti, s čimer so zagotovili, da je učenje postavljeno v kontekst trenutne teorije ali prakse*« (Burke, Marks-Maran, Ooms, Webb in Cooper, 2009, str. 21).

V okviru t. i. fundacije FDF (ang. Foundation Degree Forward) so identificirali nekaj značilnosti učenja na delu v izobraževalne namene, ki med drugim odražajo stališče Deweya o pomenu izkušenj za učenje (prav tam, str. 22). Prva značilnost, ki so jo poudarili znotraj FDF je, da je učenje na delu pedagoški pristop, ki uporablja ideje izkustvenega učenja. Avtorji pri tem izpostavljajo, da je v okviru te značilnosti

potreben odmik od logike, da gre pri učenju zgolj za delovno prakso, zato učenje na delu trdno umešča v področje pedagogike (prav tam).

Druga značilnost je, da učenje na delu zahteva določena obdobja, povezana z realnim delom v delovnem okolju, vendar je to udejstvovanje lahko posredno ali neposredno (prav tam).

Tretja značilnost učenja na delu je, da je izkušnje, pridobljene z učenjem na delu, treba nenehno reflektirati (prav tam). In četrta značilnost govori o tem, da učenje na delu zahteva, da so izkušnje pridobljene na delu povezane z aktivnostmi v okviru študija, da se zagotovi konceptualna podlaga učenju, ki poteka na delovnem mestu (prav tam).

Spremljanje na delovnem mestu...

Tako izkustveno učenje kot učenje na delu se pojavljata v več oblikah. Kwong, Thompson in Cheung (v Padron idr., 2017) znotraj izkustvenega učenja pišejo o oblikah, kot so: obiski na terenu, izvajanje projektov, simulacije in študije primerov. Vse naštetu pa lahko vključuje tudi pripravništvo, vaje in spremljanje na delovnem mestu. Podobno razdelitev, sicer znotraj učenja na delu, najdemo tudi pri avtorjih Hamilton in Hamilton (1997), ki govorita o osmih vrstah učenja na delu, razdeljenih v tri kategorije: obiski delovnih mest (kamor uvrščata t. i. ekskurzije in spremljanje na delovnem mestu), delovne izkušnje (sem uvrščata neplačano pripravništvo, prostovoljsko delo, pri čemer ni nujno, da je to karierno orientirano) in zaposlitev (kjer razlikujeta med zaposlitvami za mlade, ki pa po navadi niso toliko povezane s pridobivanjem priložnosti za učenje, ampak so bolj naravnane na opravljanje delovnih nalog: plačanim delom, ki je del izobraževalnega programa: kooperativnim izobraževanjem in plačanim pripravništvom ter vajeništvom) (prav tam, str. 10).

Samo spremljanje na delovnem mestu sta avtorja opredelila kot aktivnost, ki »traja daljše časovno obdobje, vključuje več obiskov z namenom skozi spremljanje opazovati zaposlenega na posameznem delovnem mestu« (prav tam).

Spremljanje na delovnem mestu se lahko pojavlja tudi znotraj skrbi za profesionalni razvoj zaposlenih. V tem primeru gre za situacije, ko podjetja za zaposlene organizirajo aktivnost spremljanja z namenom, da posamezniki skozi spremljanje bodisi nadgradijo svoja znanja za opravljanje obstoječega dela bodisi se skozi

spremljanje drugega zaposlenega usposabljaajo za prevzem novih delovnih nalog na drugem delovnem mestu.

V prispevku bomo obravnavali spremljanje na delovnem mestu za izobraževalne namene, to pomeni, da aktivnost spremljanja opravljajo študenti, ki se na opravljanje poklica šele pripravljajo. Job Shadowing Guidelines z univerze v Manchesteru (Manchester Metropolitan University) (b. l.), tovrstno spremljanje opredeli kot aktivnost, lahko tudi (izobraževalni) program, ki dijaku ali študentu omogoča, da pridobi celovit vpogled v to, kakšno delo posameznik na določenem delovnem mestu opravlja (prav tam, str. 3). Podobno zapiše tudi Reese (2005), in sicer da gre pri spremljanju za »priložnost za učenje na delovnem mestu, pri kateri študenti raziskujejo službo tako, da delavniki preživijo s spremljanjem izkušenega zaposlenega« (Reese, 2005, str. 18). Pri spremljanju gre predvsem za priložnost, da spoznajo oziroma raziskujejo poklic (lahko tudi delovno mesto), ki jih zanima. To pa ne pomeni, da gre pri spremljanju le za elemente načrtovanja lastne kariere, saj spremljanje omogoča, da vidijo, kako se znanja in spretnosti, ki jih pridobivajo na fakulteti, uporabljajo v realnih situacijah, prav to pa po mnenju avtorice lahko tudi okrepi posameznikovo učenje (prav tam, str. 19). Poleg opazovanja spoznavanja delovnih vzorcev spremljanje predvideva in omogoča tudi možnost postavljanja ustreznih vprašanj (Gill in Outram v Bindal, 2014, str. 528), s katerimi gost (oz. študent) pridobiva dodatne informacije in pojasnila o tem, kar vidi in ga zanima. Service in sodelavci (2017) so faze spremljanja na delovnem mestu neposredno povezali s Kolbovim modelom izkustvenega učenja. Tako predlagajo, da se gostje (študenti) pri spremljanju učijo skozi aktivnosti, ki so jim priča in zanje predstavljajo konkretne izkušnje. Prav tako se učijo tudi z opazovanjem, poslušanjem in dnevno refleksijo, ki jo opravljajo z gostiteljem, to pa se povezuje z razmišljajočim opazovanjem. O izkušnjah, ki so jih pridobili med spremljanjem, bodo študenti razmišljali tudi po spremljanju in na podlagi njih konceptualizirali svoje znanje (abstraktna konceptualizacija). Ko se bodo vrnili v delovno okolje, bodo pridobljeno uporabili na delovnem mestu (aktivno eksperimentiranje) (prav tam, str. 5–6).

Spremljanje na delovnem mestu lahko traja različno dolgo. Reese (2005) piše o t. i. enodnevem spremljanju, znanem v angleščini kot *National Groundhog Job Shadow Day*, ki ga v Ameriki vsako leto 2. februarja organizirajo že od leta 1996. Tako vsako leto dobi priložnost enodnevnega spremljanja več kot milijon mladih (prav tam, str. 18), o enodnevem oziroma osemurnem spremljanju študentov poročajo tudi

Oswald, Alderman in Willmering (2017), spremljanje pa lahko traja tudi več dni oziroma tednov. Trajanje spremljanja je odvisno predvsem od namena, ki ga s spremljanjem želimo doseči. Drugi kriterij, na katerega se naslanja tudi dolžina spremljanja, je vrsta tega. Ločujemo namreč med različnimi vrstami spremljanja na delovnem mestu. Smernice za načrtovanje spremljanja na delovnem mestu Univerze v Manchestru (b. l.) navajajo tri vrste spremljanja: opazovanje tipa *»muba na steni«*, kjer gost z gostiteljem preživi določeno časovno obdobje, v katerem opazuje vsakodnevno delo gostitelja (prav tam, str. 5). Naslednja vrsta je *»srečanje ob aktivnosti«*, pri kateri gre za to, da gost spremlja gostitelja pri specifičnih aktivnostih, ki se odvijajo v določenem časovnem obdobju (prav tam), to pomeni, da gost gostitelja ne spremlja v strnjem časovnem obdobju, temveč se srečujejo takrat, ko se v podjetju/organizaciji dogajajo aktivnosti, pri katerih sodeluje tudi obiskovalec. Tretja vrsta spremljanja pa je pravzaprav že nadgradnja osnovnega modela spremljanja, avtorji jo imenujejo *»dodatne roke ali tudi delitev dela«*, saj opazovalec začne sam opravljati nekatere naloge, ki jih je prej spremljal. Slednje mu omogoča pridobivanje neposrednih izkušenj s samo vlogo, hkrati pa ima ob sebi gostitelja, ki opravljanje naloge spremlja (prav tam).

...tudi v razmerju do različnih vrst praks v izobraževanju za pedagoške poklice

Ko obravnavamo aktivnosti, ki so povezane s praktičnim usposabljanjem študentov v našem visokošolskem prostoru, aktivnosti pod imenom spremljanje na delovnem mestu nismo zasledili, poznamo pa pri nas prakso, in sicer različne vrste – študijsko, pedagoško, opazovalno, integrirano... A kljub temu da se obe aktivnosti med seboj razlikujeta, lahko med njima najdemo tudi nekatere podobnosti. Zagotovo velja, da imata tako spremljanje na delovnem mestu kot praksa enako izhodišče, in sicer pridobivanje vpogleda v delovanje neke institucije, spoznavanje praktičnih razsežnosti poklica, za katerega se izobražujejo, ter povezovanje teoretičnih izhodišč s situacijami v delovnem okolju. Poleg zapisanega več podobnosti vidimo tudi med spremljanjem na delovnem mestu ter opazovalno prakso, saj gre pri obeh aktivnostih za to, da študent svojega gostitelja oziroma mentorja predvsem opazuje pri njegovem delu, aktivno pa se v vzgojno-izobraževalni proces ne vključuje. Omenjenih aktivnosti pa ne moremo enačiti tudi zato, ker je opazovanje pri opazovalni praksi bistveno bolj strukturirano (in določeno z vsebinami in s cilji, ki so zastavljeni na fakulteti) kot opazovanje pri spremljanju na delovnem mestu. Če se vrnemo na splošno primerjavo med prakso in spremljanjem na delovnem mestu, lahko

zapišemo, da je ključna razlika, ki pravzaprav ločuje prakso od spremljanja na delovnem mestu v njuni izpeljavi. Kot smo lahko razbrali iz pregleda učnih načrtov za različne oblike praktičnih usposabljanj v programih, ki usposablajo za pedagoške poklice (Razredni pouk Univerze v Mariboru, Pedagogika Univerze v Mariboru, Pedagogika Univerze na Primorskem, Inkluzivna pedagogika Univerze na Primorskem, Izobraževanje odraslih in razvoj kariere Univerze na Primorskem, Pedagogika in andragogika Univerze v Ljubljani, Pedagogika Univerze v Ljubljani, Andragogika Univerze v Ljubljani), večina vsebin praktičnih usposabljanj temelji na tem, da študenti s pomočjo vnaprej pripravljenih nalog, protokolov... usmerjeno in strukturirano opazujejo dejavnosti, ki potekajo v vzgojno-izobraževalnih institucijah, ali se vanje neposredno, prav tako z vnaprejšnjo pripravo, tudi vključujejo.

Pri spremljanju na delovnem mestu študent nima vnaprej postavljenih zadolžitev, ki bi jih moral med spremljanjem opraviti, njegova naloga je, da (kot senca) sledi svojemu gostitelju, ga opazuje pri delu in se v proces dela, razen izjemoma, ne vključuje. Razlika je tudi v tem, da študent na spremljanju opazuje, kako poteka delovni dan (ali več) njegovega gostitelja, razgovor, ki ga z gostiteljem opravi, pa je namenjen predvsem spoznavanju poklica, delovnih nalog ter razjasnitvi oziroma refleksiji videnega. A to ne pomeni, da se študenta na spremljanje ne pripravi. Pred spremljanjem je v okviru dejavnosti na fakulteti treba zagotoviti temeljito pripravo (o čemer podrobneje pišemo v drugem delu prispevka), a priprava izhaja iz ciljev, ki jih za spremljanje izberejo študenti sami, to pa je tudi ena od razlik od prakse, kjer cilji izhajajo iz predmeta praktičnega usposabljanja ter so za vse študente v letniku enaki. Podobno kot priprava na spremljanje so načrtovane tudi aktivnosti na fakulteti, ki potekajo po spremljanju, saj refleksija izhaja iz tega, kar so študenti videli, doživeli, kako so se ob tem počutili.

Povezovanje fakultet z institucijami, kjer študentje lahko opravljajo praktično usposabljanje ali druge aktivnosti, preko katerih spoznavajo poklic, za katerega se izobražujejo, je zelo pomembno, na kar kaže tudi več projektov z naslovom Partnerstvo fakultet in šol, organiziranih na fakultetah, ki izobražujejo pedagoške delavce (gl. Vovk Korže idr., 2007). Pristne izkušnje, pridobljene v okolju, ki študentom predstavlja njihovo bodoče delovno okolje, prinašajo, poleg že omenjenega spoznavanja poklica in povezovanja teoretičnih izhodišč s prakso, tudi pozitivne vidike, povezane s študijem. Oswald idr. (2017) pišejo tudi o tem, da izkušnje, ki jih študenti pridobijo na spremljanju na delovnem mestu, lahko povečajo

tudi vključenost in angažma študentov za študij (prav tam, str. 80). K temu zagotovo veliko pripomore to, da po praktični izkušnji študentje lažje osmislijo znanja, ki jih pridobivajo na fakulteti, obenem pa lahko odgovore na svoje dileme in vprašanja dobijo v strokovno podprtem okolju dejavnosti, ki potekajo na fakulteti. Razmislek lahko povežemo tudi z ugotovitvami drugih avtorjev. Wilks in Ross (2014), ki sta razvili program spremljanja na delovnem mestu za bodoče učitelje, menita, da programi, kot je spremljanje na delovnem mestu, študentom omogočajo, da povežejo praktična znanja s teoretičnimi predpostavkami, istočasno pa jim pomagajo, da premagajo strah ter zagotovijo dodatno zaupanje, ki ga potrebujejo pred nastopom dela (prav tam, str. 101). Podobno ugotavlja tudi Darling-Hammond (2006), ko piše, »da so učitelji začetniki, ki so imeli izkušnje z delom v razredu, lažje osmislili ideje obravnavane na fakulteti ter da isti učitelji vidijo in razumejo tako teorijo kot prakso drugače, če usposabljanje na fakulteti poteka sočasno s terenskimi vajami« (prav tam, str. 307).

Izhajajoč s pozitivnih vidikov spremljanja na delovnem mestu smo aktivnost ponudili študentkam zaključnih letnikov magistrskega študijskega programa Pedagogika in magistrskega študijskega programa Andragogika, predvsem z namenom, da raziščejo svoje karierni možnosti in dobijo vpogled v delo, ki bi ga mogoče želele opravljati tudi one same. Rezultate predstavljamo v nadaljevanju.

Metodologija

Namen in cilj

Na podlagi predstavljenih teoretičnih izhodišč spremljanja na delovnem mestu smo želeli ugotoviti, kako so izkušnjo spremljanja doživele študentke, ki so pred zaključkom študija. Predvsem nas je zanimalo, ali je bila zanje izkušnja spremljanja istočasno tudi učna izkušnja, ob tem pa še, na podlagi česa so izbirale institucijo (ali posameznika), kako so jih sprejeli njihovi gostitelji, katera so bila glavna vsebinska spoznanja spremljanja in s kakšnimi dilemami in vprašanji so se med spremljanjem ali po njem soočale.

Raziskovalna metoda

Znotraj raziskovalne metode smo se odločili za interpretativno fenomenološko analizo (ang. *Interpretative Phenomenological Analysis*), ki je prepoznana kot primerno

orodje za analizo. Temelji na relativno majhnem vzorcu, raziskovalcu pa omogoča, da med raziskovanjem zastavljenih vprašanj opravi poglobljeno analizo na posamezni enoti analize (intervju s posameznikom, zapisana refleksija doživete izkušnje...) (Smith idr., 2009). Gre za pristop, ki ga je razvil Jonathan Smith z namenom omogočiti natančno raziskovanje idiografskih subjektivnih izkušenj in spoznanj (Biggerstaff in Thompson, 2008, str. 216). Teoretične podlage interpretativne fenomenološke analize izhajajo iz fenomenologije, ki izvira iz Husserlovih poskusov konstruiranja filozofske znanosti o zavesti, s hermenevtiko (teorijo interpretacije) in s simboličnim interakcionizmom, ki pravi, da so pomeni, ki jih posameznik pripisuje dogodkom, osrednji, vendar so dostopni le skozi postopek razlage (prav tam). Skozi interpretativno fenomenološko analizo poskušamo določeno problematiko razumeti s posameznikovega zornega polja, *»istočasno pa podrobna analiza lahko vključuje tudi postavljanje kritičnih vprašanj o posameznikovem doživljanju. Interpretacija je lahko opisna, njen cilj pa je pripraviti bogate izkustvene opise, istočasno pa tudi kritične in sprašujoče na načine, ki jih udeleženci sami ne želijo ali ne zmorejo narediti«* (Eatough in Smith, 2008, str. 189). Gre za pristop, ki se ukvarja s proučevanjem človeških izkušenj in zagovarja stališče, da je posameznikovo izkušnjo mogoče razumeti tudi skozi proučevanje pomenov, nad katerimi se posamezniki navdušujejo (Smith idr., 2009, str. 34).

Udeleženci raziskave

V raziskavo so bile vključene študentke 2. letnikov magistrskega študija Pedagogika in magistrskega študija Andragogika. Izbirna predmeta je na obeh smereh študija obiskovalo 19 študentk, od tega 10 študentk iz študijskega programa Pedagogika (eno- in dvopredmetne študentke) ter 9 študentk iz študijskega programa Andragogika (enopredmetne študentke). V analizo smo vključili refleksije, ki so jih študentke oddale po opravljeni aktivnosti spremljanja na delovnem mestu. Analiziranih je bilo vseh 19 refleksij.

Opis navodil spremljanja

Študentke so v okviru seminarja pri izbirnem predmetu morale opraviti vsaj 8-urno spremljanje na delovnem mestu. Institucijo, v kateri so opravile aktivnost spremljanja na delovnem mestu, so izbrale same, pri čemer so lahko izbirale med dvema ponujenima možnostma: prva je bila, da spremljajo osebo, ki opravlja poklic,

za katerega se zahteva srednja poklicna izobrazba; druga pa, da spremljajo osebo, ki ne glede na stopnjo izobrazbe opravlja poklic, ki bi ga v prihodnosti želele opravljati tudi študentke same. Prvi stik z izbranimi institucijami smo opravili mi, vse naslednje pa študentke same. Tako vodje kot gostitelji so bili seznanjeni z namenom in cilji spremljanja, kar so s podpisom soglasja tudi potrdili.

Zbiranje podatkov

Po opravljenem spremljanju in drugih aktivnosti, ki so v povezavi s spremljanjem potekale v okviru predmeta, je vsaka od študentk oddala tudi refleksijo, v kateri je strnila doživeto izkušnjo po nekaterih vnaprej določenih izhodiščih, ki so med drugim vključevala zapise o motivu za njihovo izbiro institucije in gostitelja ter njihova spoznanja, dileme, vprašanja, s katerimi so se na in po spremljanju srečale.

Analiza podatkov

Refleksije sta skladno z načeli kvalitativnega raziskovanja (Creswell, 2007) analizirala dva raziskovalca. Analiza je v prvi fazi vključevala organiziranje zapisov, poglobljeno branje in določitev okvirnih tem. Teme, ki smo jih identificirali iz zapisov refleksij, smo razvrstili v širše enote ter jih poimenovali glede na zajeto vsebino. Po analizi so bile določene skupne teme, ki odražajo vsebinska stališča analiziranih refleksij. V drugi fazi smo pri vsaki od identificiranih tem določili kategorije, ki odražajo vsebinske opise v refleksijah.

Rezultati z razpravo

Pri analizi refleksij smo identificirali pet tem, ki jih skupaj s kategorijami in opisi predstavljamo v nadaljevanju.

Motivi za izbiro

Kot smo zapisali pri opisu navodil za spremljanje, so imele študentke pri izbiri institucij, v katerih so opravljale spremljanje, dokaj proste roke, to pa se zelo slikovito odraža tudi med zapisi motivov za izbiro. Njihovi motivi pri izbiri so bili zelo raznoliki.

Tabela 1: Motivi za izbiro institucije.

Tema	Kategorije	Opisi
Motiv za izbiro	Spoznavanje (različnih vidikov) poklica	Spoznavanje poklica, ki bi ga želele v prihodnosti opravljati. Spoznati konkretne delovne naloge, ki jih zaposleni opravljajo. Spoznati, kako se zaposleni pripravljajo na svoje delo, s katerimi težavami se srečuje in kako jih rešuje. Spoznati konkretna področja dela (npr. skrb za izobraževanje zaposlenih).
	Zanimanje	Za delo z določenimi ciljnim skupinami (osebe s posebnimi potrebami, dolgotrajno bolni otroci, prestopniki). Za delo v določenem segmentu institucije (kadrovska služba). Kako poteka delo v velikih (tudi mednarodnih) podjetjih.
	Želja	Predstaviti delo družinskega podjetja.

Največkrat izražen motiv pri izbiri institucije je bil, da spoznajo poklic. Po večini je šlo za spoznavanje poklica, ki bi ga želele opravljati v prihodnosti. Ob tem, da so želele spoznati poklic, smo v refleksijah zaznali, da so jih pri tem zanimali različni vidiki spoznavanja poklica, od konkretnih delovnih nalog, ki jih zaposleni opravljajo, do tega, kako se na svoje delo pripravljajo, s katerimi težavami se srečuje in kako jih rešuje ter tudi spoznavanja čisto konkretnih področij dela, kot je skrb za izobraževanje zaposlenih.

Med motivi za izbiro posamezne institucije se je pojavilo tudi zanimanje. Institucijo so izbrale, ker jih zanima delo z določenimi ciljnim skupinami (osebe s posebnimi potrebami, dolgotrajno bolni otroci, prestopniki ...) ali jih je zanimalo delo v določenem segmentu institucije (kadrovska služba), zanimalo pa jih je tudi, kako poteka delo v velikih (tudi mednarodnih) podjetjih. Motiv za izbiro institucije pa je bila tudi želja, da predstavijo delo v domačem oziroma družinskem podjetju.

Kljub raznolikosti motivov je bilo iz večine zapisov moč razbrati, da so študentke spremljanje na delovnem mestu videle predvsem kot priložnost, da spoznajo določen poklic ali posamezne vidike tega, kar sovpada z izhodiščno idejo spremljanja na delovnem mestu, kot jo vidijo tudi drugi avtorji. Reese (2005), recimo, poudarja, da gre pri spremljanju za *“priložnost za učenje na delovnem mestu, pri kateri študenti raziskujejo službo tako, da delavnike preživijo s spremljanjem izkušenega zaposlenega”* (Reese, 2005, str. 18).

Gostitelji

Tabela 2: Gostitelji.

Tema	Kategorije	Opisi
Gostitelji	Pozitiven vtis	<p>Gostiteljica me je prijazno sprejela, pripravljena odgovarjati na vsa vprašanja. Bila je prijazna, z veseljem si je vzela čas in odgovorila na vsa moja vprašanja, ki jih je bilo zelo veliko.</p> <p>Gostiteljica se je res potrudila, da sem imela maksimalen izkoristek spremljanja. Kar je res super, saj sem lahko povezala teorijo s prakso in na nek način pridobila veliko izkušnjo.</p> <p>Všeč mi je bilo, ko me je po končanem sestanku vprašala, kakšne misli so se mi porodile ob tem, kakšno je moje mnenje o situaciji in tudi komentarjih na njeno svetovanje. Gostiteljica je bila super. Zelo se je potrudila, da sem videla čim več v tako kratkem času.</p> <p>Všeč mi je bilo, da mi je razložila in pokazala vsako stvar, ki me je še bolj podrobno zanimala.</p> <p>Gostiteljica se je na moj prihod pripravila in že predhodno želela vedeti, kaj me zanima, da se lahko dogovori s sodelavkami, da mi določeno področje podrobneje predstavijo.</p>
	Negativen vtis	Gostiteljica ni želela govoriti o organizaciji, niso bili zainteresirani, da bi prišla še nazaj.
	Mnenje gostitelja	Spremljanje je bila zanimiva in dragocena izkušnja tudi za gostitelja. Pravi, da se je v 20 letih delovne dobe s tem srečal prvič, vidi pa podobnost v spremljanju in mentoriranju, le da mentoriranec tudi delo opravlja.

Kar nekaj prostora so v svojih refleksijah študentke namenile svojim gostiteljem. Z izjemo ene refleksije, v kateri je študentka zapisala, da je imela z gostiteljico slabo izkušnjo, saj ta ni želela govoriti niti o instituciji niti o njenem delu, prav tako ji ni želela ničesar pokazati, so v preostalih refleksijah o svojih gostiteljih pisale izjemno pozitivno. V zapisih je bilo zaznati, da so jih gostitelji lepo sprejeli in si zanje vzeli čas. Študentke so pisale predvsem o tem, da so bili gostitelji pripravljene odgovarjati na njihova (številna) vprašanja, da so jim svoje delo predstavljali v realni luči (brez olepšav ali prikrivanja), jim pokazali in podrobno predstavili tisto, kar jih je še posebej zanimalo. Pisale so o tem, da so jih gostitelji vključevali v svoje delo in jih v kakšni situaciji celo povprašali po njihovem mnenju. Študentke so se počutile sprejete, upoštevane in še posebej jih je navdušilo, da so jih gostitelji obravnavali kot enakopravne in sebi enake sogovornike. V eni od refleksij je bilo zapisano, »*da je bila to zanimiva in dragocena izkušnja tudi za gostitelja*«, ki se je v svoji 20-letni karieri s spremljanjem na delovnem mestu srečal prvič. V njihovih razmišljanjih o gostiteljih smo zaznali veselje, da so jih izbrale in se z njimi osebno spoznale in srečale, ter hvaležnost, da so jim omogočili to izkušnjo. Razloge za pozitiven odziv gostiteljev

je mogoče iskati tudi v tem, da so se gostitelji, ali bodo študentko sprejeli ali ne, odločali sami in v to situacijo niso bili potisnjeni (npr. s strani vodstva).

Tiste institucije, kjer aktivnosti spremljanja niso želeli ali pa niso našli primernega gostitelja, so sodelovanje pri izvedbi aktivnosti odklonile, tako so študentke lahko sicer institucijo, kjer so opravljale spremljanje, našle v drugem ali tretjem krogu, a ko so jo, je bil odziv tam po večini pozitiven. Pri pridobivanju prvih izkušenj ali ustvarjanju vtisa, kako neko delo ali opravljanje poklica poteka, je ključna prav oseba, ki posamezniku izkušnjo ali pogled v svoje delo omogoča. Gostitelj in njegov odnos do poklica, njegova naravnost do opravljanja nalog pomenijo za študenta poosebljanje poklica, za katerega se študent usposablja ali ga želi skozi spremljanje na delovnem mestu spoznati. Gostitelj na nek način študentu predstavlja tudi identifikacijo s poklicem, udejanjanje teoretičnih izhodišč v praksi, zato ga lahko v tem segmentu primerjamo tudi z mentorjem študentu na praktičnem usposabljanju. V navodilih *Roles and Tasks of a Mentor* (2018) mentorja opišejo kot nekoga, ki je zaupanja vreden vodnik ali prijatelj, skrbna in odgovorna odrasla oseba ter (pozitiven) vzornik. Feeney Jonson (2008 v Govekar Okoliš, 2018, str. 77) kot najpomembnejšo nalogo mentorja izpostavlja prav odnos, ki ga mentor razvije s posameznikom. Zapiše, da mora ta odnos temeljiti na zaupanju, spoštovanju in kolegialnosti. Podobno zapišejo tudi v navodilih *Roles and Tasks of a Mentor* (2018), kjer kot prvo nalogo mentorja navajajo vzpostavitev pozitivnega odnosa z mentorirancem, kar lahko vključuje vzpostavljanje zaupanja in spoštovanja v odnosu ter vzdrževanje redne interakcije in dosledne podpore. Če zapisano povežemo z zapisi študentk o svojih gostiteljih, lahko sklenemo, da so gostitelji pri analizirani aktivnosti spremljanja pri študentkah pustili zelo dober vtis in tako pomembno vplivali tudi na kakovost same izkušnje spremljanja, na kar je nakazala tudi ena od študentk, ko je zapisala »Gostiteljica se je res potrudila, da sem imela maksimalni izkoristek spremljanja. Kar je res super, saj sem lahko povezala teorijo s prakso in na nek način pridobila veliko izkušnjo.«

Dileme in vprašanja

Ob doživetem in vidnem so se študentkam pojavljale tudi dileme in vprašanja, o katerih so razmišljale v refleksijah. Tu smo zaznali naslednje različne vidike, o katerih so znotraj dilem pisale.

Tabela 3: Dileme in vprašanja

Tema	Kategorije	Opisi
Dileme in vprašanja	Povezane z vsebino dela institucije	Večkrat sem opazila, da zaposleni nekaterih stvari preprosto ne vedo, četudi se dotikajo njihovega področja dela. Mehanizmi tako velikega podjetja so preveč kompleksni, da bi jih lahko v celoti razumel. Daljša in bolj razvejana kot je hierarhična veriga vodij in delovnih skupin, manj posameznik razume delovanje organizacije ... Čeprav si prizadevajo, da je njihova ponudba izobraževanj čim bolj široka, da sledijo potrebam in željam zaposlenih, še vedno naletijo na številna nezadovoljstva in kritike. Kar me je najbolj presenetilo je to, da kljub izrednemu trudu in iskanju različnih opcij, ki bi v izobraževanje vključile čim več zaposlenih, nimajo zadostne podpore vodstva. Kako rešiti ti dve vprašanji? Pomisleki, kako se delo svetovalne službe v tem zavodu razlikuje od dela v osnovni šoli ...
	Povezane z izkušnjo spremljanja	Spremljanja si nisem znala natančno predstavljati: bom lahko sodelovala, bom moteča, bom samo v kotu sedela in tiho opazovala ves dan? Dileme oz. rahli strahovi, ki so se pojavili pred samim obiskom, so bili, če se bova z gostiteljico sploh ujeli, kakšen vtis bom naredila, koliko bom odnesla od spremljanja, če bom dobila vse potrebne informacije o instituciji. Skrbelo me je, kako bom reagirala, če bom videla hudo bolne, bala sem se namreč, da bi me lahko preveč prizadelo.

Nekaj dilem in posledično tudi vprašanj je bilo povezanih z vsebino dela podjetja: zakaj podjetje deluje, kot deluje, kateri razlogi so v ozadju takega delovanja, pa tudi, vprašanja in dileme, povezane z uporabo določenih oblik (izobraževanj za zaposlene).

Naslednji vidik, ki je odpiral dileme, je bil vezan na samo spremljanje in predvsem vprašanje, kako bo spremljanje potekalo. Z aktivnostjo spremljanja so se študentke srečale prvič, zato si v večini niso znale predstavljati, kako bo potekalo. Študentkam so se v povezavi s tem pojavljala različna vprašanja, če bodo smele pri aktivnostih gostitelja sodelovati, kako jih bodo ti sprejeli, se bodo z gostiteljem ujeli ... in tudi strahovi (*kakšen vtis bodo pustile pri gostitelju, bodo moteče, bodo samo v kotu sedele in opazovale, koliko bodo odnesle od spremljanja ...*).

Vprašanja ali dileme, ki se v doživetih izkušnji pojavijo, predstavljajo dobro izhodišče, iz katerega lahko vznikne učenje. Izkušnja sama po sebi še ne pomeni učne situacije, če posameznik nima možnosti, da bi na svoja vprašanja lahko dobil odgovor, svoje dileme in doživeto izkušnjo pa reflektiral. Kolb izkustveno učenje razume kot »ciklični – krožen proces, v katerem se razrešujejo konflikti med dialektično nasprotnimi načini spoznavanja« (Marentič Požarnik, Šarič in Šteh 2019, str. 17). Vse

skupaj se začne s konkretno izkušnjo, pri kateri avtorice izpostavljajo »razsežnost konkretne izkušnje (neposredno dojetje stvarnosti oziroma dogodkov) na eni strani in razumske predelave te izkušnje (abstraktno razmišljanje, konceptualizacija na drugi. Druga razsežnost vsebuje na eni strani razmišljujoče opazovanje dogajanja, na drugi pa poseganje v to dogajanje – aktivno eksperimentiranje« (prav tam). Prav razmišljujoče opazovanje dogajanja je tisti vidik, ki pri posamezniku spodbudi proces učenja, saj mora na svoja vprašanja ali dileme poiskati odgovore. Te lahko najde v obstoječem znanju ali pa doživeto sproži potrebo po tem, da išče nove rešitve in nova znanja. Pomembno je, da študenta v tem procesu ne pustimo samega. Del učenja se lahko zgodi že na samem spremljanju, če v razgovoru, ki ga študent opravi z gostiteljem, svoje dileme in vprašanja izpostavi. Sicer pa mora biti ta del podprt z dejavnostmi na fakulteti. Četudi na vprašanja ne najdemo konkretnih odgovorov ali rešitev, je pomembno, da se o tem s študenti pogovarjamo, stvari postavljamo v širši kontekst, teoretsko ozadje... Če študentje nimajo na voljo ustrezne podpore in vodenja, da tako pridobljene izkušnje predelajo in osmislijo, na kar opozarjajo tudi Marentič Požarnik, Šarič in Šteh (2019, str. 52), govorimo o t. i. nepredelanih izkušnjah, ki pa, zlasti če niso pozitivne, lahko celo zavirajo ali rušijo rast prihodnjih izkušenj (Dewey, 1997, str. 25). Dileme in vprašanja, ki se ob doživeti izkušnji pojavljajo, so lahko, kot je razvidno iz zapisov študentk, povezane tako z vsebino doživetega ali z vprašanji, dilemami, ki se nanašajo na sam potek aktivnosti. Slednje lahko malo omilimo predvsem z dobro pripravo na spremljanje, o čemer podrobneje pišemo pri naslednji identificirani temi.

O organizaciji in pripravi na spremljanje

Tabela 4: Organizacijski vidik spremljanja

Tema	Kategorije	Opisi
Organizacijski vidik spremljanja	Organizacija	<p>Celotno spremljanje, od priprave na vajah do predstavitve, se mi zdi dobro zastavljeno.</p> <p>Veliko je k temu pripomoglo tudi to, da sem imela prosto izbiro katerega koli delovnega mesta in da sem se na spremljanje pripravila sama, torej, da nisem imela ob tem več različnih navodil, kot smo to imeli na praksi, kjer je za moja lastna vprašanja zmanjkalo časa.</p> <p>Oblika spremljanja na delovnem mestu, kot ste si jo zamislili pri predmetu, se mi zdi zanimiva, saj je drugačna od prakse, ki smo jo imeli prej in zato nekaj svežega, atraktivnega. Privlačna se mi je namreč zdela ideja, da si lahko izberemo kateri koli poklic, ki nas zanima.</p> <p>Za spremljanje na delovnem mestu kot obliko pridobivanja izkušenj sem letos slišala prvič. Veseli me, da smo imeli možnost</p>

te oblike pridobivanja znanj in spretnosti izbranega poklica. Spremljanje je bilo dosledno načrtovano in organizirano.

Organizacija spremljanja se mi je zdela izredno dobra. Všeč mi je bilo, da sem se lahko s podjetjem sama dogovorila za točen datum izvedbe in pri tem nisem bila omejena.

Priprava vprašanj

Na spremljanju mi je pomagalo, da smo vnaprej dobili in pripravili vprašanja za zaposlene. Pomembno se mi zdi, da vprašanj nismo sestavljali le sami, ampak smo dobili tudi nekaj že pripravljenih. To mi je zelo pomagalo, saj na nekatere teme sama sploh ne bi pomislila. Na splošno sem zelo zadovoljna z izkušnjo. Dobro pa se mi zdi tudi to, da smo se na samo izvedbo aktivnosti pripravljali že v času seminarja. (Še posebej koristni so se mi zdeli primeri vprašanj.)

V analizi refleksij smo identificirali tudi razmislek o organizaciji in pripravi na spremljanje. Študentke so izpostavljale predvsem organizacijo spremljanja in pomen priprave vprašanj.

Pri prvi izpostavljeni kategoriji so pisale predvsem o pomenu aktivnosti, ki smo jih v povezavi s spremljanjem izpeljali v okviru predmeta. Pri sami izbiri institucij so kot izjemno pozitivno doživele možnost, da so lahko same izbrale katero koli institucijo ali delovno mesto (*»Izkušnja spremljanja na delovnem mestu je bila zame res bogata. Z njo sem, v zelo kratkem času, veliko pridobila. Veliko je le temu pripomoglo tudi to, da sem imela prosto izbiro katerega koli delovnega mesta ...«*, *»Zdi se mi dobra ideja, da imamo študenti pri izbiri institucije v veliki meri proste roke... «*, *»Privlačna se mi je namreč zdela ideja, da si lahko izberemo katerikoli poklic, ki nas zanima... «*) in tudi možnost, da so vse podrobnosti spremljanja z gostiteljem dorekle same (*»Všeč mi je bilo, da sem se lahko s podjetjem sama dogovorila za točen datum izvedbe in pri tem nisem bila omejena«*).

Z vidika priprave na spremljanje so izpostavljale tudi samo pripravo vprašanj, ki smo jih oblikovali v okviru seminarja. Dodano vrednost so videle predvsem v tem, da je bila njihova priprava vprašanj spremljana s strani nosilke, ki jih je opozarjala tako na vsebinske vidike vprašanj, kot tudi samo strukturo posameznih vprašanj. V okviru priprav smo govorili o različnih sklopih vprašanj (in znotraj vsakega sklopa pripravili tudi čisto konkretna vprašanja), kar so študentke doživele kot zelo koristno in uporabno, saj smo na ta način izpostavljali tudi vidike, na katere same mogoče ne bi pomislile (*»Pomembno se mi zdi, da vprašanj nismo sestavljali le sami, ampak smo dobili tudi nekaj že pripravljenih. To mi je zelo pomagalo, saj na nekatere teme sama sploh ne bi pomislila«*). V eni od refleksij je bilo zapisano, da je bilo spremljanje *»s strani fakultete dobro*

načrtovano, saj so jim smernice, ki so jih dobili gostitelj, vsaj iz moje izkušnje, prišle zelo prav pri organiziranju dela in dejavnosti v času mojega spremljanja.

Dobra organizacijska priprava na spremljanje pri študentih lahko poveča občutek suverenosti, saj vedo, kaj morajo urediti pred spremljanjem, kako naj se na spremljanju obnašajo, na katere vidike naj bodo še posebej pozorni. Vse to pa zmanjšuje tudi strah pred neznanim. Ustrezna vsebinska priprava pa vpliva predvsem na to, da študenti izkušnjo spremljanja doživijo strukturirano, poglobljeno in iz aktivnosti potegnejo največ, kar lahko.

Ključna spoznanja

Predstavitev analize refleksij bomo sklenili s ključnimi spoznanji spremljanja. Tu smo identificirali tri vsebinsko različne kategorije.

Tabela 5: Ključna spoznanja spremljanja na delovnem mestu

Tema	Kategorije	Opisi
Ključna spoznanja	Spoznanja, povezana z vsebino spremljanja	<p>Dobila sem dober vpogled v delo osebami s posebnimi potrebami. Delo pedagoga je zelo dinamično, raznoliko, zelo pomembno je sodelovanje z drugimi inštitucijami ali strokovnimi delavci.</p> <p>Dejavnosti, ki jih moja gostiteljica opravlja, je ogromno. Spoznala sem tudi, da poklic in obveznosti, ki ga zavezujejo, ni ravno privlačen zaradi obsega nalog in delavnika, saj je poleti in čez vikende največ dela.</p> <p>Ugotovila sem, da disciplina dijakov pravzaprav sploh ni tako kritična, kot sem sprva mislila.</p> <p>Uspela sem razbrati, kako poteka tipičen delovni dan in kakšne so tipične naloge na omenjenem področju. Ponovno sem se prepričala tudi o tem, da sem se pri izbiri študija odločila prav in da me delo ekonomista ne bi veselilo.</p>
	Refleksija počutja oz. občutkov	<p>Kadrovska služba deluje na regionalni ravni ... sprašujem se, kako bi mi bilo všeč delo v tako velikem podjetju, nad stvarmi imam namreč rada dober pregled.</p> <p>Na oddelku vlada zelo formalen odnos med sodelavci ... kljub temu da mi delo v takšni veliki instituciji trenutno izgleda kot izziv in privlačno z vidika različnih možnosti dela, pa me na žalost hkrati že omenjena delovna klima odvrča od takšnega izziva.</p> <p>Izkušnja, ki mi je dala kar nekaj iztočnic za razmislek o viziji učiteljskega poklica ter vzpostavljanju odnosa z učenci ter z ljudmi iz vsakdanjega okolja.</p> <p>Najprej me je bilo sicer strah, da se bom dolgočasila in da za spremljanje nisem izbrala prave osebe.</p>

O izkušnji spremljanja	<p>Izredno pozitivna izkušnja. Omogočila, da sem поблиžje spoznala delovno mesto ter naloge, ki jih opravlja zaposleni. Glavno spoznanje: nemogoče je zadovoljiti potrebe vseh zaposlenih.</p> <p>S spremljanjem sem zelo zadovoljna. Dobila sem zelo dober vpogled v delovanje institucije in delo gostitelja v njej. S spremljanjem dodatno okrepila željo po delu s tovrstno populacijo; to je delovno mesto, na katerem se vidim v prihodnosti;</p> <p>Zelo zanimiva in poučna izkušnja, sprva zato, ker spremljanja na delovnem mestu še nisem izkusila, vsaj ne v takšni obliki oz. na takšen način.</p> <p>Spremljanje je res dobra izkušnja, ker dobimo nek realen vpogled v neko delo, ki si ga lahko sami pri sebi predstavljamo čisto drugače. Poleg tega je zelo dragoceno, saj imamo predvidene zelo malo prakse, zato šteje vsaka dodatna ura.</p> <p>Hvaležna sem, da sem imela to priložnost, saj mi bo ta izkušnja pomagala pri iskanju službe, kaj si želim početi in česa ne.</p> <p>Za takšno priložnost, ki ste nam jo omogočili v okviru predmeta, sem zelo hvaležna, saj nam je spremljanje omogočilo podrobno spoznavanje različnih poklicev, ki jih do sedaj še nismo in jih verjetno samoiniciativno ne bi tudi v prihodnje.</p> <p>Spremljanje je bila odlična izkušnja, saj sem se osredotočila na drugačne stvari kot pri praksi. .. izkušnja res dobra in koristna.</p> <p>Zdi se mi, da bi spremljanje na delovnem mestu med samim študijem morali izvesti večkrat, da bi lahko preizkusili različna področja potencialnih zaposlitev. Morda pa bi bilo dobro, da bi spremljanje na delovnem mestu začeli izvajati že v srednjih šolah, saj bi se na ta način dijaki lahko bolje seznanili s poklici, ki jih zanimajo, in bi se tako lažje odločili na katero fakulteto naj se vpišejo.</p>
------------------------	--

Prva kategorija se nanaša na spoznanja, povezana z vsebino spremljanja. Tu so študentke izpostavljale, da so s spremljanjem dobile vpogled v delovanje institucije ali delo gostitelja (kako je videti tipičen delovni dan, katere so najbolj pogoste delovne naloge, kako pomembno je sodelovanje z drugimi, da je delo raznoliko ...). Prav tako so s spremljanjem dobile vpogled v delo z različnimi ciljnimi skupinami. V nekaj refleksijah je bilo zaznati tudi zapise o vzdušju v podjetju in v povezavi s tem tudi spoznanja študentk o tem, kako bi se same v takem okolju počutile, kar je bila tudi druga identificirana kategorija. Šlo je predvsem za razmisleke, ali sebe vidijo na opazovanem delovnem mestu, bi lahko delale v velikem podjetju, bi se tam sploh znašle, ter tudi spoznanja, da so na podlagi spremljanja prišle do spoznanja, da neke zaradi slabih odnosov ne bi želele delati.

Tretji vidik, o katerem so pisale, se je nanašal na to, kakšna izkušnja je bila zanje spremljanje na delovnem mestu. Samo aktivnost so v glavnem opisovale kot

pozitivno, navdihujočo in zanimivo izkušnjo. Tak zapis je bil tudi v refleksiji, kjer je študentka pisala o tem, da je bilo spremljanje (predvsem zaradi gostiteljice) izpeljano slabo. Svojo izkušnjo so opisovale kot »res dobra izkušnja, poučna, izjemno zanimiva in koristna ...« in utemeljevale predvsem z razlogi, » ... da so skozi spremljanje dobile (realen) vpogled v delovno mesto, da so veliko zvedele o poklicu, delu gostitelja, da jim bo izkušnja pomagala pri iskanju službe, da jim je omogočila nov razmislek o njihovem zanimanju in o poklicu, da so se pri spremljanju lahko osredotočale na druge vidike kot pri pedagoški praksi ...«.

