



IBS MEDNARODNA POSLOVNA ŠOLA LJUBLJANA

USPOSABLJANJE PREDAVATELJEV ZA PRISTOP, OSREDOTOČEN NA ŠTUDENTE (by Irena Marinko, Jurij Marinko (IBS International Business School Ljubljana, Slovenia); Zita Baužienė, Virginija Kairienė, Indre Knyviene, Dalia Perkumienė (Kauno kolegija, Lithuania), Andrew Gołębiowski, Monika Krawczak, Gerard Paweł Maj, Katarzyna Marcinkiewicz-Marszałek (Radom Academy of Economics, Poland); Nicholas Daniels, Jenny Hughes, Angela Rees (Pontydysgu Ltd., U.K.)

Ta raziskava je nastala kot del projekta Erasmus+ Empowering teachers for a student-centred approach in je bila financirana iz the sredstev.

Naslov: Usposabljanje predavateljev za pristop, osredotočen na študente
Avtorji: Irena Marinko, Jurij Marinko (IBS International Business School Ljubljana, Slovenia); Zita Baužienė, Virginija Kairienė, Indre Knyviene, Dalia Perkumienė (Kauno kolegija, Lithuania), Andrew Gołębiowski, Monika Krawczak, Gerard Paweł Maj, Katarzyna Marcinkiewicz-Marszałek (Radom Academy of Economics, Poland); Nicholas Daniels, Jenny Hughes, Angela Rees (Pontydysgu Ltd., U.K.)

Vrsta: Raziskovalna študija

Izdala in založila: IBS Mednarodna poslovna šola Ljubljana

Leto izida: 2016

Izdaja: 1. izdaja

ISBN

© Mednarodna poslovna šola Ljubljana, 2016

Kopiranje in razmnoževanje brez pisnega dovoljenja IBS Mednarodne poslovne šole Ljubljana je prepovedano.

CIP - Kataložni zapis o publikaciji

Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

378.147(0.034.2)

USPOSABLJANJE predavateljev za pristop, osredotočen na študente [Elektronski vir] : [raziskava] / [Irena Marinko ... et al.]. - 1. izd. - El. knjiga. - Ljubljana : IBS, Mednarodna poslovna šola, 2016

Način dostopa (URL): http://www.ibs.si/docs/scl_raziskava.pdf. - Na vrhu nasl. str.: Erasmus+

ISBN 978-961-93492-5-0 (pdf)

1. Marinko, Irena, 1953-

287376896

USPOSABLJANJE PREDAVATELJEV ZA PRISTOP, OSREDOTOČEN NA ŠTUDENTE (by Irena Marinko, Zita Baužienė, Nicholas Daniels, Andrew Gołębiowski, Jenny Hughes, Virginija Kairienė, Indre Knyviene, Monika Krawczak, Gerard Paweł Maj, Katarzyna Marcinkiewicz-Marszałek, Jurij Marinko, Dalia Perkumienė, Angela Reese)

Povzetek

Ta raziskava predstavlja **prvi izdelek projekta Usposabljanje predavateljev za pristop, osredotočen na študente**, ki je raziskal na študente osredotočeno učenje v več evropskih državah, pripravil priročnik z dobrimi praksami za učitelje in objavil več člankov. **Cilji raziskave** so kritično ovrednotiti najnovejše znanstvene ugotovitve glede učenja, osredotočenega na študente in narediti empirično raziskavo o tem, kako ta pedagoški pristop uporabljajo visokošolski predavatelji v treh evropskih državah, kako skušajo personalizirati učenje in katere glavne izzive pri tem srečujejo. **Raziskovalna metodologija** vključuje kritičen pregled sodobne literature o učenju, osredotočenem na študente, in analizo vprašalnikov, ki so jih izpolnili visokošolski predavatelji. Uvodni del razpravlja o glavnih teoretičnih konceptih, o definiciji na študente osredotočenega učenja, navaja kratek opis razvoja tega pristopa, pozitivne rezultate, kritiko in uporabo učenja, osredotočenega na študente. Drugi del pregleda literature razpravlja o učnem procesu, najbolj uveljavljenih modelih tega učenja ter o pomenu povratne informacije študentom. Raziskava ugotavlja, da je učenje, osredotočeno na študente, prisotno na različnih strokovnih področjih, v različnih geografskih območjih in da se ga izvaja tudi v razredih z velikim številom študentov. Predavatelji in študenti so do neke mere seznanjeni z učenjem, osredotočenim na študente, vendar pa potrebujejo več usmeritev, znanja in razumevanja glede uporabe in prakse. Tretji del teoretične raziskave razpravlja o vlogi predavatelja pri izvajanju in praktični uporabi tega pristopa v visokošolskem izobraževanju. Poudarja pomen bolonjskega sistema za razvoj učenja, osredotočenega na študente, razpravlja o konceptu študija in analizira dokumente ter znanstveno literaturo, da bi lahko določili kriterije za ovrednotenje učiteljeve vloge v študiju, osredotočenem na študente.

Empirični del predstavlja analizo podatkov, pridobljenih s pomočjo vprašalnikov, na katere je odgovorilo 634 predavateljev iz 42 ustanov terciarnega izobraževanja iz 3 evropskih držav. Analiza kaže, da je pristop, osredotočen na študente, ali vsaj nekateri njegovi vidiki, učiteljem dobro znan in da se zavedajo njegovih pozitivnih učinkov na dosežke in motivacijo študentov. Zaključni del empirične raziskave vključuje primerjalno analizo prakse v 3 evropskih državah in smernice za nadaljnji razvoj tega pristopa v visokošolskem izobraževanju.

Ključne besede: učenje, osredotočeno na študenta, raziskava, predavatelji, visokošolsko izobraževanje

Vsebina

| | |
|---|-----|
| 1 PREGLED LITERATURE | 6 |
| 1.1 OSNOVNI TEORETIČNI KONCEPTI | 6 |
| 1.2 SODOBNO UČENJE, OSREDOTOČENO NA ŠTUDENTE..... | 13 |
| 1.2.1 Značilnosti sodobnega učenja, osredotočenega na študente | 14 |
| 1.2.2 Pogoste oblike učenja, osredotočenega na študente..... | 19 |
| 1.2.3 Ocenjevanje pri učenju, osredotočenem na študente..... | 25 |
| 1.2.4 Meje učenja, osredotočenega na študente | 27 |
| 1.2.5 Seznanjenost učiteljev in študentov z SCL | 34 |
| 1.2.6 Za in proti bodočemu razvoju SCL | 36 |
| 1.3 VLOGA UČITELJA V VISOKOŠOLSKEM ŠTUDIJU, OSREDOTOČENEM NA ŠTUDENTA | 38 |
| 1.3.1 Uvod..... | 38 |
| 1.3.2 Trendi v visokošolskem izobraževanju | 40 |
| 1.3.3 Koncept na študente osredotočenega učenja in spreminjajoča se vloga učiteljev in študentov..... | 43 |
| 1.3.4 Primerjava z drugimi didaktičnimi metodami | 48 |
| 1.3.5 Učiteljeva vloga v študiju, osredotočenem na študente | 53 |
| 1.3.6 Zaključki..... | 63 |
| 2 EMPIRIČNA RAZISKAVA | 65 |
| 2.1 UVOD | 65 |
| 2.2 CILJI IN METODOLOGIJA EMPIRIČNE RAZISKAVE..... | 66 |
| 2.3 EMPIRIČNA RAZISKAVA V SLOVENIJI..... | 70 |
| 2.4 EMPIRIČNA RAZISKAVA NA POLJSKEM | 90 |
| 2.5 EMPIRIČNA RAZISKAVA V LITVI | 108 |
| 2.6 PRIMERJALNA ANALIZA VPRAŠALNIKOV | 122 |
| 3 NADALJNI RAZVOJ UČENJA, OSREDOTOČENEGA NA ŠTUDENTE..... | 153 |
| 3.1. SWOT ANALIZA | 154 |
| 3.2 SMERNICE ZA NADALJNI RAZVOJ SCL | 158 |
| 4 ZAKLJUČKI..... | 165 |
| OPOMBE..... | 171 |
| LITERATURA | 172 |
| PRILOGA: vprašalnik za učitelje | 188 |

1 PREGLED LITERATURE

1.1 OSNOVNI TEORETIČNI KONCEPTI

Pregled literature v glavnem pokriva obdobje od leta 1990 do danes in vključuje **znanstvene članke in knjige** iz različnih delov sveta. Vsebuje predvsem recenzirana dela, ne pa blogov različnih institucij ali drugih družbenih medijev. Čeprav so ti lahko bogat vir informacij in mnenj, posebno glede najnovejših zadev v zvezi z učinkom tehnologije na učenje, so izven okvira te raziskave.

Izraz “usposabljanje predavateljev za pristop, osredotočen na študente”, ima dva pomena. Po eni strani ga lahko interpretiramo v smislu pripravljanja predavateljev, da bi uporabljali pristop, osredotočen na študente (SC), ki obravnava vprašanja, kateri so nujni pogoji, katere strategije se lahko uporabi, kateri so lahko kritični faktorji uspeha, kako se meri uspeh itd. Veliko razpoložljive literature temelji na praksi in na študijah primera in to je vključeno v pregled.

Druga interpretacija izraza “usposabljanje predavateljev za pristop, osredotočen na študente”, je bolj abstraktna in opisna kot konkretna. Mnogo piscev raziskuje teorijo in konstrukte in navaja modele in komentarje. Pri tem skušajo predlagati razloge, zakaj naj bi predavatelje usposabljali za ta pristop oziroma primerjajo učenje, osredotočeno na študente, z bolj tradicionalnimi pristopi ali razmišljajo o prednostih in slabostih tega pristopa. Drugi avtorji se ukvarjajo s širšo sliko, v kateri je SC učenje umeščeno v kulturno ali družbeno ekonomsko in politično okolje, tretji pa raziskujejo SC učenje kot pristop, ki je del – ali odseva – večje pedagoške spremembe ter pri tem sooblikuje trende. Tudi te perspektive so vključene v raziskavo.

Pri pregledu literature smo naleteli na nekatere probleme, na primer usklajevanje **različnih definicij učenja, osredotočenega na študente**, ali razlikovanje SC učenja od vsebin, ki so povezane s tem pojmom, na primer personalizirano učenje. V raziskavi smo

bili omejeni s tem, da nismo uporabljali nerecenziranih del ali zamisli, ki jih preko socialnih medijev posredujejo online združenja, čeprav bi ti viri lahko dali dober vpogled v sodobno razmišljanje.

O'Sullivan (2002) pravi, da je s konceptom učenja, osredotočenega na študente (SCL) pričel Hayward že leta 1905, kasneje (1956) pa je s tem nadaljeval Dewey. Na študente osredotočeno učenje se pojavlja tudi v delih Piageta in Vygotskega, vendar pa je prišlo do pravega premika paradigme SCL v sedanjem pomenu šele v zadnjih desetletjih 20. stoletja. Sprememba od poučevanja do poudarka na učenju pomeni, da je vzporedno prišlo tudi do premika moči od učitelja na študenta (Barr, 1995). SCL je v večini izobraževalnih sistemov priznan kot splošno cenjen in koristen, vendar obstaja le nekaj primerov, ko je bil uporabljen v okviru vseh sektorjev poučevanja, predmetov in učnih dejavnosti. Možne teorije in razlage tega so podane kasneje v tem pregledu.

Ker se SCL pojavlja v različnih oblikah in obstajajo zanj različne definicije, bi lahko spregledali podatke in primere idej in prakse. Maria Montessori, predhodnica SCL, je prispevala k teoriji in praksi z implementacijo učnega načrta, sestavljenega tako, da je spodbujal otroke k učenju s pomočjo samostojnih interakcij s prej prikazanimi dejavnostmi. K teorijam in delom, ki so dajali informacije za sodobne ideje o učenju, osredotočenem na študente, so prispevale tudi ideje Carla Rogersa o oblikovanju posameznika. Rogers je napisal "edino učenje, ki pomembno vpliva na obnašanje (in izobraževanje), je tisto, ki ga odkrijemo sami", Kraft (1994). Tudi številni drugi raziskovalci kot Bruner, Ferriere, Rousseau, Freinet, Gardner, Rodari, Ciari so poročali o koristih izkušenskega, praktičnega, na študente osredotočenega učenja (Çubukçu, 2012, 50).

Veliko raziskovalcev in praktikov je že razpravljalo o različnosti mnenj o tem, kaj predstavlja SC pristop. Obstaja sicer precej poenoteno splošno mnenje, vendar pa se širijo tudi dvomi zaradi očividnih napačnih interpretacij, kaj naj bi sestavljalo SCL in kakšen je SCL v praksi. "Na študente osredotočen razred ni mesto, v katerem bi študenti odločali o tem, česa se želijo učiti in kaj hočejo narediti. Gre za mesto, v katerem upoštevamo

potrebe študentov (skupinske in individualne) in jih spodbujamo, da neprestano sodelujejo v učnem procesu”, Jones (2007). Lea et al (2003) so tudi ugotovili, da različne interpretacije SCL pomenijo, da “...mnoge ustanove in učitelji trdijo, da uresničujejo na študente osredotočeno učenje, v resnici ga pa ne”. Vsaka misel ali teorija, ki je odprta interpretaciji, je vsaj delno izpostavljena temu, da se jo lahko interpretira napačno. Osebna interpretacija lahko povzroči, da se teorijo zaradi nepopolnega razumevanja načel in želenih rezultatov uporabi preozko, presplošno ali čisto neustrezno.

O’Neill (2005) tudi navaja, da je vrsta terminov, ki se uporabljajo za opis SCL, pripeljala v zmešnjavo glede njegove implementacije. Lastna izkušnja pojmov kot “self-directed learning”, “autonomous learning” in “flexible learning”, ki se jih uporablja za opis istih ali podobnih idej ali procesov, je po naše vodila v različne interpretacije SCL. Verjetno je tudi, da so število sinonimov povečali tisti, ki si izmišljujejo nove fraze oziroma koncepte, medtem ko v resnici gre le za manjšo spremembo originala ali hibridno obliko dveh prej obstoječih zamisli. Te prakse so lahko vodilo za teoretike in raziskovalce, praktikom in predavateljem pa po vsej verjetnosti niso v pomoč in jim ne dajejo jasnosti, enotnosti in superiornosti v praksi.

Glede na to je možno sklepati, da je morda med teorijo in implementacijo ter prakso SCL nepovezanost, kar narekuje potrebo po jasno definiranem nizu pogojev ali načel, ki jih je možno meriti ali oceniti.

Medtem ko obstajajo razlike v interpretaciji, kaj je SCL, je možno določiti tudi široke in trdne podobnosti in vidike SCL. Te vidike ali načela se lahko na široko interpretira kot določanje specifičnih potreb in primanjkljajev v znanju, uporabo metod, ki ustrezajo učnim stilom študentov, povečujejo njihovo angažiranost in zagotavljajo relevantnost vsebine predmetov. Možen je tudi argument, da bi morali imeti študenti besedo ali kontrolo nad tem, kako pristopajo k učenju (online, majhne skupine, individualne konzultacije z mentorjem) in ko se lahko učijo (ustrezen dan in čas glede na druge obveznosti). Vendar fleksibilnosti priložnosti za doseganje izobraževanja same po sebi ne moremo imeti za primer SCL, ker ne vpliva vedno na vsebino predmeta ali na učne

metode in je namenjena samo študentovim logističnim potrebam, ne pa učnim potrebam in primanjkljem v znanju.

Po nekaterih podatkih se zdi strokovnjakom določenih področij učenje, osredotočeno na študente, lažje, bolj primerno kot učno okolje in tudi bolj uspešno kot drugi pristopi. Barraket (2005) pravi, da ima preusmeritev učnega načrta na SCL lahko v določenih primerih pozitiven učinek na delo študentov. Svojo raziskavo je izvedel v okviru predmeta Socialne raziskovalne metode in na magistrskem nivoju, pa tudi sicer obstaja splošno prepričanje, da so fakultete tega področja še posebej odprte za SCL.

Raziskave, ki navajajo, da ima SCL prednosti pred drugimi, bolj tradicionalnimi pristopi, imajo prepričljivo ozadje. Prince (2004) je ugotovil, da je prišlo pri predmetih, ki so uporabljali aktivno učenje, do večjega vpisa in da so si ti študenti boljše zapomnili snov kot pa tisti, ki so obiskovali enake predmete, kjer so jih poučevali s tradicionalnimi predavanji. Tudi ugotovitve na Stanfordu kažejo, da strategije in praksa SCL povečujejo akademske dosežke. The Stanford Center for Opportunity Policy in Education (SCOPE) se je poglobil v 4 šole, ki so dosegale pozitivne rezultate in odkril, da so razvijale visok nivo znanja pri študentih različnih ras, študentih angleščine in pri revnih študentih. Njihovi rezultati so daleč presegali tradicionalne šole, ki so delale s podobnimi študenti Friedlaender (2014). Swan (2007) je ugotovil, da je v okolju, v katerem so poučevali matematiko s pomočjo SCL »...učenje naraščalo glede na število aktivnosti, ki so jih uporabljali in glede na to, če so študenti poročali, da so učitelji uporabljali SCL pristop«. Vendar pa »so bili učni rezultati skromni, verjetno so kazali, da se je tem študentom zdela algebra težka«. Zanimivo je, da je študija ne le ugotovila skromnost učnih rezultatov, pač pa tudi, da so »samozavest študentov, njihova motivacija in strahovi ostali v precejšnji meri nespremenjeni. To je bilo v nasprotju s kontrolno skupino, v kateri je prišlo do rahlega upada teh aspektov.« Takšne ugotovitve prispevajo k zmešnjavi v zvezi z SCL, ker je videti, kot da nasprotujejo nekaterim glavnim dobrim stranem SCL, kot so povečana motivacija, navdušenost in samozavest.

V nasprotju s tem so Felder et al (1996) poročali o odporu študentov: "Nekateri študenti gledajo na ta pristop kot na grožnjo ali kot na neke vrste igro, in nekateri lahko postanejo čemerni ali sovražni, ko vidijo, da nimajo nobene druge izbire. Odkrili so, do so se posebno upirali SCL-u študenti, ki so bili navajeni prejšnjega učnega okolja in sicer zato, ker "so plačevali šolnino oziroma so njihovi starši plačevali davke zato, da bi jih predavatelji učili, ne pa da bi se učili sami". To lahko pomeni, da obstaja pomembna ovira, ki jo je treba premagati pri uvajanju SCL. S premikom odgovornosti od učitelja na študenta je treba prenesti tudi velik del odgovornosti in to nekaterim študentom ni všeč.

Medtem ko obstajajo številni primeri in predlogi glede strategij, ki omogočajo SCL, te same po sebi niso vedno dovolj, da bi zagotovile konsistentnost v dobri praksi. Kaže, da je precej pomembno, da praktiki razumejo teorijo kot tudi, da se seznanijo z odličnimi dejanskimi primeri ali študijami primera na področju SCL.

Medtem ko nekateri vidijo SCL kot čudežno zdravilo za vsa učna okolja, drugi menijo, da je to sistem, ki lahko obremeni študenta s hudo kognitivno težo. Očitno je tudi, da je bil pomemben del raziskav, ki so našle koristi zaradi uporabe SCL, izveden v manjših skupinah učencev. Možnost uporabe SC pristopa v velikih skupinah je lahko problematična. "...učenje, osredotočeno na študente, v razredih z več kot 30 študenti...je težko doseči, v univerzitetnem okolju je lahko nepraktično ali celo nemogoče", Sparrow (2000). Ugotovitve te študije tudi odkrivajo, da so celo v majhnih skupinah lahko potrebni "kompromisi in variacije glede tega, ali se bolj poudari SCL ali tradicionalne učne strategije in se vključi vsebine, za katere se lahko dogovori, ali pa ne, pri čemer se uporabi fleksibilne metode poučevanja". To nasprotuje mišljenju, da SCL zahteva, naj učitelji trajno spremenijo svojo prakso poučevanja oziroma navaja k sklepu, da je najvarnejša pot za usposabljanje učiteljev tista, ki jim pomaga razumeti, da SCL ni vedno najustreznejši pristop – da morajo uporabiti svojo strokovno presojo in se sami odločiti za najprimernejše načine poučevanja.

Pomanjkanje določene teorije, podprte z dokumentiranimi praktični primeri, ovira celovito uporabo SCL v izobraževalnih ustanovah. Vendar pa s tem ni rečeno, da SCL ne

vstopa v izobraževanje. Strategije kot assessment for learning (AfL, ocenjevanje za učenje), diferenciacija in sodelovalno učenje so sestavni deli ali izpeljanke glavne ideje, ki stoji za SCL in vse se široko uporablja v praksi različnih učnih sektorjev.

Pregled literature kaže, da si je SCL utrl pot v visokošolsko izobraževanje in da ima pri tem zelo pomembno vlogo bolonjski sistem. Velik del literature prinaša bogate vire za izobraževalne institucije in njihove izvajalce. Nekateri pa SCL tudi kritizirajo oziroma ga ne marajo.

Da bi SCL prispeval k usposabljanju predavateljev, bodo ti zahtevali **jasno razumevanje, kaj je SCL, kako je videti v praksi in kakšne so njegove koristi**. Želeli bodo tudi razumeti, kako lahko ocenjujejo svoj napredek in napredek študentov s pomočjo jasnih in izgrajenih kriterijev. Predstavitev uspešnih študij primerov in empiričnih podatkov bi bila dobrodošla in bi pomagala uvesti SCL, prav tako pa bi tudi pomagala odpravljati težave, ki nastajajo pri odmikanju od tradicionalnih metod poučevanja. Projekti kot Time for a New Paradigm Shift in Education: Student-Centred Learning, Attard et al, (2010), so pričeli s procesom standardizacije planiranja, prakse in ocenjevanja po SCL, pri čemer ustvarjajo kontrolne liste in postopne diagnostične strategije za tiste, ki oblikujejo politiko in za praktike. Delo pokriva vse vidike uvajanja in svetovanja deležnikom o ustvarjanju in vzdrževanju konsistentnega SCL okolja.

Učitelji jemljejo svoje dolžnosti zelo resno in jim ni posebno všeč, da bi eksperimentirali s prihodnostjo svojih študentov tako, da bi površno delali s strategijami, ki niso preizkušene ali ne izkazujejo konsistentnih pozitivnih izidov. Medtem ko so izobraževalne ustanove in avtorji odprti do teorije in dobrih zamisli, to običajno ni dovolj, da bi prepričali učitelje, naj se oprimejo nove drže, prevzamejo novega duha ali nov način dela. Seveda je res, da se od njih lahko zahteva prilagoditev in uvajanje oziroma izvajanje novih strategij in tehnik. Vendar če hočemo najboljše rezultate, moramo dopustiti, da učitelji verjamejo v tisto, kar delajo.

Nemogoče bi bilo zaključiti brez priznanja vloge, ki jo mora danes imeti informacijska tehnologija v razvoju in uvajanju nove učne teorije ali strategije. Celó v kratkih letih, v katerih je bila objavljena večina dokumentov in člankov, ki smo jih prebrali v okviru tega pregleda, je rast tehnologije v izobraževanju eksponentna. Tehnologija prinaša veliko koristi, vendar pa recenzirane literature in raziskav na področju tehnologije in SCL ni toliko. Dejstvo, da bi tehnologija morala biti ali je v uporabi v SCL, v tej raziskavi omenjamo, vendar pa bolj mimogrede, kot da je to nekaj, kar še ni pomembno.

SCL potrebuje bolj dosledno in čvrsto identiteto in učitelji potrebujejo model SCL, ki bo splošno sprejet, bolje definiran, ki bo temeljil na kombinaciji teorije, prakse in evidence, ki bo uporabljal sodobno tehnologijo in bo podprt z učinkovitimi strategijami ocenjevanja. Učitelji potrebujejo poglobljeno razumevanje o tem, kaj sestavlja uspešno prakso SCL in kako so videti najboljši rezultati za študente. Samo v tem primeru lahko upamo, da bomo doživeli pravi premik v drží učiteljev, v njihovem pristopu in praksi, da bodo naredili iz SCL zares dober način izobraževanja – in samo v tem primeru lahko upamo, da bomo usposobili učitelje za uporabo SCL.

1.2 SODOBNO UČENJE, OSREDOTOČENO NA ŠTUDENTE

Pregled literature prikazuje **sodobna odkritja znanstvenikov** v zvezi s to temo in ponuja **glavnim ciljnim skupinam** – predavateljem v sodelujočih državah, upravnim odborom visokošolskih organizacij in širši publiki – informacijo o dobrih praksah učenja, osredotočenega na študente oziroma personaliziranega pristopa. Kritični pregled literature obravnava učni proces, najpogosteje uporabljene modele učenja, osredotočenega na študente, pomen povratnih informacij študentom, pokaže, da je SCL prisoten na različnih strokovnih področjih, v različnih geografskih območjih in da se ga izvaja tudi v velikih razredih. Kaže tudi, da so učitelji in študenti do določene mere seznanjeni z učenjem, osredotočenim na študente, vendar potrebujejo več smernic, znanja in razumevanja glede uporabe in prakse.

1.2.1. Značilnosti sodobnega učenja, osredotočenega na študente

Zhu and Engels (2013) trdita, da je učenje, osredotočeno na študente, **najpomembnejša inovacija na mikro nivoju**, ki jo lahko primerjamo s komunikacijskimi tehnologijami in uporabo sodelovalnih učnih pristopov. Avtorja navajata, da so inovacije kot učenje, osredotočeno na študente, najbolj značilne za organizacije, ki imajo integrirano strukturo, ki poudarjajo različnost, sodelovanje in timsko delo.

Glavna značilnost na študente osredotočenega pristopa je pozornost, ki se jo namenja izkušnjam vsakega posameznega študenta, njegovim perspektivam, preteklosti, interesom, zmožnostim in potrebam (Harkema and Schout, 2008). V okviru tega pristopa se učitelji v glavnem osredotočajo na to, česa bi se študenti morali učiti in poudarjajo, zakaj (Bransford, Vye & Bateman, 2002). Učitelji upoštevajo že obstoječe znanje študentov (Bransford, Brown, Cocking, 2000; Protheroe, 2007), poskrbijo za različne priložnosti, ob katerih se študenti učijo, pogosto spreminjajo učne metode, pomagajo študentom, ki imajo težave in upoštevajo njihovo preteklost. Učitelji in študenti razpravljajo o tem, katere študijske dejavnosti dajejo dobre rezultate, navajajo študente na iskanje alternativ in lastnih rešitev. Izpitna vprašanja se nanašajo na resnične življenjske situacije in ne vodijo v kategoriziranje študentov glede na njihove ocene. Osnovni pogoji za učinkovito učno situacijo so učno okolje, v katerem se študenti počutijo varne in sprejete, številne priložnosti za študente, da bi se soočili z novimi informacijami in izkušnjami ter osebno odkrivali novo znanje, prilagojeno vsakemu individualnemu študentu in njegovemu učnemu tempu (Mc Combs et al., 1997).

Harden in Laidlaw (2013) poudarjata, da bi morali učitelji poskrbeti za povratno informacijo študentom, jih vključiti v aktivno učenje, individualizirati učenje v skladu z osebnimi potrebami študentov in narediti učenje relevantno. Hattie in Timperley (2007 in Harden in Laidlaw) govorita o konstruktivni in dovolj specifični povratni informaciji študentom, pri čemer dobijo razlago, ki ne obsoja, je dovolj hitra in pogosta in študentom pomaga pri načrtovanju njihovega nadaljnjega študija. Harden in Laidlaw navajata, da imajo študenti individualne potrebe, pri čemer je treba upoštevati osebne zmožnosti,

motivacijo, učne cilje, karijerne namene, doseganje dobrih rezultatov pri predmetih, učne stile, mesto učenja – v kampusu, na daljavo – in čas učenja. Individualizacijo je mogoče doseči na mnogo načinov. Učni program je lahko organiziran tako, da lahko študenti izbirajo med možnostjo, da bodo obiskovali predavanja, si pomagali z digitalno vsebino, sodelovali v skupinskem reševanju problemov skupaj z mentorji, ali delali samostojno z online programom. Študijski viri ali učne priložnosti se lahko prilagodijo ali pripravijo tako, da se učne izkušnje študentov, ko delajo na programu, personalizira v skladu z njihovimi individualnimi potrebami. Ko so učne izkušnje vključene v program, kot na primer s pomočjo simulatorja, čas za individualnega študenta ni določen. Vsak študent si vzame toliko časa, kot je potrebno, da obvlada zahtevano veščino. Tudi kurikulum se lahko oblikuje tako, da pomaga študentovim individualnim zahtevam, npr. vključevanje izkušenj na začetku predmeta, motiviranje za problemski pristop, uporaba virtualnih problemov v zvezi s predmetom, razprave o učnih izkušnjah študentov (Harden in Laidlaw, 2013, 31).

McLean and Gibbs (2010) trdita, da bi bilo treba študente vključevati na vseh nivojih oblikovanja učnih načrtov, izvajanja in evalvacije. Študenti kot stranke morajo biti del procesa razvoja učnega načrta, ki je osredotočen na študenta. Potrebno je razviti jasne vpisne pogoje. Šola mora podpirati različnost študentov in individualne učne potrebe, psihološke in družbene vidike različnosti študentov, razvijati veščine študentov, da se znajo sami učiti, omogočati čas za samostojno učenje in zasledovanje interesov, redno pregledovati vsebine glavnih predmetov, priznati, da se izobraževanje nadaljuje tudi po diplomi, poskrbeti za številne priložnosti strokovnega razvoja študentov in ne sme samo govoriti o osredotočenosti na študente.

Çubukçu (2012) navaja številne značilnosti na študente osredotočenih programov in poudarja naloge, ki pritegnejo študentovo zanimanje, s tem da organizirajo vsebino in dejavnosti okoli zadev, ki študentom nekaj pomenijo, določijo jasne priložnosti, ki omogočijo vsem študentom, da razvijajo učenje, veščine in napredek na naslednji nivo učenja, dejavnosti, ki pomagajo študentom razumeti in izboljšati njihova stališča, razvijati globalne, interdisciplinarne in komplementarne aktivnosti, podpirati nove izzive,

čepprav se zdijo študentom težki in poudarjati dejavnosti, ki vodijo k sodelovanju z drugimi študenti. V okoljih, osredotočenih na študente, je bistveno, da študenti prevzamejo odgovornost za učenje in da so neposredno vključeni v odkrivanje znanja ter izbiranje gradiv, ki jim dajejo priložnost, da aktivirajo podzavestno znanje in zagotovijo, da so načrtovane dejavnosti osnovane na reševanju problemov. Različne ustanove in dejavnosti zunaj rednega študija so vključene kot podpora učenju (Cubukcu, 2012, 53). Čas je treba vrednotiti v psihološkem smislu. Pomembno je, da imajo študenti dovolj časa, da kognitivno izgradijo informacijo in povežejo novo znanje z realnim življenjem. Študenti bi morali imeti dovolj časa za komunikacijo, učenje, sintezo znanja, opazovanje in uporabo novega znanja v družbenem življenju, na delovnem mestu, v družini, v družbi. Ko govorimo o lokaciji SCL, bi morali vključiti vsa mesta, kjer se študenti učijo: šola, muzeji, delovno mesto in dom.

Lemos, Sandars, Alves and Costa (2014) navajajo, da **bolonjski proces poudarja pomen pristopa, osredotočenega na študente**. Poudarjajo, da ta sistem uvaja študente v mišljenje, da sami prevzamejo odgovornost za svoje učne dejavnosti, da si bolj zapomnijo vsebino, izboljšajo angažiranost in status. Njihova študija je skušala raziskati nov kombinirani pristop za evalvacijo na študente osredotočenega učenja. Raziskovalni rezultati so pokazali, da so zlasti učitelji cenili naslednje: pomen vključevanja v učni proces, razred je prostor za diskusijo, spodbujanje študentov k samostojnosti, gre za premik v razmerjih moči od učiteljev na študente. Cilji predmeta in načini ocenjevanja so ostali domena učiteljev. Predavatelji so uporabljali vsebino, da bi zbudili radovednost študentov in povečali njihovo motiviranost. Učitelji so se imeli bolj za moderatorje, študentom so podelili visoko odgovornost pri aktivnostih v razredu. Bistveno pa je bilo, da so jim takoj dali povratno informacijo.

Glede na **European Students' Union** je SCL tako rekoč sinonim za kvaliteto visokošolskega izobraževanja (Student-centred learning, 2010). Med drugim poudarja transparentne postopke za študente, ki se jim mora omogočiti, da dajejo povratno informacijo o kvaliteti izobraževalnega procesa, študente se vpraša za mnenje o vsebinah učnih načrtov, o metodah poučevanja in evalvacije, študenti so vključeni v periodične

preglede kvalitete programov, enakopravno sodelujejo v komisijah, organizirani so postopki, s katerimi se lahko študenti pritožijo proti odločitvam o njihovih akademskih dosežkih ali o napredovanju, pritegne se jih k oblikovanju učnih rezultatov, pri načrtovanju učnih rezultatov se upošteva potrebe in različnost določenih skupin študentov, študente se obvešča o načrtovanih učnih rezultatih, preden začnejo s predmetom ali modulom; predstavniki učiteljev in študentov so polni in enakopravni člani odborov, ki izvajajo preglede zagotavljanja kakovosti, pregledi kvalitete ustanov in smernice upoštevajo splošne elemente poučevanja in učenja, ustanove priznavajo predhodno učenje (v neformalnih učnih okoljih), postopek priznavanja je preprost, priznavanje neformalnega učenja se izvaja brez velikih stroškov oziroma birokracije, obstajajo podporni ukrepi za pomoč študentom, ki prihajajo iz težkih razmer, učne poti so dovolj fleksibilne, da omogočajo študentom delo in družinsko življenje, v učnem procesu se uporablja skupinsko delo, učitelji in študenti se dogovorijo o ciljih učnega procesa, kot metoda ocenjevanja študentov se uporablja tako ocenjevanje s strani učitelja kot samoocenjevanje, pri ocenjevanju študentov se uporabljajo projekti, simulacije, resnične življenjske situacije, študenti imajo dostop do raziskovalnih in študijskih pripomočkov, ustanova prispeva k promoviranju narodne/regionalne kulture učenja, osredotočenega na študente, program uporablja na študente osredotočeni pristop pri organiziranju usposabljanja o inovativnih učnih metodah in razvija učne načrte v skladu z SCL. V razredih se uvaja na študente osredotočeni pristop v praksi, ki vključuje vrsto naslednjih komponent: problemsko učenje, skupinsko projektno delo, aktivno učenje, učenje s pomočjo virov, uporaba študije primera, igra vlog, delavnični način dela, skupinske prezentacije, uporaba okolja za spletne konference - posebno pri izobraževanju na daljavo, delo v majhnih skupinah, ki omogoča študentom, da se naučijo timskega dela, v procesu, v katerem identificirajo in izpopolnijo svoje znanje. Prav tako tudi poudarjajo pomen vključevanja študentov potem, ko je naloga opravljena, da dajejo komentarje o povratni informaciji, predlagajo ocene zase in se dogovarjajo za ocene.

Kaže, da ima European Students' Union najbolj podroben in konkreten seznam o tem, kako naj bo organizirano učenje, osredotočeno na študente. Poudarjajo pomen povratne informacije za napredovanje študentov, njihove pravice, da odločajo o vsebini učnih

načrtov, metodah poučevanja in učenja, zahtevajo vključevanje študentov v komisije, ki evalvirajo kvaliteto ustanove, navajajo pomen kreditnih točk, potrebo po priznavanju predhodnega učenja, pomen skupinskega dela, projektov, različne oblike ocenjevanja, simulacijo, raziskovanje, informacijsko tehnologijo, sodelovanje med knjižničarji in učitelji ter inovativne učne metode.

To poglavje opisuje vrsto različnih načinov, ki omogočajo osredotočenje na študente v okviru učnega procesa, ocenjevanja in celo razvoja učnih načrtov. Vključuje mnenja, da bolonjski sistem poudarja na študente osredotočeno učenje oziroma kaže, da kazalniki visokošolskega izobraževanja temeljijo na pristopu, osredotočenem na študente. Ker se bolonjski sistem uporablja v univerzitetnem izobraževanju že vrsto let, bi to lahko pomenilo, da so univerze uvedle številne nove metode na študente osredotočenega učenja. Po drugi strani pa so univerze velike in precej toge organizacije, ki se zelo počasi spreminjajo. Poleg tega na študente osredotočeni pristop zahteva od predavateljev veliko dela in osebnega spreminjanja, kar pa bi lahko zaviralo proces. Naslednja poglavja v raziskavi in njen empirični del bosta pokazala, če so visokošolske organizacije v treh državah, ki sodelujejo v projektu, sprejele na študente osredotočeni pristop ali pa ta morda vendarle ni tako hiter, kot bi pričakovali.

1.2.2 Pogoste oblike učenja, osredotočenega na študente

Med najpogosteje omenjenimi vrstami na študente osredotočenega učenja so problemsko učenje, projektno učenje, učne pogodbe, fleksibilno učenje, samostojno učenje, učenje s pomočjo raziskovanja, pregled snovi tik pred predavanjem, personalizirano učenje itd.

Tarhan and Acar-Sesen (2013) opisujeta **problemsko učenje** kot aktiven učni pristop, ki so ga najprej razvili v izobraževanju na področju medicine. Preden se študenti začnejo učiti, se jih seznanijo s problemom, nato pa se morajo naučiti novega znanja o določeni temi, da bi lahko rešili problem. Študenti dobijo informacijo o postopku problemskega učenja, o pravilih dela v skupini, ciljih, vlogah in o strategiji ocenjevanja. Učitelj deluje kot moderator, ki vodi študente skozi učenje. Glede na ta cikel, znan tudi kot PBL tutorial process, se študentom predstavi problem, se ga formulira in analizira z določitvijo relevantnih dejstev, na koncu, ko študenti bolje razumejo problem, pa začnejo delati na hipotezah, kako bi bilo mogoče rešiti problem. Med tem samostojnim učnim procesom študenti raziskujejo, česa še ne znajo in določijo koncepte, ki jih potrebujejo, da bi se o zadevi naučili več ter rešili problem. Po vsakem srečanju v razredu študenti zberejo podatke in informacije iz knjižničnih gradiv, virov na internetu in knjig. Študenti si nato izmenjajo podatke o tem, česa so se naučili, ponovno preučijo hipoteze oziroma postavijo nove glede na novo pridobljeno znanje. Ko zaključijo nalogo, študenti razmišljajo o abstraktnem znanju, ki so si ga pridobili z ustno prezentacijo in začnejo študirati nov problem. Ta študija je potrdila, da ima problemsko učenje kot aktiven učni pristop pozitivne učinke na boljše učne dosežke, da prevzema alternativne koncepte in razvija socialne veščine. Zato so predlagali, naj bi metode poučevanja, ki promovirajo visok nivo kognitivnega procesiranja, kot je PBL, vključili v učni načrt za kemijo od srednje do visoke šole.

Projektno izobraževanje, v katerem je problemsko in projektno učenje med najbolj znanimi in uporabljanimi učnimi strategijami, zahteva, da so študenti aktivno vključeni v učenje (Fernandes et al, 2014). Projektno učenje vključuje študente v kompleksne

projekte, ki zahtevajo reševanje problemov, raziskovanje, odločanje in realne proizvode ali prezentacije (Thomas, 2000).

Eden od načinov za vključevanje študentov v raziskovalno delo oziroma na študente osredotočeno učenje je tudi **uporaba učnih pogodb**. Učna pogodba zagotavlja, da študenti načrtujejo svoje učne izkušnje skupaj z akademskim osebjem. Breckova (2004) pravi, da so glavne prednosti učne pogodbe v tem, da je takšno učenje v interesu študenta, ga motivira, študent si lahko izbere področje učenja, lahko se uči v skladu s svojim tempom, študenti se osredotočijo na učenje, učna pogodba spoštuje razlike med posamezniki in povečuje zaupanje in pobudo pri učenju. Frank & Scharf (2013) ugotavljata, da dajejo učne pogodbe možnosti za samostojno učenje in pospešujejo večjo odgovornost in zavezanost. Učna pogodba se je izkazala kot eden najboljših načinov za motiviranje aktivnih pristopov do učenja in za seznanitev študentov z raziskovalnim procesom, ker prisili študente v aktivno vlogo glede določanja in izpolnjevanja učenja (Bone, 2014, 122).

Pri **fleksibilnem učenju** se lahko študenti z učitelji pogajajo o zadevah, kot je izbira vsebinskih področij, uporaba učnih gradiv kot učbeniki in spletni viri, urniki, kraj srečanja z učitelji, narava in presoja posameznih ocenjevalnih nalog. Študenti imajo nekaj avtonomije o tem, kako, kdaj, kje in kaj se bodo učili. Na ta način fleksibilno učenje upošteva individualne potrebe študentov in zato vsebuje pristop, osredotočen na študente (Guest, 2005, 287).

Silen and Uhlin (2008) posvečata posebno pozornost **samostojnemu učenju** kot bistvenemu delu problemskega učenja in v širšem smislu na študente osredotočenega učenja. Na samostojno učenje ne moremo gledati le kot na samoučenje oziroma nekaj, kar zadeva samo študenta. Samostojno učenje pomeni, da morajo študenti študirati iz ustreznih virov literature, da razvijejo veščine/kompetence informacijske pismenosti. Informacijska pismenost je eden najpomembnejših faktorjev za razvoj problemskega učenja. Učni načrti s problemskim učenjem ponujajo veliko priložnosti za vključitev informacijske pismenosti kot naravni del učnega procesa. Silen and Uhlin predlagata, naj

bi dali študentom svobodo, da poiščejo in izberejo tisto, kar bodo brali, potrebujejo pa tudi izzive, podporo in povratno informacijo, da bodo razvili informacijsko pismenost. V tem pogledu lahko univerzitetni učitelji dobijo veliko pomoč od knjižničarjev, ki so eksperti za informacijsko pismenost. Lahko podpirajo študentov pogled na informacijo, ki jo potrebujejo, da začnejo razmišljati o problemskem učenju. Knjižničarji so pomembni ne le kot osebe, ki poskrbijo za informacijsko pismenost, pač pa bi morali biti vključeni v problemsko učenje kot ljudje, ki bi lahko pomagali učiti študente, kako naj postanejo vseživljenjski študenti.

Učenje z raziskovanjem zahteva od študentov aktivno učenje (Plush, 2014), ki poudarja raziskovanje podatkov in iskanje informacij. Poučevanje s pomočjo raziskovalnega učenja se navadno prične z vprašanji in ne s predavanji. Študenti delajo v skupinah in raziskujejo podatke ali modele. Plush omenja vrsto raziskovalcev, ki verjamejo, da učenje z raziskovanjem izboljša reševanje problemov, razumevanje in motivacijo. Nekateri učitelji in študenti mislijo, da učenje z raziskovanjem ne pokrije vseh vsebin.

Poučevanje ravno ob pravem času je vrsta učenja, osredotočenega na študente, ki so ga razvili Novak, Patterson, Gavrín and Christian za visokošolske predmete fizike, nato pa se je razširilo na vrsto drugih disciplin. Ta tehnika vključuje uporabo online dejavnosti v obliki kratkih odgovorov in vprašanj z več možnimi odgovori, ki jih študenti izpolnijo, tik preden pridejo na predavanja (Plush, 2014).

V povezavi z učenjem, osredotočenim na študente, se pogosto uporablja izraz **personalizirano učenje**. Glede na Johnsona (2004) so besedo personalizirano učenje najprej uporabili britanski politiki, ki poudarjajo, da pomeni personalizirano učenje resnično poznavanje močnih in šibkih točk posameznih študentov, nujnost razvoja kompetenc in zaupanja vsakega študenta s pomočjo poučevanja in učenja, ki gradi na individualnih potrebah. Navajajo, da bi vsak študent moral uživati v izbranem študiju, da personalizirano učenje zahteva novo šolsko organizacijo in da bi morala država v tem procesu podpirati šole. Rich (2014) omenja, da je izraz »personaliziran pristop« izpeljan

iz poslovnega sveta, kjer gre za osredotočenje na to, da se potrošniku preskrbi zelo širok krog proizvodov.

Hambleton, Foster and Richardson (1998) pravijo, da so značilnosti personaliziranega sistema poučevanja naslednje:

- 1) študenti napredujejo skozi predmet po lastnem tempu
- 2) študenti morajo pokazati, da obvladajo prejšnji predmet, preden gredo na naslednjega
- 3) učni materiali večinoma temeljijo na tekstih
- 4) obstaja tutorska podpora in individualno ocenjevanje na koncu predmeta
- 5) predavanja morajo bolj motivirati študente, kot pa da jim ponujajo predmete, ki temeljijo na določenih vsebinah.