Aktivnost spremljanja smo v okviru predmeta organizirali z namenom, da spoznajo poklic, za katerega se izobražujejo, ali kateri drug poklic, ki jih zanima. Glede na zapise v refleksijah lahko rečemo, da smo za namen izbrali ustrezno aktivnost, saj so študentke po večini poročale, da so s spremljanjem dobile vpogled v segmente poklica ali opravljanja določenih poklicnih nalog. Z aktivnostjo pa smo študentkam želeli zagotoviti tudi izkušnjo, iz katere lahko izide učenje. Zapisi refleksij (predvsem druga in tretja kategorija) kažejo na to, da je šlo za izkušnjo, ki so jo doživele kot poučno. Zagotovo pa so k temu pripomogle tudi aktivnosti na fakulteti, saj je bilo učenje vseskozi v središču dejavnosti, ki smo jih v povezavi s spremljanjem izvedli pri predmetu. Pomembno se nam namreč zdi, da lahko doživeto študentje reflektirajo v okviru študija, da svoje dileme in vprašanja lahko prediskutirajo skupaj s kolegi in učiteljem, ki jim pomaga tudi pri (re)konceptualizaciji njihovega znanja. V tem namreč vidimo najpomembnejši vidik tovrstnega učenja. Podobno ugotavljajo tudi drugi avtorji (mdr. Burke idr., 2009). Wilks, in Ross (2014) posebno moč programov spremljanja na delovnem mestu vidita v tem, da so bili študenti ob spremljanju še vedno vključeni v svoje teoretične in metodične enote na fakulteti. Na spremljanju so lahko teoretična izhodišča konkretno udejanjali, v pogovorih s svojimi gostitelji pa so izkušnje in opažanja lahko reflektirali. Nadaljnji razmislek in razprava, ki sta potekala na fakulteti, pa sta študentom pomagala pri navezovanju svojih opazovanj in pogovorov z gostitelji na predavanja in druge aktivnosti v okviru študija (Wilks in Ross, 2014, str. 103). Omenjeni avtorici še dodajata, da program spremljanja ni prinesel samo ponovnega razmišljanja o procesu poklicnih izkušenj, ampak tudi globoke spremembe v tem, kako se različni partnerji v tem procesu povezujejo z njim in med seboj na več točkah v celotnem strokovnem razvoju bodočih učiteljev (prav tam, str. 105). Sami o tovrstnih aplikacijah naše izvedbe spremljanja ne moremo pisati, saj je šlo za izvedbo v manjšem obsegu, smo pa s strani gostiteljev prejeli nekaj povratnih informacij, v katerih so izpostavljali predvsem to, da jih je spremljanje na delovnem mestu (še posebej razgovori)

spodbudilo k temu, da so pri odgovarjanju na vprašanja študentk tudi sami reflektirali nekatere segmente svojega dela.

Zaključek

V besedilu smo predstavili spremljanje na delovnem mestu kot učno izkušnjo, ki jo lahko ponudimo študentom med študijem. Na osnovi teoretičnih izhodišč ter predstavljene analize refleksij podajamo naslednje zaključke:

- Spremljanje na delovnem mestu je lahko primerna aktivnost tudi za študente, ki se usposablajo za pedagoške poklice. Pri tem je zelo pomembno, da samo aktivnost dobro načrtujemo in tudi smiselno umestimo v dejavnosti, ki v okviru študija potekajo na fakulteti.
- Spremljanje na delovnem mestu in praktično usposabljanje študentov v okviru praks sta sicer postavljena na enako izhodišče, to je pridobivanje vpogleda v delovanje neke institucije, spoznavanje praktičnih razsežnosti poklica, za katerega se izobražujejo, ter povezovanje teoretičnih izhodišč s situacijami v delovnem okolju. Sami med spremljanjem na delovnem mestu in prakso vidimo več razlik, ki nakazujejo na to, da obeh aktivnosti ne moremo enačiti. Pri spremljanju na delovnem mestu študent, recimo, nima vnaprej postavljenih zadolžitvev, ki bi jih moral med spremljanjem opraviti; njegova naloga je, da spremlja svojega gostitelja, ga opazuje pri delu in se v proces dela, razen izjemoma, ne vključuje. Razlika je tudi v tem, da študent na spremljanju opazuje, kako poteka delovni dan njegovega gostitelja, razgovor, ki ga z gostiteljem opravi, pa je namenjen predvsem spoznavanju poklica, delovnih nalog ter razjasnitvi oziroma refleksiji videnega. Drugačna je tudi priprava, saj izhaja iz ciljev, ki jih za spremljanje izberejo študenti sami, kar je tudi ena od razlik od prakse, kjer cilji izhajajo iz predmeta praktičnega usposabljanja ter so za vse študente v letniku enaki. Razliko med obema aktivnostma so študentke prepoznale in jo v svojih refleksijah izpostavljale. Spremljanje na delovnem mestu ni aktivnost, ki bi v okviru študija kakor koli lahko nadomestila cilje, ki jih dosegamo z različnimi oblikami praktičnega usposabljanja, sami jo bolj vidimo kot način, preko katerega lahko bodisi na začetku ali ob koncu študija študentje поблиže spoznajo poklic. Če omenjano aktivnost študentom ponudimo v začetku študija, jim ta lahko pomaga pri njihovi identifikaciji s poklicem, za katerega

se izobražujejo. To lahko pozitivno vpliva na razvoj njihove profesionalne identitete, prav tako pa lahko poveča motivacijo za sam študij, saj z aktivnostjo spremljanja dobijo vpogled tudi v to, kako se znanja, pridobljena na fakulteti, dnevno odsevajo v delovnih nalogah (Radovan in Makovec, 2015). Wilks in Ross (2014) sta ugotovili, da so študentje, ki so imeli izkušnjo spremljanja na delovnem mestu pred opravljanjem pedagoške prakse, na slednjo šli manj zaskrbljeni predvsem v povezavi z nastopi pred učenci (prav tam, str. 101). Sami smo aktivnost spremljanja ponudili študentkam, ki študij zaključujejo. Pri tem smo predvsem želeli, da ob spremljanju razmišljajo o svoji poklicni poti: kje se vidijo, kakšna delovna okolja jim ustrezajo, pridobijo izkušnjo, kako navezati stik v profesionalnem okolju. V refleksijah so študentke zapisale, da so ob spremljanju razmišljale o omenjenih vprašanih, nekatere med njimi so s spremljanjem začele razmišljati o poklicnih izbirah na način, ki ga prej niso poznale. Našteto nakazuje na to, da je aktivnost spremljanja vplivala na njihovo pojmovanje poklica ali posameznih poklicnih vlog in da je pri spremljanju šlo tudi za učno izkušnjo, ki je pri študentkah sprva spodbudila dileme in vprašanja, kasneje pa, predvsem s pomočjo opravljene refleksije, jasnejše razmisleke o poklicu in njihovem dojetju le tega.

Na podlagi zapisanega menimo, da spremljanje na delovnem mestu lahko postane izkušnja, iz katere izide učenje, in je kot taka primerna aktivnost v okviru študija za pedagoške poklice, a tudi za to aktivnost (kot za druge izkušnje) velja, da ima izobraževalni potencial samo v primeru, če je osmišljena. In tu mora svojo vlogo nujno opraviti učitelj v okviru priprave oziroma refleksije po opravljenem spremljanju. Brez tega je spremljanje na delovnem mestu le izlet v neko delovno okolje.

Summary

Job shadowing is one form of work-based learning. According to Dretsky (1981), work-based learning is acquired in the middle of work and is intended to ensure that work is well done; by Brennan and Little (1996), it was described as learning to work, at work and with work. In their definition, it is important that the focus be on learning and not just on performing some work tasks. In other definitions (Keevers

& Outhwaite 2001), learning at work is primarily understood as a term that explains the relationship between learning and work.

Work-based learning is a concept that also represents a shift from a view of educational institutions as central places in which “*valid*” learning takes place, to a recognition of the power and importance of the work environment as a place of learning (Boud & Garrick, 1999). Raelin points out that “...*work-based learning must combine theory and practice, since theoretical starting points make sense when realized in practice, while practice makes sense when reflected through theoretical starting points*” (Raelin, 1997, p. 564). The text deals with learning to work in so-called educational purposes, explained by Hamilton and Hamilton (1997) as organized learning activity occurring in the work environment (ibid., p. 6). The definition developed by Glasgow Caledonian University is similar, but they state that learning at work is much more than a job at work. They defined work learning as “...*achieving the intended learning outcomes through experience in performing a job role or function. Experiential learning, however, complements focused reading, research, or teamwork at the faculty, ensuring that learning is placed in the context of current theory or practice*” (Burke et al., 2009, p. 21). The starting points of work-based learning can be found in Kolb’s model of experiential learning (1985), where the author identifies four stages: concrete experience, thinking observation, abstract conceptualization and active experimentation, and learning can occur in any of the defined stages. Both experiential and work-based learning come in many forms. Within experiential learning, Kwong, Thompson, and Cheung (in Padron et al. 2017, p. 3), we include forms such as field visits, project implementation, simulations, and case studies. All of the above may also include internships, exercises and job shadowing. The shadowing is primarily an opportunity to learn about the profession; they are researching a profession in which they are interested, which does not mean that it forms merely an element in their career planning, since monitoring allows them to see how the knowledge and skills they acquire at the faculty are used in in real situations, which, in the author's view, can also enhance individual learning (ibid., p. 19). In the second part of the text, we present the results of the analysis of responses, where we sought to establish how the job shadowing was experienced by the students, what questions and dilemmas they encountered during the monitoring, and what lessons the job shadowing activity provided them. The findings show that students found job shadowing extremely positive, as well as an experience that encouraged them to reflect on issues related to different aspects of the profession. In conclusion, we discuss whether job shadowing is an activity appropriate for use in studies for teaching professions.

Izjava o financiranju

Članek je rezultat raziskovalnega dela, ki sta ga sofinancirali Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada v okviru projekta Inovativno učenje in poučevanje v visokem šolstvu (INOVUP).

Literatura

- Armstrong, E. K. (2003). Applications of role-playing in tourism management teaching: An evaluation of a learning method. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 2(1), 5–16.
- Biggerstaff, D., in Thompson, A. R. (2008). Interpretative Phenomenological Analysis (IPA): A Qualitative Methodology of Choice in Healthcare Research. *Qualitative Research in Psychology*, 5(3), 214–224. doi:10.1080/14780880802314304.
- Bindal, T., in Goodyear, H. (2014). Newly qualified doctors' views of their job shadowing experiences. *British Journal of Hospital Medicine*, 75(9), 528–532. doi:10.12968/hmed.2014.75.9.528.
- Boud, D., in Garrick, J. (1999). *Understanding learning at work*. London: Routledge.
- Brennan, J., in Little, B. (1996). *A review of work-based learning in higher education*. London: Department for Education and Employment.
- Burke, L., Marks-Maran, D. J., Ooms, A., Webb, M., in Cooper, D. (2009). Towards a pedagogy of work-based learning: perceptions of work-based learning in foundation degrees. *Journal of Vocational Education & Training*, 61(1), 15–33. DOI: 10.1080/13636820902819917.
- Cedefop (2015). *Work-based learning in continuing vocational education and training: policies and practices in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. (2. izdaja). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300–314.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston, itd.: Heath & Co.
- Dewey, J. (1997). *Experience & Education*. New York: Touchstone.
- Dretske, F. (1981). *Knowledge and the Flow of Information*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Eatough, V., in Smith, J. A. (2008). Interpretative Phenomenological Analysis. V: C. Willig in W. Stainton-Rogers (ur.) *The Sage Handbook of Qualitative Research in Psychology* (str. 179–194). Sage Publications.
- European Commission (2018). *Promoting adult learning in the workplace. Final report of the ET 2020 working group 2016 – 2018 on adult learning*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Govekar-Okoliš M., in Kranjčec R. (2018). Naloge mentorja v mentorstvu višješolskim študentom. *Andragoška spoznanja*, 24(3), 73–90. Pridobljeno <https://doi.org/10.4312/as.24.3.73-90> (Dostopno 5. 4. 2020.)
- Grimwood, B. S. R., Arthurs, W., in Vogel, T. (2015). Photo essays for experiential learning: Toward a critical pedagogy of place in tourism education. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 15(4), 362–381.

- Hamilton, M. A. in Hamilton, S. F. (1997). *Learning Well at Work: Choices for Quality*. National School-to-Work Opportunities Office, Washington, DC.; Cornell Univ., Ithaca, NY. Dept of Human Development and Family Studies.
- Keevers, L., in S. Outhwaite. (2001). All in a day's work: Investigating workplace learning in AOD work. V: A. M. Roche in J. McDonald (ur.), *Systems, settings, people: Workforce development challenges for the alcohol and other drugs field*, (str. 151–160). Adelaide, Australia: National Centre for Education and Training on Addiction.
- Kolb, D. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development (2. izd.)*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education.
- Job Shadowing Guidelines (b. l.)*. Human Resources Organisation Development Training & Diversity. Manchester Metropolitan University. Pridobljeno https://www2.mmu.ac.uk/media/mmuacuk/content/documents/human-resources/a-z/guidance-procedures-and-handbooks/Job_Shadowing_Guidelines.pdf (Dostopno 12. 9. 2019.)
- Marentič Požarnik, B., Šarič, M., in Šteh, B. (2019). *Izkustveno učenje*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Maier, T. A., in Thomas, N. J. (2013). Hospitality leadership course design and delivery: A blended-experiential learning model. *Journal of Hospitality & Tourism Education*, 25(1), 11–21.
- Oswald, R.G., Alderman, A. L., in Willmering, P. (2017). Short-Term Job Shadowing Experience Benefits for Undergraduate Rehabilitation Students. *Australian Journal of Rehabilitation Counselling*. 23(2),79–89.
- Padron, T. C., Fortune, F., Spielman, M., in Tjoei, S. (2017). The job shadow assignment: career perceptions in hospitality, recreation and tourism. *Research in Higher Education Journal*, 32, 1–20.
- Plut-Pregelj, L. (1999). John Dewey in učni načrt. *Sodobna pedagogika*, 50(3), 106–125.
- Radovan, M. in Makovec, D. (2015). Relations between Students' Motivation, and Perceptions of the Learning Environment. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 5(2), 115–138.
- Raelin, J. A. (1997). A model of Worked Based Learning (WBL). *Organization science* 8(6), 563–578.
- Reese, S. (2005). Exploring the world of work through job shadowing. *Techniques: Connecting Education and Careers*, 80(2), 18–23.
- Roles and Tasks of a Mentor* (2018). Pridobljeno s <https://www.uwb.edu/getattachment/premajor/atp/faculty-and-staff-mentors/mentor-resources/ATP-Mentorship-Program-Roles-and-Tasks.pdf> (Dostopno 20. 4. 2019.)
- Ruhanen, L. (2005). Bridging the divide between theory and practice: Experiential learning approaches for tourism and hospitality management education. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 5(4), 35–39.
- Service, B., Dalgic, G. E., in Thornton, K. (2017). Benefits of a shadowing/mentoring intervention for New Zealand school principals. *Professional Development in Education*, 44(4), 507–520. DOI:10.1080/19415257.2017.1378705.
- Shortt, G. B. (1987). A case study of the relationship between cognitive style and experiential learning in hospitality management education. *Journal of Hospitality & Tourism Research*, 11(1), 1–18.
- Smith, J.A., Flowers, P., in Larkin, M. (2009). *Interpretive phenomenological analysis: Theory, method, and research*. London: Sage.
- Vovk Korže, A., Vihar, N., in Nekrep, A. (2007). *Partnerstvo fakultet in šol kot spodbuda profesionalnemu razvoju učiteljev*. Maribor: Pedagoška fakulteta.

Wilks, J., in Ross, K. (2014). Shadowing, »The Most Valuable Thing You Can Do«: Threading Informal Classroom Experiences into Secondary Pre-Service Teacher Education. *Teacher Education Quarterly*, 41(2), 93–106.

Avtorica

Dr. Danijela Makovec

Docentka, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Aškerčeva cesta 2, 1000 Ljubljana, Slovenija,
e.pošta: danijela.makovec@ff.uni-lj.si

Assistant Professor, University of Ljubljana, Faculty of Arts, Aškerčeva cesta 2, 1000 Ljubljana,
Slovenia, e-mail: danijela.makovec@ff.uni-lj.si

OBRNJENO UČENJE IN POUČEVANJE KOT PRILOŽNOST ZA INOVATIVNO IN PROŽNO IZVAJANJE UČNIH OBLIK V VISOKOŠOLSLEM IZOBRAŽEVANJU

ROMINA PLEŠEC GASPARIČ¹, MILENA VALENCIČ ZULJAN¹ & JANA KALIN²

Potrjeno/Accepted
22. 6. 2020

¹ Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana, Slovenija

² Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Ljubljana, Slovenija

Objavljeno/Published
27. 7. 2000

CORRESPONDING AUTHOR/KORESPONDENČNI AVTOR

romina.plesec@pef.uni-lj.si

Ključne besede:

higher education
didactics, indirect and
direct higher education
teaching, student
grouping, flipped
learning and teaching

Keywords:

higher education
didactics, indirect and
direct higher education
teaching, student
grouping, flipped
learning and teaching

UDK/UDC

378.147

Izleček/Abstract Zagotavljanje kakovosti visokošolskega izobraževanja med drugim odpira vprašanje razmerja med neposrednim in posrednim visokošolskim poučevanjem. Didaktična inovacija obrnjeno učenje in poučevanje, ki se v mednarodnem univerzitetnem učnem okolju intenzivno raziskuje, omogoča visokoškolskemu učitelju izpeljavo učnih oblik na prožnejši in bolj inovativen način, s čimer lahko prispeva k študentovi samoregulaciji učenja, miselni aktivnosti, višjim učnim dosežkom, ustrežnejši časovni obremenitvi, prav tako pa lahko spodbuja višja pojmovanja znanja pri študentih in njihove sodelovalne spretnosti. V članku avtorice opredelijo prednosti in omejitve posameznih učnih oblik in podrobneje predstavijo obrnjeno učenje in poučevanje.

Flipped learning and teaching as an opportunity for innovative and flexible implementation of student groupings in higher education

Quality assurance in higher education includes the question of the ratio between direct and indirect higher education teaching. The didactic innovation flipped learning and teaching, which is being intensely researched in international university settings, enables the higher education teacher to carry out student grouping in a more flexible and innovative manner. This can contribute to student's self-regulation of study, cognitive activity, improvement of academic achievements, and more appropriate time burden. It can also facilitate student's higher conceptions of knowledge and collaborative skills. In this article, the authors define the advantages and disadvantages of various student groupings and explain flipped learning and teaching.

Kakovost univerzitetnega poučevanja in učenja zahteva didaktični premislek o izvajanju učnega procesa

Kakovost univerzitetnega študija je težko natančno definirati, odvisna je od perspektive, s katere jo opazujemo in z vidika širšega konteksta, v katerem študij poteka. Nenazadnje pa na presojo vplivajo tudi pojmovanja kakovosti univerzitetnega študija presojevalcev.

Devlin in Samarawickrema (2010) poudarjata, da je pomen kakovosti treba neprestano iskati znotraj spremenjenega in spreminjajočega se konteksta. S širše perspektive lahko kakovost razumemo kot poučevanje, ki je naravnano in osredinjeno na študente in njihovo učenje. Pri tem je bistveno, da pozornost usmerimo na oblikovanje pogojev, ki vodijo v kakovostno učenje in zagotavljanje najvišje stopnje kakovostnega izobraževanja raznolikim študentom. Različni avtorji (glej npr. Biggs in Tang, 2011; Kalin in Šteh, 2014; 2015) izpostavljajo, da ni pomembno samo upoštevanje značilnosti študentov, ki jih poučujemo, in tega, kaj moramo kot učitelj storiti za doseganje ciljev, temveč se je treba usmeriti tudi v vprašanje, kaj delajo študentje, na kakšen način so vključeni v študijski proces. Temeljni namen visokošolskega poučevanja je namreč podpiranje učenja študentov ter sistematično usposabljanje in navajanje študentov na samostojen študij, to pa zahteva dodatne kompetence visokošolskega učitelja. Visokošolske učitelje mora "zanimati", kaj delajo študentje in kako usmerjati študijski proces, da bodo doseženi zastavljeni cilji visokošolskega pouka. Ti naj ne bi bili naravnani samo na poznavanje dejstev, podatkov, konceptov in principov določenega strokovnega področja, ki jih morajo študentje razumeti in jih biti sposobni uporabiti v različnih situacijah, ampak naj bi bili usmerjeni tudi k ozaveščanju študentov, kateri so načrtovani cilji njihovega študija; kaj za študente pomeni razumeti učno vsebino, ki bo vodila do načrtovanih učnih ciljev; katere dejavnosti poučevanja in učnih aktivnosti zahteva doseganje posameznih ravni razumevanja in doseganja ciljev, kako samostojno študirati in raziskovati itd. Temeljna vloga visokošolskega učitelja je torej spodbujanje in izboljševanje učenja študentov (Radovan in Makovec, 2015; Šteh in Kalin, 2008; Trigwell, 2008), omogočanje pogojev za njihovo kakovostno učenje, to pa vključuje po eni strani pedagoško preiščeno presojanje in izbiranje (z vidika različnih dejavnikov, kot so cilji oziroma pričakovane kompetence, značilnosti študentov itd.) najustreznejših pristopov, ki jih bo učitelj uporabil pri svojem poučevanju, po drugi strani pa nenehno reflektiranje kakovosti študijskega procesa (tako s kognitivnega

kot konativnega vidika). Poglobljena evalvacija in odprtost za didaktično inoviranje visokošolskega pouka in študija omogočata, da študentje postopoma postanejo partnerji v izobraževalnem procesu (glej tudi Šteh, Kalin in Mažgon, 2014) in da visokošolski učitelji profesionalno napredujejo v svoji pedagoški usposobljenosti.

Devlin in Samarawickrema (2010, str. 121–122) izpostavljata nekatere kriterije za presojanje in usmerjanje prizadevanja za doseganje kakovostnega poučevanja in učenja, ki pa jih je treba vedno znova preverjati z vidika spreminjajočega se konteksta:

1. Pristopi k poučevanju, ki spodbujajo in motivirajo študente za učenje (razumevanje vključenosti študentov v študijski proces, omogočanje aktivnega sodelovanja, spodbujanja, da prevzemajo nadzor nad svojim učenjem in odgovornost za svoje učenje, spodbujanje ustrezne interakcije med študenti in učitelji ipd.).
2. Razvoj kurikulumu in virov (osredinjenost na sedanje in prihodnje potrebe študentov, katere kompetence morajo usvojiti za uspešno vključevanje v bodoče profesionalno in družbeno življenje ter kako jim to omogočiti).
3. Pristopi k ocenjevanju znanja in povratni informaciji, ki spodbujajo samostojno učenje.
4. Spoštovanje in podpora študentom pri njihovem individualnem (osebnostnem) razvoju (spoštovanje raznolikosti glede na sposobnosti, predznanje, izkušnje, socialno okolje, zgodovino njihovega izobraževanja, kulturno ozadje, iz katerega izhajajo ipd.).
5. Dejavnosti, ki vplivajo na učenje in poučevanje ter ga podpirajo (usposabljanje učiteljev, izmenjava izkušenj med učitelji, zagotavljanje kakovosti ipd.).

Podobne vidike navajata tudi Biggs in Tang (2011, str. 60, 76–78), ko navajata sedem značilnosti dobrega učnega okolja. To omogoča: metakognicijo in reflektivno učenje (ko študentje prevzemajo odgovornost za svoje učenje), ustrezno aktivnost študenta, formativno povratno informacijo, ustrezno motivacijo (v povezavi z jasnimi cilji in

kriteriji uspeha), medpredmetno povezovanje znanja, socialno učenje (učenje drug od drugega, sodelovalno učenje, diskutiranje) in kakovostno poučevanje (ki izhaja iz razvoja zaposlenih, stalne refleksije lastnega poučevanja, presojanja strukture učne vsebine in načinov dela s študenti).

Različni raziskovalci visokošolske didaktike (Biggs in Tang, 2011; Kalin in Šteh, 2015; Kalin in Valenčič Zuljan, 2015; Marentič Požarnik in Lavrič, 2015; Puklek Levpušček in Marentič Požarnik, 2005; Strmčnik, 2010; Valenčič Zuljan in Marentič Požarnik, 2014) izpostavljajo, da je v študijskem procesu pomembno zagotavljati problemsko naravnost, učenje z odkrivanjem in raziskovanjem, povezovanje med različnimi vsebinskimi področji in avtentičnimi (življenjskimi) izzivi, da je ključno navezovanje na študentovo predznanje in razvijanje spretnosti študentovega učenja. Pomembno je torej, da študenti pridobijo poglobljeno temeljno znanje, ki ga bodo sposobni uporabiti za razreševanje novih, še neslutnih izzivov lastne stroke, da bodo sposobni svoje področje razvijati in pri tem sodelovati s strokovnjaki z istega področja kot tudi s strokovnjaki z drugih področij in širšo javnostjo. To vključuje tudi različne spretnosti sodelovanja. Tudi zato je pomembno učenje z drugimi in od drugih v sodelovalnih skupinah in parih ob poglobljenem individualnem delu, ki je v študijskem procesu nujno. V ta namen visokošolski učitelji strokovno premišljeno izbirajo in kombinirajo učne metode, oblike in pristope. V tem prispevku se bomo omejili na vlogo, značilnosti in pomen posameznih učnih oblik ter možnosti, ki nam jih nudijo pri visokošolskem izobraževanju. Posebno pozornost bomo namenili tudi obrnjenemu učenju in poučevanju, didaktični inovaciji, ki visokošolskemu učitelju omogoča izpeljavo učnih oblik na bolj prožen in inovativen način in s tem prispeva k študentovi samoregulaciji učenja, miselni aktivnosti, višjim učnim dosežkom, ustrežnejši časovni obremenitvi, prav tako lahko spodbuja višja pojmovanja znanja pri študentih in razvija njihove sodelovalne spretnosti.

Opredelitev učnih oblik in pomen njihovega medsebojnega dopolnjevanja

Literatura s področja didaktike uporablja precej raznoliko poimenovanje učnih oblik, za katere sicer *Terminološki slovar vzgoje in izobraževanja* (2008–2009) navaja, da predstavljajo oblike socialne organizacije dela pri pouku. Blažič, Ivanuš Grmek, Kramar in Strmčnik (2003, str. 379) jih poimenujejo »oblike vzgojno-izobraževalnega procesa, ki se pojavljajo kot sestavni del metod in kot posebni didaktični pojavi, ki urejajo razmerja med položaji in vlogami učiteljev in učencev«.

Tomić (2000, str. 119) jih imenuje učne oblike in definira kot »socialne oblike, v katerih se izvaja učni proces, to je učenje in poučevanje«. Poljak (1984, str. 156) npr. piše o socialnih oblikah dela, Bognar in Matijević pa o socialnih oblikah aktivnosti učencev (1993, str. 163).

V prispevku izhajamo iz definicije učnih oblik, ki jo navajata Plešec Gasparič in Valenčič Zuljan (2019, str. 268):

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

Ne glede na različnost poimenovanja med didaktiki, avtorji navajajo t. i. oblike neposrednega in posrednega učnega dela. Glede na način formacije učečih se in iz tega izhajajočo obliko medsebojne komunikacije in interakcije pri pouku, v didaktiki razlikujemo frontalno, individualno in skupinsko učno obliko ter delo v dvojicah ali tandem (*Terminološki slovar*, 2008–2009). Frontalna učna oblika spada v sistem neposrednega poučevanja, medtem ko individualna in skupinska učna oblika ter delo v dvojicah spadajo v sistem posrednega poučevanja. Pomembno je, da se pri izvajanju izobraževanja učinkovito in strokovno premišljeno prepletajo in dopolnjujejo vse različne učne oblike.

S tematiko odnosa med posrednim in neposrednim poučevanjem na visokošolski ravni in z različnimi pojmovanji se je že leta 1978 ukvarjala Marentič Požarnik. Razlaga, da pristaši tradicionalnega poučevanja menijo, da je študentovo samostojno odkrivanje izguba časa in da je bolj ekonomično, če učitelj sam razloži študentom pravo pot do rešitve problema. »Nasprotna stran« pa se zavzema za študentovo čim večjo aktivnost in samostojnost pri študiju, in sicer v prepričanju, da pride do globljega razumevanja, boljše zapomnitve in večje usposobljenosti za uporabo pridobljenih spoznanj v novih situacijah. Avtorica sklone razmišljanje z utemeljitvijo uporabe tako posrednega kot neposrednega poučevanja (Marentič Požarnik, 1978). Tudi Veenman, Denessen, van den Oord in Naafs (2003) razpravljajo o učinkovitosti neposrednega in posrednega visokošolskega poučevanja. V splošnem

prevladuje mnenje, da posredne učne oblike bolj spodbujajo študentovo samoaktivnost in so v ospredju tudi zaradi sodobnejših kognitivno-konstruktivističnih pogledov na pouk. Veenman idr. (2003) pa so prav tako kot Marentič Požarnik (1987) prepričani, da je treba neposredno in posredno poučevanje ustrezno kombinirati in da ne enega ne drugega ne smemo izključevati iz pouka. Avtorji izpostavljajo pomen frontalne učne oblike še zlasti v etapi obravnave nove učne snovi in pri pridobivanju novih spretnosti. Ko študenti usvojijo osnovna znanja in spretnosti, pa je po mnenju avtorjev učinkovito, da pouk postane bolj usmerjen v študente in da nastopi več sodelovalnega učenja med njimi. Veenman idr. (2003) poudarjajo, da frontalna učna oblika sama po sebi nikakor ne pomeni pasivizacije študentov; v kombinaciji z različnimi učnimi metodami, ki omogočajo, da študenti postopoma prevzemajo vse večjo odgovornost za svoje učenje, medtem ko se kognitivna podpora učitelja v smislu neposrednega poučevanja, vodenja in modeliranja zmanjšuje, lahko študente močno miselno aktivira in pozitivno vpliva na njihov učni napredek.

Pomembna sta vsebinsko in izvedbeno dopolnjevanje posameznih učnih oblik znotraj predavanj, seminarjev, vaj in kliničnih vaj ter načrtno zagotavljanje učnih situacij, v katerih bodo študentje morali pokazati samoiniciativnost, ustvarjalnost in samostojnost pri reševanju problemov. Tako posredno kot neposredno poučevanje, ki sta kakovostno izpeljana in ustrezno kombinirana, pripomoreta k študentovi miselni aktivnosti in omogočata doseganje zastavljenih ciljev predmeta.

Kako bo pedagoški delavec izbiral in kako kombiniral učne oblike v visokošolskem procesu, je pomembno odvisno tako od njegovih pojmovanj znanja in učenja, vloge pedagoškega delavca in študenta v visokošolskem procesu kot tudi od njegove didaktične ozaveščenosti in usposobljenosti (Valenčič Zuljan, 2001, str. 22).

Frontalna učna oblika v visokošolskem izobraževanju

Pri neposrednem poučevanju oziroma frontalni učni obliki učitelj pouk izvaja hkrati z vsemi študenti v predavalnici. Študenti so z učiteljem v neposrednem, z učno vsebino pa v posrednem odnosu (Tomić, 1997). Kot pravita Marentič Požarnik in Lavrič (2011), so predavanja še vedno najbolj uporabljana učna metoda na visokošolski stopnji izobraževanja, iz česar bi lahko posredno sklepali, da prevladuje frontalna učna oblika. Kot pojasnjujeta avtorici, zavzemajo predavanja celo na

bolonjskih programih polovičen delež v primerjavi z drugimi oblikami študija (seminarske in klinične vaje, študijska praksa ipd.). Ransdell in Moberly (2003) poročata, da je v tujini podobno, saj za predavanja velja, da jih je dokaj enostavno pripraviti in izvesti ter naenkrat zadovoljiti veliko število študentov. Ob navedenem je treba izpostaviti, da z zavedanjem potrebe po miselni aktivnosti študentov in z možnostjo uporabe nove tehnologije tudi predavanja niso več zgolj enosmeren prenos informacij s predavatelja na študente. Kot razlagata Marentič Požarnik in Lavrič (2011; glej tudi Puklek Levpušček in Marentič Požarnik, 2005), jih je mogoče izpeljati bolj interaktivno in na različne načine vzbuditi motivacijo in miselno aktivnost študentov. Take možnosti so, recimo, kratko skupinsko delo med predavanji; vnaprejšnja priprava študentov na predavanja s samostojnim branjem besedila, pri čemer študentje pred začetkom predavanj predavatelju oddajo svoj zapis (npr. odgovore na vprašanja, miselni vzorec ipd.); študente lahko razdelimo v pare ali skupine, ki pripravijo vprašanja, vezana na obravnavano vsebino itd. Tako se predavanja iz prevladujočega monologa, izpeljanega frontalno, vse bolj spreminjajo v dialog med študenti ter med učiteljem in študenti. Učitelj kombinira neposredno poučevanje s posrednimi socialnimi oblikami, to pripomore k večji miselni aktivnosti študentov, s tem pa tudi k bolj osmišljenemu študijskemu procesu in večjemu transferju teoretičnih spoznanj v prakso. Pomembno je, da so te aktivnosti strokovno premišljeno izbrane, ustrezno vodene in povzete.

Frontalna učna oblika prispeva h kakovosti pouka s svojo sistematičnostjo, ekonomičnostjo in izrabo časa. Njene prednosti so tudi velika mera nadzora, ki ga ima učitelj nad študenti, ter varnost in sprejetost, ki jo znotraj takšne oblike čutijo študenti, saj so vsi deležni enakih učnih izkušenj, kar jih povezuje. Pomanjkljivost je predvsem v tem, da učitelj zaradi usmerjenosti v celotno skupino težje spremlja posameznika; študentom pa lahko, zlasti če ta oblika traja dlje časa, upade pozornost, izgubijo zanimanje in nadzor nad svojim učenjem, zanj pa jim ni treba prevzemati odgovornosti (Blažič idr., 2003; Harmer, 2001).

Individualna učna oblika v visokošolskem izobraževanju

Pri individualni učni obliki študenti učno dejavnost opravljajo samostojno vsak sam in so tako z učno vsebino v neposrednem, z učiteljem pa v posrednem stiku (Tomić, 1997).

Individualno delo zajema precejšen del študija, deloma v času kontaktnih ur, še v večji meri pa doma, ko se študent posveti prebiranju literature, izdelavi seminarских nalog, pisanju poročil in izpolnjevanju drugih študijskih obveznosti. Na visokošolski stopnji velja za kakovostno individualno delo poudariti pomen posameznikove motivacije za študij, interesa za študijsko področje in vztrajnosti ob študijskih naporih, ki jih je treba vložiti za doseg cilja. Od študenta se pričakuje velika mera samostojnosti in vloga visokošolskega učitelja je s tega vidika drugačna kot vloga učitelja v osnovni ali srednji šoli. Visokošolski učitelj prevzema vlogo mentorja študentu. Mentorstvo pa Poljak (1984) v okviru visokošolskega izobraževanja predstavi kot samostojen didaktični sistem pouka, pri katerem je učitelj v neposrednem odnosu s študenti preko konzultacij, študenti pa so v neposrednem odnosu z vsebinami, ki jih morajo samostojno obravnavati (npr. raziskati nek pojav, napisati seminarsko nalogo ali poročilo, samostojno izpeljati določeno raziskavo ali projektno nalogo itd.), kar lahko poteka v individualni učni obliki v domačem ali univerzitetnem okolju ali pa v avtentičnem poklicnem okolju.

Ta učna oblika v večji meri omogoča študentom učenje z odkrivanjem in reševanjem problemov, spodbuja njihovo samostojnost in prevzemanje odgovornosti za lastno učenje, primerna je tudi za pridobivanje spretnosti (Blažič idr., 2003; Harmer, 2001). Učitelju omogoča poglobljeno spoznavanje in spremljanje posameznika, analizo težav in napak pri posamezni učni snovi ter posredovanje poglobljene in individualizirane povratne informacije. Izvedba individualne učne oblike je zahtevna zaradi učiteljeve obsežne priprave na pouk (priprava učnih nalog in materialov) in zaradi potrebe po individualizirani povratni informaciji na študentovo opravljeno delo.

Delo v paru v visokošolskem izobraževanju

Delo v paru oziroma v tandemu je oblika posrednega poučevanja, pri katerem pri učenju med seboj sodelujeta dva študenta, ki sta v neposrednem odnosu z učno snovjo, z učiteljem pa v posrednem odnosu (Tomić, 1997). V tuji literaturi se delo v paru mnogokrat enači s skupinskim delom (npr. Johnson in Johnson, 1999), avtorji ga namreč opisujejo kot delo v najmanjši možni skupini z dvema članoma.

Maher (2011) predstavi manjšo raziskavo dela v parih, v katero je bilo vključenih 16 japonskih univerzitetnih profesorjev angleščine kot tujega jezika in njihovi študentje

(102). Profesorji so v večini delo v paru ocenili kot učinkovito ter navedli mnoge prednosti (dovolj je priložnosti za vajo, hkrati pa dejavnost ne postane dolgočasna; izboljša socialno klimo; nudi možnost pogovora med različnimi govorcji; situacija je naravnejša itd.). Maher (2011) ob tem ugotavlja, da so tudi študenti naklonjeni delu v parih, velika večina jih je izrazila, da s tem izboljšujejo svoje jezikovne spretnosti, še posebno, če se pari menjavajo.

Delo v paru je intenzivno raziskovala Storch (2002; Storch in Aldosari, 2013). Poroča (2002) o longitudinalni raziskavi interakcije pri desetih parih študentov angleščine kot tujega jezika. Na podlagi raziskovalnih ugotovitev je predstavila štiri modele dela v parih: sodelovalni par, dominanten študent – dominanten študent, dominanten študent – pasiven študent, strokovnjak – novinec. Študija je pokazala, da je prišlo do večjega transferja znanja v sodelovalnih parih in v parih strokovnjak – novinec kot pa v parih, ki sta ga sestavljala dva dominantna študenta ali pa en dominanten in en pasiven študent. Zato (prav tam) predlaga menjavo parov, v katerih se pojavita manj zaželeni vzorca interakcije. Pomembno je, da učitelj interakcijo v parih opazuje ter da ustrezno ukrepa, da bi zagotovil čim boljše učne dosežke. Analiza tovrstnih interakcij mu je v pomoč pri naslednjem oblikovanju takega učenja.

Delo v paru oziroma v tandemu zajema prednosti individualne in skupinske učne oblike: študenti so samostojni, hkrati pa si ob ustrezni sestavi dvojic nudijo medsebojno podporo pri učenju. Delo v paru v primerjavi s skupinsko učno obliko v večji meri zahteva od vsakega posameznega študenta, da se aktivno udeleži, praviloma pa zagotavlja tudi varnejše učno okolje kot skupina. Študenti imajo možnost razvijanja komunikacije, strpnosti in spoštovanja različnosti, sposobnosti prilagajanja in argumentiranja (Blažič idr., 2003; Harmer, 2001). Pomanjkljivosti dela v paru nastopijo, če učitelj parov ne tvori ustrezno in se študenta osebno ne ujmeta, na učnem področju pa ne znata ali ne želita učinkovito sodelovati (Harmer, 2001; Storch, 2002).

Skupinska učna oblika v visokošolskem izobraževanju

Tomić (2003) skupinsko učno obliko pojmuje kot obliko posrednega poučevanja, ki se izvaja tako, da študenti v manjših skupinah izvajajo načrtovane dejavnosti, nato pa o rezultatih svojega dela poročajo kolegom. Študenti so z učno vsebino v neposrednem, z učiteljem pa v posrednem odnosu.

Smernice *Group Work and Group Assessment* (2004, glej tudi Foster, Hounsell in Thomson, 1995, v Jaques, 2000; Puklek Levpušček in Marentič Požarnik, 2005) navajajo številne razloge za uporabo skupinskega dela na visokošolski stopnji: dobro organizirano skupinsko delo vodi k večji zapornitvi in razumevanju učnih vsebin, študenti razvijajo spretnosti medsebojnega komuniciranja, večšine sodelovanja in načrtovanja, posamezniki dobijo priložnost za vodenje in sovodenje skupine, poveča se aktivnost pri predmetu, izboljša se študentov študijski dosežek, študentje dobijo priložnost, da sodelujejo pri velikem ali kompleksnejšem projektu, študentova avtonomija pa se poveča zaradi prevzemanja dela odgovornosti za študijski proces. Poleg tega se študentje naučijo posredovanja kritike in prejemanja povratne informacije, zaradi česar so bolj kritični do lastnega učenja in znajo bolje postavljati kriterije za opravljeno delo. Podobno navajajo tudi Foster idr. (1995, v Jaques, 2000, str. 82), ko izpostavljajo cilje skupinskega dela, kot so poglobljeno razumevanje učne vsebine, razvijanje kritičnega razmišljanja, pridobivanje komunikacijskih spretnosti in spretnosti sodelovanja v skupini ter razvoj samoregulacijskih spretnosti. Navajajo pa tudi pomen skupinske učne oblike pri osebnostnem oblikovanju in dozorevanju študenta, ko študent razjasnjuje svoja stališča, oblikuje in organizira vrednote, razvija čut za odgovornost itd. Naj izpostavimo, da so to spretnosti, ki so pomembne za slehernega diplomanta visokošolske institucije.

Puklek Levpušček in Marentič Požarnik (2005, str. 30) učne cilje, ki jih lahko dosežemo s skupinskim delom, delita v tri skupine: a) spoznavni učni cilji: usvajanje novih informacij, razumevanje, uporaba znanja v praksi, povezovanje med različnimi deli snovi ali med predmeti, odkrivanje vzročno-posledičnih povezav, kritično presojanje ipd.; b) čustveno-motivacijski cilji: razvijanje stališč, zavzetosti, interesa, odgovornosti ...; c) psihomotorični oziroma spretnostni cilji: razvijanje komunikacijskih spretnosti, spodbujanje izražanja v jeziku stroke, razvijanje spretnosti vodenja in večšin sodelovanja ipd.

Skupinska učna oblika omogoča tudi izvajanje učne diferenciacije in individualizacije ter prilagajanje visokošolskega pouka, npr. glede na študentovo znanje, interese itd. Pomembno je, da je skupinsko delo strokovno premišljeno izbrano in vpeto v druge učne oblike. Skupinsko delo naj bi uporabljali, kadar je ta oblika najustreznejša za dosego učnih ciljev, ko se da učne cilje doseči le s pomočjo te oblike, ko je naloga preobsežna ali preveč kompleksna za posameznika ali pa ko sodelovanje zahtevajo

omejena sredstva in viri (npr. omejena oprema) (Group Work and Group Assessment, 2004).

Za uspeh skupinskega dela je pomembno ustrezno oblikovanje celotnega učnega procesa, pri čemer ima pomembno vlogo visokošolski učitelj oziroma asistent. Učitelj ima pomembno vlogo pri načrtovanju ciljev skupinskega dela in organizaciji dela v skupinah (od priprave prostora in gradiv, do oblikovanja skupin, delitve nalog in vlog članov skupine ter oblikovanja pravil za delovanje skupin). Prevzema vloge mediatorja, organizatorja, koordinatorja, mentorja in svetovalca. Pred izvajanjem učnih aktivnosti predstavi problem, s katerim se bodo ukvarjali, med delom skupine pa informira študente, usmerja in spremlja delo skupin. Njegova naloga je tudi pomoč pri povzemanju ugotovitev skupin, vrednotenje ter dajanje celostne in uporabne povratne informacije vsem posameznikom (Group Work and Group Assessment, 2004). Ob zaključku skupinskega dela je bistveno, da visokošolski učitelj ali asistent oblikuje vsebinske povzetke, izpostavi bistvene poudarke, povezuje ugotovitve skupin s predhodnim znanjem in poskrbi za prenos znanja v nove učne situacije. Nenazadnje med naloge visokošolskega učitelja ali asistenta spadajo tudi refleksija poteka dela, poimenovanje prednosti in omejitev, ki so jih med delom izkusili. Evalvacija dobljenih rezultatov in procesov predstavlja pomembno podlago za izboljšanje študijskega procesa, prav tako pa pomembno vpliva na profesionalni razvoj pedagoških delavcev.

Številne raziskave izpostavljajo prednosti skupinske učne oblike zaradi pozitivnih učinkov na dosežke študentov, saj ob razvijanju socialnih odnosov v skupini povečuje motivacijo, če je učna situacija takšna, da lahko vsak posameznik uresničuje skupne in hkrati svoje cilje (Cullingford, 1995; Harmer, 2001; Johnson in Johnson, 1999; Morgan, 2000; Tomić, 1997; Veenman idr., 2003). Člani skupine drugim članom pomagajo in jih spodbujajo, da v delo vložijo kar največ truda. V primerjavi s frontalno učno obliko, kjer so nagrajeni dosežki posameznikov (in med njimi obstaja tekmovalnost), gre tu za skupni cilj članov skupine, kjer študenti ne tekmujejo med seboj, ampak se vzajemno spodbujajo, da bi cilj dosegli.

Težave, ki se lahko pojavijo pri delu skupin, so slaba skupinska dinamika, izločanje posameznih članov skupine, neprimerne naloge ali kriteriji ocenjevanja, premalo nadzora in podpore učitelja, ocenjevanje brez vedenja o posameznikovem prispevku k celoti, pretiran delež skupinskega dela v primerjavi z individualnim delom znotraj

predmeta. Študentje lahko občutijo časovni pritisk, ki se v skupini lahko poveča zaradi procesov usklajevanja, in imajo občutek, da bi nalogo prej izpolnili, če bi delali individualno. Hkrati pa je mogoče v skupini naloge opraviti bolj časovno racionalno, če je delo primerno razdeljeno. Manjše skupine so za delo primernejše, saj se v tem primeru zmanjša možnost neenakomerne delitve dela in konfliktov med člani skupine (Group Work and Group Assessment, 2004). Navedeno potrjuje pomen skrbnega organiziranja skupinske učne oblike kot tudi premišljenega vpeljevanja sodelovalnega učenja. Če vsi študenti v skupini ne sodelujejo enako zavzeto in aktivno, je naloga učitelja, da študente 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 študentova pojmovanja skupinske učne oblike, saj lahko ta spodbujajo ali zavirajo učinkovitost njene uporabe (Halliday, 1996).

Sodelovalno učenje v visokošolskem izobraževanju

Nadgradnjo skupinske učne oblike predstavljajo sodelovalno učenje, kjer učitelj z ustreznim strukturnim pristopom zagotavlja uresničevanje osnovnih načel sodelovalnega učenja: soodvisnost študentov, njihova medsebojna interakcija, heterogenost skupine, vključenost in odgovornost vseh članov skupine ter uporaba ustreznih sodelovalnih veščin (Johnson in Johnson, 1999; Peklaj, 2001). Ransdell in Moberly (2003) sodelovalno učenje na področju visokošolskega študija predstavita kot dobro alternativo predavanjem in navedeta avtorje (npr. Johnson, Johnson in Holubec, 1990, v Ransdell in Moberly, 2003), ki ugotavljajo, da skupinsko delo pospešuje učenje na vseh stopnjah šolanja. Avtorici poudarjata, da je pomen sodelovalnega učenja tudi v tem, da spodbuja sodelovalni etos: občutek pripadnosti, skupnega truda in medsebojne spodbude. Študenti se v sodelovalni situaciji učijo sprejemati izzive, poiskati pomoč, posredovati in prejeti predloge in postati samozavestnejši. Pomemben je tudi občutek odgovornosti za znanje in dosežek celotne skupine, ki ga študentje krepijo ob sodelovalnem učenju. Zanimariti ne smemo niti končnega ovrednotenja procesa sodelovalnega učenja, kjer študentje ob mentorjevi podpori izrazijo svoje občutke glede skupnega dela in dela vsakega posameznika (Peklaj, 2001; Johnson, Johnson in Holubec, 1990, v Ransdell in Moberly, 2003).

Naloga visokošolskih učiteljev je, da študentom omogočijo sodelovalno učenje že na začetku izobraževanja, tako da študentje preko lastne izkušnje prepoznajo prednosti in ovire takšnega načina dela ter da tako postajajo vse bolj suvereni. Visokošolski učitelj lahko elemente sodelovalnega učenja vključi v svoje poučevanje in s tem omogoči ponotranjenje struktur sodelovalnega učenja, ki bodo študentom pomagale pri prenosu v poklicno okolje. Pomembno je, da je pozoren na trud, ki ga v delo skupine vloži vsak posameznik. Ob koncu lahko to preveri z anonimnim vprašalnikom ali s pisnim mnenjem vsakega člana skupine glede dela drugih (Peklaj, 2001; Ransdell in Moberly, 2003).

Dejavniki izbire učnih oblik: kako izbrati ustrezno učno obliko?

Strmčnik (1987) pojasnjuje, da je izbira učne oblike – pa tudi njihovo kombiniranje in povezovanje – odvisno od učnih namenov, učne vsebine, starosti udeležencev, učiteljeve usposobljenosti in pripravljenosti za delo. Najpoglavitejši temelj za učinkovito kombiniranje izbranih učnih oblik je učiteljeva didaktična usposobljenost in tudi njegove pedagoške osebnostne značilnosti, oboje pa mora ves čas razvijati in nadgrajevati.

Blažič idr. (2003) navajajo, da so učne oblike tesno povezane s konkretnimi metodami in so jim podrejene (vendar ne v absolutnem smislu, kajti tudi metode prilagajamo oblikam, če to vodi do boljšega dela in rezultatov). Odvisne so tudi od študentov, njihovega števila in značilnosti, »od ciljev, vsebine, didaktičnih sredstev, ki jih imamo na voljo, od didaktičnega okolja, od didaktične zasnove in usmerjenosti vzgojno-izobraževalnega procesa in od učiteljevih didaktičnih kompetenc za oblikovanje, vodenje oziroma izvajanje procesa v različnih oblikah« (Blažič idr., 2003, str. 379).

Med dejavnike, ki vplivajo na učiteljevo izbiro učnih oblik, Pletenac (1991) našteje naravo učne dejavnosti, izkušnje in predznanje udeležencev, usposobljenost udeležencev za samostojno delo, velikost skupine, opremljenost institucije, usposobljenost učitelja idr. Bognar in Matijević (1993) prav tako izpostavita ustrezne učne prostore in opremo. Učne oblike lahko kombiniramo v različnem zaporedju in različnem obsegu, razmerja med količino njihovega izvajanja pa ni mogoče določiti. V nadaljevanju bomo predstavili didaktično inovacijo, t. i. *obrnjeno učenje in poučevanje*, ki visokošolskemu učitelju omogoča izpeljavo učnih oblik na prožnejši in bolj

inovativen način, podpira svojevrstno prepletanje posrednega in neposrednega dela s študenti, izziva obstoječa pojmovanja študentove in učiteljeve vloge ter prispeva h kakovostnejšemu doseganju kognitivnih in konativnih ciljev visokošolskega študija.

Opredelitev obrnjene učenja in poučevanja

Za kakovost visokošolskega učnega procesa je pomembno premišljeno kombiniranje neposrednega in posrednega poučevanja oziroma frontalne, individualne in skupinske učne oblike ter dela v paru. Eno izmed možnosti, kako skozi kombinacijo različnih učnih oblik spodbuditi študentovo miselno aktivnost in angažiranost, predstavlja didaktična inovacija *obrnjeno učenje in poučevanje*, ki je bila v prakso vpeljana po modelu od spodaj navzgor, saj so bili pobudniki inovacijskega procesa učitelji. Tovrstno inoviranje pomeni za učitelje poglobljeno "učno izkušnjo", pri kateri ne pride le do sprememb v posameznikovem delovanju, ampak tudi v stališčih in pojmovanjih do učenja in poučevanja (Sentočnik, 2006) ter lastnega profesionalnega razvoja (Valenčič Zuljan, 1997).

Raziskovalci didaktičnega inoviranja posebej poudarjajo pomen medsebojne podpore in pomoči med učitelji, ki vpeljujejo določeno inovacijo v svojo pedagoško prakso (Bergmann in Sams, 2014; Fullan, 2016). Učitelji vseh stopenj, ki želijo vpeljati ali že vpeljujejo obrnjeno učenje in poučevanje, se združujejo v mednarodne mreže, npr. Flipped Learning Network (b. d.), ki so namenjene razvijanju inovacije, izmenjavi dobrih praks, pripravi spletnih gradiv, raziskovanju te inovacije in diseminaciji rezultatov ter promoviranju inovacije. Spletna gradiva ponujajo tudi spletne baze Khan Academy (2020), EdPuzzle (2020), TED-Ed (b. d.) in druge. Slovenski strokovnjaki s svojimi prispevki in videopredavanji med drugim sodelujejo tudi v mednarodni spletni bazi VideoLectures.Net (2014).

Lage, Platt in Treglia (2000, v Bishop in Verleger, 2013) obrnjeno učenje in poučevanje opredelijo kot proces, v katerem dogodke, ki tradicionalno potekajo v učilnici oziroma predavalnici, zamenjamo z dogodki, ki se tradicionalno odvijajo zunaj predavalnice in obratno. Bishop in Verleger (2013) izpostavljata, da ta raven še ni dovolj, saj se morajo kakovostno spremeniti tudi izvajane študijske dejavnosti. Pri tem predpostavljamo, da bodo študenti doma opravili določene učne dejavnosti pred kontaktnimi urami na fakulteti in/ali po njih, da bi bilo učenje »v živo« zares učinkovito (Abeysekera in Dawson, 2015). Učne dejavnosti, ki jih za študente izbere

in pripravi učitelj, študent pa jih opravi samostojno vnaprej, so lahko izjemno raznolike; npr. branje strokovne literature kot priprava na predavanje (Berrett, 2012), ogled videoposnetka, poslušanje avdioposnetka, izvedba poskusa ali vaje, opazovanje pojavov, priprava vprašanj na določeno temo itd. Bishop in Verleger (2013) pa obrnjeno učenje in poučevanje opredelita ožje, saj posebej izpostavita tehnološko komponento in izključujeta vse različice obrnjenega učenja in poučevanja, ki ne vključujejo ogleda videoposnetka kot dejavnosti, ki jo študent izvede zunaj predavalnice. Avtorja govorita o novem pogledu na izobraževanje, ki ga je prinesel razvoj sodobne tehnologije in med drugim omogočil velike spremembe fizičnega prostora, v katerem poteka izobraževanje. Menita, da je v središču diskusije o teh novostih prav obrnjeno učenje in poučevanje. Opredelita ga kot asinhrona videopredavanja in vadenje za domačo nalogo ter aktivno, skupinsko zasnovano reševanje problemov pri pouku »v živo« (Bishop in Verleger, 2013). Asinhrono pomeni, da se študentje zadani študijski dejavnosti posvetijo vsak ob svojem času in vsak sam, prostorsko ločen od drugih; medtem ko sinhrono pomeni, da učne dejavnosti potekajo za vse študente skupaj in ob istem času. Proces sinhronega poučevanja in učenja pa lahko poteka tradicionalno »v živo«, v skupnem prostoru, ali pa s pomočjo spletnih orodij, časovno skupaj, prostorsko pa ločeno (Romiszowski in Mason 2004; Talbert, 2017).

Talbert (2017) pojasnjuje, da pride pri obrnjenem učenju in poučevanju študent v prvi stik z novo učno snovjo in novimi koncepti izven predavalnice in preden se sreča z visokošolskim učiteljem. Zaradi prihranjenega časa nato v predavalnici potekajo študijske dejavnosti, ki so sicer za študente zahtevnejše in potrebujejo pri njih več učiteljeve pomoči: poglobljene diskusije, uporaba novega znanja, reševanje učnih problemov ipd.

Izhajajoč iz opredelitev tujih avtorjev in ob upoštevanju sprememb, ki jih prinaša v didaktično zasnovu pouka, obrnjeno učenje in poučevanje razumemo kot didaktično inovacijo, pri kateri študenti doma samostojno obravnavajo novo učno vsebino s pomočjo vnaprej pripravljenega interaktivnega gradiva (npr. videoposnetek), večji del pouka »v živo« pa zaradi prihranjenega časa lahko poteka v individualni in skupinski učni obliki ter v paru. Vnaprejšnja priprava študentov na pouk omogoča več problemskega pouka in projektne učne dela, visokošolskemu učitelju pa omogoča tudi večje prilagajanje študijskega procesa "v živo". Tako lahko izhajajoč iz ciljev in kompetenc v večji meri upošteva različne študentove značilnosti

(predznanje, interese ...). Učitelj ima pomembno vlogo v fazah priprave, izvedbe in evalvacije obrnjenega učenja in poučevanja, zagotavlja sprotno povratno informacijo študentom glede učenja in skupaj z njimi izkazuje izvajanje inovacije (Plešec Gasparič in Valenčič Zuljan, 2019).

Značilnosti obrnjenega učenja in poučevanja v visokošolskem izobraževanju

Obrnjeno učenje in poučevanje nastopa v različnih pojavnih oblikah, to pa se povezuje tudi z različnimi opredelitvami samega koncepta, te pa imajo nekaj stičnih točk: a) sprememba uporabe učnega časa »v živo«; b) sprememba uporabe časa zunaj predavalnice oziroma fakultete, c) izvajanje dejavnosti, tradicionalno poimenovanih domača naloga, v predavalnici; č) izvajanje dejavnosti, ki se tradicionalno pojavljajo na fakulteti, zunaj predavalnice; d) učne dejavnosti, ki spodbujajo aktivno učenje, medvrstniško učenje in poučevanje ter problemski pouk; e) dejavnosti, opravljene pred kontaktnimi urami; f) dejavnosti, opravljene po kontaktnih urah; in h) uporaba izobraževalne tehnologije, še posebej videoposnetkov (Abeysekera in Dawson, 2015, str. 6).

Da bi lahko zares govorili o obrnjenem učenju in poučevanju, morajo biti zagotovljeni štirje osnovni pogoji oziroma štirje stebri obrnjenega učenja in poučevanja (Hamdan idr., 2013):

- prilagodljivo okolje, ki omogoča izvajanje skupinske in individualne učne oblike, raziskovanja, nastopov študentov in evalvacijo. Študenti lahko izbirajo, kaj in kdaj se bodo učili, učitelj pa jim prilagodi prostor in omogoči lasten učni tempo;
- v središču učnega procesa je študent, ki z lastno miselno aktivnostjo poglobljeno raziskuje učne teme;
- načrtovan učni proces, v katerem učitelj premišljeno izbira učne oblike in učne metode z namenom, da bi študenti pridobivali konceptualno in proceduralno znanje. Učni čas, ki je na voljo, je racionalno izkoriščen, učitelj pa uporablja pester nabor učnih strategij;

- učitelj strokovnjak ustrezno uporabi čas, ki mu je na voljo s študenti, za opazovanje njihovega dela, jim podaja sprotno povratno informacijo in nenehno preverja njihovo znanje. Učitelj strokovnjak je refleksivni učitelj, ki sodeluje s svojimi kolegi, sprejema konstruktivno kritiko in stalno vrednoti svoje poučevanje.

Raziskovanje obrnjenega učenja in poučevanja v visokošolskem izobraževanju

V tujini se obrnjeno učenje in poučevanje raziskuje na vseh stopnjah izobraževanja, še zlasti intenzivno pa na visokošolski stopnji. Predstavili bomo nekaj trendov v obrnjenem učenju in poučevanju v visokošolskem izobraževanju, ugotovljenih na podlagi analize teoretičnih prispevkov (Bormann, 2014), metaanalize raziskav (Bishop in Verleger, 2013) in pregleda izbranih pedagoških eksperimentov. Pozornost namenjamo tudi raziskavi, ki je preučevala pripravljenost visokošolskih učiteljev na uvajanje obrnjenega učenja in poučevanja (Long, 2016).

Bormann (2014) v pregledu obstoječe teorije preučuje vpliv obrnjenega učenja in poučevanja na aktivnost študentov, na njihove učne dosežke; primerja pa tudi domet tradicionalnega pouka ter obrnjenega učenja in poučevanja na sekundarni in terciarni ravni šolanja. Na podlagi lastne analize zaključuje (prav tam), da prednosti obrnjenega učenja in poučevanja pretehtajo v primerjavi z njegovimi pomanjkljivostmi. Meni, da je treba obrnjeno učenje in poučevanje uvajati tudi na nižjih stopnjah šolanja (v osnovni in srednji šoli), saj bi tako študente že pred prihodom na univerzo pripravljali na prevzemanje aktivne vloge pri učenju.

Bishop in Verleger (2013) sta pripravila pregled 24 raziskav obrnjenega učenja in poučevanja, opravljenih do junija 2012, pri katerih sta ovrednotila dejavnosti, ki so se izvajale v predavalnici in zunaj nje. Eden od kriterijev, da sta raziskavo vključila v pregled, je bila uporaba videoposnetka, poleg tega pa večino časa v predavalnici niso smela potekati predavanja, ampak interaktivne učne dejavnosti. Le dve izmed obravnavanih raziskav nista vključevali raziskovanja stališč študentov do obrnjenega učenja in poučevanja. V večini so bila ta pozitivna, pojavljala pa so se tudi izrazito negativna stališča študentov do takšnega načina dela. Študentom so sicer predavanja »v živo« ljubša od predavanj na videoposnetkih, vendar imajo raje interaktivne dejavnosti »v živo« od predavanj »v živo«. Dve izmed raziskav sta preverjali dosežke študentov (Moravec idr., 2010, v Bishop in Verleger, 2013; Day in Foley, 2006, v

Bishop in Verleger, 2013). Pri obeh so študenti, ki so bili deležni obrnjenega učenja in poučevanja, dosegli višje učne dosežke kot tisti, ki so bili deležni tradicionalnega izobraževanja.

Tuji raziskovalci so v visokošolskem prostoru raziskovali učinkovitost obrnjenega učenja in poučevanja z izvedbo pedagoškega eksperimenta na različnih strokovnih področjih, npr.: statistika (Strayer, 2007); računalništvo (Johnson in Renner, 2012); numerične metode za inženirje (Bishop, 2013); književnost, teologija in pisanje (Hantla, 2014); algebra (Overmyer, 2014); matematika (Willis, 2014) in japonščina kot tuji jezik (Prefume, 2015).

Opaziti je sicer pogostejše raziskave na predmetnih področjih, kot so naravoslovje, tehnologija, inženirstvo in matematika, znanimi pod akronimom STEM (angl. science, technology, engineering, and mathematics), kot pa na področju družboslovja in humanistike. Omenjene raziskave so bile zasnovane eksperimentalno in so vključevale dve skupini udeležencev, pri čemer je pri eni skupini udeležencev pouk potekal kot običajno, pri drugi pa je bila uvedena didaktična inovacija obrnjeno učenje in poučevanje. Raziskave so potekale od nekaj tednov do nekaj mesecev in so poskušale ugotoviti učinkovitost obrnjenega učenja in poučevanja glede na naslednja kriterija:

- razlike v učnih dosežkih med eksperimentalno in kontrolno skupino (Bishop, 2013; Johnson in Renner, 2012; Overmyer, 2014; Prefume, 2015; Strayer, 2007; Willis, 2014),
- izkušnje, stališča in mnenja udeležencev do vpeljane inovacije (Bishop, 2013; Hantla, 2014; Johnson in Renner, 2012; Prefume, 2015; Willis, 2014).

Ugotovitve raziskav so bile tako različne, da težko izpeljemo enoznačne skupne zaključke. V večini raziskav ni bilo statistično pomembnih razlik glede učnih dosežkov oziroma učnega napredka med eksperimentalno in kontrolno skupino udeležencev. Stališča, mnenja in izkušnje udeležencev so bile zelo različne, tako negativne kot pozitivne. Kakovostne spremembe visokošolskega pouka ob vpeljavi obrnjenega učenja in poučevanja so se zgodile na račun dodatnega časa, ki je bil na voljo zaradi manjšega obsega frontalnega pouka. V rezultatih raziskav poročajo o povečanju samoregulacije, sodelovanja in obsega posrednega pouka, izboljša se

učiteljeva motivacija za poučevanje, spremeni se njegova vloga, poveča se količina povratne informacije študentom.

Bistvena prednost obrnjenega učenja je, da omogoči več časa »v živo« za izvajanje problemsko naravnanih in sodelovalnih dejavnosti. Pomemben vpliv ima učiteljeva usposobljenost za izvajanje sodelovalnega učenja in problemskega pouka (Overmyer, 2014).

Bolj enotni so sklepi raziskovalcev glede potreb po nadaljnjem raziskovanju. Avtorji izražajo naslednje potrebe:

- v raziskovanje je treba vključiti vsa predmetna področja, še posebno tista, ki so bolj zastopljena (družboslovje, humanistika, jezikoslovje) (Strayer, 2007);
- izvesti je treba dlje časa trajajoče raziskave in longitudinalne študije (Prefume, 2015; Willis, 2014),
- opraviti je treba raziskave na večjih vzorcih (Hantla, 2014; Prefume, 2015);
- v eksperimentalnem delu raziskave je treba vpeljati inovacijo, ki je osmišljena za učitelje in študente; izbrane morajo biti ustrezne in primerno strukturirane dejavnosti (Bishop, 2013; Hantla, 2014; Johnson in Renner, 2012; Strayer, 2007; Willis, 2014);
- izvesti je treba raziskavo glede kakovosti in interaktivnosti videoposnetka ter prevzemanja odgovornosti udeležencev za njegov ogled (Willis, 2014).

Zanimiva je tudi raziskava Long (2016), ki je vključevala 227 visokošolskih učiteljev in se je osredinila na ugotavljanje dejavnikov, ki vplivajo na pripravljenost visokošolskega učitelja za vpeljavo obrnjenega učenja in poučevanja. S pomočjo faktorске analize so bili izoblikovani trije faktorji, ki vplivajo na pripravljenost visokošolskih učiteljev in sodelavcev za vpeljevanje obrnjenega učenja in poučevanja: pričakovana učinkovitost inovacije, tehnološka kompetentnost posameznika in zunanja podpora. Pri tem je poleg tehnične podpore pomembna

tudi kolegialna podpora visokošolskih učiteljev, ki že imajo izkušnje z vpeljevanjem inovacije, in lahko nudijo pomoč pri načrtovanju, uporabne predloge za izvajanje in povratno informacijo o opravljenem delu.

Na podlagi predstavljenih raziskav izpostavljamo, da je bistvena prednost obrnjenega učenja in poučevanja ta, da visokošolskemu učitelju omogoča izpeljavo učnih oblik na prožnejši in inovativnejši način, s čimer lahko prispeva k študentovi samoregulaciji učenja, miselni aktivnosti, višjim učnim dosežkom, ustrežnejši časovni obremenitvi, prav tako lahko spodbuja višja pojmovanja znanja pri študentih in njihove sodelovalne spretnosti. Pozitivne učinke inovacije pa lahko pričakujemo zgolj ob predpostavki, da je visokošolski učitelj strokovno, didaktično in tehnično pripravljen na vpeljavo inovacije, ima do nje pozitivno stališče in se vnaprej zaveda morebitnih ovir, da lahko ob podpori kolegov aktivno išče rešitve zanje.

Eno od prednosti obrnjenega učenja in poučevanja predstavlja osebnejši stik, ki ga študent pri obrnjenem učenju in poučevanju lahko naveže z učiteljem. Prednost je tudi, da obrnjeno učenje in poučevanje študenta opolnomoči s tem, ko mu omogoča prevzeti del nadzora nad učenjem in odgovornosti zanj (Bergmann in Sams, 2012, 2014; Talbert, 2017). Študentje postanejo samozavestnejši pri učenju »v živo«, saj v učni proces vstopajo z določenim predznanjem, ki jim omogoči opraviti zasnovane učne dejavnosti, hkrati pa imajo možnost učenja v lastnem učnem tempu. Obrnjeno učenje in poučevanje spodbuja razvoj kritičnega mišljenja in zmožnosti presojanja ter odločanja, razvija pa tudi na računalniško pismenost študentov in visokošolskih učiteljev. Prednosti, ki so jih pri obrnjenem učenju in poučevanju prepoznali učitelji, so, da ga je mogoče uporabiti z različno velikimi skupinami, na različnih predmetnih področjih (Bormann, 2014), pa tudi za različno starost učečih se.

Pri implementaciji in analizi vsake didaktične inovacije je treba kritično premisliti tudi celoten kontekst vpeljevanja inovacije (Valenčič Zuljan, 1996; Valenčič Zuljan in Kalin, 2007; Fullan, 2016). Če se za didaktično inovacijo obrnjeno učenje in poučevanje na izobraževalni instituciji odloči le en učitelj ali pa jo občasno izvaja manjše število učiteljev, je za študente to dobrodošla sprememba in jim ne predstavlja večje časovne obremenitve doma. Če pa bi na takšen način pogosto poučevalo veliko učiteljev, bi se študentova obremenitev doma zelo povečala. Pomemben je tudi zadosten čas za izvedbo – vsako učno inovacijo je treba uvajati dlje časa, preizkušati in izpopolnjevati. Prav tako pa se mora učitelj zavedati, da bo

moral v pripravo pri obrnjenem učenju in poučevanju vsaj v začetku vložiti več časa, kot ga je vlagal v pripravo tradicionalnega pouka (Bergmann in Sams, 2014; Talbert, 2012) ter ob tem tudi ustrezno usposobiti študente za samostojno individualno delo z usmeritvami, natančnimi navodili, stalno povratno informacijo o opravljenih nalogah ipd.

Za študenta so pomanjkljivosti obrnjenega učenja in poučevanja vezane predvsem na njegovo izoliranost v etapi obravnave nove učne snovi, ko za dodatno razlago ne more vprašati učitelja, prav tako pa mu ta ne more podati (takojšnje) povratne informacije, povezane z razumevanjem učne vsebine (Talbert, 2012). Študente je treba seznaniti z načinom dela, jim v pogovoru pojasniti pomen takega načina dela ter prisluhniti tudi njihovim pogledom in dosedanjim izkušnjam. Treba jim je jasno predstaviti zahteve in pričakovanja, da se bodo pripravljene in zmožni, kot zapiše Bormann (2014), iz »pasivnih prejemnikov« znanja preleviti v »aktivne«, vedoželjne in odgovorne posameznike.

Visokošolske učitelje lahko pri izvajanju didaktične inovacije obrnjeno učenje in poučevanje ovirajo slabša tehnična opremljenost in usposobljenost za uporabo IKT ter njihovo pojmovanje pouka. Bergmann in Sams (2014) poudarjata pomen podpore računalničarja oziroma informatika pri pripravi in posredovanju e-gradiv. Tako kot pri vsaki didaktični inovaciji imajo tudi pri vpeljevanju obrnjenega učenja in poučevanja pomembno vlogo sodelavci in vodstvo institucije. Bergmann in Sams (2014) za kakovostno izvajanje obrnjenega učenja in poučevanja posebej poudarjata pomen sodelovanja – učitelj veliko lažje izpelje tovrsten "preobrat" v pouku, kot je obrnjeno učenje in poučevanje, če je povezan z mrežo sodelavcev, ki se medsebojno spodbujajo v svojih prizadevanjih, da bi izboljšali pouk. Delitev izkušenj in znanja ter vzpostavljanje ustrezne institucionalne klime, ki podpira inovativne pristope posameznikov, predstavljajo pomembne dejavnike uvajanja inovacij. Prav tako je pomembna podpora vodstva – učitelj, ki želi izvajati obrnjeno učenje in poučevanje daljše obdobje ali pa tudi le eno šolsko uro, mora čutiti, da ga vodstvo fakultete pri tem podpira (Bergmann in Sams, 2014). Bormann (2014) priporoča, da se tako vodstvo visokošolske institucije kot tudi visokošolski učitelji usposobijo za implementacijo obrnjenega učenja in poučevanja, da ozavestijo prednosti in omejitve takšnega načina dela in se tako vsebinsko, tehnično in didaktično pripravijo na izzive, ki jih to prinaša.

Zaključek

Priložnost za inovativno in prožno izvajanje učnih oblik v visokošolskem izobraževanju je predstavljala tudi nedavna situacija ob soočanju z epidemijo in izolacijo zaradi koronavirusa. Visokošolski učitelji so bili postavljeni pred izziv poučevanja na daljavo. Nekateri visokošolski učitelji so izpeljevali svoja predavanja v t. i. »realnem času« preko spletnih orodij (npr. Zoom, 2020; Microsoft Teams, 2020 itd.).

Nekateri visokošolski učitelji pa so se s svojim načinom dela s študenti v tem času približali konceptu obrnjenega učenja in poučevanja (prim. Talbert, 2017), saj so kombinirali »asinhroni del« študija s »sinhronim delom«. Pri poučevanju med zaprtjem fakultet je začetna faza obrnjenega učenja in poučevanja za visokošolske učitelje in študente enaka ali vsaj zelo podobna kot pri običajnem procesu obrnjenega učenja in poučevanja – torej študentje opravijo del učenja oziroma učne dejavnosti samostojno in vnaprej. Ena izmed možnosti, za katero so se visokošolski učitelji odločili, je, recimo, bila, da bodo poučevali s pomočjo posnetkov, ki so jih študentom objavljali v spletnih učilnicah ali v drugih spletnih okoljih. Visokošolski učitelji so pri poučevanju na daljavo uporabljali tudi druge načine, npr. študentovo samostojno branje literature, izvajanje vaj, pripravo izdelkov ipd.

Da bi lahko govorili o obrnjenem učenju in poučevanju, pa naj bi temu delu sledilo še »srečanje« z visokošolskim učiteljem v »realnem času« – v tem primeru prav tako preko spletnih orodij (npr. Zoom, 2020; Skype, 2020; Microsoft Teams, 2020 itd.), pri čemer bi bil poudarek na diskusiji visokošolskega učitelja s študenti, odpravljanju vrzeli v znanju, razreševanju problemov in vprašanj, praktičnem vadenju in podobno. Pri tem ne gre pozabiti, da namen obrnjenega učenja in poučevanja ni v tem, da del pedagoškega procesa prenesemo v spletno okolje (npr. branje literature, ogled videoposnetkov učiteljeve razlage itd.), ampak da omogoča, da učni proces, ki poteka »v živo« (v primeru karantene v živo s časovnega, ne pa tudi s prostorskega vidika vključenih), postane še bolj usmerjen v študenta, problemsko naravnani in kakovosten, da torej v še večji meri upoštevamo didaktična načela učne aktivnosti, problemskosti pouka ter učne diferenciacije in individualizacije (Strmčnik, 2001).

Če želimo doseči večjo kakovost visokošolskega pouka, torej ne smemo zanemariti ključnega dejavnika, to je izobraževanje visokošolskih učiteljev na področju

visokošolske didaktike. Biti mora kakovostno tako glede vsebin kot glede načina izvajanja, vključevati mora aktualne izzive in skozi preplet teoretičnih in praktičnih dimenzij voditi do pedagoško visoko usposobljenih strokovnjakov, kompetentnih za izvajanje in razvijanje svojega (poklicnega) področja. Poznavanje učnih oblik, poznavanje prednosti in omejitev neposrednega in posrednega poučevanja, usposobljenost za premišljeno kombiniranje in dopolnjevanje posameznih učnih oblik predstavlja pomemben segment didaktične kompetentnosti visokošolskega učitelja ali asistenta. K tej zagotovo spada tudi raziskovanje visokošolskega področja in iskanje inovativnih načinov poučevanja, ki spodbujajo študentovo miselno aktivnost in učinkovitost. Ena takih didaktičnih inovacij je obrnjeno učenje in poučevanje, ki smo jo teoretično in skozi analizo tujih raziskovalnih ugotovitev predstavili v pričujočem prispevku. Na osnovi analize raziskav ugotavljamo, da je ena bistvenih lastnosti obrnjenega učenja in poučevanja ta, da visokoškolskemu učitelju omogoča izpeljavo učnih oblik na prožnejši in inovativnejši način, to pa posledično lahko pripelje do številnih prednosti pri doseganju kognitivnih in konativnih ciljev študija.

Summary

Quality assurance in higher education includes the question of the ratio between direct and indirect higher education teaching. The fundamental role of a higher education teacher is facilitating and improving students' learning (Radovan and Makovec, 2015; Šteh and Kalin, 2008; Trigwell, 2008). This means enabling conditions for their quality learning by deliberate evaluation and selection of pedagogical approaches (based on goals, competences, student characteristics, etc.), as well as reflecting on the quality of the study process (from the cognitive as well as the conative point of view). Several researchers of higher education didactics (Biggs and Tang, 2011; Kalin and Šteh, 2015; Kalin and Valenčič Zuljan, 2015; Marentič Požarnik and Lavrič, 2015; Puklek Levpušček and Marentič Požarnik, 2005; Strmčnik, 2010; Valenčič Zuljan and Marentič Požarnik, 2014) point out that in the study process, it is important to provide problem-based and inquiry-based learning, to connect different content and include authentic challenges, as well as to consider students' pre-knowledge and facilitate students' learning skills.

Balanced work in a range of student groupings is crucial in achieving the goals of many study courses. In this article we define student groupings as follows: "a didactic

element indicating the inner organizational structure of instruction. Student groupings are defined by the number of participants (from one to all) and relations between the factors of instruction (direct and indirect). Student groupings represent the basis for didactic-methodical differentiation. Together with teaching methods, instructional stages and didactic principles, they significantly contribute to achieving cognitive and affective instructional goals” (Plešec Gasparič and Valenčič Zuljan, 2019, p. 268).

The didactic innovation flipped learning and teaching enables the higher education teacher to carry out student grouping in a more flexible and innovative manner. Based on definitions by other authors and on the changes it brings to the didactic organization of instruction, we define flipped learning and teaching as a didactic innovation in which students cover new learning content independently at home by using prepared interactive materials (e. g., a video), while owing to the time saved, most of the “face-to-face” instruction is carried out as individual, group or pair work instead of whole-class instruction. Students’ coming to class prepared enables the higher education teacher to incorporate more problem-based and project-based learning as well as to adapt “face-to-face” time to students’ characteristics (their pre-knowledge, interests etc.). The teacher has an important role in planning, implementation and evaluation of flipped learning and teaching; he gives regular feedback about students’ learning and reflects on implementation of the innovation together with the students (Plešec Gasparič and Valenčič Zuljan, 2019).

Flipped learning and teaching is being intensively researched in international university settings. The article presents some trends in flipped learning and teaching based on the analysis of theoretical contributions (Bormann, 2014), a meta-analysis of research studies (Bishop and Verleger, 2013) and an overview of a few chosen pedagogical experiments. We also pay attention to a study investigating the factors that influence higher education teachers’ decisions to adopt flipped learning and teaching (Long, 2016).

If we wish to achieve better quality in higher education, we should not forget the key factor: educating higher education teachers in the field of higher education didactics. The didactic competence of a higher education teacher or assistant includes knowing a range of student groupings, being aware of the advantages and limitations of direct and indirect teaching and being able to deliberately combine and

complement student groupings. Furthermore, it includes researching higher education and finding new and innovative ways of teaching that facilitate students' cognitive activity and effectiveness. One of these innovations is flipped learning and teaching, which is presented in this article theoretically and through analysis of research findings from several authors. Based on this analysis, we found that one of the main qualities of flipped learning and teaching is enabling the higher education teacher to carry out student grouping in a more flexible and innovative way, which thus has many advantages when it comes to achieving cognitive and conative study goals.

Izjava o financiranju

Članek je rezultat raziskovalnega dela, ki sta ga sofinancirali Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada v okviru projekta Inovativno učenje in poučevanje v visokem šolstvu (INOVUP).

Literatura

- Abeysekera, L., in Dawson, P. (2015). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: definition, rationale and a call for research. *Higher education research & development*, 34(1), 1–14. Pridobljeno s <https://pdfs.semanticscholar.org/5710/14a2d984dbfeca58f68b28860a07e5-9047dc.pdf> (Dostopno 12. 3. 2020.)
- Bergmann, J., in Sams, A. (2012). *Flip your classroom: reach every student in every class every day*. Washington: International Society for Technology in Education.
- Bergmann, J., in Sams, A. (2014). *Flipped learning: gateway to student engagement*. Washington: International Society for Technology in Education.
- Berrett, D. (2012). How 'flipping' the classroom can improve the traditional lecture. *The chronicle of higher education*, 12(19), 1–14.
- Biggs, J., in Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University. What the Student Does*. 4th Edition. Maidenhead, Berkshire: McGraw Hill: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Bishop, J. L. (2013). *A controlled study of the flipped classroom with numerical methods for engineers* (Doktorska disertacija, Utah State University). Pridobljeno s <https://digitalcommons.usu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3011&context=etd> (Dostopno 10. 3. 2020.)
- Bishop, J. L., in Verleger, M. A. (2013). *The flipped classroom: A survey of the research*. Prispevek objavljen na 120th American Society for Engineering Education (ASEE) Annual Conference & Exposition. Pridobljeno s https://www.researchgate.net/publication/285935974_The_flipped_classroom_A_survey_of_the_research (Dostopno 10. 3. 2020.)
- Blažič, M., Ivanuš Grmek, M., Kramar, M., in Strmčnik, F. (2003). *Didaktika*. Novo mesto: Visokošolsko središče Novo mesto.
- Bognar, L., in Matijević, M. (1993). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.

- Bormann, J. (2014). *Affordances of flipped learning and its effects on student engagement and achievement* (Doktorska disertacija, University of Northern Iowa). Pridobljeno s <https://pdfs.semanticscholar.org/6d7e/56e8983ccaddc8b828f388b9bb907c447035.pdf> (Dostopno 17. 3. 2020.)
- Cullingford, C. (1995). *The effective teacher*. London: Cassell Education.
- Devlin, M., in Samarawickrema, G. (2010). The criteria of effective teaching in a changing higher education context. *Higher Education Research & Development*, 29(2), 111–124.
- EdPuzzle*. (2020). Pridobljeno s <https://edpuzzle.com/> (Dostopno 12. 6. 2020.)
- Flipped Learning Network*. (b. d.). Pridobljeno s https://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/LitReview_FlippedLearning.pdf (Dostopno 10. 3. 2020.)
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change*. New York, London: Teachers College Press.
- Group work and group assessment* (2004). Wellington: University teaching Development Centre. Pridobljeno s <https://www.victoria.ac.nz/learning-teaching/support/approach/guides/group-work-and-assessment/group-work-assessment.pdf> (Dostopno 14. 3. 2020.)
- Halliday, J. (1996). *Back to Good Teaching: Diversity within Tradition*. London: Cassell.
- Hamdan, N., McKnight, P., McKnight, K. in Arfstrom, K. M. (2013). *A Review of Flipped Learning*. Flipped Learning Network. Pridobljeno s https://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/LitReview_FlippedLearning.pdf (Dostopno 12. 6. 2020.)
- Hantla, B. F. (2014). *The effects of flipping the classroom on specific aspects of critical thinking in a Christian college: A quasi-experimental, mixed-methods study* (Doktorska disertacija, Southeastern Baptist Theological Seminary). Pridobljeno s https://search.proquest.com/openview/8441967604-0c1754fdfe5e66351a85fc/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y_ (Dostopno 10. 3. 2020.)
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. Harlow: Pearson Longman.
- Jaques, D. (2000). *Learning in groups. A handbook for improving group work*. 3rd edition. London: Kogan Page.
- Johnson, D. W., in Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into practice*, 38(2), 67–73. Pridobljeno s https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00405849909543-834?casa_token=zFtAbGqOGIsAAAAA:ecX6IC20K3AWCzkbxjyL91xjVpfj8JcLiIq_-vls79wdBqTqPK4Gk6vLz_KzmrxaWzFMCbM1YAgWA_ (Dostopno 12. 3. 2020.)
- Johnson, L., in Renner, J. (2012). *Effect of the flipped classroom model on a secondary computer applications course: Student and teacher perceptions, questions and student achievement* (Neobjavljena doktorska disertacija, University of Louisville). Pridobljeno s <https://theflippedclassroom.files.wordpress.com/2012/04/johnson-renner-2012.pdf> (Dostopno 17. 3. 2020.)
- Kalin, J., in Šteh, B. (2014). Pojmovanja študentov o učenju, njihovi vlogi in vlogi učiteljev v študiju. V Spasenović, V. (ur.), Ermenc, K. S. (ur.). *Kakovost univerzitetnega izobraževanja: mnenja študentov oddelkov za pedagogiko in andragogiko v Beogradu in Ljubljani = Kvalitet univerzitetnog obrazovanja: viđenje studenata odeljenja za pedagogiju i andragogiju u Beogradu i Ljubljani* (str. 75–91). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete; Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Kalin, J., in Šteh, B. (2015). Students' perspectives on significant and ideal learning experiences - a challenge for the professional development of university teachers. *Review of European studies*, 7(12), 21–33.
- Kalin, J., in Valenčič Zuljan, M. (2015). Editorial. *CEPS journal*, 5(2), 5–11.
- Khan Academy*. (2020). Pridobljeno s <https://www.khanacademy.org/> (Dostopno 12. 6. 2020.)

- Long, T. (2016). *Development and Initial Validation of a Flipped Classroom Adoption Inventory in Higher Education* (Doktorska disertacija, University of Tennessee). Pridobljeno s https://trace.tennessee.edu/utk_graddiss/3940 (Dostopno 10. 3. 2020.)
- Maher, K. M. (2011). Intricacies of Pair Work—Surveys and Research. *The Bulletin of Keiwa College*, 20, 15–32. Pridobljeno s <https://www.keiwa-c.ac.jp/wp-content/uploads/2012/12/kiyo20-2.pdf> (Dostopno 12. 3. 2020.)
- Marentič Požarnik, B. (1978). *Prispevek k visokošolski didaktiki*. Ljubljana: DZS.
- Marentič Požarnik, B. (1987). *Nova pota v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: DZS.
- Marentič Požarnik, B., in Lavrič, A. (2011). *Predavanja kot komunikacija: kako motivirati in aktivirati študente*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Marentič Požarnik, B., in Lavrič, A. (2015). Fostering the quality of teaching and learning by developing the "neglected half" of university teachers' competencies. *CEPS journal*, 5(2), 73–93.
- Microsoft Teams. (2020). Pridobljeno s <https://www.microsoft.com/en/microsoft-365/microsoft-teams/group-chat-software> (Dostopno 12. 6. 2020.)
- Morgan, B. M. (2000). *Cooperative learning: teacher use and social integration*. Pridobljeno s <http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Morgan,%20Bobbet%20M.%20Cooperative%20Learning%20Teacher%20Use%20and%20Social%20Integration.pdf> (Dostopno 10. 3. 2020.)
- Overmyer, G. R. (2014). *The flipped classroom model for college algebra: effects on student achievement* (Doktorska disertacija, Colorado State University). Pridobljeno s https://mountainscholar.org/bitstream/handle/10217/83800/Overmyer_colostate_0053A_12525.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Dostopno 10. 3. 2020.)
- Pekljaj, C. (2001). *Sodelovalno učenje ali kaj več glav več ve*. Ljubljana: DZS.
- Plešec Gasparič, R., in Valenčič Zuljan, M. (2019). Učne oblike v osnovni šoli in obrnjeno učenje in poučevanje. *Revija za elementarno izobraževanje*, 12(3), 267–290.
- Pletenac, V. (1991). Nastavni oblici. V I. Klarič (ur.). *Osnove didaktike* (str. 95–97). Zagreb: Školske novine.
- Poljak, V. (1984). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Prefume, Y. E. (2015). *Exploring a flipped classroom approach in a Japanese language classroom: a mixed methods study* (Doktorska disertacija, Baylor University). Pridobljeno s <https://baylor-ir.tdl.org/handle/2104/9569> (Dostopno 17. 3. 2020.)
- Puklek Levpušček, M., in Marentič Požarnik, B. (2005). *Skupinsko delo za aktiven študij*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Radovan, M., in Makovec, D. (2015). Relations between students' motivation, and perceptions of the learning environment. *CEPS journal: Center for Educational Policy Studies Journal*, 5(2), 115–138.
- Ransdell, M., in Moberly, D. A. (2003). *A journey into cooperative learning with teacher education students*. Pridobljeno s https://www.yumpu.com/en/document/read/49918070/1-a-journey-into-cooperative-learning-with-teacher-education_ (Dostopno 10. 3. 2020.)
- Romiszowski, A., in Mason, R. (2004). Computer-mediated communication. V D. H. Jonassen (ur.), *Handbook of research on educational communications and technology* (str. 397–432). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Skype. (2020). Pridobljeno s <https://www.skype.com/en/> (Dostopno 12. 6. 2020.)
- Storch, N. (2002). Patterns of Interaction in ESL Pair Work. *Language Learning*, 52(1), 119–158. Pridobljeno s <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1467-9922.00179?pur>

- chase_referrer=www.google.com&tracking_action=preview_click&tr3_referer=wol&show_checkout=1_(Dostopno 10. 3. 2020.)
- Storch, N., in Aldosari, A. (2013). Pairing learners in pair work activity. *Language teaching research*, 17(1), 31–48. Pridobljeno s https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/13621688124575-30?casa_token=hFy4a7PpNRAAAAAA:w_bnRmMv-mPwQfOnmAL_r1TfC-7ZMHj4hio9cXELIqESvKcS4DEE_PfaSLMo9hYOsA8UWdqjixPg (Dostopno 12. 3. 2020.)
- Strayer, J. F. (2007). *The effects of the classroom flip on the learning environment: a comparison of learning activity in a traditional classroom and a flip classroom that used an intelligent tutoring system* (Doktorska disertacija, The Ohio State University). Pridobljeno s https://etd.ohiolink.edu/!etd.send_file?accession=osu1189523914 (Dostopno 17. 3. 2020.)
- Strmčnik, F. (1987). *Sodobna šola v luči učne diferenciacije in individualizacije*. Ljubljana: Zveza organizacij za tehnično kulturo Slovenije.
- Strmčnik, F. (2001). *Didaktika: osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Strmčnik, F. (2010). *Problemski ponk v teoriji in praksi*. Novo mesto: Visokošolsko središče Novo mesto. Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.
- Šteh, B., in Kalin, J. (2008). The changing students' conceptions in evaluating teacher effectiveness in higher education: facing challenges and taboos. V Kentel, J. A. (ur.), Short, A. (ur.). *Totems and taboos: risk and relevance in research on teachers and teaching*. (str. 183–197). Rotterdam: Sense.
- Šteh, B., Kalin, J., in Mažgon, J. (2014). The role and responsibility of teachers and students in university studies: a comparative analysis of the views expressed by pedagogy students. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 46(1), 50–67.
- Talbert, Robert (2012). Inverted Classroom. *Colleagues*, 9(1), 1–2.
- Talbert, R. (2017). *Flipped Learning: A Guide for Higher Education Faculty*. Sterling, Virginia: Stylus Publishing.
- TED-Ed. (b. d.). Pridobljeno s <https://ed.ted.com/> (Dostopno 10. 3. 2020.) *Terminološki slovar vzgoje in izobraževanja* - Projekt "Terminološki slovar vzgoje in izobraževanja", 2008-2009, Ljubljana: Agencija za raziskovanje RS. Pridobljeno s <http://www.termania.net/slovarji/74/terminoloski-slovar-vzgoje-in-izobrazevanja> (Dostopno 15. 11. 2019.)
- Tomić, A. (1997; 2000; 2003). *Izbrana poglavja iz didaktike*. Študijsko gradivo za pedagoško-andragoško izobraževanje 1. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Trigwell, K. (2008). Quality Teaching: Some Insights from Higher Education Research. V J. A. Kentel, & A. Short (ur.), *Totems and Taboos, Risk and Relevance in Research on Teachers and Teaching* (str. 31–40). Rotterdam, Taipei: Sense Publishers.
- Valenčič Zuljan, M. (1996). Ravnatelj in učiteljevo inoviranje učne prakse. *Pedagoška obzorja*, 11(5–6), 216–225.
- Valenčič Zuljan, M. (1997). Kaj imajo v mislih učitelji, ko razmišljajo o inoviranju lastne učne prakse. *Pedagoška obzorja*, 12(5–6), 228–239.
- Valenčič Zuljan, M. (2001). Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. *Sodobna pedagogika*, 52(2), 122–141.
- Valenčič Zuljan, M., in Kalin, J. (2007). Učitelj – temeljni dejavnik v procesu inoviranja pedagoške prakse. *Sodobna pedagogika*, 58(2), 162–179.
- Valenčič Zuljan, M., in Marentič Požarnik, B. (2014). Induction and Early career Support of Teachers in E urope. *European Journal of Education*, 49(2), 192–205.