Obstaja precej kritikov personaliziranega učenja. Prain et al. (2013) razpravljajo o mnenjih vrste avtorjev, ki govorijo o konceptualni jasnosti personaliziranega učenja, vendar pa kljub temu trdijo, da je personalizirano učenje glavna strategija za izboljšanje dosežkov študentov.

Obstaja nekaj primerov, ki kažejo, da prinaša personalizirano učenje dobre rezultate. Choi in Ma (2014) opisujeta, kako je šola v Hong Kongu uspela razviti personalizirano strategijo poučevanja s slovarjem, ki so ga izbrali študenti. Da bi pomagali študentom, katerih besednjak je bil precej reven, so vrsti teenagerjev s slabimi ocenami naročili, naj oblikujejo in izdelajo lasten personaliziran učni načrt. Izbrati so morali pet besed na dan in sicer iz virov, ki so jim bili všeč, nato pa zapisati in si zapomniti te besede. Rezultati raziskave so pokazali, da je ta personalizirana strategija upoštevala razlike med študenti, motivirala odgovorno učno držo in pripeljala to zadovoljivih ocen.

Drug zanimiv primer personaliziranega pristopa k izobraževanju je bil razvit na Švedskem. Eiken (2011) opisuje personalizacijo študija s kombiniranjem postavljanja ciljev, tedenskim mentorstvom, personaliziranimi urniki in posebnim učnim načrtom na učnem portalu. Študenti so pri tem poslušali predavanja, obiskovali učne delavnice,

seminarje, delo v laboratorijih itd. Starši, študenti in učitelji/mentorji so se srečali na začetku vsakega semestra in določili individualen razvojni načrt ter dolgoročne cilje za vsakega študenta. Študenti so imeli tedenska srečanja z mentorjem, da bi videli, če dosegajo cilje in načrtovali naslednji delovni teden. Študenti so pri tem izboljšali osebno odgovornost za svoje učenje. Vsak od učiteljev je bil tudi mentor za približno 20 študentov, da so tako lahko nudili potrebno pomoč. Čas študija je bil fleksibilen, kar je študentom omogočilo, da so obiskovali vrsto skupinskih srečanj, prezentacij, študirali individualno ali obiskali delavnice, ki so jih vodili učitelji. Urniki so bili določeni med tedenskimi mentorskimi srečanji. Študente so spremljali in ocenjevali tekom celega leta. Študenti niso pokazali toliko pripadnosti določenemu razredu kot pripadnost osnovni skupini in so preživljali čas v različnih skupinah. Nekatere od njihovih aktivnosti so bile obvezne, druge pa prostovoljne. Učni načrt je bil oblikovan v korakih in je omogočal študentom, da napredujejo na individualni osnovi brez da bi bili študenti vezani na razred ali stopnjo. Učni načrt programa ali posameznega predmeta, koraki, teksti in ocenjevanje so bili na učnem portalu, tako da so študenti lahko prišli do nalog in virov, kadar so želeli (preko interneta). Učni portal je dajal vpogled tudi staršem in služil kot arhiv za gradivo učiteljev (prezentacije, orodja za načrtovanje, učne ure itd).

To poglavje na vključuje vseh tipov na študente osredotočenega učenja, pač pa samo tiste, ki jih je mogoče najpogosteje najti v literaturi. Nekateri avtorji jih uporabljajo kot sinonim za učenje, osredotočeno na študente, drugi govorijo o strategijah ali celo o učnih metodah. Med nekaterimi od navedenih terminov ni jasne razlike, npr. med problemskim učenjem, učenjem s pomočjo raziskovanja, projektnim učenjem itd. Problem pravih definicij postane še bolj zapleten, če začnemo razmišljati, ali je personalizirano učenje način učenja, osredotočenega na študente, ali poseben konstrukt brez jasne osnove. Ta raziskava oziroma projekt ne namerava razpravljati ali razjasnjevati definicij različnih vrst na študente osredotočenega učenja. Naša naloga je poskrbeti za teoretični okvir raziskave in za priročnik z dobrimi praksami. Zato uporabljamo izraze, kot so omenjeni zgoraj in personalizirano učenje vključujemo med druge vrste na študente osredotočenega učenja. Personalizirano učenje nam pomeni vrsto na študente osredotočenega učenja, ki

skuša prinesiti nove možnosti, s katerimi bi učenje prilagodili individualnim potrebam študentov.

1.2.3 Ocenjevanje pri učenju, osredotočenem na študente

Ocenjevanje je že od nekdaj ena od najpomembnejših točk na študente osredotočenega učenja in obstaja vrsta predlogov o tem, kako uvesti reforme na to področje. Randall in Zundel (2012) navajata, da je mnogo učiteljev in znanstvenikov skušalo spremeniti stare postopke ocenjevanja, ki so vsebovali veliko vsebin, naštevanja in sklicevanja na norme tako, da bi vključili bolj konstruktivistične in na študente osredotočene prakse ocenjevanja. Nameravali so vpeljati bolj fleksibilno, integrativno, formativno ocenjevanje, ki naj bi upoštevalo kontekst in sklicevanje na kriterije (Ellery, 2008). Randall in Zundel pravita, da je ocenjevanje veliko več kot dajanje ocen. Ocenjevanje predstavlja določitev kriterijev, ki naj se jih upošteva, opazovanje izvedbe, presoja izvedbe, informiranje študentov o rezultatih in svetovanje o tem, kako izboljšati znanje. Randallova in Zundel sta izvedla študijo, ki je raziskala učinkovitost ustnega in pisnega formativnega feedback s tem, da so dali študentom priložnost, da se učijo iz napak. Rezultati teh raziskav so pokazali, da so študenti čutili pozitiven učinek povratne informacije iz več kanalov. Učenje študentov se je izboljšalo in njihova motivacija je narasla. Študenti imajo raje povratne informacije o nalogi in ne o njih samih (Orsmond, Merry, & Reiling, 2005). Bolj so jim všeč komentarji, ki razpravljajo o močnih in šibkih točkah, razlagajo napake in svetujejo, kako naj se izboljšajo (Lizzo & Wilson, 2008). Scott misli, da bi morale biti povratne informacije pravočasne in čim bolj specifične (Scott, 2013) vendar omenja, da je tak feedback težaven pri velikem številu študentov in da se mnogi učitelji pritožujejo, da študenti ne berejo povratnih ocen.

Papinczak et al. trdijo, da bi morali študenti pri učenju, osredotočenem na študente, aktivno sodelovati v procesu ocenjevanja, ker to prispeva k učenju (Papinczak et al, 2012). Avtorji te študije so skušali pripraviti študente do tega, da bi sami sestavili vprašanja za svoj izpit. To je zahtevalo, da so študenti ponovno pregledali najpomembnejše učne rezultate, glavno študijsko gradivo in razmislili o svojem učenju. Ocenjevanje naj bi tudi prispevalo k družbenemu kontekstu, ker je zahtevalo sodelovanje in dogovarjanje med posamezniki v majhnih skupinah. Razvoj kvalitetnih vprašanj, ki bi

jih vključili v pisne izpite, se je izkazal za težjega in bolj zamudnega, kot so študenti pričakovali, vendar pa je nekoliko zmanjšal strah pred izpiti.

Po Maherjevi (2004) učenje o rezultatih postavi študenta v sredino učne izkušnje, ker to usmeri pozornost bolj neposredno na dejavnosti in dosežke študentov kot na vsebino poučevanja. Po drugi strani pa Brooks et al mislijo, da je vpliv učnih rezultatov na učenje študentov še relativno malo znan (Brooks et al, 2014, 724). Raziskava, ki so opravili, pa dokazuje, da se 81 % sodelujočih strinja (zelo strinja ali strinja) s tem, da so učni rezultati koristni učni pripomočki, saj je samo 7 % tistih, ki se ne strinjajo (Brooks et al, 2014).

Ocenjevanje je še vedno pomemben element učenja, osredotočenega na študente, vendar pa je tudi med tistimi elementi SCL, ki še niso razviti niti v zadovoljstvo učiteljev niti študentov. Obstaja vrsta predlogov, kakšno naj bi bilo ocenjevanje pri učenju, osredotočenem na študente: fleksibilno, integrativno, postavljeno v kontekst, opremljeno s kriteriji, formativno; moralo bi razpravljati o močnih in šibkih točkah, razložiti napake, svetovati, kako izboljšati znanje, biti pravočasno, čim bolj specifično itd. Ta priporočila so teoretično v redu, vendar mnogih ni mogoče uporabiti v praksi, kadar imajo učitelji več sto študentov. Vprašanja, ki jih izdelajo sami študenti, so zelo zanimiva, vendar kaže, da tudi ta način ocenjevanja povzroča podobne probleme – zahteva preveč časa (v tem primeru od študentov in ne od učiteljev). Videti je, da imamo vsi veliko pričakovanj, vendar pa **še vedno ni jasno, kako realizirati idealno ocenjevanje v praksi**. Ta segment SCL prav gotovo ponuja nadaljnje možnosti za izboljšanje.

1.2.4 Meje učenja, osredotočenega na študente

1.2.4.1 Uporaba SCL na različnih znanstvenih področjih

Na študente osredotočeno učenje se je razvilo v vrsti študijskih programov – zelo pogosto na različnih področjih medicine, poslovnih ved, kemije, fizike, matematike itd. Z uvedbo bolonjskega sistema pa **je SCL vstopil v večino univerzitetnih programov** in mnoge elemente se zahteva tudi pri analizi kakovosti šol.

Med prvimi področji, na katera so začeli vpeljevati na študente osredotočeno učenje, je bila medicina. Milanese, Gordon, in Pellatt (2013) tako navajajo naslednje primere učnih situacij na področju **kliničnega izobraževanja** (fizioterapije):

- študent demonstrira obravnavo pacienta, učitelj pa moderira postopek
- študent opazuje drugega študenta med klinično prakso
- učitelj moderira razmišljanje po demonstraciji
- študent izpolni pacientovo kartoteko
- rutinska evalvacija/obravnavo pacienta s strani študenta (dejavnosti, osredotočene na pacienta)
- individualno poučevanje študenta
- študent se udeleži diskusije o vodenju pacienta v majhni skupini
- študent pomaga drugemu študentu
- študent prezentira študij primera sošolcem in osebju (diskusija)
- učitelj da verbalno povratno informacijo o klinični praksi
- učitelj napiše povratno informacijo o klinični praksi
- učitelj da takojšnjo povratno informacijo
- učitelj da povratno informacijo o tem, kaj je študent naredil dobro, o tem, katere omejitve ima študent, povratno informacijo o študentovem znanju, veščinah, zadržanju
- študent se sam oceni glede vodenja pacientov
- študentovo vodenje pacienta ocenijo sošolci
- študenta oceni pacient

- učitelj oceni študenta s pomočjo namišljene testne situacije
- učitelj oceni študenta na koncu klinične prakse
- študent izvede igro vlog med klinično prakso
- učitelj in študent skupaj načrtujeta učne aktivnosti za prakso
- študent napiše SWOT analizo svojih učnih zmožnosti
- študent izvede naloge samorefleksije
- študent napiše poročilo o vodenju pacienta, naredi poster, oceni izid, napiše poročilo o primeru vodenja pacienta, napiše poročilo o fizioterapiji, v katerem upošteva statistiko, ter zaključi klinični karton za oceno.

Študija je odkrila, da so bile za študente najbolj dragocene dejavnosti tiste, pri katerih so se osredotočali na paciente, z ustrezno diskusijo in takojšnjo povratno informacijo, ki je študente opozorila o njihovih omejitvah, veščinah, znanju in obnašanju. Najslabše učne priložnosti so bile tiste, ki niso bile neposredno povezane z nego pacienta.

Danes pa pričenjajo strokovnjaki zahtevati na študente osredotočeno učenje celo na področju vojaškega visokošolskega izobraževanja. Rizescu et al (2009) predlagajo, da bi morale tudi sodobno **visokošolsko vojaško izobraževanje** temeljiti na zagotavljanju kvalitete, kompatibilnosti učnih načrtov, kompetenc in prilagojenosti evropskemu trgu dela, ponujati optimalne študijske pogoje, gradiva, sodobne metode in opremo, na študente osredotočene sisteme, karierno svetovanje, mobilnost študentov itd. Da bi uvedle SCL pristop, bi morale univerze in višje šole spodbujati študente, učitelje in institucije, naj sodelujejo. Učitelji v SCL okolju bi morali spodbujati samostojnost študentov, delo na projektih, reševanje praktičnih problemov, sodelovanje v raziskovalnih dejavnostih, učenje novih raziskovalnih metod, stimuliranje domišljije, kreativnost in originalnost in zavračati nemotiviranost. Študente bi bilo treba učiti, kako naj načrtujejo učenje, komunicirajo z učitelji, sodelujejo v raziskavah in pri ocenjevanju. Vodenje in spremljanje učiteljev temelji na izboru gradiv za študij in na interesih in zmožnostih študentov.

To sta samo dva primera dveh precej različnih področij izobraževanja: zdravstveno in vojaško. Na študente osredotočeno učenje v zdravstvenem izobraževanju je znano že

dolgo, težko pa bi bilo pričakovati predlog, naj se ta demokratični pristop uvede tudi v vojaško visokošolsko izobraževanje. Vendar pa bolonjski sistem zahteva veliko elementov, značilnih za SCL, zato lahko pričakujemo, da se bo počasi uveljavil na vseh področjih izobraževanja in na vseh univerzah v EU.

1.2.4.2 Uporaba SCL na različnih geografskih območjih

Mnenja o tem, ali je SCL oziroma problemsko učenje uporabno po vsem svetu, so deljena. Nekateri avtorji poudarjajo, da je SCL proizvod zahodnih izobraževalnih sistemov in da **azijski učitelji in še posebej študenti s težavo sprejemajo, uporabljajo in razvijajo ta pristop.**

Pham and Renshaw (2013) navajata, da številni azijski učitelji neradi spodbujajo študente oziroma prakticirajo SCL, zato sta jih skušala usposobiti, da bi ga začeli uporabljati. Najprej sta imela enodnevno delavnico, s katero sta vse učitelje usposabljala za uporabo osnovnih veščin, ki so potrebne pri vpeljavi SCL dejavnosti. Oblikovala sta majhne skupine, zastavila naloge in pričakovanja za obnašanje študentov, pojasnila individualne in skupinske odgovornosti, spremljala tako postopek kot rezultate skupinske izkušnje in svetovala, kako naj učitelji izvajajo svoje vloge v razredu z SCL pristopom. Glede na naravo vsake ure so učitelji lahko vključili v predavanja različne dejavnosti, osredotočene na študente. Učitelje sta uvedla v uporabo glavnih SCL dejavnosti:

- kako pripraviti kratke teste z več možnimi odgovori, katerih cilj je testirati konceptualno razumevanje študentov. Študenti so delali v majhnih skupinah, ki so reševale teste po vsakem delu lekcije ali na koncu vsake lekcije.
- Strategija oblikovanja vprašanj: ko so študenti prebirali tekste, so zahtevali od njih, naj delajo v majhnih skupinah. Študenti so drug drugemu pomagali, da bi razumeli branje ne le preprosto s povzemanjem dejstev v tekstu, pač pa tudi z oblikovanjem vprašanj o besedilu.
- Vprašanja v razredu: učitelji so dali razredu precej splošno vprašanje in jih prosili, naj o njem razpravljajo v skupini.
- Študenti so razpravljali o sodobnem relevantnem članku, ki so ga učitelji prej poslali študentom, da so ga prebrali in jim pri tem zastavili določena vprašanja.
- Študij primera: študenti so brali primere iz učbenika in potem razpravljali v skupini, pri čemer so uporabljali predvidena vprašanja.
- Študentska prezentacija v okviru razredne diskusije: študenti so pripravili seminarsko nalogo v skupinah in jo predstavili v razredu. Študente so spodbujali, naj razvijejo

diskusijo (za diskusijo so prejeli 20% ali 30% ocene, posebej so stimulirali dobra vprašanja in odgovore).

- Da bi spodbudili študente k bolj aktivnemu in poglobljenemu učenju, so tudi preoblikovali ocenjevanje. Namesto ocenjevanja samo na koncu semestra so uporabili formativno ocenjevanje kot kratke eseje in skupinske projekte.

- Učitelje so spodbujali, naj uporabljajo več pohval, ker ima to velik vpliv na sodelovanje študentov.

V azijskem okolju bi se ta način lahko izkazal kot zelo pomemben, ker obstajajo podatki, da azijski študenti radi slišijo pohvalo učiteljev. Na primer Niles, (1995) trdi, da bi lahko bila pohvala najmočnejša sila, ki bi lahko motivirala azijske študente za povečanje učnih naporov.

Frambach, Driessen, Chan, van der Vleuten (2012) so raziskali medkulturno uporabnost zahodnega problemskega učenja in kako se izobraževalni konteksti in učni pristopi razlikujejo med različnimi kulturami. Njihova raziskava je ugotovila, da bi lahko problemsko učenje uporabljali v različnih kulturah ne glede na kulturne razlike, izzive in težave.

Študija, ki so jo opravili Jocz, Zhai and Tan (2014) je pregledala raziskovalne dejavnosti študentov v Singapurskem okolju. Vprašalniki in intervjuji v okviru fokusnih skupin so pokazali visoko zanimanje za znanost pod pogojem, da so dejavnosti omogočile možnost uporabe znanosti in diskusije pod vodstvom mentorja (Jocz et al, 2014).

Manisha et al. trdijo, da v Indiji ni prav veliko medicinskih visokih šol uvedlo problemskega učenja kot učne metode. To bi lahko bilo zaradi premalo zavedanja o problemskem učenju ali zaradi negativne percepcije vloge učitelja v problemskem učenju (Manisha, 2012, 111-114). Vendar pa je v primerjavi s tradicionalno metodo predavanja (Manisha, Aniruddha, Bajaj, 2012) večina študentov rekla, da je projektno učenje povečalo njihovo zanimanje za udeležbo v razredu, za obiskovanje predavanj in za delo pri predmetu – projektno učenje je povečalo njihove komunikacijske veščine in

zapomnitev vsebine predmeta. Pri problemsko obravnavanih vsebinah je 68.75% študentov dobilo točke nad 75% (pri vsebinah s tradicionalnimi predavanji pa je 44.79% študentov dobilo točke v višini 75%). Povprečen obisk problemskih srečanjih je bil 89.79%, pri tradicionalnih predavanjih pa 78.95%.

Ti podatki kažejo, da je azijskim učiteljem na študente osredotočeni pristop sicer lahko tuj, vendar jih je mogoče naučiti, da ga sprejmejo in uvedejo v svoje organizacije. Po drugi strani je videti, da azijski študenti sprejemajo na študente osredotočeno učenje in da jim je všeč.

1.2.4.3 SCL v velikih razredih

Obstajajo različna mnenja o tem, kaj so veliki razredi. V mnogih državah (Slovenija, Velika Britanija, Finska itd.) je pri povprečnih predavanjih 20 – 150 študentov, v velikih razredih pa okrog 300. Vendar v nekaterih državah obstajajo tudi razredi z več kot 1000 študenti.

Nekateri znanstveniki mislijo, da je možno uvajati SCL samo v majhne razrede, ne pa v takšne s 1000 ali več študenti. Vendar pa Exeter et al. (2010) razpravljajo o perspektivah učiteljev v zelo velikih razredih in pokažejo, da **se lahko učne metode, ki se jih uporablja v majhnih razredih, uporablja tudi v velikih**. Tudi v zelo velikih razredih morajo učitelji motivirati študente, pripravljati sistematičen in organiziran način učenja in ustrezne naloge za ocenjevanje. V velikih razredih je učiteljem težje sodelovati s študenti, pa tudi težje je, da bi vse osebno poznali. Exeterjeva študija kaže, da učitelji (čeprav v velikih razredih) uporabljajo številne takšne metode kot v majhnih razredih, na primer problemsko učenje, diskusije v majhnih skupinah in strategije, ki omogočajo študentom, da postavljajo vprašanja, vključujejo individualne dejavnosti ali dejavnosti v majhnih skupinah, diskusije in dobro strukturiran učbenik. Učitelji naredijo prosojnice s ključno vsebino, ki jih pošljejo študentom tik pred uro. Vključujejo tudi kvize, da bi poglobili znanje študentov in vključujejo avtomatizirano povratno informacijo.

Čeprav nekateri relevantni avtorji mislijo, da se lahko SCL izvaja samo v majhnih razredih, to poglavje kaže, da se nekaterim zdi povsem možno in sprejemljivo, da SCL uporabijo tudi v velikih.

1.2.5 Seznanjenost učiteljev in študentov z SCL

SCL se uporablja že dolgo, njegov pomen pa še prav posebno poudarja bolonjska reforma. Kljub temu pa ni videti, da bi bili z učenjem, osredotočenim na študente, seznanjeni vsi učitelji in študenti. Kaže, da poznajo nekatere pojme kot aktivno sodelovanje pri študiju, nekateri so seznanjeni s problemskim učenjem, vendar se vsi udeleženci izobraževanja niti ne zavedajo, da ti elementi spadajo pod SCL.

Učitelji, **ki začenjajo z akademsko kariero**, imajo kar nekaj težav z SCL (Plush, 2014). Na začetku kariere imajo akademiki zelo malo izkušenj, posebno če so zaposleni bolj kot eksperti in manj kot pedagogi. V mnogih državah univerzitetni predavatelji nimajo formalnega pedagoškega usposabljanja in izpitov in posledično tudi ne akademskih kvalifikacij na tem področju (za razliko od drugih učiteljev). Mladi univerzitetni učitelji zelo pogosto ne prejmejo nobenega usposabljanja o pedagoških pristopih, učnih strategijah, praktičnih navodilih in dostopu do učnih tehnologij.

Poleg seznanitve s pedagoškimi pristopi, učnimi strategijami in drugim, bi morali univerzitetni učitelji tudi verjeti v te pristope, še posebej v primeru SCL. Jacobs et al (2012) imajo odnos učiteljev do SCL za tako pomemben, da so razvili instrument za merjenje konceptov o učenju in poučevanju na področju medicinskega izobraževanja, ker je več avtorjev ugotovilo, da prepričanja učiteljev vplivajo na njihov pristop pri poučevanju.

V literaturi je **zelo malo primerov, ko o SCL spregovorijo študenti**. Lea, Stephenson in Troy (2003) opisujejo raziskavo, ki je bila usmerjena na mnenja študentov in njihovo poznavanje učenja, osredotočenega na študente. Čeprav so študenti, ki so sodelovali v raziskavi, trdili, da s terminom niso seznanjeni, so prišli na dan z različnimi idejami o tem, kaj naj bi pomenil SCL. Študenti so pričakovali, da bodo učne dejavnosti aktivne, interaktivne, da bodo vsebovale skupinsko delo, da bodo kreativne, fleksibilne pri izbiri modulov, da bodo zagotavljale kontinuiran kvalitativen feedback, da bodo študenti imeli besedo pri učnih rezultatih, da bodo učitelji študentom pokazali spoštovanje, da jih bodo

obravnavali kot odrasle in jim dali večjo odgovornost, da jih bodo spodbujali, motivirali in jim dajali konstruktivno povratno informacijo. Študenti so pričakovali, da bo učenje lažje, če bodo imeli boljši urnik, več osebne motivacije, manj strahu pred izpiti, če jih bodo učitelji bolje usmerjali, če učitelji ne bodo tako nedostopni, če bo pri izbiri modulov in v odnosu do študentskega dela več fleksibilnosti, boljši dostop do virov itd.

Videti je, da bi tako predavatelji kot študenti potrebovali nadaljnje usposabljanje v SCL. Mladi predavatelji, ki začenjajo s pedagoško kariero, prav gotovo potrebujejo znanje o pristopu, osredotočenem na študente. Vendar bi bilo potrebno, da bi vsi učitelji sprejeli ta pristop in da bi verjeli vanj, saj prepričanje učiteljev vpliva tudi na njihovo poučevanje. Po drugi strani pa so študenti še manj seznanjeni s pristopom, usmerjenim na študente. Tudi za študente bi bilo koristno, če bi izvedeli kaj več o tem pristopu in spoznali, da lahko od univerz pričakujejo veliko več, kot prejemajo sedaj.

1.2.6 Za in proti bodočemu razvoju SCL

Zgoraj navedeni avtorji kažejo, da je na študente osredotočeno učenje, ali vsaj nekateri njegovi aspekti, postalo pomemben del univerzitetnega izobraževanja v državah, ki poudarjajo vlogo SCL in še posebno v tistih, ki so uvedle **bolonjski sistem**.

Hocking (2009) omenja vrsto študij (Lonka & Ahola, 1995; Hall & Sanders, 1997; Cannon & Newble, 2000; Honkimaki et al, 2004 v Hockings, 2009), ki so pokazale, da **na študente osredotočeno učenje spodbuja poglobljeno učenje in akademsko delo**, povezano z iskanjem pomena v nalogi in integracijo posameznih vidikov naloge v celoto (Beausaert et al., 2013, 2).

Po drugi strani obstajajo študije (Herington, Weaven, 2008), ki so raziskovale, kako so SCL učne metode spodbudile poglobljeno učenje in samoučenje, vendar pa so prišli do ugotovitve, da so projekti sicer motivirali sodelovanje študentov v razredu, niso pa pokazali, da bi dosegli poglobljeno učenje.

Obstaja nekaj študij, ki dokazujejo, da je bilo na **študenta osredotočeno učenje neučinkovito za okoli 30 % študentov** (Hockings, 2009; Honkimaki et al, 2004). Hockings ni ugotovil, zakaj, pa tudi ne, kako bi pomagali študentom, katerih učenje ostaja neučinkovito kljub prednostim SCL.

Najbolj problematični za učitelje, ki uporabljajo SCL, so študenti, ki pričakujejo definitivne odgovore, pasivni, nemotivirani študenti, ki neradi sodelujejo v diskusiji in v dejavnostih.

Blackie, Case, and Jawitz (2010) trdijo, da **na študente osredotočeno učenje ustvarja povezavo, ki lahko spremeni študente in učitelje**. Na študente osredotočeno učenje ni samo drugačen način poučevanja. Ta pristop zahteva, da učitelji v resnici razumejo in upoštevajo študente in njihovo učenje (Blackie et al, 2010, 638), da učitelji uporabljajo Rogersov optimistični pogled na potenciale vsakega človeškega bitja, da si prizadevajo za

psihološko zdravje in zrelost, da so učitelji dosledni, da brezpogojno pozitivno gledajo na študente, izkazujejo empatijo in tako pomagajo razvijati globoke človeške odnose med učitelji in študenti. To je podobno ugotovitvam Barnetta (2008, 170) ki pravi, da bi moral biti proces visokošolskega izobraževanja več kot povečanje veščin in znanja in bi moral spodbujati tudi osebnostno rast študenta. To idejo je nadalje razvijala Sarah Mann (2008, 141), ki govori o tem, da **je treba študenta dojemati kot dragoceno človeško bitje**, naj učitelji obravnavajo študente s spoštovanjem in jih aktivno vodijo, da najdejo svoj lastni način visokošolskega izobraževanja. Mannova pa ni nadalje razvila zamisli o tem, kaj naj bi univerza naredila, da bi usposobila učitelje k praticiranju tega ideala.

Blackie e tal. predlagajo razvoj akademskega osebja, ki bo uvedel idejo o SCL v visokošolskem izobraževanju. Učitelji in predavatelji bi morali delati na tem, da bi povečali lastni občutek veljave in samospoštovanja, kakor tudi študentovega in začeli verjeti, da se je možno spremeniti (Blackie et al, 2010, 645).

Kember (2009) pravi, da mnogo univerzitetnih učiteljev meni, da so eksperti, ki bi morali poskrbeti za poučevanje, orientirano na vsebino, zato neradi spreminjajo svoja predavanja in vključujejo aktivno delo študentov. Kember navaja, da je potrebno izboljšati kvaliteto poučevanja in učenja z usposabljanjem učiteljev za SCL metode učenja. Kember (2008) opisuje iniciative za promoviranje SC poučevanja in učenja, pri katerih so uporabili predvsem analizo dobrih praks, promovirali široko uporabo dobre prakse, usposabljanje za učitelje za SCL učenje, projekte, itd.

Čeprav to poglavje navaja kar nekaj kritičnih mnenj o učenju, osredotočenem na študente, imajo SC strategije toliko prednosti, da je nemogoče ne pričakovati nadaljnega razvoja SCL. Vprašljivo je, če SCL spodbuja poglobljeno učenje, morda je res, da SCL pri določenih študentih ne deluje in da nekateri študenti nimajo radi tega načina učenja, vendar po drugi strani SCL predstavlja povezavo, ki lahko ustvari boljše odnose in spremeni študente in učitelje.

1.3 VLOGA UČITELJA V VISOKOŠOLSKEM ŠTUDIJU, OSREDOTOČENEM NA ŠTUDENTA

1.3.1 Uvod

Tretji del pregleda literature analizira dokumente bolonjskega procesa in znanstveno literaturo ter **identificira bistvene kriterije za oceno učiteljeve vloge v učenju, osredotočenem na študenta**. Ugotovitve raziskave kažejo pomen učiteljeve vloge in njegovo prizadevanje za kvaliteto v visokošolskem izobraževanju, da je premik v paradigmi poučevanja in učenja sicer zamuden, a ponuja priložnosti, da univerzitetni učitelji spremenijo svoj način dela in strokovno napredujejo.

Postopen premik od tradicionalnega študija in na vsebini temelječih, konstruktivističnih teorijah, katerih zastopnika sta Dewey in Vygotsky, v učenje, osredotočeno na študente, je prikazan z ozirom na spremembe v trendih visokošolskega izobraževanja, na katere so vplivali sporazumi, da bi ustvarili enotno evropsko visokošolsko področje. Dokumenti bolonjskega procesa (Londonski komunike, 2007; Leuvenski komunike, 2009; Budimpeška-dunajska deklaracija, 2010; Bukareški komunike, 2012), ki navajajo, da mora evropsko visokošolsko izobraževanje temeljiti na študijskih dosežkih oziroma na sistemu prenosa in zbiranja evropskih kreditnih točk (European Credit Transfer and Accumulation System, v nadaljnjem besedilu ECTS), so pokazali status in pomen učenja, osredotočenega na študente.

Analizo dokumentov in znanstvene literature smo izvedli s uporabo logične indukcijske metode. Omogočila je identificiranje tipičnih značilnosti, katerih sistemizacija in klasifikacija sta pripeljali do oblikovanja kriterijev za oceno učiteljeve vloge v kontekstu učenja, osredotočenega na študente. Pregled je analiziral učiteljevo vlogo v kontekstu SCL, pri čemer smo upoštevali avtorje iz različnih delov sveta. Na pozitivne učinke SC pristopa je pokazala vrste študij: O'Neill in McMahon, 2014; Armstrong, 2012, Paterson, 2007; Rogers, 1983; Baxter, 2001; Chase, 2001; Hannafin, 2010; Gamboa, 2001;

Šumskaitė, 2014; Tamelis, 2014; Sajienė, 2012, Ruškus, 2007; Kardelis et al, 2008; Tūtlys, 2010; Pukelis, 2011; Pileičikienė, 2011 et al.

Ta del raziskave analizira spreminjajoče trende v visokošolskem raziskovanju, razpravlja o paradigmi SCL in izvede analizo predavateljskih izkušenj v mednarodnem okolju in s tem implementira cilje raziskave.

1.3.2 Trendi v visokošolskem izobraževanju

Začetek bolonjskega procesa predstavlja skupna izjava Sorbonne, ki so jo 1998 podpisali ministri v Franciji, Veliki Britaniji in Nemčiji. Osrednja točka glavnih načel, ki so vodila oblikovanje enotnega evropskega izobraževalnega področja, je jasnost študijskih programov na mednarodnem nivoju, akreditacija usposobljenosti, mobilnost študentov in učiteljev v okviru evropskega prostora kot tudi integracija v evropski trg delovne sile in usklajen pristop do stopenjskega sistema (ki vključuje visokošolski, magistrski in doktorski nivo). L. 1999 so v Bologni ministri za izobraževanje iz 29 držav podpisali **Bolonjsko deklaracijo o evropskem visokošolskem prostoru (EHEA)**, ki je osvetlila glavne cilje do leta 2010 in vpeljala glavna načela kompatibilnosti, primerljivosti, konkurenčnosti in privlačnosti.

Praški komunique (2001) je osvetlil načelo doživljenjskega izobraževanja in poudaril pomen ukrepov za povečanje privlačnosti evropskega izobraževalnega prostora.

Glavni nameni Berlinskega komunikeja (2003) so bili zagotovitev kvalitete na institucionalnem, narodnem in evropskem nivoju ter vpeljava dvostopenjskega študijskega sistema, ki naj bi zagotovil akreditacijo obeh različnih študijskih nivojev in obdobj.

Bergenski komunique (2005) je predvidel potrebo po upoštevanju drugih aspektov kot izboljšanje študentovega dostopa do visokošolskega izobraževanja, potrebo po odstranitvi ovir v zvezi mobilnostjo študentov, potrebo po implementiranju ukrepov in smernic za zagotovitev kvalitete (ENQA), uvedbo fleksibilnih oblik študija in pospešitev akreditacije predhodnega učenja.

V Londonskem komunikeju (2007) so bili formulirani naslednji cilji: do 2010 končati razvoj okvirov nacionalnih kvalifikacij, povezanih s kvalifikacijami EHEA, razviti nacionalne strategije in načrte dejavnosti za obravnavo družbenih vidikov visokošolskega izobraževanja, potrditi globalno razvojno strategijo EHEA.

Glavni cilji Leuvenskega komunikeja (2009) so poudarili potrebo po zvišanju števila študentov in bolj aktivni predstavitvi marginalnih skupin, študenti naj bi preživeli več 20 % študijskega časa v drugi državi, študijske programe naj se reorganizira tako, da bodo uvedli učenje, osredotočeno na študente, pomembni nalogi visokošolskega izobraževanja sta tudi vseživljenjsko učenje in povečanje zaposljivosti.

Budimpeška-dunajska deklaracija (2010) je zaznamovala odprtje skupnega evropskega izobraževalnega prostora. Pomen visokošolskega izobraževanja v trajnostnem razvoju ekonomije in ustvarjanje delovnih mest poudarja Bukareški komunike (2012), s katerim je bilo dogovorjeno, da je sodelovanje ključno za kvaliteto visokošolskega izobraževanja za vse, da je potrebno izboljšati zaposljivost in spodbujati akademsko mobilnost. Pomembno je tudi posvetiti pozornost razvoju na študente osredotočenega učenja, pri katerem postane študent aktiven udeleženec študijskega procesa kot rezultat inovativnih metod poučevanja in učenja.

Implementacija ECTS je bila osnovana na Tuningovi metodologiji, ki sta jo pripravili univerzi Deust (Španija) in Groningen (Nizozemska); to metodologijo so prevzeli tudi v Latinski Ameriki, Gruziji, Rusiji, Avstraliji in v ZDA. Metodologija temelji na dogovorih, predmetnih povezavah, na načelih zaupanja in volje za razvoj. Pričakovano je bilo, da bo implementacija ECTS pospešila mobilnost študentov in akreditacijo spričeval in potrdil. Glavni cilj tega projekta je ustvariti orodje za skupno razumevanje in določitev skupnih točk, ki bi omogočile primerljivost izobraževalnih sistemov, obenem pa ohranile individualnost različnih držav.

Lahko trdimo, da EHEA omogoča študentu, da postane aktiven udeleženec študijskega procesa, ker je študent odgovoren za svoje rezultate in lahko izbira študijski program, kot tudi odloča o udeležbi v različnih programih mobilnosti. Vendar je tako na mednarodnem kot na državnem in institucijskem nivoju potrebno izvajati visoko kvaliteten študij, ki je dostopen vsakomur, ki želi doseči visoko izobrazbo. Na nivoju institucije je potrebno razviti podporni sistem za študente, ki poskrbi za svetovanje in informacije, fleksibilnost

in učno okolje ter alternativne metode za izboljšanje dostopnosti visokošolskega izobraževanja. Treba se je osredotočiti na razvoj takšnih študijskih programov, ki omogočajo diplomantom, da pridobijo in razvijejo inovativnost, podjetniškega duha in znanstveno raziskovalne veščine. Z nedavno spremembo izobraževalne paradigme, pri kateri je fokus na samostojnem učenju študentov, pa vloga učitelja ostaja zelo pomembna, saj je poseben poudarek na osebnosti učitelja, njegovih pedagoških in znanstvenih dejavnostih, strokovnih veščinah in na samorazvoju. Končni rezultat je, da učitelj zna uporabiti inovativne metode, s katerimi poskrbi za aktivno udeležbo študentov v študijskem procesu, kakor tudi za sodelovanje v mednarodnih programih mobilnosti, v projektih, strokovnih organizacijah in drugih dejavnostih.

1.3.3 Koncept na študente osredotočenega učenja in spreminjajoča se vloga učiteljev in študentov

Visokošolsko izobraževanje je bistven sestavni del vseživljenjskega učenja. Uporaba individualiziranih modularnih študijskih sistemov omogoča, da na univerzah študirajo ljudje različnih starosti. Obstaja fleksibilen in adekvaten sistem za priznanje izobrazbe, pridobljene na drugih univerzah, predhodnega učenja in strokovne izkušnje. Za združevanje znanja iz več disciplin in izkušenjskega znanja je predviden delni in nadaljevalni študij. Visokošolske organizacije delujejo kot centri vseživljenjskega izobraževanja in tako pomembno vplivajo na razvoj družbe, ekonomije in kulture (Mosta, 2015).

V tradicionalnem sistemu izobraževanja so bili bistveni elementi študijskega programa znanje in proces poučevanja. ECTS (European credit transfer and accumulation system) pa je sredstvo za razvoj, opis in izvedbo študijskih programov kot tudi za razvoj kompetenc v visokoškolskem izobraževanju. ECTS je na študente osredotočen sistem zbiranja in prenosa kreditnih točk, ki temelji na jasnih študijskih rezultatih in učnem procesu. Cilj je olajšati postopek načrtovanja kvalifikacij in učnih enot, izvedbo poučevanja in učenja, ocenjevanje, akreditacijo in validacijo rezultatov kot tudi študentske mobilnosti. ECTS je sistem, osredotočen na študente zato, ker pomaga izobraževalnim institucijam, da se osredotočijo na potrebe in pričakovanja študentov, ki se v tradicionalnih na učitelje usmerjenih sistemih niso zdeli bistveni. Ta novi sistem daje več svobode tudi učiteljem (Šumskaitė, 2012).

Značilna za študijski proces je široka uporaba interdisciplinarnega in multidisciplinarnega pristopa in aktivne individualizirane metode učenja. Običajna je kultura izkušenjskega učenja, ki povezuje teoretični študij s praktičnimi dejavnostmi ter resnične življenjske projekte javnega in privatnega sektorja. Znatno del študija je organiziran v virtualnih učnih skupnostih. Oseba z univerzitetno izobrazbo je tako sposobna sintetizirati

kompetence iz različnih področij, kreirati novo znanje, samostojno študirati in učiti druge v multikulturnih okoljih (Mosta, 2015).

Za SCL študij so značilne spremembe študijskega programa in urnika, vsebina predmetov in interaktivnost. Sistem izobraževanja je osredotočen na potrebe študentov, ne pa na potrebe učiteljev in strokovnih služb. V študijskem procesu ima učitelj podporno vlogo, kar spet pomeni, da je fokus na študentu. Študenti prevzemajo odgovornost za študijski proces, učitelji pa ustvarjajo študijske situacije za aktivno participacijo študentov (Tamelis, 2014).

Izraz na študente osredotočeno učenje (SCL) se v literaturi za učitelje in študente zelo veliko uporablja. S tem izrazom so povezani izrazi kot fleksibilno učenje (Taylor, 2000), izkušnjsko učenje (Burnard, 1999), samostojno učenje, zato lahko ta zelo pogosti izraz različnim ljudem pomeni različne stvari. Poleg tega je SCL v praksi označen tudi z vrsto drugih terminov, kar vodi v zmešnjavo pri njegovi uporabi.

Implementacija paradigme osredotočanja na študente je neposredno povezana s sistemskimi spremembami na vseh nivojih študijske vsebine: priporočene, pisne, izvedbene, pregledane, podporne in skrite. Sprememba nivoja pisne vsebine je določena s preoblikovanjem študijskih programov, ki temelji na logiki študijskih rezultatov; na nivoju poučevanja pa je opisana z aktivnimi študijskimi metodami in več pozornosti je namenjeno samostojnemu študiju; ocenjevanje temelji na doseganju študijskih rezultatov; podporni nivo zagotavlja oblikovanje okolja v visokošolskih inštitucijah, potrebno za doseganje predvidenih študijskih izidov, medtem ko implementacija SCL študija na podpornem nivoju posveča veliko pozornost razvoju podpore za študente. Spreminjanje skritega nivoja je osredotočeno na razvoj vrednot, prepričanj in obnašanja in poteka najpočasneje (Sajienė & Tamulienė, 2012).

Učenje, osredotočeno na študente, vključuje metode poučevanja, ki premaknejo fokus poučevanja od učitelja na študenta. V prvotni uporabi SCL namerava razviti študentovo samostojnost in neodvisnost (Jones, 2007) tako, da preloži odgovornost za učno pot v roke študentov (Rogers, 1983; Pedersen & Liu, 2003). SC poučevanje se osredotoči na veščine in prakse, ki omogočajo vseživljenjsko učenje in neodvisno reševanje problemov (Young & Paterson, 2007). Učna teorija in praksa SCL temelji na konstruktivistični teoriji, ki poudarja študentovo kritično vlogo pri izgrajevanju pomena na osnovi informacij in prejšnjih izkušenj.

SC pristop temelji na hipotezi, da svobodni študenti raziskujejo področja v okviru svojih osebnih interesov. Študenti, ki jih pri njihovih prizadevanjih za reševanje problemov vodi razumevajoč moderator, ne le dosegajo višje akademske rezultate, pač pa tudi izkusijo večje osebne vrednote kot je fleksibilnost, samozaupanje in socialne veščine. Ta pristop, tudi znan kot izkušnjsko učenje, zahteva specifično osebno držo učitelja, ki prevzame vlogo moderatorja. Te drže so transparentne: odprta komunikacija, pozitiven pogled na študente in iskanje poglobljenega razumevanja (Rogers, 1983).

SCL postavlja na prvo mesto študentove interese in priznava glas študentov kot osrednji za učno izkušnjo. Študenti izbirajo, česa se bodo učili, kako se bodo učili in kako bodo ocenili svoje učenje (Hannafin, 2010). To je v nasprotju s tradicionalnim izobraževanjem (osredotočenim na učitelje), ki v primarno aktivno vlogo postavlja učitelja, medtem ko študenti prevzamejo bolj pasivno vlogo, ker sprejemajo informacije. V predavalnici, osredotočeni na učitelje, predavatelji izbirajo, česa so bodo študenti učili, kako se bodo učili, kako bodo ocenjeni. SCL pa zahteva, da so študenti aktivni, odgovorni udeleženci lastnega učenja in da delajo v skladu s svojim tempom učenja (Johnson, 2013).

Na študente osredotočeno učenje pomeni preusmeritev tradicionalnega na učitelja osredotočenega učnega procesa in postavitve študentov v sredino učnega procesa. V predavalnici, osredotočeni na učitelje, so učitelji primarni vir znanja. V razredu,

osredotočenem na študente, pa se močno spodbuja aktivno učenje. Armstrong (2012) navaja, da se »tradicionalno izobraževanje ne ukvarja s tem, če morda zavira odgovornost študentov« (Armstrong, 2012).

Uporaba izraza »na študente osredotočeno učenje« se lahko preprosto nanaša na naravnost ali učne metode, ki priznavajo individualne razlike med študenti (Student-Centered..., 2014). V tem smislu na študenta osredotočeno učenje poudarja interese, zmožnosti in učne stile vsakega študenta in postavlja učitelja za moderatorja učenja posameznikov bolj kot razreda v celoti.

Na študente osredotočeni pristop temelji na empirično preverjeni hipotezi (Aspy, 1972), da študenti pod pogoji samozaupanja, odprtosti do izkušenj itd. dosežejo dobre akademske rezultate in celo osebno rast, če študirajo v atmosferi, v kateri vladajo resničnost, sprejetost in empatija. Da ti nujni pogoji obstajajo v zadostni meri, mora poskrbeti moderator, občutiti pa jih morajo študenti.