- Veenman, S., Denessen, E., van den Oord, I., in Naafs, F. (2003). Direct and Activating Instruction: Evaluation of a Preservice Course. *The journal of experimental education*, 71(3), 197–225. Pridobljeno s https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00220970309602063?ca-sa_token=n82gRXQIMWIAAAAA:JRduf6ZM_QMNnxLI0rt9pHsbJu-J0CRbDmGjal7Z3kjlAtoqdI-X0zSepETZXhESjhY7OyvGt8QrVg (Dostopno 17. 3. 2020.)
- Video.Lectures.Net.* (2014). Pridobljeno s <https://videlectures.net/> (Dostopno 12. 6. 2020.)
- Willis, J. A. (2014). *The effects of flipping an undergraduate precalculus class* (Doktorska disertacija, Appalachian State University). Pridobljeno s https://libres.uncg.edu/ir/asu/f/Willis,%20Jason_2-014_%20Thesis.pdf (Dostopno 10. 3. 2020.)
- Zoom.* (2020). Pridobljeno s <https://zoom.us/> (Dostopno 12. 6. 2020.)

Članek je rezultat raziskovalnega dela, sofinanciranega s strani Republike Slovenije in Evropske unije iz Evropskega socialnega sklada v okviru projekta Inovativno učenje in poučevanje v visokem šolstvu (INOUP).

Avtorice

Dr. Romina Plešec Gasparič

Asistentka, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Kardeljeva ploščad 16, Ljubljana, e-pošta: romina.plesec@pef.uni-lj.si

Assistant, University of Ljubljana, Faculty of Education, Kardeljeva ploščad 16, Ljubljana, Slovenija, e-mail: romina.plesec@pef.uni-lj.si

Dr. Milena Valenčič Zuljan

Redna profesorica, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Kardeljeva ploščad 16, Ljubljana, e-pošta: milena.valencic-zuljan@pef.uni-lj.si

Full professor, University of Ljubljana, Faculty of Education, Kardeljeva ploščad 16, Ljubljana, Slovenija, e-mail: milena.valencic-zuljan@pef.uni-lj.si

Dr. Jana Kalin

Redna profesorica, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Aškerčeva cesta 2, Ljubljana, e-pošta: jana.kalin@guest.arnes.si

Full professor, University of Ljubljana, Faculty of Arts, Aškerčeva cesta 2, Ljubljana, Slovenija, e-mail: jana.kalin@guest.arnes.si

UČNI STILI IN PREFERENCE ZA OPRAVLJANJE BODOČEGA POKLICNEGA DELA ŠTUDENTOV IN ŠTUDENTK DODIPLOMSKEGA ŠTUDIJA KINEZILOGIJE

MATEJ PLEVNIK¹ & KATARINA BABNIK¹

Potrjeno/Accepted
13. 7. 2020

¹ Univerza na Primorskem, Fakulteta za vede o zdravju, Izola, Slovenija

Objavljeno/Published
27. 7. 2020

CORRESPONDING AUTHOR/KORESPONDENČNI AVTOR
matej.plevnik@fvz.upr.si

Ključne besede:
intelektualni stili,
preference za delo,
visokošolsko
izobraževanje,
kineziologija

Keywords:
intellectual styles,
work preferences,
higher education,
kinesiology

UDK/UDC:
378.147:378.046-
021.64[796.01+615.825]
378.091.212
[796.01+615.825]

Izvleček/Abstract

V prispevku predstavljamo rezultate raziskave, v kateri je sodelovalo 107 študentov kineziologije. Z uporabo vprašalnika *Indeks učnih stilov* po Felderju in Silvermanovi smo ugotavljali njihove učne stile ter z uporabo avtorskega vprašalnika njihove preference za poklicno delo po zaključenem študiju. Ugotavljamo, da objektivnih zaključkov o preferenčnih učnih stilih zaradi ugotovljenih omejitev štirih lestvic vprašalnika ni mogoče podati, zato smo predstavili delež izborov med alternativnima odgovoroma, ki označujejo posamezni učni stil po apriornem postopku vrednotenja odgovorov ter delež izbora preferenc pristopov k poučevanju v sklopu študijskega procesa in oblike učnih gradiv po posameznih postavkah lestvice.

Learning styles and preferences for future professional work among undergraduate kinesiology students We presented the results of a study in which 107 students of kinesiology participated. Using the Felder-Silverman and Questionnaire, we noted their learning styles and their preferences for work after graduation. We found that objective conclusions about preferential learning styles cannot be reached, because of the identified limitations of the four scales of the questionnaire. Therefore, we presented the proportion of choices between alternative responses that characterize each learning style and the proportion of preferred approaches to teaching within the study process and forms of teaching materials.

Uvod

Kineziologija je interdisciplinarna znanost, ki preučuje širše področje telesne aktivnosti človeka. Strokovnih področij kineziologije je več (Hoffman in Knudson, 2018). Nekatera so usmerjena v promocijo in zagotavljanje primerne količine in intenzivnosti ter vsebin in oblik telesne aktivnosti za krepitev in ohranjanje zdravja, razvoj gibalnih sposobnosti in spretnosti ter doseganje gibalnih/športnih rezultatov (Ennis, 2010; Knudson, 2016; Zelaznik in Harper, 2007). Področje gibalne aktivnosti in športa je v Sloveniji opredeljeno v več nacionalnih dokumentih: Zakonu o športu (ZSpo-1) (Zakon o športu, 2017), Resoluciji o Nacionalnem programu športa za obdobje 2013–2024 (Resolucija o Nacionalnem programu športa v Republiki Sloveniji za obdobje 2014–2023, 2014) in Resoluciji o Nacionalnem programu o prehrani in telesni dejavnosti za zdravje (Resolucija o nacionalnem programu o prehrani in telesni dejavnosti za zdravje 2015–2025, 2015) ter v njim podrejenih pravilnikih in aktih. Posredovanje gibalnih/športnih vsebin v procesu vadbe in treninga je eno izmed področij dela bodočih kineziologov in je tesno povezano s pedagoškimi in didaktičnimi osnovami dela, s katerimi se študentje spoznajo pri študiju (Bodary in Gross, 2018; Hay, Tinning in Engstrom, 2015; Melton in Dail, 2017). V raziskavi smo proučevali preferenčne učne stile in preference za področje dela med študenti in študentkami dodiplomskega programa kineziologije. Glede na številne klasifikacije učnih stilov in pojmov, ki so za poimenovanje teh uveljavljeni, smo uvodoma opisali koncept intelektualnih stilov, kot nadredni pojem, ki kot »dežnik« (Zhang, Sternberg in Rayner, 2012, str. 1) povezuje različne termine, uporabljene za poimenovanje preferiranega načina procesiranja informacij. V raziskavi smo uporabili instrument, ki izhaja iz modela učnih stilov Felderja (po Richardu Felderju in Lindi K. Silverman oz. po Richardu Felderju in Barbari Soloman) (Felder in Silverman, 1988; Felder in Spurlin, 2005). V slovenskem prostoru je ta model manj poznan, čeprav sicer široko uporabljen predvsem v visokošolskem izobraževanju (Newton, 2015). Sam izbor študija in izobraževalni proces na visokošolski ravni temelji na visoki stopnji »specializacije« (Kolb, 2014, str. 283). Različna področja dela po pridobljeni izobrazbi in poklicu temeljijo na različnih delovnih vlogah in zahtevajo različne kompetence, ki se povezujejo s preferenčnimi učnimi stili (Kolb, 2014). Zato nas je v raziskavi tudi zanimalo, katera so preferenčna področja dela oziroma zaposlitve po zaključenem študiju udeležencev raziskave ter kako se te preference povezujejo s preferenčnimi učnimi

stili in z nekaterimi spremenljivkami, ki opisujejo dosedanje izkušnje v stroki, kot so letnik študija in športno udejstvovanje.

Intelektualni stili: kognitivni stili, učni stili, stili mišljenja

Intelektualni stili so nadredni pojem za različne konstrukte, kot so kognitivni stili, učni stili, stili mišljenja in stili poučevanja, ki opisujejo preferirani način procesiranja informacij in reševanja nalog (Zhang idr., 2012). Pojem »stil« označuje prevladujoči (habitualni) pristop oseb k različnim nalogam, situacijam in dogodkom, ki se povezuje s procesi odločanja, reševanja problemov, percepcije in učenja ter vključuje kognitivne, čustvene, fiziološke, osebnostne in socialne komponente (Cassidy, 2012). V znanosti in praksi učenja in poučevanja so prisotni že zelo dolgo, v sodobnem času pa pogosto označeni kot kontroverzna tema ali mit (Dekker, Lee, Howard-Jones in Jolles, 2012; Nancekivell, Shah in Gelman, 2019; Newton, 2015). Bakračević Vukman in Žnidarič Pešak (2009) v članku uvodoma povzemata različne vidike »kritičnih recenzij« konstrukta (kognitivnih) stilov, ki sežejo od opredelitve, razlage in merjenja do njihove uporabe pri delu z učečimi. Newton (2015) povzema, da obstaja danes več kot 70 različnih klasifikacijskih sistemov učnih stilov oziroma intelektualnih stilov, kot različne konstrukte v povezavi s stili poimenujejo Zhang idr. (2012). Newton (2015) s sistematičnim pregledom literature ugotavlja, da sta v raziskavah na ravni visokošolskega izobraževanja v sodobnem času najbolj pogosto uporabljena dva modela stilov, in sicer Kolbova klasifikacija učnih stilov (2014) ter model učnih stilov po Felderju in Silvermanovi oziroma Felderju in Solomonovi (Felder in Silverman, 1988; Felder in Spurlin, 2005).

Model učnih stilov po Felderju in Silvermanovi

Konceptualni model učnih stilov po Felderju in Silvermanovi (1988) opredeli učni stil kot preferenco za sprejemanje in procesiranje informacij (Felder in Spurlin, 2005, str. 103). Model je utemeljen na Kolbovem modelu učnih stilov, na indikatorju tipov osebnosti po Myersovi in Briggsovi, na Jungovi teoriji osebnosti (Felder in Spurlin, 2005, str. 103) ter na klasifikaciji učnih stilov, ki razvršča preferenčne stile učenja glede na preferenčni senzorni kanal, kot so vizualni, slušni in kinestetični stil (Dekker idr., 2012; Nancekivell idr., 2019). Osnovni namen modela je opisati ključne razlike v stilu učenja med študenti in študentkami strojništva ter s tem »opredeliti podlage za pristop k poučevanju, ki je prilagojen potrebam učečih« (Felder in Spurlin, 2005,

str. 103). Pri tem pa avtorja opozarjata (prav tam), da se ocene preferenčnega učnega stila ne smejo uporabljati za predpisovanja načina učenja, karierne orientacije ali kot vpogled v potenciale za uspeh učečih.

Izvorni konceptualni model (Felder in Silverman, 1988) opiše pet dimenzij preferenčnih učnih stilov, opisujejo preferenčni (i) tip informacij (zaznavnega ali zunanjega nasproti intuitivnemu); (ii) senzorni kanal (vizualnega nasproti slušnemu); (iii) način organiziranja informacij (induktivnega nasproti deduktivnemu); (iv) način procesiranja informacij (aktivnega nasproti reflektivnemu) ter (v) pristop k razumevanju informacij (zaporednega nasproti globalnemu). Z operacionalizacijo konceptualnega modela v instrument Indeks učnih stilov (IUS) (Index of Learning Styles, ILS); Felder in Soloman, n. d.; Felder in Spurlin, 2005) pa avtorji ohranijo štiri, to so: zaznavni-intuitivni; vizualni-verbalni; aktivni-reflektivni; zaporedni-globalni.

Z izjemo teoretičnega dela avtorjev Felderja in Silvermanove (1988) so vsa nadaljnja dela usmerjena v predstavitev, validacijo ali uporabo instrumenta Indeks učnih stilov. Gre za samoocenjevalni instrument, ki vključuje štiri bipolarne lestvice (Felder in Spurlin, 2005; Hosford in Siders, 2010) za opis kontinuuma preferenc med dvema skrajnima preferenčnima poloma učnih stilov (Hosford in Siders, 2010; Litzinger, Lee, Wise in Felder, 2007, str. 310):

- zaznavni-intuitivni (Z-I) (ang. *sensing-intuitive*) učni stil opisuje tip informacij, ki jih oseba preferenčno zaznava, pri čemer opisuje usmerjenost v konkretno, dejstva, preizkušanje v praksi, preferenčno usmerjenost v podatke in postopke. Nasproti temu učnemu stilu je intuitivni ali konceptualni učni stil, s preferenčno usmerjenostjo v teorijo, pojme, koncepte, pomene;
- vizualni-verbalni (VI-VE) (ang. *visual-verbal*) učni stil opisuje senzorni kanal, preko katerega oseba preferenčno pridobiva informacije, pri tem pa vizualni pol opisuje preferenco za delo z vizualnimi materiali, kot so slike, grafikoni, diagrami poteka; verbalni pol pa ustno ali pisno podane razlage;
- aktivni-reflektivni (A-R) (ang. *active-reflective*) učni stil označuje proces preko katerega oseba preferenčno procesira informacije, pri čemer aktivni pol

opisuje usmerjenost v učenje s preizkušanjem, delo v skupinah; reflektivni pol pa opisuje preferenčno usmerjenost v učenje s poglobljanjem v snov in samostojno učenje;

- zaporedni-globalni (Z-G) (ang. *sequential-global*) učni stil označuje proces, preko katerega oseba preferenčno oblikuje razumevanje informacij, pri čemer zaporedni pol opisuje linearni sistem mišljenja, preferenco za postopno učenje po manjših, a napredujočih korakih, globalni pol pa opisuje holistični proces mišljenja, preferenco za učenje v večjih, obsežnejših skokih.

Zanesljivost in veljavnost vprašalnika IUS so preverjali s številnimi študijami, ki so potrdile zanesljivost kot stabilnost dosežka IUS v času na različnih vzorcih in v različnih časovnih razmikih merjenja (Hosford in Siders, 2010; Şeneler in Petrie, 2018; Zywno, 2003;). Hosford in Siders (2010) sta preverjala korelacije na testnem dosežku IUS po dveh in štirih letih od prvega izpolnjevanja na vzorcu študentov medicine ter ugotovila, da so vse korelacije med testom in ponovljenim testom (ang. test–retest) po dveh in štirih letih statistično pomembne, najvišje za lestvico Z-I, najnižje pa za lestvico Z-G. Preverjanje zanesljivosti kot notranje skladnosti štirih lestvic je v različnih študijah pokazala nizko notranjo skladnost lestvic (Cronbachov koeficient alfa) (Caceffo, Valle, Mesquita in Azevedo, 2019; Çardak in Selvi, 2016; Clark, Lesh, Trocchio in Wolman, 2010; Cook in Smith, 2006; Felder in Spurlin, 2005; Gonzales idr., 2017; Hosford in Siders, 2010; Van Zwanenberg, Wilkinson in Anderson, 2000; Zwyno, 2003; Wang in Mendori, 2015). V povprečju znaša notranja skladnost štirih lestvic preko nekaterih zgodnejših raziskav 0,56 za lestvico A-R, 0,66 za Z-I, 0,60 za lestvico VI-VE in 0,49 za lestvic Z-G (Goulding in Syed-Khuzzan, 2014, str. 146). Litzinger in sodelavci (2007) ugotavljajo, da se s pretvorbo dihatomne odgovorne lestvice v petstopenjski semantični diferencija, izboljša notranja skladnost lestvic. Preverjanje dimenzionalne strukture IUS je v dosedanjih raziskavah potekalo predvsem z uporabo eksploratorne faktorске analize (Hosford in Siders, 2010; Zwyno, 2003; Felder in Spurlin, 2005; Şeneler in Petrie, 2018; Van Zwanenberg idr., 2000). Čeprav so izvedene analize nakazale ustreznost štirifaktorске rešitve, pa pregled rezultatov faktorških analiz v člankih (Hosford in Siders, 2010; Felder in Spurlin, 2005; Şeneler in Petrie, 2018; Van Zwanenberg idr., 2000) pokaže nizek delež pojasnjene variance štirifaktorске strukture (0,34 % v Şeneler in Petrie, 2018, str. 720 in 27,5 % v Hosford in Siders, 2010, str. 300). Raziskave kažejo visoko

povezanost med nekaterimi dimenzijami, kot na primer med A-R in Vi-VE (Şeneler in Petrie, 2018), čeprav tega konceptualni model ne predvideva (Felder in Spurlin, 2005). Konfirmatorna faktorska analiza (Çardak in Selvi, 2016) potrjuje, da 44 trditev IUS ne ustreza teoretičnemu modelu, pri čemer pa se izločitev trditev, predvsem na lestvici Z-G, pomembno izboljša konstruktno veljavnost vprašalnika (Çardak in Selvi, 2016). Gonzales in sodelavci (2017) s konfirmatorno faktorsko analizo potrjujejo ustreznost štirih lestvic IUS, nakaže pa se tudi ustreznost trifaktorske strukture. Konvergentno in diskriminativno veljavnost IUS sta preverjala Cook in Smith (2006) z aplikacijo štirih vzporednih vprašalnikov kognitivnih stilov in potrdila konstruktno veljavnost lestvic A-R ter Z-I (Cook in Smith, 2006).

Dosedanje validacije ne dajejo konsistentnih dokazov o zanesljivosti kot notranji skladnosti in konstruktni veljavnosti štirih lestvic IUS. Kot ključna težava se kaže predvsem korelacija določenih trditev lestvice s skupnim dosežkom lestvic, pri čemer izločitev posameznih postavk izboljša zanesljivost lestvic in dimenzionalno strukturo, postavlja pa pod vprašaj njihovo vsebinsko veljavnost (Çardak in Selvi, 2016). Pri pregledu raziskav nismo zasledili slovenske verzije IUS, zato smo se v sklopu nacionalnega projekta Inovativno učenje in poučevanje za kakovostne kariere diplomantov in odlično visoko šolstvo (akronim INOVUP) odločili pilotno preizkusiti ta vprašalnik na različnih vzorcih študentov. Pričujoče delo poroča o rezultatih raziskave na vzorcu študentov kineziologije.

Študij in področja dela kineziologije

Dosedanjih raziskav s področja poučevanja in učenja študentov in študentk kineziologije je malo in so manj sistematične, saj posegajo na različne vidike poučevanja in študija. Strokovno področje kineziologije se namreč zgodovinsko tesno prepleta s področji športne vzgoje ter športne vadbe in treninga (Ennis, 2010; Twietmeyer, 2012). Posamične raziskave (Bodary in Melissa Gross, 2018; Hay idr., 2015; Meeuwssen, King in Pederson, 2005) sicer podajajo nekatere značilnosti učnih stilov študentov kineziologije in njihovih učnih strategij, več raziskav pa zajema strokovnjake širšega področja (Harrelson, Leaver-Dunn in Wright, 1998; Braakhuis, Williams, Fusco, Hueglin in Popple, 2015; Dobson, 2009; González-Haro, Calleja-González in Escanero, 2010; Hay idr., 2015; Melton in Dail, 2017; Rink, 2007). Na slovenskih študentih in študentkah kineziologije raziskave o njihovih učnih stilih nismo zasledili. Raziskavo so tako vodila tri raziskovalna vprašanja: (i) ali lahko z

vprašalnikom IUS opredelimo preferenčni učni stil študentov kineziologije; (ii) kakšne so preference za področje dela študentov in študentk kineziologije; (iii) kako se preferenčni učni stili, letnik študija in udejstvovanje v športu povezuje s preferencami za področje dela med študenti in študentkami kineziologije.

Metode

Študija je bila del raziskave z naslovom »Kompetence in preference za delo kineziologa ter učni stili študentov kineziologije«. Članek je rezultat raziskovalnega dela, sofinanciranega s strani Republike Slovenije in Evropske unije iz Evropskega socialnega sklada v okviru projekta Inovativno učenje in poučevanje v visokem šolstvu (INOVUP).

Vzorec

V študiji so sodelovali študentje in študentke prvega, drugega in tretjega letnika dodiplomskega študijskega programa aplikativna kineziologija, ki so bili preko e-pošte seznanjeni z izvedbo študije ter vanjo tudi povabljeni. Izpolnjevali so tiskane vprašalnike decembra 2019, stopnja odziva je bila 77,5%. Sodelovalo je 107 študentov oziroma študentk (v nadaljevanju: udeleženci). Značilnosti vzorca so prikazane v preglednici 1. Pri tem je 63,3 % udeležencev označilo, da se je do danes ukvarjalo (ali se še) s tekmovalnim športom; 35,5 % pa ne. S športom pa se je rekreativno ukvarjalo (ali pa se še) 7,5 % udeležencev.

Preglednica 1: Značilnosti vzorca

Letnik	Spol	Moški	Ženski	Skupaj
		(starost $M \pm SD$)	(starost $M \pm SD$)	(starost $AS \pm SD$)
1. letnik		n = 16 (20,19 \pm 1,91)	n = 31 (19,61 \pm 0,88)	n = 47 (19,81 \pm 1,33)
2. letnik		n = 11 (20,91 \pm 1,87)	n = 26 (20,81 \pm 2,97)	n = 37 (20,84 \pm 2,66)
3. letnik		n = 11 (21,64 \pm 1,12)	n = 12 (21,42 \pm 0,67)	n = 23 (21,53 \pm 1,95)
Skupaj		n = 38 (20,82 \pm 1,77)	n = 69 (20,38 \pm 2,04)	n = 107 (20,53 \pm 1,95)

Legenda: $M \pm SD$ (aritmetična sredina \pm standardna deviacija)

Pripomočki

Za namene izvedbe raziskave smo uporabili vprašalnik, ki je vključeval več sklopov, s pomočjo katerih smo ugotavljali demografske podatke udeležencev raziskave, učne

stile in preference za področje dela. V nadaljevanju bomo podrobneje opisali posamične sklope.

Demografske značilnosti

V sklopu vprašalnika smo zbirali naslednje demografske značilnosti: spol, starost v letih na dan anketiranja, letnik dodiplomskega bolonjskega študija (prvi, drugi, tretji) ter vprašanja, s katerimi smo ugotavljali dosedanje športno udejstvovanje udeležencev na ravni tekmovalnega športa z možnim odgovorom »da« ali »ne«.

Indeks učnih stilov – IUS (Index of Learning Styles, ILS); Felder in Silverman, 1988; Felder in Soloman, n. d.)

Pred izvedbo raziskave je fakultetna koordinatorica projekta INOVUP pridobila dovoljenje za uporabo in priredbo vprašalnika ILS v slovenski jezik (IUS) s strani avtorja Richarda M. Felderja. Prevod vprašalnika IUS v slovenščino in pregled prevedenega vprašalnika so izvedle druga avtorica tega dela ter fakultetna koordinatorica projekta in raziskovalka, ki v sklopu Univerze na Primorskem sodelujeta na projektu INOVUP. Pred izvedbo raziskave je bila opravljena preizkusna aplikacija IUS na osebi v starostnem obdobju udeležencev raziskave.

Udeleženci so izpolnjevali IUS tako, da so dokončali posamično trditev z izborom ene od dveh alternativ. Primer trditve za dimenzijo A-R je: »Bolje razumem stvar, ko: a) to sam preizkusim; b) o tem temeljito razmislim.« Alternativi v postavki predstavljata dva nasprotujoča si pola bipolarne dimenzije učnega stila. Kot pojasnjujejo Litzinger s sodelavci (2010), naj bi dihotomna struktura postavk IUS povečala možnost, da odgovor na postavko ustrezno identificira preferenco. IUS vključuje 44 dihotomnih postavk, 11 postavk za vsako dimenzijo učnih stilov. Izbor ene ali druge alternative (»a« ali »b«) dosledno označuje preferenco za določeni pol bipolarne dimenzije, in sicer izbor »a« alternative, preferenco za levi pol dimenzije učnih stilov (npr. aktivni na dimenziji A-R), izbor alternative »b« pa desni pol dimenzije (npr. reflektivni na isti dimenziji). Točkovanje odgovorov smo izvedli v skladu z navodili za izvedbo točkovanja po Richardu Felderju in Joni Spurlin (Felder in Spurlin, 2005). Vsak odgovor »a« smo točkovali z eno točko, kar pomeni, da je udeleženec lahko prejel na vsaki lestvici med 0 in 11 točk (12-stopenjska lestvica).

Preference za področje dela

Po nam znanih dosedanjih študijah nismo zasledili vprašalnika, ki bi preverjal preference za različna področja dela v kineziologiji. Zato smo na podlagi trenutnih možnosti za poklicno udejstvovanje kineziologov v Republiki Sloveniji oblikovali postavke, ki merijo željnost po delu na osmih področjih: (A) krepitev zdravja; (B) organiziranost in administracija v športu; (C) obšolske in prostočasne dejavnosti v vzgoji in izobraževanju; (Č) varovanje zdravja na delovnem mestu; (D) rekreativni šport; (E) vrhunski šport, (F) turizem in (G) raziskovanje. Vsako predstavljeno postavko so udeleženci ocenjevali na petstopenjski Likertovi lestvici strinjanja, pri čemer je ocena »1« pomenila »se sploh ne strinjam«, ocena »5« pa »se popolnoma strinjam«. Zanesljivost lestvice (Cronbachov koeficient alfa) je znašala 0,703.

Postopki in organizacija zbiranja podatkov

Pred začetkom raziskave smo pridobili ustrezna soglasja za izvedbo raziskave na vzorcu študentov in študentk. Udeleženci so izpolnjevali vprašalnik tipa papir-svinčnik 20–30 minut. Izpolnjevanje vprašalnika pa ni bilo povezano z nobenimi bonitetami, povezanimi s študijem ali drugimi nagradami za udeležence. Pred izpolnjevanjem vprašalnika so udeleženci podali informirano soglasje, v sklopu katerega so bili informirani o postopku pridobivanja, ravnanja, obdelave, prenosa in hranjenja zbranih podatkov s to raziskavo. Prav tako smo udeležencem zagotovili možnost odstopa od raziskave med izvedbo samo ali po njej ter možnost vpogleda v osebne podatke, zbrane v sklopu te raziskave. Za zmanjšanje tveganj, ki jih prinaša zbiranje osebnih podatkov, smo omejili zbrane demografske podatke na tiste, ki so se v predhodnih raziskavah pokazali kot potencialno pomembni dejavniki učnih stilov in preferenc za delo.

Metode analize podatkov

Podatke smo zbrali in analizirali v statističnem programu IBM SPSS Statistics 25, faktorsko analizo vprašalnika IUS pa s programom Factor 10.10.01 (Lorenzo-Seva in Ferrando, 2006; 2019; Ferrando in Lorenzo-Seva, 2017). Analize so izvedene v skladu z raziskovalnimi vprašanji in ravno zbranih podatkov, kar smo sprti pojasnili v besedilu v podpoglavju *Pripomočki* in v poglavju *Rezultati in razprava*.

Rezultati in razprava

Lestvice učnih stilov

Izvedli smo analizo notranje skladnosti štirih lestvic IUS ter analizo težavnosti, diskriminativnosti postavk in sprememb v Cronbachovem koeficientu alfa v primeru izločitve posamezne postavke. Zanesljivost kot notranja skladnost lestvice temelji na predpostavki, da če vse postavke merijo isto lastnost, tudi med seboj popolnoma korelirajo oziroma so nepopolne korelacije posledice napak merjenja (Sočan, 2011). Cronbachov koeficient alfa je za posamezno lestvico znašal: $\alpha = 0,656$ za Z-I; $\alpha = 0,662$ za VI-VE; $\alpha = 0,591$ za A-R in $\alpha = 0,370$ za Z-G. Podobno kot v nekaterih predhodnih raziskavah (Caceffo idr., 2019; Çardak in Selvi, 2016) se je najvišja notranja skladnost pokazala za lestvici Z-I in VI-VE, najnižja pa za lestvico Z-G. V preglednici 2 predstavljamo analizo posameznih postavk lestvic IUS. Porazdelitev indeksov težavnosti za posamezno lestvico naj bi bila podobna normalni in se gibala med 0,1 in 0,9, saj je še posebno pri dihotomnih postavkah od »težavnosti odvisna tudi višina korelacij z drugimi postavkami in s tem zanesljivost testa« (Sočan, 2011, str. 14). Indeks težavnosti je odstopal od teh načel pri treh lestvicah (Z-I; VI-VE in Z-G). Predvsem pri lestvici VI-VE je bil indeks težavnosti postavk relativno visok, saj je najnižji znašal 0,439. Tudi diskriminativnost določenih postavk se je na vseh štirih lestvicah pokazala kot vprašljiva. Indeks diskriminativnosti postavk odraža stopnjo povezanosti (korigiran, saj skupni dosežek na lestvici vključuje tudi dosežek na sami postavki) med odgovorom oziroma točkami na posamezno postavko in celotnim dosežkom na lestvici (Sočan, 2011). Na lestvici VI-VE je bil na šestih postavkah nižji od 0,20; na lestvici Z-G pa na sedmih, pri čemer je bil indeks diskriminativnosti na dveh postavkah negativen.

Preglednica 2: Indeks težavnosti, indeks diskriminativnosti in vrednost koeficienta α , če se postavka izloči za posamezne postavke lestvic IUS.

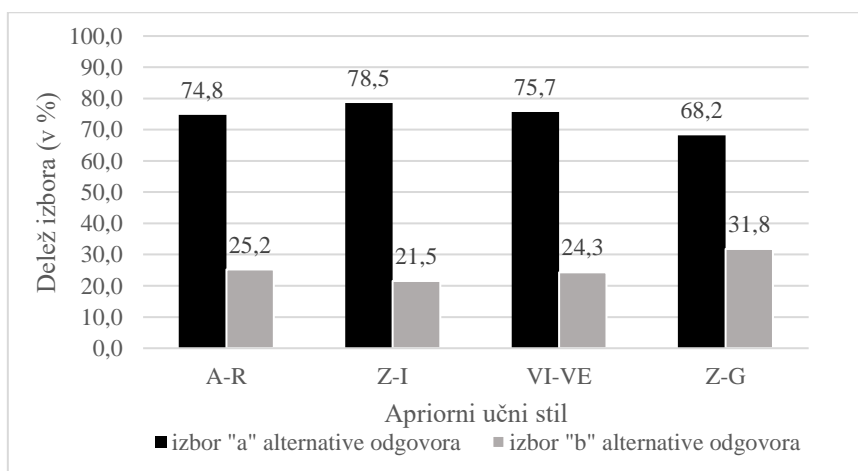
Lestvica	Številka postavke	Indeks težavnosti	Indeks diskriminativnosti	Koeficient α , če se postavka izloči
Aktivni-reflektivni	1	0,813	0,450	0,529
	5	0,692	0,312	0,555
	9	0,533	0,249	0,571
	13	0,822	0,286	0,563
	17	0,374	0,119	0,602
	21	0,131	0,119	0,593
	25	0,533	0,249	0,571

	29	0,944	0,380	0,561
	33	0,570	0,280	0,563
	37	0,626	0,388	0,535
	41	0,598	0,138	0,598
Zaznavni-intuitivni	2	0,495	0,223	0,652
	6	0,869	0,351	0,630
	10	0,738	0,209	0,652
	14	0,701	0,456	0,604
	18	0,710	0,310	0,633
	22	0,617	0,349	0,626
	26	0,458	0,333	0,629
	30	0,860	0,389	0,623
	34	0,346	0,289	0,638
	38	0,907	0,450	0,620
	42	0,617	0,157	0,664
Vizualni-verbalni	3	0,888	0,076	0,673
	7	0,607	0,569	0,585
	11	0,738	0,528	0,598
	15	0,439	0,448	0,612
	19	0,879	0,128	0,667
	23	0,860	0,161	0,663
	27	0,626	0,537	0,592
	31	0,542	0,580	0,581
	35	0,720	0,108	0,678
	39	0,701	0,095	0,681
	43	0,860	0,111	0,670
Zaporedni-globalni	4	0,308	-0,038	0,412
	8	0,654	0,239	0,303
	12	0,869	0,161	0,342
	16	0,701	0,088	0,365
	20	0,766	0,304	0,284
	24	0,271	-0,109	0,433
	28	0,383	0,109	0,357
	32	0,598	0,229	0,307
	36	0,636	0,218	0,312
	40	0,664	0,141	0,344
	44	0,682	0,162	0,336

$N = 107$; število postavk v vsaki lestvici = 11

Glede na dolžino vprašalnika (44 postavk) je bil vzorec v raziskavi ($N = 107$) majhen, kar vpliva na dobljene rezultate analize postavk in na naš poskus opisa faktorске strukture vprašalnika. S pomočjo programa Factor (Lorenzo-Seva in Ferrando, 2006; 2019; Ferrando in Lorenzo-Seva, 2017) smo skušali izvesti eksploratorno faktorško analizo z uporabo tetrahoričnega koeficienta korelacij. Zaradi številnih negativnih lastnih vrednosti faktorске analize ni bilo mogoče izvesti. Na bistveno večjem vzorcu bi lahko pričakovali, da se negativne lastne vrednosti zmanjšajo ali vsaj približajo vrednosti nič. Zaradi tveganj, ki bi jih prineslo zaključevanje na podlagi nejasne zanesljivosti in dimenzionalne strukture IUS, rezultate analiz, povezanih z lestvicami IUS, podajamo rezultate zgolj na opisni in korelacijski način, in sicer z namenom predstavitve kot izhodišče za nadaljnje validacijske študije IUS v slovenskem prostoru. Pridobljenih rezultatov pa nismo interpretirali.

Slika 1 prikazuje deleže izbora »a« za levi pol dimenzije učnega stila in »b« za desni pol dimenzije učnega stila med udeleženci. Kot je razvidno s slike 1, so udeleženci najpogosteje izbirali ponujene alternative med postavkami, ki po apriornem postopku vrednotenja odgovorov, kot jih opisujeta Felder in Spurlin (2005), označujejo preferenco za zaznavni učni stil na lestvici Z-I (78,5 % izborov), vizualni učni stil (75,5 % odgovorov) na lestvici VI-VE in aktivni učni stil (74,8 % odgovorov) na lestvici A-R ter nekoliko nižjo preferenco pa za zaporedni učni stil na lestvic Z-G (68,2 %).



Slika 1: Delež izborov med alternativnima odgovoroma, ki označujejo posamezni učni stil po apriornem postopku vrednotenja odgovorov.

Tabela prikazuje deskriptivne statistike sumarnih dosežkov za štiri dimenzije učnih stilov A-R, Z-I, VI-VE in Z-G. Sumarni dosežki so seštevek točk vsakega udeleženca na levem polu štirih apriornih dimenzij učnih stilov. Minimalni dosežek je bil dosežen na dimenziji A-R, najvišji minimalni dosežek pa na dimenziji VI-VE. Mediana ($Me = 9$) in aritmetična sredina ($M = 7,860$; $SD = 2,263$) sta se za dimenzijo VI-VE pokazali tudi kot najvišji med vsemi štirimi dimenzijami. V skladu s frekvencami izbora odgovora »a« oz. levega pola dimenzije je bila na lestvici Z-G aritmetična sredina najnižja med štirimi lestvicami ($M = 6,533$; $SD = 1,864$).

Preglednica 3: Deskriptivne statistike sumarnih dosežkov na štirih apriornih lestvicah učnih stilov

Lestvica	Min	Maks	Me	M	SD	Koefficient asimetrije		Koefficient sploščenosti	
						Statistika	SE	Statistika	SE
Aktivni-reflektivni	0	11	7	6,635	2,156	-0,655	0,234	0,740	0,463
Zaznavni-intuitivni	1	11	8	7,318	2,305	-0,543	0,234	-0,279	0,463
Vizualni-verbalni	3	11	9	7,860	2,263	-0,315	0,234	-1,181	0,463
Zaporedni-globalni	2	11	7	6,533	1,864	-0,155	0,234	-0,643	0,463

$N = 107$. *Legenda: Min – najnižji sumarni dosežek; Maks – najvišji sumarni dosežek, Me – mediana, M – aritmetična sredina, SE – standardna napaka*

Prvo raziskovalno vprašanje, ki smo si ga zastavili, je bilo: *Ali lahko z vprašalnikom IUS opredelimo preferenčni učni stil študentov kineziologije?* Izvedena raziskava ne omogoča zaključevanja o preferenčnih učnih stilih študentov in študentk kineziologije, saj po eni strani pilotni vzorec ne zadošča za podrobnejšo validacijo, hkrati pa opravljene analize zanesljivosti lestvic in analiza postavk potrjujejo nekatere predhodne raziskave o nizki korelaciji posamičnih postavk lestvic s celotnim dosežkom na lestvici. Analiza zanesljivosti in analiza postavk pa je nakazala manj ustrezne lastnosti predvsem lestvice Z–G, kar nakazujejo tudi nekatere predhodne raziskave (Çardak in Selvi, 2016; Cook in Smith, 2010; Şeneler in Petrie, 2018). Nadaljnje raziskave na večjem in tudi bolj heterogenem vzorcu so potrebne za ustrezno validacijo vprašalnika IUS v slovenskem prostoru.

Skladno z namenom in cilji projekta INOVUP smo v vprašalniku IUS izločili postavke, ki opisujejo preference udeležencev za učiteljev pristop k podajanju snovi in preferenc za delo z učnim gradivom. Med 44 postavkami se neposredno na učiteljev pristop k podajanju snovi in učno gradivo nanaša 11 postavk. Tako smo

ovrednotili posamezne postavke IUS, ki dajejo vsebinsko povratno informacijo visokošolskemu učitelju o preferenci posameznih učnih pristopov in oblik pri delu s študenti v učnem okolju. Leva stran preglednice 4 prikazuje alternativni odgovor »a« na posamezno postavko s frekvencami izbora te vsebinske alternative, desna stran pa alternativni odgovor »b« na posamezno postavko s frekvencami izbora. Izbirali smo le tiste postavke, ki se neposredno nanašajo na preferenco za podajanje snovi, obliko in sestavo učnih gradiv ter organizacijo učnega procesa. Postavke, ki se ne nanašajo neposredno na učni proces (npr. »Ko srečam ljudi na zabavi, si bolj verjetno zapomnim: a) njihov videz; kaj so povedali o sebi«), nismo vključili.

Preglednica 4: Deleži izbora preferenc pristopov k poučevanju v sklopu študijskega procesa in oblike učnih gradiv (izbrane postavke IUS)

Številka postavke na lestvici IUS	Alternativa odgovora »a«	Delež izbora (%)	Alternativa odgovora »b«	Delež izbora (%)
1.	Bolje razumem stvar, ko ... to sam preizkusim.	81,3	o tem temeljito razmislim.	18,7
11.	V knjigi z veliko slikami in grafikoni ... bom verjetneje pozorno pogledal slike in grafikone.	73,8	se bom verjetneje usmeril na napisano besedilo.	26,2
15.	Rad imam učitelje, ki ... dajo na tablo veliko diagramov.	43,9	porabijo veliko časa z ustno razlago.	56,1
20.	Pomembneje se mi zdi, da ... učitelj podaja gradivo v jasnih zaporednih korakih.	76,6	učitelj najprej predstavi splošno sliko in nato gradivo povezuje z drugimi predmeti.	23,4
21.	Raje se učim ... v učni skupini.	86,9	sam.	13,1
27.	Ko vidim v učilnici skico ali diagram, ... si najverjetneje zapomnim sliko.	62,6	si najverjetneje zapomnim kaj je učitelj povedal o sliki.	37,4
31.	Ko mi nekdo pokaže podatke, ... imam raje tabele ali grafe.	54,2	imam raje besedilo, ki povzema rezultate.	45,8
36.	Ko se učim novega predmeta, ... se raje osredotočim na ta predmet in se naučim čim več o njem.	63,6	poskusim vzpostaviti povezavo med tem predmetom in sorodnimi predmeti.	36,4
38.	Raje imam predmete, ki temeljijo na ... konkretnih gradivih (dejstva, podatki).	90,7	abstraktnih gradivih (koncepti, teorije).	9,3

40.	Nekateri učitelji predavanja začnejo z orisom vsebin, ki jih vključuje predmet. Takšni orisi so mi nekoliko v pomoč.	66,4	Takšni orisi so mi v veliko pomoč.	33,6
41.	Zamisel o opravljanju študijskih obveznosti v enako oceno ... mi je všeč.	59,8	skupinah, ko celotna skupina dobi mi ni všeč.	40,2

Kot je razvidno iz Preglednice 4, so udeleženci ocenili preferenco za način poučevanja, ki podaja snov v jasnih, zaporednih korakih (76,6 %), več kot 60 % pa jih je tudi ocenilo, da jim je začetni oris predmeta – kot napoved vsebin predmeta – le nekoliko v pomoč. Z vidika pristopa k podajanju snovi preko slikovnih in verbalnih prikazov in razlag so bili udeleženci raziskave precej izenačeni; približno 50 % jih je ocenilo, da preferirajo slikovne prikaze (diagrami), podoben delež pa je ocenilo, da preferirajo tudi ustno razlago. Udeleženci so ocenili, da je v pisnih gradivih ob slikovnem prikazu pomembna tudi ubeseditvev prikazov (45,8 %). Udeleženci so ocenili, da so konkretna gradiva (dejstva, podatki) (90,7 %) bolj zaželeni kot abstraktna v obliki teorij in konceptov (9,3 %). Med udeleženci je bila tudi bolj izrazita preferenca za praktično preizkušanje (81,3 %) oziroma konkretno izkušnjo (Kolb, 2014) v primerjavi z razmišljanjem, ali to, kar Kolb (2014) opiše kot element abstraktne konceptualizacije. De Groot, Alexander, Culp in Keith (2015) ugotavljajo pozitivne izkušnje študentov in študentk kineziologije z izkustvenim učenjem, pri čemer je neposredno izkustvo interakcije z uporabniki storitev eno od ključnih pozitivnih vidikov tovrstnega učenja. Večina udeležencev se raje uči v učnih skupinah (86,9 %), kljub temu pa ocenjevanje skupinskega dela po načelu »vsi udeleženci skupine prejmejo enako oceno« ni bila izrazito prevladujoča, saj jih 40,2 % meni drugače.

Preference za področje dela

Drugo raziskovalno vprašanje, ki smo si ga zastavili, je bilo: *Katera so preferenčna področja dela in poklicnega udejstvovanja udeležencev?* Preglednica 5 predstavlja deskriptivne statistike za postavke lestvice preferenc za področje dela kineziologov in kineziologinj. Kot je razvidno iz preglednice 5, so udeleženci v povprečju pripisali najvišjo stopnjo strinjanja trditvi, ki opisuje njihovo željo po delu na področju rekreativnega športa ($M = 4,140$; $SD = 0,874$), po povprečnih ocenah temu sledi delo na področju vrhunškega športa ($M = 3,972$; $SD = 1,247$) in delo na področju krepitve zdravja ($M = 3,635$; $SD = 1,177$), sledijo pa področje raziskovanja in druga vključena področja. V najmanjši meri pa so se udeleženci strinjali, da bi si želeli delati

na področju organizacije in administracije v športu ($M = 2,841$; $SD = 1,290$) ter na področju varovanja zdravja na delovnem mestu ($M = 2,907$; $SD = 1,217$). Koeficienta asimetrije in sploščenosti odstopata od arbitrarne meje $\pm 1,00$ pri trditvi »Želel bi delati na področju rekreativnih gibalnih/športnih aktivnosti (športni in fitnes centri, športna društva ...)«. Porazdelitev odgovorov je leptokurtična oziroma koničasta (koeficient sploščenosti = $2,077$; $SE = 0,463$) in negativno asimetrična (koeficient asimetrije = $-1,230$; $SE = 0,234$). Negativna asimetrična s pomembnim odstopanjem od normalne porazdelitve je tudi porazdelitev odgovorov na postavko »Želel bi delati na področju vrhunskega športa (športni klubi in zveze)«. (koeficient asimetrije = $-1,135$; $SE = 0,234$). Za ti dve postavki smo v nadaljnjih analizah uporabili neparametrične teste (postavki D in E)

Naslednje raziskovalno vprašanje, ki smo si ga zastavili je: "Kako se učni stili povezujejo s preferencami za delo na specifičnem področju?" Izvedli smo korelacijsko analizo (Spearmanov koeficient korelacij) skupnega dosežka na posamezni apriorni dimenziji lestvice IUS s posamičnimi trditvami lestvice preferenc za področje dela. Statistično pomembno na ravni $p \leq 0,01$ sta korelirala skupen dosežek na lestvici A-R in preference za delo na področju vrhunskega športa ($r = 0,328$), dosežek lestvici V-R in preference za delo na področju vrhunskega športa ($r = 0,302$).