- Realnost, pristnost ali transparentnost moderatorja pomeni, da mora biti realen v odnosu do študenta, da mora biti oseba, ki se ne skriva za masko ali fasado, ko komunicira s študenti.
- Moderator, ki sprejema, ceni in spoštuje študente, spoštuje celotno študentovo osebnost in čuti osnovno zaupanje v študentove konstruktivne tendence, v njegovo prizadevanje, da bi sam našel rešitve.
- Globoko razumevanje, ki se ga pogosto označuje z empatičnim razumevanjem, pomeni, da moderator aktivno posluša študente s končnim ciljem, da bi zares razumel njihova vprašanja, motivacijo, namene in pomene njihove komunikacije, kakor tudi rešitev (Aspy, 1972).

Prevladuje mnenje, da so študenti posebna družbena skupina z individualnimi potrebami in problemi. Seveda obstajajo skupni študentski problemi, vendar moramo razumeti, da je skupnost študentov odsev družbe: imajo različne izkušnje, prepričanja, drže, želje,

srečujejo se z različnimi problemi in se zanimajo za različne stvari. Eden od glavnih načel na študente osredotočenega učenja je razumevanje, da so študenti različni in da so zato tudi njihove potrebe in pričakovanja različna. Zelo pomembno si je zapomniti, da ima vsak človek svoje enkratne izkušnje, različno vzgojo, se zanima za različne stvari in zato njihov pogled na svet ni identičen. Ljudje pogosto pristopijo k istim stvarim na različni način in različno načrtujejo svojo prihodnost. Celotno ko študirajo isti predmet ali modul, študenti vidijo različne vidike. Enako kot v znanosti, kjer je pogosto nemogoče najti en pravi odgovor, imajo tudi študenti svoja mnenja, podpirajo enega ali drugega avtorja, so pripravljene bolj naštudirati določeno specifično, ki so jo izbrali iz določenega znanstvenega področja. Bistveno si je zapomniti pomen metodološke podpore, ker imajo študenti individualne učne stile. Nekateri študenti si lažje pomagajo s pisno informacijo, drugi imajo raje vizualne pripomočke, nekateri zahtevajo slušno informacijo itd. Nekateri študenti si izberejo individualen študij, drugi imajo raje diskusijo v majhnih skupinah itd. To pomeni, da učitelj, ki skuša prenesti svoje sporočilo na učinkovit in jasn način sreča veliko razlik. Prav tako se ne sme pozabiti prednosti informacijskih tehnologij. Če želimo ustvariti učinkovito situacijo za implementiranje učenja »na vsakem mestu in ob vsakem času«, je potrebno »odvezati« del informacije od učitelja in poskrbeti, da jo študent dobi na drug način, npr. v obliki audio predavanj ali e-knjig (Peilakauskaitė & Varanauskas, 2011).

Če povzamemo, na študente osredotočeno poučevanje zahteva posebno osebnostno držo moderatorja in vsaj določeno odprtost učnega načrta kot tudi študentov. Iz osebnih izkušenj pa bi radi dodali še zahtevo po socialnih veščinah in tehnikah kot moderiranje. To pomaga, da postane skupinski proces bolj transparenten, da hitreje konvergira in poveča zadovoljstvo študentov.

1.3.4 Primerjava z drugimi didaktičnimi metodami

Živimo v času temeljnih družbenih in ekonomskih premikov iz obdobja masovne proizvodnje v novo dobo, za katero je značilna personalizacija proizvodov in storitev ter usmerjenost na stranke (Keeley, 2007). Da bi preživele v spreminjajočem se svetu, se morajo napredne ekonomije prilagoditi tej novi realnosti ne samo na področju poslovanja, pač pa tudi na drugih področjih, vključno z izobraževanjem. Najsodobnejši javni izobraževalni sistemi še temeljijo na mišljenju, da je »ena številka prava za vse«, na modelu predavalnice, v kateri so redni študenti. V takih sistemih vlada prepričanje, da učinkovito služijo vsem študentom, ali jim vsaj ponujajo najboljšo izobrazbo v sodobnih ekonomskih in družbenih okoliščinah. Vendar ta pristop enega modela za vse mnogim študentom ne omogoča, da bi dosegli najboljše možne rezultate. To situacijo je možno dramatično izboljšati s preходом na novo izobraževalno paradigmo, za katero je značilna večja fleksibilnost in izbira opcij za vsakega individualnega študenta. Tako je ideja personalizacije v izobraževanju na splošno zelo preprosta: **omogočiti učiteljem, da uskladijo tisto, kar in kakor učijo, s potrebami vsakega individualnega učenca, študenta ali odraslega** (Personalized Learning ..., 2012).

Ideja personalizacije izobraževanja izhaja iz 19. stoletja, ko je Helen Parkhurst ustvarila sistem Dalton Plan in poudarila, da lahko vsak študent programira svoj učni načrt, s katerim bo zadovoljil svoje potrebe, interese in sposobnosti, razvil tako neodvisnost kot odvisnost, povečal socialne veščine in odgovornost do drugih. Ideja personalizacije izobraževanja se je vse od tedaj še dalje razvijala. V 1970 letih, je Victor García Hoz kot prvi uporabil izraz »personalizacija« v kontekstu izobraževanja (Anderson, 2014).

S. Warring (2010) navaja, da je samostojno učenje proces, med katerim so študenti sposobni pridobivati znanje, samostojno analizirati in kritično vrednotiti informacije. Avtor identificira naslednje nivoje samostojnega učenja:

- prvi nivo: ni sposoben in noče (prevladujoče poteze so slabe zmožnosti, nizka motivacija, nizko samozaupanje, nepripravljenost prevzeti odgovornost);

- drugi nivo: ni sposoben, a hoče (prevladujoče poteze so slabe sposobnosti, visoka motivacija, visoko samozaupanje);
- tretji nivo: je sposoben, a noče (prevladujoče poteze so dobre zmožnosti, nizka motivacija, nizko samozaupanje, za to sta odgovorna tako učitelj kot študent);
- četrti nivo: je sposoben in hoče (prevladujoče poteze so visoke sposobnosti, visoka motivacija, prevzemanje odgovornosti za študijske rezultate) (Warring, 2010).

•
Vsebinska analiza odgovorov na odprta vprašanja je bila osnova za identificiranje nevarnosti za samostojno učenje:

- *tehnične nevarnosti* so povezane z nizko sposobnostjo za izvajanje nalog, pri katerih je treba uporabljati programsko opremo, prav tako tudi slabo znanje matematike in fizike
- *psihološke in družbene nevarnosti* se kažejo v slabih komunikacijskih in sodelovalnih veščinah, nizkem nivoju odgovornosti, nizki motivaciji in drugih osebnostnih lastnosti
- *slabe strani učnega procesa* so povezane s prehitrim delom pri predavanjih ali praktičnem delu in nepravilno pripravo nalog za samostojen študij (Baužienė et al., 2013).

Diferenciranje procesa v okviru lekcije se nanaša na to, kako študenti razumejo in asimilirajo dejstva, koncepte ali veščine. V tradicionalnem načrtovanju lekcij se proces in samostojna praksa izvaja v okviru lekcije. Kljub razlikam v sposobnostih, učnih stilih, in predhodnem znanju študentov, je ta sestavni del pouka tipično stabilna nespremenljivka pri večini inštrukcij in pomeni, da vsi študenti izpolnjujejo isto vrsto in količino prakse (Anderson, 2014).

Vsaka didaktična metoda gradi na določeni teoriji. V tem času se individualni pristop navadno kategorizira pod tremi glavnimi usmeritvami (Holzinger, 2002):

Behaviorizem obravnava zaznavne podatke in izključuje ideje, čustva in notranje izkušnje. Na učenje gleda kot na mehanizem reakcije na spodbudo, ki temelji na pogojevanju. Čeprav čisti behaviorizem pogosto kritizirajo, se njegove različne oblike še vedno kažejo kot učinkovite za pridobivanje dejanskega znanja. To velja kljub dejstvu, da človeška bitja igrajo vlogo pasivnih »sprejemnikov znanja« (Skinner, 1974).

Kognitivizem se nanaša na študij razuma in kako pridobiva, obdeluje in shranjuje informacije (Stavredes, 2011). Ta teorija je bila odgovor na behaviorizem. Obstajala so mnenja, da se vse učenje ne dogaja s pomočjo oblikovanja in spreminjanja obnašanja. Po kognitivni teoriji so študenti aktivni udeleženci svojega učenja in razum deluje kot računalniški procesor. Informacije vstopajo kot input, razum obdela informacijo v določenem času, nato pa jo shrani, da jo lahko kasneje ponovno poišče (Learning..., 2011(b)). Učenje se oblikuje s pomočjo pridobljenih učnih strategij ter prejšnjega znanja in obnašanja. Kognitivni pogled na učenje je osredotočen na učitelja in informacije morajo biti predstavljene na organiziran način, da dosežejo kar najbolj učinkovito učenje.

Konstruktivizem predstavlja študentovo lastno konstrukcijo znanja (Learning..., 2011(c)). To znanje se izgrajuje skozi osebne izkušnje in sodelovanje z zunanjim svetom. Študent sprejema nove informacije in jim daje pomen, pri čemer uporablja svoje poprejšnje zadržanje, prepričanja in izkušnje kot reference (Stavredes, 2011). Študenti so aktivni udeleženci konstruiranja znanja, medtem ko učitelj deluje kot moderator. V poznih 1970-tih letih sta se pojavila dva tipa konstruktivizma. Lev Vygotsky je uvedel socialni konstruktivizem, pri katerem socialna interakcija z drugimi pomaga študentu, da osmisli informacijo.

Na študente osredotočeno poučevanje s konstruktivističnim pristopom deli teorijo, da je znanje zgrajeno kot rezultat reševanja problemom v avtentičnem, določenem okolju. Sodelovanje je osrednja točka v procesu reševanja problemov, ki zahteva razumevanje kompleksne situacije v celoti. Vendar je SC poučevanje manj usmerjeno kot

konstruktivistični pristopi. Učiteljevo vlogo prevzame moderator, ki bolj spremlja kot vodi, ali je mentor študentovega osebnega učenja (Holzinger, 1997). Zato je poudarek na medosebnih vrednotah – kako lahko tukaj in zdaj dajem podporo – in na uvedbi klime zaupanja in odprtosti, ki se lahko uporablja za učenje celotne osebe, vključno s kognicijo in občutki, razumom in srcem vsakega posameznika. Ravno to sprejemajoče vzdušje in ravnovesje med kognicijo in čustvi je tisto, za kar menijo, da vodi v sinergističen učinek, ki vodi v poglobljene, vseživljenjske izkušnje (Rogers, 1983). Ta pojav je opazoval tudi Roger Schank in ga izrazil s priljubljenim izrekom: »Najbolje se učimo takrat, ko največ čutimo« (Schank, 1995).

Spodbujanje izobraževanja bi moralo pripeljati do študentov, ki se samostojno učijo vse življenje, vendar včasih ustvarja odvisnost. Na osnovi situacijskega vodstvenega modela po Hersey and Blanchard (Hersey & Blanchard, 2012), model samostojnega učenja po stopnjah predlaga, da študenti napredujejo skozi stopnje čedalje večje samostojnosti in da lahko učitelji pomagajo ali ovirajo ta razvoj. Dobro poučevanje se ujema s študentovo stopnjo samostojnosti in pomaga študentu, da napreduje proti večji samostojnosti. Za poučevanje študentov na vsaki stopnji so predvidene specifične metode, vendar so dobri mnogi različni stili poučevanja, če se jih ustrezno uporabi. Različne pedagoške težave se razlaga kot neujemanje med učiteljevim stilom in stopnjo študenta, posebno neujemanje med študentom, ki potrebuje usmerjanje in nedirektivnim učiteljem (Grow, 1991).

Razprave v smislu »...na študente osredotočen program kot nasprotje programa, osredotočenega na učitelja...« odsevajo različen pristop proti poučevanju in učenju. Vse izobraževalne sisteme se lahko opiše kot osredotočene bolj na učitelja ali na študenta. Pristop, osredotočen na učitelja, navadno ne posveča pozornosti elementu časa, temelji na tem, da učitelj določi ustrezne študijske cilje in prikaže, česa se mora študent naučiti. Pristop, osredotočen na študente, upošteva strukturo celotnega študijskega programa in posebej to, kako lahko pomaga študentu, da bo našel svoje mesto v družbi. Pred nedavnim so bili vsi sistemi izobraževanja osredotočeni na učitelje. Danes pa se več pozornosti posveča premagovanju ovir, ki so zelo običajne med študenti, ko med

študijem skušajo pridobiti kompetence, potrebne za bodočo strokovno dejavnost. Splošno priznано je, da je obseg učenja študentov zelo pomemben faktor; učitelji se strinjajo, da je nekaj napetosti med tem, česa bi se študent moral naučiti in česa se je zmožen naučiti v določenem časovnem obdobju. Ko se določa število kreditnih točk, potrebnih za pridobitev določenih kompetenc in zahtev študijskega programa, je zelo pomembno zavedati se, da so predhodno znanje, veščine in kompetence študentov lahko različne. Zaradi teh vnaprej ustvarjenih mnenj, ki temeljijo na razliki v strukturi in vsebini sekundarnega izobraževanja, so vidne različne države v različnih državah (Masiliauskienė et al., 2011). Učna diferenciacija je način priznavanja in poučevanje glede na različne talente in učne stile študentov...Carol Ann Tomlinson (2010), ena od vodilnih raziskovalk učne diferenciacije, pravi da sta poleg učinkovitega poučevanja vseh študentov, učna diferenciacija in personalizirano poučevanje še posebno uporabna za učence, ki izstopajo iz vzorca. Za te študente priporoča tri strategije za implementacijo tega pristopa – poudarjanje študentovih interesov, uporabo pravega izhodišča in omogočanje študentom, da delajo po lastnem tempu.

Pomembna strategija za učno diferenciacijo v 21. stoletju, ki bo verjetno zelo koristila študentom, vključuje učinkovito uporabo tehnologije. Ker so današnji študenti videti bolj angažirani, ko uporabljajo tehnologijo in se jim tradicionalni pristopi zdijo manj zanimivi, bi moralo poučevanje z digitalnimi viri pomagati učiteljem, da bi poučevali na način, ki je skladen z učnimi stili njihovih študentov (Morgan, 2014).

Diferenciacija je način poučevanja, ni program ali paket delovnih listov. Od učitelja zahteva, da dobro pozna svoje študente, tako da lahko vsakemu ponudi izkušnje in naloge, ki bodo izboljšale njegovo učenje. Kot je rekla Carol Ann Tomlinson, diferenciacija pomeni dajati študentom mnogovrstne opcije za pridobivanje (1999). Učna diferenciacija pomeni, da opazujemo in razumemo razlike in podobnosti med študenti in uporabljamo to informacijo za načrtovanje poučevanja.

1.3.5 Učiteljeva vloga v študiju, osredotočenem na študente

Naslednji raziskovalci iz Litve so analizirali vlogo učitelja v študiju, osredotočenem na študente: Šumskaitė, 2014; Tamelis, 2014; Sajienė, 2012, Ruškus 2007; Kardelis et al, 2008;. Tūtlys, 2010; Pukelis, 2011; Pileičikienė, 2011 itd.

Litva je v letu 2008 izvedla raziskavo Pristop študentov do izboljšav v visokošolskem sistemu (Galkutė, 2008). V raziskavi je sodelovalo 992 oseb (60 % univerzitetnih študentov in 40 % visokošolskih študentov). Raziskava je odkrila, da so bili pri ustvarjanju pogojev za kvalitetnejši študij najpomembnejši učitelji. Določili so naslednje **zahteve za učitelje**:

- sposobnost izgraditi študijski proces, usmerjen v razvoj kompetenc študentov;
- ustvariti pogoje za osebni razvoj študentov;
- uporabiti ustrezne metode za ocenjevanje študijskih rezultatov (z vidika študentov, formativno ocenjevanje je zelo pomembno);
- posvetiti posebno pozornost razvoju kreativnosti študentov.

Razvoj informacijske in komunikacijske tehnologije je uvedel možnost za pridobivanje izobrazbe na daljavo, pri kateri poteka samostojno in skupinsko poučevanje in učenje, komunikacija in sodelovanje učiteljev in študentov ter pošiljanje študijskega gradiva online in se jih lahko specificira glede na razlike v času in lokaciji. V letu 2012 (Šorienė, 2012) so izvedli raziskavo *Distant Learning: the Way to Expand Learning Opportunities*. Njeni rezultati kažejo izzive, s katerimi se soočajo učitelji: zagotavljanje kakovosti in razvoj veljavnega sistema za ocenjevanje in zagotavljanje kvalitete študija na daljavo. Vendar pa je posledica organizacije, priprave in pošiljanja učnih in študijskih materialov večja obremenjenost učiteljev, tutorjev, vodij praktičnega izobraževanja in strokovnih služb.

Pri predstavljanju raziskave Faktorji, ki vplivajo na študij oseb s posebnimi potrebami na visokošolskih organizacijah, J. Ruškus in drugi (2007) opozarjajo na dejstvo, da prisotnost študentov s posebnimi potrebami v visokošolskih organizacijah spodbuja spremembo vrednot učiteljev in študentov kot tudi njihovo držo in istočasno sproža razmišljanje in resnične spremembe, osredotočene na individualizacijo študija. Tako strokovni delavci kot učitelji so prisiljeni iskati individualizirane študijske oblike. Takšne spremembe so lahko začetek novega individualiziranega pristopa do priprave študijskih programov in organizacije študijskega procesa. Vendar to zahteva specifično znanje in veščine učiteljev.

Leta 2008 so G. J. Rastauskienė in drugi predstavili rezultate pregleda Pristop predavateljev litovskih univerzitetnih inštitucij do psihosocialnih akademskih pogojev dela. Ta raziskava se je osredotočila na analizo mnenj predavateljev o tem, da so del akademske skupnosti kot tudi izraz in podatke o psiholoških pogojih tega. Na osnovi rezultatov raziskave je možno trditi, da predavatelji litovskih visokošolskih inštitucij pozitivno ocenjujejo priložnosti za pedagoške in znanstvene dejavnosti kot tudi medosebne odnose in da so zadovoljni, ker so del akademske skupnosti. Rezultati kažejo dejstvo, da so pozitivna čustva (so ponosni na svojo organizacijo) visokošolskih učiteljev neposredno povezana s spremembami v visokem šolstvu, kakor tudi s pedagoškimi in znanstvenimi izkušnjami predavateljev. Reševanje visokošolskih problemov je neposredno povezano s psihosocialnimi faktorji, ki vplivajo na delo učiteljev. Ti so pomembni za znanstveno delo učiteljev, za kvaliteto študija in odnose znanosti z družbo. Izraz priložnosti za delo določa znanstveno področje, ki ga učitelj predstavlja, izraz emocionalne varnosti pa se vidi v spremembi visokega izobraževanja, trajanju učiteljevega znanstvenega dela kot tudi v zastopnem znanstvenem področju. Bilo je očitno, da učitelji, ki imajo nižji nivo subjektivne varnosti, dajejo pri ocenjevanju študentov visoke ocene. Ko se skuša izboljšati kvaliteto študija, je zelo pomembno, da se ovrednoti subjektivna čustva učitelja kot pripadnika akademske skupnosti. Ugotovitve raziskave kažejo, da mlajši učitelji, ki iščejo dejavnosti, usmerjene na rezultate, izkusijo višji nivo varnosti, starejši, ki skušajo samo potrditi svoj status, se pa ne počutijo tako varne.

V. Tūtlys (2010) navaja, da je eden najpomembnejših ciljev ECTS prispevati k ustvarjanju EHEA s pomočjo zagotavljanja samostojne in učinkovite mobilnosti študentov v okviru EU držav. Avtor odkriva problem, povezan z različno interpretacijo in uporabo ECTS v EU državah. Pokaže na določena neskladja uporabe ECTS v različnih izobraževalnih institucijah ene države ali celo v oddelkih ene institucije. V. Tūtlys (2010) posveti veliko pozornost dejstvu, da lahko sodobni demografski trendi kot je proces staranja družbe in iskanje talentiranih ljudi na mednarodnem trgu človeških resursov izrazito povečajo konkurenčnost med evropskimi visokošolskimi institucijami, ki se borijo za rekrutiranje novih študentov in akademskega osebja. Ti faktorji, kot navaja avtor, spodbujajo k iskanju različnih načinov, kako povečati dostopnost študija in poudarjajo pomen učenja, osredotočenega na študente, kot tudi fleksibilne metode študija; na vseh področjih študija se poudarja študijske rezultate, zaposljivost, povečanje študentske mobilnosti, izboljšanje kvalitete študija in internacionalizacija študija. Ob premiku na SCL so morale Litva kot tudi večina evropskih držav obravnavati tudi težave z obremenjenostjo učiteljev. Ta proces išče bolj kreativne pristope in uporabo inovativnih metod poučevanja. Očitno je, da so glavni problemi povezani z motivacijo učiteljev, ko se pregleduje in evalvira programe.

K. Pukelis (2011) je poudaril pomen kompatibilnosti ciljev študija z rezultati, ker je potrebno ovrednotiti obseg kreditov, predvidenih v programih različnih nivojev. Navaja, da se pogosto ...oblikuje preveč ambiciozen študijski cilj in posledično tudi rezultat študija, kakor tudi kriterije za ocenjevanje... (s. 67), kar se ne pokriva z obsegom ur študentovega samostojnega dela, načrtovanega s programom. Pozornost se posveča tudi dejstvu, da se je treba pri razvoju študijskih programov odločiti o tem, katere ure – akademske ali navadne – se bodo uporabile za merjenje študentovega samostojnega dela. Koncept »tipičen študent« (to vsebuje študentove sposobnosti, veščine in druge osebne kvalitete) tudi izstopa, ker je zelo pomemben pri ocenjevanju samostojnega dela študentov, potrebnega za doseganje predvidenih študijskih rezultatov. Potrebno je poudariti razliko med nivojem pripravljanja in osebno lastnostmi tistih, ki prvič

pridejo na univerzo. Avtor posveča posebno pozornost dejstvu, da je razvoj in prenova študijskih programov zapleten proces. Zahteva didaktično znanje, ki ga morajo imeti učitelji, temelji na timskem delu učiteljev in drugih deležnikov, vključevanju mednarodnih partnerjev kot tudi podpiranju organizacijske kulture visokošolskih institucij.

N. Pileičikienė (2011) poudarja pomen družbenih deležnikov (študenti, učitelji, diplomanti, delodajalci itd.), ki sodelujejo v zagotavljanju kvalitete študijskih programov. V tej situaciji so učitelji odgovorni za identificiranje študijskih rezultatov, za upoštevanje vidikov razvoja kot namen visokošolskega izobraževanja, mednarodne izkušnje, področje visokošolskega študija, oblikovanje študijskih rezultatov in kompatibilnost elementov ter infrastrukturo študijskega programa z rezultati študija. To pomeni, da je učitelj odgovoren za vse stopnje zagotavljanja kvalitete študija. Diplomanti in delodajalci prevzemajo del odgovornosti. Sodelujejo v določanju študijskih rezultatov, niso pa odgovorni za njihovo oblikovanje ali kompatibilnost z drugimi vsebinami in z infrastrukturo študijskih programov. Poleg tega so delodajalci odgovorni, da poskrbijo za ustrezne pogoje prakse kot tudi za končno oceno študijskih rezultatov. Aktivni del sodelovanja vseh udeležencev bi morali biti učitelji, vendar se soočajo z različnimi problemi, kot je pomanjkanje sodelovanja in kompetenc pri določanju funkcij delodajalcev ter premajhni finančni viri.

Glavni vlogi učiteljev – znanstvenik in predavatelj, ki posreduje informacijo – sta bili določeni na osnovi razprave o rezultatih študentskih izkušenj (Tijūnelienė, 2012). Raziskava je ugotovila, da je glavna funkcija učitelja prizadevanje za kariero in da predstavlja za študente avtoriteto, ker prispeva k večji motiviranosti študentov in interesu za predmet. Ena od zahtev, ki jih mora izpolnjevati učitelj, je širok strokovni razvoj, se pravi, da se zanima za znanstvene ugotovitve ne le na svojem, pač pa tudi na drugih znanstvenih področjih. Učiteljeva sposobnost, da ustvari takšno učno okolje, v katerem vlada čim manj napetosti in pozitivna čusta, je tudi zelo pomembna.

S premikom v paradigmi poučevanja in učenja postane zelo pomembna učiteljeva sposobnost, da poskrbi za lasten strokovni razvoj in ustvarja in uporablja inovativne metode poučevanja, potrebne za razvoj študentovih kompetenc. Mnenja učiteljev o **glavnih sposobnostih**, ki so potrebne za uspešno strokovno delo, so izražena v naslednjih točkah:

- holistično mišljenje in praksa (združevanje različnih predmetov, kultur in stališč, istočasno upoštevanje lokalnih in globalnih perspektiv) – 9,26;
- strateško razmišljanje (zmožnost predvideti različne bodoče alternative kakor tudi možnosti njihove implementacije na osnovi kritične analize ter razumevanja preteklih in sedanjih) – 9,17;
- implementacija sprememb in inovacij (vloga učitelja, metode poučevanja in učenja, organizacija študija in spremembe v sistemu študija) – 8,95 (Chmieliauskas et al., 2012).

Če povzamemo izkušnje litovskih raziskovalcev, **se lahko identificira naslednje kritične vidike**: ko se preide na SCL, morajo učitelji pokazati določen nivo didaktičnega znanja, potrebno je timsko delo učitelja in ostalih deležnikov, vključevanje mednarodnih partnerjev kakor tudi ustrezna organizacijska kultura; med študijskim procesom se vloge učitelja uresničujejo skozi organizacijo procesa poučevanja in učenja, pripravo učnih materialov, organizacijo možnosti za učenje na daljavo, udeležbo v znanstvenih dejavnostih. Končni rezultat je večja obremenjenost učitelja. Učiteljevo strokovno delo je pogojeno tudi s psihosociološkimi vidiki, ki so pomembni tako za njegovo znanstveno dejavnosti kot tudi za kvaliteto študija ter povezavo med ustanovami visokošolskega izobraževanja in družbo.

Učiteljevo vlogo v učenju, osredotočenem na študente, so analizirali naslednji tuji raziskovalci: O'Neill and McMahon, 2014; Armstrong, 2011; 2012, Brown, 2011; Scott, Curaj, 2012, Hannafin, 2010; in drugi.

Najpomembnejšo vlogo v SCL ima študent in učitelj kot znanstvenik. V tem primeru so študentovi kriteriji za ocenjevanje učitelja osnovani na njihovih potrebah. Učitelj je oseba, ki čuti poklicanost za to delo, ki ima rada predmet, ki ga uči, ki razširja svoje znanje, upošteva teorije in ustrezno izvaja svoje dolžnosti. Študenti ne dvomijo, da mora biti učitelj znanstvenik, ki izkazuje vrhunski nivo strokovnosti (Butler-Kisber, 2012).

Študenti so središče izobraževalnega podjetja in njihove kognitivne in čustvene učne izkušnje bi morale voditi vse odločitve o tem, kaj in kako se dela. Večino učnih aktivnosti za razred tradicionalno izvaja učitelj: izbere in organizira vsebino, interpretira in uporabi koncepte, oceni študentovo učenje. Študentovo delo pa se osredotoči na pomnjenje informacij (Brown Wright, 2011). Usposobljeni študenti so bolj motivirani za izvajanje nalog v razredu in se čutijo bolj kompetentne, zahtevane naloge se jim zdijo bolj pomembne in čutijo, da imajo vpliv na proces učenja. Na usposobljenost vpliva predvsem vedenje učitelja, kar ni skladno s sodobnimi raziskavami o doseganju motiviranosti. V učnem procesu so tudi zelo pomembne značilnosti študentov (temperament in učna usmerjenost) ter vpliv učiteljeve komunikacije. Interpretacija rezultatov s pomočjo motivacijskega modela je odkrila, da je primarni napovednik za usposabljanje in učenje študentov učiteljeva jasnost. Temperament študenta in učna usmerjenost sta imeli na usposabljanje malo vpliva (Houser & Bainbridge Frymier, 2009).

V zadnjih letih so se raziskovalci osredotočili na učenje z multimodalnimi predstavitvami. Raziskave so pokazale, da je izvajanje učiteljev uspešnejše, če lahko študenti komunicirajo s predstavitvami (Yeşildağ Hasançeb & Günel, 2013).

Študenti ocenjujejo učitelje na skoraj vseh univerzah. Ocenjevanje uporablja nad 99% poslovnih šol (Clayson, 2009). Domneva se, da študenti razumejo, kako se učijo, da bo povratna informacija pomagala izbrati učitelje, ki so najbolj sposobni za pomoč študentom, da so zadovoljni študenti dobri učenci in da bo povratna informacija vodila v

izboljšanje učiteljev. Težko je najti podatke, ki bi podpirali katero od teh domnev (Armstrong, 2012).

Dobro organizirano računalniško okolje lahko nudi študentom ustrezno kognitivno, čustveno in socialno podporo. Na učitelje osredotočeni napotki igrajo kritično vlogo pri pomoči študentom računalništva, da pridobijo osnovno znanje in vplivajo na dojetje pri učenju računalništva. Učitelji računalništva so eksperti, ki posredujejo študentom dobro zaokroženo znanje in določajo postopke v predavalnici, kar izkazuje avtoriteto in konvencijo (Ling & Lian, 2013).

Na nivoju učitelja večja povezanost s študenti poskrbi za uspešno učenje, osredotočeno na študenta. Kjer so študenti motivirani, da razumejo in se ukvarjajo z materiali, s katerimi se seznanjajo, je bolj verjetno, da bodo zavzeli strategije, ki vodijo v poglobljeno učenje. Metode poučevanja in učenja, ki jih uporabljajo učitelji, so pri SC pristopu tudi nekaj posebnega (Curaj & Scott, 2012).

Namere učitelja in študentov v procesu poučevanja - učenja bi morale biti podobne. Nič ni narobe, če se skuša doseči cilje z dobro metodo, pa naj bo osredotočena na učitelja ali na študenta. Ti dve metodi, z omejenim številom izzivov, sta vedno pripravni za doseganje ciljev poučevanja in učenja. Učitelj brez sodelovanja študentov v razredu ne more narediti nič (Nagaraju et al., 2014).

Na študente osredotočeno učenje kljub priljubljenosti ni brez kritike. Glavna kritika na študente osredotočenega učenja je fokusiranje na individualnega študenta. Poleg tega pa je tudi nekaj težav pri implementaciji, to je pri virih, potrebnih za izvajanje, prepričanje študentov in osebja in premajhna seznanjenost študentov s pojmi (O'Neill & McMahon, 2014).

Simon (1999) opisuje, da lahko glede SCL v šolskem sistemu obstaja nevarnost, da se osredotoči popolnoma na individualnega študenta in v skrajni obliki ne upošteva potreb

celotnega razreda. »Če je vsak otrok enkraten in vsak zahteva specifičen pedagoški pristop, primeren zanj/o in za nikogar drugega, postane izgradnja celovite, vse obsegajoče pedagogike ali splošni principi poučevanja nemogoča«.

Učenje se pogosto predstavlja kot dualizem osredotočenosti ali na študente ali na učitelje. V resnici pa je praksa manj črna bela. Iz literature izhaja, da nekateri gledajo na učenje, osredotočeno na študente kot na koncept študentove izbire v izobraževanju; drugim se zdi, da mora pri tem študent delati več kot učitelj (aktivno proti pasivnemu učenju); ostali pa imajo širšo definicijo, ki vključuje oba koncepta, vendar pa poleg tega opisuje premik v razmerju moči med študentom in učiteljem (O'Neill & McMahon, 2014).

Izobraževanje lahko ali razvija ali duši študentovo nagnjenje k temu, da bi spraševal in se učil. Če je naloga študentov memoriranje pravil in obstoječega znanja, brez da bi se spraševali o zadevah ali o učnem procesu, se njihov potencial za kritično razmišljanje in dejavnost omeji. Spodbujanje učenja predstavlja kritično demokratično pedagogiko zase in za družbene spremembe. Gre za program, osredotočen na študente za multikulturno demokracijo v šoli in v družbi (Shor, 1992).

Spodbujanje učenja se smatra za učinkovit model, ki promovira zdravje v vseh osebnih in družbenih arenah. Model predlaga participacijo v skupinskih dejavnostih in dialog, usmerjen na skupinske cilje in prepričanja, da je možno spremeniti človeško življenje (Wallerstein & Bernstein, 1988). Od študentov, ki se jih spodbuja k učenju, se mora pričakovati razvoj veščin in znanj kot tudi visoka pričakovanja proti samim sebi, izobraževanju in njihovi bodočnosti (Shor, 1992).

Uspešni študenti razvijajo kritično mišljenje, individualno iniciativo in lastni smisel kot soustvarjalci kulture, ki jih oblikuje. To lahko vključuje terapevtski premik osebne paradigme – »transformacijo perspektive« (Mezirow, 1981) ali »transformacijo življenje – svet« (Wildemeersch & Leirman, 1988) - ali lahko pride kot postopno povečanje

razvoja moči. Ker je del funkcije učitelja pripravljati študente, da delajo bolj samostojno, je pomembno, da se na tej stopnji prične z usposabljanjem študentov v osnovnih veščinah kot postavljanje ciljev. Uporablaj pohvalo, vendar postopoma (zunanja motivacija) in postopno spodbujanje (kar izgrajuje notranjo motivacijo) (Dinkmeyer & Losoncy, 1980). Pomembni napovedniki osebnega študentovega spodbujanja so vodenje strokovnega obravnanja učiteljev, razmišljajoče zavedanje sebe, upoštevanje študentovega mnenja, osebna učinkovitost pri poučevanju in zadovoljstvo s poučevanjem kot kariero (Edwards et al., 2002).

Glavno vlogo pri usmerjanju študentov v samostojno učenje imajo učitelji. M. Gibbons (2004) uvaja zamisel o povezovanju študentov in učiteljev v petih stopnjah, med katerimi vsak vsebuje nov niz nalog, tako da nastanejo koraki za postopen prehod v samostojno učenje. Med teh pet stopenj spadajo:

- naključna samostojnost: vključevanje samostojnosti v naloge, posebne projekte ali kratko uporabo kateregakoli drugega pristopa k samostojnosti
- samostojno razmišljanje: učenje študentov, da oblikujejo lastne sodbe, zamisli in rešitve problemov s spreminjanjem učnega načrta v vprašanja ali z uporabo takšnih pristopov kot so študije primera, poskusi, razprave in dramatizacije
- samostojno vodeno učenje: ustvarjanje navodil, ki povedo študentom, kako naj dosežejo učne rezultate, kako naj delajo z navodili in dajanje podpore študentom;
- samo-načrtovano učenje: poučevanje študentov, kako naj si oblikujejo načrte za doseganje učnih izidov, dogovarjanje z njimi in vodenje k uspešnemu zaključku
- samostojno učenje: poučevanje študentov, da analizirajo situacijo, formulirajo lastne cilje, načrtujejo, kako bi jih dosegli, delajo, rešujejo probleme, ki pri tem nastajajo in predstavijo svoje dosežke (Gibbons, 2004).

Kakor litovski, tudi drugi raziskovalci identificirajo nekatere glavne vidike. Od učiteljev se zahteva, da dokažejo znanje didaktike, inovativnosti, sposobnosti za vključevanje mednarodnih partnerjev v pedagoške in znanstvene dejavnosti. Tuji raziskovalci poudarjajo pomen tesnejšega sodelovanja med učitelji in študenti, učiteljevo vedenje in

celo smisel za humor, kakor tudi sposobnost, da vključijo študenta v uspešen študijski proces.

1.3.6 Zaključki

1. EHEA omogoča, da študent postane aktiven udeleženec študijskega procesa in prevzame odgovornost za študijske rezultate, ker ima možnost, da izbira študijski program in se udeležuje programov mobilnosti. Vendar je tako na nacionalni kot na mednarodni ravni potrebno poskrbeti za kvaliteten študij, dostopen vsem, ki želijo doseči visoko izobrazbo.

Premik v paradigmi poučevanja in učenja ne zmanjšuje vloge učitelja. Učitelj mora sodelovati v mednarodnih programih mobilnosti, iskati inovativne metode poučevanja in učenja, da bi organiziral študij in vplival na to, da postane aktiven udeleženec tudi študent.

SCL zahteva posebno **osebno držo moderatorja** in (vsaj do določene mere) odprtost proti učnemu načrtu kot tudi proti študentom. Iz osebne izkušnje bi k temu dodali še potrebo oziroma korist socialnih veščin in tehnik moderiranja. Te pomagajo, da so skupinski procesi bolj transparentni, da pride do hitrejšega zблиževanja in da se poveča zadovoljstvo študentov.

2. Analiza številnih raziskovalcev je pokazala, da morajo učitelji demonstrirati določen **nivo didaktičnega znanja**, ko začnejo uporabljati SCL, potrebno je poznavanje timskega dela, vključevanje mednarodnih partnerjev ter ustrezna organizacijska kultura, ki podpirajo ta proces spreminjanja.

Drug pomemben vidik (kriterij) je **povečana delovna obremenitev učitelja**. Učitelj mora organizirati proces poučevanja in učenja, pripravljati učno gradivo, poskrbeti za možnosti učenja na daljavo in za udeležbo v znanstvenih dejavnostih, kar vzame veliko časa.

Še en pomemben aspekt, ki ga je treba upoštevati, je **posvečanje pozornosti psihosociološkim vidikom**, ki so pomembni tako za učiteljeve znanstvene dejavnosti kot za kvaliteto študija in odnos med visokošolskimi ustanovami in družbo.

Ko uvajamo SCL, nastaja potreba po reviziji strukture učiteljeve obremenitve. Ta proces zahteva od učitelja bolj kreativen pristop pri izbiri in uporabi inovativnega učenja in učnih metod. Prikazani so tudi nekateri problemi, povezani z motivacijo učiteljev pri pregledu in evalvaciji študijskih programov.

Pri spreminjanju učiteljevih vlog postajajo zelo pomembne njegove sposobnosti, da skrbi za osebni strokovni razvoj, da uporablja in ustvarja inovativne metode poučevanja, ter podpira razvoj kompetenc študentov.

2 EMPIRIČNA RAZISKAVA

2.1 UVOD

Na študente osredotočeno učenje velja ne samo za koncept izobraževalne teorije, pač pa se nanaša predvsem na prakso izobraževanja. Spodaj prikazana empirična analiza, izvedena v Litvi, Poljski in Sloveniji, omogoča vpogled v mnenja učiteljev o učenju, osredotočenem na študente oziroma personaliziranem pristopu in navaja dobre prakse, ki jih izvajajo univerzitetni učitelji v sodelujočih državah. Empirična raziskava je zbrala vrsto podatkov, ki so pripomogli k izdelavi drugega in tretjega projektne rezultata – priročnika za učitelje in znanstvenih člankov ter k diseminaciji informacij o učenju, osredotočenem na študente. Priročnik za učitelje predstavlja najpomembnejše ugotovitve raziskovalne študije in predloge, kako uvesti na študente osredotočeni oziroma personalizirani pristop s pomočjo dobrih praks. Prav tako pa so teoretični in empirični podatki iz raziskovalne študije uporabljeni v člankih, objavljenih v recenziranih revijah in drugih publikacijah.

2.2 CILJI IN METODOLOGIJA EMPIRIČNE RAZISKAVE

Empirična raziskava je bila izvedena z namenom, da bi ugotovili, če univerzitetni predavatelji v **Litvi, na Poljskem in v Sloveniji** poznajo in uporabljajo različne metode, ki so značilne za učenje, osredotočeno na študente. Preden smo pričeli s projektom, smo pregledali, v katerih državah je na študente osredotočeni pristop najbolj razvit in ugotovili, da je veliko recenziranih člankov objavljenih v Veliki Britaniji, Združenih državah Amerike, Avstraliji in drugje, manj pa v treh državah, ki sodelujejo v projektu (posebno na Poljskem in v Sloveniji). Po drugi strani pa tudi poljska in slovenska literatura pogosto govori o aktivnem, problemskem, izkušnjskem učenju itd., kar je tipično za pristop, osredotočen na študente. Poleg tega sta obe državi uvedli bolonjski sistem izobraževanja, ki poudarja na študente osredotočeno učenje.

Empirična raziskava je nameravala ugotoviti, kako visokošolski učitelji uporabljajo ta pristop, kako skušajo personalizirati učenje in s katerimi težavami se učitelji pri tem srečujejo.

Prva verzija vprašalnika je imela več kot 60 vprašanj, ki smo jih nato zmanjšali na 25. Razlog za to je bil v dejstvu, da je treba za zelo dolge vprašalnike v vzhodni Evropi plačati, po drugi strani pa bi predolgi vprašalniki lahko odvrnili od odgovorov vrsto učiteljev.

Glavne ugotovitve teoretičnega dela raziskave navajajo, da morajo učitelji upoštevati individualne izkušnje, stališča, ozadje, interese, sposobnosti in potrebe študentov; poskrbeti za različne priložnosti učenja in sodelovanja študentov, pogosto spreminjati metode poučevanja, razpravljati o tem, katere dejavnosti prinašajo dobre rezultate in prilagoditi učenje tempu študentov. Povratna informacija za študente mora biti konstruktivna, specifična, vsebovati razlago, uporabljati jezik, ki ne obsoja, biti mora pravočasna in pogosta. Učni načrt mora vključevati upoštevanje izkušenj, problemsko učenje in nove tehnologije. Evropska zveza študenta poudarja tudi pravice študentov, da odločajo o učnem načrtu, o metodah poučevanja in ocenjevanja, o pravicah odločanja v

komisijah glede kvalitete ustanove, o kreditnih točkah in praktični uporabi SCL pristopa z vključevanjem problemskega učenja, skupinskega dela, projektov, študije primera, igre vlog, razrednih delavnic, učenja na daljavo, različnih oblik ocenjevanja, simulacije, raziskovanja, informacijske tehnologije, sodelovanja med knjižničarji in učitelji itd. Na tej osnovi smo se odločili vprašati učitelje o tem, kako organizirajo učni proces, dajejo študentom povratno informacijo, vključujejo v učni načrt interese študentov, upoštevajo pravice študentov in če izobraževalni programi za univerzitetne učitelje vsebujejo tudi SCL.

Najpomembnejša tema je bil **učni proces**, zato smo učitelje vprašali o glavnih prednostih SCL, katere učne metode uporabljajo, kako skušajo vključevati študente, ki niso videti zainteresirani za SCL, če lahko podpirajo različnost študentov in individualne učne potrebe, kako pomagajo študentom, ki se jim zdijo učne dejavnosti težke, kakšna tipična učna gradiva ponujajo študentom, če lahko podaljšajo čas študija, če kdaj peljejo študente v knjižnice, muzeje, če vprašajo študente, naj opišejo primere iz delovnega mesta, kako učitelji pokažejo, da cenijo študente in kateri so najpogostejši problemi, s katerimi se srečujejo pri uporabi SCL. Učitelje smo tudi vprašali, naj opišejo primere dobre prakse.

Naslednji pomemben niz vprašanj se nanaša na **ocenjevanje**. Učitelje smo vprašali, naj ovrednotijo svoje ocenjevanje, kako poskrbijo za mnenje študentov pri ocenjevanju, kako skušajo zmanjšati strah študentov pred izpiti, kako dolgo traja, da študenti prejmejo povratno informacijo, če obstajajo postopki, s katerimi se študenti lahko pritožijo čez odločitve o njihovih dosežkih in napredovanju in če se že kdaj preizkusili manj pogoste načine ocenjevanja.

Vprašanja v zvezi z učnim načrtom so spraševala učitelje, če se študente povpraša o vsebini učnega načrta, o metodah poučevanja in ocenjevanja, ki so vključene v **učni načrt**, če se študente vpraša o mnenju, ko se oblikuje učne izide in glede metod ocenjevanja, vključenih v učni načrt.

Zadnji del vprašanj je spraševal, če imajo visoke šole redne strokovne **razvojne programe** za učno osebje, če mislijo, da SCL spodbuja poglobljeno učenje in akademska prizadevanja in če verjamejo, da na študente osredotočeno učenje pomeni povezavo, ki bo izboljšala odnose med študenti in učitelji (in zakaj).

Nekatera vprašanja so bila odprtega tipa, druga pa ne. Podkategorije vprašanj odprtega tipa smo naredili glede na pogostost odgovorov. Raziskovalci so morali biti pri teh vprašanjih zelo previdni, ker smo morali združevati odgovore z enakim pomenom, ki pa je bil včasih izražen z različnimi besedami.

V raziskavi se nismo poglobili v vprašanje, koliko učiteljev uporablja na študente osredotočeni pristop, ker se glede na bolonjski sistem pričakuje, da so na študente osredotočeni pristop (ali vsaj mnogo njegovih elementov) uvedli vsi učitelji. Prav tako raziskava ni nameravala reševati vprašanj glede različnih definicij SC učenja. Raziskava tudi ni obravnavala vprašanja učiteljeve delovne obremenitve, ker je to izven njenega okvira.