Preglednica 4: Deskriptivne statistike ocen posameznih trditev preferenc za področje dela

Področja dela	Min	Maks	Me	M	SD	Koeficient asimetrije		Koeficient sploščenosti	
						Statistika	SE	Statistika	SE
(A) Krepitev zdravja	1,00	5,00	4	3,635	1,177	-0,492	0,234	-0,814	0,463
(B) Organiziranost in administracija v športu	1,00	5,00	3	2,841	1,290	-0,020	0,234	-1,162	0,463
(C) Obšolske prostočasne dejavnosti v vzgoji in izobraževanju	1,00	5,00	4	3,533	1,223	-0,581	0,234	-0,563	0,463
(C) Varovanje zdravja na delovnem mestu	1,00	5,00	3	2,907	1,217	-0,074	0,234	-0,902	0,463
(D) Rekreativni šport	1,00	5,00	4	4,140	0,874	-1,230	0,234	2,077	0,463
(E) Vrhunski šport	1,00	5,00	4	3,972	1,247	-1,135	0,234	0,256	0,463
(F) Turizem	1,00	5,00	4	3,523	1,192	-0,363	0,234	-0,903	0,463
(G) Raziskovanje	1,00	5,00	4	3,606	1,180	-0,421	0,234	-0,879	0,463

$N = 107$. Legenda: Min – najnižji sumarni dosežek; Maks – najvišji sumarni dosežek, Me – mediana, M – aritmetična sredina, SE – standardna napaka

Na ravni statistične pomembnosti $p \leq 0,05$ pa sta korelirala skupen dosežek na dimenziji V-R in preferenca za delo na področju organizacije in administracije v športu ($r = 0,192$) ter skupen dosežek na dimenziji Z-G in preferenca za delo na področju raziskovanja, vendar negativno ($r = -0,211$).

Spremenljivke, ki bi bile lahko pomembno povezane z ocenami preferenc za področje dela, so letnik študija in dosedanje izkušnje na področju udejstvovanja v športu. Ker je le 7,5 % udeležencev označilo, da se je do danes (ali se še) rekreativno ukvarjalo s športom, vloge izkušenj na področju rekreativnega športa v preferencah za področje dela nismo ugotavljali. Ugotavljali pa smo, ali letnik študija, izkušnje (da oz. ne) s tekmovalnim športnim udejstvomom determinirajo razlike v ocenjevanju preferenc za področje dela. Za ugotavljanje razlik med skupinami smo glede na porazdelitev odgovorov (koeficienta sploščenosti in asimetrije, razvidnih iz preglednice 4, uporabili ustrezne parametrične in neparametrične teste. Na šestih trditvah lestvice preference za področje dela (A, B, C, Č, D, G) smo izvedli enosmerno analizo variance in ugotovili, da se med tremi letniki statistično pomembno razlikujejo aritmetične sredine ocen (Mprvi letnik = 3,894, SDprvi letnik = 1,127; Mdrugi letnik = 3,135; SDdrugi letnik = 1,251; Mtretji letnik = 3,434; SDtretji letnik = 1,199) le za postavko »(C) Obšolske in prostočasne dejavnosti v vzgoji in izobraževanju« ($F = 4,329$; $df_1 = 2$; $df_2 = 104$; $p = 0,016$). Na dveh postavkah smo izvedli neparametrični preizkus Kruskal-Wallis H, ki je pokazal, da se mediane ocen med tremi letniki (Mprvi letnik = 5; Medrugi letnik = 4; Metretji letnik = 4) statistično pomembno razlikujejo za postavko »(E) Vrhunski šport« (Kruskal-Wallis $H = 14,913$; $p = 0,001$), ne pa tudi za postavko »(D) Rekreativni šport« (Kruskal-Wallis $H = 5,342$; $p = 0,069$). S Student t-testom smo, po predhodnem pregledu pomembnosti Levenovega testa enakosti varianc, preverili, ali je tekmovalno športno udejstvovanje pomemben vidik razlik v ocenjevanju preferenc za področje dela. Skupina študentov, ki je bila do takrat ali je še aktivna v tekmovalnem športu, in tista skupina študentov, ki ni, se ne razlikujeta v ocenjevanju šestih postavk lestvice preference za področje dela (A, B, C, Č, D, G). Z Mann-Whitneyjevim U-testom smo razlike med obema skupinama (tekmovalno športno udejstvovanje – da oz. ne) preverjali še za dve postavki »(E) Vrhunski šport« in »(D) Rekreativni šport«. Le za postavko »(E) vrhunski šport« se je pokazala statistično pomembna razlika med udeleženci, in sicer tisti, ki so se (ali se še) tekmovalno športno udejavljajo, pomembno višje ($Me = 5$) ocenjujejo svojo željo za delo na področju vrhunškega športa (Mann-Whitneyjev U-test = 803,000, $p = 0,001$), kakor

tisti, ki se tekmovalno športno ne udeležujejo ($Me = 4$). Preverjali smo tudi vlogo spola v ocenjevanju preferenc za področje dela. Spol se je pokazal kot pomemben dejavnik razlik v ocenjevanju preferenc za delo na področju raziskovanja (»(H) Raziskovanje«). Moški ($M = 4,026$; $SD = 1,026$) so to postavko ocenili v povprečju višje kot ženske ($M = 3,377$; $SD = 1,202$) ($t = 2,813$; $p = 0,006$). Razlike med udeleženci, glede na spol, so se potrdile tudi na postavki »(E) Vrhunski šport« (Mann-Whitneyjev U-test = 981,000; $p = 0,022$), pri čemer ženske ($Me = 4$) nižje ocenjujejo strinjanje s to postavko, kot moški ($Me = 5$). S testom hi-kvadrat smo tudi preverjali morebitne soodvisnosti proučevanih dejavnikov preferenc za področje dela. Preverili smo, ali se letnik študija in spol povezujeta s tekmovalnim športnim udeleževanjem. Udeleženci se glede na letnik študija ne razlikujejo v tekmovalnem športnem udeleževanju (hi-kvadrat statistika = 2,139; $p = 0,343$), prav tako pa spol ni dejavnik razlik v tekmovalnem športnem udeleževanju (hi-kvadrat statistika = 1,924; $p = 0,165$).

Na raziskovalno vprašanje, kako se dosedanje izkušnje z različnimi področji dela, ki smo jih opisali s spremenljivkami letnik študija in tekmovalno udeleževanje v športu, povezujejo s preferencami udeležencev za različna področja dela, lahko zaključimo, da imata letnik študija in tekmovalno udeleževanje v športu pomembno vlogo v specifičnih preferencah za področje dela. Za prve letnike je bolj izražena preferenca za delo po zaključenem študiju na področju vrhunškega športa kakor za drugi in tretji letnik. Prav tako pa je dosedanje tekmovalno športno udeleževanje pomemben vidik preferenc za delo v vrhunskem športu. Udeleženci, ki so se do dneva testiranja, ali se še, tekmovalno ukvarjajo s športom, pomembno višje ocenjujejo svoje preference za delo v vrhunskem športu. Ugotovili smo tudi, da udeleženci, ki so se identificirali z ženskim spolom, nižje ocenjujejo preference za delo v vrhunskem športu kot tisti, ki so se identificirali z moški spolom; pri preferencah za delo na področju raziskovanja pa je bila vloga spola obratna – za udeležence, ki so se identificirali z ženskim spolom, je delo na področju raziskovanja v kineziologiji in povezanih strokah bolj zaželeno, kot za tiste, ki so se identificirali z moškim spolom. Usmeritev področja kineziologije v prihodnosti narekuje prilagodljivost študijske strukture s ciljem umeščanja na obstoječi trg dela kot tudi večjimi možnostmi zaposlovanja (Ennis, 2010). Zaradi hitrega razvoja področja kineziologije in njene umeščenosti v več družbenih področjih (izobraževanje, šport, krepitev zdravja, prosti čas, turizem in druga) pa je potrebna tudi nenehna skrb za prilagajanje metod poučevanja in spodbujanja aktivnih učnih strategij med študenti kineziologije (Bodary in Melissa Gross, 2018).

Sklep

Raziskavo, izvedeno na vzorcu študentov in študentk kineziologije, so usmerjala tri raziskovalna vprašanja. Ugotovili smo, da so potrebne nadaljnje validacije lestvic IUS v slovenskem prostoru, zato sklepov o učnih stilih udeleženih študentov in študentk kineziologije ne moremo podati. Iz analize posameznih postavk lestvic IUS pa je razvidno, da je ena izmed močnejših preferenc za oblike učenja praktično preizkušanje. Potencialna področja dela oziroma zaposlitve, ki so najbolj zaželena za udeležence raziskave, so delo v rekreativnem športu, delo v vrhunskem športu in delo na področju krepitve zdravja. Najmanj zaželena področja dela pa so organizacija in administracija v športu ter varnost in zdravje pri delu. Izkušnje s tekmovalnim udejstvovanjem v športu so pomemben element preferenc za področje dela, saj determinirajo intenzivnost preferenc za delo v vrhunskem športu po zaključenem študiju. Prvi letniki so preference za delo v vrhunskem športu višje ocenjevali kakor drugi in tretji letniki. To nakazuje, da je želja po delu na področju vrhunškega športa lahko eden primarnih motivov za odločitev za študij kineziologije, ki pa se med študijem, ko študenti in študentke spoznajo tudi druge vsebine in potencialna področja dela, po zaključku študija za določen delež študentov in študentk spremeni. Visokošolsko izobraževanje za področje kineziologije se v Sloveniji, kot tudi drugod po svetu, še razvija. Poznavanje populacije, ki se za ta študij in delo odloča, pa je pomemben dejavnik ustreznega načrtovanja pedagoškega procesa.

Summary

Learning styles is a term used to describe the preferred way of processing information and solving tasks. The concept has long been present in the science and practice of learning and teaching, and is often referred to as a controversial topic. One of the most commonly used models for studying preferences for learning in higher education is the Felder-Silverman or Felder-Soloman Model of Learning Styles, with the instrument Index of Learning Styles (ILS) (Felder and Silverman, 1988; Felder and Spurlin, 2005), describing a continuum of preferred styles across four dimensions or scales: sensing-intuitive, visual-verbal, active-reflective, and sequential-global. So far, the validations do not provide consistent evidence of reliability in terms of internal consistency and construct validity of the four ILS scales. As part of the national project "Inovativno učenje in poučevanje za kakovostne kariere diplomantov in odlično visoko šolstvo" (INOVUP;

www.inovup.si), we decided to perform a pilot test of the ILS instrument. The project was co-funded by the Republic of Slovenia and the European Union from the European Social Fund. This paper reports on the results of a study conducted on a sample of kinesiology students. The study focused on the following research questions: (i) Can we use the ILS instrument to identify the preferred learning styles of kinesiology students? (ii) What are the preferred fields of work for kinesiology students after graduation? (iii) How do preferences for learning styles, year of study and involvement in sports relate to self-rated preferences for the field of work? The study involved 77.5% (N = 107) of the undergraduate students in applied kinesiology at one of the faculties performing these studies in Slovenia. We conducted an analysis of the internal consistency and item analysis of the four ILS scales. This analysis did not allow us to draw any conclusions on the preferential learning styles of the sample, since the reliability index of the scales showed low reliability (Cronbach alpha coefficient) of the four ILS scales. Thus, we evaluated specific ILS items that provided substantive feedback to a higher education teacher about the preferences for teaching approaches when working with students in a learning environment. The responses to the ILS items showed that one of the stronger preferences in teaching style is concrete experience. For participants, the most desirable work fields after graduation are work in recreational sports, work in professional sports, and work in the field of health preservation. The least desirable areas of work are organization and administration in sports, and the areas of occupational safety and health. Previous experience in competitive sports is an important element in preferences for the field of work. First-year students rated their preferences for work in professional sports higher than second- and third-year students. This suggests that the desire to work in the field of professional sports may be one of the primary motivations in deciding to study kinesiology, but in the course of studies, when students learn about other content and potential areas of work after graduation, for a certain proportion of students, this preference changes. Higher education in kinesiology is still developing in Slovenia. Knowing the characteristics of the population that selects this area of study and work is an important factor in planning and carrying out the pedagogical process.

Izjava o financiranju

Članek je rezultat raziskovalnega dela, ki sta ga sofinancirali Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada v okviru projekta Inovativno učenje in poučevanje v visokem šolstvu (INOVUP).

Literatura

- Bakračević Vukman, K., in Znidarič-Pešak, A. (2009). Spoznavni stili in učne emocije osnovnošolcev. *Pedagoška obzorja*, 24(1), str. 36–51.
- Bodary, P. F., in Melissa Gross, M. (2018). Innovative teaching and learning strategies in kinesiology. *Kinesiology review*. Human Kinetics Publishers Inc. Pridobljeno s <https://doi.org/10.1123/kr.2018-0037> (Dostopno 10. 9. 2019.)
- Braakhuis, A., Williams, T., Fusco, E., Hueglin, S., in Popple, A. (2015). A comparison between learning style preferences, gender, sport and achievement in elitet Sport Athletes. *Sports*, 3(4), 325–334. Pridobljeno s <https://doi.org/10.3390/sports3040325> (Dostopno 10. 9. 2019.)
- Caceffo, R. E., Valle, E., Mesquita, R., in Azevedo, R. (2019). Assessment of predictive power of the Felder & Silverman Learning Styles Model on students' performance in an introductory physics course. *European journal of physics education*, 10(2), str. 1–22.
- Çardak, Ç. S., in Selvi, K. (2016). The construct validity of Felder-Soloman Index of Learning Styles (ILS) for the prospective teachers. *Gaziantep university journal of social sciences*, 15(2), str. 675–693.
- Cassidy, S. (2012). Measurement and assessment of intellectual styles. V L.-F. Zhang, R.J. Sternberg in S. Rayner (ur.), *Handbook of intellectual styles: preferences in cognition, learning, and thinking* (str. 67–88). Springer Publishing Co.
- Clarke, T. A., Lesh, J. J., Trocchio, J. S., in Wolman, C. (2010). Thinking styles: teaching and learning styles in graduate education students. *Educational psychology*, 30(7), str. 837–848.
- Cook, D. A., in Smith, A. J. (2006). Validity of Index of Learning Styles scores: multitrait– multimethod comparison with three cognitive/learning style instruments. *Medical education*, 40(9), str. 900–907.
- De Groot, M., Alexander, K., Culp, B., in Keith, N. (2015). Experiential learning in kinesiology: A student perspective. *Pedagogy in health promotion*, 1(3), str. 123–133.
- Dekker, S., Lee, N. C., Howard-Jones, P., in Jolles, J. (2012). Neuromyths in education: prevalence and predictors of misconceptions among teachers. *Frontiers in psychology*, 3: 429. Pridobljeno z doi: 10.3389/fpsyg.2012.00429 (Dostopno 10. 9. 2019.)
- Dobson, J. L. (2009). Learning style preferences and course performance in an undergraduate physiology class. *Advances in Physiology Education*, 33(4), 308–314. Pridobljeno s <https://doi.org/10.1152/advan.00048.2009> (Dostopno 10. 9. 2019.)
- Ennis, C. D. (2010). New directions in undergraduate and graduate education in kinesiology and physical education. *Quest*, 62(1), 76–91. Pridobljeno s <https://doi.org/10.1080/00336297.2010.10483633> (Dostopno 10. 9. 2019.)
- Felder, R., in Soloman, B. (n. d.). *Felder & Soloman: Learning styles and strategies*. [online] Pridobljeno s <http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/ILSdir/styles.htm> [dostop 15. septembra 2019] (Dostopno 10. 9. 2019.)
- Felder, R. M., in Silverman, L. K. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. *Engineering education*, 78(7), str. 674–681.
- Felder, R. M., in Spurlin, J. (2005). Applications, reliability and validity of the index of learning styles. *International journal of engineering education*, 21(1), 103–112.

- Ferrando, P. J., in Lorenzo-Seva, U. (2017). Program FACTOR at 10: origins, development and future directions. *Psicothema*, 29(2), str. 236–241, Pridobljeno s [http://doi:10.7334/psicothema2016.304](http://doi.org/10.7334/psicothema2016.304) (Dostopno 10. 9. 2019.)
- Gonzales, L. K., Glaser, D., Howland, L., Clark, M.J., Hutchins, S., Macauley, K., in Ward, J. (2017). Assessing learning styles of graduate entry nursing students as a classroom research activity: a quantitative research study. *Nurse education today*, 48, 55–61.
- González-Haro, C., Calleja-González, J., in Escanero, J. F. (2010). Learning styles favoured by professional, amateur, and recreational athletes in different sports. *Journal of sports sciences*, 28(8), 859–866. Pridobljeno s <https://doi.org/10.1080/02640411003734077> (Dostopno 10. 9. 2019.)
- Harrelson, G. L., Leaver-Dunn, D., in Wright, K. E. (1998). An assessment of learning styles among undergraduate athletic training students. *Journal of athletic training*, 33(1), 50–53. Pridobljeno s <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16558485> (Dostopno 10. 9. 2019.)
- Hay, P., Tinning, R., in Engstrom, C. (2015). Assessment as pedagogy: a consideration of pedagogical work and the preparation of kinesiology professionals. *Physical education and sport pedagogy*, 20(1), 31–44. Pridobljeno s <https://doi.org/10.1080/17408989.2013.788145> (Dostopno 10. 9. 2019.)
- Hoffman, S. J., in Knudson, D. V. (Ur.). (2018). *Introduction to kinesiology: studying physical activity* (5. izdaja). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hosford, C. C., in Siders, W. A. (2010). Felder-Soloman's index of learning styles: Internal consistency, temporal stability, and factor structure. *Teaching and learning in medicine*, 22(4), 298–303.
- Knudson, D. (2016). Future trends in the kinesiology sciences. *Quest*, 68(3), 348–360. Pridobljeno s <https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1184171> (Dostopno 10. 9. 2019.)
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT press.
- Litzinger, T. A., Lee, S. H., Wise, J. C., in Felder, R. M. (2007). A psychometric study of the index of learning styles©. *Journal of engineering education*, 96(4), str. 309–319.
- Lorenzo-Seva, U., in Ferrando, P. J. (2006). FACTOR: A computer program to fit the exploratory factor analysis model. *Behavioral research methods*, 38(1), str. 88–91, Pridobljeno s <https://doi.org/10.3758/BF03192753> (Dostopno 10. 9. 2019.)
- Lorenzo-Seva, U., in Ferrando, P.J. (2019). *Manual of the program FACTOR. Windows XP/ Windows 7 / Windows 10*. Tarragona (Spain): Departament de Psicologia Universitat Rovira i Virgili. Pridobljeno s <http://psico.fcep.urv.es/utilitats/factor/index.html> (Dostopno 10. 9. 2019.)
- Meeuwssen, H. J., King, G. A., in Pederson, R. (2005). Effects of cooperative learning strategy on undergraduate kinesiology students' learning styles. *Perceptual and motor skills*, 101(2), 525–530. Pridobljeno s <https://doi.org/10.2466/pms.101.2.525-530> (Dostopno 10. 9. 2019.)
- Melton, D., in Dail, T. K. (2017). Classroom to community: field studies for exercise science students. *Journal of physical education, recreation & dance*, 88(6), 21–25. Pridobljeno s <https://doi.org/10.1080/07303084.2017.1330166> (Dostopno 10. 9. 2019.)
- Resolucija o Nacionalnem programu športa v Republiki Sloveniji za obdobje 2014–2023 (ReNPŠ14–23)* (2014). Uradni list RS, št. 26/14 (14. 4. 2014). Pridobljeno s <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=RESO99> (Dostopno 10. 9. 2019.)
- Zakon o športu (ZŠpo-1)*. (2017). Uradni list RS, št. 29/17 in 21/18. (24. 6. 2017). Pridobljeno s <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO6853> (Dostopno 10. 9. 2019.)

- Resolucija o nacionalnem programu o prehrani in telesni dejavnosti za zdravje 2015–2025 (ReNPPTDZ) (2015). Uradni list RS, št. 58/15. (3. 8. 2015). Pridobljeno s [http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=RESO101_\(Dostopno 10. 9. 2019.\)](http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=RESO101_(Dostopno 10. 9. 2019.))
- Nancekivell, S. E., Shah, P., in Gelman, S. A. (2019). Maybe they're born with it, or maybe it's experience: toward a deeper understanding of the learning style myth. *Journal of educational psychology*. Advance online publication. Pridobljeno s <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000366> (Dostopno 10. 9. 2019.)
- Newton, P. M. (2015). The learning styles myth is thriving in higher education. *Frontiers in psychology*, 6, 1908. Pridobljeno s <http://journal.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2015.01908/full> (Dostopno 10. 9. 2019.)
- Rink, J. (2007). What knowledge is of most worth? Perspectives on kinesiology from pedagogy. *Quest*, 59(1), 100–110. Pridobljeno s <https://doi.org/10.1080/00336297.2007.10483540> (Dostopno 10. 9. 2019.)
- Seneler, C., in Petrie, H. (2018). Adaptation of the Felder-Soloman Index of Learning Styles (ILS) into Turkish and an assessment of its measurement quality. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(4), str. 711–736. 20. 10.16953/deusosbil.332763.
- Sočan, G. (2011). *Postopki klasične testne teorije*. Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Oddelek za psihologijo.
- Twietmeyer, G. (2012). What is kinesiology? Historical and philosophical insights. *Quest*, 64(1), 4–23. Pridobljeno s <https://doi.org/10.1080/00336297.2012.653268> (Dostopno 10. 9. 2019.)
- Van Zwanenberg, N., Wilkinson, L. J., in Anderson, A. (2000). Felder and Silverman's Index of Learning Styles and Honey and Mumford's Learning Styles Questionnaire: how do they compare and do they predict academic performance? *Educational psychology*, 20(3), str. 365–380.
- Wang, J., in Mendori, T. (2015). The reliability and validity of Felder-Silverman Index of Learning Styles in Mandarin version. *Information engineering express*, 1(3), str. 1–8.
- Zelaznik, H. N., in Harper, W. A. (2007). Skill and physical activity: A central dogma for kinesiology. *Quest*, 59(1), 163–169. Pridobljeno s <https://doi.org/10.1080/00336297.2007.10483545> (Dostopno 10. 9. 2019.)
- Zhang, L.-F., Sternberg, R. J., in Rayner, S. (2012). Intellectual styles: Challenges, milestones, and agenda. V L.-F. Zhang, R. J. Sternberg in S. Rayner (ur.), *Handbook of intellectual styles: Preferences in cognition, learning, and thinking* (str. 1–20). Springer Publishing Co.
- Zywno, M. S. (2003). A contribution to validation of score meaning for Felder-Soloman's index of learning styles. V *Proceedings of the 2003 American Society for Engineering Education annual conference & exposition* (119, 1–5). Washington, DC: American Society for Engineering Education. Pridobljeno s http://digsys.upc.edu/ed/CSD/terms/00_old/1011Q1/3GT3/Zywno_Validation_Studyref22.pdf (Dostopno 10. 9. 2019.)

Avtorja**Dr. Matej Plevnik**

Docent, Univerza na Primorskem, Fakulteta za vede o zdravju, Katedra za kineziologijo in fizioterapijo, Polje 42, 6310 Izola, Slovenija, e-pošta: matej.plevnik@fvz.upr.si

Assistant professor, University of Primorska, Faculty of Health Sciences, Department of Kinesiology and Physiotherapy, Polje 42, 6310 Izola, Slovenia, e-mail: matej.plevnik@fvz.upr.si

Dr. Katarina Babnik

Docentka, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana, Slovenija, e-pošta: katarina.babnik@ff.uni-lj.si

Assistant professor, University of Ljubljana, Faculty of Arts, Department of Psychology, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana, Slovenia, e-pošta: katarina.babnik@ff.uni-lj.si

KONCEPT IN UMESTITEV UČNEGA IZIDA V SLOVENSKI VISOKOŠOLSKI PROSTOR

KLARA SKUBIC ERMENC¹ & BORUT MIKULEC¹

Potrjeno/Accepted
16. 3. 2020

¹ Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Ljubljana, Slovenija

Objavljeno/Published
27. 7. 2020

CORRESPONDING AUTHOR/KORESPONDENČNI AVTOR
klara.skubic-ermenc@ff.uni-lj.si

Ključne besede:

učni izid, kompetenca,
operativni cilj
izobraževanja,
slovensko ogrodje
kvalifikacij, ogrodje
evropskega
visokošolskega prostora

Keywords:

learning outcome,
competency,
educational learning
objectives, Slovenian
Qualifications
Framework, A
Framework for
Qualifications of the
European Higher
Education Area

UDK/UDC:

378.147(4:497.4)

Izvleček/Abstract Avtorja v središče svoje razprave postavita koncept učnega izida in kritično prevprašujeta njegovo definicijo, zagate pri prevajanju te v slovenski jezik in vpliv na kurikularno načrtovanje. Razprava je metodološko umeščena v analizo vpliva procesa evropeizacije izobraževanja na razumevanje učnih izidov; v analizo vpliva evropskega ogrodja kvalifikacij za vseživljenjsko učenje in ogrodja evropskega visokošolskega prostora na sodobno razumevanje učnih izidov.

Learning outcomes and their integration into the Slovenian higher education area

The authors discuss the concept of learning outcome and critically evaluate its definition, translation into the Slovenian language and its implications for curriculum planning in (higher) education. Methodologically, the article is the impact analysis of the process of Europeanisation on the conceptualisation of learning outcomes in European (higher) education. More precisely, it evaluates the impact of the European Qualifications Framework and A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area on the contemporary understanding of learning outcomes.

DOI <https://doi.org/10.18690/rei.13.Spec.Iss.105-128.2020>

Besedilo / Text © 2020 Avtor(ji) / The Author(s)

To delo je objavljeno pod licenco Creative Commons CC BY Priznanje avtorstva 4.0 Mednarodna. Uporabnikom je dovoljeno tako nekomercialno kot tudi komercialno reproduciranje, distribuiranje, dajanje v najem, javna priobčitev in predelava avtorskega dela, pod pogojem, da navedejo avtorja izvirnega dela. (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

Uvod

Osrednji koncept pričujočega članka je koncept učnega izida. Naša razprava je namenjena kritičnemu prevpraševanju njegove definicije, prevodnih zagat in vpliva na kurikularno načrtovanje. Metodološko je razprava zasnovana kot analiza vpliva procesa evropeizacije izobraževanja na razumevanje učnih izidov; natančneje, kot analiza vpliva evropskega ogrodja kvalifikacij za vseživljenjsko učenje in evropskega ogrodja visokošolskih kvalifikacij na sodobno razumevanje učnih izidov. Članek se posveča vprašanju umeščanja koncepta v rezultatski pristop k upravljanju s sistemi (visokošolskega) izobraževanja, v svojem osrednjem delu pa odpira nekatere dileme načrtovanja učnih izidov na kurikularni ravni in v odnosu do dveh sorodnih konceptov, to sta koncepta operativnih ciljev izobraževanja in kompetenc. V uvodnem delu zato tematiziramo koncept evropeizacije izobraževanja, v njegovem kontekstu kratko predstavimo obe omenjeni evropskih ogrodij, vključno s slovenskim ogrodjem kvalifikacij. Nadalje pokažemo, kakšen je vpliv učnih izidov na sodobne pristope k regulaciji sistemov (visokošolskega) izobraževanja in se podrobneje usmerimo na kurikularno raven. Identificiramo temeljne značilnosti snovanja učnih izidov, se do njih kritično opredelimo, hkrati pa oblikujemo smernice, ki načrtovalcem v visokošolskem izobraževanju lahko služijo kot osnova za njihovo produktivno rabo.

Evropeizacija izobraževanja

Koncept evropeizacije se je najprej oblikoval v politološki literaturi, svojo večjo prepoznavnost pa dosegel v devetdesetih letih 20. stoletja (Klatt, 2014; Štremfel, 2017). Čeprav nima enotne opredelitve, se najbolj pogosto opredeljuje kot proces konstrukcije, razpršitve in institucionalizacije formalnih in neformalnih pravil, postopkov in načinov sprejemanja odločitev, oblikovanja norm in prepričanij, ki so najprej opredeljeni in usklajeni na ravni Evropske unije (EU) in nato vključeni v logiko nacionalnih diskurzov, političnih struktur in javnih politik (Radaelli, 2004, str. 3). V tem smislu je evropeizacija razumljena kot proces, ki poteka od zgoraj navzdol in ki se odraža tudi v uspešnem približevanju oziroma prevzemanju evropskih standardov s strani držav kandidat k članstvu EU (gl. npr. Dakowska in Harmsen, 2015). Koncept opisuje tudi pritisk na spreminjanje in reformiranje politik na nacionalni ravni. Hkrati evropeizacija pomeni tudi od spodaj navzgor delujoč proces, ki se nanaša na vključevanje diskurzov in politik držav članic na raven EU, kakor

tudi kot horizontalni proces izmenjave politik med različnimi akterji, ki delujejo v evropskem prostoru (Klatt, 2014).

Evropeizacija zato pomembno učinkuje na odnose moči na nacionalni ravni in na ravni EU, in sicer prek različnih mehanizmov. Nekateri mehanizmi so neposredni (vplivanje prek zakonodaje, strukturnih prilagoditev ipd.), drugi posredni (npr. prek vzpostavljanja skupnih diskurzov, utemeljenih na priporočilih, kazalnikih kakovosti in merilih uspešnosti), tretji pa tehnično-finančni, ki s pomočjo tehničnih in finančnih sredstev krepijo zmogljivosti nacionalnih akterjev za uvajanje ali ohranjanje reform (Klemenčič, 2013; Radaelli, 2008).

Na prelomu tisočletja so se razprave o evropeizaciji preselile tudi na področje izobraževanja, k čemur sta prispevala dva ključna vira. Prvi vir lahko prepoznamo v sprejetju *bolonjske deklaracije* leta 1999 (The European higher education area, 1999), čeprav se je proces transformacije visokošolskih sistemov, še posebej v srednje- in vzhodnoevropskih državah, začel že prej, to je s tranzicijo iz socialističnih v kapitalistične sisteme v začetku devetdesetih let 20. stoletja (Dakowska in Harmsen, 2015). Drugi vir pa lahko prepoznamo v sprejetju *lizbonske strategije* leta 2000 (European Council, 2000), s katero je neposreden poziv po modernizaciji izobraževalnih sistemov prišel z najvišje ravni EU. Ne glede na to, da so formalne pristojnosti Evropske komisije (EK) na področju izobraževanja zaradi načela subsidiarnosti omejene, je lizbonska strategija na področju izobraževanja določila skupne cilje in predvidela skupna orodja implementacije ter finančna sredstva za njihovo uresničitev. To je vodilo k vzpostavitvi skupne evropske izobraževalne politike (Alexiadou, 2014; Dale, 2009; Lawn in Grek, 2012; Nóvoa, 2010). Lizbonski in bolonjski proces sta medsebojno povezana in imata sinergijske učinke, saj je lizbonska strategija, katere začetki segajo v leto 1997, znatno pripomogla pri uveljavitvi bolonjske deklaracije s težnjo po spodbujanju priznavanja kvalifikacij, vzpostavitvi ogrodij kvalifikacij, konkurenčnosti gospodarstva ipd. Obe strategiji tako predstavljata ključna stebra evropske integracije v visokem šolstvu (Vukasinić in Elken, 2013, str. 265–266).

Evropeizacija se v visokem šolstvu na osnovi mehanizma odprte metode koordinacije (Alexiadou, 2014; Klemenčič, 2013; Štremfel, 2017) odraža na več načinov: (a) v EU so se vzpostavile različne upravljavske strukture visokošolskega sistema (vzpostavitev koordinacijskih, delovnih in posvetovalnih skupin v

bolonjskem procesu, vključenost institucij EU v bolonjski proces), (b) visokošolske institucije in nacionalne politike so se prilagodile usmeritvam bolonjskega procesa in se posledično reformirale ter (c) visokošolske institucije uveljavljajo evropske norme ter predloge (npr. bolonjske cilje), tj. standarde primerne ravnanja v nacionalnih kontekstih (Dakowska in Harmsen, 2015, str. 8–9). Evropske norme se v visokem šolstvu držav članic uveljavljajo prek evropskega modela visokošolskega izobraževanja, katerega temeljne sestavine tvorijo: stopenjska struktura (3 + 2, 4 + 1), evropski sistem prenosa in zbiranja kreditnih točk (ang. ECTS – European Credit Transfer System), učni izidi (ang. *learning outcome*) kot temelj kurikularnega načrtovanja, standardi in smernice za zagotavljanje kakovosti (ang. ESG – European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area), usklajenost in povezanost nacionalnih ogrodij kvalifikacij za vseživljenjsko učenje z evropskim ogrodjem kvalifikacij (EOK) ter evropskim ogrodjem visokošolskih kvalifikacij (EOVK) ter postopki priznavanja, ki so usklajeni z lizbonsko konvencijo o priznavanju visokošolskih kvalifikacij (Klemenčič, 2013; Vukasinović in Elken, 2013).

Evropska priporočila na področju (visokošolskega) izobraževanja se v nacionalne kontekste ne prevajajo neposredno, ampak tako, kot jih nacionalni akterji interpretirajo pod vplivom širšega kulturnega, političnega in institucionalnega konteksta, v katerega so umeščeni. Zato ima implementacija evropskih priporočil tako načrtovane kot nenačrtovane učinke na nacionalne politike in prakse (Dakowska in Harmsen, 2015; Mikulec in Ermenc, 2017; Vukasinović in Elken, 2013; Zgaga, Teichler in Brennan, 2013).

Od evropskih ogrodij kvalifikacij k nacionalnim

Evropsko ogrodje kvalifikacij (EOK) – ključni instrument politike za spodbujanje vseživljenjskega učenja

Prvi razmisleki o ogrodju kvalifikacij, ki jih je izoblikovala Evropska komisija (EK), segajo v leto 2001, utrdili pa so se dve leti pozneje, ko je Berlinski komunike v okviru bolonjskega procesa določil tristopenjsko strukturo ogrodju kvalifikacij (Elken, 2015). Leta 2005 je EK izoblikovala formalno pobudo o EOK, ki sta jo leta 2008 v obliki priporočil izdala Evropski parlament in Svet (2008). Obe instituciji državam članicam priporočata, da: (1) uporabljajo EOK »kot orodje za primerjanje ravni

kvalifikacij različnih sistemov kvalifikacij»; (2) povežejo svoje nacionalne sisteme kvalifikacij z EOK oziroma z »razvijanjem nacionalnih ogrodij kvalifikacij«; (3) »uporabijo pristop, ki se pri opredeljevanju in opisovanju kvalifikacij opira na učne izide« in povežejo ogrodja kvalifikacij s kreditnimi sistemi, (4) »spodbujajo priznavanje neformalnega in priložnostnega učenja«; ter (5) »uporabljajo načela zagotavljanja kakovosti izobraževanja in usposabljanja« na področju poklicnega in visokošolskega izobraževanja (EK, 2008, str. 8).

EOK je torej evropski instrument, ki naj bi omogočil primerljivost kvalifikacij med evropskimi državami ter na ta način spodbudil mobilnost državljanov in vseživljenjsko učenje, razumljeno kot ključni dejavnik zaposljivosti in fleksibilnosti delovne sile. EOK deluje kot skupno evropsko referenčno ogrodje z osmimi ravni, ki obsegajo celoten razpon kvalifikacij, tj. od elementarne do podiplomske akademske stopnje. Namenjeno je vsem kvalifikacijam, in sicer od splošnih, poklicnih do visokošolskih in kvalifikacijam, pridobljenim na neformalen ali priložnosten način. Osem referenčnih ravni (t. i. opisniki ravni) je opisanih glede na učne izide ter so razvrščeni v tri kategorije, in sicer znanje, spretnosti in kompetence. Glede na to, da je izraz »kompetenca« v opisnikih ravni učnih izidov zaradi različnega razumevanja kompetence v evropskem prostoru zbuja burne odzive strokovne javnosti (Bohlinger, 2019, str. 400; Mikulec, 2017, str. 459), ga je desetletje kasneje, ob reviziji priporočil EOK, zamenjal izraz »odgovornosti in samostojnosti« (Svet EK, 2017).

Čeprav so imele pred sprejetjem EOK ogrodja kvalifikacij v Evropi vzpostavljene predvsem anglosaške države, so takoj po sprejetju EOK, kljub njihovi nezavezujoči naravi, tudi druge evropske države pričele razvijati svoja nacionalna ogrodja kvalifikacij (NOK). Po zadnjih dostopnih podatkih je 39 evropskih držav že vzpostavilo NOK; 35 med njimi je t. i. celovitih (ang. *comprehensive*) NOK (pokrivajo celotno izobraževalno vertikalo); 34 držav je s formalnim postopkom zaključilo postopek umestitve svojih ogrodij do EOK, medtem ko je 29 držav, ki so sodelovale v implementaciji EOK, prav tako samocertificiralo svoja ogrodja do EOVK (Cedefop, 2018, str. 13): države svoja NOK s formalnim postopkom umestijo v EOK (vzpostavijo ujemanje med ravnmi NOK in EOK) v skladu s kriteriji, ki jih je sprejela posvetovalna skupina EOK, ter samocertificirajo NOK v skladu z merili, ki jih določa EOVK (Mikulec in Ermenc, 2014, str. 40–73). Kljub skromnim dokazom

o učinkovitosti ogrodi je razmah ogrodi kvalifikacij v Evropi (in širše v globalnem merilu) v zadnjih letih izjemen (več v Allais, 2017; Allais in Young, 2013).

Evropsko ogrodje visokošolskih kvalifikacij (EOVK)

Razmah NOK v Evropi je bil močno podprt tudi s strani bolonjskega procesa in EOVK. To je bil vzpostavljen leta 2005 v sklopu Bergenskega komunikeja, ki deluje kot krovno oziroma metaogrodje za 48 članic evropskega visokošolskega prostora in pokriva visokošolske kvalifikacije (Gehmlich, 2009). Temeljni namen EOVK je trojen: a) omogočanje mednarodno transparentnost kvalifikacij, b) priznavanje kvalifikacij ter c) mobilnost študentov in diplomantov. Sestoji iz treh stopenj (ang. *cycles*) kvalifikacij, prve, druge in tretje stopnje (t. i. Dublinski »opisniki kvalifikacij«), ki so opisane glede na »učne izide in kompetence« ter obseg kreditov za prvo (tipično 180–240 ECTS) in drugo (tipično 90–120 ECTS) stopnjo. Dublinski opisniki so opisani z učnimi izidi, ki vsebujejo naslednjih pet elementov: znanje in razumevanje, uporaba znanja, zmožnost presoje, komunikacijske spretnosti in učne spretnosti (A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area, 2005).

Leta 2018 so v sklopu Pariškega komunikeja (Paris Communiqué, 2018) sprejeli revidirano EOVK, ki je tistemu iz leta 2005 dodalo še opis za kvalifikacije kratkega cikla (ang. *short cycle*) s tipično pripadajočimi 90–120 ECTS. Revidirano EOVK tako sestoji iz opisnikov kratkega cikla, prve, druge in tretje stopnje, ki temeljijo na učnih izidih in kompetencah ter obsegu kreditov za kratki cikel, prvo in drugo stopnjo.

Slovensko ogrodje kvalifikacij (SOK)

Slovenija je k pripravi ogrodja kvalifikacij pristopila na podlagi priporočil EOK in EOVK. V letih 2009–2014 je oblikovala SOK in njegovih deset ravni umestila v relaciji do EOK in EOVK, leta 2015 pa je SOK dobilo tudi svojo zakonsko podlago (Zakon o slovenskem ogrođu kvalifikacij [ZSOK], 2015). Za SOK je značilno, da je celovito ogrodje, ki vključuje kvalifikacije vseh podsistemov izobraževanja; njegov namen pa je doseči večjo transparentnost kvalifikacij v Sloveniji ter prepoznavnost in primerljivost v EU (Mikulec in Ermenc, 2014). Opisniki ravni so po zgledu EOK opisani v terminih znanja, spretnosti in kompetenc, čeprav so njegove opredelitve nekoliko natančnejše in prilagojene obstoječemu nacionalnemu sistemu.

Po Raffeu (2011) bi lahko SOK kategorizirali kot razlagalno ogrodje, katerega temeljni namen je izboljšati preglednost obstoječega kvalifikacijskega sistema. Čeprav je zasnovano tudi kot orodje za uvajanje sprememb, so te za razliko od reformnega tipa ogrodja, ki vsebuje lastne specifične reformne cilje, vezane na reforme izven njega. Skladno z razlagalno funkcijo ogrodja forma učnih izidov tako v ZSOK (2015) ni predpisana enotno za vse kvalifikacije za različne podsisteme izobraževalnega sistema. Kljub temu pa zaradi svoje zakonske podlage SOK v slovenski (visokošolski) izobraževalni prostor vnaša določene dileme, ki jih na primeru koncepta učnega izida obravnavamo v nadaljevanju.

Koncept učnega izida

Prevodne zadrege

Iz zapisanega je razvidno, da je koncept učnega izida eden osrednjih konceptov, ki označuje procesa evropeizacije in razvoja bolonjskega sistema. Slovenija je vpeta v oba procesa, zato ne preseneča, da smo se v Sloveniji v zadnjih letih z vprašanji učnih izidov že ukvarjali. Prvo vprašanje je vprašanje prevoda angleškega termina *learning outcome* v slovenski jezik. V strokovnih publikacijah in pravno-formalnih dokumentih srečujemo različne prevode, ki so, kot utemeljujemo v nadaljevanju, posledica terminološke nejasnosti koncepta. Srečamo prevode, kot so *učni izid/rezultat*, *izid/rezultat učenja*, pa tudi *učni dosežek* in *predvideni študijski rezultat*. Dokumenti EK vključujejo prevod učni izid (npr. EK, 2008; Svet EK, 2017), kar je povzeto tudi v Zakonu o slovenskem ogrodju kvalifikacij (ZSOK, 2015). Ugotavljali smo že (Ermenč in Mikulec, 2011), da večjezična terminološka zbirka EVROTERM izraz *outcome* sloveni bodisi kot *izid* bodisi kot *rezultat*, ne pa kot *dosežek* (ang. *achievement*, *attainment*), čeprav je res, da so z vidika posameznika, ki določeno znanje usvoji, to tudi njegovi dosežki. Dvomi pa se niso porodili zgolj pri prevodu samostalnika *outcome*, temveč tudi pridevnika *learning*. Štefanc (2011a) je izrazil kritiko do dobesednega prevoda, saj *learning outcome* namreč eksplicitno poudarja svojo nevezanost na formalno izobraževanje. Politike namreč ne zanima zgolj pouk v kontekstu formalnega izobraževanja in izobraževalnih ustanov, ampak jo zanima *učenje* kot proces, ki lahko poteka v različnih okoljih, tudi izven pouka in izven izobraževalnih ustanov, torej na delovnem mestu, v skupnosti itn. Ker pa pridevnik učni v slovenski didaktični tradiciji označuje procese in dejavnosti, ki potekajo pri pouku, so lahko prevodi pojmov, ki se ne nanašajo eksplicitno na pouk, potencialno

zavajajoči (str. 6). Čeprav smo na drugih mestih zagovarjali prevod *rezultat učenja* (Ermenc in Mikulec, 2011), smo se na tem mestu odločili za uporabo pojma *učni izid*, ki ga je uveljavil ZSOK (2015). Ocenjujemo, da neuskkljena raba termina stroki škodi bolj kot umanjkanje jasne definicije in kritičen odnos do pojava, ki ga označuje.

Rezultatski pristop pri upravljanju s sistemi izobraževanja

Že na drugih mestih smo pokazali (Ermenc, 2015), da je v predvisokošolskem sistemu izobraževanja koncept učnega izida odraz širših sprememb na področju regulacije sistema, vključno s spremembami na področju kurikularnega načrtovanja. Ne glede na razlike v upravljanju sistema izobraževanja na pred- in visokošolski ravni pa je mogoče za oba podsistema reči, da ju vedno bolj vodi t. i. rezultatski pristop (Cedefop, 2009; Kotnik, 2013). Rezultatski pristop se lahko odraža na več ravneh; katere te ravni so in kakšen je njihov specifičen pomen na konkretnem območju oziroma državi, pa je odvisno od nacionalnih ali institucionalnih upravljavskih praks. Ločimo lahko vsaj naslednje ravni:

- 1) Na ravni *kurikularnih dokumentov* učni izidi postajajo eden njihovih ključnih sestavin. Najdemo jih na več ravneh:
 - z učnimi izidi se opisuje splošen *profil diplomanta* na določeni ravni izobraževanja (npr. skupne značilnosti diplomanta prve ali druge stopnje univerzitetnega študija);
 - z učnimi izidi se opisuje splošne namene *programa* kot celote;
 - z učnimi izidi se opisuje namene posameznega *predmeta* oz. programske enote;
 - z učnimi izidi se opisuje tudi prilagoditve za posameznega *študenta*, na primer za namene mobilnosti ali prilagoditve za študente s posebnimi statusi.
- 2) Na ravni (notranjega in zunanjega) *ocenjevanja*, ki temelji na logiki kriterijskega ocenjevanja: študentov ne ocenjujemo na osnovi primerjave med njimi, ampak glede na učne izide (standarde znanja).
- 3) Učni izidi so osrednja komponenta nacionalnih in nadsionalnih (EOK, EOVK) *ogrodij kvalifikacij*.
- 4) Učni izidi postajajo vedno pomembnejši element presoje *kakovosti* izobraževanja.

- 5) Učni izidi so lahko tudi osnova *financiranja* izobraževalnih programov in ustanov.

V prispevku osrednjo pozornost namenjamo kurikularni ravni (opisi učnih izidov na ravni predmeta in programa kot celote), slednjo pa zaradi boljšega razumevanja postavimo v širši kontekst sodobnih pogledov na kakovost in ogrožja kvalifikacij. Na visokošolskem področju je bolonjski proces namreč sprožil procese povezovanja učnih izidov in sistemov kakovosti tako na nacionalnih kot institucionalnih ravneh. Upravljalci v izobraževanju na mednarodni, nacionalni in institucionalni ravni (Zgaga, 2006) se ukvarjajo z vprašanjem usklajevanja pričakovanih in dejansko doseženih učnih izidov (Cedefop, 2009). Jasna opredelitev pričakovanih izidov naj bi odločevalcem omogočila ugotavljanje kakovosti sistema: prek eksternih preverjanj (na predvisokošolskih ravneh) in/ali evalvacijskih in akreditacijskih postopkov (zlasti na visokošolski ravni) naj bi dobili vpogled v dejansko kakovost učnih izidov. Omogočila bi hkrati tudi spremljanje kakovosti učnih izidov med ranljivimi socialnimi skupinami, s čimer sistem krepi tudi svojo pravičnost (Kodelja, 2006). Kot povzema Aamodt s sodelavci (2018, str. 2), v vedno več državah učni izidi postajajo nov sklop indikatorjev kakovosti, ki jih različne agencije za zagotavljanje kakovosti vnašajo v svoje procedure. Raziskave že razkrivajo senčne plati tega procesa, saj vnašanje učnih izidov kot indikatorjev kakovosti med pedagoškim kadrom bolj povečuje občutek nadzora nad njihovim delom kot pa vpliva na izboljšanje kakovosti njihovega dela (Allais, 2014). Hussey in Smith (2002, str. 221) kritično zapišeta, da rezultatski pristop krepi nov menedžerski etos, ki na izobraževanje gleda kot na blago, ki ga izobraževalne ustanove ponujajo svojim strankam. To blago je razdeljeno v jasne in merljive enote/module, ovrednotene s krediti, nad kakovostjo katerih je mogoče bdeti z različnimi monitoringi, evalvacijami in revizijami. Da bi takšno spremljanje kakovosti bilo mogoče, se morajo izobraževalne institucije in učitelji podrediti transparentnosti – jasno povedati, kaj bodo študente naučili in kdo bo prevzel odgovornost za (ne)uspeh. Učni izidi so postali ključna komponenta novega menedžerskega režima.

Učni izidi se kot ključna komponenta reguliranja kakovosti in financiranja izobraževanja pojavili najprej v decentraliziranih sistemih: v centraliziranih sistemih (kontinentalno-evropski) so običajno izpeljani iz izobraževalnih ciljev in odražajo splošne namene izobraževanja (Brockmann, Clark in Winch (2008, str. 101). Zato so splošnejše in širše definirani, vključujejo tudi spodbujanje avtonomije, državljanske

kompetence ipd. V decentraliziranih, večinoma anglosaških, sistemih pa so učni izidi pogosto razumljeni kot samostojni elementi, nevezani na specifične izobraževalne programe (Allais, Raffaele in Young, 2009, str. 2), ločeni od konkretnih kurikulumov ali pedagoške prakse (Brockmann, Clarke in Winch, 2008, str. 101).

Rezultatski pristop, ki koncipira učne izide kot vpete v obstoječi sistem, je lažje povezati s koncepti kakovosti v izobraževanju, ki v ospredje postavljajo pedagoško argumentacijo, zlasti gre za razumevanje kakovosti kot transformacije (Možina, 2011, str. 63; Schindler, Puls-Elvidge, Welzant, in Crawford, 2015). Upravljalci, ki podpirajo pedagoško argumentacijo, od izobraževalnih ustanov in učiteljev tudi terjajo odgovorno in etično ravnanje (Medveš, 2002). Odgovorno je v tem smislu ravnanje takrat, kadar vsem udeležencem izobraževanja nudi ustrezno podporo pri doseganju celovitejših učnih ciljev. Po drugi strani pa je rezultatski pristop, ki stavi na učne izide kot samostojne elemente, bolj podvržen ekonomski argumentaciji: učni izidi izhajajo iz ekonomskih ciljev in so tudi bližje neposrednim potrebam trga (Brockmann, Clarke in Winch 2009; McBride in Keevy, 2010). Ekonomske cilje v ospredje postavljajo zlasti globalni in nacionalni akterji (Cedefop, 2010; Daun, 2011; Lawn, Rinne in Grek, 2011; Lundgren, 2011), ki jih povezujejo z odgovornostjo posameznika za svoje učenje in izobraževanje. Če študent svoje znanje pridobiva v izobraževalni ustanovi, pa je seveda odgovornost za rezultate tudi na strani izvajalca. Izvajalčeva odgovornost je v tem kontekstu razumljena drugače: v ospredje prihaja koncept izkazovanja kakovosti (ang. *accountability*) (Možina, 2011). Izkazovanje kakovosti se nanaša na zmožnost izvajalca, da zna vsem deležnikom dokazati kakovost svojega delovanja in prikazati tudi kakovost učnih izidov tistih, ki so se pod njegovim okriljem učili.

Zaradi svojega fokusa na izkazovanju znanja so učni izidi tudi osrednji koncept nacionalnih in nadnacionalnih ogrodij kvalifikacij. Osnovna predpostavka pravi, da je mogoče z učnimi izidi »zajeti bistvo tega, kar kvalifikacija ali učna izkušnja predstavlja« (Allais, 2011b, str. 146), in da bo na ta način mogoče:

»konkretno ubesediti 'identičnost' oziroma razkriti določeno bistvo, ki ga je ali naj bi ga bilo mogoče doseči skozi različne kurikule in učne izkušnje, tudi učne izkušnje zunaj formalno poučevanih izobraževalnih programov. Prav zaradi tega pojma 'identičnosti' naj bi učni izidi [...] bili zmožni 'presežati meje' – med nacionalnimi državami, različnimi deli sistemov izobraževanja in usposabljanja ali med

izobraževalnimi programi in življenjskimi (zlasti delovnimi) izkušnjami. Zato ogrođa kvalifikacij postajajo tudi integralna sestavina sistemov zagotavljanja kakovosti. Predpostavlja se, da bodo državni regulativni organi sposobni meriti programe glede na rezultate, delodajalci in izobraževalne ustanove doma in v drugih državah pa bodo bolje razumele, za kaj je nosilec kvalifikacije usposobljen.« (Prav tam, str. 147.)

Transparentnost kvalifikacij so pod vprašaj postavili avtorji že v devetdesetih letih prejšnjega stoletja (Hyland, 1994; Wolf, 1995), ki so opozarjali, da bi zares transparentna kvalifikacija morala vsebovati veliko število zelo natančno določenih učnih izidov, kar pa bi vodilo v njihovo trivializacijo in »neskončno spiralo specifikacij« (Wolf, 1995, str. 55). Ker znanje nastaja v okvirih razmejenih disciplin in povezuje disciplinarno teorijo in polja prakse (Young, 2011, str. 98), ga ni mogoče »preslikati« na učne izide (Allais, 2011). Samo ljudje, ki so si že pridobili določeno kvalifikacijo, to kvalifikacijo lahko dobro razumejo, tisti pa, ki si kvalifikacijo šele želijo pridobiti, tega enostavno ne morejo, utemeljuje Young (2011, str. 86–87).

Opredelitev pojma

Koncept učnega izida je torej po eni strani mogoče razumeti kot vhodni koncept, na katerem slonijo vsi tisti programi in učni načrti, ki želijo na čim razumljivejši in preglednejši način izpostaviti, katero znanje (spretnosti, zmožnosti in/ali kompetence) bo pridobil posameznik v procesu učenja oziroma izobraževanja in na kateri ravni kompleksnosti ter zahtevnosti to znanje bo. Po drugi strani pa je učni izid mogoče razumeti tudi kot izhodni koncept, ki se nanaša na dejansko doseženo znanje oziroma razvite zmožnosti/kompetence posameznika, na vsebino in obseg tega znanja, njegovo kakovost in kompleksnost (Ermenc, 2015). Povezanost obeh ravni ni nedvoumno razvidna iz definicije, ki jo je podala EK in razširil Evropski center za razvoj poklicnega usposabljanja (fr. Centre européen pour le développement de la formation professionnelle – Cedefop), in pravi: »Učni izidi so definirani kot opredelitve, kaj naj bi učeči se ob koncu procesa učenja znal, razumel ali bil zmožen narediti« (EU, 2011, str. 12). Podobna definicija se je razširila tudi v bolonjskem procesu, natančneje v procesu »uglaševanja« (ang. *tuning*) (prim. Kotnik, 2013, str. 12), ki se v prostem prevodu glasi:

»Učni izidi so izjave o tem, kaj naj bi učeči se ob koncu procesa učenja znal, razumel ali bil zmožen narediti. Lahko se nanašajo na posamezni predmet ali modul ali na obdobje trajanja študija, denimo na programe prvega ali drugega cikla.« (Gonzales in Wagenaar, 2005, str. 13)

Koncept učnega izida je morda najbolj otipljiv odraz sodobnih procesov v globalnem izobraževanju in prav zato zanimiv za preučevanje, a je zaradi ohlapne definicije z vidika razvoja posameznega izobraževanja precej neuporaben (Kotnik, 2013) ali celo pravo minsko polje, kot je že pred več kot dvema desetletjema opozoril Allan (1996). Zdi se, da je koncept neuporaben zato, ker ni produkt znanstvenega ali strokovnega razmisleka, temveč je politično-administrativni konstrukt, ki je nastal kot poskus najdenja skupnega imenovalca, ki bi zajel plejado različne nacionalno specifične terminologije in različnih ureditev izobraževanja po Evropi in drugod po svetu, a jih hkrati povezal v skupnih ciljih, ki izhajajo iz podreditve izobraževanja potrebam trga in širše družbe. Kot poudarjajo tudi udeleženci projekta Tuning: temelj okrepitev sodelovanja med univerzami v različnih državah (in realizaciji ciljev bolonjske prenovе) je oblikovanje »skupnega jezika« (ang. *common language*) (Gonzales in Wagenaar, 2005, str. 33), koncepta učnega izida in kompetenc. *Učni izid, cilj in kompetenca*

Kot politično-administrativni konstrukt pa ima učni izid vendarle svojo racionalno bazo. Povežemo ga lahko z dvema gibanjema v novejši pedagoški zgodovini: učne izide je mogoče na eni strani povezati z učnociljnim kurikularnim načrtovanjem (Kelly, 1986; Kotnik, 2013) oziroma z gibanjem za uveljavitev operativnih ciljev izobraževanja (Kotnik, 2013; Prøitz, 2010). Na drugi strani pa je koncept neposredno povezan z gibanjem za uveljavitev kompetenčnega pristopa v izobraževanju (Ermenc, 2006; Kotnik, 2013). To sta tudi razloga, zakaj pojmi kot (operativni) cilji izobraževanja, kompetence in učni izidi pogosto nastopajo skupaj in so do neke mere prekrivni. Tudi v bolonjskem procesu do jasne razmejitve med njimi ni prišlo (Kotnik, 2006).

Ne glede na različne definicije kompetenc pa jih vendarle družijo vsaj en skupni imenovalec, to je enoten pogled na koncept znanja. Koncept kompetenc je vezan na funkcionalni oziroma pragmatični pogled na znanje (Ermenc, 2000), za katerega je značilno, da znanje razume v službi zaposlovanja in uspešnega vključevanja v družbo. Zagovornikom pragmatičnega pogleda na znanje ni toliko pomembno

vprašanje, kaj je dobro vedeti, temveč – kaj je v določenem času in prostoru koristno vedeti. Pomembno jim je vprašanje, kaj moramo v življenju znati narediti in kakšne situacije obvladovati. Učenje in znanje naj bi podpirala in spodbujala širši napredek družbe ter prispevala k družbeni kohezivnosti (Ermenc, Biloslavo in Mikulec, 2016, str. 30). Kompetenca je torej pojem, ki govori o naravi znanja, zato spraševanje o kompetencah pomeni spraševanje o znanju in veščinah, ki se jih mora učeči se v okviru nekega izobraževalnega programa naučiti oziroma o spretnostih, ki jih mora razviti. Opredeljevanje in izbor kompetenc zato odgovarja na vprašanje: česa se mora študent *naučiti*.

Kompetenčni pristop se je v Sloveniji začel najprej uveljavljati na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja in se počasi širiti tudi na druge segmente izobraževalnega sistema. Definiranje kompetenc je večinoma sledilo holističnemu razumevanju kompetenc (Štefanc, 2011b), ki se odraža tudi v spodnji definiciji. Ta je že več kot desetletje prisotna v poklicnem izobraževanju: »Kompetence so razvijajoče se in izkazane zmožnosti posameznikov, ki jim omogočajo, da ustvarjalno, učinkovito in etično delujejo v kompleksnih, nepredvidljivih in spremenljivih okoliščinah v poklicu, družbenem in zasebnem življenju.« (Kovač, 2007, str. 20) Razvoj kompetenc vsebuje: (a) pridobivanje deklarativnega znanja (kognitivni vidik); (b) pridobivanje proceduralnega znanja (ang. *know-how*) in razvoj zmožnosti reševanja problemov v različnih življenjskih in delovnih položajih (funkcionalni ali formativni vidik); (c) razvoj avtonomne in etične države v odnosu do sočloveka, skupnosti in okolja (socializacijski vidik) (prav tam, str. 21).

Vključevanje kompetenc v programe izobraževanja poteka po logiki učinkovitega načrtovanja, saj to temelji na razmišljanju, da je izobraževanje treba načrtovati tako, da se v izhodišču vprašamo, čemu znanje služi in kaj želimo pri študentih z njim doseči (Kotnik, 2013; Kroflič, 1992; Pröitz, 2010). Znanje, ki se vključuje v učne načrte, je torej tam zato, ker naj bi bilo koristno za opravljanje neke dejavnosti ali da bi podprlo razvoj neke zmožnosti. Učne vsebine nimajo vrednosti same po sebi, kot je to značilno za učnosnovni pristop, ampak so podrejene ciljem, ki jih želimo doseči, podrejene zmožnostim, ki jih želimo pri študentih razviti. Deklarativno znanje se umakne proceduralnemu (Ermenc, 2006). S holistično zasnovanim kompetenčni pristopom se je mogoče do neke mere ogniti težavam, ki jih za kurikularne načrtovalce prinaša intenzivna produkcija novega znanja in povzročajo kopičenje študijske snovi v učnih načrtih in s tem pretirano enciklopedičen in površinski

študijski proces. Temu se izognemo ravno z osredinjenostjo na razvoj študentovih notranjih zmogljivosti ter zmožnosti, ki izhajajo iz spremenljivosti sveta dela ter na razvoj kariere (Medveš, 2010, str. 59).

Tudi z učnimi izidi sledimo ciljni logiki, pri čemer pa v ospredje pride še en vidik. Učni izid namreč terja postavitev vprašanja, kakšno znanje, spretnosti, odnos študent *izkazuje*. Drugače rečeno, učni izid je koncept, ki je neposredno povezan z vrednotenjem (ocenjevanjem, preverjanjem) znanja in njegovim prenašanjem (med izobraževalnimi ustanovami in med izobraževanjem ter trgom dela), zato ni presenetljivo, da je tesno povezan s taksonomijami operativnih ciljev izobraževanja (Bloomova taksonomija, tudi Biggsova taksonomija SOLO) in taksonomijami razvoja profesionalne ekspertnosti (Dreyfus in Dreyfus, 1984). Učne cilje pogosto povezujemo z behavioristično teorijo učenja (npr. Gagnéjevo). Toda Prøitz (2010, 2014) pokaže, da je učne izide treba povezati tudi s konstruktivistično teorijo učenja in s pragmatičnim pogledom na znanje. Eisner, denimo, razume učne cilje kot splet načrtovanih in nenačrtovanih učnih izidov, ki so učinek sovplivanja delovanja učitelja, učečega se in učne snovi. Nenačrtovani del zato preprečuje prevedbo vsega učenja v vnaprej opredeljene kategorije.

Zaradi povezave med učnimi izidi in učnimi cilji jasne ločnice med konceptoma ni mogoče potegniti; še več, številni avtorji so zgodovinsko starejše operativne cilje izobraževanja preprosto zamenjali z učnimi izidi (npr. Kennedy, 2015). Priročnik za visokošolske učitelje z univerze v Londonu (Queen Mary, b. l., str. 4) neposredno pravi: »Operativni cilji izobraževanja izhajajo neposredno iz splošnih učnih ciljev in so izjave o tem, kaj učitelj želi doseči pri predmetu. V sodobnosti pa učitelje spodbujamo, da operativne cilje izobraževanja preoblikujemo v učne izide.« Zdi se, da je edina razlika, ki jo je mogoče razbrati ta, da je danes precej več pozornosti posvečene natančnejšemu vključevanju v opise tudi kakovost dosežka in kontekst, v katerem se znanje izkazuje (so bližje definiciji standarda znanja). Zato so učni izidi tudi neposredno povezani z ogrodji kvalifikacij in njihovo logiko stopnjevanosti od na najnižjih do najvišjih ravni kompleksnosti in zahtevnosti učnih izidov in z njimi kvalifikacij, ki stojijo za njimi. To značilnost učnih izidov zato jasneje upošteva slovenska definicija, ki pravi: »Učni izid predstavlja znanje, spretnosti in kompetence, standardizirane na določeni ravni kvalifikacije. Je izjava o tem, kar kandidat na neki kvalifikacijski ravni po zaključenem učnem obdobju ve, je zmožen narediti in se odločiti.« (Mikulec in Ermenc, 2014, str. 81).

Načrtovanje učnih izidov

V Sloveniji smo se z rezultatskim pristopom srečali v osnovnem in srednjem izobraževanju že s prenovo v začetku devetdesetih let, ko smo učnosnovni koncept kurikularnega načrtovanja nadomestili z učnociljnim. S tem smo uveljavili stališče, da je v učne načrte bolj smiselno zapisati, katere cilje morajo učenci doseči, hkrati pa šoli in učiteljem prepustiti strokovne odločitve o tem, s kakšno vsebino in na kakšen način bodo te cilje realizirali. Učnociljno načrtovanje se je uveljavilo tudi v višjem strokovnem izobraževanju, z bolonjsko reformo pa se uveljavlja tudi na področju visokega šolstva. Na področju visokošolskega izobraževanja sta bila v ospredju izpostavljeni dva temeljna namena ciljnega načrtovanja; to sta preglednost in načrtovanje z vidika študijske obremenitve študenta, izražene v kreditnih točkah – vsebino izraža učni izid, njegovo obsežnost pa kreditno ovrednotenje.

Očitno torej je, da ima ciljna naravnost tako pri nas kot v mednarodnem okolju široko podporo in se je že zasidrala v kurikularne pristope na predvisokošolskih izobraževalnih stopnjah. Dokler so učni izidi umeščeni v izobraževalne programe in ne samostojne, prenosljive in standardizirane učne enote, v strokah najdejo več podpore, precej več zadržkov in kritik pa s strani strok prihaja, če je ciljno načrtovanje uporabljeno kot sredstvo nadzora in novega menedžerskega režima.

Na kurikularni ravni je mogoče ločiti štiri temeljne značilnosti snovanja učnih izidov:

- (a) Učni izidi so zasnovani tako, da *izhajajo iz perspektive študenta*: izražajo tisto, kar naj bi po koncu predvidenega študijskega obdobja (semester, študijsko leto) študent vedel in znal napraviti.
- (b) Uvajanje učnih izidov krepi *učnociljni kurikularni pristop* in vodi do opustitve učnosnovnega načrtovanja.
- (c) Učni izidi uveljavljajo *funkcionalni oziroma pragmatični koncept znanja*.
- (d) Učni izidi skušajo ujeti *zahtevnostno raven* učnega dosežka, kar je sicer ključna značilnost standardov znanja, le da se tu zahtevnostne ravni vežejo na ogrodja kvalifikacij, v primeru visokošolskega izobraževanja na EOVK.

K točki a: *Perspektiva študenta in raba aktivnih glagolov*

V bolonjskem procesu je središče študentske perspektive formalno postavljeno v kreditno ovrednotenje predmetov, saj naj bi kreditne točke odražale vložek, ki ga v predmet vloži študent, da bi dosegel predvidene učne izide. Zato morajo biti ti zasnovani tako, da je med predvidenimi in dejanskimi izidi čim večje ujemanje. Pri njihovem snovanju se lahko opremo na Biggsovo teorijo konstruktivnega ujemanja (*constructive alignment*) (Biggs in Tang, 2011, st. 11), ki pravi, da je predvidene učne izide mogoče dejansko doseči le pod pogojem, da učitelj sistematično povezuje pričakovane izide z učnimi dejavnostmi in ocenjevalnim pristopom.

Učni izidi so izraženi s t. i. *aktivnimi glagoli* (Marentič Požarnik, 1979), to so glagoli, ki izražajo način, na katerega bo študent svoje znanje izkazal. Načrtovanje učnega načrta se zato *ne* začne pri vprašanju, katere študijske teme želi učitelj »pokriti«, temveč pri vprašanju, kakšno znanje naj bo študent ob zaključku predmeta zmožen izkazati oziroma kaj naj bo zmožen z znanjem početi. Biggs in Tang (2011, str. 11) pravita, da so učni izidi tako oblikovane trditve, ki jasno povedo, kaj bodo študenti na koncu določenega študijskega obdobja *zmožni opraviti* in na kateri *ravni kakovosti in kompleksnosti* ta izkaz znanja bo. Ob tem poudarjata, da mora biti načrtovalec hkrati pozoren na nenačrtovane učne izide in s tem ne zatirati študentove ustvarjalnosti in talenta. Pri razmisleku o kakovostnih ravneh znanja in kompleksnosti miselnih procesov in presoj ali psihomotoričnih zmožnostih, ki izkazovanje znanja omogočijo, pa pripravljavcem učnih načrtov pomagajo različne taksonomske lestvice. Da bi ujeli kompleksnost dosežka in njegovo kakovostno raven, moramo učne izide postaviti tudi v jasen *kontekst* in biti dovolj *specifični*.

Hussey in Smith (2002) sta do takšnega pristopa k načrtovanju kritična. Če so učni izidi denimo formulirani kot minimalni standardi znanja, demotivirajo študente za višje dosežke in kreativnost. Lahko ustvarjajo strop, prek katerega študenti ne gredo (Erikson in Erikson, 2019). Če pa so učni izidi formulirani na več zahtevnostih raven in dopolnjeni z jasnimi ocenjevalnimi kriteriji, se ustvari vtis, da je med izidi in ocenjevanjem mogoče ustvariti precizno povezavo. Toda ta preciznost je le navidezna, saj učnih izidov preprosto ne moremo razumeti brez širšega poznavanja predmeta in pričakovanj, ki jih do študentov gojimo na določeni stopnji študija in na določenem študijskem področju. Učni izidi s tem le »parazitirajo« na siceršnjem poznavanju študentov in študijskega področja (Erikson in Erikson, 2019). Nenazadnje, vsakega učnega cilja ni mogoče izraziti v obliki učnih izidov, niti ni mogoče vsakega učnega dosežka oceniti.

S splošnimi in široko zasnovanimi učnimi cilji lahko opišemo, kaj v okviru nekega študijskega programa to pomeni za izobraženo osebo, vendar tega v polni meri v diktacijo učnih izidov ne moremo prenesti. Zato lahko učni izidi učiteljem in študentom služijo kot okvirni napotki, ne smejo pa jih ovirati pri stremljenju po novem, drugačnem znanju in po višjih dosežkih. Še manj se smejo uporabiti kot osnova za presojo kakovosti s strani vseh tistih, ki upravljajo in evalvirajo procese na visokošolskem področju. Ni formul, s katerimi bi lahko zapisali popolne učne izide. Vpeti so v kontekst in tudi uporabiti ter presojati jih je treba znotraj njega (Hussey in Smith, 2002).

K točki b: *Učnociljno načrtovanje*

Učnosnovno načrtovanje izhaja iz vprašanja selekcije primernih znanj. Kriteriji izbire primernih znanj so objektivnost, znanstvenost, relevantnost, logična in sistematična strukturiranost študijske snovi, zato ima pomembne prednosti: omogoča sistematičen študij, celovit pregled nad stroko, spodbuja disciplinarno mišljenje in je dobra osnova za nadaljnji študij. Po drugi strani pa se hitro zvede na faktografijo in reproduktivno učenje, transfer znanja na praktično rabo je nizek. Ob nenehni produkciji novega znanja so tudi velike težave pri njegovi selekciji. Učnosnovni pristop torej ne odraža toliko perspektive učitelja (kot trdi npr. Kennedy, 2015), temveč izhaja iz perspektive posamezne znanstvene discipline.

Niso vsa študijska področja enako primerna za opustitev učnosnovnega pristopa. Uspeh uvedbe učnih izidov in z njimi učnociljnega pristopa k načrtovanja je odvisen od več dejavnikov, kot so značilnosti konkretnih znanstvenih disciplin (npr. razlike med tehniko in humanistiko, med temeljnimi in aplikativnimi vedami ipd.) in specifik posameznih institucij (v nekaterih državah so velike razlike med t. i. modernimi in tradicionalnimi univerzami), odvisen pa je lahko tudi od razlik med učitelji in drugimi akterji (Aamondt idr., 2016, str. 3). Lažji bo prehod na učne izide na področjih, ki so povezana z reguliranimi poklici, kot je denimo zdravstvena nega ali izobraževanje učiteljev (Kyvik, 2009, v Aamondt idr., 2016), saj je tam izobraževanje bolj standardizirano, kot je to na področjih z dolgo tradicijo akademske svobode, denimo na področju humanističnih ved. V primeru slednjih lahko s strani učiteljev pričakujemo več odpora in doživljanje uvajanja rezultatskega pristopa kot zunanje vmešavanje v akademsko svobodo in oviranje ustvarjalnosti.

Načrtovalci konkretnega programa izobraževanja in njegovih programskih enot morajo najprej izbrati ustrezen kurikularni pristop. Četudi naj bi programe podvrgli rezultatskemu pristopu, to ne pomeni popolne opustitve učnosnovnega pristopa. Tega velja ohraniti pri temeljnih študijskih predmetih, ki tvorijo hrbtenico področja, čistejši učnociljni pristop pa bo primernejši tam, kjer je izbiro študijske vsebine smiselno podrediti razvoju izbranih zmožnosti in odnosnih dimenzij.

K točki c: *Pragmatični (funkcionalni) koncept znanja*

Rezultatski pristop torej uveljavlja pragmatični pogled na znanje, ki je že od začetka trdno zasidran tudi v bolonjskem procesu; že leta 2005 beremo: »Pri načrtovanju prvostopenjskih študijskih programov naj načrtovalci posvetijo posebno pozornost pričakovanjem trga dela in njegovim izzivom.« (From Berlin to Bergen, 2005, str. 18). Hkrati je bilo poudarjeno, da naj bodo študijski programi zasnovani široko, vključujoč tako interdisciplinarne kot disciplinarno specifične enote. Zato naj bi vsak študijski program zagotavljal tako razvoj splošnih in interdisciplinarnih kompetenc (tj. prenosljivih med disciplinami) kot tudi disciplinarno- in predmetnospecifičnih kompetenc (str. 18).

Odnos univerz, posameznih disciplin in učiteljev do pragmatičnega koncepta znanja je seveda zelo različen, pogosto izjemno kritičen (npr. Kotnik, 2006), zato je pomembno, da načrtovalci študijskih programov do njega vzpostavijo aktiven odnos in razmislek povežejo z izbiro samega kurikularnega pristopa. Pomembna pa je tudi razprava o pomenu in načinu umeščanja splošnih kompetenc v program in predmete. V virih na to temo najdemo različne poglede. Nekatere splošne kompetence so morda tako pomembne, da zahtevajo samostojno mesto v programih (Biggs in Tang, 2011). Kot samostojne programske enote si v tem smislu lahko zamislimo osnove akademskega pisanja, tuje jezike, digitalne kompetence ipd. Večine splošnih kompetenc pa vendarle ni mogoče misliti izven disciplinarnega znanja. Čeprav je, denimo, reševanje problemov splošna kompetenca, so fizikove strategije reševanja problemov zelo drugačne od zdravnikovih (str. 114). To pomeni, da moramo o splošnih kompetencah (mednje se pogosto umešča zmožnosti, kot so kritično mišljenje, timsko delo, komunikacijske zmožnosti itd.) razmišljati z vidika konkretnih disciplin in študijske predmete zasnovati tako, da podpirajo njihov razvoj.

K točki č: *Opredeleitev zahtevnostne ravni*

Sodobna ogrodja kvalifikacij temeljijo na rezultatskemu pristopu, saj se kvalifikacije na ravni umeščajo glede na učne izide. Za načrtovalce programov in učnih načrtov je to signal, da morajo svoje učne izide načrtovati skladno z opisniki ravni, na katere programe umeščajo. Učni izidi študijskega programa, ki vodi do kvalifikacije, naj bi bili napisani torej tako, da odražajo raven zahtevnosti, kompleksnosti in obsežnosti usvojenega znanja ter zmožnosti, kot je tipična za konkretno kvalifikacijo. Na ta način učni izidi omogočajo razlikovanje med prvo, drugo in tretjo bolonjsko stopnjo (Ermenč idr., 2016).

Zaključek

V članku smo pokazali, da je uvajanje koncepta učnega izida v izobraževalno prakso izjemno tvegano, še zlasti, če poteka kot uradniški in ne strokovni proces, ki ne upošteva nacionalnih in institucionalnih specifik ter slepo sledi bolj ali manj nedorečenim evropskim smernicam. Hkrati smo utemeljevali, da je koncept učnega izida potencialno lahko produktiven kot kurikularni koncept, vendar le, če je rabljen s kritičnim in strokovnim premislekom in aktivnim odnosom do njegovih značilnosti, kot so vezanost na učnociljno kurikularno načrtovanje, pragmatični koncept znanja, stopenjsko strukturiranost izobraževalnih programov in filozofijo osredinjenosti na študenta. Strokovna, kritična, aktivna in dialoška drža je potrebna tako na ravni regulatorja kot tudi na ravni visokošolske institucije: vodstva, pripravljavcev programa in posameznih učnih načrtov.

Summary

The authors discuss the concept of learning outcomes and critically evaluate its definition, translation into the Slovenian language and its implication for curriculum planning in (higher) education. Methodologically, the article is the impact analysis of the process of Europeanisation on the conceptualisation of learning outcomes in European (higher) education.

Europeanisation is a political and network-based phenomenon that represents the process of forming the EU and is specific element of globalisation. It reflects the complexity of processes that include transnational flows and networks of people,

ideas and practices across Europe, in which European, national and local actors are involved. With the Lisbon Strategy, a direct call for the modernisation of education systems came from the highest level of the EU. The Lisbon Strategy identified lifelong learning as a key factor in the future economic and social development of the EU. A consequence of this has been a greater connection of education policy with economic, social and employment policy and also more cooperation in the field of education.

The article evaluates the impact of the European Qualifications Framework and the Framework for Qualifications of the European Higher Education Area on the contemporary understanding of learning outcomes. The introductory part of the article includes a presentation of the concept of Europeanisation and its relevance for the Bologna process. The European Qualifications Framework, the Framework for Qualifications of the European Higher Education Area, and the Slovenian Qualifications Framework are discussed. These frameworks are supposed to represent a positive response to the economic and social pressures of globalisation faced by member states, while also contributing to greater employability, comparability and mobility, which are the three leading topics that guide the EU in structuring the European educational space.

The concept of learning outcomes can be interpreted in many different ways; the authors argue that learning outcomes can be understood within the formal education system as one of the key elements in curriculum documents. Their purpose is to set out, in a transparent and comprehensible manner, what knowledge the learner will acquire in the education process and at what level of complexity this knowledge will be. Learning outcomes serve as a guide for the internal and external assessment of knowledge, which aims at ensuring a uniform quality of learning achievements and their comparability. Alternatively, learning outcomes are conceived as stand-alone elements, independent of education programmes and institutions and are subject to economic logic: they derive from economic goals and are closer to the direct needs of the market. Their quality becomes a key issue because it aims to increase competition among learners and institutions.

The authors defend the thesis that the concept of learning outcomes can bring about positive change, providing it is conceptualised as a curriculum concept, approached critically and reflectively vis-à-vis other aspects of curriculum planning, such as goal-

oriented curriculum planning, functional conceptualisation of knowledge, the gradualist structure of study programmes and the student-centred approach. Based on these considerations, the article concludes with a set of recommendations, the purpose of which is to guide decision-makers and curriculum planners in higher education.

Izjava o financiranju

Članek je rezultat raziskovalnega dela, ki sta ga sofinancirali Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada v okviru projekta Inovativno učenje in poučevanje v visokem šolstvu (INOVUP).

Literatura in viri

- A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. (2005). Pridobljeno s http://www.aic.lv/ace/ace_disk/Bologna/Bergen_conf/Reports/EQFreport.pdf (Dostopno 15. 1. 2020).
- Aamodt, P. O., Frölich, N., in Stensaker, B. (2018). Learning outcomes – a useful tool in quality assurance? Views from academic staff. *Studies in Higher Education*, 43(4), 614–624.
- Alexiadou, N. (2014). Policy learning and Europeanisation in education: The governance of a field and the transfer of knowledge. V A. Nordin in D. Sundberg (ur.), *Transnational Policy Flows in European Education: The Making and Governing of Knowledge in the Education Policy Field* (str. 123–140). Oxford: Symposium Books.
- Allais, S. (2011a). What is a National Qualifications Framework? Considerations from a Study of National Qualifications Frameworks from 16 countries. *Sodobna pedagogika*, 62(5), 106–124.
- Allais, S. (2011b). Using learning outcomes to make educational judgements: Some practical and conceptual issues. V S. Bohliner in G. Münchhausen (ur.), *Validierung von Lernergebnissen – Recognition and Validation of Prior Learning* (str. 145–166). Bonn: BiBB.
- Allais, S. (2014). *Selling out Education: National Qualification Frameworks and the Neglect of Knowledge*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Allais, S. (2017). What does it mean to conduct research into qualifications frameworks? *Journal of Education and Work*, 30(7), 768–776.
- Allan, J. (1996). Learning outcomes in higher education. *Studies in Higher Education*, 21(1), 93–108.
- Anderson, L. W., in Krathwohl, D. R. (ur.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives* (Complete edition). New York: Longman.
- Biggs, J., in Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does*, 4th edition. Maidenhead, Berkshire England: Open University Press.
- Bohlinger, S. (2019). Ten years after: the 'success story' of the European qualifications framework. *Journal of Education and Work*, 32(4), 393–406.
- Brockmann, M., Clarke, L. and Winch, C. (2008). Competence and competency in the EQF and in European VET systems. *Journal of European Industrial Training*, 32(2–3), 787–799.
- Cedefop. (2018). *National qualifications framework developments in Europe 2017*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Dakowska, D., in Harmsen, R. (2015). Laboratories of reform? The Europeanization and internationalization of higher education in Central and Eastern Europe. *European Journal of Higher Education*, 5(1), 4–17.
- Dreyfus, H. L., in Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over Machine: the power of human intuition and expertise in the age of the computer*. Oxford: Basil Blackwell.

- Elken, M. (2015). Developing policy instruments for education in the EU: The European qualifications framework for lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 34(6), 710–726.
- Erikson, M. G., in Erikson, M. (2019). Learning outcomes and critical thinking – good intentions in conflict. *Studies in Higher Education*, 44(12), 2293–2303.
- Ermenc, K. S. (2000). Koncepti kakovostnega znanja v pedagoških teorijah. *Sodobna pedagogika*, 51(4), 44–60.
- Ermenc, K. S. (2006). Kompetenčni pristop h kurikularnemu načrtovanju: pojem, nekatere implikacije in dileme. *Vzgoja in izobraževanje: revija za teoretična in praktična vprašanja vzgojno izobraževalnega dela*, 37(1), 21–26.
- Ermenc, K. S. (2015). Na rezultatih učenja zasnovana politika (vseživljenjskega) izobraževanja. *Sodobna pedagogika*, 66(1), 10–29.
- Ermenc, K. S., in Mikulec, B. (2011). Slovensko ogrodje kvalifikacij med globalnim, evropskim in lokalnim. *Sodobna pedagogika*, 62(4), 30–50.
- European Council. (2000). *Lisbon European Council 23 and 24 March 2000 presidency conclusions*. Pridobljeno s https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm (Dostopno: 15. 1. 2020.)
- Evropska komisija. (2008). *Evropsko ogrodje kvalifikacij za vseživljenjsko učenje*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- From Berlin to Bergen: Executive Summary of the General Report of the Bologna Follow-up Group to the Conference of Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19–20 May 2005*. (2005). Pridobljeno s http://www.aic.lv/ace/ace_disk/Bologna/Bergen_conf/Reports/050503_General_rep.pdf (Dostopno)
- Gehmlich, V. (2009). 'Kompetenz' and 'Beruf' in the context of the proposed German qualifications framework for lifelong learning. *Journal of European Industrial Training*, 33(8–9), 736–754.
- Gonzales, J., in Wagenaar, R. (ur.). (2005). *Tuning Educational Structures in Europe II. Universities' contribution to the Bologna Process. Final Report. Pilot Project – Phase 2*. Bilbao: University of Deusto, University of Groningen.
- Hussey, T., in Smith, P. (2002). The trouble with learning outcomes. *Active learning in higher education*, 3(3), 220–233.
- Hyland, T. (1994). *Competence, Education and NVQ: Dissenting Perspectives*. London: Cassell.
- Kelly, A. V. (1986). *Knowledge and Curriculum Planning*. London: Harper & Row, Publishers.
- Kennedy, D. (2015). *Pisanje in uporaba učnih izidov. Praktični vodnik*. Ljubljana: CMEPIUS; Maribor: Univerza.
- Klatt, M. (2014). Understanding the European union and its political power. V M. Milana in J. Holford (ur.), *Adult Education Policy and the European Union. Theoretical and Methodological Perspectives* (str. 53–72). Rotterdam: Sense Publishers.
- Klemenčič, M. (2013). The effects of Europeanisation on institutional diversification in the Western Balkans. V P. Zgaga, U. Teichler in J. Brennan (ur.), *The globalisation challenge for European Higher Education: Convergence and diversity, centres and peripheries* (str. 117–138). Bern: Peter Lang.
- Kodelja, Z. (2006). *O pravičnosti v izobraževanju*. Ljubljana: Krtina.
- Kotnik, R. (2006). Konceptualne dileme implementacije načel bolonjskega procesa. *Sodobna pedagogika*, 57(4), 82–99.
- Kotnik, R. (2013). *Nova paradigma v izobraževanju: je manj lahko več?* Maribor: UM, Filozofska fakulteta Maribor in Subkulturni azil, zavod za umetniško produkcijo in založništvo.
- Kovač, M. (ur.). (2007). *CPI pri razvoju skupnega evropskega prostora za poklicno izobraževanje*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Kroflič, R. (1992). *Teoretski pristopi k načrtovanju in prenovi kurikuluma*. Center za razvoj univerze: Ljubljana 1992.
- Lawn, M., in Grek, S. (2012). *Europeanizing education. Governing a new policy space*. United Kingdom: Symposium Books Ltd.
- Marentič Požarnik, B. (1979). *Pomen operativnega oblikovanja vzgojnoizobraževalnih smotrov za uspešnejši pouk*. Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo.

- McBride, V., in Keevy, J. (2010). Is the national qualifications framework a broken promise? A dialogue. *Journal of Educational Change*, 11(2), 193–203.
- Medveš, Z. (2002). Ravnatelj in samoevalvacija. *Sodobna pedagogika*, 53(1), 29–42.
- Medveš, Z. (2010). Obča, splošna in poklicna izobrazba. *Sodobna pedagogika*, 61(4), 52–72.
- Mikulec, B. (2017). Impact of the Europeanisation of education: qualifications frameworks in Europe. *European educational research journal*, 16(4), 455–473.
- Mikulec, B., in Ermenc, K. S. (2017). Slovensko ogrodje kvalifikacij: od globalnih trendov in evropskih priporočil do Zakona o slovenskem ogrodju kvalifikacij. *Sodobna pedagogika*, 68(1), 68–83.
- Mikulec, B., in Ermenc, K. S. (ur.). (2014). *Umešanje slovenskega ogrodja kvalifikacij v evropsko ogrodje kvalifikacij za vseživljenjsko učenje in evropsko ogrodje visokošolskih kvalifikacij*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Možina, T. (2011). *Kakovost kot (z)možnost*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Paris Communiqué. (2018). Pridobljeno s http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2018_Paris/77/1/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf (Dostopno 15. 1. 2020.)
- Predlog za akreditacijo. (b. l.). Pridobljeno s <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=Predlog+za+akreditacijo> (Dostopno 15. 1. 2020.)
- Proitz, T. S. (2010). Learning outcomes: What are they? Who defines them? When and where are they defined? *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 22(2), 119–137.
- Queen Mary, University of London. (b. l.). The Learning Institute: Good Practice Guide on Writing Aims and Learning outcomes. Pridobljeno s <https://academicdevelopment.qmul.ac.uk/wp-content/uploads/2014/05/Aims-and-Outcomes-Guide.pdf> (Dostopno 15. 1. 2020.)
- Radaelli, C. M. (2004). Europeanisation: Solution or problem?. *European Integration Online Papers*, 8(16), 1–26.
- Raffe, D. (2011). Nacionalna ogrodja kvalifikacij: kaj se lahko naučimo iz mednarodnih izkušenj?. *Sodobna pedagogika*, 62(4), 52–65.
- Schindler, L., Puls-Elvidge, S., Welzant, H., in Crawford, L. (2015). Definitions of quality in higher education: A synthesis of the literature. *Higher Learning Research Communications*, 5(3), 3–13.
- Štefanc, D. (2011a). Evropsko in nacionalna ogrodja kvalifikacij (Uvodnik). *Sodobna pedagogika*, 62(2), 6–16.
- Štefanc, D. (2011b). Pojmovanja znanja v pedagoškem diskurzu: nekateri problem. *Sodobna pedagogika*, 62(1), 100–140.
- Štremfel, U. (2017). Nova oblika vladavine v Evropski uniji in njeni izrazi na področju izobraževanja odraslih v Sloveniji. *Andragoška spoznanja*, 23(4), 51–66.
- Svet Evropske komisije. (2017). *Priporočilo Sveta z dne 22. maja 2017 o evropskem ogrodju kvalifikacij za vseživljenjsko učenje in razveljavitvi Priporočila Evropskega parlamenta in Sveta z dne 23. aprila 2008 o uvedbi evropskega ogrodja kvalifikacij za vseživljenjsko učenje*. Pridobljeno s <https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/sl.pdf> (Dostopno 15. 1. 2020.)
- The European higher education area. (1999). *The Bologna Declaration of 19 June 1999. Joint declaration of the European Ministers of Education*. Pridobljeno s http://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf (Dostopno 15. 1. 2020.)
- Vukasinović, M., in Elken, M. (2013). Higher Education Policy Dynamics in a Multi-level Governance Context: A Comparative Study of Four Post-communist Countries. V P. Zgaga, U. Teichler in J. Brennan (ur.), *The globalisation challenge for European Higher Education: Convergence and diversity, centres and peripheries* (str. 261–286). Bern: Peter Lang.
- Wolf, A. (1995). *Competence-Based Assessment*. Buckingham: Open University Press.
- Young, M. (2011). Qualifications Frameworks: Some Cautionary Thoughts. *Sodobna pedagogika*, 62(4), 92–100.
- Young, M., in Allais, S. (2013). *Implementing National Qualifications Frameworks across Five Continents*. London in New York: Routledge.
- Zakon o slovenskem ogrodju kvalifikacij. (2015). Uradni list RS, št. 104 (18. 12. 2015). Pridobljeno s <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO6958> (Dostopno 15. 1. 2020.)

Zgaga, P., Teichler, U., in Brennan, J. (2013). Introduction. V P. Zgaga, U. Teichler in J. Brennan (ur.), *The globalisation challenge for European Higher Education: Convergence and diversity, centres and peripheries* (str. 11–30). Bern: Peter Lang.

Dr. Klara Skubic Ermenc

Izredna profesorica, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Aškerčeva cesta 2, 1000 Ljubljana, Slovenija, e-pošta: klara.skubic-ermenc@ff.uni-lj.si
Associate professor, University of Ljubljani, Faculty of Arts, Department of Educational Sciences, Aškerčeva cesta 2, 1000 Ljubljana, Slovenia, e-mail: klara.skubic-ermenc@ff.uni-lj.si

Dr. Borut Mikulec

Docent, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Aškerčeva cesta 2, 1000 Ljubljana, Slovenija, e-pošta: borut.mikulec@ff.uni-lj.si
Assistant professor, University of Ljubljani, Faculty of Arts, Department of Educational Sciences, Aškerčeva cesta 2, 1000 Ljubljana, Slovenia, e-mail: borut.mikulec@ff.uni-lj.si

ENHANCING SELF-REGULATED LEARNING IN HIGHER EDUCATION

BARBARA ŠTEH¹ & MARJETA ŠARIČ¹

Potrjeno/Accepted
16. 7. 2020

University of Ljubljana, Filozofska fakulteta, Ljubljana, Slovenija

Objavljeno/Published
27. 7. 2020

KORISPONDENČNI AVTOR/CORRESPONDING AUTHOR
barbara.steh@ff.uni-lj.si

Keywords:
higher education, self-regulated learning, enhancing self-regulated learning, students' characteristics, learning context

Abstract/Izveček A key task of higher education is empowering students for in-depth learning, critical thinking, and assuming responsibility for learning and their future professional work. To attain these goals, it is crucial for students to acquire the ability to regulate their learning. This article presents the concept of self-regulated learning, together with the learning models and factors that contribute to the adequate application of self-regulating strategies. The latter depend on both students' individual characteristics and contextual factors. The processes of self-regulated learning can be learnt and lead students to more meaningful learning, greater satisfaction in studying, and better learning outcomes.