Empirični del raziskave prikazuje analizo podatkov o vprašalnikih, na katere je odgovorilo **634 predavateljev iz 42 visokošolskih izobraževalnih institucij iz 3 evropskih držav:**

100 predavateljev iz 10 visokih in višjih šol v Sloveniji

300 predavateljev iz 22 univerz na Poljskem in

234 predavateljev iz 10 litovskih visokih šol.

Empirična analiza je bila izvedena v dveh delih, prvi v letu 2015, drugi pa v letu 2016. Vprašalniki so bili obakrat enaki. Ko smo prvič poslali vprašalnike vodstvom univerz, dekanom in visokošolskim učiteljem, smo pričakovali, da bomo prejeli več odgovorov. Vendar smo jih prejeli le 187 (52 v Sloveniji, 70 na Poljskem in 65 v Litvi). V letu 2016 smo prosili za pomoč več univerz (dekane in vodje posameznih oddelkov), če nam lahko pomagajo in smo tako pridobili več odgovorov. Vzorec v Sloveniji še vedno ni zelo velik, čeprav smo kontaktirali in prosili za pomoč skoraj vse institucije na področju terciarnega

izobraževanja (javne in zasebne). Slovenija je v primerjavi s Poljsko in Litvo manjša država, vendar nas je majhno število odgovorov vseeno presenetilo in smo se začeli spraševati, če morda slovenski visokošolski učitelji niso zainteresirani ali seznanjeni z uporabo na študente osredotočenega učenja. Tudi na Poljskem in v Litvi ni bilo lahko zbrati 200 do 300 odgovorov. Rezultati na osnovi povečanih vzorcev so zelo podobni rezultatom prve delne raziskave.

Upali smo, da bodo učitelji v okviru empirične raziskave vsaj na kratko opisali svoje dobre prakse pri učenju, osredotočenem na študente, vendar so na to vprašanje odgovarjali samo z imeni posameznih dobrih praks in ne z opisi. Vzrok za to je lahko pomanjkanje časa ali znanja. Oba razloga sta možna: vprašanje, ki sprašuje po opisu dveh primerov dobrih praks v resnici zahteva nekaj razmišljanja in časa. IBS Ljubljana in Kauno Kolegija Litva sta kasneje povabila visokošolske učitelje, naj sodelujejo z opisom najboljših praks v nagradnem natečaju, vendar je tudi ta natečaj prinesel precej majhno število opisov najboljših praks (npr. v Sloveniji smo univerzitetne učitelje prosili, naj opišejo najboljšo prakso na približno dveh straneh, najboljši avtor pa je bil nagrajen s 1000 EUR, vendar smo prejeli samo 10 opisov). Poleg tega, da nimajo dovolj časa, pa morda predavatelji tudi nimajo dovolj znanja, ker rezultati empirične raziskave kažejo, da precej učiteljev v resnici nima znanja in veščin za učenje, osredotočeno na študente.

2.3 EMPIRIČNA RAZISKAVA V SLOVENIJI

Empirična raziskava v Sloveniji je vključila **100 univerzitetnih profesorjev iz 10 slovenskih univerz, visokih in višjih šol** (IBS Mednarodna poslovna šola Ljubljana, Univerza v Ljubljani, Univerza v Mariboru, Univerza na Primorskem, Fakulteta za industrijski inženiring, in poslovne višje šole v Novem Mestu, Gea College Ljubljana, Fakulteta za organizacijske študije Novo mesto ter ter višje šole v Novem mestu, Postojni in Slovenj Gradcu). Vprašalniki so bili anonimni in poslani po elektronski pošti.

Mnenja predavateljev so prikazana v spodnjih tabelah. Vprašalniki so bili obdelani s pomočjo statistične in/ali grafične predstavitve. Opisi tabel predstavljajo najpogostejše odgovore, ki so tudi statistično najpomembnejši. Vprašanja odprtega tipa so predstavljena kot zbrani skupni odgovori. Slovenski predavatelji niso odgovarjali na rubriko pod 'drugo'.

I Vprašanja, ki se nanašajo na učni proces

1 Katere so po vašem mnenju glavne prednosti učenja, osredotočenega na študente? (1-zelo pomembno, 2-pomembno, 3-srednje pomembno, 4-manj pomembno, 5-nepomembno)

| | Predlog | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----|--|------|------|------|------|-----|
| 1. | motiviranje študentov | 72 % | 14 % | 1 % | 6 % | 7 % |
| 2. | možnost, da se študenti učijo v skladu s svojim lastnim tempom | 27 % | 40 % | 21 % | 8 % | 3 % |
| 3. | večja osredotočenost na učenje | 31 % | 42 % | 16 % | 5 % | 5 % |
| 4. | spoštovanje različnosti posameznikov | 35 % | 41 % | 14 % | 5 % | 5 % |
| 5. | večje samozaupanje študentov | 38 % | 40 % | 12 % | 6 % | 4 % |
| 6. | partnerstvo med predavatelji in študenti | 45 % | 28 % | 15 % | 10 % | 2 % |

| | | | | | | |
|----|---------------------------------|------|------|-----|-----|-----|
| 7. | večja odgovornost in zavezanost | 48 % | 33 % | 8 % | 5 % | 6 % |
| 8. | drugo (prosimo, napišite) | | | | | |

Večina predavateljev meni, da so glavne prednosti učenja, osredotočenega na študente naslednje:

- povečano motiviranje študentov (72 % zelo pomembno, 14 % pomembno, skupaj 86 %)
- večja odgovornost in zavezanost (48 % zelo pomembno, 33 % pomembno, skupaj 81 %)
- večje samozaupanje (38 % zelo pomembno, 40 % pomembno, skupaj 78 %)
- spoštovanje različnosti posameznikov (35 % zelo pomembno, 41 % pomembno, skupaj 76 %).

Kljub temu slovenski predavatelji menijo, da so vsi predlogi precej pomembni.

2 Katere od spodnjih metod vključujete v svoje poučevanje študentov? (1-zelo pogosto, 2-pogosto, 3-včasih, 4-redko, 5-nikoli)

| | Predlog | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----|---|------|------|------|------|------|
| 1. | problemsko učenje | 34 % | 32 % | 23 % | 8 % | 2 % |
| 2. | individualno delo ali delo v majhnih skupinah | 39 % | 36 % | 9 % | 11 % | 4 % |
| 3. | diskusije | 42 % | 37 % | 13 % | 3 % | 5 % |
| 4. | delavnični način poučevanja | 18 % | 33 % | 23 % | 15 % | 10 % |
| 5. | skupinske prezentacije | 16 % | 30 % | 24 % | 15 % | 13 % |
| 6. | projekti | 16 % | 25 % | 28 % | 21 % | 14 % |
| 7. | reševanje praktičnih problemov | 50 % | 26 % | 10 % | 8 % | 6 % |
| 8. | sodelovanje v raziskovalnem delu | 7 % | 18 % | 25 % | 29 % | 20 % |
| 9. | kvizi | 6 % | 12 % | 20 % | 29 % | 31 % |

| | | | | | | |
|-----|-----------------------------|------|------|------|------|------|
| 10. | študij primera | 26 % | 29 % | 23 % | 15 % | 5 % |
| 11. | igranje vlog | 22 % | 18 % | 17 % | 20 % | 21 % |
| 12. | skupinske seminarske naloge | 8 % | 23 % | 18 % | 24 % | 23 % |
| 13. | spletne konference | 8 % | 5 % | 7 % | 24 % | 53 % |
| 14. | drugo (prosimo, opišite): | | | | | |

Slovenski predavatelji v svoje poučevanje vključujejo predvsem naslednje metode učenja, osredotočenega na študente:

- diskusije (42 % zelo pogosto in 37 % pogosto, skupaj 79 %)
- reševanje praktičnih problemov (50 % zelo pogosto in 26 % pogosto, skupaj 76 %)
- individualno delo ali delo v majhnih skupinah (39 % zelo pogosto in 36 % pogosto, skupaj 75 %)
- problemsko učenje (34 % zelo pogosto in 32 % pogosto, skupaj 66 %).

Pogosto vključijo tudi študij primera, delavnice in skupinske prezentacije, ne izvajajo pa spletnih konferenc.

3 Kako skušate vključiti v učenje, osredotočeno na študente, tiste, ki niso videti zainteresirani? Prosimo, opišite z nekaj besedami.

- z motiviranjem študentov 22 %
- dodatne razlage 4 %
- diskusije 15 %
- vključevanje veliko praktičnih primerov 10 %
- ponudba točk za izpit 6 %
- izbira sodobnih in zanimivih primerov, ki vzbudijo zanimanje pri študentih 23 %
- drugačni načini poučevanja 4 %
- predstavitev pomembnosti študijskih vsebin za njihovo delo 8 %
- predstavitev prednosti učenja osredotočenega na študente 3 %
- povezovanje študijskih vsebin z njihovimi vrednostmi 1 %

- humor 3 %
- 5 minut telesnih vaj 1 %
- povabilo študentom, da spregovorijo o svojih izkušnjah v zvezi z vsebino 5 %
- delo v majhnih skupinah – vpliv sošolcev 10 %
- študentom, ki ne želijo sodelovati, rečem, naj zapustijo učilnico 1 %
- povezovanje vsebin s problemi študentov 3 %
- z razumevanjem študentov 2 %
- z ugotavljanjem razlogov zakaj študenti niso zainteresirani 5 %.

Slovenski predavatelji skušajo vključiti nezainteresirane študente predvsem na naslednje načine

- vključevanje sodobnih primerov, ki v študentih vzbudijo zanimanje 23 %
- motiviranje študentov 22 %
- diskusije 15 %)

Poleg teh uporabljajo še veliko drugih načinov, na primer vključevanje številnih praktičnih primerov (10 %), delo v majhnih skupinah itd.

4 Ali lahko pri svojem delu podpirate različnost med študenti in njihove individualne učne potrebe (1 – da, 2 – ne, 3 – ne vem)

| | Predlog | 1 | 2 | 3 |
|----|---|------|------|------|
| 1. | dodatne konzultacije in nasveti študentom | 94 % | 3 % | 1 % |
| 2. | individualni izpitni roki za študente (poleg rednih) | 75 % | 25 % | 8 % |
| 3. | osebni razgovori s študenti, ki imajo težave - tako, da jim skušate razložiti, kako najboljšajo rezultate | 96 % | 2 % | 1 % |
| 4. | omogočanje študentom, da študirajo hitreje (= končajo študij v 2 letih namesto v 3) | 53 % | 16 % | 30 % |
| 5. | omogočanje študentom, da študirajo počasneje (= dokončajo študij v 2 letih namesto v 1 letu) | 48 % | 19 % | 32 % |

| | | | | |
|----|--|------|------|------|
| 6. | pomoč tujim študentom, ki ne govorijo slovenskega jezika | 72 % | 8 % | 18 % |
| 7. | uporabljate kakšne posebne ukrepe, s katerimi pomagata študentom, ki prihajajo iz slabih razmer? | 41 % | 31 % | 27 % |
| 8. | študij na šoli ali na daljavo | 62 % | 24 % | 11 % |
| 9. | drugo (prosimo, napišite, kaj) | | | |

Slovenski predavatelji podpirajo različnost med študenti in njihove individualne učne potrebe predvsem na naslednje načine:

- vzamejo si nekaj časa, da se osebno pogovorijo s študenti, ki imajo težave/poskušajo razložiti študentom, kako naj dosežejo boljše rezultate (96 %)
- ponudijo študentom dodatne konzultacije/nasvete (94 %), in
- ponudijo študentom individualne izpitne roke (poleg rednih rokov, ki jih določa koledar univerze) (75 %).

Pomagajo tudi študentom iz tujine, ki ne govorijo domačega jezika (72 %), omogočajo, da študirajo na šoli ali na daljavo (62 %) in hitrejši študij - končajo študij v 2 letih namesto v 3 (53 %).

5 Kako pomagata študentom, ki se jim zdijo učne dejavnosti težke? (1-zelo pogosto, 2-pogosto, 3-včasih, 4-redko, 5-nikoli)

| | Predlog | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----|---|------|------|------|------|------|
| 1. | ponovno jim razložim snov | 55 % | 30 % | 10 % | 4 % | 0 % |
| 2. | povem jim, naj preberejo dodatno literaturo | 27 % | 37 % | 26 % | 5 % | 4 % |
| 3. | nimam časa, da bi ponavljali snov | 3 % | 7 % | 14 % | 27 % | 46 % |
| 4. | skušam najti nove metode študija | 26 % | 40 % | 25 % | 5 % | 1 % |
| 5. | drugo: | | | | | |

Ko se študentom zdijo učne dejavnosti težke, jih slovenski predavatelji podprejo na naslednje načine:

- ponovno razložijo snov (55 % zelo pogosto, 30 % pogosto, skupaj 85 %)
- iščejo nove metode študija (26 % zelo pogosto, 40 % pogosto, skupaj 66 %)
- predlagajo, naj berejo dodatno literaturo (27 % zelo pogosto, 37 % pogosto, skupaj 64 %).

6 Katere tipične študijske materiale uvajate, da bi pomagali študentom do boljših rezultatov? (1-zelo pogosto, 2-pogosto, 3-včasih, 4-redko, 5-nikoli)

| | Predlog | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----|--|------|------|------|------|------|
| 1. | učbenik | 49 % | 22 % | 14 % | 7 % | 5 % |
| 2. | dodatne prosojnice | 46 % | 23 % | 20 % | 4 % | 5 % |
| 3. | seznam dodatne literature | 43 % | 24 % | 14 % | 13 % | 3 % |
| 4. | raziskovalni članki | 27 % | 30 % | 22 % | 8 % | 10 % |
| 5. | poljudnoznanstvena literatura | 18 % | 25 % | 28 % | 17 % | 8 % |
| 6. | statistični podatki | 16 % | 20 % | 24 % | 24 % | 12 % |
| 7. | drugo (prosimo, opišite z nekaj besedami): | | | | | |

Slovenski predavatelji večinoma uvajajo naslednje študijske materiale s katerimi podpirajo študente:

- učbeniki (49 % zelo pogosto, 22 % pogosto, skupaj 71 %)
- dodatne prosojnice (46 % zelo pogosto, 23 % pogosto, skupaj 69 %)
- seznam dodatne literature (43 % zelo pogosto, 24 % pogosto, skupaj 67 %).

Presenetljivo je, da predavatelji ne uporabljajo več raziskovalnih člankov, poljudnoznanstvene literature in statističnih podatkov.

7 Ali kdaj vprašate študente, če imajo dovolj časa za študij? Če ugotovite, da ga nimajo, kaj naredite?

- predlagam, da pridejo na kasnejši izpitni rok 11 %
- študentom razložim, katere vsebine so napomembnejše za izpit 6 %
- pripravim seznam možnih vprašanj za izpit 3 %
- ponovim najpomembnejše dele učnega načrta 6 %
- predlagam, da redno prihajajo na predavanja in pozorno poslušajo 4 %
- predlagam časovni načrt 15 %
- študentom povem, da ni več veliko časa in da bodo težko opravili izpit 1%
- dodatno pomagam pri pripravi seminarskih nalog 1%
- spletno učenje jim predstavim na zanimiv način 1%
- pogovarjam se o njihovih problemih 2 %
- predlagam drugačne metode učenja 14 %
- posplošim in zmanjšam poglobljenost študijskih vsebin 1 %
- ne sprašujem 10 %
- prilagodim predavanja in izpitne roke 6 %
- osebno se pogovorim s študenti 4 %
- predlagam drugačne načine učinkovitih metod učenja 3 %.

Veliko slovenskih predavateljev vpraša študente, če imajo dovolj časa za učenje (samo 10 % pravi, da tega ne storijo). Če predavatelji ugotovijo, da študenti nimajo dovolj časa za učenje, storijo naslednje:

- predlagajo časovni načrt 15 %
- predlagajo različne/učinkovite metode za študij 14 %
- predlagajo, naj študenti pridejo na kasnejši/dodatni izpitni rok 11 %.
- razložijo študentom, katere vsebine so najbolj pomembne za izpit 6 %,
- ponovijo najpomembnejše dele učnega načrta 6 %,

- predlagajo, naj študenti redno obiskujejo predavanja in pozorno poslušajo 4 %, in/ali
- prilagodijo termine predavanj in izpitov 6 %.

8 Ali kdaj peljete študente v:

- knjižnice: 12 %
- muzeje: 8 %
- jih prosite, naj vam opisujejo primere iz delovnega mesta 78 %
- drugo (prosimo, opišite z nekaj besedami): 17 % (ni določeno)

Slovenski predavatelji vključujejo v svoje poučevanje primere študentov iz njihovih delovnih mest, vendar redko peljejo študente v knjižnico ali muzej. Ker mora imeti vsaka šola v Sloveniji po zakonu lastno knjižnico, zgornji podatki lahko pomenijo, da se knjižnic ne uporablja veliko ali ni sodelovanja med knjižničarji in učitelji.

9 Kako pokažete, da vam študenti nekaj pomenijo? (Prosimo, opišite z nekaj besedami)

- pohvalim študente 11 %
- z njimi govorim, jih povprašam o njihovih pričakovanjih, kako želijo sodelovati, kakšne probleme imajo 24 %
- ponudim jim dodatne informacije 10 %
- z lastnim odnosom in pristopom do študentov: poskušam biti prijazen 5 %
- jim pomagam 4 %
- pokažem spoštovanje 19 %
- upoštevam različnost in individualne lastnosti 5 %
- poskušam biti pravičen 2 %
- sem sproščen in uporabim humor 5 %
- oblikujem dobre skupine 2 %
- z empatijo do vsakega posameznika 3 %
- študenti me lahko osebno kontaktirajo preko maila ali telefona 8 %

- zapomnim si njihova imena 3 %
- odprt sem za dodatna vprašanja in konzultacije 7 %
- z mimiko in glasom 2 %
- zanimam se za njihovo delo in življenjske cilje 3 %
- dajem jim dodatne aktivnosti in nasvete 6 %
- poskušam najti nove načine kako motivirati ljudi za učenje tujih jezikov 1 %
- poskušam jih naučiti čim več 2 %
- poskušam biti toleranten, razumevajoč, uvideven do posameznika 1 %
- sem pozitiven 1 %.

Slovenski predavatelji pokažejo študentom, da jih cenijo predvsem tako da:

- se pogovorijo z njimi 24 %, and
- jim pokažejo spoštovanje 19 %, and
- pohvalijo študente 11 %
- jim dajejo informacije tudi izven predavanj 10 %.

Poleg teh imajo predavatelji še veliko drugih idej, kako pokazati, da cenijo študente.

10 Kateri so najpogostejši problemi, s katerimi se srečujete pri učenju, osredotočenem na študente? (1 – da, 2 – ne, 3 – ne vem)

| | Predlog | 1 | 2 | 3 |
|----|--|------|------|------|
| 1. | tog učni načrt, ki ne omogoča učenja, osredotočenega na študente | 30 % | 55 % | 12 % |
| 2. | na univerzi ni zanimanja za učenje, osredotočeno na študente | 14 % | 58 % | 22 % |
| 3. | pomanjkanje znanja in veščin o učenju, osredotočenem na študente | 46 % | 36 % | 14 % |
| 4. | študijskih programov se ne da hitro spreminjati | 54 % | 34 % | 6 % |
| 5. | drugo (prosimo, na kratko opišite) | | | |

Najpogostejši problemi, ki jih srečujejo predavatelji, ko uporabljajo na študente osredotočeno učenje, so:

- študijskih programov se ne da hitro spreminjati (54 %)
- pomanjkanje znanja in spretnosti za učenje, osredotočeno na študente/učnih metod (46 %)
- tog učni načrt, ki ne dovoljuje na študente osredotočenega pristopa (30 %).

Ker spreminjanje učnih programov zahteva postopek, ki traja mesece ali leta, je bilo pričakovati, da bo to problem. Nismo pa pričakovali, da se bo toliko učiteljev pritoževalo, da jim manjka znanja in veščin na področju na študente osredotočenega učenja. Čeprav učitelji trdijo, da imajo razvojne/izobraževalne programe (kot bo prikazano kasneje), ti očitno ne vsebujejo na študente osredotočenega učenja.

11 Prosimo, opišite dva primera dobre prakse za učenje, osredotočeno na študente (lahko lastna dobra praksa ali primeri dobre prakse, o katerih ste slišali):

- delo v skupinah 8 %
- študije primera 3 %
- diskusije 3 %
- igra vlog 2 %
- opis problemov študentov iz njihovega delovnega mesta 6 %
- iskanje študijskih metod, ki pripomorejo k novemu znanju 1 %
- navezovanje študija na praktične izkušnje študentov 3 %
- pripravim poseben program in izpite za študente, ki so hospitalizirani 1 %
- ponudim študentom možnost študija na daljavo, čeprav tega naša šola ne izvaja 1 %
- individualni izpiti vsak teden 1 %
- pogosto se prilagodim mlajšim generacijam s sodobnimi temami in tehnologijo (facebook, start-ups, najnovejši telefoni itd.) 1 %

- predlagam, da jim pri jeziku pomagajo njihovi otroci, da poslušajo radio ali gledajo televizijo v tujem jeziku, študenti sami pripravijo teste, delo v parih 4 %
- reševanje problemov na osnovi resničnih situacij 3 %
- predstavim problem in rešitev (iz vsakdanjega življenja) 2 %
- nudim dodatne konzultacije 2 %
- uporabljam Moodle 1 %
- različne delavnice in tečaji 2 %
- raziskava o motivaciji zaposlenih za potrebe podjetja, povabim direktorje podjetij 1 %
- povezovanje teorije s prakso 1 %
- razložim, da napake niso nič slabega, poskušam biti prijazen, kar ne razumejo, ponovim, vključim nekaj minut športa ali sproščanja 1 %
- izpit lahko opravljajo v več delih 1 %
- razložim načine, kako si zapomniti besede ali slovnico 1 %
- s posebnimi projekti npr. Out of forty 2 %
- pomoč študentom, ki ne morejo hoditi, da razumejo raznolikost 1 %
- razlaga vsebin s primeri 1 %
- kvizi pri učenju s pomočjo spleta 1 %
- lastne inovacije študentov 1 %
- raziskovalno delo študentov – sodelovanje v resničnih projektih 2 %
- študenti se naučijo vsebine, potem pa se o njej pogovarjamo 1 %
- hkrati sta pri predavanjih prisotna dva predavatelja 1 %
- pisni projekti, ki jih študenti sami izberejo 2 %
- spodbujanje kritičnega mišljenja 2 %
- obiski delovnih organizacij 4 %
- udeležba na konferencah in komentiranje referatov 1 %
- prezentacija delovnega mesta, ki jo izvede študent 1 %
- priprava poslovnega načrta 1 %
- karierni načrt 1 %
- eseji (o študentih, njihovih kompetencah, poslanstvu, viziji, SWOT analiza, karierni načrti) 1 %

- družinska podjetja (aplikacija teorije v prakso) 1 %
- uporaba metod coachinga 1 %
- nevrolingvistično programiranje 1 %
- snemanje predavanja 1 %
- branje življenjepisov učiteljev (romanov) 1 %
- refleksije o branju 1 %
- dinamična predavanja 1 %
- delo v parih 1 %
- prilagoditev programa večini študentov 1 %
- skupna priprava zapiskov 1 %
- spraševanje študentov, kaj jih zanima 1 %
- vključevanje učiteljev iz delovnih organizacij 1 %
- vključevanje študentov v projekte 1 %
- prezentacija poslovnih tem s pomočjo literature in filmov 1 %
- udeležba študentov na sestankih, analiza dokumentov, pisanje zapisnika, pošiljanje na forum 1 %
- Ni odgovora: 1 %
- Ne poznam na študente osredotočenih metod: 2 %
- Na študente osredotočeno učenje je le fraza: 1 %

Predavatelji naštevajo številne primere dobre prakse s katerimi uvajajo učenje, osredotočeno na študente. Med najpogostejšimi so:

- delo v skupinah 8 %
- opis problemov študentov iz delovnega mesta 6 %
- obiskovanje delovnih organizacij 4 %
- aplikacija prakse na teorijo 4 %
- predavatelji predlagajo, naj se učijo s pomočjo otrok, poslušajo radio in gledajo televizijo v tujem jeziku, študenti sami oblikujejo teste, delo v parih 4 %.

Pričakovali smo, da bodo predavatelji opisali dobro prakso z več besedami, vendar so njihovi opisi omejeni na kar najmanjše število besed. To je škoda, saj smo prepričani, da

ima velika večina predavateljev svoje lastne inovativne načine učnih metod učenja, osredotočenega na študente.

II Vprašanja v zvezi z ocenjevanjem

12 Prosimo, navedite metodo ocenjevanja, ki jo uporabljate (1-zelo pogosto, 2-pogosto, 3-včasih, 4-redko, 5-nikoli)

| Metoda | Pomembnost |
|--|---------------------------------------|
| ocenjevanje temelji predvsem na poznavanju vsebine | 1-40 %, 2-41 %, 3-11 %, 4-4 %, 5-1 % |
| sumativno ocenjevanje | 1-22 %, 2-37 %, 3-28 %, 4-8 %, 5-2 % |
| pri ocenjevanju imamo pravila, s katerimi so študenti vnaprej seznanjeni | 1-85 %, 2-8 %, 3-1 %, 4-2 %, 5-1 % |
| moje ocenjevanje je fleksibilno | 1-32 %, 2-31 %, 3-16 %, 4-15 %, 5-3 % |
| za ocenjevanje imam kriterije | 1-84 %, 2-10 %, 3-1 %, 4-2 %, 5-0 % |
| formativno ocenjevanje | 1-1 %, 2-9 %, 3-28 %, 4-24 %, 5-35 % |
| drugo (prosimo, napišite) | |

Metode ocenjevanja slovenskih predavateljev so naslednje:

- ocenjevanje temelji na kriterijih (84 % zelo pogosto, 10 % pogosto, skupaj 94 %)
- obstajajo pravila, s katerimi so študenti seznanjeni (85 zelo pogosto, 8 % pogosto, skupaj 93 %)
- ocenjevanje temelji na poznavanju vsebine (40 % zelo pogosto, 41 % pogosto, skupaj 81 %.)
- fleksibilno ocenjevanje (32 % zelo pogosto, 31 % pogosto, skupaj 63 %)

13 Ovrednotite povratno informacijo, ki jo dajete študentom pri ocenjevanju (1-zelo pogosto, 2-pogosto, 3-včasih, 4-redko, 5-nikoli)

| Predlog | Pomembnost |
|--|-------------------------------------|
| Dajem povratne informacije, komentarje ipd. o izpitnih nalogah | 1-59 %, 2-23 %, 3-7 %, 4-8 %, 5-0 % |

| | |
|---|--------------------------------------|
| S študenti razpravljam o močnih in šibkih točkah, ki so jih pokazali pri izpitu | 1-41 %, 2-33 %, 3-12 %, 4-8 %, 5-3 % |
| Razložim napake in svetujem, kako naj študenti izboljšajo znanje | 1-45 %, 2-39 %, 3-6 %, 4-5 %, 5-2 % |
| Pomagam študentom, da se osredotočijo na večšine v zvezi z uspešnim učenjem (= da se učijo učiti) | 1-42 %, 2-30 %, 3-18 %, 4-5 %, 5-2 % |
| Drugo (prosimo, razložite) | |

Slovenski predavatelji največkrat dajo povratno informacijo na naslednje načine:

- razlaga napak in nasvet, kako jih odpraviti (45 % zelo pogosto, 39 % pogosto, skupaj 84 %)
- komentarji usmerjeni na nalogo (59 % zelo pogosto, 23 % pogosto, skupaj 82 %)
- pogovor o močnih in šibkih točkah (41 % zelo pogosto, 33 % pogosto, skupaj 74 %)

14 Kako poskrbite, da študenti izrazijo mnenje o ocenjevanju?

- študenti sami predlagajo ocene 16 %
- študenti se pogajajo za ocene 4 %
- študenti lahko pridejo in vprašajo za obrazložitev ocene 87 %
- drugo (prosimo razložite z nekaj besedami): 12 %

Predavatelji poskrbijo, da študenti izrazijo mnenje o ocenjevanju večinoma tako, da študenti lahko pridejo in vprašajo za obrazložitev ocen (87 %) in tako, da se študenti sami ocenijo (16 %).

15 Kako skušate zmanjšati strah študentov pred izpiti?

- govorim s študenti in jih skušam pomiriti 67 %
- dam jim vprašanja, s katerimi lahko ponavljajo snov 64 %
- rečem jim, naj se pomirijo 17 %
- povem jim, naj logično razmišljajo 48 %

- drugo (prosimo, opišite): 12 %

Predavatelji skušajo zmanjšati strah študentov pred izpiti tako da:

- govorijo s študenti in jim pomagajo, da se sprostijo 67 %
- jim dajo vprašanja, ki jim pomagajo ponoviti snov 64 %
- povedo študentom naj logično razmišljajo 48 % (kar ne pomaga veliko).

16 Kako dolgo traja, preden študenti prejmejo povratno informacijo?

- en teden 67 %
- dva tedna 3 %
- 1 mesec 0 %
- drugo: 26 %

Večina predavateljev pove oceno študentom v roku enega tedna.

17 Ali na vaši univerzi obstajajo postopki, da se študenti pritožijo zoper ocene, ki so jih prejeli ali zoper napredovanje pri študiju?

da 77 %

ne 1 %

ne vem 17 %

V Sloveniji obstajajo postopki, da se študenti pritožijo zoper ocene ali napredovanje pri študiju: 77 % pozitivnih odgovorov.

18 Ali je kateri od predavateljev že kdaj poskušal uvesti izpitna vprašanja, ki so jih izdelali študenti? Če da, kakšni so bili rezultati?

Ne vem 22 %

ne 15 %

ne še, vendar je to dobra ideja 5 %

ja, postavljajo podobna vprašanja kot predavatelji/bilo je uspešno 8 %.

Samo 8 % predavateljev je skušalo uvesti izpitna vprašanja, ki so jih izdelali študenti in pravijo, da so bili z rezultati zadovoljni.

III Vprašanja v zvezi z učnim načrtom

19 Ali študenti vaše univerze dajejo mnenje o vsebini učnih načrtov? (Prosimo, na kratko opišite, kako.)

da, študenti lahko predlagajo spremembe preko predstavnika študentov 45 %

ni odgovora 2 %

ne vem 7 %

ne 10 %

študenti so z učnim načrtom zadovoljni 1 %.

Številni predavatelji trdijo, da študenti lahko predlagajo vsebine učnih načrtov preko predstavnika študentov 45 %.

20 Ali študenti na vaši univerzi dajejo mnenje o metodah poučevanja, ki so vključene v učni načrt? (Prosimo, na kratko opišite, kako.)

- da, v letnih ocenah svojega študija 54 %
- ne 8 %
- so zadovoljni z učnimi metodami 1 %
- ni odgovora 1 %
- ne vem 6 %

Slovenski študenti lahko v letnih ocenah kvalitete izrazijo svoje mnenje v zvezi z učnimi metodami, ki so vključene v učni načrt (54 %).

21 Ali študenti na vaši univerzi dajejo mnenje o učnih rezultatih, ki se jih vključi v učni načrt? (Prosimo, na kratko opišite, kako.)

- ne 10 %
- da 33 %
- ne vem 9 %
- ni odgovora 3 %

Slovenski študenti dajejo mnenje o učnih rezultatih, ki se jih vključi v učni načrt 33 %.

22 Ali študenti na vaši univerzi dajejo mnenje o metodah ocenjevanja, ki se jih vključi v učni načrt? (Prosim, na kratko opišite, kako.)

- da 42 %
- ni odgovora 2 %
- ne vem 7 %
- ne 7 %.

Slovenski študenti dajejo mnenje o metodah ocenjevanja, ki se jih vključi v učni načrt: 42 % trdilnih odgovorov.

IV Vprašanja v zvezi s strokovnim izobraževanjem

23 Ali ima vaša institucija redna izobraževanja za predavatelje?

da: 59 %

ne: 21 %

ne vem: 13 %

59 % predavateljev trdi, da ima njihova univerza redna izobraževanja za predavatelje. Ker predavatelji navajajo (zgoraj), da pogrešajo znanje o učenju, osredotočenem na študente, ti programi strokovnega razvoja verjetno ne vsebujejo na študente osredotočenega učenja.

24 Ali ste mnenja, da na študente osredotočeno učenje pospešuje študij in akademska prizadevanja? Prosim, na kratko obrazložite.

- da, vendar lahko takšne metode razvajajo študente
- da, to spodbuja lastno iniciativo in razmislek ter poudarja študentovo osebno rast
- da 42 %
- da, študenti čutijo večjo odgovornost za pridobivanje znanja
- da, študenti se počutijo bolj samozavestne
- da, to poveča motivacijo in uspeh študentov 9 %
- ni odgovora: 2 %
- da, vendar je to nemogoče, če je preveč študentov
- da, študenti so bolj zadovoljni, rezultati so takoj jasni
- da, vendar je to odvisno od študentov 2 %
- ne 2 %
- da, ker to spodbuja tudi predavatelje, da učijo sodobne teme in se znajo prilagoditi novim generacijam 3 %
- da, to izboljša vzdušje
- da, študenti pridobijo več konkretnega znanja, več komunicirajo in se laže učijo
- da, to spodbuja študij, ker se študenti čutijo več pozornosti
- da, študenti se morajo počutiti, da so več kot le številke
- ne vem 5 %
- po mojih izkušnjah ni dovolj časa
- ni odgovora 1 %.

Večina predavateljev meni, da učenje, osredotočeno na študente, spodbuja poglobljeno učenje in akademska prizadevanja: 65 %. Vrsta učiteljev tudi misli, da poveča motivacijo in uspeh študentov.

25 Ali ste mnenja, da na študente osredotočeno učenje predstavlja povezavo, ki bo izboljšala odnose med študenti in predavatelji? Prosimo, na kratko obrazložite.

- da 40 %
- da, omogoča komunikacijo in povratno informacijo predavateljem 2 %
- da, to je najboljši način za izboljšanje odnosov 3 %

- da v teoriji, v praksi pa obstajajo različne situacije 1 %
- ni odgovora: 2 %
- da, to je nujno. Toda še vedno so potrebne omejitve (3,8 %) – študenti morajo še vedno doseči osnovne zahteve in predavatelji morajo izvesti študijski proces tako, da se doseže zahtevani nivo znanja in da se zagotovi osebna rast (2 %)
- da, večje zaupanje med študenti in predavatelji 1 %
- da, študenti so center našega dela in osebni kontakt ima zelo dober vpliv na študijski sistem 2 %
- da, drugega sistema kot je učenje, osredotočeno na študente sploh ne bi smelo biti 1 %
- da, to je možno, obstaja pa vprašanje motivacije za tak pristop 1 %
- da, študenti cenijo, če jim predavatelji posvetijo nekaj pozornosti, zmanjša se strah študentov 1 %
- da, ker je poudarek na sodelovanju med predavatelji in študenti 1 %
- da, na ta način imajo študenti in predavatelji skupne interese 1 %
- da, potrebno je spremeniti paradigmo izobraževanja 1 %
- da, če predavatelj razpravlja tudi o osebnih zadevah, da možnost, da razložijo stvari, pokaže humor, to doprinese k boljšim kontaktom in študenti lažje sprejmejo predavatelja, ki je normalno človeško bitje in njihov prijatelj, ki jim želi, da dobro študirajo 1 %
- morda 2 %
- da, to zmanjša distanco med študenti in predavatelji 1 %
- odnos med predavatelji in študenti bi moral biti že sedaj etičen in prijazen 1 %
- da, deloma, še posebno s študenti, ki potrebujejo dodatno motivacijo 1 %
- da, učenje osredotočeno na študente, poveča zanimanje študentov in vpliva na boljše odnose med študenti in predavatelji 1 %
- da, verjetno, vendar ne v trenutnem izobraževalnem sistemu 1 %
- da, vendar menim, da je to odvisno od posamezne šole, univerze, predavatelja in študenta 1 %
- ne 1 %.

Predavatelji verjamejo, da je učenje, osredotočeno na študente povezava, ki bo izboljšala odnose med študenti in predavatelji.

2.4 EMPIRIČNA RAZISKAVA NA POLJSKEM

V raziskavi je sodelovalo **300 univerzitetnih profesorjev iz 22 poljskih univerz** (Univerzitet Technologiczno-Humanistyczny im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Uniwersytet Jagielloński, Wyższa Szkoła Handlowa w Radomiu, Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi, Społeczna Akademia Nauk w Łodzi, Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie, Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej, Uczelnia Warszawska w Warszawie, Staropolska Szkoła Wyższa w Kielcach, Akademia Jana Długosza w Częstochowie, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie, Akademia Frycza Modrzewskiego w Krakowie, Wyższa Szkoła Policyjna w Szczytnie, Collegium Civitas w Warszawie, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Głogowie, Wyższa Szkoła Administracji Publicznej im Stanisława Staszica w Białymstoku, Uniwersytet Szczeciński w Szczecinie, Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu, Uniwersytet Rzeszowski).

Odgovori, ki se nanašajo na učenje, osredotočeno na študente, so predstavljeni v spodnjih tabelah. Pri analizi je bila uporabljena matematična predstavitev, rezultati odgovorov in grafične predstavitve pa so podani v obliki preglednih tabel. Odgovori so urejeni od najbolj do najmanj pomembnega. Opisi tabel so omejeni na 3 najpogostejše odgovore, ki so statistično najbolj pomembni. Analiza vprašanj odprtega tipa prikazuje skupne odgovore. Prav tako so obdelane izjave in opisi posameznih vprašanj, ki se nanašajo na odgovore anketirancev.

Prvi del: Izobraževalni proces/Proces šolanja

I Vprašanja, ki se nanašajo na učni proces

1 Katere so po vašem mnenju glavne prednosti na študente osredotočenega učenja? (1-zelo pomembno, 2-pomembno, 3-srednje pomembno, 4-manj pomembno, 5-nepomembno)

| | Predlog | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----|--|--|--------|--------|-----|---|
| 1. | motiviranje študentov | 90.6 % | 5.6 % | 3.8 % | | |
| 2. | možnost, da se študenti učijo v skladu s svojim lastnim tempom | 15.3 % | 79 % | 5.7 % | | |
| 3. | večja osredotočenost na učenje | 95.7 % | 4.3 % | | | |
| 4. | spoštovanje različnosti posameznikov | 14.3 % | 74.3 % | 11.4 % | | |
| 5. | večje samozaupanje študentov | 11 % | 23 % | 62 % | 4 % | |
| 6. | partnerstvo med predavatelji in študenti | 97.1 % | 2.9 % | | | |
| 7. | večja odgovornost in zavezanost | 72.9 % | 12.9 % | 14.3 % | | |
| 8. | drugo (prosimo, napišite) | pravilnost: 7 % spoštovanje obveznosti: 10 % poštenost: 2 % praktičen znanstveni pristop: 4 % odgovornost: 3 % | | | | |

100 % predavateljev je izpostavilo sodelovanje med predavateljem in študentom kot glavno prednost v učenju, osredotočenem na študente. 100 % predavateljev meni, da je prednost, da so študenti bolj osredotočeni na učenje. Na tretjem mestu je motivacija študentov: 96 %.

2 Katere od spodnjih metod vključujete v svoje poučevanje študentov? (1-zelo pogosto, 2-pogosto, 3-včasih, 4-redko, 5-nikoli)

| | Predlog | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----|-------------------|------|-----|---|---|---|
| 1. | problemsko učenje | 92 % | 8 % | | | |

| | | | | | | |
|-----|---|--|--------|--------|--------|--------|
| 2. | individualno delo ali delo v majhnih skupinah | 60 % | 31 % | 8 % | 1 % | |
| 3. | diskusije | 100 % | | | | |
| 4. | delavnični način poučevanja | 21.4 % | 35.7 % | 25.7 % | 2.9 % | 14.3 % |
| 5. | skupinske prezentacije | 100 % | | | | |
| 6. | projekti | 92.9 % | 7.1 % | | | |
| 7. | reševanje praktičnih problemov | | | | 72.9 % | 27.1 % |
| 8. | sodelovanje v raziskovalnem delu | | | | 7.4 % | 96.6 % |
| 9. | kvizi | | | 74.3 % | 2.9 % | 14.3 % |
| 10. | študij primera | | 87.1 % | 11.4 % | 1.4 % | |
| 11. | igranje vlog | 100 % | | | | |
| 12. | skupinske seminarske naloge | 100 % | | | | |
| 13. | spletne konference | | | | | 100 % |
| 14. | drugo (prosimo, opišite): | diskusije o razrednih problemih: 8,6 % šolsko gledališče: 5.7 % priprava filmov: 2.9 % zapis kratkih izvlečkov predavanj: 2.9 % | | | | |

Najbolj pogoste učne metode so:

- diskusije v razredu 100 %
- skupinske prezentacije 100 %
- igranje vlog 100 %
- razredne delavnice 100 %
- projekti 100 %
- problemsko učenje 100 %
- individualno delo ali delo v skupinah 91 %.

Anketirani redko ali sploh ne uporabljajo naslednjih metod: sodelovanje v raziskovalnih aktivnostih: 96,6 % predavateljev nikoli ne uporablja te metode in 7,4 % jih uporablja metodo redko.

Nihče od anketiranih ni uporabljal spleta za konference ali učenje na daljavo.

Dodatne metode, ki so jih našli predavatelji, so naslednje:

diskusije razrednih problemov: 14 %

šolsko gledališče: 6 %

priprava filmov: 3 %

zapis kratkih izvlečkov predavanj: 3 %.

3 Kako skušate vključiti v učenje, osredotočeno na študente, tiste, ki niso videti zainteresirani? Prosimo, opišite z nekaj besedami:

dodelitev tem za pripravo: 82,6 %

predstavitve končanih nalog v obliki skupin: 78,3 %

delo kot projektne metode: 72,6 %

priporočena literatura, novice o temi: 67 %

individualna dodelitev nalog: 61,3 %

individualno poučevanje: 57,6 %

spodbujanje in motivacija: 61 %

pozitivna krepitev: 61 %

skupne izobraževalne ekskurzije: 27,3 %

študentski izobraževalni krožek: 43,3 %

obisk konferenc: 36 %

pisanje elektronskih sporočil študentom: 20 %.

4 Ali lahko pri svojem delu podpirate različnost med študenti in njihove individualne učne potrebe na spodnje načine? (1 – da, 2 – ne, 3 – ne vem)

| | Predlog | 1 | 2 | 3 |
|----|---|--|--------|--------|
| 1. | dodatne konzultacije in nasveti študentom | 100 % | | |
| 2. | individualni izpitni roki za študente (poleg rednih) | 100 % | | |
| 3. | osebni razgovori s študenti, ki imajo težave -tako, da jim skušate razložiti, kako naj izboljšajo rezultate | 100 % | | |
| 4. | omogočanje študentom, da študirajo hitreje (= končajo študij v 2 letih namesto v 3) | | 41.3 % | 58.6 % |
| 5. | omogočanje študentom, da študirajo počasneje (= dokončajo študij v 2 letih namesto v 1 letu) | | 41.4 % | 58.6 % |
| 6. | pomoč tujim študentom, ki ne govorijo slovenskega jezika | 87 % | 13 % | |
| 7. | uporabljate kakšne posebne ukrepe, s katerimi pomagata študentom, ki prihajajo iz slabih razmer? | | | 100 % |
| 8. | študij na šoli ali na daljavo | 100 % | | |
| 9. | drugo (prosimo, napišite, kaj) | priprava in posvet o delu študentov preko spleta: 60 % konzultacije preko spleta: 45.3 % povabilo na znanstveno konferenco: 28.6 % srečanje s strokovnjakom: 25.3 % dodatne konzultacije: 21 % | | |

Anketirani aktivno podpirajo individualne potrebe študentov.

Najpogostejše metode za podporo študentom so naslednje:

- predavatelji študentom nudijo dodatne konzultacije/nasvet: 100 %
- predavatelji študentom nudijo individualne izpitne roke: 100 %
- predavatelj si vzame nekaj časa, da se osebno pogovori s študentom, ki ima težave/mu razloži, kako lahko doseže boljše rezultate: 100 %
- študij na šoli ali na daljavo: 100 %
- pomoč tujim študentom, ki ne govorijo jezika predavatelja: 87 %.

58,6 % predavateljev ne ve, če lahko študentom omogočijo hitrejše študiranje. Kljub temu v isti skupini 41,3 % predavateljev ne more omogočiti hitrejšega/počasnejšega končanja študija. Morda je razlog organizacijska sposobnost universe, na kateri predavatelj poučuje.