Ključne besede:
visokošolsko izobraževanje, samouravnavanje učenja, spodbujanje samouravnavanja učenja, značilnosti študentov, učni kontekst

Spodbujanje samouravnavanja učenja v visokošolskem izobraževanju
Ena od osrednjih nalog visokošolskega študija je, da študente opolnomoči za poglobljeno učenje, kritično razmišljanje in prevzemanje odgovornosti za študij ter nadaljnje avtonomno delovanje v stroki. Za doseganje tega cilja je ključno, da študenti usvojijo zmožnost samouravnavanja učenja. V prispevku bova predstavili koncept samouravnavanja učenja v povezavi z modeli učenja in dejavnike, ki prispevajo k ustrezni uporabi strategij samouravnavanja. Slednja je odvisna tako od individualnih značilnosti študentov kot od kontekstualnih dejavnikov. Procesov samouravnavanja učenja se je moč naučiti in ti lahko študente vodijo do bolj osmišljenega učenja, večjega zadovoljstva pri študiju in boljših učnih rezultatov.

UDK/UDC:
378.091.313

Introduction

In the early 20th century, psychology as a science began to establish itself, knowledge of the individual's functioning and learning was on the rise, and renowned reformers of education (such as John Dewey, E. L. Thorndike, and Maria Montessori) emphasised the importance of adapting the curriculum and education to students' individual differences (Zimm

erman, 2002). However, it also became obvious that teachers could not adapt their instruction to each individual student. Various empirical studies have shown that under some circumstances, certain teaching strategies suit certain students better than others, because they can interfere with the learning strategies that the students are already using (e.g. Shuell, 1988; Vermunt & Donche, 2017). Thus, researchers began to stress the significance of developing (meta-) cognitive, motivational, volitional, and affective strategies (Boekaerts & Cascallar, 2006; Garrison, 1997). Additionally, the concepts of self-regulated learning, autonomous learning, lifelong learning, etc. began to emerge (Boekaerts & Cascallar, 2006; Garrison, 1997; Vermunt & Van Rijswijk, 1988; Zimmerman, 2002). It became accepted that one of the key tasks of education is to teach students to learn how to be autonomous and responsible students who will be able to self-regulate their own learning (Delors, 1996; European Commission, 2019). Accordingly, Hornby (2018) highlights the development of metacognitive strategies as one of the eight key evidence-based teaching strategies which have contributed importantly to students' learning outcomes at all levels of education. Nevertheless, it is questionable how successful we have been in this, since many higher education teachers (probably) do not see it as their task, nor one that they are qualified to perform. They largely assume that the students who enter university have mastered learning strategies and are capable of self-regulated learning.

The central thesis of this article is that the processes of self-regulated learning can be learnt and that they lead students to more meaningful learning, greater satisfaction in studying, and better learning outcomes (Vermunt & Donche, 2017; Vermunt & Van Rijswijk, 1988; Zimmerman, 2002). We will examine the factors that influence the use of self-regulating strategies and suggest guidelines for the introduction of self-regulated learning in higher education. We will start by defining the concept of self-regulated learning in relation to different learning models.

Definitions and models of self-regulated learning

Simons and Vermunt (1986 in Vermunt & Van Rijswijk, 1988) define self-regulated learning as independent learning (or autonomous, or self-directed, or self-organized learning), which in its extreme form means that students are their own teachers. In higher education, students completely self-regulate their learning only in rare situations, and it is just as rare for teachers to regulate it completely. It is nevertheless important for students to acquire as many relevant learning strategies as possible and know how to apply them when necessary. A comprehensive definition of self-directed learning in adult education was provided by Garrison (1997, p. 18) “as an approach where learners are motivated to assume personal responsibility and collaborative control of cognitive (self-monitoring) and contextual (self-management) processes in constructing and confirming meaningful and worthwhile learning outcomes”. He stressed the frequently incorrect understanding of the concept of autonomy as completely free decision-making about what makes sense to learn, regardless of initial competences and contextual contingencies. His ideas stemmed from the social constructivist perspective, and he emphasised that individuals develop knowledge in collaboration with others, and learning outcomes are important, since they have both personal meaning and social value. Here, it is important to draw attention to Shuell (1988), who stressed that the concept of autonomous learning does not refer merely to situations of independent learning, but also to learning situations where teachers and students interact in organised forms of education. A crucial defining aspect of autonomous/self-regulated learning is that students carry out certain learning activities on their own initiative, spontaneously, and in accordance with the set learning goals.

The definitions discussed so far demonstrate that their authors use different terms in very similar meanings: self-regulated, self-directed, self-organized, autonomous, or independent learning. This article focuses on higher education, which presupposes certain learning goals and competences that students should acquire. In spite of that, it is important that students assume responsibility for their learning, make sense of learning goals, set their own goals, and become able to plan and direct their learning so as to achieve them. This is our understanding of the term self-regulated learning, the term that is frequently used, and so we will continue to use it throughout this article.

Starting points for the development of learning models in relation to self-regulated learning

In the last 20 years of the 20th century, several authors began to study the connections between different conceptions of learning, learning motivations, approaches to learning, and learning outcomes (e.g. Biggs, 1990; Entwistle, 1984/2005; Ramsden, 1985; Van Rossum & Schenk, 1984; Šteh, 1999). It also transpired that it is more likely that students will take an in-depth approach to learning and acquire good quality knowledge if they understand learning as a personal construction of meanings and if they are intrinsically motivated. On the other hand, students with lower concepts of knowledge, such as memorization and accumulation, typically approach learning superficially, mainly driven by a fear of failure, which makes their knowledge superficial and short-term.

When describing typical learning activities and strategies, authors have introduced differentiation between processing activities, that is, the activities we employ to study a specific learning content, and those we use to regulate the very process of learning (Vermunt & Van Rijswijk, 1988). This led to several studies on the importance of metacognition (Zimmerman, 2002). This field was importantly shaped by Brown (1980 in Simons, 1997), who distinguishes between two meanings of metacognition: 1) the first refers to the metacognitive knowledge of cognitive processes (knowledge of how one learns what one knows and does not know, knowledge of learning tasks, when to use a specific principle); 2) the second meaning refers to the regulation and control of cognitive processes – the active monitoring and control of ongoing cognitive processes (planning how much time one needs to study a certain segment of subject-matter, testing one's progress, monitoring the development of one's understanding, and predicting the result, etc.). Studies show that both components play important roles in successful learning. Thus, Wang, Haertel, & Walburg (1990 in Simons, 1997) found that they were among the strongest predictors of school performance. The two components are interrelated, of course, because we need a certain amount of metacognitive knowledge to be able to regulate and control our learning, just as certain executive skills, such as reflection and evaluation, contribute to the development of metacognitive knowledge. Brown went on to inquire into how to teach metacognition and, working in collaboration with Palinscar, she developed the influential model of reciprocal teaching in the area of reading comprehension (Palinscar & Brown, 1984, 1989 in Simons, 1997 and Woolfolk, 2002). The model of reciprocal teaching was one of the key factors in effective

learning in John Hattie's (2009) renowned meta-analysis of influences on student achievement.

Vermunt and Donche (2017) termed the first research field, the one examining connections among concepts, learning motivations, approaches, and learning outcomes, the Student Approaches to Learning (SAL) tradition, and they linked the other one, the one examining metacognition, to the further development of Self-regulated Learning (SRL). Vermunt worked with various co-authors, trying to combine the two traditions into a more unified theoretical and empirical framework with a conceptualisation of a "learning patterns model" (Vermunt & Donche, 2017; Vermunt & Van Rijswijk, 1988). The model combines four components of student learning (Vermunt & Donche, 2017, p. 271): 1) cognitive processing strategies – the combination of cognitive learning activities that students employ to process subject matter and that lead directly to knowledge and understanding; 2) metacognitive regulation strategies – the combination of metacognitive learning activities that students use to plan, monitor, steer, and evaluate their cognitive learning processes; 3) (metacognitive) conceptions of learning – the metacognitive views and beliefs students hold about learning, teaching, etc.; and 4) learning motivations or orientations – the aims, goals, motives, and worries of students in relation to their studies, which represent the motivational-affective component of the model.

Describing a coherent whole of typical learning activities, beliefs, and learning motivation, Vermunt and his collaborators used the term learning style in their earlier publications, but since many understood it as too stable a personal trait, they introduced the concept of learning patterns as a more dynamic term around the year 2004 (Vermunt & Vermmetten, 2004). During this time, many empirical studies were being done to ascertain how the components of the model interrelated, and studies on student learning in higher education have repeatedly identified four qualitatively different patterns in the way students learn (Vermunt & Donche, 2017):

- 1) reproduction-directed learning – students typically try to memorise the subject matter as best they can, so as to be able to reproduce it during the exam; they depend on the teacher's directions; they perceive learning as the intake of knowledge from an external source; the central motivation is to pass an exam;

- 2) meaning-directed learning – students typically approach learning in an in-depth manner, which means they try to understand the meaning of what they learn, structure the learning material, and critically engage with what they learn; they learn in a self-regulated way; they perceive learning as their own construction of knowledge for which they are mainly responsible themselves; they are driven by personal interest;
- 3) application-directed learning – students typically try to discover relations between what they learn and the world outside; they try to find out how to use what they have learnt in practice; they are characterised by both self-regulation and external regulation; only knowledge that is useful is seen as valuable, and that is the essence of learning; the learning pattern relates to vocational motives; and
- 4) undirected learning – these students do not know how to approach learning, which is especially characteristic of students transitioning from secondary to higher education or from undergraduate to graduate studies, or for students from other countries with different pedagogical practices; they often experience a lack of regulation, doubt whether they are able to cope with the new learning demands; consequently, they especially appreciate the support of fellow students and teachers; their conceptions of learning emphasise stimulating education and cooperative learning; they typically adopt an ambivalent learning orientation.

The studies summarised by Vermunt and Donche (2017) generally indicate that meaning-directed learning is positively related to academic performance and undirected learning negatively. Relations between academic performance and reproduction-directed learning or application-directed learning are less consistent and depend, among other factors, on academic discipline, cultural context, and assessment methods. However, it is important to be aware that students with reproduction-directed learning can perform well if exams require merely knowledge reproduction.

Vermunt's model was one of the first learning models to combine different learning components. Another early model was developed by Garrison (1997). Defining self-directed learning, it combines three overlapping dimensions: 1) self-management,

which involves shaping the contextual conditions in the performance of goal-directed actions; 2) self-monitoring, which includes both cognitive and metacognitive processes; it is crucial that individuals take on responsibility and direct their learning so that new and existing knowledge structures are integrated in a meaningful manner and learning goals are being met; and 3) entering motivation and task motivation, which are decisive in whether students are willing to engage, how much effort they make, and how they see their own roles and responsibility in the entire process. “Issues of motivation, responsibility and control are central to a comprehensive concept of self-directed learning” (Garrison, 1997, p. 29). Garrison concludes by stating that the most important challenge faced by teachers is to create the educational conditions that will facilitate self-direction in students, since he sees it as a condition for achieving worthwhile and meaningful education outcomes and further educational growth. His description of such a student overlaps with the learning pattern described above and called “meaning-directed learning” (Vermunt and Donche, 2017).

Other component models of self-regulated learning have also been proposed. Zimmerman based his model on studies of self-efficacy and motivation (Garrison, 1997; Zimmerman & Schunk, 2011). He defines self-regulated learning from the process aspect as the student’s proactive learning, which includes generating one’s own thoughts, emotions, and knowledge directed towards the attainment of set goals (Zimmerman, 2000 in Zimmerman 2002). In developing his three-stage model of self-regulation, Zimmerman (2002) took account of the following:

- 1) Self-regulated learning does not only include the knowledge of one’s own thinking and skills; the key factors are self-awareness and self-motivation in order to activate and apply knowledge at crucial moments during learning performances.
- 2) It is not about a personality trait that certain students possess and others do not. It is about the selective use of specific self-regulatory processes that learners must adapt to each new specific learning task: setting specific proximal goals, adopting powerful strategies for attaining the goals, monitoring one’s performance, restructuring one’s physical and social context to make it compatible with one’s goals, managing one’s time

efficiently, self-evaluating one's methods, attributing causation to results, and adapting future methods.

- 3) The quality of self-motivation in self-regulated learning depends on a number of beliefs, including perceived efficacy and intrinsic interest. Motivation, however, does not originate in the task itself, but mainly in students' use of self-regulatory processes, such as self-monitoring, when they focus on and act in accordance with the signs of progress.

The author then divides self-regulatory processes into three cyclical phases, emphasising that prior experiences always have an impact on the entry phase: 1) the forethought phase refers to the processes and beliefs that occur before efforts to learn; it includes task analysis (goal setting and strategic planning) and self-motivation, originating in the beliefs that students have about themselves as learners, outcome expectations, intrinsic interest, and learning goal orientation; 2) the performance phase refers to the processes that occur during behavioural implementation; it consists of self-control (e.g. self-instruction, attention focusing, etc.) and self-observation (e.g. self-recording of the time needed to carry out a specific task or checking which learning strategy is more effective); and 3) the self-reflection phase refers to the processes that occur after each learning effort; it consists of self-judgement (comparison of one's achievements with others' achievements, with specific standards, identifying causes for success/failure, etc.), and self-reaction (feelings of self-satisfaction, defensive or adaptive reactions).

Boekaerts and Cascallar (2006, p. 199) stress that "most researchers agree that self-regulation refers to multi-component, iterative, self-steering processes that target one's own cognitions, feelings, and actions, as well as features of the environment for modulation in the service of one's own goals". Compared to Zimmerman's definition, they especially emphasise the student's ability to adapt learning circumstances, which is also part of Zimmerman's model as well as other authors' (e.g. Garrison, 1997; Vermunt & Donche, 2017). Other authors similarly stress that the essence lies in regulating one's learning so as to achieve the set learning goals. These must correspond to the requirements of the learning situations and the goals of individual subjects or courses, while also having personal meaning for each student (Garrison, 1997).

The models of self-regulated learning are generally individually oriented, with the key importance ascribed to “agency”, that is, the capacity of individuals demonstrating their power of decision-making and in controlling their behaviour in accordance with the goals (Swann & Jetten, 2017; Volet, Vauras, & Salonen, 2009). Recently, new models have been emerging that take account of the embeddedness of the learning process in specific contexts with certain social and cultural characteristics, with all the opportunities and obstacles created by social interaction. The context is formed by other people, for instance teachers and students, the structure of the learning task, pedagogical principles in each institution, and discipline. Volet et al. (2009) maintain that regulatory mechanisms are found at the level of the individual as well as at interpersonal and social levels. The term co-regulation has also been gaining ground, meaning that “several participants, relating to a joint task and goal of an activity, use shared reference values and norms to maintain the joint space of activity and mutually correct deviations at the dyadic or group level” (Volet et al., 2009, p. 222). The situative perspective states that in socially coordinated learning situations, there is complementarity between the individual and social levels of regulatory processes (Järvenoja, Järvelä, & Malmberg, 2015).

Boekaerts and Cascallar (2006) inquired into why some students manage to self-regulate their learning and others do not and, besides, the same students differ regarding their learning conditions. To help answer this question, they developed Boekaerts’ dual processing self-regulation model, which differentiates between two main pathways: the growth and the well-being pathway. In the growth pathway, students initiate an activity because they value their goal (better understanding of a phenomenon or making new friends, etc.) and are prepared to put energy into its pursuit (self-regulation is energized from the top down). They use problem-solving coping strategies. In the well-being pathway, students focus on cues in the learning environment and use energy to prevent (further) negative events (cue-driven or bottom up self-regulation). It is encouraging that the path can always turn positive if a specific goal has some value for the student and if they believe they can reach it (Boekaerts, 2007; Boekaerts & Cascallar, 2006; Garrison, 1997). In the next section, we will discuss the factors that influence whether students direct their learning and make efforts to attain meaningful and worthwhile learning outcomes.

The dynamic interplay between self-regulated learning, cognition, emotion, motivation, and learning contexts

The definitions given above demonstrate that there are differences among students in terms of their approaches to studying and the cognitive, affective and regulating strategies that they apply. Moreover, learning patterns change through time and in different contexts (Boekaerts & Cascallar, 2006; Vermunt & Donche, 2017). In this section we are especially interested in the origins of the differences among students as to when, why, and how they use the strategies of self-regulated learning. These differences among students and in each student can be explained as the result of interaction among various factors, students' personal characteristics as well as contextual factors within the teaching-learning environment (Adams, Ware, Miskell & Forsyth, 2016; Donche, De Maeyer, Coertjens, Van Daal, & Van Petegem, 2013; Järvenoja et al. 2015; Vermunt & Donche, 2017). We will now highlight some of the most important and frequently studied factors of self-regulated learning, while keeping in mind that there are many more and that they interrelate in complex ways.

Students' personal characteristics

Various authors list the student characteristics and abilities that are a condition for self-regulated learning: cognitive abilities and strategies, personal characteristics, prior experience and knowledge, emotional and motivational characteristics, patterns of attributions of academic success, and beliefs about oneself, learning and knowledge (Boekaerts & Cascallar, 2006; Vermunt & Donche, 2017). If we are to self-regulate our learning, we should first and foremost have developed specific (meta-)cognitive abilities and strategies, such as orienting oneself before starting on an assignment, collecting relevant resource material, integrating different theoretical viewpoints, monitoring for comprehension, etc., but it is crucial that we keep adapting these strategies to the demands of each specific learning situation. This, of course, does not suffice, since students also need to self-regulate their motivation for learning and their effort investment, which always relates to specific social expectations and rules (being a responsible learner, living up to the teacher's expectations, etc.) (Boekaerts & Cascallar, 2006). Metacognitive proficiency is related to the ability to reflect and think critically (Garrison, 1997). It is essential to possess critically oriented thinking, in other words, our willingness to identify and consider the assumptions that are the foundation of our beliefs and behaviours, to test their

soundness, formulate new alternative views, and so on (Šarić & Šteb, 2019). Students should be aware of their assumptions about learning and common learning patterns, and then question these. The second meaning of critical reflection refers to the social context, values, and fundamental social issues that must be taken into account. Here, students question the purpose of specific learning tasks and the value of specific knowledge, while becoming aware of their own roles in constructing the knowledge that is valuable in a specific community.

Empirical studies have revealed links between students' learning strategies and their personal characteristics in accordance with the model of the big five personality traits, with the links appearing in openness, conscientiousness, and neuroticism, but not in extraversion and agreeableness (Donche et al. 2013; Chamorro-Premuzic & Furnham, 2009; Vermunt & Donche, 2017). In the study by Donche et al. (2013), openness was found to be related to deep and concrete processing and self-regulation; furthermore, it was also associated with lower levels of surface processing, external regulation, and lack of regulation. The latter was related to neuroticism, while conscientiousness was positively related to both self- and external regulation and negatively associated with a lack of regulation. In addition, conscientiousness was positively related to the use of an analytic processing strategy. Even though the correlations were moderate, they were statistically significant and had the effect on learning strategies independently of teaching strategies. This and other studies (e.g. Chamorro-Premuzic & Furnham, 2009) show that the impact of students' personality traits in understanding the way students approach their learning cannot be overlooked.

Researching Dutch university students, Vermunt (2005) established a correlation between the students' learning patterns and prior education, age, and gender. In accordance with expectations, the less educated demonstrated more characteristics of a lack of regulation. Also expected was the finding that the older the students were, the more they adopted a meaning-learning pattern. The main gender difference was in that women placed more value on cooperative learning than men.

Prior learning experiences can trigger expectations and beliefs that can impact significantly on perceptions of the current learning situation, on current decisions, and on the effort the students are willing to invest in further learning (Boekaerts & Cascallar, 2006). Perceptions and beliefs regarding a learning situation or task and

beliefs regarding oneself as a student (e.g. I'm no good at statistics) may arouse both positive as well as negative emotions (happiness, anger, despair, etc.). Having gone through years of education, students have developed specific ways of facing their emotions (Boekaerts, 2007). Emotion regulation is an important aspect of self-regulated learning (Boekaerts & Cascallar, 2006). The dual processing self-regulation model by Boekaerts (2007) assumes two parallel pathways of self-regulation. When students encounter obstacles in their learning, they either use problem-solving coping strategies (e.g. determining the reasons for the lack of success, gathering more information, redesigning a plan for action) or emotion-focused coping strategies (giving up, looking for emotional support, swearing). The effort used in the emotion coping strategies interferes with task engagement and persistence. Doing research in the higher education context, Ben-Eliyahu and Linnenbrink-Garcia (2015) found, that depending on their preference for a study course, students used different emotion-regulating strategies. While there is not enough data on the link between emotions, self-regulation strategies for emotions, and different learning outcomes, their study showed that self-regulated emotion strategies vary according to the context, in this study the course preferences (favourite and least favourite courses). Inevitably students will be confronted with some tasks they dislike; however, it is important that students also manage the emotional aspects of academic requirements so that they remain engaged in the academic tasks and persist through different learning contexts (Ben-Eliyahu & Linnenbrink-Garcia, 2015).

Postareff, Mattsson, Lindblom-Ylänne, and Hailikari (2017) studied the links between emotions, study approaches, and learning achievements in Finnish students. They established the most common positive emotions to be enthusiasm, interest, satisfaction, and contentment, and the most negative ones reported by the students were dissatisfaction, confusion, and anxiety. They employed cluster analysis to divide students into three groups. In the first cluster, students experienced mostly positive emotions and were quickly progressing in terms of study success, while adopting a deep approach to learning. The students in the second cluster were also quickly progressing, with a deep approach to learning but mostly experiencing negative emotions of frustration and anxiety. In the third cluster, the students were mainly experiencing negative emotions, with slow progress and a surface approach to learning.

Motivational factors are frequently considered to be an important feature of self-regulated learning. According to Zimmerman (2002), the key characteristics of students who self-regulate their learning are “personal initiative, perseverance, and adoptive skill” (p. 70). According to the self-determination theory by Ryan and Deci (2017), higher levels of intrinsic and autonomous motivation lead to more self-regulated learning, whereas extrinsic motivation is related to controlled, externally regulated behaviour. Even though theoretical accounts provide a clear relation between motivation and self-regulated learning, empirical studies show inconsistent and contradictory evidence. For example, Donche et al. (2013) found controlled motivation to be positively associated with external regulation and surface processing of the subject matter, whereas autonomous motivation was positively related to all regulation strategies as well as amotivation. Moreover, in a review of self-regulated learning interventions, de Bruijn Smolders and colleagues (2016) reported that some interventions had a positive and some a negative effect on motivation and self-efficacy. As suggested by Donche et al. (2013, p. 248), such results might indicate that “there is not always a consistent relationship between students’ study motives and regulation strategies”.

One of the motivational factors often studied in relation to self-regulation is students’ goal setting. McCardle, Webster, Haffey, and Hadwin (2017) examined the characteristics of students’ self-set goals in an authentic university setting. They proposed four specific properties of goals as being helpful in self-regulating students’ learning: timeframe, action, standard, and content. Timeframe breaks down long-term, distant goals into short-term goals that help with monitoring and evaluating the study process, down to a single study session. This is important in higher education settings where the timeframe for specific tasks is often concentrated in a defined exam period at the end of the semester. Next, effective learning goals should specify concrete cognitive actions regarding the subject matter, such as identification, comparison, and application. Third, effective goals state specific standards to be used in the evaluation of the learning process (e.g. examine the similarities and differences between two theories; summarize the material in my own words). Finally, to focus attention on the substance of learning instead of the sequence of tasks, learning goals should specify the content (or concepts) in order to guide students to relevant study materials. In their examination of the self-set goals of the students enrolled in the *Learning Strategies* course during a semester, McCardle et al. (2017) found that students’ goals were generally very vague and

lacked the above-mentioned properties; furthermore, improvements across the semester were inconsistent and lower than expected. These results indicate that students have difficulties in employing self-regulating strategies, despite the support of a specific course in learning strategies. Therefore, interventions to support students in goal setting for autonomous learning should place more emphasis on the quality of student-set goals.

Another line of research on educational goals is the achievement goal theory (Pintrich, 2003). Goal orientations guide students' interpretation of and response to learning tasks (Linnenbrink, 2007). Different models have been proposed with two, three, four or six goal orientations (Hall et al. 2016); however, here we highlight two general goal orientations: mastery and performance goal orientations:

Mastery goals orient the student towards learning and understanding, developing new skills, and a focus on self-improvement using self-referenced standards. In contrast, performance goals represent a concern with demonstrating ability, obtaining recognition of high ability, protecting self-worth, and a focus on comparative standards relative to other students and attempting to best or surpass others. (Pintrich, 2003, p. 676)

De Clercq, Galand, and Frenay (2013) have confirmed the results of numerous previous studies that the mastery goal orientation predicts students' use of deep processing strategies. Their study showed that students' mastery goal orientation increases deep processing, which in turn implies the development of self-regulation. These three factors also interact with one another, which revealed a different direction of the impact. The impact of these factors changes over the years of study: in the first year of study, the use of deep processing strategies increases the use of self-regulation strategies; later, these factors seem to reinforce each other.

Context characteristics

Since we are presented with a great variety of students, it is important to create learning environments that enable students to collaborate in order to gain knowledge and reflect on their understanding of whether they have reached their goals, that is, what counts "as worthwhile knowledge" (Garrison, 1997, p. 23). Teaching strategies are one part of the context on which the teacher has an especially significant

influence. These include instruction comprising interactive, active, and collaborative forms of work, experiential learning, project work, etc. What is especially important here is feedback on acquired knowledge and the ways of assessment.

Vermunt and Donche (2017, p. 288-289), who have analysed studies of the effects of certain pedagogies in higher education in terms of fostering the quality of student learning, reached very interesting conclusions. They showed that approaches like problem-based learning, case-based learning, and integrated contextual teaching can foster meaning-directed and application-directed learning and, accordingly, students employ more self-regulation skills, too. However, the authors stress that the approaches need to be introduced gradually, otherwise they may be counterproductive.

In the study on students' learning strategies by Donche et al. (2013), regarding the impact of personality traits, researchers also examined the role of teaching strategies. Besides the weak or moderate associations of self-regulation and personality traits, they found that teaching strategies were also related to students' regulation strategies. They distinguished between direct instruction (high teacher control over the student's learning, and a highly transmission oriented, content-focused approach to teaching) and a learning-focused or student-focused approach to teaching (enabling the student to take more control over their learning). Consistent with theoretical predictions, discovery-oriented learning, with overlapping characteristics of learning-focused teaching, was positively associated with self-regulation and deep processing. Unexpectedly, though, external regulation and surface processing were also associated with discovery-oriented learning, and direct instruction was associated with lower levels of external regulation. Different explanations for the incongruent results are possible. One is the impact of negative friction for some students, especially those not used to higher levels of autonomy, while the strong presence of external control leaves little strategic choice for students to make more or less use of this control. Another explanation is that a perceived heavy workload might contribute to a greater use of survival strategies. Inconsistency in the empirical data and theoretical predictions might also proceed from other contextual factors, such as assessment practices.

An important contextual factor is certainly assessment, which exerts an important impact on how students approach their study materials (Bloxham & Boyd, 2007;

Gibbs & Simpson, 2004-05). The teacher's feedback during the study process is especially important (Garrison, 1997). Because students differ, there is no single best way of formulating and providing feedback; some students need more information from external sources, while others rely more on internal resources and their own judgement (Verumnt & Donche, 2017). Nicol and Mcfarlane-Dick (2006) have suggested seven principles of feedback practice that "might strengthen the students' capacity to self-regulate their own performance" (p. 205). Good feedback practice (Nicol & Mcfarlane-Dick, 2006):

- 1) helps clarify what good performance is (goals, criteria, expected standards);
- 2) facilitates the development of self-assessment in learning (training in self-assessment skills, selecting own works for portfolio, etc.);
- 3) delivers high quality information to students about their learning (feedback provides corrective advice, gives students the opportunity to act on the feedback);
- 4) encourages teacher and peer dialogue around learning (e.g. reviewing feedback in tutorials; feedback as an iterative practice);
- 5) encourages positive motivational beliefs and self-esteem (feedback is focused on performance only, drawing attention to self-esteem can have a negative effect on attitudes and performance);
- 6) provides opportunities to close the gap between current and desired performance (e.g. increased opportunities for resubmission);
- 7) provides information to teachers that can be used to help shape teaching.

The contextual features of self-regulation are highlighted by the situative perspective, which recognizes that the regulation of learning is aimed at two levels: the regulation processes of an individual student and the regulation processes at the group level, in which individual and common goals occur together (Järvenoja et al., 2015). Interaction between group members is directed to achieving collaborative learning tasks, whereby the regulation of the learning activities is directed to self-

other- and group level. Socially shared forms of regulation include, for example, discussion of the understanding of the learning task, sharing ideas, encouraging each other when facing challenges, etc. (Järvenoja et al., 2015; Volet et al., 2009). Järvenoja, Näykki, and Törmänen (2019) studied students' emotional regulation in collaborative learning situations. They found that the socially shared or co-regulation of emotion was relatively rare; however, the results indicated that group-level emotion regulation was triggered by different types of challenging situations (cognitive, emotional, motivational, and social context challenges). Their results address an important issue in students' "ability to regulate and coordinate collaborative activities" (p. 1755) that allows success in joint learning processes.

Adams et al. (2016) proposed a concept of the self-regulatory climate which is based on the self-determination theory of motivation by Ryan and Deci (2017). A self-regulatory climate is defined as a set of norms that support three basic psychological needs: autonomy, relatedness, and competence. These norms are collective faculty trust in students, collective student trust in teachers, and student-perceived high expectations regarding academic achievement (Adams et al., 2016). However, motivational effects were not studied, so it remains a theoretical argument that still lacks empirical evidence. So far, we have only theoretical hypotheses that a climate of high trust and academic emphasis enhances the motivation that relates to deeper approaches to learning and to higher autonomy levels.

Conclusions

In conclusion, it is important to stress again that developing self-regulated learning is a major task for higher education. There is consensus that the goal of higher education is developing autonomous individuals who have an in-depth knowledge of a specific field; who are willing to continue learning and broadening their knowledge to benefit society; who can make critical judgments and autonomous, responsible decisions in their future professional work (Boud, 2000; Vermunt & Donche, 2017). These ambitious goals of education can be attained more easily if students are directed towards proactive and responsible learning; if they make sense of their goals during their studies; if they monitor their achievements; and if they can judge the quality of the achievements autonomously.

Research shows that self-regulatory processes can be learnt (Zimmerman, 2002) or existing learning patterns developed (Vermunt & Donche, 2017), but we should be aware that the process is not at all straightforward or necessarily successful. It is particularly challenging because students differ in their characteristic learning patterns; thus, they require different enhancement methods when developing these patterns; therefore, the use of diverse teaching methods will more readily accommodate students with different characteristics and needs (Vermunt & Donche, 2017).

Interventions to develop self-regulated learning relate positively to self-regulated activities, motivation, and academic achievement (de Bruijn-Smolters, Timmers, Gawke, Schoonman, & Born, 2016; Jansen, Leeuwen, Janssen, Jak, & Kester, 2019). A systematic review of the effectiveness of self-regulated learning interventions by de Bruijn-Smolters et al. (2016) also reveals mixed and unclear relations regarding the influence of motivation and self-efficacy. Furthermore, students' engagement in different self-regulating activities is only partially related to their achievement (Jansen et al., 2019), so additional mediating factors (e.g. motivation, time on task, self-efficacy) also influence the effectiveness of self-regulated learning interventions. Planning such interventions is clearly not a simple task, since individual elements have different effects on final learning outcomes.

What do all these various study findings tell us about self-regulated learning in terms of its enhancement, and what guidelines can we develop based on these? Students are undoubtedly very different, and we must never stop asking what typifies the group of students we teach or thinking about how to stimulate them to use adequate self-regulating strategies. We should remain aware that our approaches and guidelines cannot always address all our students successfully. Therefore, it is imperative to be as flexible and varied in our teaching strategies as possible. Research findings show that some students have problems setting goals, so we should support them when setting short-term and concrete goals. This will make it easier for them to make sense of their learning. They also need the right amount of support and guidance for their learning without excessive control. Students will only be willing to invest effort in learning if they find it meaningful, if they feel we believe in them, and if they think they can succeed. It is crucial that we encourage mastery goal orientation, where the key role is played by formative feedback and final assessment, which reward primarily an in-depth understanding of concepts and the acquisition

of relevant competences. Students can significantly support each other in co-regulation of learning. Consequently, it is important to consider how to organise learning in smaller groups, in a range of projects, and to encourage students to reflect on collaborative learning.

We should be aware that students are unlikely to take on responsibility for making sense of their learning if they have only minor control over it (Garrison, 1997, p. 24). To achieve a shift towards learning that makes sense to students and to attaining goals that they find relevant, the teacher should exert less control, and more responsibility should be accepted by students themselves. Moreover, they will be ready to bear more responsibility if they are faced with meaningful challenges and if they are intrinsically motivated; if they are given just the right amount of support by their teachers and fellow students; and if they believe they can reach their goals.

Acknowledgement

The article is the result of research work co-financed by the Republic of Slovenia and the European Union from the European Social Fund within the project Innovative Learning and Teaching in Higher Education (INOVUP).

Literatura

- Adams, C. M., Ware, J. K., Miskell, R. C., & Forsyth, P. B. (2016). Self-regulatory climate: A positive attribute of public schools. *The Journal of Educational Research*, *109*(2), 169–180. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.934419> (Accessed: 14.1.2020.)
- Ben-Eliyahu, A., & Linnenbrink-Garcia, L. (2013). Extending self-regulated learning to include self-regulated emotion strategies. *Motivation and Emotion*, *37*(3), 558–573. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s11031-012-9332-3> (Accessed: 5. 2. 2020.)
- Biggs, J. (1990). Teaching for desired learning outcomes. In N. J. Entwistle (Ed.), *Handbook of Educational Ideas and Practices* (pp. 681–693). New York: Routledge.
- Bloxham, S., & Boyd, P. (2007). *Developing Effective Assessment in Higher Education*. Maidenhead & New York: Open University Press.
- Boekaerts, M. (2007). Understanding students' affective processes in the classroom. In P. A. Schutz & R. Pekrun (eds.), *Emotion in Education* (pp. 37–56). San Diego: Academic Press.
- Boekaerts, M., & Cascallar, E. (2006). How far have we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation? *Educational Psychology Review*, *18*(3), 199–210. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9013-4> (Accessed: 22.2.2017.)
- Boud, D. (2000). Sustainable Assessment: Rethinking assessment for learning society. *Studies in Continuing Education*, *22*(2), 151–167.
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2009). Mainly Openness: The relationship between the Big Five personality traits and learning approaches. *Learning and Individual Differences*, *19*(4), 524–529. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.06.004> (Accessed: 2. 3. 2020.)

- de Bruijn-Smolters, M., Timmers, C. F., Gawke, J. C. L., Schoonman, W., & Born, M. Ph. (2016). Effective self-regulatory processes in higher education: Research findings and future directions. A systematic review. *Studies in Higher Education*, 41(1), 139–158. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.915302> (Accessed: 4. 11. 2019.)
- De Clercq, M., Galand, B., & Frenay, M. (2013). Chicken or the egg: Longitudinal analysis of the causal dilemma between goal orientation, self-regulation and cognitive processing strategies in higher education. *Studies in Educational Evaluation*, 39(1), 4–13. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2012.10.003> (Accessed: 26. 2. 2020.)
- De Corte, E. (2016). Improving higher education students' learning proficiency by fostering their self-regulation skills. *European Review*, 24(2), 264–276. Retrieved from http://dx.doi.org.nukweb.nuk.uni-lj.si/10.1017/S1062798715000617__ (Accessed: 12. 3. 2020.)
- Delors, J. (1996). *Learning: The treasure within*. Paris: Unesco Publishing. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590> (Accessed: 12. 3. 2020.)
- Donche, V., De Maeyer, S., Coertjens, L., Van Daal, T., & Van Petegem, P. (2013). Differential use of learning strategies in first-year higher education: The impact of personality, academic motivation, and teaching strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 83(2), 238–251. Retrieved from <https://doi.org/10.1111/bjep.12016> (Accessed: 14. 7. 2015.)
- Entwistle, N. (2005). Contrasting perspectives on learning. In F. Marton, D. Hounsell, and N. Entwistle (Eds.), *The Experience of Learning: Implications for teaching and studying in higher education*. 3rd (Internet) edition (pp. 3–22). Edinburgh: University of Edinburgh, Centre for Teaching, Learning and Assessment. Retrieved from <https://www.ed.ac.uk/institute-academic-development/learning-teaching/research/experience-of-learning> (Accessed: 12. 3. 2020.) (Original work published 1984.)
- European Commission. (2019). *Key Competences for Lifelong Learning*. Luxemburg: Publication Office of the European Union. Retrieved from <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-120310289> (Accessed: 2. 3. 2020.)
- Garrison, D. R. (1997). Self-directed learning: Toward a comprehensive model. *Adult Education Quarterly*, 48(1), 18–33.
- Gibbs, G., & Simpson, C. (2004-05). Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1(1), 3–31.
- Hall, N. C., Sampasivam, L., Muis, K. R., & Ranellucci, J. (2016). Achievement goals and emotions: The mediational roles of perceived progress, control, and value. *British Journal of Educational Psychology*, 86(2), 313–330. Retrieved from <https://doi.org/10.1111/bjep.12108> (Accessed: 9. 3. 2020.)
- Hattie, J. C. A. (2009). *Visible Learning, A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London in New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Hornby, G. (2018). Eight key evidence-based teaching strategies for all levels of education. *Australian Educational Leader Articles*, 40(4), 28–31.
- Jansen, R. S., Leeuwen, A. van, Janssen, J., Jak, S., & Kester, L. (2019). Self-regulated learning partially mediates the effect of self-regulated learning interventions on achievement in higher education: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 28, 100292. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100292> (Accessed: 26. 2. 2020.)
- Järvenoja, H., Järvelä, S., & Malmberg, J. (2015). Understanding regulated learning in situative and contextual frameworks. *Educational Psychologist*, 50(3), 204–219. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/00461520.2015.1075400> (Accessed: 5. 2. 2015.)
- Järvenoja, H., Näykki, P., & Törmänen, T. (2019). Emotional regulation in collaborative learning: When do higher education students activate group level regulation in the face of challenges? *Studies*

- in *Higher Education*, 44(10), 1747–1757. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1665318> (Accessed: 5. 2. 2020.)
- Linnenbrink, E. A. (2007). The role of affect in student learning: A multi-dimensional approach to considering the interaction of affect, motivation, and engagement. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 107–124). San Diego: Academic Press.
- McCardle, L., Webster, E. A., Haffey, A., & Hadwin, A. F. (2017). Examining students' self-set goals for self-regulated learning: Goal properties and patterns. *Studies in Higher Education*, 42(11), 2153–2169. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1135117> (Accessed: 29. 11. 2019.)
- Ning, H. K., & Downing, K. (2015). A latent profile analysis of university students' self-regulated learning strategies. *Studies in Higher Education*, 40(7), 1328–1346. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.880832> (Accessed: 3. 3. 2020.)
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667–686. Retrieved from <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667> (Accessed: 5. 3. 2020.)
- Postareff, L., Mattsson, M., Lindblom-Ylänne, S., & Hailikari, T. (2017). The complex relationship between emotions, approaches to learning, study success and study progress during the transition to university. *Higher Education*, 73(3), 441–457. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0096-7> (Accessed: 19. 2. 2020.)
- Ramsden, P. (1985). Student learning research: Retrospect and prospect. *Higher Education Research and Development*, 4(1), 51–69.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and needs*. New York: The Guilford Press.
- Simons, P. R. J. (1997). Definitions and theories of active learning. In D. Stern & G. L. Huber (Eds.), *Active Learning for Students and Teachers, Reports from Eight Countries OECD* (pp.19–39). Frankfurt am Main, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang.
- Shuell, T. J. (1988). The role of student in learning from instruction. *Contemporary Educational Psychology*, 13, 276–295.
- Swann, W. B., & Jetten, J. (2017). Restoring agency to the human actor. *Perspectives on Psychological Science*, 12(3), 382–399. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/1745691616679464> (Accessed: 29. 11. 2019.)
- Šarić, M., & Šteh, B. (2019). Implementing reflective practice to improve our participation in the community. In K. Skubic Ermenc & B. Mikulec (Eds.), *Building Inclusive Communities through Education and Learning* (pp. 117–133). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Šteh, B. (1999). Pojmovanja učenja, poučevanja in znanja v povezavi z učnim procesom in uspehom. *Sodobna pedagogika*, 50(1), 250–265.
- Van Rossum, E. J., & Schenk, S. M. (1984). The relationship between learning conception, study strategies and learning outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 54(1), 73–83.
- Vermunt, J. D. (2005). Relations between student learning patterns and personal and contextual factors and academic performance. *Higher Education*, 49(3), 205. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6664-2> (Accessed: 16. 3. 2020.)
- Vermunt, J. D., & Donche, V. (2017). A learning patterns perspective on student learning in higher education: state of the art and moving forward. *Educational Psychology Review*, 29(2), 269–299. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9414-6> (Accessed: 22. 6. 2018.)
- Vermunt, J. D. H. M., & Van Rijswijk, F. A. W. M. (1988). Analysis and development of students' skill in self-regulated learning. *Higher Education*, 17, 647–682.
- Vermunt, J. D., & Vermetten, Y. J. (2004). Patterns in student learning: relationships between learning strategies, conceptions of learning, and learning orientations. *Educational Psychology Review*,

- 16(4), 359–384. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0005-y> (Accessed: 20. 10. 2009.)
- Volet, S., Vauras, M., & Salonen, P. (2009). Self- and social regulation in learning contexts: an integrative perspective. *Educational Psychologist*, 44(4), 215–226. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/00461520903213584> (Accessed: 20. 2. 2020.)
- Woolfolk, A. (2002). *Pedagoška psihologija*. Ljubljana: Educy.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64–70.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). Self-regulated learning and performance. An introduction and an overview. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 1–12). New York: Routledge.

Authors

Barbara Šteh, PhD

Izredna profesorica, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Aškerčeva 2, Ljubljana, barbara.steh@ff.uni-lj.si

Assoc. Prof., University of Ljubljana, Faculty of Arts, Aškerčeva 2, Ljubljana, barbara.steh@ff.uni-lj.si

Marjeta Šarić, PhD

Asistentka., Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Aškerčeva 2, Ljubljana, marjeta.saric@ff.uni-lj.si

Assistent., University of Ljubljana, Faculty of Arts, Aškerčeva 2, Ljubljana, marjeta.saric@ff.uni-lj.si

URESNIČEVANJE PRIČAKOVANJ VISOKOŠOLSКИH UČITELJEV IN ASISTENTOV OD USPOSABLJANJ V OKVIRU PROJEKTA INOVUP

MATEJ URBANČIČ¹ & NINA KRISTL¹

Potrjeno/Accepted
21. 4. 2020

¹Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Ljubljana, Slovenija

Objavljeno/Published
27. 7. 2020

KORESPONDENČNI AVTOR/CORRESPONDING AUTHOR
matej.urbancic@ff.uni-lj.si

Ključne besede:

visoko šolstvo,
visokošolska didaktika,
usposabljanja,
pričakovanja
udeležencev

Keywords:

higher education, higher
education didactics,
training, participant
expectations

UDK/UDC:

378.147.091.12:005.963
378.147.091.31-059.2

Izvleček/Abstract Visokošolskim učiteljem je skupno delo s študenti, ne pa tudi zavedanje, da je pristop k poučevanju tako pomemben, kot je pomembna vsebina. V okviru projekta INOVUP se izvajajo usposabljanja visokošolskih učiteljev s področja visokošolske didaktike za izboljševanje kakovosti poučevanja, osrednja predpostavka projekta pa je, da je način poučevanja povezan s pridobljenim znanjem, razumevanjem vsebine, motivacijo za delo in sodelovanjem med študenti in učitelji. V prispevku obravnavamo odzive na pričakovanja do usposabljanj in uresničitve teh pričakovanj. Rezultati kažejo, da je pri skoraj treh četrtinah udeležencev motivacija za udeležbo želja po praktičnem, uporabnem znanju. Udeleženci so večinoma zadovoljni z usposabljanji, za katere menijo, da imajo pozitiven doprinos k pridobitvi teoretičnih in praktičnih znanj ter k motivaciji za nadaljnje poglobljanje znanja. Na osnovi teh ugotovitev je mogoče oblikovati priporočila za posodobitve in nadgradnje usposabljanj.

Meeting the expectations of higher education teachers and assistants for training within the INOVUP project All university teachers work with students, but not all of them are aware that the teaching approach is as important and as relevant as the subject content. Within the INOVUP project, university teachers receive training in higher education didactics to raise the quality of instruction. The main premise of the project is that the teaching method is related to the acquired knowledge, understanding of the content, motivation for work and cooperation between students and teachers. The article addresses teachers' responses to and expectations of these training events and how these expectations are met. The results show that more than three-quarters of the participants seek practical, usable knowledge. The participants are mostly satisfied with the training, which they consider to be a positive contribution to the acquisition of theoretical and practical knowledge and motivation for further deepening their knowledge. Based on these findings, recommendations can be put forward to upgrade training for future participants.