Med drugimi oblikami podpore akademski predavatelji ponujajo naslednje:

priprava in posvet o delu študentov preko spleta: 60 %

konzultacije preko spleta: 45,3 %

povabilo na znanstveno konferenco: 28,6 %

srečanje s strokovnjakom: 25,3 %

dodatne konzultacije: 21 %.

5 Kako pomagate študentom, ki se jim zdijo učne dejavnosti težke? (1-zelo pogosto, 2-pogosto, 3-včasih, 4-redko, 5-nikoli)

| | Predlog | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----|---|--|-------|------|---|---|
| 1. | ponovno jim razložim snov | 93.3 % | 6.7 % | | | |
| 2. | povem jim, naj preberejo dodatno literaturo | 10 % | 77 % | 13 % | | |
| 3. | nimam časa, da bi ponavljali snov | 18 % | 82 % | | | |
| 4. | skušam najti nove metode študija | 43 % | 50 % | 7 % | | |
| 5. | drugo: | predlagam dodatno literaturo: 39.6 % dodatna predavanja: 42 % spodbujanje kreativnosti: 92 % individualna razlaga snovi: 14 % | | | | |

Poljski predavatelji na različne načine podpirajo študente, ki se jim zdijo učne dejavnosti težke:

- snov razložijo še enkrat: zelo pogosto 93,3 %, pogosto 6,7 %, skupaj 100 %
- 77 % predavateljev pogosto svetuje študentom, naj preberejo dodatno literaturo, 10 % predavateljev zelo pogosto, skupaj 87 %
- 50 % akademskih predavateljev poišče nove učne metode, 43 % predavateljev to naredi pogosto, skupaj 93 %.

Zaskrbljujoče je, da 82 % predavateljev pogosto nima časa, da bi snov ponovili, in 18 % predavateljev zelo pogosto nima časa za ponovitev snovi.

Med drugimi oblikami podpore so predavatelji omenili tudi:

branje dodatne literature: 39,6 %

dodatna predavanja: 42,6 %

spodbujanje kreativnosti: 27,6 % in

individualna razlaga snovi: 14 %.

6 Katere tipične študijske materiale uvajate, da bi pomagali študentom do boljših rezultatov? (1-zelo pogosto, 2-pogosto, 3-včasih, 4-redko, 5-nikoli)

| | Predlog | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----|--|--------|--------|--------|---|--------|
| 1. | učbenik | 32 % | 51 % | 27 % | | |
| 2. | dodatne prosojnice | | 83 % | 17 % | | |
| 3. | seznam dodatne literature | 84.3 % | 15.7 % | | | |
| 4. | raziskovalni članki | | | 21.7 % | | 78.3 % |
| 5. | poljudnoznanstvena literatura | | | 100% | | |
| 6. | statistični podatki | | | | | 100 % |
| 7. | drugo (prosimo, opišite z nekaj besedami): | 96.6 % | | | | |

Poljski predavatelji nudijo študentom predvsem:

- seznam dodatne literature, 84,3 % zelo pogosto in 15,7 % pogosto, skupaj 100 %
- malo manj predavateljev uporablja učbenike 51 % predavateljev pogosto, 32 % zelo pogosto, skupaj 83 %.
- 83 % predavateljev pogosto uporablja dodatne prosojnice.

Vsi anketirani priporočajo študentom poljudnoznanstveno literaturo, vendar le občasno. Nihče od anketiranih ne uporablja statističnih podatkov. Le nekaj predavateljev – samo 21,7 % uporablja raziskovalne članke, 78,3 % ne uporablja te podpore. Še ena metoda, ki so jo omenili predavatelji, so spletni viri, 96,6 %.

7 Ali kdaj vprašate študente, če imajo dovolj časa za študij? Če ugotovite, da ga nimajo, kaj naredite?

Nikoli ne vprašam študentov, če imajo dovolj časa za študij je odgovorilo 83,3 % predavateljev.

Včasih vprašam, če imajo dovolj časa je odgovorilo 11.6 %.

Med predavatelji, ki študente vprašajo, če imajo dovolj časa za študij, jih je 14 % odgovorilo, da ni dovolj časa. 6 % predavateljev meni, da imajo študenti dovolj časa za študij. 14 % predavateljev, katerih študenti so potrdili, da za študij nimajo dovolj časa, uporabljajo naslednje ukrepe:

predlagajo knjige o upravljanju časa 9,3 %

delo doma z rokom 8 %

izbira najpomembnejših tem v izpitnih materialih 4,7 %.

8 Ali kdaj peljete študente:

- v knjižnice: 67 %
- v muzeje: 18 %
- jih prosite, naj vam opisujejo primere iz delovnega mesta: 97 %.

Akademski predavatelji so med ostalimi oblikami interesnih dejavnosti študentov našli tudi naslednje:

- lastne življenjske izkušnje povezane s temami dejavnosti: 66,3 %
- didaktično delo zunaj univerze: 49,3 %
- izobraževalni izleti: 46,6 %
- študijski obiski delovnih mest: 60,3 %

9 Kako pokazete, da vam študenti nekaj pomenijo? (Prosimo, opišite z nekaj besedami)

ocena dela je vpisana v indeks ali na kartico: 93 %

individualne ustne pohvale: 90,3 %

pohvala v skupini: 79 %

predlog objave skupnega projekta: 46,3 %

predlog udeležbe na konferenci: 44,3 %

povabilo na Student Scientific: 15,6 %

predlog podjetju za pripravništvo: 5,6 %

predlog za doktorat: 5,6 %

objava projekta: 3,6 %.

10 Kateri so najpogostejši problemi, s katerimi se srečujete pri učenju, osredotočenem na študente? (1 – da, 2 – ne, 3 – ne vem)

| | Predlog | 1 | 2 | 3 |
|----|--|-----------------------------------|------|---|
| 1. | tog učni načrt, ki ne omogoča učenja, osredotočenega na študente | 13 % | 97 % | |
| 2. | na univerzi ni zanimanja za učenje, osredotočeno na študente | 81 % | 19 % | |
| 3. | pomanjkanje znanja in veščin o učenju, osredotočenem na študente | 48 % | 52 % | |
| 4. | študijskih programov se ne da hitro spreminjati | 100 % | | |
| 5. | drugo (prosimo, na kratko opišite) | velika skupina študentov: 73 % | | |

| | | |
|--|--|---|
| | | pomanjkanje priložnosti za individualni študijski program: 46 % študenti nimajo časa: 45 % pomanjkanje finančnih sredstev: 34 % |
|--|--|---|

100 % predavateljev je povedalo, da se študijskih programov ne da hitro spremeniti. 81 % je odgovorilo, da univerza za ta pristop ne kaže zanimanja. Skoraj polovica predavateljev, to je 48 % meni, da je problem pri učenju, osredotočenem na študente, pomanjkanje znanja in spretnosti.

Veliko anketiranih (52 %) ne misli, da tog učni načrt ne bi dovoljeval na študente osredotočeno učenje in samo trije menijo, da so na tem področju težave.

Predavatelji so kot problem označili tudi naslednje:

velike skupine študentov: 73 %

pomanjkanje priložnosti za individualni študijski program: 46 %

študenti nimajo časa: 45 %

pomanjkanje finančnih sredstev: 34 %.

11 Prosimo, opišite dva primera dobre prakse za učenje, osredotočeno na študente (lahko lastna dobra praksa ali primeri dobre prakse, o katerih ste slišali)

navezovanje na izkušnje študentov: 96 %

poučevanje s pomočjo projektov in problemsko učenje: 93,6 %

izobraževanje na posebnih področjih: 90,3 %

zanimanje predavatelja za probleme študentov: 86,6 %

povezovanje teorije in prakse: 65,6 %

analiza pričakovanj študentov v zvezi s posameznim predmetom: 65 %

uporaba učnih metod na daljavo: 60 %

sistematične konzultacije za študente: 59.3 %

virtualna pisarna dekana: 58 %
vključitev mnenj študentov v učni proces: 52,6 %
metode skupinskega dela: 52 %
prostovoljstvo študentov: 50,3 %
Student Scientific: 49,3 %
aktivnosti učnih metod kot so drama, gledališče: 48,6 %
redne konzultacije o predmetu: 47,6 %
praktična uporaba projektov, o katerih se diskutira v razredu: 47 %
poučevanje študentov v šolah: 46,3 %
znanstveni multikulturalizem preko ERASMUS+, dnevi kulture naroda, mednarodni in medkulturni simpoziji: 45,6 %
združevanje izobraževalnega dela z lokalnim poslovanjem: 44 %
skupinske diskusije o izbranih kulturnih, religioznih ali družbenih temah: 42,3 %
dober dostop do knjižnic in virov, ki jih navede predavatelj: 41 %
jasni kriteriji za ocenjevanje študentov: 40 %
študentske konference: 39,6 %
študente peljem v muzej, kino, gledališče, na znanstvene piknike: 39,3 %
študentske objave: 38,6 %
ustanovitev podjetja skupaj z dizajnom, lastni dizajn: 35,3 %
dostopnost predavateljev na univerzi: 32 %
samostojne priprave predavateljev za predavanja: 29,6 %
objava programov in učnih načrtov na spletu: 29 %
podatki o predavanjih: 12,6 %
sodelovanje študentov v procesu odločanja: 8,6 %
dostopnost do univerzitetnih dokumentov: 5 %.

II Vprašanja v zvezi z ocenjevanjem

12 Prosim, navedite metodo ocenjevanja, ki jo uporabljate. (1-zelo pogosto, 2-pogosto, 3-včasih, 4-redko, 5-nikoli)

| Metoda | Pomembnost |
|--|---------------------------------|
| ocenjevanje temelji predvsem na poznavanju vsebine | 6 – 100 % |
| sumativno ocenjevanje | 2–91 %; 1–8 %; 3–1 % |
| pri ocenjevanju imamo pravila, s katerimi so študenti vnaprej seznanjeni | 3–8.7 % , 6–91.3 % |
| moje ocenjevanje je fleksibilno | 1–98 %, 2–2 % |
| za ocenjevanje imam kriterije | 4–75 %, 3–25 % |
| formativno ocenjevanje | 1–93 %, 2–7 % |
| drugo (prosimo, napišite) | samoocenjevanje študentov: 25 % |

V zvezi z metodami ocenjevanja poljski predavatelji:

- fleksibilnost – 98 % - to metodo uporablja zelo pogosto in 2 % pogosto, skupaj 100 %
- uporabijo formativno ocenjevanje – 93 % zelo pogosto in 7 % pogosto, skupaj 100 %
- sumativno ocenjevanje uporablja 91 % pogosto, 8 % zelo pogosto, skupaj 99 %.

Ocenjevanje s kriteriji uporablja 75% predavateljev, in občasno 25 % predavateljev.

Ocenjevanje s pravili občasno uporablja 7 %; 93 % pa je odgovorilo “Ne vem”.

Metodo ocenjevanja, pri kateri se študenti sami ocenijo, uporablja le 25 %.

13 Ovrednotite povratno informacijo, ki jo dajete študentom pri ocenjevanju (1-zelo pogosto, 2-pogosto, 3-včasih, 4-redko, 5-nikoli)

| Predlog | Pomembnost |
|---|------------------------|
| dajem povratne informacije, komentarje ipd. o izpitnih nalogah | 1–100 % |
| s študenti razpravljam o močnih in šibkih točkah, ki so jih pokazali pri izpitu | 1–43 %, 2–36 %, 3–21 % |
| razložim napake in svetujem, kako naj študenti izboljšajo znanje | 2–90 %, 3–5 %, 4–5 % |
| pomagam študentom, da se osredotočijo na veščine v zvezi z uspešnim učenjem (= da se učijo učiti) | 3–63 %, 4–20 %, 6–17 % |
| drugo (prosimo, razložite) | |

| | |
|--|--|
| | |
|--|--|

Zgornja tabela kaže, da predavatelji najpogosteje dajo povratno informacijo tako, da:

- dajejo komentarje o izpitnih nalogah – 100 % anketiranih je odgovorilo, da to storijo zelo pogosto.
- 43 % zelo pogosto razpravlja o močnih in šibkih točkah in 36 % pogosto razpravlja o močnih in šibkih točkah, skupaj 79 %.
- Med anketiranimi 90 % razloži napake in svetuje, kako naj študenti izboljšajo znanje.
- 63 % predavateljev včasih pomaga študentom, da se osredotočijo na veščine v zvezi z uspešnim učenjem.

Predavatelji niso predlagali drugačnih odgovorov.

14 Kako poskrbite, da študenti izrazijo mnenje o ocenjevanju?

- Študenti dobijo ocene, ki temeljijo na vnaprej določenih kriterijih, izraženih v točkah: 36 %.
- Študenti lahko pridejo in vprašajo za obrazložitev ocene: 24 %.
- Študenti sami predlagajo oceno: 16 %.
- Študenti se pogajajo za oceno: 15 %.
- Študenti nimajo vpliva na ocenjevanje: 11 %.

15 Kako skušate zmanjšati strah študentov pred izpiti?

- Govorim s študenti in jih skušam sprostiti: 71 %.
- Skupinski izpiti : 28 %.
- Zagovor projekta : 16 %.
- Dam jim vprašanja, s katerimi lahko ponavljajo snov: 16 %.
- Rečem jim, naj se pomirijo: 13 %.
- Izpiti po internetu: 9,6 %.

16 Kako dolgo traja, preden študenti prejmejo povratno informacijo?

- En teden – 94%

- Dva tedna – 6%
- En mesec – 0
- Drugo -0

Največji delež anketiranih, to je 94% je sporočilo, da čas za povratno informacijo nikoli ni daljši od enega tedna. Le 6 % je izjavilo, da lahko mineta tudi dva tedna, preden študenti dobijo povratno informacijo.

17 Ali na vaši univerzi obstajajo postopki, da se študenti pritožijo zoper ocene, ki so jih prejeli ali zoper napredovanje pri študiju?

Da – 100 %

ne – 0

ne vem – 0

18 Ali je kateri od učiteljev že kdaj poskušal uvesti izpitna vprašanja, ki so jih izdelali študenti? Če da, kakšni so bili rezultati?

Da – 100 %.

Pravilno rešene naloge, izpit narejen (vsaj za minimalno oceno) – 94 %.

Boljše razumevanje navodil pri nalogah - 4 %.

Študentom ni nič pomagalo: 2 %.

III Vprašanja v zvezi z učnim načrtom

Tretji del vprašalnika se prične z vprašanje, če se o vsebini učnega načrta vodstvo posvetuje s študenti. Anketirani so odgovorjali na naslednje načine:

19 Ali študenti vaše univerze dajejo mnenje o vsebini učnih načrtov? (Prosimo, na kratko opišite, kako)

Poljski predavatelji so odговорili z več kot enim odgovorom. 83,3 % je pozitivno odgovorilo, da so se posvetovali s študenti. 6,3 % je navedlo, da se o učnem načrtu niso

posvetovali s študenti in 4 % je odgovorilo, da ne vedo. Načini posvetovanja so bili različni. Odgovori so prikazani spodaj:

diskusije med zasednjem sveta univerze: 33,3 %

pogovori na srečanju s študenti: 30,6 %

ankete med študenti med predavanji: 26,6 %

pregled učnega načrta v univerzitetni knjižnici in na spletu: 26,6 %

med predstavitvijo, v času prvega letnika: 25,6 %

ko se je pripravljalo mnenje o notranji organizaciji učnega načrta: 19,6 %

konzultacije v okviru srečanj s starši: 19 %

med sestankom senata univerze: 9,6 %

konzultacija s predavateljem pred izpitom: 2,6 %.

20 Ali študenti na vaši univerzi dajejo mnenje o metodah poučevanja, ki so vključene v učni načrt? (Prosim, na kratko opišite, kako)

Študenti niso vključeni v konzultacije o učnih metodah in načinih vrednotenja učnih rezultatov: 87,6 %.

Konzultacije s študenti glede učnih metod in načinih vrednotenja so potekale: 10,6 %.

Ne vem ali so potekale konzultacije s študenti glede učnih metod in načinih vrednotenja: 5,6 %.

Potrebno je omeniti, da predavatelji ne vidijo potrebe po tem, da bi se o učnih metodah posvetovali s študenti. Za večino anketiranih predavateljev je to nepotrebno.

21 Ali študenti na vaši univerzi dajejo mnenje o učnih rezultatih, ki se jih vključi v učni načrt (Prosim, na kratko opišite, kako.)

O tem ni bilo posvetovanja s študenti - 100 %.

22 Ali študenti na vaši univerzi dajejo mnenje o metodah ocenjevanja, ki se jih vključi v učni načrt? (Prosim, na kratko opišite, kako.)

Študenti ne dajejo mnenja o metodah ocenjevanja v izobraževalnih programih: 82,6 %.

Študenti so izrazili mnenje o metodah ocenjevanja v izobraževalnih programih: 12,6 %.

Ne vem, ali so študenti izrazili mnenje o metodah ocenjevanja, vključenih v učnem načrtu: 1,3 %.

Anketirani niso navedli, kako so potekale konzultacije s študenti o metodah ocenjevanja.

IV Vprašanja v zvezi s strokovnim izobraževanjem

23 Ali ima vaša institucija redna izobraževanja za učitelje?

Da – 76 %

ne – 24 %

ne vem – 10 %.

76 % predavateljev trdi, da ima njihova univerza redna izobraževanja za predavatelje in 24 % predavateljev takšna izobraževanja pogreša.

24 Ali ste mnenja, da na študente osredotočeno učenje pospešuje študij in akademska prizadevanja? Prosimo, na kratko obrazložite.

Anketirani so odgovorili z več odgovori:

Na študente osredotočeno učenje študente povezuje z znanostjo: 71 %.

Angažiranost za izobrazbo ni odvisna od metod izobraževanja: 23 %.

Nimam mnenja: 6 %.

Na študente osredotočen pristop temelji na najnovejši informacijski tehnologiji, ki je za študente zanimiva: 65,3 %.

Pripomore k individualnosti in subjektivnosti: 62,6 %.

Študenti so središče izobraževanja: 56,6 %.

Uporablja aktivnost in ustvarjalnost študentov: 49,6 %.

Na študente osredotočen pristop je praktičen: 45,6 %.

Na študente osredotočen pristop spodbuja skupinsko delo: 33 %.

Na študente osredotočen pristop pomaga pri odkrivanju karijerne usmeritve: 27,3 %.

Ta vrsta poučevanja ustvarja partnerstvo med predavateljem in študentom: 23,6 %.

Povezuje študente z univerzo : 16,3 %.

Študentom odpira delovno okolje : 13,6 %.

Oblikuje zaupanje študentov vase : 11 %.

Uči odgovornost proti sebi in skupini : 9 %.

Je moderno : 3 %.

Je manj stresno kot tradicionalno poučevanje : 1,6 %.

25 Ali ste mnenja, da na študente osredotočeno učenje predstavlja povezavo, ki bo izboljšala odnose med študenti in učitelji? Prosimo, na kratko obrazložite.

Anketirani so odgovorili z več odgovori.

Odnosi med predavateljem in študentom pri učenju, osredotočenem na študente:

izboljša odnose - 83,3 %

odnosi se ne bodo spremenili –15,7 %

Večji del anketiranih verjame, da bo učenje osredotočeno na študente izboljšalo odnose med predavatelji in študenti – kot je odgovorilo 83,3 % predavateljev. 15,7 % jih meni, da se ne bo s takšnim načinom učenja nič spremenilo.

Skupinsko delo izboljša medsebojne odnose, ki temeljijo na deljeni odgovornosti in zaupanju vsem članom skupine – 41,6 %.

Študenti spoznajo predavatelja še z druge strani, ne le s predavanj – 39 %.

Predavatelji so študentom partnerji – 34 %.

Študenti čutijo, da jih predavatelji jemljejo resno - 32,3 %.

Študenti in predavatelji imajo stalno kontakt drug z drugim – 28 %.

Predavatelji in študenti skupaj diskutirajo o pomembnih temah za obe strani - 25,6 %.

Učenje, osredotočeno na študente, daje možnost razvoja študentom in predavateljem, s tem da ustvarja skupen prostor za obe skupini - 16,6 %.

Univerza postane odgovorna za prihodnost študentov - 9,6 %.

Študent ima občutek, da je odgovoren za prihodnost univerze – 3,6 %.

2.5 EMPIRIČNA RAZISKAVA V LITVI

V raziskavi je sodelovalo **234 predavateljev iz 10 litovskih univerz** (Vytautas Magnus University, Mykolas Riomeris University, Kaunas University of Technology, Aleksandras Stulginskis University, Šiauliai University, Kauno kolegija/University of Applied Sciences, Forestry and Environment Engineering College, Šiauliai State College, Alytaus kolegija/University of Applied Sciences, Vilniaus kolegija/University of Applied Sciences). Vprašalniki so bili anonimni in poslani po elektronski pošti.

Mnenja učiteljev so predstavljena v spodnjih tabelah. Analiza je narejena na podlagi matematične ali procentualne predstavitve. Vprašalniki so bili obdelani s pomočjo statistične in/ali grafične predstavitve. Opisi tabel so omejeni na najpogostejše odgovore, ki so statistično najpomembnejši. Vprašanja odprtega tipa so predstavljena kot skupni odgovori. Prav tako so obdelane izjave in opisi posameznih vprašanj, ki se nanašajo na odgovore anketirancev.

I Vprašanja, ki se nanašajo na učni proces

1. Katere so po vašem mnenju glavne prednosti na študente osredotočenega učenja? (1-zelo pomembno, 2-pomembno, 3-srednje pomembno, 4-manj pomembno, 5-nepomembno)

| | Predlog | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----|--|--------|--------|--------|-------|-------|
| 1. | motiviranje študentov | 66,7 % | 27,4 % | 4,3 % | 0 % | 1,7 % |
| 2. | možnost, da se študenti učijo v skladu s svojim lastnim tempom | 25,6 % | 52,1 % | 18,8 % | 2,6 % | 0,9 % |
| 3. | večja osredotočenost na učenje | 52,1 % | 36,8 % | 9,4 % | 1,7 % | 0 % |
| 4. | spoštovanje različnosti posameznikov | 44,4 % | 43,6 % | 7,7 % | 4,3 % | 0 % |
| 5. | večje samozaupanje študentov | 50 % | 38,9 % | 7,7 % | 2,6 % | 0,9 % |
| 6. | partnerstvo med učitelji in študenti | 57,3 % | 33,3 % | 7,7 % | 1,7 % | 0 % |
| 7. | večja odgovornost in zavezanost | 53,4 % | 32,5 % | 10,7 % | 3,4 % | 0 % |

| | | |
|----|---------------------------|--|
| 8. | drugo (prosimo, napišite) | |
|----|---------------------------|--|

Najpomembnejša prednost učenja, osredotočenega na študente je:

- motivacija študentov: 66,7 % zelo pomembno in 27,4 % pomembno, skupaj 94,1 %
- partnerstvo med študenti in predavatelji: 57,3 % zelo pomembno in 33,3 % pomembno, skupaj 90,6 %
- večja osredotočenost na študente : 52,1 % zelo pomembno in 36,8 % pomembno, skupaj 88,9 %
- večje samozaupanje študentov : 50 % zelo pomembno in 38,9 % pomembno, skupaj 88,9 %
- spoštovanje različnosti posameznikov: 44,4 % zelo pomembno in 43,6 % pomembno, skupaj 88 %.

Manj pomembni vidiki za anketirane so bili: več odgovornosti in predanosti: 53,4 % zelo pomembno in 32,5 % pomembno, skupaj 86 %; možnost, da se študenti učijo v skladu s svojim lastnim tempom: 25,6 % zelo pomembno in 52,1 % pomembno, skupaj 78 %.

2. Katere od spodnjih metod vključujete v svoje poučevanje študentov? (1-zelo pogosto, 2-pogosto, 3-včasih, 4-redko, 5-nikoli)

| | Predlog | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----|---|--------|--------|--------|--------|--------|
| 1. | problemsko učenje | 20,9 % | 44,9 % | 22,2 % | 10,7 % | 1,3 % |
| 2. | individualno delo ali delo v majhnih skupinah | 42,7 % | 33,8 % | 19 % | 3,4 % | 0,9 % |
| 3. | diskusije | 42,3 % | 34,2 % | 20,1 % | 3,4 % | 0 % |
| 4. | delavnični način poučevanja | 9,4 % | 29,5 % | 33 % | 16,2 % | 11,5 % |
| 5. | skupinske prezentacije | 25,6 % | 37,6 % | 22,7 % | 8,1 % | 5,9 % |
| 6. | projekti | 15,3 % | 24,8 % | 27,8 % | 23,5 % | 8,6 % |
| 7. | reševanje praktičnih problemov | 45,7 % | 35,5 % | 12,8 % | 4,7 % | 1,3 % |
| 8. | sodelovanje v raziskovalnem delu | 6,8 % | 23,1 % | 35 % | 28,6 % | 6,4 % |

| | | | | | | |
|-----|-----------------------------|--|--------|--------|--------|--------|
| 9. | kvizi | 18,8 % | 17,9 % | 26,9 % | 23,1 % | 13,3 % |
| 11. | študij primera | 27,8 % | 37,2 % | 26,1 % | 8,6 % | 0,4 % |
| 12. | igranje vlog | 10,7 % | 9,8 % | 24,8 % | 23,5 % | 31,2 % |
| 13. | skupinske seminarske naloge | 22,7 % | 20,9 % | 27,8 % | 15,4 % | 13,3 % |
| 14. | spletne konference | 19,2 % | 25,2 % | 24,4 % | 19,7 % | 11,5 % |
| 15. | drugo (prosimo, opišite): | "Kritično razpoložen prijatelj", individualne zahteve, T-S, ameriška vojska, miselni vzorci, filmi | | | | |

Najpogostejše metode, ki jih uporabljajo litovski predavatelji so:

- reševanje praktičnih problemov: zelo pogosto 45,7 %, pogosto 35,5 %, skupaj 81,2 %
- individualno delo ali delo v majhnih skupinah: zelo pogosto 42,7 %, pogosto 33,8 %, skupaj 76,5 %
- diskusije: zelo pogosto 42,3 %, pogosto 34,2 %, skupaj 76,5 %
- problemsko učenje: zelo pogosto 20,9 %, pogosto 44,9 %, skupaj 65,8 %
- študij primera: zelo pogosto 27,8 %, pogosto 37,2 %, skupaj 65 %
- skupinske predstavitve: zelo pogosto 25,6 %, pogosto 37,6 %, skupaj 63,2 %.

Manj uporabljane metode so: skupinske seminarske naloge zelo pogosto 22,6 %, pogosto 20,5 %, skupaj 43,1 %; spletne konference in izobraževanje na nadaljavo zelo pogosto 19,2 %, pogosto 25,2 %, skupaj 44,4 %.

Anketirani včasih ali redko uporabljajo metode kot so delavnice, sodelovanje v raziskovalnem delu in projekte.

31.6 % anketiranih nikoli ne uporablja igre vlog.

3. Kako skušate vključiti v učenje, osredotočeno na študente, tiste, ki niso videti zainteresirani? Prosimo, opišite z nekaj besedami.

Anketirani so podali naslednje odgovore:

- vključim jih v diskusijo – 5,7 %;
- dam dodatne bolj komplicirane naloge – 3 %;
- delo v skupinah – 31,8 %;
- individualno poučevanje – 23,1 %;
- motivacija (bolj sem pozoren na prisotnost) – 7,8 %;
- skupinske prezentacije – 4,8 %;
- projektno delo – 4,6 %;
- motivacijski pogovori o nujnosti učenja – 13,8 %;
- individualne/praktične naloge – 43,5 %;
- ne motiviram – 10,8 %.
- poskušam vzbuditi njihovo zanimanje – 5 %.

4. Ali lahko pri svojem delu podpirate različnost med študenti in njihove individualne učne potrebe na spodnje načine? (1 – da, 2 – ne, 3 – ne vem)

| | Predlog | 1 | 2 | 3 |
|----|---|--------|--------|--------|
| 1. | dodatne konzultacije in nasveti študentom | 98,7 % | 1,3 % | 0 % |
| 2. | individualni izpitni roki za študente (poleg rednih) | 61,1 % | 35,5 % | 3,4 % |
| 3. | osebni razgovori s študenti, ki imajo težave -tako, da jim skušate razložiti, kako naj izboljšajo rezultate | 96,2 % | 1,3 % | 2,6 % |
| 4. | omogočanje študentom, da študirajo hitreje (= končajo študij v 2 letih namesto v 3) | 34,2 % | 21,8 % | 44 % |
| 5. | omogočanje študentom, da študirajo počasneje (= dokončajo študij v 2 letih namesto v 1 letu) | 67,1 % | 7,7 % | 25,2 % |
| 6. | pomoč tujim študentom, ki ne govorijo slovenskega jezika | 65,8 % | 20,9 % | 13,3 % |
| 7. | uporabljate kakšne posebne ukrepe, s katerimi pomagata študentom, ki prihajajo iz slabih razmer? | 61,1 % | 10,3 % | 28,6 % |
| 8. | študij na šoli ali na daljavo | 61,9 % | 14,1 % | 23,9 % |

| | | |
|-----|--------------------------------|--|
| 10. | drugo (prosimo, napišite, kaj) | |
|-----|--------------------------------|--|

Najpogosteje uporabljene metode za podporo študentov so naslednje:

- Študentom ponudim dodatne konzultacije/nasvete – 98.7 %.
- Vzamem si nekaj časa, da s študentom, ki ima težave, govorim osebno/mu poskusim razložiti, kako naj doseže boljše rezultate – 96.2 %.
- Študentom omogočim, da podaljšajo študij - 67.1 %.
- Pomoč tujim študentom, ki ne govorijo narodnega jezika – 65.8 %;
- Študenti lahko študirajo v šoli ali na daljavo – 62 %;
- Studentom ponudim individualne izpitne roke in posebno pomoč tistim iz slabih razmer – 61.1 %.

43.6 % anketirancev ne ve, ali lahko omogočijo študentom hitrejši študij.

5. *Kako pomagate študentom, ki se jim zdijo učne dejavnosti težke? (1-zelo pogosto, 2-pogosto, 3-včasih, 4-redko, 5-nikoli)*

| | Predlog | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----|--|--------|--------|--------|--------|--------|
| 1. | Ponovno jim razložim snov. | 24,4 % | 38,9 % | 17,9 % | 13,2 % | 5,6 % |
| 2. | Povem jim, naj preberejo dodatno literaturo. | 32,1 % | 38 % | 25,2 % | 2,9 % | 1,7 % |
| 3. | Nimam časa, da bi ponavljali snov. | 2,6 % | 22,7 % | 17,1 % | 25,2 % | 32,5 % |
| 4. | Skušam najti nove metode študija. | 23,5 % | 41,9 % | 29,1 % | 3,4 % | 2,1 % |
| 5. | Drugo: | | | | | |

Najpogostejši odgovor je:

- študentom predlagam naj preberejo dodatno literaturo - 32,1 % zelo pogosto in 38 % pogosto, skupaj 70,1 %

- poiščem nove metode študija - 23,5 % zelo pogosto 41,9 % pogosto, skupaj 65,4 %
- še enkrat razložim snov - 24,4 % zelo pogosto, 38,9 % pogosto, skupaj 63,2 %.

6. Katere tipične študijske materiale uvajate, da bi pomagali študentom do boljših rezultatov? (1-zelo pogosto, 2-pogosto, 3-včasih, 4-redko, 5-nikoli)

| | Predlog | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----|--|--------|--------|--------|--------|--------|
| 1. | učbenik | 42,3 % | 30,3 % | 17,5 % | 8,9 % | 0,9 % |
| 2. | dodatne prosojnice | 40,2 % | 24,3 % | 16,7 % | 13,7 % | 5,1 % |
| 3. | seznam dodatne literature | 36,3 % | 50,9 % | 12,4 % | 0,4 % | 0 % |
| 4. | raziskovalni članki | 26,1 % | 35,5 % | 27,8 % | 8,5 % | 2,1 % |
| 5. | poljudnoznanstvena literatura | 16,2 % | 29,1 % | 35,5 % | 14,9 % | 4,3 % |
| 6. | statistični podatki | 19,2 % | 24,4 % | 23,1 % | 20,1 % | 13,3 % |
| 7. | drugo (prosimo, opišite z nekaj besedami): | | | | | |

Najbolj tipični študijski materiali, ki jih uporabljajo litvanski predavatelji za podporo študentom, so:

- dodatna literatura - zelo pogosto 36,3 %, pogosto 50,9 %, skupaj 87,2 %
- učbeniki – zelo pogosto 42,3 %, pogosto 30,3 %, skupaj 72,6 %
- dodatne prosojnice: 40,2 % zelo pogosto, 24,4 % pogosto, skupaj 64,5%.

7. Ali kdaj vprašate študente, če imajo dovolj časa za študij? Če ugotovite, da ga nimajo, kaj naredite?

Litovski predavatelji uporabljajo:

- individualni pogovori s študenti (20,5 %)
- spraševanje (10,3 %)
- rezultati študentov pomagajo ugotoviti, ali imajo dovolj časa za študij – 8,9 %

- Študenti sami povedo, da nimajo časa – 6,5 %;

Predavatelji menijo, da imajo študenti dovolj časa za študij, vendar temu posvečajo premalo pozornosti in niso motivirani, da bi učinkovito uporabili študijski čas (9,9 %).

Predavatelji uporabljajo naslednje pristope, da pomagajo študentom:

- Študenti dobijo več časa za izvedbo nalog – 20,1 %;
- Dodatne konzultacije – 10,2 %;
- Ocenim dodatne ure študija, ko pripravljam samostojne študijske naloge za študente – 3 %;
- Določim urnik za predstavitev individualnih nalog - 3 %;
- Če študenti nimajo dovolj časa, predavatelji predlagajo, naj posvetijo več pozornosti upravljanju s časom, delu z roki, pogovori – 13,7 %;
- Uporabijo kumulativno ocenjevanje – 3 %.

8. *Ali kdaj peljete študente:*

- v knjižnice – 26,9 %
- v muzeje – 10,7 %
- jih prosite, naj vam opisujejo primere iz delovnega mesta – 51,3 %
- drugo (prosimo, opišite z nekaj besedami): 48,7 %.

Druge oblike, ki so jih navedli predavatelji so bile: razstave, obiski podjetij, ekskurzije in odprta predavanja, bolnice.

9. *Kako pokažete, da vam študenti nekaj pomenijo?* (Prosimo, opišite z nekaj besedami.)

Predavatelji pokažejo pozornost na naslednje načine:

- vikanje – 19 %
- prisluhnejo mnenjem študentov in jih upoštevajo – 16,9 %
- spoštljivo obnašanje – 16,2 %
- konstruktivna in vljudna komunikacija – 21,6 %

- k študentom pristopijo kot k enakovrednemu partnerju – 14,4 %
- drugo (pohvalijo študente za pravilne odgovore, dobre ideje itd.) – 20 %.

10. *Kateri so najpogostejši problemi, s katerimi se srečujete pri učenju, osredotočenem na študente? (1 – da, 2 – ne, 3 – ne vem)*

| | Predlog | 1 | 2 | 3 |
|----|---|--------|--------|--------|
| 1. | Tog učni načrt, ki ne omogoča učenja, osredotočenega na študente. | 24,4 % | 52,6 % | 23,1 % |
| 2. | Na univerzi ni zanimanja za učenje, osredotočeno na študente. | 11,9 % | 51,3 % | 36,8 % |
| 3. | Pomanjkanje znanja in veščin o učenju, osredotočenem na študente. | 14,5 % | 57,7 % | 27,8 % |
| 4. | Študijskih programov se ne da hitro spreminjati. | 31,2 % | 38,9 % | 29,9 % |
| 5. | Drugo (prosimo, na kratko opišite) | | | |

31,2 % predavateljev trdi, da se študijskih programov ne da hitro spreminjati, 24,4 % pravi, da jim tog učni načrt ne dovoli učenja, osredotočenega na študente in 14,5 % univerzitetnih predavateljev pravi, da nimajo dovolj znanja in veščin o učenju, osredotočenem na študente.

11. *Prosimo, opišite dva primera dobre prakse za učenje, osredotočeno na študente (lahko lastna dobra praksa ali primeri dobre prakse, o katerih ste slišali)*

Predavatelji so odgovarjali zelo različno, vendar je odgovore možno razvrstiti v naslednje skupine:

- izbira avtentičnih nalog, ki vključujejo življenjske probleme – 54,5 %;
- vpeljava učnih rezultatov študijskega programa in predmetov – 51,5 %;
- vključitev predavateljeve vloge in opisa učnih metod – 49,3 %;
- predstavitev integriranih nalog in čas poročanja – 53 %;
- metode, ki temeljijo na projektih in problemih, razmislek – 54,5 %;
- konzultacije študentov – 49,2 %;

- aktivne učne metode – 55,2 %;
- uporaba samoocenjevalnih metod – 7,7 %;
- dejanske poslovne situacije – 13,4 %;
- praktične skupinske aktivnosti – 19,3 %;
- diskusije za ugotavljanje mnenj študentov – 33,1 %;
- študente pelje predavatelj na razstavo in jim da naloge – 16,2 %
- igra vlog – 9,3 %;
- študij primera – 36,2 %;
- miselni vzorci – 3,1 %.

II Vprašanja v zvezi z ocenjevanjem

12. Prosimo, navedite metodo ocenjevanja, ki jo uporabljate (1-zelo pogosto, 2-pogosto, 3-včasih, 4-redko, 5-nikoli)

| Metoda | Pomembnost |
|--|--|
| ocenjevanje temelji predvsem na poznavanju vsebine | 1-7 %, 2-17 %, 3-36 %, 4-21 %, 5-14 %, 6-6 % |
| sumativno ocenjevanje | 1-82 %, 2-16 %, 3-2 %, 4-1 %, 5-1 %, 6-0 % |
| pri ocenjevanju imamo pravila, s katerimi so študenti vnaprej seznanjeni | 1-9 %, 2-24 %, 3-35 %, 4-10 %, 5-15 %, 6-6 % |
| moje ocenjevanje je fleksibilno | 1-87 %, 2-8 %, 3-1 %, 4-2 %, 5-1 %, 6-0 % |
| za ocenjevanje imam kriterije | 1-5 %, 2-8 %, 3-25 %, 4-9 %, 5-23 %, 6-30 % |
| formativno ocenjevanje | |
| drugo (prosimo, napišite) | |

Anketirani so v zvezi z ocenjevalnimi metodami navedli:

- sumativno ocenjevanje 82,1 % zelo pogosto in 16,2 % pogosto, skupaj 98,3 %
- fleksibilno ocenjevanje 87,2 % zelo pogosto in 8,2 % pogosto, skupaj 95,3 %
- pravila za ocenjevanje: 9,4 % zelo pogosto in 24,4 % pogosto, skupaj 33,8 %

13. Ovrednotite povratno informacijo, ki jo dajete študentom pri ocenjevanju (1-zelo pogosto, 2-pogosto, 3-včasih, 4-redko, 5-nikoli)

| Predlog | Pomembnost |
|---|---|
| dajem povratne informacije, komentarje ipd. o izpitnih nalogah | 1-53 %, 2-38 %, 3-9 % |
| s študenti razpravljam o močnih in šibkih točkah, ki so jih pokazali pri izpitu | 1-47 %, 2-35 %, 3-11 %, 4-4 %, 5-1 %, 6-3 % |
| razložim napake in svetujem, kako naj študenti izboljšajo znanje | 1-60 %, 2-36 %, 3-2 %, 4-1 % |
| pomagam študentom, da se osredotočijo na večšine v zvezi z uspešnim učenjem (= da se učijo učiti) | 1-37 %, 2-38 %, 3-19 %, 4-1 %, 5-3 % |
| drugo (prosimo, razložite) | |

Zgornja tabela kaže, da predavatelji:

- študentom pogosto podajo povratno informacijo, razložijo napake in dajo nasvet, kako jih izboljšati 60 % zelo pogosto, 36 % pogosto, skupaj 96 %
- pogosto dajo tudi komentarje ocen za določene naloge - 53 % in pogosto 38 %, skupaj 91 %
- razpravljajo o dobrih in slabih straneh 47 % zelo pogosto in pogosto 35 %, skupaj 82 %.

14. Kako poskrbite, da študenti izrazijo mnenje o ocenjevanju?

Predavatelji na naslednje načine poskrbijo, da imajo besedo tudi študenti:

- Študenti lahko pridejo in vprašajo za obrazložitev ocene – 89,7 %.
- Študenti se za ocene pogajajo - 37,6 %.
- Študenti se sami ocenijo – 22,2 %.
- Drugo (prosimo, opišite z nekaj besedami) – 7,6 % (pogovor o ocenjevanju – 4,7 %; včasih predavatelj uporabi pristop, kjer se študenti sami ocenijo – 3 %).

15. Kako skušate zmanjšati strah študentov pred izpiti?

Predavatelji so navedli naslednje odgovore:

- Govorim s študenti in jih skušam sprostiti – 57,3 %.
- Postavljam jim vprašanja, s katerimi ponovimo snov – 66,7 %.
- Študentom povem, naj logično razmišljajo – 39,3 %.
- Pravim jim, naj se pomirijo – 18,8 %.
- Drugo (prosimo, opišite) – 6 % predavateljev uporablja kumulativno ocenjevalno metodo, pri kateri izpitni rezultat predstavlja le (v nekaterih primerih) 20 % končne ocene/točk, študentom svetujejo kako študirati, učijo veščine, kako upravljati stres.

16. Kako dolgo traja, preden študenti prejmejo povratno informacijo?

- 1 teden - 46,2 %
- 2 tedna – 10,3 %
- 1 mesec – 0,4 %
- drugo - 42,7 % (2-3 dnevi, isti dan)

17. Ali na vaši univerzi obstajajo postopki, da se študenti pritožijo zoper ocene, ki so jih prejeli ali zoper napredovanje pri študiju?

- Da – 69,2 %
- ne – 1,7 %
- ne vem – 13,7 %
- drugo – 1,7 % (Postopek ni natančno opisan, nanj se lahko vpliva le med procesom, ne pa po končni oceni).

18. Ali je kateri od učiteljev že kdaj poskušal uvesti izpitna vprašanja, ki so jih izdelali študenti? Če da, kakšni so bili rezultati?

- Da – 5,6 %.
- ne – 53,9 %
- ne vem – 27 %.
- drugo – 13,5 %

III Vprašanja v zvezi z učnim načrtom

19. Ali študenti vaše univerze dajejo mnenje o vsebini učnih načrtov? (Prosimo, na kratko opišite, kako.)

Anketirani so izpostavili:

- Študenti sodelujejo pri razvoju učnega načrta – 57,5 %:
- Študenti sodelujejo pri izboljšavi že pripravljenih študijskih programov. Izražajo mnenja, kako naj si sledijo predmeti med študijskim procesom, razjasnijo, katero znanje in veščine manjkajo pri študiju različnih predmetov (običajno se to zgodi po pripravi/praksi), ponudijo ideje, kako izboljšati organizacijo prakse itd.
- Zaposleni, organizatorji programa in bivši študenti sodelujejo pri razvoju študijskega programa.
- Študenti so člani odbora študijskega programa.
- Študenti obvestijo o svojih potrebah na srečanjih med študenti in zaposlenimi na univerzi.
- 33 % jih ne ve ali študenti dajejo mnenja o vsebini učnih načrtov.
- Ne – 9,4 %.

20. Ali študenti na vaši univerzi dajejo mnenje o metodah poučevanja, ki so vključene v učni načrt? (Prosimo, na kratko opišite, kako.)

Na naslednje načine:

- Študenti so vključeni v konzultacije o učnih metodah in načinih ocenjevanja učnih rezultatov – 59 %.
- Diskusije okrogle mize.
- Ankete.
- Študenti so vključeni v ocenjevanje, ne pa v izbiro učnih metod.
- Da, so vključeni.
- Širjenje dobre prakse.
- Seminarji za predavatelje.

- Diskusije na začetku predmeta.
- Bivši študenti lahko predlagajo.
- 24 % anketiranih ne ve.

21. Ali študenti na vaši univerzi dajejo mnenje o učnih rezultatih, ki se jih vključi v učni načrt? (Prosimo, na kratko opišite, kako.)

- 44,3 % anketiranih ne ve.
- 21,6 % anketiranih trdi, da ni konzultacij.
- 34 % vseh anketiranih pravi, da so bili študenti vključeni v konzultacije (v diskusijah so navedli komentarje in predloge).

22. Ali študenti na vaši univerzi dajejo mnenje o metodah ocenjevanja, ki se jih vključi v učni načrt? (Prosimo, na kratko opišite, kako.)

- Ne vem ali so študenti podali svoje mnenje o metodah ocenjevanja, vključenih v učni načrt – 47,9 %.
- Da, študenti so podali mnenje – 25 % (izbira učnih metod je učiteljeva odgovornost, vendar o tem govorijo s študenti ali jih razumejo).

IV Vprašanja v zvezi s strokovnim izobraževanjem

23. Ali ima vaša institucija redna izobraževanja za učitelje?

- Da 58,1 %
- ne 7,7 %
- ne vem 34,2 %

24. Ali ste mnenja, da na študente osredotočeno učenje pospešuje študij in akademska prizadevanja? Prosimo, na kratko obrazložite.

Večina anketiranih (79,9 %) vidi povezavo med učenjem, osredotočenim na študente in akademskim prizadevanjem, zato ker:

- Poveča odgovornost in motivacijo za boljše rezultate – 21,40 %.
- Učenje, osredotočeno na študente pomaga razviti veščine skupinskega dela in neodvisnosti – 2,6 %.
- Predavatelji dosegajo boljše rezultate – 3,4 %.
- Učenje, osredotočeno na študente, je bolj praktično – 0,9 %.
- Ta vrsta poučevanja dovoljuje izbiro različnih metod učenja in poučevanja – 4,3 %.
- Konzultacije – 1,7 %.
- Partnerstvo med predavateljem in študentom – 2,6%.
- Daje možnost, da se izrazijo – 1,7 %.

25. Ali ste mnenja, da na študente osredotočeno učenje predstavlja povezavo, ki bo izboljšala odnose med študenti in učitelji? Prosimo, na kratko obrazložite.

Predavatelji menijo, da:

- izboljša odnose – 83,1 %
- ne – 7,7 %
- ne vem – 4,6 %
- drugo – 4,6 %.

2.6 PRIMERJALNA ANALIZA VPRAŠALNIKOV

Vprašalnik je bil poslan na večino visokošolskih ustanov v treh državah. Namen vprašalnika ni bil iskati delež učiteljev, ki uporabljajo učenje osredotočeno na študente, ampak raziskati raznolikost in uporabnost tega modela. Zato so odgovarjali predvsem zainteresirani učitelji, ki imajo s takim načinom učenja že določene izkušnje in spoznanja o prednostih in slabostih tega učenja. Prejeli smo 634 odgovorov, na katere je odgovorilo: 100 predavateljev iz 10 univerz/fakultet/višjih/visokih šol v Sloveniji
300 predavateljev iz 22 univerz na Poljskem in
234 predavateljev iz 10 litovskih univerz.

1 Glavne prednosti učenja, osredotočenega na študente

Večina *slovenskih* predavateljev, ki v določeni meri prakticirajo model, meni, da so glavne prednosti učenja, osredotočenega na študente, naslednje:

- povečana motivacija študentov (72 % zelo pomembno + 14 % pomembno = 86 %)
- večja odgovornost in predanost (48 % zelo pomembno + 33 % pomembno = 81 %), in
- večje samozaupanje (38 % zelo pomembno + 40 % pomembno = 78 %)

Poljskim predavateljem se zdi najbolj pomembno:

- partnerstvo med predavatelji in študenti (97 % zelo pomembno + 3 % pomembno = 100 %)
- večja osredotočenost na učenje (96 % zelo pomembno + 4 % pomembno = 100 %)
- povečana motivacija študentov (90 % zelo pomembno + 6 % pomembno = 96 %).

Litovski predavatelji:

- povečana motivacija študentov (67 % zelo pomembno + 27 % pomembno = 94 %)

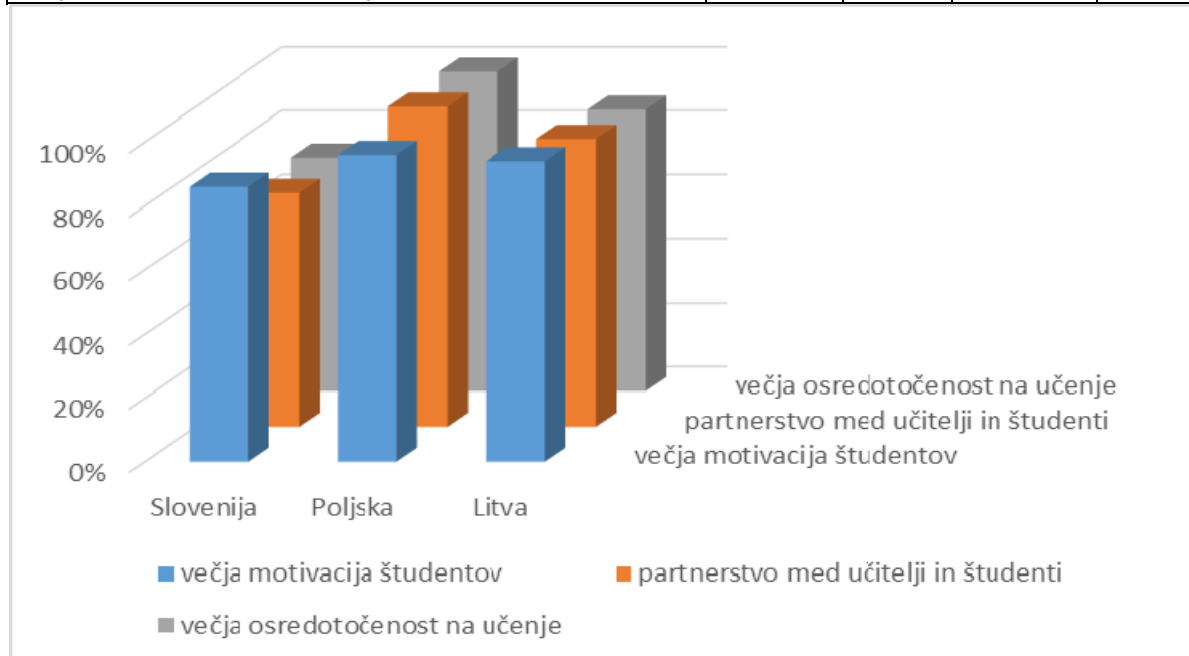
- partnerstvo med predavatelji in študenti (57 % zelo pomembno + 33 % pomembno = 90 %)
- spoštovanje različnosti posameznikov: (44 % zelo pomembno + 43 % pomembno = 88 %)

Predavatelji iz sodelujočih držav menijo, da so glavne prednosti učenja, osredotočenega na študente naslednje:

- 1) povečana motivacija študentov Slovenija 86 % + Poljska 96 % + Litva 94%
- 2) partnerstvo med predavatelji in študenti Slovenija 73 % + Poljska 100 % + Litva 90 %
- 3) večja osredotočenost na učenje Slovenija 73 % + Poljska 100 % + Litva 88 %

Tabela 1: Prednosti SCL

| | Slovenija | Poljska | Litva | skupaj |
|--------------------------------------|-----------|---------|-------|--------|
| večja motivacija študentov | 86% | 96% | 94% | 94% |
| partnerstvo med učitelji in študenti | 73% | 100% | 90% | 92% |
| večja osredotočenost na učenje | 73% | 100% | 88% | 92% |



Učitelji v vseh treh sodelujočih državah verjamejo, da je povečana motivacija študentov glavna prednost SCL. To prepričanje je najmočnejše med poljskimi učitelji. Učitelji tudi mislijo, da je pomembna prednost partnerstvo med učitelji in študenti in v tem, da so študenti bolj osredotočeni na študij.

2 Metode, ki jih predavatelji uporabljajo pri poučevanju.

Slovenski predavatelji vključujejo v svoje poučevanje predvsem:

- diskusije (42 % zelo pogosto + 37 % pogosto = 79 %)
- reševanje praktičnih problemov (50 % zelo pogosto + 26 % pogosto = 76 %)
- individualne aktivnosti ali aktivnosti v majhnih skupinah (39 % zelo pogosto + 36 % pogosto = 75 %), in
- problemsko učenje (34 % zelo pogosto + 32 % pogosto = 66 %).

Poljski predavatelji najpogosteje uporabljajo naslednje metode:

- diskusije (100%)
- skupinske prezentacije (100%)
- igro vlog (100%)
- razredne delavnice (100%)
- projekte (93% zelo pogosto + 7% pogosto = 100 %)
- problemsko učenje (92% zelo pogosto + 8% pogosto = 100 %).

Litovski predavatelji uporabljajo naslednje učne metode:

- reševanje praktičnih problemov (zelo pogosto 46 % + pogosto 35 % = 81 %)
- individualne aktivnosti ali aktivnosti v majhnih skupinah (zelo pogosto 43 % + pogosto 34 % = 77%)
- diskusije (zelo pogosto 42 % + pogosto 34 % = 76%)
- problemsko učenje (zelo pogosto 21 % + pogosto 45 % = 66 %)
- študij primera (zelo pogosto 28 % + pogosto 37 % = 65%)
- skupinske prezentacije (zelo pogosto 26 % + pogosto 37 % = 63%)

Metode, ki jih predavatelji vseh treh držav najpogosteje vključujejo v svoje poučevanje so:

- diskusije 88 %

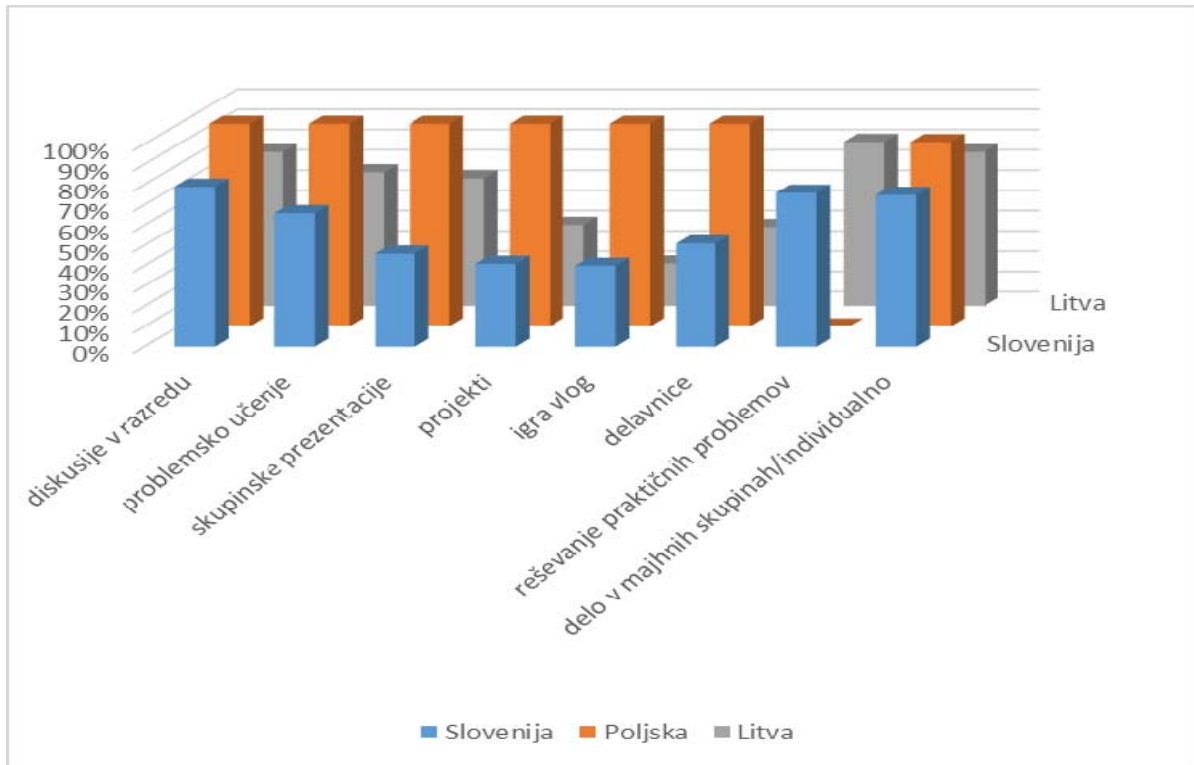
- individualne aktivnosti ali aktivnosti v majhnih skupinah 83 %.
- problemsko učenje 82 %
- skupinske prezentacije 78 %
- delavnice v razredu 70 %
- projekti 69 %
- igra vlog 61 %
- reševanje praktičnih problemov 42 %

Med najpogostejše uporabljene metode so diskusije, individualne dejavnosti ali aktivnosti v majhnih skupinah in problemsko učenje. Tudi skupinske prezentacije, razredne delavnice, projekti in igra vlog so popularne v vseh treh državah.

Tabela 2: Metode poučevanja

| | Slovenija | Poljska | Litva | skupaj |
|--------------------------------------|-----------|---------|-------|--------|
| diskusije v razredu | 79% | 100% | 76% | 88% |
| problemsko učenje | 66% | 100% | 66% | 82% |
| skupinske prezentacije | 46% | 100% | 63% | 78% |
| projekti | 41% | 100% | 40% | 69% |
| igra vlog | 40% | 100% | 21% | 61% |
| delavnice | 51% | 100% | 39% | 70% |
| reševanje praktičnih problemov | 76% | - | 81% | 42% |
| delo v majhnih skupinah/individualno | 75% | 91% | 76% | 83% |

Poljski predavatelji najpogostejše uporabljajo naštetih metode z izjemo reševanja praktičnih primerov.



3 Tretje vprašanje se nanaša na vključevanje študentov, ki ne kažejo zanimanja za učenje, osredotočeno na študente. Anketirane smo prosili, naj odgovor argumentirajo z nekaj besedami.

Slovenski predavatelji skušajo vključiti študente, ki ne kažejo zanimanja za učenje, osredotočeno na študente največkrat na naslednje načine:

- vključujejo sodobne primere, ki v študentih spodbudijo zanimanje (23 %)
- različni načini spodbujanja študentov (22 %)
- z diskusijami (15 %).

Poljski predavatelji skušajo vključiti študente, ki ne kažejo zanimanja za učenje, osredotočeno na študente največkrat na naslednje načine:

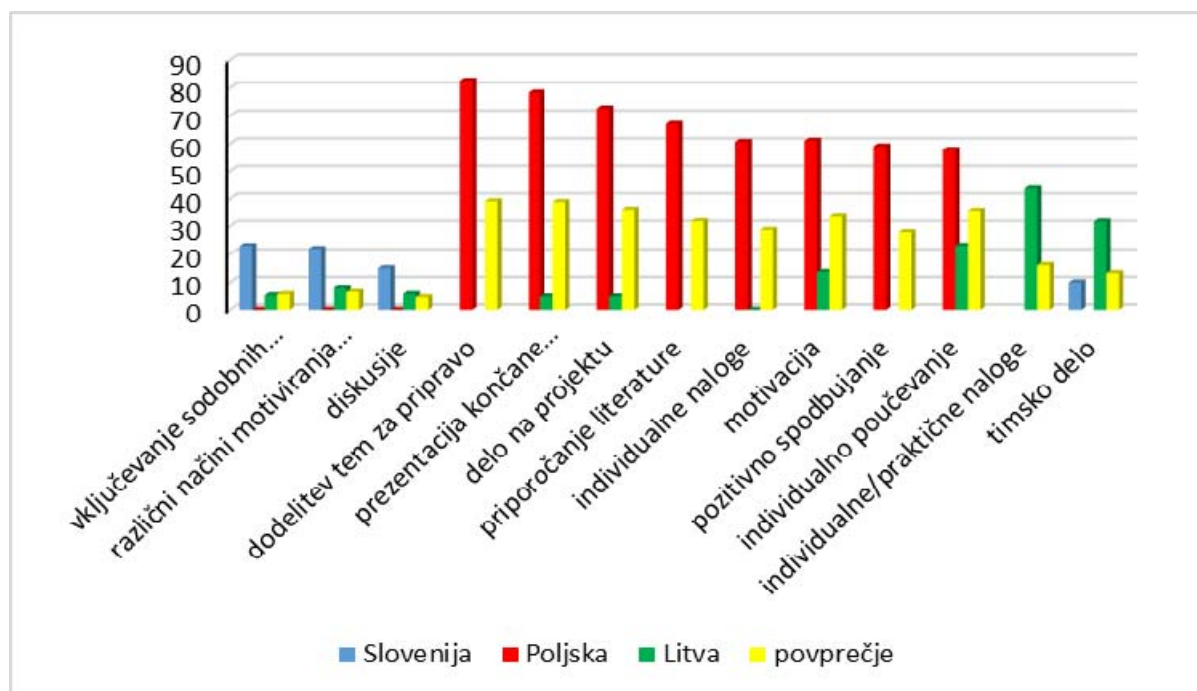
- dodelitev tem za pripravo (82,6 %)
- prezentacija končanih nalog v skupini (78,3 %)
- delo kot projektne metode (72,6 %).

Litovski predavatelji:

- individualne/praktične naloge (43,5 %)
- timsko delo (31,8 %)
- individualno poučevanje (23,1 %)

Tabela 3: Načini vključevanja nezainteresiranih študentov

| v % | Slovenija | Poljska | Litva | povprečje |
|--|-----------|---------|-------|-----------|
| vključevanje sodobnih primerov, ki zbudijo interes | 23 | - | 5 | 6 |
| različni načini motiviranja študentov | 22 | - | 8 | 6 |
| diskusije | 15 | - | 6 | 4 |
| dodelitev tem za pripravo | | 83 | | 39 |
| prezentacija končane naloge v skupini | | 78 | 5 | 39 |
| delo na projektu | | 73 | 5 | 36 |
| priporočanje literature | | 67 | | 32 |
| individualne naloge | | 61 | 0 | 29 |
| motivacija | | 61 | 14 | 34 |
| pozitivno spodbujanje | | 59 | | 28 |
| individualno poučevanje | | 58 | 23 | 36 |
| individualne/praktične naloge | | | 44 | 16 |
| timsko delo | 10 | | 32 | 13 |



Predavatelji vseh treh držav skušajo vključiti študente, ki ne kažejo zanimanja za učenje, osredotočeno na študente. Učitelji skušajo motivirati študente oziroma zbuditi njihov interes na različne načine. Predvsem govorijo s študenti in jim dajejo različne naloge. Poljski študenti delajo na različnih temah, predstavljajo naloge v razredu, delajo na projektih, priporočajo pa jim tudi, da bi brali literaturo in prejemajo individualne naloge. Litovski učitelji skušajo vključiti študente v timsko delo oziroma jim dajejo še individualne ure. Litovski učitelji vključujejo tudi praktične primere. Najšibkejšje je vključevanje študentov v Sloveniji.

4 Ali lahko učitelji podprejo različnost med študenti in njihove individualne učne potrebe

Slovenski predavatelji podpirajo različnost med študenti in njihove individualne učne potrebe tako da:

- si vzamejo čas za osebni pogovor s študentom, ki ima težave/jim povedo, kako lahko dosežejo boljše rezultate (96 %)
- nudijo študentom dodatne konzultacije/nasvet (94 %)
- nudijo študentom individualne izpitne roke (poleg tistih, določenih v koledarju univerze) (75 %).

Poljski predavatelji podpirajo različnost med študenti na naslednje načine:

- nudijo študentom dodatne konzultacije/nasvete (100 %)
- nudijo študentom individualne izpitne roke (100 %)
- si vzamejo čas za osebni pogovor s študentom, ki ima težave/jim pove, kako lahko dosežejo boljše rezultate (100 %)
- študenti študirajo na šoli ali na daljavo (100 %)

Litovski predavatelji:

- nudijo študentom dodatne konzultacije/nasvet (99 %)
- si vzamejo čas za osebni pogovor s študentom, ki ima težave/jim pove, kako lahko dosežejo boljše rezultate (96 %)
- omogočajo študentom, da podaljšajo študij (67 %);

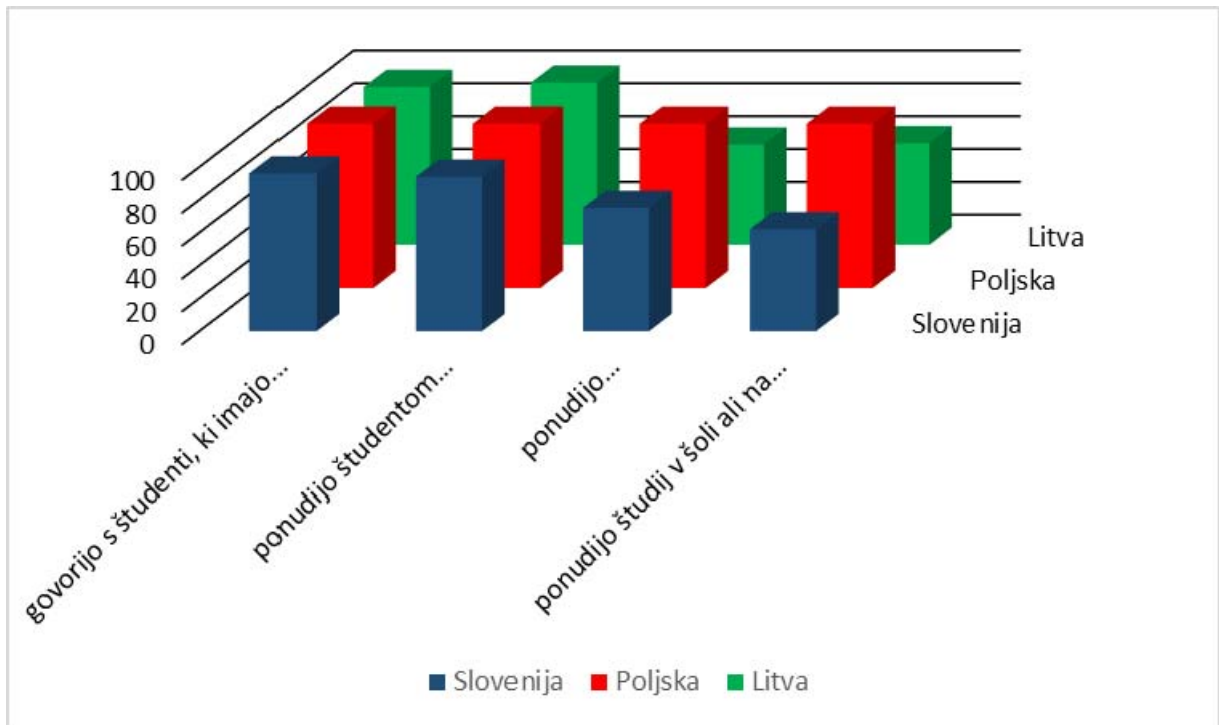
- pomagajo tujim študentom, ki ne govorijo poljskega jezika (66 %);
- študij v šoli ali na daljavo (62 %);
- nudijo študentom individualne izpitne roke (poleg tistih, določenih v koledarju univerze) (61 %).

Predavatelji v vseh treh državah na podoben način podpirajo različnost med študenti in njihove individualne učne potrebe:

- 1) vzamejo si čas za osebni pogovor s študentom, ki ima težave (Slovenija 96 % + Poljska 100 % + Litva 96 %)
- 2) nudijo študentom dodatne konzultacije/nasvete (Slovenija 94 % + Poljska 100 % + Litva 99 %)
- 3) nudijo študentom individualne izpitne roke (Slovenija 75 % + Poljska 100 % + Litva 61 %)
- 4) omogočajo študij na šoli ali na daljavo (Slovenija 62 %, + Poljska 100 % + Litva 62 %).

Tabela 4: Podpora različnosti in individualnih učnih potreb

| v % | Slovenija | Poljska | Litva | skupaj |
|--|-----------|---------|-------|--------|
| govorijo s študenti, ki imajo težave | 96 | 100 | 96 | 98 |
| ponudijo študentom dodatne konzultacije/svetovanje | 94 | 100 | 99 | 99 |
| ponudijo individualne izpitne roke | 75 | 100 | 61 | 82 |
| ponudijo študij v šoli ali na daljavo | 62 | 100 | 62 | 80 |



Učitelji uporabljajo tudi veliko drugih dejavnosti, da podpirajo individualne učne potrebe:

- učitelji v vseh treh državah pomagajo tujim študentom
- slovenski, poljski in litovski učitelji podpirajo študente, ki prihajajo iz slabih razmer
- slovenski in litovski učitelji omogočajo akceleracijo in podaljšanje študija (ne pa poljski)
- poljski učitelji poudarjajo tudi konzultacije s pomočjo internet in vabijo študente na znanstvene konference.

5 Kako predavatelji podpirajo študente, ki se jim zdijo učne dejavnosti težke

Slovenski predavatelji jih podpirajo tako da:

- snov ponovno razložijo (55 % zelo pogosto + 30 % pogosto = 85 %)
- iščejo nove metode študija (26 % zelo pogosto + 40 % pogosto = 66 %)

- jim povedo, naj preberejo dodatno literaturo (27 % zelo pogosto + 37 % pogosto = 64 %)

Poljski predavatelji:

- snov razložijo še enkrat: (zelo pogosto 93% + pogosto 7% = 100 %)
- poišče nove učne metode (zelo pogosto 50% + pogosto 43% = 93 %)
- svetuje študentom, naj preberejo dodatno literaturo (zelo pogosto 77% + pogosto 10% = 87%)

Litovski predavatelji:

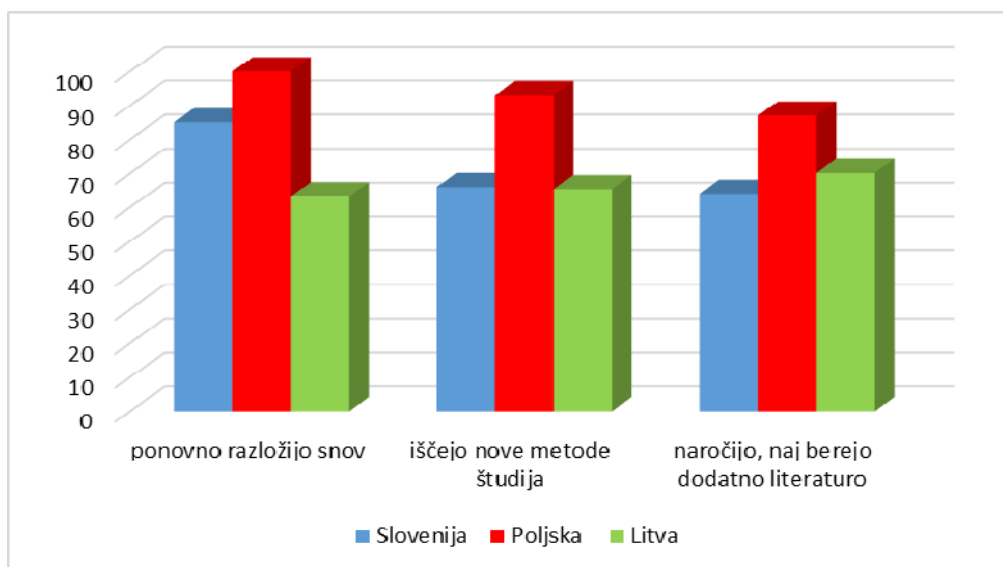
- jim povedo, naj preberejo dodatno literaturo (zelo pogosto 32% + pogosto 38% = 70%)
- iščejo nove metode študija (zelo pogosto 23% + pogosto 42% = 65%)
- še enkrat razložijo snov (zelo pogosto 24% + pogosto 39% = 63%).

Predavatelji v glavnem podpirajo študente, ki se jim zdijo učne dejavnosti težke, na naslednje načine:

- snov ponovno razložijo (84 %)
- iščejo nove metode študija (79 %)
- jim rečejo, naj berejo dodatno literaturo (77 %).

Tabela 5: Podpora študentom, ki se jim zdijo učne dejavnosti težke

| v % | Slovenija | Poljska | Litva | skupaj |
|---|-----------|---------|-------|--------|
| ponovno razložijo snov | 85 | 100 | 63 | 84 |
| iščejo nove metode študija | 66 | 93 | 65 | 79 |
| naročijo, naj berejo dodatno literaturo | 64 | 87 | 70 | 77 |



Dobro je, da večina ponovno razloži snov in da predavatelji iščejo nove metode študija. Po drugi strani ne pomaga prav veliko, da toliko predavateljev predlaga, naj študenti preberejo dodatno literaturo (ki vzame veliko časa). Precej zaskrbljujoče je tudi to, da kar veliko število predavateljev nima časa ponoviti študijsko snov.

6 Tipični študijski materiali, ki jih predavatelji uporabljajo za podporo študentom.

Slovenski predavatelji največkrat nudijo študentom naslednje študijske materiale, s katerimi podpirajo študente:

- učbenike (49 % zelo pogosto + 22 % pogosto = 71 %)
- dodatne prosojnice (46 % zelo pogosto + 23 % pogosto = 69 %)
- seznam dodatne literature (43 % zelo pogosto + 24 % pogosto = 67 %).

Poljski predavatelji nudijo predvsem:

- seznam dodatne literature (84,3 % zelo pogosto + 15,7 % pogosto = 100 %)
- učbenike (51 % pogosto + 32 % zelo pogosto = 83 %)
- dodatne prosojnice (83 %).

Litovski predavatelji podpirajo študente:

- z dodatno literaturo (zelo pogosto 36 % + pogosto 51 % = 87 %)
- z učbeniki (zelo pogosto 42 % + pogosto 30 % = 72 %)

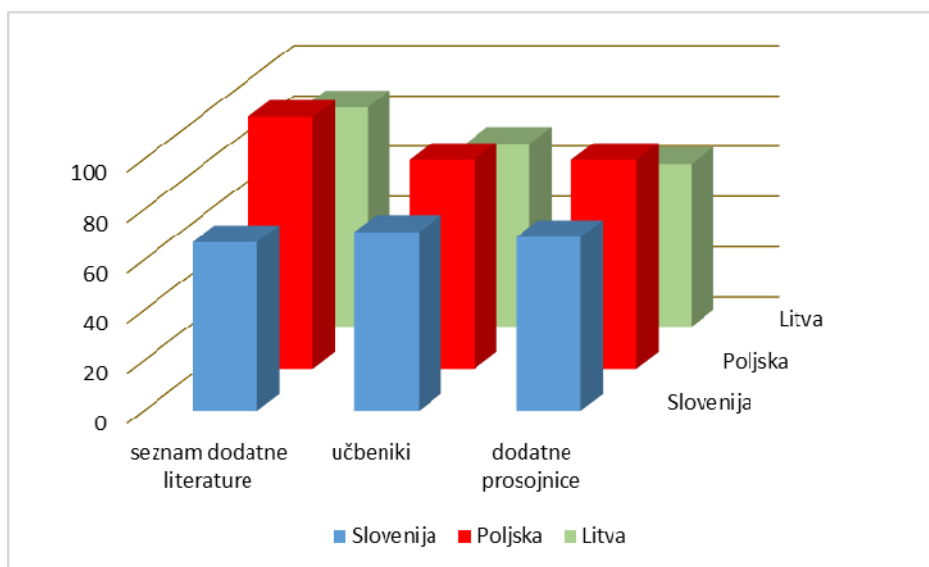
- dodatne prosojnice (40 % zelo pogosto + 24 % pogosto = 64%)

Predavatelji za podporo študentom uporabljajo predvsem naslednje učne materiale

- 1) dodatna literatura (90 %)
- 2) učbeniki (77,3 %)
- 3) dodatne prosojnice (74 %)

Tabela 6: Tipični učni materiali, s katerimi predavatelji pomagajo študentom:

| v % | Slovenija | Poljska | Litva | povprečje |
|----------------------------------|-----------|---------|-------|-----------|
| <i>seznam dodatne literature</i> | 67 | 100 | 87 | 90 |
| <i>učbeniki</i> | 71 | 83 | 73 | 77 |
| <i>dodatne prosojnice</i> | 69 | 83 | 65 | 74 |



Kombinacija virov je v redu, vendar bi pri učenju, osredotočenem na študente, pričakovali tudi uporabo drugih podpornih materialov. Poleg tega dodatna literatura ne bi smela biti prvoten študijski material, ki se ga ponudi študentom. Pričakovali bi, da bodo učitelji uporabljali veliko več raziskovalnih člankov, poljudne znanstvene literature in statistične podatke. Slovenski in litovski učitelji posvečajo nekaj pozornosti znanstvenim člankom, nekaj manj pa poljudni znanstveni literaturi, poljski pa ne. Po drugi strani poljski učitelji poudarjajo internetne vire, ki niso zelo zanesljivi.

7 Ali predavatelji kdaj vprašajo študente, če imajo dovolj časa za študij.

Slovenski predavatelji študente vprašajo ali imajo dovolj časa za študij (samo 10 % jih trdi, da ne). Če ugotovijo, da študenti nimajo dovolj časa, predavatelji:

- predlagajo časovni načrt (15 %)
- predlagajo druge/učinkovite metode za študij (14 %)
- predlagajo, da študenti pridejo na kasnejši/dodatni izpitni rok (11 %)
- razložijo študentom, katere teme so najpomembnejše za izpit (6 %)
- ponovijo najpomembnejši del učnega načrta (6 %)
- predlagajo, da študenti redno hodijo k predavanjem in dobro poslušajo 4 %
- prilagodijo predavanja in izpitne roke (5 %).

Poljski predavatelji:

- nikoli ne vprašajo študentov ali imajo dovolj časa za študij (83,3%).
- včasih vprašajo ali imajo dovolj časa (11,6 %).

Litovski predavatelji:

- več časa za izvedbo nalog (20,1 %)
- boljša organizacija časa, delo z roki, razprava (13,7 %)
- dodatne konzultacije (10,2 %).

To vprašanje je razkrilo precej presenetljive rezultate na Poljskem, kjer veliko predavateljev nikoli ne vpraša študentov ali imajo dovolj časa za študij (83,3 %). V Sloveniji in Litvi predavatelji skušajo naučiti študente, kako naj sestavijo dober časovni načrt, predlagajo, naj pridejo na kasnejši izpitni rok, jim dajo dodatne konzultacije itd.

8 Anketirane smo povprašali, ali kdaj peljejo študente v knjižnice in muzeje ter ali jih kdaj prosijo, naj opišejo kakšen primer z delovnega mesta.

Slovenski predavatelji:

- prosijo študente naj opišejo primer z delovnega mesta (78 %)
- jih peljejo v knjižnice (12 %) in

- jih peljejo v muzeje (8 %).

Poljski predavatelji:

- prosijo študente naj opišejo primer z delovnega mesta (97%)
- jih peljejo v knjižnice (67%)
- jih peljejo v muzeje (18%)

Litovski predavatelji:

- prosijo študente naj opišejo primer z delovnega mesta (51,3 %)
- jih peljejo v knjižnice (26,9 %)
- jih peljejo v muzeje (10,7 %)

Tudi ti odgovori so presenetljivi. Pozitivno je, da predavatelji vključijo v svoja predavanja tudi primere z delovnih mest študentov. Po drugi strani je težko verjeti, da jih ne peljejo v knjižnice. Vse sodelujoče ustanove imajo svoje lastne knjižnice, torej ne bi bilo težko študente peljati v knjižnico in jim pokazati, kako iskati materiale in jih naučiti informacijske pismenosti. Morda predavatelji pričakujejo, da bodo to storili knjižničarji. Kljub temu pa je alarmantno, da tako v Sloveniji kot v Litvi, tako malo predavateljev skrbi za povezavo s knjižnico. V tem pogledu je Poljska boljša kot drugi dve državi. Poljski učitelji navajajo tudi obiske delovnih mest. Razlike deležev aktivnosti učiteljev v različnih državah potrjuje tudi analiza variance ($F_{\text{krit}} = 5,143 > F_0 = 0,743$, P – vrednost = 0,51).

9 Kako predavatelji pokažejo študentom, da jih cenijo

Slovenski predavatelji študentom pokažejo, da jih cenijo, na naslednje načine:

- z njimi govorijo 24 %
- pokažejo spoštovanje 19 %
- jih pohvalijo 11 %
- jim dajejo informacije tudi izven predavanj 10 %.

Poljski predavatelji

- ocena dela je zapisana v indeks ali na kartico 93%
- individualna ustna pohvala 90%

- pohvala v skupini 79%
- predlog za objavo skupnega projekta 46%
- predlog za udeležbo na konferenci 44%

Litovski predavatelji

- konstruktivna in vljudna komunikacija 22 %
- jih vikajo 19 %
- poslušanje in upoštevanje mnenja študentov 17 %

Predavatelji pokažejo študentom, da jih cenijo tako, da jih pohvalijo (visok odstotek na Poljskem, manj v Sloveniji in Litvi), se z njimi pogovarjajo in prisluhnejo njihovim mnenjem ter z različnimi načini spoštljivega obnašanja. Slovenski učitelji posvetijo študentom tudi zasebni čas; na Poljskem predavatelji predlagajo objavo skupnega projekta, udeležbo na konferencah, itd.

10 S katerimi težavami so se predavatelji najpogosteje srečevali pri učenju, osredotočenem na študente

Slovenski predavatelji se srečujejo z naslednjimi težavami:

- študijskih programov se ne da prav hitro spremeniti (54 %)
- predavatelji nimajo dovolj znanja in veščin za učenje, osredotočeno na študente/in ne učnih metod (46 %)
- strog učni načrt ne dovoljuje pristopa, osredotočenega na študente (30 %).

Poljski predavatelji:

- študijskih programov se ne da prav hitro spremeniti (100 %)
- univerza se ne zanima za ta pristop (81 %)
- velike skupine študentov (73 %)
- premalo znanja in veščin o učenju, osredotočenem na študente (48 %).

Litovski predavatelji:

- študijskih programov se ne da prav hitro spremeniti (31 %)
- strog učni načrt ne dovoljuje pristopa, osredotočenega na študente (24 %)

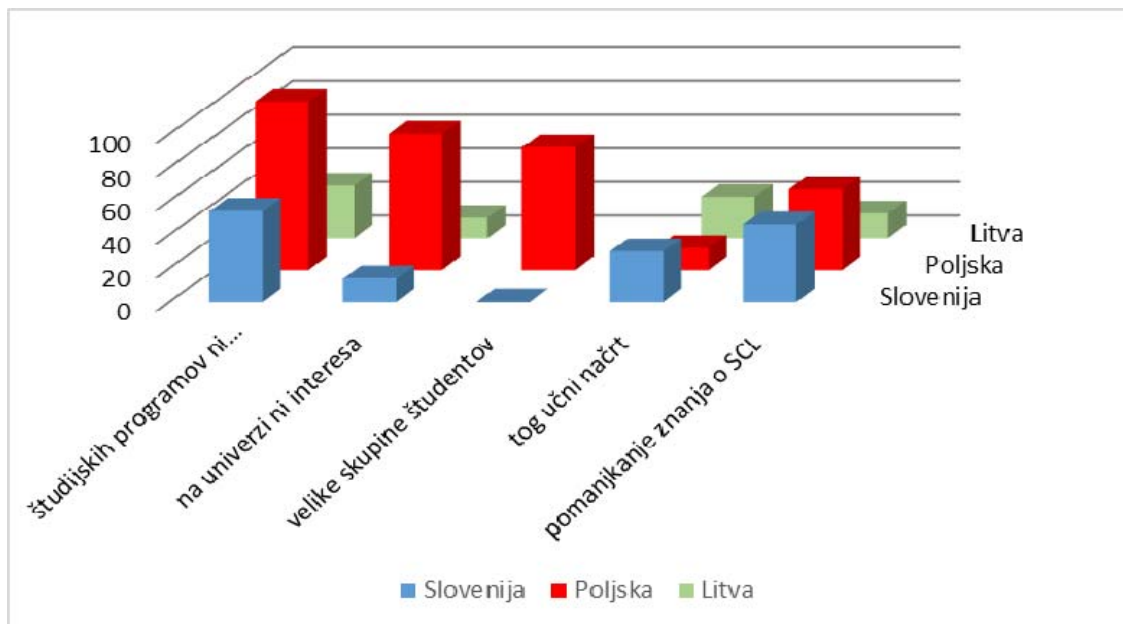
- predavatelji nimajo dovolj znanja in veščin za učenje, osredotočeno na študente/in ne učnih metod (15 %).

Problemi, ki se največkrat pojavijo pri pristopu, osredotočenem na študente, so naslednji:

- 1) študijskih programov se ne da prav hitro spreminjati (67.4 %)
- 2) univerza se ne zanima za ta pristop (45 %)
- 3) velike skupine študentov (34,5 %)
- 4) strog učni načrt ne dovoljuje pristopa, osredotočenega na študente (19,8 %).
- 5) predavatelji nimajo dovolj znanja in veščin za učenje, osredotočeno na študente/in ne učnih metod (35 %)

Tabela 7: Najpogostejši problemi, s katerimi se srečujejo predavatelji

| v % | Slovenija | Poljska | Litva | skupaj |
|--|-----------|---------|-------|--------|
| študijskih programov ni mogoče hitro spreminjati | 54 | 100 | 31 | 67 |
| na univerzi ni interesa | 14 | 81 | 12 | 45 |
| velike skupine študentov | - | 73 | | 35 |
| tog učni načrt | 30 | 13 | 24 | 20 |
| pomanjkanje znanja o SCL | 46 | 48 | 15 | 39 |



Problem, da se ne more hitro spreminjati študijskih programov, je podoben v vseh treh državah, prav tako premalo znanja in veščin za izvajanje na študente osredotočenega učenja. Strog učni načrt je videti kot problem v Sloveniji in Litvi. Na Poljskem sta še dve dodatni težavi, namreč ni interesa na univerzi in velike skupine študentov. Vsi ti problemi lahko povzročajo težave, vendar bi jih bilo možno rešiti. V okviru na študente osredotočenega učenja so številne metode, ki ne zahtevajo spremembe študijskih programov. Tudi učne načrte je možno narediti manj toge. Vrsto SCL metod je mogoče uporabiti tudi v velikih skupinah. Pomanjkanje znanja pa zahteva dodatno izobraževanje predavateljev.

11 Predavatelje smo prosili, naj opišejo dva primera dobre prakse učenja, osredotočenega na študente (svojega ali tujega).

Slovenski predavatelji:

- delo v skupinah (8 %)
- opis problemov z delovnih mest študentov (6 %)
- obiskovanje delovnih organizacij (4 %).

Poljski predavatelji:

- uporabljajo izkušnje študentov (96%)
- poučujejo s pomočjo projektov in problemov (94%)
- izobrazba na posebnem področju (90%)
- zanimanje predavateljev za probleme študentov (87%)
- povezovanje teorije s prakso (66%)
- analiza pričakovanj študentov v povezavi s posameznim predmetom (65%)
- uporaba metod učenja na daljavo (60%)
- sistematične konzultacije za študente (59%)
- virtualna pisarna dekana, Virtual Dean's Office (58%)
- vključitev študentskih mnenj v učni proces (53%)
- metode skupinskega dela (52%)
- prostovoljstvo študentov (50%)

Litovski predavatelji:

- aktivne učne metode (55 %);
- izbor avtentičnih nalog, ki vključujejo probleme iz resničnega življenja (55 %);
- projekti in problemsko učenje, refleksija (55%);
- vključitev integriranih nalog in poročanje o njih (53 %);
- vključitev učnih rezultatov študijskega programa in predmeta (52 %);
- vključitev učiteljeve vloge in opis učnih metod (49 %);
- konzultacije (49 %).

Predavatelji so opisali veliko primerov dobre prakse: upoštevanje izkušenj študentov, poučevanje s pomočjo projektov in problemov, zanimanje za probleme študentov, povezovanje teorije in prakse, analiza pričakovanj študentov v zvezi z določenim predmetom, študij na daljavo, sistematične konzultacije za študente, skupinsko delo, prostovoljno delo itd. Mnoge teh praks so navedli zlasti poljski učitelji, medtem ko so jih slovenski in litovski opisali manj. Vsak od teh primerov bi lahko bil zanimiv za katerega od učiteljev, ki bi želel vpeljati v svoje poučevanje zanimiv in učinkovit primer. Primeri so bolj podrobno opisani v priročniku za učitelje.

12 Metode ocenjevanja, ki jih uporabljajo predavatelji

Slovenski predavatelji:

- obstajajo kriteriji (84 % zelo pogosto + 10 % pogosto = 94 %)
- obstajajo pravila (85 % zelo pogosto + 8 % pogosto = 93 %)
- poznavanje vsebine (40 % zelo pogosto + 41 % pogosto = 81 %)

Poljski predavatelji:

- poskusijo biti fleksibilni (98 % zelo pogosto + 2 % pogosto = 100 %)
- formativno ocenjevanje (93 % zelo pogosto + 7 % pogosto = 100 %)
- sumativno ocenjevanje (91 % zelo pogosto + 8 % pogosto = 99 %).