Uvod

Izvajalci usposabljanj pripravijo predlog usposabljanja, ki ga potrdi programski svet projekta, in vključuje podroben opis usposabljanja, cilje, izide in pristope, ki bodo uporabljeni. Usposabljanja so s področja visokošolske didaktike in so namenjena visokošolskim učiteljem, ki želijo pridobiti in nadgraditi svoje znanje s področja visokošolske didaktike in sorodnih vsebin. Usposabljanja zajemajo področja učnih metod in širše palete različnih oblik pedagoškega dela s študenti (delo z velikimi in malimi skupinami, oblike predavanj, aktivno in samostojno delo študentov, metode izkustvenega učenja ipd.) ter področja splošnega poznavanja postopkov načrtovanja, izvajanja in vrednotenja rezultatov pedagoškega procesa.

Usposabljanja izvajajo strokovnjaki s področja didaktike, pedagogike in andragogike, vključenih je več specialnih pedagogov, nekateri izvajalci pa so strokovnjaki na posameznih vsebinskih področjih, ki so s področjem poučevanja povezani. Večina usposabljanj je zasnovanih v delavniški obliki za manjše skupine udeležencev, močno je zastopana in spodbujana diskusija med udeleženci in med izvajalci usposabljanja, udeleženci lahko prejmejo gradiva, deležni pa so tudi individualnih konzultacij. V zadnjem obdobju se usposabljanja izvajajo tudi na daljavo, kjer običajno ni omejitve udeležbe.

Na usposabljanje se lahko prijavi kdor koli, prednost pa imajo visokošolski učitelji in sodelavci, raziskovalci in drugi visokošolski delavci, ki prejmejo obvestila o prihajajočih usposabljanjih dvakrat na mesec po elektronski pošti, se pa ta objavljajo tudi na spletni strani projekta *inovup.si*. Usposabljanja organizirajo vsi konzorcijski partnerji projekta (UL, UM, UPR in FIS), pričakovano jih je največ izvedenih na Univerzi v Ljubljani in Univerzi v Mariboru. V ponudbo so vključena večinoma usposabljanja, ki jih pripravljajo domači strokovnjaki, zaposleni na visokošolskih zavodih, približno desetino pa predstavljajo zunanji in tuji izvajalci, ki se projektu pridružijo na povabilo. Prijave se zbirajo do zapolnitve mest pri usposabljanjih, ki se izvajajo delavniško v manjših skupinah, nekatera usposabljanja pa so odprta brez omejitve. Usposabljanja se glede na izraženo zanimanje ponavljajo vsaj enkrat letno.

Metodologija

Namen raziskave

Namen analize je bil ugotoviti, kakšna so pričakovanja visokošolskih učiteljev, ki so se udeleževali usposabljanj v prvem letu izvajanja projekta, in v kolikšni meri so se njihova pričakovanja glede usposabljanj uresničila. V ta namen je bila uporabljena deskriptivna raziskovalna metoda. V prispevku so uporabljeni le podatki evalvacijskega vprašalnika, ki se nanašajo na pričakovanja in na mnenja, ki so jih udeleženci zapisali kot obrazložitev pohvale/graje ter morebitni predlogi za nadaljnja usposabljanja.

Namen raziskave je bil tudi ugotoviti zadovoljstvo visokošolskih učiteljev in sodelavcev z usposabljanji, ki potekajo v okviru projekta INOVUP, ter njihova pričakovanja glede izvedbe usposabljanj. Ugotovitve raziskave, tj. analize pričakovanj in potreb udeležencev usposabljanj, predstavljajo temelj za načrtovanje nadaljnjih usposabljanj, ki bi visokošolske učitelje in asistente, torej izvajalce pedagoškega procesa na univerzitetni ravni, opremila z dodatnimi znanji o visokošolski didaktiki.

Raziskovalna metoda

V raziskavi je bil uporabljen kvantitativni raziskovalni pristop. Uporabljena je bila deskriptivno raziskovalna metoda. Za evalvacijo vsakega usposabljanja v okviru projekta je bil uporabljen za ta namen razvit evalvacijski vprašalnik, ki ga je vsak udeleženec usposabljanja izpolnil neposredno po zaključku usposabljanja. Podatki, pridobljeni z evalvacijskim vprašalnikom, so bili obdelani z metodami osnovne opisne statistične analize. Statistični testi za posploševanje rezultatov na celotno populacijo niso bili uporabljeni, saj je v raziskavo vključena celotna populacija, t. j. udeleženci usposabljanj.

Postopek zbiranja podatkov in opis instrumenta

V prispevku je predstavljena evalvacija usposabljanj, ki so potekala od decembra 2018 do novembra 2019. V tem obdobju je bilo izvedenih skupno 96 usposabljanj (64 različnih in 32 ponovitev za drugo skupino udeležencev). Udeleženci usposabljanj so po zaključku usposabljanja prejeli evalvacijski vprašalnik, na katerem

so med drugim izrazili stališče o izvedbi usposabljanj, in sicer na štiristopenjski Likertovi lestvici strinjanja, kjer ocena ena (1) pomeni popolno nestrinjanje, ocena štiri (4) pa strinjanje s trditvijo v celoti. Udeleženci usposabljanj so odgovarjali še na vprašanje o razlogih za udeležbo na usposabljanjih.

V končnem delu vprašalnika sta bili zastavljeni tudi odprti vprašanja, kjer so bili udeleženci pozvani, da: (1) napišejo pohvale oziroma graje na kateri koli vidik usposabljanja (od organizacije do izvedbe) in (2) podajo predloge za dodatna usposabljanja, ki bi jih še morali ponuditi visokošolskim delavcem.

Opis udeležencev

V evalvacijo usposabljanj se je vključilo 999 udeležencev, visokošolskih učiteljev in sodelavcev ter drugih oseb, ki so prav tako vključene v visokošolski proces. Evalvacijski vprašalnik so izpolnili vsi udeleženci usposabljanj. Pri tem je treba poudariti, da populacije ne predstavljajo vsi visokošolski učitelji in sodelavci, ki poučujejo na terciarni ravni, temveč visokošolski učitelji in sodelavci, vključeni v usposabljanja v okviru projekta.

Med tistimi udeleženci usposabljanj, ki so podali informacijo o delovnem mestu, na katerem so zaposleni (68,6 %), prevladujejo visokošolski učitelji (52,7 %) in visokošolski sodelavci (45,0 %). Raziskovalci (1,0 %), zunanji sodelavci (0,9 %) in znanstveni delavci (0,4 %) se v manjši meri vključujejo v usposabljanja. Največji delež med visokošolskimi učitelji predstavljajo udeleženci z nazivom docent (39,3 %), slaba četrtnina (23,2 %) je izrednih profesorjev in slaba petina (19,4 %) udeležencev v nazivu predavatelj. Redkeje se med visokošolskimi učitelji usposabljanj udeležujejo lektorji (8,5 %), višji predavatelji (6,2 %) in redni profesorji (3,3 %). Največji delež med visokošolskimi sodelavci, ki so se udeležili usposabljanj in so sodelovali v evalvaciji usposabljanj, predstavljajo asistenti (77,5 %), sledijo jim strokovni delavci (20,2 %), medtem ko so bibliotekarji (2,0 %) in učitelji veččin (0,3 %) zastopani v najmanjši meri.

Med udeleženci usposabljanj prevladujejo osebe ženskega spola (70,5 %), saj je moških udeležencev le slaba tretjina (29,5 %). Udeleženci imajo od 0 (brez izkušenj) do 40 let delovnih izkušenj v visokem šolstvu, v povprečju pa 14,1 leta (SD = 8,5) delovnih izkušenj v visokem šolstvu. Skoraj polovica (49,5 %) udeležencev ima manj

kot 15 let delovnih izkušenj v visokem šolstvu. Usposabljanj se torej v največji meri udeležujejo mlajše ženske.

Rezultati in diskusija

Udeležence usposabljanj smo povprašali po razlogih za udeležbo na usposabljanju, da bi ugotovili, kakšna so bila njihova pričakovanja glede vsebine usposabljanja.

Ugotovili smo, da se je dobre tri četrtine (76,3 %) udeležencev za udeležbo na usposabljanju odločilo z namenom pridobiti več praktičnega, uporabnega znanja s področja usposabljanja, slaba polovica (48,7 %) pa z namenom pridobiti več teoretičnega znanja s področja usposabljanja. Izključno teoretičnih usposabljanj ni, je pa pri večini usposabljanj predviden teoretični uvod, ki je namenjen posredovanju osnovnega znanja o tematiki. Pri le slabi tretjini udeležencev (30, %) je bil prisoten motiv pridobitve znanja, ki bi ga lahko delili s svojimi kolegi v kolektivu, vsak peti udeleženec pa je želel na usposabljanju deliti svoja stališča in poglede o vsebinah, ki so bile obravnavane. Med drugimi razlogi za udeležbo na usposabljanju prevladuje pridobitev potrdila o udeležbi.

Izrazito poudarjanje praktičnega in uporabnega znanja je mogoče zaslediti tudi med odzivi v odprtih vprašanjih, saj je ravno ta vidik najpogosteje izpostavljen. Kaže, da učitelji iščejo »recepte«, kako neko novost uvesti, kako se odzivati v različnih situacijah, in katere pripomočke, gradiva uporabiti. Kot najustreznejši pristop, ki bi imel glede na zahteve učiteljev največji učinek na njihovo praktično uporabo znanja, pridobljenega na usposabljanjih, bi bil po mnenju udeležencev izvedba delavnic v majhnih skupinah in spremljanje, t.i. »vrstniška« evalvacija (hospitacije).

Tabela 1: Razlogi za udeležbo na usposabljanju (N=951)

	f	%
Pridobiti več praktičnega, uporabnega znanja s področja usposabljanja.	726	76,3 %
Pridobiti več teoretičnega znanja s področja usposabljanja.	463	48,7 %
Pridobiti znanje, ki ga bom lahko delil_a s svojimi kolegi v kolektivu.	291	30,6 %
Deliti svoja stališča in poglede o vsebinah, ki so bile obravnavane na usposabljanju.	203	21,3 %
Drugo.	27	2,8 %

Na uspešnost izvedbe usposabljanj kaže tudi visoka stopnja uresničitve pričakovanih udeležencev glede usposabljanja, saj so se pričakovanja v celoti uresničila pri več kot polovici udeležencev (54,1 %), pričakovanja pa so se večinoma uresničila pri nadaljnjih 41 % udeležencev. Tako visok odstotek je pričakovan, saj so na spletni strani podrobne informacije o usposabljanju in udeleženci izbirajo po zanimanju. Manj kot 10 % udeležencev usposabljanj navaja, da so se njihova pričakovanja uresničila v manjši meri ali pa sploh ne. Med udeleženci, ki so uresničenje svojih pričakovanih izrazili z »večinoma«, je pogosto dodana pripomba, da usposabljanje ni ponudilo dovolj praktičnih nasvetov.

Tabela 2: Uresničenje pričakovanih udeležencev glede usposabljanja (N = 926)

	f	%
Da, v celoti.	473	51,1 %
Večinoma.	378	40,8 %
Le v manjši meri.	65	7,0 %
Sploh ne.	10	1,1 %

Velika večina udeležencev (več kot 90 %) soglaša (se strinja ali zelo strinja), da so imela usposabljanja pozitiven doprinos k pridobitvi teoretičnih in praktičnih znanj ter k motivaciji za nadaljnje poglobljanje znanja. Soglašajo, da so na usposabljanjih pridobili znanja, pomembna za organizacijo pedagoškega dela, močan je tudi učinek usposabljanj na motivacijo za nadaljnje poglobljanje znanja na tem področju. Visok delež udeležencev (91,2 %) je navedel (se strinja ali zelo strinja), da bo lahko pridobljeno znanje na usposabljanju vsaj do neke mere uporabil tudi pri svojem pedagoškem delu, kar je, kot smo že predhodno ugotovili, najpogostejši motiv za udeležbo na usposabljanju. Prav tako visok delež (90 %) udeležencev usposabljanj navaja, da so pomembno razširili in/ali poglobili svoje znanje s tega področja. Nezanemarljivo visok je tudi delež tistih, ki menijo, da je usposabljanje vplivalo na njihovo pojmovanje o obravnavani tematiki (91 %).

Tabela 3: Osnovne opisne statistike za sklop stališč o izvedbi usposabljanj

	N	Se sploh ne strinjam.	Se ne strinjam.	Se strinjam.	Se zelo strinjam.	M	SD
Z usposabljanjem sem pomembno razširil/a in/ali poglobil/a svoje znanje s tega področja.	986	1,9 %	8,5 %	34,3 %	55,3 %	3,43	0,729

	N	Se sploh ne strinjam.	Se ne strinjam.	Se strinjam.	Se zelo strinjam.	M	SD
Usposabljanje je pomembno za organizacijo pedagoškega dela.	985	1,0 %	5,4 %	23,5 %	70,2 %	3,63	0,635
Usposabljanje je vplivalo na moja pojmovanja o obravnavani tematiki.	980	1,8 %	7,1 %	32,7 %	58,4 %	3,48	0,709
Usposabljanje me je motiviralo za nadaljnje poglobljanje znanja na tem področju.	989	1,4 %	6,6 %	25,7 %	66,3 %	3,57	0,680
Pridobljeno znanje bom lahko uporabil_a tudi pri svojem pedagoškem delu.	982	2,2 %	6,6 %	26,8 %	64,4 %	3,53	0,719

Med tistimi udeleženci usposabljanj, ki izvajajo pedagoški visokošolski proces, glede na njihov naziv ni bistvenih razlik v stališčih o usposabljanjih, ki kažejo na njihovo zadovoljstvo z izvedenimi usposabljanji (Tabela 4). Zadovoljstvo z izvedenimi usposabljanji je največje med rednimi profesorji, relativno visoko je praviloma še med udeleženci v nazivu lektor in predavatelj ter asistent. Najnižje zadovoljstvo z izvedenimi usposabljanji opazimo pri višjih predavateljih in izrednih profesorjih.

Tabela 4: Osnovne opisne statistike za sklop stališč o izvedbi usposabljanj glede na naziv

	Z usposabljanjem sem pomembno razširil_a in/ali poglobil_a svoje znanje s tega področja.	Usposabljanje je pomembno za organizacijo pedagoškega dela.	Usposabljanje je vplivalo na moja pojmovanja o obravnavani tematiki.	Usposabljanje me je motiviralo za nadaljnje poglobljanje znanja na tem področju.	Pridobljeno znanje bom lahko pridobil_a tudi pri svojem pedagoškem delu.
Asistent	N	237	237	235	236
	M	3,44	3,66	3,51	3,62
	SD	0,690	0,580	0,656	0,602
Lektor	N	18	17	16	17
	M	3,61	3,76	3,44	3,65
	SD	0,608	0,437	0,629	0,493

Docent	N	83	82	81	83	83
	M	3,34	3,60	3,48	3,57	3,54
	SD	0,830	0,682	0,726	0,702	0,686
Višji predavatelj	N	12	12	11	12	12
	M	3,17	3,58	3,45	3,58	3,33
	SD	0,718	0,669	0,820	0,669	0,985
Predavatelj	N	39	41	39	39	39
	M	3,46	3,66	3,54	3,56	3,56
	SD	0,682	0,575	0,505	0,598	0,598
Izredni profesor	N	48	47	47	47	47
	M	3,42	3,60	3,45	3,60	3,45
	SD	0,739	0,712	0,775	0,648	0,775
Redni profesor	N	7	7	7	7	7
	M	3,71	3,71	3,86	3,86	3,86
	SD	0,488	0,488	0,378	0,378	0,378

V kontekstu približevanja pričakovanjem udeležencev usposabljanj bi bilo smiselno pred usposabljanjem udeležencem izročiti vsebinske informacije o usposabljanju v obliki vnaprej pripravljenih gradiv in izvesti več krajših zaporednih usposabljanj, saj je željo po tem izrazila več kot polovica udeležencev. Na spletni strani projekta sicer so podatki o usposabljanju, ki vključujejo tudi predvidene učne izide, prav tako so zabeležene posebnosti oziroma zahteve, ki jih od udeležencev pričakuje izvajalec, ni pa vnaprej podanih gradiv, ker te udeleženci večinoma dobijo na usposabljanju.

Zanimivo je, da je pri dobri tretjini udeležencev usposabljanj prisotna želja po ločeni obravnavi posamezne tematike na osnovni in napredni ravni zahtevnosti ter po možnosti (samo)evalvacije pridobljenega znanja po delavnici. To pomeni, da bi si tretjina udeležencev želela najprej seznaniti se z vsebino in šele nato sodelovati v praktični delavnici. Delež tistih, ki bi si želeli po usposabljanju spremljati ocenjevanja usposabljanja drugih udeležencev, je relativno nizek. Čeprav je delavniška zasnova večinoma praktična, je v naboru usposabljanj tudi nekaj takih, ki so izvedena v dveh delih, od katerih je drugi izključno praktičen, terenski, eksperimentalen. Pri teh usposabljanjih ni bilo mogoče zaznati razlik v pričakovanjih v primerjavi z drugimi usposabljanji.

Tabela 5: Osnovne opisne statistike za sklop stališč o pričakovanjih glede izvedbe usposabljanj

	N	Se sploh ne strinjam.	Se ne strinjam.	Se strinjam.	Se zelo strinjam.	M	SD
Pred usposabljanjem bi si želel_a več vsebinskih informacij (vnaprej pripravljeno gradivo).	969	18,9 %	27,3 %	29,1 %	24,7 %	2,60	1,055
Želel_a bi si več krajših zaporednih usposabljanj (kot tečaj z več področij).	971	19,8 %	26,5 %	29,2 %	24,5 %	2,58	1,063
Tematika usposabljanja bi zahtevala ločeno osnovno in napredno raven zahtevnosti.	964	34,3 %	31,2 %	20,1 %	14,3 %	2,14	1,048
Želel_a bi si možnost (samo)evalvacije pridobljenega znanja po delavnici.	953	25,6 %	39,0 %	23,3 %	12,1 %	2,22	0,962
Želel_a bi spremljati splošne ocene udeležencev pri ponavljajočih se usposabljanjih.	947	40,1 %	32,9 %	17,3 %	9,6 %	1,96	0,979

Da je praktičnost usposabljanj na prvem mestu po izboru, pokaže tudi primerjava odprtih odzivov. Med tistimi, ki so podali najvišjo oceno, torej uresničitev pričakovanj potrjujejo v polni meri, se pojavijo pohvale na *odprtost komunikacije in diskusijo, prijetno vzdušje*, ki ga ustvari izvajalec oziroma sam izbran *pristop*, vsebinsko pa *strokovnost, pripravljeno gradivo* in pa predstavitev *primerov dobrih praks*.

Med tistimi, ki so navajali, da se pričakovanja sploh niso uresničila, pa so kot problem izpostavili *nepovezanost vsebine z naslovom in cilji*, slabo ali neustrezno *izvedbo, jezik*, če je bilo predavanje v tujem jeziku, in pa pretiravanje s *teorijo* in odsotnost *konkretne prakse*.

Če smo predhodno ugotavljali, da med udeleženci usposabljanj glede na njihov naziv ne prihaja do bistvenih razlik v njihovem zadovoljstvu z izvedenimi usposabljanji, pa na tem mestu ugotavljamo, da se med določenimi skupinami udeležencev glede na njihov naziv kažejo bistvene razlike v njihovih pričakovanjih glede izvedbe usposabljanj (tabela 6).

Tako so pričakovanja predavateljev glede obravnavanih vidikov izvedbe usposabljanj praviloma najvišja, relativno visoka pričakovanja zasledimo tudi med višjimi predavatelji in docenti, medtem ko so pričakovanja glede izvedenih usposabljanj praviloma med udeleženci usposabljanj v nazivu lektor med najnižjimi, relativno nizka pričakovanja zasledimo tudi med asistenti in izrednimi profesorji, tudi med rednimi profesorji, pri katerih sicer obstaja pogosteje izražena želja po več krajših zaporednih usposabljanjih in možnosti (samo)evalvacije pridobljenega znanja po delavnici.

Tabela 6: Osnovne opisne statistike za sklop stališč o pričakovanjih glede izvedbe usposabljanj glede na naziv

		Pred usposabljanji bi si želeli_a več vsebinskih informacij (vnaprejš pripravljenno gradivo).	Želeli_a bi si več krajših zaporednih usposabljanj (kot tečaj z več področij).	Tematika usposabljanja bi zahtevala ločeno osnovno in napredno raven zahtevnosti.	Želeli_a bi si možnost (samo)evalvacije pridobljenega znanja po delavnici.	Želeli_a bi spremljati splošne ocene udeležencev pri ponavljajočih se usposabljanjih.
Asistent	N	238	238	236	235	234
	M	2,51	2,59	2,11	2,14	1,98
	SD	1,018	1,055	0,983	0,856	0,965
Lektor	N	18	18	18	18	18
	M	2,00	2,61	2,11	1,89	1,50
	SD	0,840	1,037	1,183	0,832	0,618
Docent	N	83	82	81	79	79
	M	2,70	2,66	2,25	2,18	1,96
	SD	1,079	1,091	1,101	0,958	0,993
Višji predavatelj	N	12	12	12	12	12
	M	2,92	2,75	2,58	2,25	2,00
	SD	0,996	0,965	0,900	0,754	0,853
Predavatelj	N	41	41	39	40	38
	M	2,98	3,07	2,56	2,85	2,50

	SD	0,935	0,787	0,968	0,921	1,133
Izredni profesor	N	48	48	48	46	48
	M	2,58	2,46	1,92	2,07	1,88
	SD	1,217	1,091	0,895	0,998	0,981
Redni profesor	N	7	7	7	7	7
	M	2,43	2,86	2,14	2,43	1,86
	SD	1,134	0,690	0,900	0,535	0,378

Če kaže, da se učitelji strinjajo, da pridobljena znanja v okviru usposabljanj lahko do neke mere uporabijo tudi pri svojem delu ter da so razširili in poglobili svoja znanja s tega področja, ostaja neizvršen le njihov praktični preizkus na novo pridobljenega znanja v predavalnici. Eden izmed že omenjenih načinov je sodelovanje pri predavanjih, kjer si učitelja izmenjujeta vtise in mnenja. Pomembna lastnost visokošolskih učiteljev, katerih odzivi na usposabljanje so predstavljeni v prispevku, je, da so se udeležili vsaj enega izmed usposabljanj. Kako nagovoriti tiste, ki se jih ne, ostaja neznanka.

Zaključki

Univerzitetni učitelji tradicionalno izkazujejo svoje dosežke kot raziskovalci, kakovosti pedagoškega dela pa običajno ne izkazujejo. Visokošolskim učiteljem se za habilitacijo običajno upošteva sodelovanje na konferencah in usposabljanjih, vendar prednostno tematsko povezanih z njihovim raziskovalnim delom. To pomeni, da je kakovost pedagoškega dela odvisna od njihovega osebnega dožemanja pomembnosti (Biggs idr., 2019). Zavedati se je treba, da (1) dober raziskovalec ne pomeni nujno dobrega učitelja, (2) da bi morala biti status in vrednost poučevanja enaka statusu raziskav v visokem šolstvu in enakomerno nagrajena, (3) da je razvoj akademskega osebja zasnovan kot kritično sodelovanje med teorijo in prakso ter (4) da je treba zagotavljanje kakovosti razumeti kot izboljšanje in razvoj poučevanja in učenja (Quinn, 2012).

Usposabljanj s področja poučevanja in učenja se udeležuje le manjši delež visokošolskih učiteljev, torej tisti, ki razumejo ali bolje – priznavajo – pomembnost tudi tega vidika študija. Rezultati analize podatkov, zbranih z evalvacijskim vprašalnikom, kažejo, da je pri skoraj treh četrtinah udeležencev motivacija za

udeležbo na usposabljanju želja po pridobitvi uporabnega praktičnega znanja s področja usposabljanja, pri nekaj manj kot polovici udeležencev pa želja po pridobitvi več teoretičnega znanja s področja usposabljanja. Ne glede na motivacijo udeležencev za udeležbo na usposabljanju so se pri le polovici udeležencev njihova pričakovanja glede usposabljanja izpolnila v celoti. Udeleženci usposabljanj so seveda tisti, ki si že tako želijo in si prizadevajo izboljšati svoje pedagoško delo s študenti in pravzaprav iščejo pogoje za inovativno poučevanje, kjer učitelji in študenti z zadovoljstvom sodelujejo v študijskem procesu (Biggs idr., 2019). Vsekakor pa se zdi pomembno priporočilo v smeri sistemskih sprememb v smislu ustreznega vrednotenja tudi pedagoških znanj visokošolskih učiteljev (Aškerc idr., 2016), avtonomije in možnosti za osebni pristop pri uporabi raznolikih didaktičnih metod dela.

V izobraževanju je sodelovanje ključno za doseganje skupnega cilja. Paradigma prežema pristope poučevanja in učenja študentov, učitelji pa sebe v vlogi študenta ne vidijo enako. Ena izmed možnosti za povečanje udeležbe je skupen »studij« s sodelovalnim akcijskim raziskovanjem (Castro Garcés in Martínez Granada, 2016), s sodelovalnim spletnim delom (Teräs, 2016) in na sploh z različnimi potrebami (MacPhail, 2018). To omogoča usklajevanje in preizkušanje zamisli, boljše razumevanje teorije, načrtovanje in pripravo študijskih nalog, zbiranje in analizo podatkov o dejavnostih ter na splošno kritične odzive na vsakomur lastno prakso. Učinek se lahko kaže tudi v pripravi prispevkov, to pa predstavlja dejavnosti, ki so skupne prav vsem visokošolskim učiteljem. Bistven pa je premik od izoliranosti učiteljevega dela do skupnih učiteljskih vlog. Organiziranje usposabljanj s katerega koli področja je lahko pomemben dejavnik za zagotavljanje potrebe in razvoja vseh udeležencev izobraževalnega procesa (Spivakovskiy, 2017).

V okviru projekta INOVUP se izvajajo t. i. prenosi znanja visokošolskih učiteljev, ki so obiskali tujo ustanovo in tam spremljali različne pedagoške praske. Ob vrnitvi predstavijo novosti v kolektivu, mogoča pa je udeležba tudi zunanjih udeležencev. Ti prenosi so izrazito praktično usmerjeni in zamišljeni prav za zadostitev potrebe učiteljev po konkretnih primerih in dobrih praksah. Ali je predstavitev uspešno uvedene spremembe dovolj, da tudi druge učitelje pripravi na preizkušanje, je sicer pomembno vprašanje, nedvomno pa drži, da je široko poznavanje problematike učenja in poučevanja na visokošolski ravni povezano tudi s siceršnjim odnosom do sprememb na delovnem mestu.

Poudarjene so lahko različne percepcije, ki so podlaga za posledice aktivnosti in pristopa k razvoju akademskega osebja, na primer raziskovanje identitete izven discipline; globlje preizpraševanje prepričanj o poučevanju, na katerih temeljijo prakse in veščine; uskladitev vrednot in moči med študenti in učitelji; raziskovanje delovanja in nadzora kakovosti ter podobno. Izobraževanje učiteljev se torej mora obravnavati kot sestavni del akademske identitete in razvoja (Deaker idr, 2016).

Iz raziskave sledi, da je pri snovanju in načrtovanju usposabljanj dobro upoštevati izraženi želji učiteljev, in sicer da naj usposabljanja vključujejo a) teoretični uvod, ki je namenjen seznanjanju s problematiko, ter b) konkretne praktične primere in priporočila. Ena izmed možnosti je oblikovanje usposabljanj v dveh delih ali pa krajše uvodno predavanje, ki bi bilo lahko pripravljeno kot videopredavanje, namenjeno pa bi bilo predvsem predstavitvi ozadja problema in morda mnenj strokovnjakov s področja. Osrednji del usposabljanja bi tako lahko bil še vedno izveden delavniško v manjših skupinah, kjer bi se učitelji lahko odzivali na predloge, kako nek izvedbeni problem razreševati. Tak pristop bi sovpadal z odzivi udeležencev. Kot pomembni se kažejo tudi prenosi znanja, ki se že izvajajo v okviru projekta INOVUP, vendar so bili do sedaj prednostno omejeni na ustanovo, s katere prihaja izvajalec. Multiplikatorji se usposabljujejo na tujih visokošolskih institucijah, pridobljena spoznanja pa širijo v slovenski visokošolski prostor. Sodelovanja se lahko udeležijo sicer vsi visokošolski sodelavci, vendar kaže, da se to dogaja v manjši meri.

Izjava o financiranju

Članek je rezultat raziskovalnega dela, ki sta ga sofinancirali Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada v okviru projekta Inovativno učenje in poučevanje v visokem šolstvu (INOVUP).

Literatura

- Aškerc K. (2013). *Didaktično usposabljanje visokošolskih učiteljev in sodelavcev z vidika razvoja človeških virov v visokem šolstvu*, Magistrsko delo. Univerza v Mariboru, Ekonomsko-poslovna fakulteta.
- Aškerc Veniger, K. (2016). University teachers' opinions about higher education pedagogical training courses in Slovenia. *CEPS Journal*, 6(4), 141–161.
- Aškerc, K., Cvetek, S., Florjančič, V., Klemenčič, M., in Požarnik, B. M., Rutar, S. (2016). *Izboljševanje kakovosti poučevanja in učenja v visokošolskem izobraževanju: Od teorije k praksi, od prakse k teoriji*. Ljubljana: Center RS za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja.

- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and teacher education*, 27(1), 10–20.
- Baeten, M., Struyven, K., in Dochy, F. (2013). Student-centred teaching methods: Can they optimise students' approaches to learning in professional higher education? *Studies in Educational Evaluation*, 39(1), 14–22.
- Bidabadi, N. S., Isfahani, A. N., Rouhollahi, A., in Khalili, R. (2016). Effective teaching methods in higher education: requirements and barriers. *Journal of advances in medical education & professionalism*, 4(4), 170.
- Biggs, J., Harris, C. W., in Rudolph, J. (2019). Teaching for Quality Learning at Changing Universities. A tour de force of modern education history—an interview with Professor John Biggs. *Journal of Applied Learning and Teaching*, 2(1), 54–62.
- Brinkley-Etzkorn, K. E. (2018). Learning to teach online: Measuring the influence of faculty development training on teaching effectiveness through a TPACK lens. *The Internet and Higher Education*, 38(1), 28–35.
- Campbell, J. L. (2018). "My Teacher Says I'm an Overachiever, but I Think He's an Overexpecter": Teacher Expectations, Self-Concept, and Academic Success, *Dissertations and Theses*. Paper 4546.
- Castro Garcés, A. Y., in Martínez Granada, L. (2016). The role of collaborative action research in teachers' professional development. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 18(1), 39–54.
- Cvetek, S. (2015). *Učenje in poučevanje v visokošolskem izobraževanju: Teorija in praksa*. Ljubljana: Buča.
- De Graaff, Erik, Andernach, Toine, in Klaassen, Renate. (2006). Learning to teach, teaching to learn the impact of a didactic qualification programme on university teachers careers. M. E. Jones, F. Reichl, A. Steiner (ur). *Proceedings of the 10th LACEE World Conference on Continuing Engineering Education (WCCEE)*. April 19–21, 2006, Vienna University of Technology, Vienna, Austria.
- Deaker, L., Stein, S. J., in Spiller, D. (2016). You can't teach me: Exploring academic resistance to teaching development. *International Journal for Academic Development*, 21(4), 299–311.
- Didakt.UM (2020). Vključevanje uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije v visokošolskem pedagoškem procesu. Pridobljeno s <https://didakt.um.si/oprojektu/Strani/default.aspx> (Dostopno: 30. marec 2020)
- Digitalna univerza (2020) Digitalna univerza – z inovativno uporabo IKT do odličnosti. Pridobljeno s https://www.uni-lj.si/o_univerzi_v_ljubljani/projekti/projekti_2014_2020-/z_inovativno_uporabo_ikt_do_odlicnosti/ (Dostopno: 30. marec 2020)
- Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., & Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14(1), 4–58.
- Durksen, T. L., Klassen, R. M., in Daniels, L. M. (2017). Motivation and collaboration: The keys to a developmental framework for teachers' professional learning. *Teaching and teacher education*, 67 (October 2017), 53–66.
- Hassel, S., in Ridout, N. (2018). An investigation of first-year students' and lecturers' expectations of university education. C. Senior, D. Fung, C. Howard in R Senior (ur.) What Is The Role For Effective Pedagogy In Contemporary Higher Education? *Frontiers in psychology*, 8, 2218.
- IKT v pedagoških študijskih programih UL (2018). Pridobljeno s <http://ikt-projekti.uni-lj.si/splosno.html> (Dostopno: 30. marec 2020)

- INOVUP – Inovativne in prožne oblike poučevanja in učenja (2020). Pridobljeno s <http://www.inovup.si/o-projektu> (Dostopno: 30. marec 2020)
- MacPhail, A., Ulvik, M., Guberman, A., Czerniawski, G., Oolbekkink-Marchand, H., in Bain, Y. (2019). The professional development of higher education-based teacher educators: needs and realities. *Professional development in education*, 45(5), 848–861.
- Ödalen, J., Brommesson, D., Erlingsson, G. Ó., Schaffer, J. K., in Fogelgren, M. (2019). Teaching university teachers to become better teachers: the effects of pedagogical training courses at six Swedish universities. *Higher Education Research & Development*, 38(2), 339–353.
- Omingo, M. (2019). Lecturers learning to teach: the role of agency. *International Journal for Academic Development*, 24(2), 122–134.
- Picard, K., in Kutsyruba, B. (2017). Teachers' engagement in professional development: A collective case study. *Educational Policies and Current Practices*, 2(2), 89–100.
- Quinn, L. (2012). Understanding resistance: an analysis of discourses in academic staff development. *Studies in Higher Education*, 37(1), 69–83.
- Sadler, I. (2013). The role of self-confidence in learning to teach in higher education. *Innovations in Education and Teaching International*, 50(2), 157–166.
- Sander, P., Stevenson, K., King, M., in Coates, D. (2000). University students' expectations of teaching. *Studies in Higher education*, 25(3), 309–323.
- Spivakovskiy, O., Kushnir, N., Valko, N., in Vinnyk, M. (2017). ICT Advanced Training of University Teachers. S. Batsakis et. al. (ur.) *ICTERI – Proceedings of the 13th International Conference on ICT in Education, Research and Industrial Applications. Integration, Harmonization and Knowledge Transfer*, 176–190.
- Teräs, H. (2016). Collaborative online professional development for teachers in higher education. *Professional development in education*, 42(2), 258–275.
- IKT v pedagoških študijskih programih (2018). Pridobljeno s <http://ikt-projekti.uni-lj.si/splorno.html>
- van der Rijst, R., Baggén, Y., in Sjoer, E. (2019). University teachers' learning paths during technological innovation in education. *International Journal for Academic Development*, 24(1), 7–20.
- Zhao, G., Yang, X., Long, T., in Zhao, R. (2019). Teachers' perceived professional development in a multi-regional community of practice: Effects of beliefs and engagement. *Learning, Culture and Social Interaction*, 23 (December 2019). <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.100347> (Dostopno: 30. marec 2020)

Avtorja

Dr. Matej Urbančič

docent, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana, e-pošta: matej.urbancic@ff.uni-lj.si
assistant professor, University of Ljubljana, Faculty of Arts, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana, e-mail: matej.urbancic@ff.uni-lj.si

Nina Kristl

Asistentka, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana, e-pošta: nina.kristl@ff.uni-lj.si
Assistant, University of Ljubljana, Faculty of Arts, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana, e-mail: nina.kristl@ff.uni-lj.si

NAVODILA AVTORJEM

Osnovni namen revije je povezati širok spekter teoretičnih izhodišč in praktičnih rešitev v izobraževanju ter tako spodbujati različne metodološke in vsebinske razprave. Uredniški odbor združuje strokovnjake in raziskovalce iz več evropskih držav in s tem želi ustvariti možnosti za živahen dialog med raznovrstnimi disciplinami in različnimi evropskimi praksami, povezanimi z izobraževanjem.

Revija za elementarno izobraževanje torej objavlja članke, ki obravnavajo pomembna, sodobna vprašanja na področju vzgoje in izobraževanja, uporabljajo primerno znanstveno metodologijo ter so slogovno in jezikovno ustrezni. Odražati morajo pomemben prispevek k znanosti oziroma spodbudo za raziskovanje na področju vzgoje in izobraževanja z vidika drugih povezanih ved, kot so kognitivna psihologija, razvoj otroka, uporabno jezikoslovje in druge discipline. Revija sprejema še neobjavljene članke, ki niso bili istočasno poslani v objavo drugim revijam. Članki so lahko v slovenskem, angleškem ali nemškem jeziku.

Sprejemanje člankov v objavo

Prejete članke najprej pregleda urednik/založniški odbor in ugotovi, ali vsebinsko ustrezajo konceptu in kriterijem revije.

1. Če članek ustreza konceptu in kriterijem revije, ga uredniški odbor pošlje dvema anonimnima recenzentoma. Članek, ki je vsebinsko skladen s konceptom revije, vendar ne ustreza drugim kriterijem, lahko uredništvo vrne avtorju, da ga popravi.
2. O sprejemu ali zavrnitvi članka je avtor obveščen.
3. Avtor dobi recenzirani članek vključno z morebitnimi priporočili za boljše/popravke, v primeru zavrnitve pa z navedenimi razlogi zanjo.
4. Končno odločitev o objavi članka sprejme urednik na temelju priporočil recenzentov. Pri tem utemeljitve za svojo odločitev ni dolžan navesti.
5. Besedilo članka mora biti pripravljeno v skladu z Navodili avtorjem.
6. Avtor jamči, da so v članku predstavljeni podatki natančni, verodostojni in izvirni. Ko je članek sprejet v objavo, avtor podpiše Izjavo o etičnosti raziskovanja in Izjavo avtorja o izviranosti članka. Vsi članki gredo skozi postopek za ugotavljanje plagijatorstva.

Navodila za oblikovanje besedila

Pri pripravi besedila članka upoštevajte naslednja navodila:

1. Tipkopis oddajte kot dokument v programu Microsoft Word. Nabor pisave je Times New Roman, velikost črk 12 za osnovno besedilo in 10 za povzetka v slovenskem in angleškem jeziku, literaturo in citate, če so daljši od 3 vrstic, razmik med vrsticami pa je 1,5. Vodilni naslovi naj bodo zapisani krepko, prvi podnaslovi ležeče, drugi podnaslovi pa navadno. Naslovov in strani ne številčite in ne uporabljajte velikih tiskanih črk.
2. Besedilo članka naj ne presega 8.000 besed, vključno z izvlečkom, literaturo in ključnimi besedami.
3. Naslov članka naj ne presega 15 besed in naj bo v slovenskem in angleškem jeziku.
4. Članek naj ima na začetku izvleček (sinopsis) v slovenskem jeziku ter njegov prevod v angleškem jeziku (oziroma obratno) in naj ne presega 100 besed. Za izvlečkom naj bo 5 ključnih besed. Pred navedbo literature naj bo povzetek (500-700 besed) v angleščini, če je članek napisan v slovenščini.
5. V članku ne uporabljajte ne sprotnih ne končnih opomb.
6. Vire navajajte v skladu s standardom APA (American Psychological Association) standardom. V literaturo vključite samo v tekočem besedilu navedene vire, ki jih uredite po abecednem vrstnem redu.

7. V posebnem dokumentu pošljite naslednje podatke: ime in priimek avtorja, akademski naziv, organizacijo, kjer je avtor zaposlen, elektronski naslov, naslov bivališča in naslov prispevka.

Primeri:

Knjige: priimek, začetnica imena avtorja, leto izida, naslov, kraj, založba.

Duh, M. (2004). *Vrednotenje kot didaktični problem pri likovni vzgoji*. Maribor: Pedagoška fakulteta.

Članki v revijah: priimek, začetnica imena avtorja, leto izida, naslov prispevka, ime revije, letnik, številka, strani.

Planinšec, J. (2002). Športna vzgoja in medpredmetne povezave v osnovni šoli. *Šport*, 50 (1), 11–15.

Prispevki v zbornikih: priimek, začetnica imena avtorja, leto izida, naslov prispevka, podatki o knjigi ali zborniku, strani, kraj, založba.

Fošnarič, S. (2002). Obremenitve šolskega delovnega okolja in otrokova uspešnost. V M. Juričič (ur.), *Šolska higiena: zbornik prispevkov* (str. 27–34). Ljubljana: Sekcija za šolsko in visokošolsko medicino SZD.

Vključevanje reference v tekst: če gre za dobesedno navedbo, napišemo v oklepaju priimek avtorja, leto izdaje in stran (Lipovec, 2005, str. 9), če pa gre za splošno navedbo, stran izpustimo (Lipovec, 2005).

Prispevke lahko avtorji pošljejo po elektronski pošti na naslov rei.pef@um.si ali jih natisnjene in na zgoščenki pošljejo na naslov:

UNIVERZA V MARIBORU
PEDAGOŠKA FAKULTETA MARIBOR
REVIJA ZA ELEMENTARNO IZOBRAŽEVANJE
Koroška cesta 160
2000 MARIBOR
SLOVENIJA

ARTICLE SUBMISSION GUIDELINES

The basic purpose of the journal *JEE* is to cover a broad spectrum of education theory and its implications for teaching practice, seeking to bridge and integrate diverse methodological and substantive research. The Editorial Board brings together academics and researchers from different European countries who seek to promote a vigorous dialogue between scholars in various fields, both central and related to scientific enquiry in education.

Articles accepted for publication in *JEE* should address an important, up to date issue in education, apply appropriate research methodology, and be written in a clear and coherent style. Accepted articles should make significant contributions to the field. In addition, *JEE* accepts articles that promote advances in education from closely related fields, such as cognitive psychology, child development, applied linguistics, and others. *JEE* does not publish articles that have appeared elsewhere or have been concurrently submitted to or are already under consideration for publication in other journals. The languages accepted for the articles eligible for publication in *JEE* are Slovene and English.

Article Acceptance Procedure

After an article is submitted to *JEE*, the editor/publishing board first establishes if it is within the journal's domain of interests and meets the journal's requirements for style and quality.

1. If the article meets the standard and the concept of the journal, it is sent to reviewers. *JEE* uses a double-blind review. Articles which are within the journal's domain but do not meet its requirements for style or quality may be returned to the author for revision.
2. The authors will be notified of acceptance or rejection of the article about three months after the submission of the article.
3. The reviewed articles are returned to the authors with reviewers' feedback and suggestions for improvement or an indication of the reasons for rejection.
4. The decision regarding publication is made by the editor after considering the reviewers' recommendations. The editorial board is under no obligation to provide justification for its decision.
5. The text of the article should be edited in accordance with the Submission Guidelines.
6. Authors must certify that the data cited in the article are, to the best of their knowledge, accurate, reliable, and authentic. When the article is accepted for publication, the author has to sign the Publishing Ethics Statement and the Statement of Authenticity. The article will also be submitted to plagiarism detection software.

Preparation of Copy

Follow these instructions for the preparation of the article:

1. Submit your article as a Word file. Use Times New Roman: 12 pt. for main text and 10 pt. for abstract in Slovene and English and references and quotations of three lines or more. All text must be 1.5 spaced and justified. Use boldface type for first-level headings, italics for second-level headings and regular type for all other headings. Do not number headings. Do not number headings or use uppercase.
2. The length of your article should not exceed 8,000 words, including the abstracts, bibliography, and keywords.
3. The title of your article should not exceed 15 words. The title should be written in English and in Slovene.
4. At the beginning of the article include an abstract (up to 100 words) in the language of the article and its translation into the other language, followed by 5 keywords. In addition to the abstracts also include a longer summary (about 500-700 words) at the end article, before references - in English if the article is in Slovene and in Slovene if the article is in English.
5. Do not use either footnotes or endnotes.

6. Quote references in accordance with the American Psychological Association (APA) style. Include only the sources cited in the current text, arranged in alphabetical order.
7. Send a separate document with the following information: author's name and family name, address, the full title of the article, academic title, affiliation, and e-mail address.

Example:

Books: last name and name of the author, year of publication, title, location, press.

Duh, M. (2004). *Vrednotenje kot didaktični problem pri likovni vzgoji*. Maribor: Pedagoška fakulteta.

Articles from Magazines: last name and name of the author, year published, the title of the article, name of the magazine, year, issue number, page(s).

Planinšec, J. (2002). Športna vzgoja in medpredmetne povezave v osnovni šoli. *Šport*, 50 (1), 11–15.

Academic Journals: last name and name of the author, year published, the title of the article, information about the journal, page(s).

Fošnarič, S. (2002). Obremenitve šolskega delovnega okolja in otrokova uspešnost. V M. Juričič (ur.), *Šolska higiena: zbornik prispevkov* (str. 27–34). Ljubljana: Sekcija za šolsko in visokošolsko medicino SZD.

Citing sources in the body of the text: If a direct quotation is cited, write the last name of the author, the year it was published, and the page number. Put this information in parenthesis (Lipovec, 2005, pg. 9). If the information is paraphrased, leave out the page number (Lipovec, 2005).

Articles may be sent electronically to rei.pef@um.si or in printed form, sent with a saved version on a disk to the following address:

UNIVERZA V MARIBORU
PEDAGOŠKA FAKULTETA MARIBOR
REVIJA ZA ELEMENTARNO IZOBRAŽEVANJE
Koroška cesta 160
2000 MARIBOR
SLOVENIJA