Litovski predavatelji:

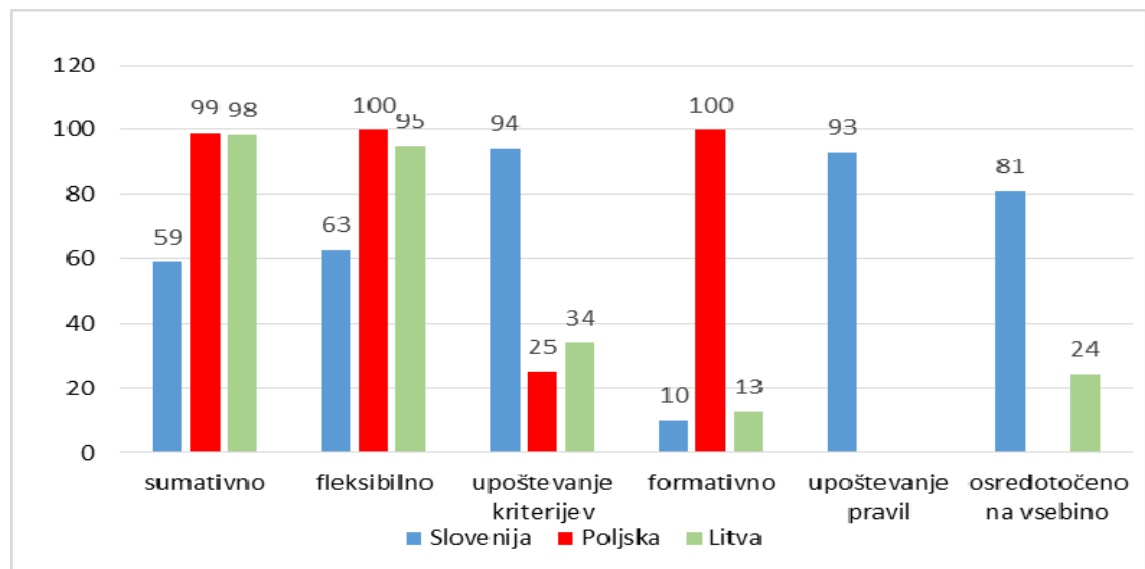
- sumativno ocenjevanje (82 % zelo pogosto in 16 % pogosto = 98 %)
- fleksibilno ocenjevanje (87 % zelo pogosto in 8 % pogosto = 95 %)
- pravila za ocenjevanje: (10 % zelo pogosto in 24 % pogosto = 34 %)

Predavatelji v vseh treh državah najpogosteje uporabljajo naslednje ocenjevalne metode:

- 1) sumativno ocenjevanje (92 %)
- 2) skušajo biti fleksibilni (89 %)
- 3) upoštevajo kriterije (62 %)
- 4) formativno (54 %)
- 5) upoštevajo pravila (v Sloveniji) (15 %)
- 6) z upoštevanjem poznavanja vsebine (Slovenija in Litva) (22%)

Tabela 8: Metode ocenjevanja

| v% | Slovenija | Poljska | Litva | skupaj |
|-------------------------|-----------|---------|-------|--------|
| sumativno | 59 | 99 | 98 | 92 |
| fleksibilno | 63 | 100 | 95 | 70 |
| upoštevanje kriterijev | 94 | 25 | 34 | 62 |
| formativno | 10 | 100 | 13 | 54 |
| upoštevanje pravil | 93 | | | 15 |
| osredotočeno na vsebino | 81 | | 24 | 22 |



Kakor smo pričakovali, je še vedno veliko sumativnega ocenjevanja, vendar pa obstaja tudi ocenjevanje na osnovi kriterijev in fleksibilno ocenjevanje. Učitelji v vseh treh državah uporabljajo ocenjevanje, ki se nanaša na kriterije in fleksibilno ocenjevanje, pa

tudi druge načine. To vprašanje ni bilo dovolj specifično, zato nismo dobili dovolj dobrih odgovorov, ki bi dali bolj zanesljivo in podrobnejšo informacijo - npr. kaj natančno učitelj misli s tem, ko pravi, da izvaja ocenjevanje glede na kriterije in fleksibilno ocenjevanje. Da bi dobili bolj zanesljivo informacijo, bi bila potrebna mnogo podrobnejša analiza konkretnih izpitov.

13 Predavatelje smo prosili, naj ovrednotijo povratno informacijo, ki jo dajo študentom

Slovenski predavatelji največkrat podajo povratno informacijo študentom na naslednje načine:

- razložim napake in svetujem, kako naj študenti izboljšajo znanje (45 % zelo pogosto, 39 % pogosto, skupaj 84 %)
- komentiram naloge (59 % zelo pogosto, 23 % pogosto, skupaj 82 %)
- razpravljam o močnih in šibkih točkah (41 % zelo pogosto, 33 % pogosto, skupaj 74 %).

Poljski predavatelji najbolj pogosto dajejo povratno informacijo:

- s komentarji nalog (zelo pogosto 100 %)
- razložim napake in dam nasvet, kako izboljšati znanje (90 %)
- z diskusijo o močnih in šibkih točkah (43 % zelo pogosto in 36 % pogosto, skupaj 79 %)

Litovski predavatelji:

- razložijo napake in dajo nasvet, kako izboljšati znanje (60 % zelo pogosto in 36% pogosto, skupaj 96 %);
- komentirajo nalogo zelo pogosto (53 % zelo pogosto in 38 % pogosto, skupaj 91 %);
- razpravljajo o močnih in šibkih točkah (47 % zelo pogosto in 35 % pogosto, skupaj 82 %).

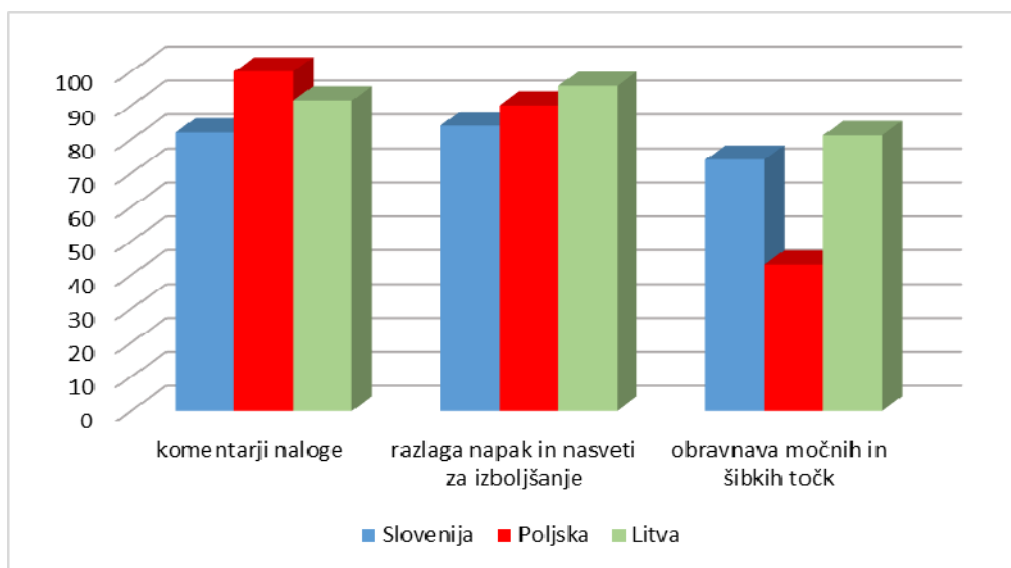
Predavatelji največkrat podajo povratno informacijo:

- 1) s komentarji usmerjenimi na nalogo (94 %)
- 2) z razlago napak in svetovanjem, kako izboljšati znanje (91 %)

3) z diskusijo o močnih in šibkih točkah (62 %)

Tabela 9: Povratna informacija študentom

| v % | Slovenija | Poljska | Litva | skupaj |
|---|-----------|---------|-------|--------|
| komentarji naloge | 82 | 100 | 91 | 94 |
| razlaga napak in nasveti za izboljšanje | 84 | 90 | 96 | 91 |
| obravnavo močnih in šibkih točk | 74 | 43 | 81 | 62 |



V vseh treh državah učitelji dajejo komentarje, razlagajo napake in svetujejo; v dveh državah tudi razpravljajo o močnih in šibkih točkah. Analiza variance podatkov kaže, da se odgovori znotraj posameznih držav statistično značilno razlikujejo, kar nakazuje različno pojmovanje povratnih informacij v različnih državah. Potrebovali bi poglobljeno analizo konkretnih komentarjev, obrazložitev, nasvetov itd., da bi dobili zanesljivejše rezultate.

14 Kako predavatelji poskrbijo, da študenti izrazijo mnenje o ocenjevanju

Slovenski predavatelji poskrbijo, da študenti izrazijo mnenje o ocenjevanju tako, da:

- lahko študenti pridejo in vprašajo za razlago ocen 87 %,
- lahko študenti predlagajo, kako bi se sami ocenili 16 %,
- študenti se pogajajo za ocene 4 %,

Poljski predavatelji:

- študenti dobijo oceno na podlagi vnaprej določenih točkah 36 %,
- študenti lahko pridejo in vprašajo za razlago ocen 24 %,
- študenti predlagajo, kako bi se sami ocenili 16 %.

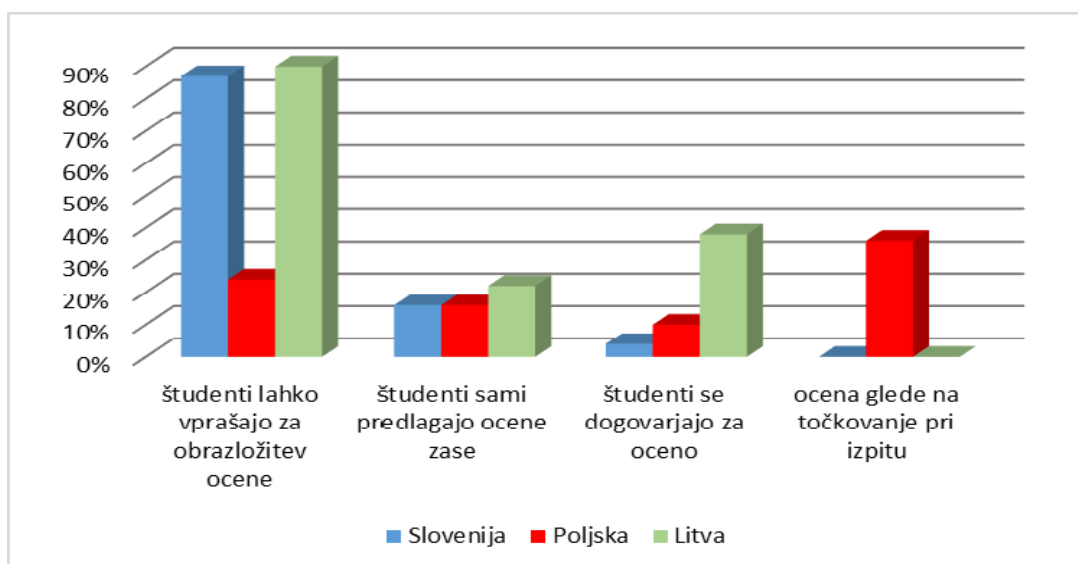
Litovski predavatelji:

- študenti lahko pridejo in vprašajo za razlago ocen 90 %,
- študenti se za ocene pogajajo 38 %,
- študenti predlagajo, kako bi se sami ocenili 22 %.

Glavna metoda za uveljavitev študentskih mnenj pri ocenjevanju je njihovo spraševanje za obrazložitev ocen. Kar precej je tudi primerov pogajanja za ocene, še manj pa samoocenjevanja. Poljski študenti nimajo veliko besede pri ocenjevanju.

Tabela 10: Mnenje študentov pri ocenjevanju

| | Slovenija | Poljska | Litva |
|---|-----------|---------|-------|
| študenti lahko vprašajo za obrazložitev ocene | 87% | 24% | 90% |
| študenti sami predlagajo ocene zase | 16% | 16% | 22% |
| študenti se dogovarjajo za oceno | 4% | 10% | 38% |
| ocena glede na točkovanje pri izpitu | - | 36% | - |



15 Kako skušajo predavatelji zmanjšati strah študentov pred izpiti

Slovenski predavatelji skušajo zmanjšati strah študentov pred izpiti na naslednje načine:

- jim dajo vprašanja, ki jim pomagajo ponoviti snov 67 %,
- govorijo s študenti in jih skušajo sprostiti 64 %,
- povedo študentom, naj logično razmišljajo 48 %.

Poljski predavatelji:

- govorijo s študenti in jih skušajo sprostiti 71%,
- skupinski izpiti 28%,
- zagovor projekta 16%,
- dajem jim vprašanja, ki pomagajo ponoviti snov 16%.

Litovski predavatelji:

- govorim s študenti in jih skušam sprostiti 57%,
- vprašanja za ponavljanje snovi 67%,
- povedo študentom, naj logično razmišljajo 39%.

Učitelji skušajo zmanjšati tesnobo pred izpiti na naslednje načine:

- govorijo s študenti in jih skušajo sprostiti (65,3 %)
- vprašanja za ponavljanje snovi (42,3 %)
- povedo študentom, naj logično razmišljajo (22 %).

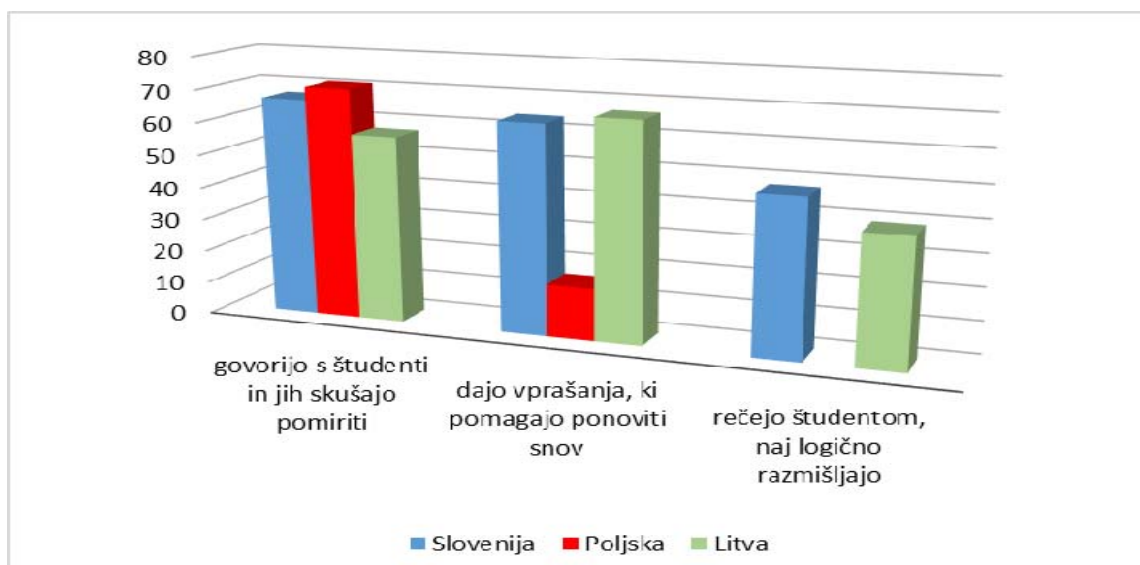
Prva dva načina sta precej dobra in sta v uporabi v vseh treh državah. Reči študentom, naj logično razmišljajo, nima veliko smisla. Poljski učitelji predlagajo več dodatnih možnosti kot skupinski izpiti, projekti in izpiti preko interneta. Litovski učitelji predlagajo učenje o veččinah za obvladovanje stresa in kumulativno ocenjevanje.

Tabela 12: Zmanjševanje strahu pred izpiti

| v % | Slovenija | Poljska | Litva | skupaj |
|---|-----------|---------|-------|--------|
| govorijo s študenti in jih skušajo pomiriti | 67 | 71 | 57 | 65 |
| dajo vprašanja, ki pomagajo ponoviti snov | 64 | 16 | 67 | 42 |

rečejo študentom, naj logično razmišljajo

| | | | |
|----|--|----|----|
| 48 | | 39 | 22 |
|----|--|----|----|

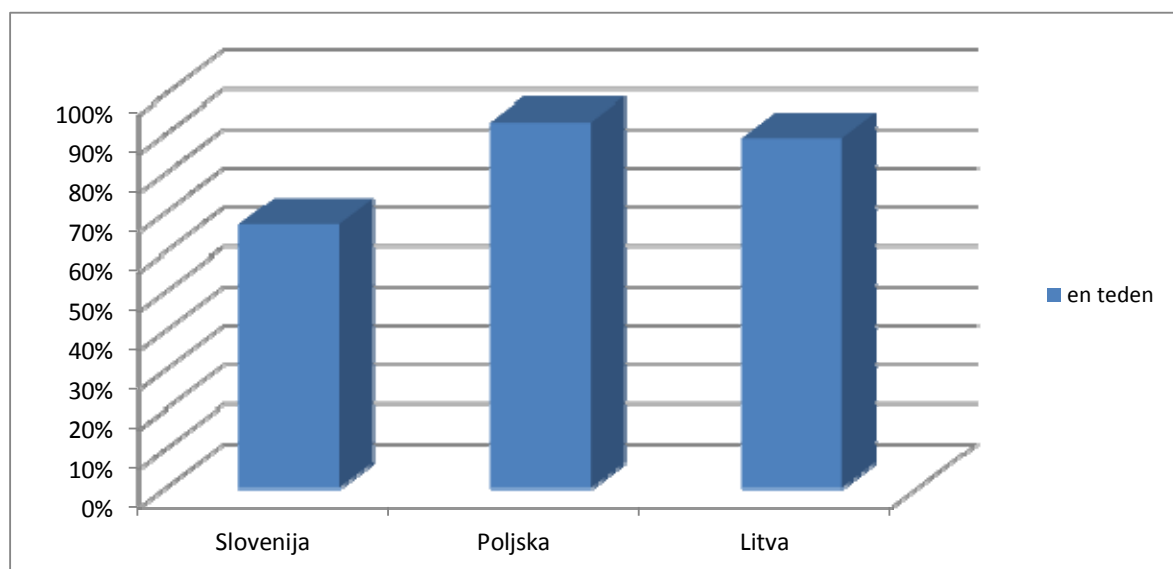


16 Kako dolgo traja, da študenti prejmejo povratno informacijo

Slovenija: en teden 67 %, Poljska: en teden 93 %, Litva: en teden ali manj 89 %).

Tabela 13 : čas povratne informacije

| | Slovenija | Poljska | Litva | |
|----------|-----------|---------|-------|--|
| en teden | 67% | 93,00% | 89% | |



Na vseh univerzah traja približno en teden, da študenti prejmejo povratno informacijo – to je kar dobro in se ujema z načeli učenja osredotočenega na študente.

17 Ali na univerzah obstajajo postopki, da se študenti pritožijo zoper ocene, ki so jih prejeli ali zoper napredovanje pri študiju

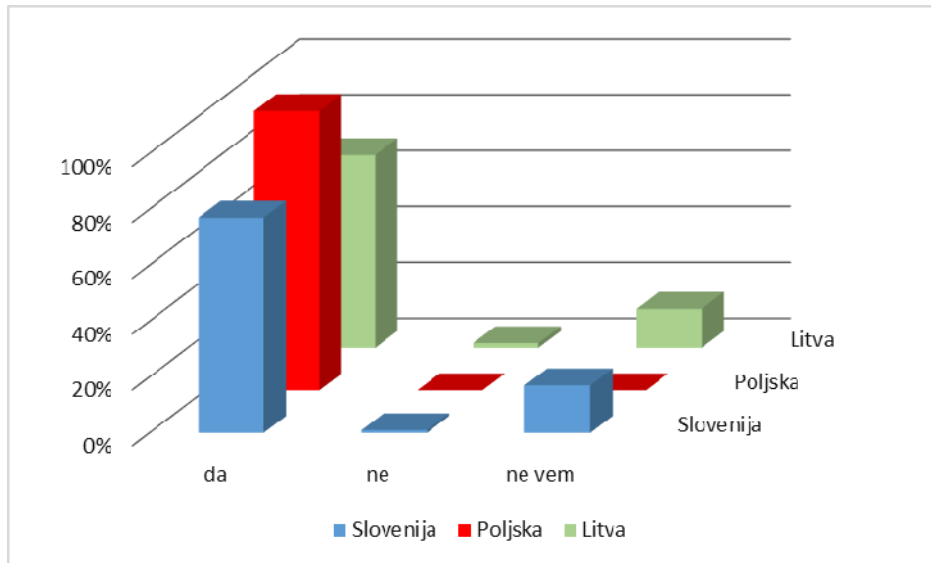
Slovenija: da 77 %, ne vem 17 %

Poljska: da 100 %

Litva: da 69,2 %, ne vem 13,7 %

Tabela 13: Postopki za pritožbo zoper ocene

| | Slovenija | Poljska | Litva | |
|--------|-----------|---------|--------|--|
| da | 77% | 100% | 69,00% | |
| ne | 1% | - | 1,70% | |
| ne vem | 17% | - | 14,00% | |



Na Poljskem je zelo jasno, da obstajajo postopki, s pomočjo katerih se študenti pritožijo zoper ocene, ki so jih prejeli in zoper napredovanje pri študiju. V Sloveniji in Litvi je odstotek pozitivnih odgovorov nekoliko nižji kot na Poljskem. Seveda pa na marsikateri univerzi obstajajo pravila za pritožbo, vendar je možno, da se v praksi ne uporablja.

18 Ali je kateri od učiteljev že kdaj poskušal uvesti izpitna vprašanja, ki so jih izdelali študenti in če, kakšni so bili rezultati

V Sloveniji (8 %) in v Litvi (5,6 %) je le nekaj predavateljev poskusilo uvesti izpitna vprašanja, ki so jih izdelali študenti, in pravijo, da je to dobro funkcioniralo. Na Poljskem je to bolj ustaljena praksa (100 %) in očitno prinaša dobre rezultate.

19 Ali študenti dajejo mnenje o vsebini učnih načrtov

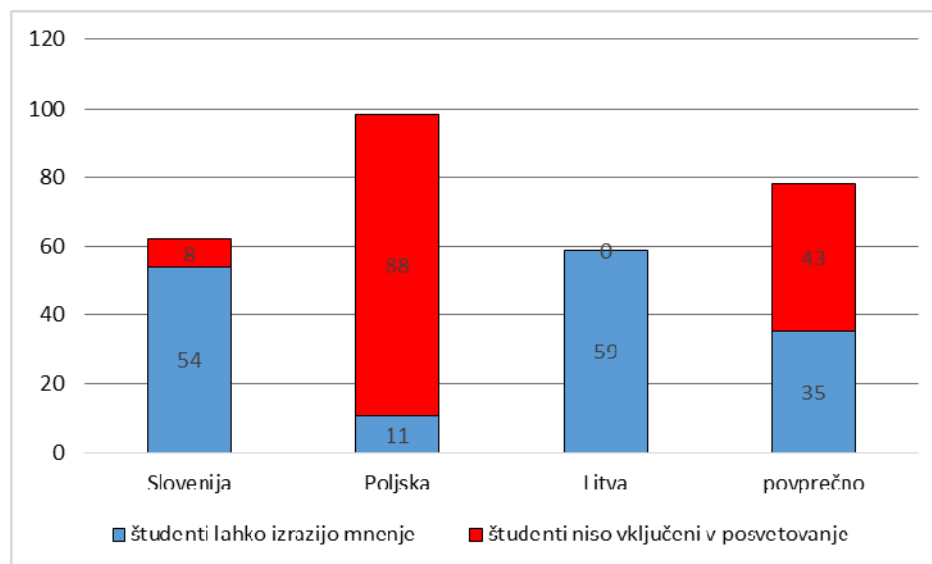
Veliko slovenskih (45 %), poljskih (83,3 %) in litovskih (57,5 %) predavateljev trdi, da študenti lahko podajo svoje mnenje o vsebini učnih načrtov. Kratke razlage kažejo, da so različni načini, kako se konzultira študente: na formalen način preko senata ali zbora predavateljev, na sestankih in v individualnih razgovorih. Odgovori kažejo, da imajo slovenski študenti manj besede pri vsebini učnega načrta kot poljski.

20 Ali študenti dajejo mnenje o metodah poučevanja, ki so vključene v učni načrt

Slovenski (54 %) in litovski (59 %) študenti lahko izrazijo svoje mnenje o metodah poučevanja, ki so vključene v učni načrt. Poljski študenti te možnosti nimajo in ne morejo sodelovati pri določanju metod poučevanja (87,6 %).

Tabela 14: Mnenje študentov o metodah poučevanja

| v% | Slovenija | Poljska | Litva | povprečno |
|--|-----------|---------|-------|-----------|
| študenti lahko izrazijo mnenje | 54 | 11 | 59 | 35 |
| študenti niso vključeni v posvetovanje | 8 | 88 | - | 43 |



21 Ali študenti dajejo mnenje o učnih rezultatih, ki se jih vključi v učni načrt

Nekaj slovenskih in litovskih študentov da mnenje o učnih rezultatih, ki se jih vključi v učni načrt (Slovenija 33 %, Litva 34 %), na Poljskem pa kaj takega ne obstaja. Vendar so rezultati nizki tudi v Sloveniji in Litvi. Pričakovali smo takšne odgovore, saj oblikovanje učnih rezultatov zahteva veliko znanja.

22 Ali študenti dajejo mnenje o metodah ocenjevanja, ki se jih vključi v učni načrt

Nekaj slovenskih študentov poda mnenje o metodah ocenjevanja, ki se jih vključi v učni načrt (42 %); na Poljskem jih je manj (13 %) in v Litvi 25 %.

Tabela 15: Mnenje študentov o metodah ocenjevanja

| | Slovenija | Poljska | Litva |
|--|-----------|---------|-------|
| študente se vpraša za mnenje o metodah ocenjevanja | 42% | 12.6% | 25% |
| študentov se ne vpraša za mnenje o metodah ocenjevanja | 7% | 82.6% | |

23 Ali imajo visokošolske institucije redna izobraževanja za predavatelje.

V *Sloveniji* 59 % predavateljev pravi, da ima njihova univerza redna izobraževanja za predavatelje.

Na *Poljskem* 76 % predavateljev pravi, da ima njihova univerza redna izobraževanja za predavatelje.

V *Litvi* 58 % predavateljev pravi, da ima njihova univerza redna izobraževanja za predavatelje.

Približno polovica predavateljev vseh treh držav pravi, da ima njihova univerza redna izobraževanja za predavatelje (na Poljskem več). Pričakovali smo, da bodo vsi predavatelji odgovorili pozitivno.

24 Ali na študente osredotočeno učenje pospešuje poglobljen študij in akademska prizadevanja

Veliko slovenskih predavateljev (65 %) je mnenja, da na študente osredotočeno učenje pospešuje poglobljeno učenje in akademska prizadevanja. Tudi velik procent litovskih predavateljev se strinja s tem (79,9 %). Poljski odgovori na to vprašanje niso povsem jasni.

25 Ali na študente osredotočeno učenje predstavlja povezavo, ki bo izboljšala odnose med študenti in učitelji.

Slovenski predavatelji (76 %) verjamejo, da na študente osredotočeno učenje predstavlja povezavo, ki bo izboljšala odnose med študenti in učitelji. Tudi poljski (83,3%) in litovski predavatelji (83,1%) se strinjajo. Nekateri odgovori na to vprašanje niso popolnoma jasni. Mogoče bi dobili boljše odgovore, če bi lahko motivirali učitelje, da odgovorijo z nekaj več stavki.

Ta primerjava kaže, da **univerzitetni učitelji v Sloveniji, Poljski in Litvi v marsikateri točki razmišljajo in delajo podobno**. Vsi menijo, da so glavne prednosti na študente osredotočenega učenja povečana motivacija, partnerstvo med učitelji in študenti in da ta pristop bolj osredotoči študente na učenje. Med najpogosteje uporabljenimi metodami so diskusije, individualne aktivnosti ali dejavnosti v majhnih skupinah ter problemsko učenje. Tudi skupinske prezentacije, razredne delavnice, projekti in igra vlog so popularne v vseh treh državah. Učitelji v vseh treh državah skušajo podpirati različnost študentov in individualne učne potrebe tako, da govorijo s študenti, ki imajo težave, jim nudijo dodatne konzultacije/svetovanje, individualne izpitne termine in podpirajo študij na šoli ali na daljavo. Če se zdijo študentom učne dejavnosti težke, učitelji ponovno razložijo snov, iščejo nove študijske metode in priporočajo dodatno literaturo. Učitelji v treh državah poskrbijo za študijska gradiva v obliki dodatne literature, učbenikov in dodatnih prosojnic. Učitelji iz vseh treh držav vključujejo veliko primerov iz delovnih mest študentov (najvišji odstotek na Poljskem, najnižji v Litvi). Učitelji v vseh treh državah kažejo, da cenijo študente posebno s tem, da jih pohvalijo (visok odstotek posebno na Poljskem, manj v Sloveniji in Litvi), govorijo s študenti in jih poslušajo in z različnimi oblikami spoštljivega obnašanja. Najpogostejši problemi, s katerimi s srečujejo učitelji, ko uporabljajo na študente osredotočeni pristop, so: študijskih programov ni mogoče hitro spreminjati, tog učni načrt in premalo znanja in veščin o učenju, osredotočenem na študente. Mnogi primeri dobre prakse so v vseh treh državah enaki: vključevanje izkušenj študentov, poučevanje s projekti in reševanjem problemov, povezovanje teorije in prakse, sistematične konzultacije za študente, timsko delo, diskusije itd. Učitelji v vseh treh državah skušajo biti pri ocenjevanju fleksibilni in uporabljajo metode, ki se navezujejo na kriterije. Glede dajanja povratnih informacij ni izrazitih razlik med državami: učitelji najpogosteje dajejo povratne informacije s

komentarji o nalogi, razložijo napake in svetujejo, kako se izboljšati ter razpravljajo o močnih in šibkih točkah. Glavna metoda, s pomočjo katere dobijo besedo pri ocenjevanju tudi študenti, so vprašanja študentov za obrazložitev ocen. Obstaja tudi nekaj primerov pogajanja za ocene in samoocenjevanja. Učitelji skušajo zmanjšati strah študentov pred izpiti predvsem tako, da govorijo s študenti in jih skušajo pomiriti, dajejo jim vprašanja, ki jim pomagajo ponoviti snov in govorijo študentom, naj logično razmišljajo. Na vseh univerzah traja približno en teden, da študenti dobijo informacijo o ocenah. Na Poljskem je povsem jasno, da obstajajo postopki, s katerimi se študenti lahko pritožijo zaradi ocen ali napredovanja, medtem ko je odstotek pozitivnih odgovorov v Sloveniji in Litvi nižji kot na Poljskem. Približno polovica učiteljev v Sloveniji in Litvi pravi, da imajo univerze redne programe izobraževanja za učitelje. Na Poljskem je odstotek višji. Slovenski, poljski in litovski učitelji verjamejo, da predstavlja na študente osredotočeno učenje povezavo, ki ibo izboljšala odnose med študenti in učitelji.

Opazili pa smo tudi razlike med sodelujočimi državami. Slovenskim učiteljem se zdi, da je prednost na študente osredotočenega učenja povečana samozavest študentov, poljski pa mislijo, da je prednost predvsem v tem, ker se študenti bolj osredotočijo na učenje in Litovci spoštovanje različnih posameznikov. Učitelji v sodelujočih državah ne uporabljajo istih, pač pa različne metode na študente osredotočenega učenja : Slovencem je vseč reševanje praktičnih problemov in dejavnosti v majhnih skupinah, poljski učitelji pogosto uporabljajo skupinske prezentacije, projekte, igro vlog in delavnice v razredu. Litovci uporabljajo metodo reševanja praktičnih problemov, delo v majhnih skupinah, skupinske prezentacije, študij primera in projekte. Slovenski učitelji skušajo vključiti študente, ki niso videti zainteresirani za ta pedagoški pristop, s praktičnimi primeri in tako, da prepričujejo študente, da so teme pomembne. Poljski učitelji uvajajo različne teme, študentom priporočajo, naj predstavijo naloge v razredu, delajo na projektih in berejo dodatno literaturo. Litovski učitelji skušajo povečati interes z vključevanjem študentov v timsko delo, individualnim usposabljanjem študentov in vključevanjem praktičnih primerov. Slovenski in litovski učitelji skušajo podpirati različnost študentov in individualne učne potrebe z akceleracijo študija, poljski pa ne. Poljski učitelji podpirajo individualne učne potrebe s konzultacijami po internetu in vabijo študente na

znanstvene konference. Nekateri učitelji lahko podpirajo študente, ki se jim zdijo učne aktivnosti težke, a ne vsi: 100 % poljskih in 59 % litovskih učiteljev nima časa, da bi ponavljali študijske teme (v Sloveniji je takšnih le 10 %). Slovenski in litovski učitelji uvajajo nekaj raziskovalnih člankov in poljudno znanstvene literature kot študijska gradiva, poljski pa ne. Po drugi strani poljski učitelji poudarjajo internetne vire, ki pa niso zelo zanesljivi. V Sloveniji in Litvi učitelji sprašujejo študente, če imajo dovolj časa za študij in jih skušajo naučiti, kako naj delajo dobre časovne načrte oziroma upravljajo čas, predlagajo učinkovite metode za študij, dajejo dodatne izpitne termine, dodatne konzultacije itd. Poljski učitelji ne sprašujejo študentov, če imajo dovolj časa za študij. V Sloveniji in Litvi zelo malo učiteljev pelje študente v knjižnico, medtem ko poljski učitelji seznanjajo študente tudi s knjižnicami. Slovenski učitelji kažejo, da cenijo študente, tako, da jim posvetijo tudi zasebni čas, medtem ko na Poljskem učitelji študentom predlagajo sodelovanje pri objavah projektov, udeležbo na konferencah itd. Poljski učitelji se soočajo z več problemi pri učenju, osredotočenem na študente, ker imajo zelo velike skupine študentov, pa tudi na univerzah pogosto ni zanimanja za ta pedagoški pristop. Poljski učitelji omenjajo več dobrih praks kot slovenski in litovski. Učitelji na Poljskem in v Litvi uporabljajo tudi sumativno ocenjevanje, medtem ko slovenski ocenjujejo poznavanje vsebine. Poljski učitelji skušajo zmanjšati strah študentov pred izpiti s skupinskimi izpiti, projekti in izpiti preko interneta. Litovski učitelji predlagajo znanja o premagovanju stresa in kumulativno ocenjevanje. Učitelji na Poljskem pri izpiti uporabljajo vprašanja, ki jih izdelajo študenti, medtem ko v Sloveniji in Litvi le nekaj učiteljev skuša uvesti takšna izpitna vprašanja (in pravijo, da to dobro funkcioniira). Slovenski in litovski študenti lahko izrazijo svoje mnenje o učnih metodah, ki so vključene v kurikulum. Poljski študenti pa niso vključeni v posvete o učnih metodah in načine evalvacije učnih rezultatov. Nekaj slovenskih in litovskih študentov je vključenih v oblikovanje učnih rezultatov v učnih načrtih, na Poljskem pa ne. Nekaj slovenskih študentov je vključenih v oblikovanje metod ocenjevanja, na Poljskem in v Litvi pa ne toliko.

3 NADALJNI RAZVOJ UČENJA, OSREDOTOČENEGA NA ŠTUDENTE

Na študente osredotočeno učenje se razvija ne le v ZDA, Veliki Britaniji, Avstraliji in drugih državah, ki so med prvimi uvedle ta pristop, pač pa je postalo priljubljeno tudi v drugih državah, kjer ni zelo znano, npr. v vzhodni Evropi. Vloga učiteljev postaja čedalje bolj pomembna, saj se od njih zahteva ne le ustrezna izobrazba, pač pa tudi psihološke in sociološke značilnosti, poznavanje informacijske tehnologije, razvijati morajo osebnostno rast itd. Za to so potrebni razvojni programi za učitelje, pojavlja pa se tudi vprašanje obremenitve učiteljev. Čeprav so določeni vidiki SCL – posebno učne metode oziroma modeli zelo popularni, je še vedno treba izboljšati načine ocenjevanja, razviti informacijsko pismenost v sodelovanju s knjižničarji, iskati nove metode učenja in nadalje personalizirati učenje študentov. Potrebni bi bilo več raziskav, ki bi se poglobile v mnenje študentov o SCL in več raziskav tistih vidikov SCL, ki jih nekateri avtorji kritizirajo.

3.1. SWOT ANALIZA

- **Prednosti**

Čedalje več šol in posebno univerz se zaveda koristi na študente osredotočenega učenja za študente, učitelje, izobraževalne ustanove in druge. Celotno azijske države, v katerih trdijo, da je na študente osredotočeni pristop tuj njihovi kulturi, so ga začele uporabljati.

Vse univerze v EU, ki so uvedle bolonjski sistem, bi morale vključiti tudi na študente osredotočeni pristop, saj bolonjski sistem zahteva uvedbo številnih značilnosti SCL.

Videti je, da učitelji ne mislijo več, da so sami predvsem eksperti za določeno znanstveno področje, medtem ko je poučevanje njihova druga, manj pomembna dejavnost. Mnogi učitelji uporabljajo vsaj nekatere SCL modele in metode.

Vrsta relevantnih avtorjev misli, da na študente osredotočeno učenje prispeva k poglobljenemu učenju (čeprav obstajajo tudi raziskave, ki tega niso ugotovile).

Mnogi raziskovalci menijo, da na študente osredotočeno učenje prispeva k boljšim odnosom med učitelji in študenti.

- **Slabosti**

Na študente osredotočeno učenje zahteva od učiteljev ne le poznavanje njihovega znanstvenega področja in pedagogike, pač pa tudi nova znanja kot je seznanjenost z informacijsko tehnologijo, veščinami timskega dela, tuji jeziki itd.

Učitelji morajo pridobiti veliko novega znanja in veliko več pozornosti je treba posvetiti njihovem osebemu razvoju. Za to je potrebno veliko dela, ki povzroča obremenitev brez ustreznih nagrad.

Ocenjevanje je še vedno šibka točka SCL in čeprav vrsta teoretičnih odkritij priporoča, kako naj se ga izvaja, še vedno ni idealne praktične rešitve.

Sodelovanje med učitelji in knjižničarji je zelo šibko in videti je, da študenti ne preživijo veliko časa v knjižnicah oziroma se naučijo informacijske pismenosti. Redke knjižnice ponujajo študentom celotne tekste iz najpomembnejših knjig, znanstvenih revij in drugih knjižničnih materialov.

- **Priložnosti**

Čeprav študenti ne vedo veliko o SCL (na temo študentskega mnenja je le nekaj znanstvenih člankov), se jim zdi ta pristop zanimiv. Študenti so lahko močan motivator za nadaljnji razvoj SCL.

Vodstva univerz in učnih organizacij bi morala biti zainteresirana za razvoj organizacijske kulture in dobrih odnosov v svojih organizacijah, zato bi morala biti zainteresirana tudi za nadaljnji razvoj SCL.

Informacijska tehnologija je zelo pomembna za izobraževanje, vendar bi bilo treba poskrbeti za personaliziran pristop do študentov. To pomeni ne le razvoja novih tehnoloških rešitev, pač pa tudi povezovanje učiteljev in tehnologije na način, ki bo kar najbolje služil študentom.

Veliko priložnosti je v razvoju informacijske pismenosti in v boljšem sodelovanju med knjižničarji in učitelji.

Študijski materiali so bili le malo izboljšani (poleg tradicionalnih učbenikov študenti danes prejema tudi prosojnice), vendar je še veliko možnosti da bi dodali še nova gradiva.

- **Nevarnosti**

Med največjimi nevarnostmi sodobnega SCL je obremenitev učiteljev v novem sistemu. Učitelj, ki prakticira SCL, bi moral poznati znanstveno področje, biti seznanjen s pedagogiko in didaktiko, vedeti, kako se pripravlja študijska gradiva, se povezovati s knjižnicami in delodajalci in biti idealen moderator (ta vloga zahteva dodatna znanja). Učitelji med študijem ne dobijo vseh teh znanj, prav tako pa je tudi težko pridobiti znanje v prvem letu dela.

Za univerzitetne učitelje ni dovolj programov za razvoj.

Plače učiteljev se v večini držav, ki se soočajo z ekonomsko krizo, ne izboljšujejo, morajo pa več delati in se izobraževati.

Analiza okolja

| Analiza okolja | Opis |
|---------------------------------|---|
| Politično okolje | <ul style="list-style-type: none"> • Univerze naj bi bile avtonomne, vendar so v resnici odvisne od ministrstev za izobraževanje in od vlade. • Postopki za spreminjanje zakonov in pravilnikov v univerzitetnem izobraževanju so zelo dolgotrajni. |
| Ekonomsko okolje | <ul style="list-style-type: none"> • Globalna kriza določa finance, ki se uporabljajo za univerze. Če se bo kriza nadaljevala, bodo plače učiteljev ostale na istem nivoju. |
| Družbeno kulturno okolje | <ul style="list-style-type: none"> • Število ljudi, ki verjamejo v SCL, narašča. • Posebno pomemben je razvoj boljših odnosov med učitelji in študenti. |

| | |
|------------------------------|---|
| Tehnološko okolje | <ul style="list-style-type: none">• Informacijska tehnologija v sodobnem svetu omogoča različne načine poučevanja in ponuja nove priložnosti tudi za SCL. |
|------------------------------|---|

3.2 SMERNICE ZA NADALJNI RAZVOJ SCL

V vseh državah bi morali še naprej podpirati na študente osredotočeno učenje

Ta teoretična in empirična raziskava na študente osredotočenega učenja (SCL) kaže, da je **bolonjski sistem vplival na SCL v visokošolskih ustanovah**, ki so v študij uvedle vrsto novih elementov SCL. Videti je, da SCL metode uvajajo in priznavajo učitelji ne le v zahodnoevropskih državah, ki poznajo SCL že mnoga leta, pač pa tudi v vzhodni Evropi, kjer izraz učenje, osredotočeno na študente, ni pogosto v uporabi. Ta raziskava je odkrila, da SCL kaže mnogo pozitivnih učinkov na različnih področjih (študenti so bolj motivirani, bolj osredotočeni na učenje, SCL prispeva k partnerstvu med učitelji in študenti itd.). Empirična raziskava v 42 visokošolskih ustanovah v treh evropskih državah, Litvi, Poljski in Sloveniji (zadnji dve na prvi pogled ne kažeta posebnih dosežkov v učenju, osredotočenem na študente - ni posebnih projektov, niti veliko znanstvenih člankov o učenju, osredotočenem na študente), kaže, da učitelji vključujejo SCL učne metode v študij, da cenijo dobre strani SCL, da učitelji skušajo (vsaj do določene mere) podpirati interese in različnost študentov, da organizirajo vsebine in dejavnosti na zadeve, ki so za študente pomembne, da poskušajo pomagati študentom izboljšati stališča in sposobnosti za sodelovanje. Več raziskav dokazuje, da se lahko SCL uvaja tudi v azijske države, ki se jim zdi ta zahodna strategija tuja in ji mnogi učitelji nasprotujejo.

Potrebni so razvojni programi za učitelje

S spremembo izobraževalne paradigme, pri kateri je fokus na študentovem samostojnem učenju, bi bilo treba posvetiti posebno pozornost ne le na učiteljevim pedagoškim in znanstvenim dejavnostim, pač pa tudi njihovem lastnemu razvoju.

Učitelj v SCL sistemih postaja moderator oziroma mentor za študij, vendar ima še vedno glavno vlogo pri pospeševanju izobraževanja. Ta študija je raziskala vlogo učitelja in ugotovila, da **nova učiteljeva vloga zahteva veliko novega znanja**, ki se ga lahko

pridobi z učiteljevo seznanjenostjo z SCL (ne samo z učnimi metodami), s spodbujanjem učiteljev, naj uporabljajo ta pristop, z razvojnimi programi za osebno rast, izmenjavo dobrih idej, razpravo o dodatnih obremenitvah in finančnimi spodbudami.

Učitelji v tej novi paradigmi poučevanja in učenja bi morali razviti različne glavne sposobnosti: holistično razmišljanje in prakso za združevanje različnih predmetov, kultur in stališč, upoštevanje lokalnih in globalnih perspektiv, strateško mišljenje (sposobnost predvidevanja različnih bodočih alternativ kot tudi možnosti za implementacijo, ki temeljijo na kritični analizi in razumevanju preteklih in sedanjih situacij); implementacija sprememb in inovacij (učiteljeva vloga, metode poučevanja in učenja, organizacija študija in sprememb v študijskem sistemu). Učitelji ne potrebujejo samo didaktičnega znanja, pač pa bi morali razvijati tudi svoje sposobnosti za timsko delo, komuniciranje z mednarodnimi partnerji, biti morajo pripravljeni razvijati študijske materiale, poskrbeti za študij na daljavo, se udeleževati znanstvenih dejavnosti itd. Strokovno delo učitelja je pogojeno tudi s psihosociološkimi vidiki, ki so pomembni tako za učiteljeve znanstvene dejavnosti kot tudi za kvaliteto študija v odnosu med visokošolsko ustanovo in družbo.

V mnogih evropskih državah se kaže potreba po revidiranju strukture učiteljevih obremenitev.

Potrebno je nadalje izboljševati ocenjevanje študentov

Ocenjevanje še nadalje ostaja šibka točka SCL, ki bi jo lahko izboljšali. Viri priporočajo, naj ocenjevanje izvajajo tako učitelji kot študenti in to s pomočjo projektov, simulacije nalog, z resničnimi življenjskimi situacijami, z ocenami, ki si jih dajo študenti sami, z dogovarjanjem za ocene, z bolj fleksibilnim, integrativnim, kontekstualiziranim in na kriterije usmerjenim ocenjevanjem. Vendar pa vrsta učiteljev še vedno poroča, da so postopki ocenjevanja predvsem sumativni. Iz empirične študije je razvidno, da so **učitelji le delno spremenili ocenjevanje** in da bi potrebovali dobre rešitve za bolj konstruktivno, dovolj specifično povratno informacijo, ki bi vsebovala obrazložitev, vključevala neoseben jezik in pomagala študentom načrtovati bodoči študij.

SCL potrebuje ustrezno informacijsko tehnologijo

Naša raziskava omenja, da informacijska tehnologija igra pomembno vlogo v izobraževalni teoriji ali strategiji. Informacijska tehnologija vpliva na vsak vidik poučevanja, učenja in življenja študentov, zato predstavlja tudi pomembno točko v učenju, osredotočenem na študente. Koristi zaradi uporabe tehnologije je sicer lahko veliko, recenziranih člankov in raziskav na področju tehnologije in SCL pa manj. Razvoj informacijskih in komunikacijskih tehnologij je uvedel možnost učenja na daljavo. **Učitelji, ki uporabljajo SC pristop, bi morali biti dobro seznanjeni z informacijsko tehnologijo, tako da bi lahko pripravljali študijska gradiva, ki bi jih pošiljali online.** Vendar pa niso vsi učitelji seznanjeni z najsodobnejšim razvojem tehnologije, mnogo jih tudi ne ve, kako pripravljati študijska gradiva. Prav tako tudi tehnologija ni toliko razvita, da bi omogočala gladko online komuniciranje. Nekatero univerze so uvedle v študij na daljavo sofisticirane tehnološke sisteme, ki dajejo študentom vrsto potrebnih odgovorov, a noben tak sistem ni idealen (čeprav univerze izvajajo študij na daljavo že desetletja). Tudi spletne konference se še vedno izvajajo na neroden način, ker tehnologija v šolah ne omogoča delovanja brez prekinitev in ker jih ljudje niso vajeni uporabljati. Trenutno informacijska tehnologija učenju, osredotočenem na študente, še ne ponuja personaliziranega, prijaznega pristopa. V naši raziskavi se s tem vprašanjem nismo ukvarjali, vendar pa mislimo, da zasluži posebno pozornost.

Treba je razširiti mesta za učenje

Mesta učenja bi se morala razširiti – **učenje bi moralo potekati v kampusih, predavalnicah, knjižnicah, muzejih, na delovnih mestih ali na daljavo.** Različne metode učenja na daljavo omogočajo učenje ali v kampusu ali doma, bolj ali manj pa tudi čas učenja. V Sloveniji se smatra učenje na daljavo kot sprejemljivo edino v primeru, da se študenti sicer lahko učijo doma (najbolj priporočljivo ob času, ki se ga določi vnaprej), izpite pa nujno opravljajo v šoli, saj se marsikdo boji, da bi študenti najeli koga, ki bi jim pomagal oziroma da bi lahko študenti prepisovali odgovore iz učbenikov. V Veliki Britaniji (The Open University) je študij na daljavo akreditiran, vendar pa sta študij in

ocenjevanje organizirana tako, da študenti ne morejo prepisovati iz učbenikov. To bi morala biti perspektiva tudi za druge države.

Sploh pa ni dovolj učenja v knjižnicah in muzejih, zato bi morali spodbuditi učitelje in študente, naj uporabljajo te institucije.

Boljša študijska gradiva in razvoj informacijske pismenosti

Naša empirična raziskava kaže, da učitelji pripravljajo učbenike, prosojnice in priporočajo študentom, naj berejo dodatno literaturo. Seznami dodatne literature so bili popularni v sistemih, osredotočenih na učitelje, vendar je vprašanje, če študenti res preberejo toliko dodatne literature. Poleg tega knjižnice nimajo vedno knjig in znanstvenih revij. Če učitelji ne peljejo študentov v knjižnico in jim nihče ne pokaže, kako brati in študirati znanstveno literaturo, **študenti ne morejo biti seznanjeni z informacijsko pismenostjo**. Pa vendar je ta eden najbolj pomembnih faktorjev za razvoj na študente osredotočenega učenja. Učni načrti, ki so osnovani na problemskem učenju, ponujajo mnogo priložnosti za vključitev informacijske pismenosti kot naravnega dela učnega procesa, študenti pa za razvoj informacijske pismenosti potrebujejo tudi podporo in povratno informacijo. Univerzitetnim profesorjem bi bili lahko v pomoč knjižničarji, ki so eksperti v informacijski pismenosti in lahko podprejo študente z informacijami, ki jih ti potrebujejo, da začno razmišljati o problemskem učenju. Knjižničarji niso pomembni samo zato, ker lahko poskrbijo za informacijsko pismenost, pač pa bi jih bilo treba vključiti v problemsko učenje kot ljudi, ki bodo naučili študente, kako naj se permanentno izobražujejo. Raziskava ni podrobneje pregledala veščin pismenosti, ker to presega njen okvir.

Ta raziskava tudi predlaga, da bi morali učitelji **uvajati več raziskovalnih člankov in poljudne znanstvene literature, kakor tudi iskanje statističnih podatkov**. To bi študente pripravilo na pisne dokumente, ki jih morajo izdelati v okviru študija in za končni pisni izdelek (diploma ali poročilo). Če študenti ne vedo, kako naj študirajo in

berejo znanstveno literaturo, raziskovalne članke in iščejo statistične podatke, to pomeni, da niso neposredno vpleteni v odkrivanje znanja.

Je vključitev študentov v oblikovanje učnega načrta, v njegovo implementacijo in evalvacijo primerna?

Vrsta virov priporoča, da bi bilo treba vključiti študente na vseh nivojih oblikovanja, izvedbe in evalvacije učnega načrta. Naša empirična raziskava kaže, da so študenti formalno vabljeni k sodelovanju med postopkom razvoja učnega načrta, osredotočenega na študente. V empirični raziskavi je večina visokošolskih učiteljev izrazila mnenje, da imajo študenti pravico sodelovati in da sodelujejo preko svojih predstavnikov. **Vendar pa oblikovanje učnih načrtov zahteva veliko znanja, ki ga študenti (in zelo pogosto tudi učitelji) preprosto nimajo.**

SCL bi bilo treba razvijati kot sredstvo za doseganje boljših odnosov v visokošolskem izobraževanju

Kakor je poudarila vrsta avtorjev in pokazala tudi naša empirična raziskava, pomeni na študente osredotočeno učenje **povezavo za spreminjanje študentov in učiteljev**. Na študente osredotočeno učenje ni samo drugačen način poučevanja, pač pa tudi izziv, ki spodbuja osebnostjo rast študentov in učiteljev.

Na študente osredotočeno učenje je zelo pomembno za organizacijsko kulturo oziroma za boljše odnose med študenti, učitelji in menedžmentom v visokošolskih organizacijah. Ta sprememba je osredotočena na razvoj vrednot, prepričanj in obnašanja in je najpočasnejša, zato o njej tudi ni veliko raziskav. Mislimo, da bi se moralo nadaljnje raziskovanje osredotočiti na to vprašanje in odkriti, kako SCL deluje na boljše odnose, komunikacijo in atmosfero na univerzah. Usposobljenost za vzdrževanje dobrih osebnih odnosov, komunikacijo, timsko delo, razvijanje vrednot, prepričanj in pozitivnega vedenja ne pomeni samo razvoja osebnih značilnosti, pač pa tudi razvoj sposobnosti, da nekdo najde zaposlitev. Osebnostne značilnosti kot je fleksibilnost, samozaupanje in

socialne veščine so poleg delovnih izkušenj in izobrazbe najpomembnejši faktor, ki prispeva k zaposljivosti osebe.

Če želimo, da študenti dosežejo kar najboljše akademske rezultate in osebno rast ter pri tem razvijejo samozavest, odprtost za izkušnje, da se učijo v vzdušju sprejemanja in čustvenega razumevanja, bi morali uvesti nove razvojne programe za učitelje. Ti programi bi morali razvijati učitelje/moderatorje, da bi bili v odnosu do študentov realni, se ne bi pretvarjali in bi izvajali odkrito komunikacijo brez mask. Programi bi morali učiti učitelje, kako naj pokažejo, da sprejemajo študente, kako naj jih pohvalijo in pokažejo spoštovanje do študentov. Poglobljeno razumevanje, ki se ga pogosto imenuje empatično, pomeni, da moderator aktivno posluša študente s končnim ciljem, da bo dobro razumel njihova vprašanja, motivacijo, namene in pomene njihove komunikacije kot tudi rešitev. Zelo pomembno za učitelje je zavedanje, da ima vsak posamezen človek enkratne izkušnje, različno vzgojo, da se zanima za različne stvari in da zaradi tega njihov pogled na svet ni enak. Ljudje zelo pogosto pristopijo k istim zadevam na različen način in različno načrtujejo svojo prihodnost. Celo pri študiju istega predmeta ali modula študenti vidijo različne perspektive.

Potrebno je nadalje raziskati probleme in kritiko SCL

Na študente osredotočeno učenje ni brez problemov in na to temo obstaja tudi nekaj kritike.

Glede na ugotovitve pomanjkanje določene teorije, ki bi jo spremljali dobro dokumentirani praktični primeri, ovira celovito uporabo SCL v izobraževalnih ustanovah. Da bi še naprej razvili SCL, je potrebno **jasno razumevanje tega, kar je SCL, kako poteka v praksi in katere so njegove koristi**. Potrebno je tudi razumeti, kako lahko učitelji ocenijo svoj napredek in napredek študentov s pomočjo jasnih in strukturiranih kriterijev uspešnosti.

SCL potrebuje bolj dosledno in trdno identiteto, učitelji pa splošno sprejet model SCL, ki bo bolj določen, ki bo temeljil na kombinacije teorije, prakse in podatkov, kar najboljše uporabljal tehnologijo in uvedel učinkovite strategije ocenjevanja. Samo v teh primerih lahko upamo, da bomo zares usposobili učitelje za učenje, osredotočeno na študente.

Kako individualizirati učenje glede na osebne potrebe študentov

Eno od vprašanj, ki so se pojavila med to raziskavo, je tudi, če in kako individualizirati učenje glede na osebne potrebe študenta. Aslan in Reigeluth (2013) pravita, da bi morali moderni izobraževalni sistemi naslavljati potrebe sodobnih študentov, olajšati študijski proces in pripraviti študente na družbeno življenje. Vsak izobraževalni sistem **bi moral obravnavati vsakega individualnega študenta kot študenta s posebnimi potrebami** in ne bi smel zahtevati, da se vsi učijo na enak način. Naša raziskava kaže, da učitelji uporabljajo vrsto metod, s katerimi se obračajo na individualne potrebe študentov. To daje misliti, da so učitelji pripravljene na individualizacijo. Teoretična priporočila, da je potrebno s poučevanjem in učenjem razviti kompetence in samozavest vsakega študenta, da bi moral vsak študent uživati v izbiri študija, predelati predmet v skladu z lastnim tempom, da je potrebno tutorstvo in individualno ocenjevanje pri vsakem od predmetov, da bi morala predavanja bolj motivirati študente kot podajati vsebino predmetov, pa tudi empirični rezultati, podpirajo mnenje, da je treba razvijati personalizirano učenje (pa naj je to učna strategija ali učna metoda).

V zvezi z SCL je potrebno več mnenj študentov

Čeprav literatura ne vsebuje veliko mnenj študentov o SCL, je videti, da študenti imajo nekaj idej o tem, kako naj bi bil videti SCL. V dosedanjih raziskavah **pogrešamo več raziskav o učenju, osredotočenem na študente, ki bi bile narejene s stališča študentov.** SCL zelo poudarja študente, zato bi morala nekaj pomeniti njihova mnenja. Študenti sami pa so tudi najbolj adekvatne osebe, ki lahko razložijo, če in kako SCL prispeva k njihovemu znanju, akademskemu dosežkom in osebnostnemu razvoju.

4 ZAKLJUČKI

Ta raziskava predstavlja mnenja relevantnih avtorjev o sodobnem učenju, osredotočenem na študente in omogoča vpogled v prakso predavateljev treh držav, Litve, Poljske in Slovenije. Prikazuje, da je SCL dobil svoje mesto na evropskih univerzah, vendar bi bilo treba določene njegove vidike še bolje razviti.

Teoretični del raziskave navaja vrsto relevantnih avtorjev, ki prikazujejo **pomembne značilnosti pristopa, osredotočenega na študente**: upoštevanje individualnih izkušenj, perspektiv, preteklosti, interesov, kapacitet in potreb študentov. SCL zahteva, da učitelji poskrbijo za različne priložnosti študentov za učenje, pogosto menjavajo učne metode, pomagajo študentom, ki imajo težave, razpravljajo s študenti, katere študijske aktivnosti vodijo v dobre rezultate, spodbujajo študente, da iščejo lastne rešitve, poskrbijo za različna učna okolja, v katerih se čutijo študenti varne in sprejete, razvijejo globalne, interdisciplinarne in dopolnjujoče se dejavnosti, poudarjajo dejavnosti, ki razvijajo sodelovanje, različne študijske materiale in dajejo študentom dovolj časa, da kognitivno zgradijo informacijo ter povežejo novo znanje in resnično življenje. Mnoge od teh značilnosti so v raziskavi precej obširno popisane, ker bo to pomagalo pri naslednjih rezultatih raziskave: priročnika za učitelje o SCL in pri pisanju člankov na to temo.

Raziskava opisuje **najpogostejše vrste učenja, osredotočenega na študente**, kakor je problemsko učenje, projektno učenje, učne pogodbe, fleksibilno učenje, učenje s pomočjo raziskav, učenje ravno ob pravem času in personalizirano učenje.

Raziskava kaže, da **ocenjevanje v SCL** še ni dovolj dobro razvito. Več sodobnih avtorjev poudarja, da bi moralo biti ocenjevanje fleksibilno, integrativno, v skladu z okoljem, se nanašati na kriterije, informirati študente o rezultatih, svetovati o tem, kako izboljšati znanje in biti fair. Izpitna vprašanja bi se morala nanašati na resnično situacijo in ne voditi v kategoriziranje študentov glede na njihove ocene. Povratna informacija bi morala vsebovati razlago, biti bi morala napisana v jeziku, ki ne bi presojal, učitelji pa bi jo

morali dajati pravočasno in pogosto. Povratna informacija bi morala študentom pomagati pri načrtovanju nadaljnje študija. Razprave o ocenjevanju trajajo že mnoga leta, vendar kaže, da učitelji še vedno nimajo prave rešitve. Težko jo je najti, ker je takšno ocenjevanje zelo zamudno.

Učni načrt je potrebno oblikovati tako, da bo pomagal individualnim zahtevam študentov: z vključevanjem izkušenj, problemskega pristopa, z uporabo virtualnih problemov, povezanih s predmetom, z novimi tehnologijami kot so simulatorji, ki nudijo bolj realne učne izkušnje. Mnogi avtorji trdijo, da bi morali biti študenti v SCL kurikulih aktivni udeleženci tudi pri oblikovanju učnega načrta, vendar nekateri učitelji dvomijo, da je to mogoče, ker zahteva oblikovanje učnih načrtov veliko znanja.

Celo danes veliko učiteljev misli, da obstajajo **meje, preko katerih SCL ne more**. Najpogosteje se našteva omejitve v zvezi z znanstvenim področjem, geografskim območjem in velikostjo razreda. V naši raziskavi navajamo nekaj pomembnih avtorjev, ki dokazujejo, da je SCL razvit na različnih področjih kot je medicina, poslovanje, kemija in mnoga druga. Prav tako se SCL razvija v azijskih državah, katerih kultura je drugačna od zahodno evropskih držav, videti pa je, da se lahko SCL uporablja tudi v zelo velikih razredih.

Raziskava kaže, da so učitelji dobro seznanjeni z mnogimi različnimi aspekti učenja, osredotočenega na študente, čeprav ni splošno sprejete definicije SCL. Vendar pa predavatelji potrebujejo več razvojnih programov, ki jih ne bodo seznanjali samo s pedagoškimi in didaktičnimi temami, pač pa tudi spodbujali njihovo osebno rast in druga znanja in veščine (kot je uporaba tehnologije). Ta študija ni raziskovala mnenj študentov, vendar bi bilo to koristno in bi lahko pokazalo, če imajo tudi študenti enaka mnenja o SCL kot učitelji.

Vrsta avtorjev trdi, da SCL spodbuja študente, da uporabijo **poglobljen pristop k učenju**, vendar so tudi znanstveniki, katerih raziskave tega niso potrdile. Več avtorjev tudi piše, je je SCL pri nekaterih študentih neučinkovit in nepriljubljen. Vendar pa niso

ugotovili, kako pomagati študentom, katerih učenje ostaja neučinkovito. Učitelji, ki uporabljajo SCL, imajo največ problemov s študenti, ki pričakujejo vzorčna vprašanja, s pasivnimi študenti, s tistimi, ki jim manjka motivacije in se neradi vključujejo v razprave in dejavnosti. S temi vprašanji se naša raziskava ni ukvarjala, vendar so pomembna in si zaslužijo nadaljnjo pozornost.

Mnogi avtorji in tudi empirična raziskava kaže, da na študente osredotočeno učenje pomeni **povezavo, ki lahko pripelje do drugačne kulture na univerzah**. Ta pristop zahteva, da učitelji resnično razumejo študente in jim posvečajo pozornost, da razvijajo optimističen pogled na potencialne vsakega človeškega bitja, empatijo in s tem prispevajo k bolj humanim odnosom med študenti in učitelji. To bo tudi povečalo osnovno osebno rast udeležencev izobraževanja.

Tretji del teoretične raziskave obravnava tipične lastnosti učitelja v SC pristopu in vodi v oblikovanje kriterijev za ocenjevanje učiteljeve vloge v kontekstu SCL. Učiteljeva vloga v SCL je na prvi pogled videti manj pomembna kot v preteklosti, saj je učitelj v sistemu SCL moderator in ne več edini vir moči. SCL pomeni spremembo tradicionalnega na učitelje osredotočenega razumevanja učnega procesa in postavitev študentov v center učenja. V predavalnici, kjer je učenje osredotočeno na učitelja, je ta glavni vir znanja, v SCL predavalnici pa se močno spodbuja aktivno učenje. Vloga osebe, ki poučuje, se umakne vlogi moderatorja, ki bolj spremlja, kot vodi študente pri njihovem osebno učenju. Pozornost v SCL je na medosebnih vrednotah – kako lahko zdaj in tu podpre študenta – in na klimi zaupanja in odprtosti, ki se lahko uporablja za učenje celovite osebe, vključno s kognicijo in občutki, z razumom in srcem vsakega posameznika. Ravno ta sprejemajoča klima in ravnovesje med kognicijo in čustvi je tisto, kar povzroča njihov sinergični učinek in vodi v poglobljene, vseživljenjske izkušnje.

Učitelj, ki sprejme na študenta osredotočeno učenje, mora delati veliko več kot prej, da **razvije znanje in osebne lastnosti, potrebne za SCL pristop**. Učitelj potrebuje precejšen nivo didaktičnega znanja, da je sposoben organizirati proces poučevanja in učenja, pripraviti učne materiale, možnosti za učenje na daljavo itd. Učitelj še sodeluje v

znanstvenih dejavnostih. Biti mora tudi sposoben delati v timu, sodelovati z mednarodnimi partnerji, upoštevati organizacijsko kulturo itd. Vsega tega znanja in kvalitete ne more razviti tekom študija, zato je potrebna nadaljnja podpora z razvojnimi programi.

Ta raziskava je nameravala spodbuditi učitelje za SCL, zato **ne poskuša reševati drugih pomembnih problemov, da namreč SCL potrebuje bolj konzistentno in čvrsto identiteto**, da učitelji potrebujejo splošno veljaven model SCL, ki bo bolje definiran, temeljil na kombinaciji teorije, prakse in podatkov, kar najbolj učinkovito uporabljal tehnologijo in uvajal učinkovite strategije ocenjevanja.

Drugi del naše raziskave je pregledal praktično delo visokošolskih predavateljev v treh evropskih državah, Sloveniji, Litvi in Poljski. Te ugotovitve bodo pomagale pri naslednjih projektnih rezultatih, posebno pri pisanju priročnika z dobrimi praksami. Vendar pa empirična raziskava daje tudi možnost, da pogledamo na trende SCL v navedenih treh državah.

Litovska literatura lahko navede precej avtorjev, ki so pisali o učenju, osredotočenem na študente, poljska in slovenska pa ne toliko. Vendar pa sta tudi Poljska in Slovenija vključeni v bolonjski sistem in njuno terciarno izobraževanje je moralo vključiti osnovne značilnosti SCL. Čeprav vzhodnoevropske države doslej niso imele toliko SCL projektov, se nekatere strategije in učne metode uporabljajo in so učiteljem dobro znane.

Videti je, da se **učitelji dobro zavedajo, da ima na študente osredotočeno učenje prednosti** kot motiviranje študentov, da prispeva k njihovi večji osredotočenosti na učenje in da razvija partnerstvo med učitelji in študenti, pa tudi večjo odgovornost in zavezanost. Učitelji vključujejo v svoje poučevanje metode kot reševanje praktičnih problemov, dejavnosti, ki se izvajajo v majhnih skupinah ali individualno, razprave v predavalnici, skupinske dejavnosti itd. Spletne konference in igra vlog sta manj popularni. Učitelji skušajo uvajati študente, ki niso zainteresirani za SCL, v praktične naloge in diskusije. Večina učiteljev zna podpirati različnost študentov in individualnih

učnih potreb, tako da jim nudijo dodatne konzultacije, govorijo z njimi, poskušajo pomagati, jim dajejo individualne izpitne roke, omogočajo, da podaljšajo študij in študirajo v kampusu ali na daljavo. Nekateri učitelji tudi vzdržujejo kontakte s študenti preko interneta. Učitelji podpirajo študente, ki se jim zdijo učne dejavnosti težke, s ponovno razlago predmeta. Vrsta učiteljev skuša uvesti nove učne metode. Učitelji pripravljajo učbenike, dodatne prosojnice, sezname dodatne literature, vendar pa uporabljajo pogosto raziskovalnih člankov, popularne znanstvene literature in statističnih podatkov. Le v eni od sodelujočih držav učitelji pravijo, da nimajo časa za ponavljanje snovi. Če študenti nimajo dovolj časa, jim učitelji skušajo pomagati z razpravami in s podaljšanimi termini. Preseneča dejstvo, da učitelji ne peljejo študentov pogosto v knjižnice, ki bi morale biti drugo mesto za učenje. Zato pa s študenti bolj pogosto razpravljajo o izkušnjah iz delovnega mesta. Učitelji skušajo tudi pokazati, da cenijo študente: z vljudnim obnašanjem ali tako, da študentom prisluhnejo. Med najpogostejšimi problemi SCL so togi študijski programi, ki se jih ne more hitro spreminjati, včasih tudi učni načrt, ki ne omogoča uporabe SC pristopa. Učitelji so navedli vrsto dobrih praks na študente osredotočenega učenja, ki jih uporabljajo pri delu. Ocenjevanje upošteva kriterije, vendar je še vedno izraženo s številkami in precej usmerjeno na vsebino. Učitelji pogosto dajejo študentom povratne informacije, razlagajo napake in svetujejo, kako naj se izboljšajo. Če študenti niso zadovoljni z oceno, lahko pridejo in vprašajo za razlago, vendar pa študenti niso aktivno vpleteni v ocenjevanje. Učitelji skušajo študente pomiriti pred izpiti in jim pogosto dajejo vprašanja za ponavljanje. Študenti prejmejo ocene v približno enem tednu. Manj kot polovica učiteljev je seznanjena s prakso, da se študenti lahko pritožijo proti odločitvam o njihovih akademskih dosežkih, kar pomeni, da študentovo mnenje v tem pogledu ne pomeni veliko. Kar se tiče študentovega mnenja o vsebini učnih načrtov, učnih metodah, učnih rezultatih, ocenjevanju itd., manj kot polovica učiteljev pravi, da študenti vplivajo na kurikulum (samo posredno preko svojih predstavnikov). Le približno pol univerzitetnih učiteljev, ki so odgovorili na vprašalnik, meni, da imajo redne strokovne **razvojne programe za osebje**. Precejšnje število učiteljev pa čuti, da SCL spodbujajo poglobljeno učenje in akademsko delo in še večjemu številu učiteljev se zdi ta pristop dober za razvoj odnosov in organizacijske kulture na univerzi.

Kaže, da univerze iz treh sodelujočih držav ne nasprotuje na študente osredotočenemu učenju, po drugi strani pa mu tudi ne daje posebne podpore. Manj kot polovica učiteljev meni, da imajo razvojne programe in vprašanje je, če je kateri od teh programov osredotočen na SCL. To zahteva posebno pozornost pri nadaljnjih raziskavah. Kako naj učitelji pridobijo več znanja o sodobnem poučevanju, če v tem pogledu nimajo posebnega usposabljanja?

Druga pomembna šibka točka so povezave med učitelji in knjižničarji. Zelo preseneča, da učitelji študentov pogosteje ne peljejo v knjižnico. Vse univerze imajo knjižnice in knjižničarje in učitelje bi bilo treba spodbujati k sodelovanju ter tako ponuditi študentom več priložnosti za različna učna okolja, seznanitev z informacijsko pismenostjo in vključitvijo študentov v raziskovalno delo. Boljše sodelovanje med knjižničarji in študenti bi tudi lahko spodbudilo učitelje, da bi študentom ponudili več raziskovalnih člankov, statistične podatke itd., kar predstavlja boljši vir kot sezname dodatne literature, ki je študenti navadno niti ne pogledajo.

Lahko zaključimo, da se je na študente osredotočeno učenje razširilo v terciarno izobraževanje, pa čeprav učitelji ne prejemajo prav veliko podpore s strani univerz. Seveda je veliko odprtih vprašanj, ki bi jih bilo treba še rešiti – od enotne definicije do novih razvojnih programov. Vendar pa učitelji vedo in tudi uporabljajo mnoge SCL metode in druge koristne najdbe SCL. To daje misliti, da je SCL dober pristop in da bi ga bilo treba raziskati in razširiti tudi na druge nivoje izobraževanja po svetu.

OPOMBE

Raziskavo so napisali raziskovalci iz štirih institucij iz različnih delov Evrope: Slovenije, Poljske, Litve in Velike Britanije. Pri tem smo imeli precejšnje jezikovne težave, ker nekateri raziskovalci ne govorijo oziroma razumejo angleško. V nekaterih primerih je videti, kot da učitelji morda niso popolnoma razumeli vprašanj, ki so v vprašalniku, vendar pa nismo imeli možnosti, da bi jim vprašanja dodatno razlagali, ker so bili vprašalniki anonimni in poslani po internetu.

V slovenščini se poleg izraza “na študenta osredotočeno učenje” uporablja tudi izraz “učenje po meri študenta”. Mi smo uporabljali prvega, ker predstavlja bolj dobeseden prevod angleške besede “student-centred learning”. Vendar pa sta v slovenščini oba izraza precej nerodna.

LITERATURA

Anderson, K. M. (2007) *Differentiating Instruction to Include All Students*. Available at: <http://www.dentonisd.org/cms/lib/tx21000245/centricity/Domain/900/diffedincludeall.pdf> [Accessed 14 December 2014].

Armstrong, J. S. (2012) *Natural Learning in Higher Education [interactive]*, *Encyclopedia of the Sciences of Learning*, Heidelberg, Springer, 2. Available at: <https://marketing.wharton.upenn.edu/files/?whdmsaction=public:main.file&fileID=8113>, [Accessed 25 January 2015].

Aslan, S. in Reigeluth, C. (2013) Educational Technologists: Leading Change for a New Paradigm of Education, *TechTrends: Linking Research & Practice to Improve Learning*, vol. 57 (5), pp. 18-24.

Aspy, D. N. (1972) *Toward a Technology for Humanizing Education*, Champaign (IL), Research Press Company.

Attard, A., Di Ioio, E., Geven, K., Santa, R. (2010) *Student Centred Learning An Insight Into Theory And Practice*, Available at: <http://www.esu-online.org/pageassets/projects/projectarchive/2010-T4SCL-Stakeholders-Forum-Leuven-An-Insight-Into-Theory-And-Practice.pdf> [Accessed 26 November 2014].

Barnett, R. (2008) *A will to learn: Being a student in an age of uncertainty*, Maidenhead, Berkshire: Open University Press.

Barr, R. B., and Tagg, J. (1995) From teaching to learning—A new paradigm for undergraduate education, *Change: The magazine of higher learning*, vol. 27 (6), pp. 12-26.

Barraket, J. (2005) Teaching Research Method Using a Student-Centred Approach? *Critical Reflections on Practice, Journal of University Teaching & Learning Practice*, vol. 2 (2). Available at: <http://ro.uow.edu.au/jutlp/vol2/iss2/3> [Accessed 26 November 2014].

Baužienė, Z., Gurklienė, A., Morkūnienė, J. (2013) Peculiarities of Students' Time Planning for Self – Study of Mathematics and Physics, *Journal of International Scientific Publications: Educational Alternatives*, vol. 11 (2), 231-241. Available at: <http://www.scientific-publications.net/download/educational-alternatives-2013-2.pdf>, [Accessed 20 November 2014].

Beausaert, S.A.J., Segers, M.S.R, Wiltink, D. P.A. (2013) The influence of teachers' teaching approaches on students' learning approaches: the student perspective, *Educational Research*, vol. 55 (1), pp. 1-15.

Blackie, M.A.L., Case, J.M., Jawitzc, J. (2010) Student-centredness: the link between transforming students and transforming ourselves, *Teaching in Higher Education*, vol. 15 (6), pp. 637-646.

Bone, Z. (2014) Using a Learning Contract to Introduce Undergraduates to Research Projects, *Electronic Journal of Business Research Methods*, vol. 12 (2), pp. 115-123.

Bransford, J. D., Vye, N., Bateman, H. (2002) Creating high-quality learning environments: Guidelines from research on how people learn. In *The knowledge economy and postsecondary education: Report of a workshop*, ed. P. A. Graham & Stacey, pp. 159-197, Washington, National Academy Press.

Bransford, J. D., Brown, A. L., Cocking, R. R. (2000) *How people learn: Brain, mind, experience, and school*, Washington, National Academy Press.

Brečko, D. (2004) Learning contract: a new tool for managing knowledge. Available at: <http://www.fm-kp.si/zalozba/ISBN/961-6486-39-X/257-271.pdf> [Accessed 29 November 2014].

Brooks, S., Dobbins, K., Scott, J.J.A., Rawlinson, M., Norman, R.I. (2014) Learning about learning outcomes: the student perspective. *Teaching in Higher Education*, vol. 19 (6), pp. 721-733.

Brown Wright, G. (2011) Student-centered Learning in Higher Education, *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, vol. 23 (3), pp. 92-97. Available at: <http://www.isetl.org/ijtlhe/> [Accessed 29 November 2014].

Burnard, P. (1999) Carl Rogers and Postmodernism: Challenged in Nursing and Health Sciences. *Nursing and Health Sciences*, vol. 1, pp. 241–247.

Butler-Kisber, L. (2012) Creativity: Insights, Directions, and Possibilities. *Canada*, vol. 6 (1), pp. 129.

Chmieliauskas, A., Liepuonis, A., Venčkauskas, R., Plankytė-Aidietienė, K. (2012) *Tendencijos Aukštajame Moksle: Suinteresuotų Šalių Požiūriai* [interactive], Kaišiadorys, UAB, „Printėja“. Available at: http://www.esparama.lt/es_parama_pletra/failai/ESFproduktai/2012_Tendencijos_aukstajame_moksle.pdf [Accessed 20 November 2014].

Choi, M.L., Ma, Q. (2014) Realising personalised vocabulary learning in the Hong Kong context via a personalised curriculum featuring ‘student-selected vocabulary’, *Language and Education*, vol. 29 (1), pp. 62-78.

Clayson, D. E. (2009) Student Evaluations of Teaching: Are They Related to What Students Learn? A Meta-analysis and Review of the Literature, *Journal of Marketing Education*, vol. 31 (1), pp. 16-30.

Çubukçu, Z. (2012) Teachers' evaluation of student-centered learning environments, *Education*, vol. 133 (1), 49-66.

Curaj, A., Scott P. (2012) *European Higher Education at the Crossroads – Between the Bologna Process and national reform*, Bucharest: Politechnic University of Bucharest, pp. 156.

Dinkmeyer, D. & Losoncy, L. (1980) *Encouragement Book*, Richmond, Prentice Hall.

Edwards, J. L., Green, K. E, Lyons, C. A. (2002) Personal Empowerment, Efficacy, And Environmental Characteristics, *Journal of Educational Administration*, vol. 40 (1), pp. 67–86.

Eiken, O. (2011) *The Kunskapsskolan (“the knowledge school”): a personalised approach to education*, Stockholm, OECD.

Ellery, K. (2008) Assessment for learning: a case study using feedback effectively in an essaystyle test, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 33, pp. 421-429.

Exeter, D.J., Ameratunga, S., Ratima, M., Morton, S., Dickson, M., Hsu, D., Jackson, R. (2010) Student engagement in very large classes: the teachers’ perspective, *Studies in Higher Education*, vol. 35 (7), pp. 761–775.

Felder, R.M. [No Date] *Active Learning: An Introduction*. Available at: [http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/ALpaper\(ASQ\).pdf](http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/ALpaper(ASQ).pdf) [Accessed 29 November 2014].

Fernandes, S., Mesquita, D., Assunção Flores, M., Lima, R.M. (2014) Engaging students in learning: findings from a study of project-led education, *European Journal of Engineering Education*, 39 (1), pp. 55-67.

Frambach, J.M., Driessen, E.W., Chan, L.C., van der Vleuten, C.P.M. (2012) Rethinking the globalisation of problem-based learning: How culture challenges self-directed learning, *Medical Education*, vol. 46, pp. 738–747.

Frank, T., Scharf, L.F.V. (2013) Learning Contracts in Undergraduate Courses: Impacts on Student Behaviors and Academic Performance, *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 13 (4).

Friedlaender, D., Darling-Hammond L, Snyder, J. (2014) *Student-Centered Schools: Closing the Opportunity Gap*, Stanford, Center for Opportunity Policy in Education.

Galkutė, L. (2008) Studentų Požiūris į Aukštojo Mokslo Sistemos Tobulinimą, Švietimo Problemos ir Analizė. Kas Lemia Studijų Kokybę? *Lietuvos Švietimo Ministerija*, vol. 8 (28). Available at: [http://www.smm.lt/uploads/documents/kiti/SPA\(8\)_Kas%20lemia%20studiju%20kokybe.pdf](http://www.smm.lt/uploads/documents/kiti/SPA(8)_Kas%20lemia%20studiju%20kokybe.pdf) [Accessed 19 February, 2015].

Gibbons, M. Pardon Me, Didn't I Just Hear A Paradigm Shift (2004) Available at: <http://www.selfdirectedlearning.com/teaching-self-directed-learning-tools/articles/paradigm-shift.html> [Accessed 15 January, 2015].

Grow, G. (1991) *Teaching Learners to be Self-Directed*. Tallahassee: Florida A&M University.

Guest, R. (2005) Will Flexible Learning Raise Student Achievement? *Education Economics*, vol. 13 (3), pp. 287–297.

Hambleton, I.R., Foster, W.H., Richardson, J.T.E. (1998) Improving student learning using the personalised system of instruction, *Higher education*, vol.35, pp. 187-203.

Hannafin, M. J., & Hannafin, K. M. (2010) *Cognition and Student-centered, Web-based Learning: Issues and Implications for Research and Theory*, Available at: http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4419-1551-1_2# [Accessed 20 January, 2015].

Harden, R.M., Laidlaw, J.M. (2013) Be fair to students: four principles that lead to more effective learning, *Medical teacher*, vol. 35, pp. 27–31.

Harkema, S.J.M., Schout, H. (2008) Incorporating Student-Centred Learning in Innovation and Entrepreneurship Education, *European Journal of Education*, vol. 43 (4), pp. 513-526.

Hattie, J., Timperley, H. (2007) The Power of Feedback, *Review of Educational Research*, vol. 77 (1), pp. 81-112.

Herington, C., Weaven, S. (2008) Action Research and Reflection on Student Approaches to Learning in Large First Year University Classes, *The Australian Educational Researcher*, vol. 35 (3), pp. 111-134.

Hersey, P., Blanchard, K. (2012) *Management of Organizational Behaviour*, Prentice Hall, Englewood Cliffs.

Hockings, C. (2009) Reaching the students that studentcentred learning cannot reach. *British Educational Research Journal*, vol. 35 (1) pp. 83–98.

Holzinger, A. (1997) Computer-aided Mathematics Instruction with Mathematica 3.0. *Mathematica in Education and Research*, vol. 6 (4), pp. 37-40.

Holzinger, A. (2002) *Cognitive Fundamentals of Multimedial Information System, Multimedia Basics, Volume 2: Learning*, New Delhi, Laxmi Publications.

Honkimaki, S., Tynjala, P. & Valkonen, S. (2004) University students' study orientations, learning experiences and study success in innovative courses, *Studies in Higher Education*, vol. 29 (4), 431–449.

Houser, M., Bainbridge Frymier, A. (2009) The Role of Student Characteristics and Teacher Behaviors in Students' Learner Empowerment, *Communication Education*, vol. 58 (1), pp. 35.

Jacobs J.C.G, Van Luijk, S.J., Van Berkel, H., Van der Vleuten, C.S P.M., Croiset, G., Scheele, F. (2012) Development of an instrument (the COLT) to measure conceptions on learning and teaching of teachers, in student-centred medical education, *Medical teacher*, vol. 34, pp. 483–491.

Jocz, J.A., Zhai, J., Tan, A.L. (2014) Inquiry Learning in the Singaporean Context: Factors affecting student interest in school science, *International Journal of Science Education*, vol. 36 (15), pp. 2596-2618.

Johnson, M. (2004) Personalised learning: New directions for schools? *New economy*, pp. 224-228.

Johnson, E. (2013) The Student Centered Classroom, *Social Studies and History*, vol. 1, pp. 19.

Jones, L. (2007) *The Student-Centred Classroom*. Oxford University Press [Booklet]. Available at: http://www.cambridge.org/other_files/downloads/esl/booklets/Jones-Student-Centered.pdf [Accessed 2 December 2014].

Keeley, B. (2007) *Human Capital: How What You Know Shapes Your Life*, Paris, OECD.

Kember, D. (2009) Promoting student-centred forms of learning across an entire university, *High Education*, vol. 58, pp. 1–13.

Kraft, R. G. (1994) Bike riding and the art of learning in L. B. Barnes, C. Roland Christensen, & A. J. Hansen (Eds.), *Teaching and the case method*, Boston, Harvard Business School Press, pp. 41.

Lea, S.J., Stephenson, D., Troy, J. (2003) Higher Education Students' Attitudes to Student-centred Learning: beyond 'educational bulimia'? *Studies in Higher Education*, vol.28 (3), pp. 321-334.

Learning Theories Knowledgebase (2011b) *Cognitivism at Learning-Theories.com*, Available at: <http://www.learning-theories.com/cognitivism.html>, 2011 [Accessed 2 December 2014].

Learning Theories Knowledgebase (2011c) *Constructivism at Learning-Theories.com*, Available at: <http://www.learning-theories.com/constructivism.html>, 2011 [Accessed 2 December 2014].

Lemos, A.R., Sandars, J.E., Alves, P., Costal, M.J. (2014) The evaluation of student-centredness of teaching and learning: a new mixed-methods approach, *International Journal of Medical Education*, vol. 5, pp. 157-164.

Lietuvos Respublikos Mokslo ir Studijų Įstatymas (suvestinė redakcija), Nr. XI – 242, 2014-12-22, Nr. 20431.

Lietuvos Respublikos Švietimo ir Mokslo ministerija (2010) *Svarbiausi Bolonijos Proceso Dokumentai*, Available at: http://www.smm.lt/uploads/documents/Papildomas%20menu2/Bolonijos_procesas/Svarbiausi_Bolonijos_proceso_dokumentai.pdf [Accessed 16 February 2015].

Ling, C.L., Lian, J.C. (2013) Exploring the Relationships between Self-efficacy and Preference for Teacher Authority Among Computer Science Majors, *Educational Computing Research*, vol. 49 (2).

Lizzo A., & Wilson, K. (2008) Feedback on assessment: students' perceptions of quality and effectiveness, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, vol. 33, pp. 263-275.

Maher, A. (2004) Learning Outcomes in Higher Education: Implications for Curriculum Design and Student Learning, *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, vol. 3 (2), pp. 46–54.

Manisha, M., Aniruddha, K., Bajaj, P. (2012) Problem Based Learning versus Traditional Lecture Method: A Comparative Study among Second Year Medical Students, *Indian Journal of Forensic Medicine and Pathology*, vol. 5 (3), pp. 109-114.

Mann, S.J. (2008) *Study, power and the university*, Maidenhead, UK and New York, Society for Research in Higher Education & Open University Press.

Masiliauskienė, E., Pocevičienė, R., Malinauskienė, D. (2011) *Individualių Konsultacijų, Rengiant Kursinius ir Baigiamuosius Darbus, Organizavimo Vadovas*, Šiauliai, Šiaulių universitetas, pp. 5.

McCombs, B. L., Whisler, J. S. (1997) *The Learner-Centered Classroom and School: Strategies for Increasing Student Motivation and Achievement*, San Francisco, Jossey-Bass Inc. Publishers.

Mclean, M., Gibbs, T. (2010) Twelve tips to designing and implementing a learner-centred curriculum: Prevention is better than cure, *Medical teacher*, vol. 32, pp. 225–230.

Mezirow, J. (1981) *A Critical Theory of Adult Learning and Education*, New York, Columbia University Teachers College.

Milanese, S., Gordon, S. Pellatt, A. (2013) Undergraduate physiotherapy student perceptions of teaching and learning activities associated with clinical education, *Physical Therapy Reviews*, vol. 18 (6), pp. 439-444.

Morgan, H. (2014) Maximizing Student Success with Differentiated Learning, *The Clearing House*, vol. 87, pp. 34-38.

Mosta, *Lietuvos Mokslo ir Studijų Ateities Vizija: Moksloji Lietuva 2030*. Available at: http://www.kikas.lt/lt/dokumentai/Moksloji_Lietuva_trumprastis.pdf, [Accessed 14 January 2015].

Nagaraju, C., Madhavaiah, G., Peter, S. *Teacher-Centred Learning and Student-Centred Learning in English Classroom: the Teaching Methods Realizing the Dreams of Language Learners*, International Journal of Scientific Research and Reviews. Available at: <http://www.ijssr.org/publicationfee1.php> [Accessed 15 November 2014].

Niles, F. S. (1995) Cultural differences in learning motivation and learning strategies: A comparison of overseas and Australian students at an Australian university, *International Journal Intercultural Relations*, vol. 19 (3), pp. 369-385.

O'Neill, G., McMahon, T. (2005) *Student-centred learning: What does it mean for students and lecturers.* Available at: http://www.uai.cl/images/sitio/investigacion/centros_investigacion/innovacion_aprendizaje/literatura_especializada/Student%20centered%20learning.pdf [Accessed 15 November 201e].

Orsmond, P., Merry, S., & Reiling, K. (2005) Biology students' utilization of tutors' formative feedback: A qualitative interview study, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 30, pp. 369-386.

O'Sullivan, M. (2004) The Reconceptualisation of Learner-Centred Approaches: A Namibian Case Study, *International Journal of Educational Development*, vol. 24 (6), pp. 585-602.

Papinczak, T., Peterson, R., Babri, A.S., Ward, K., Kippers, V., Wilkinson, D. (2012) Using student-generated questions for student-centred assessment, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 37 (4), pp. 439–452.

Pedersen, S., & Liu, M. (2003) Teachers' beliefs about issues in the implementation of a student-centered learning environment, *Educational Technology Research and Development*, 51 (2), pp. 57-76.

Peilakauskaitė, K., Varanauskas, A. (2011) *Studijų programų Atnaujinimas: Studento Vaidmuo Diegiant ir Tobulinant Kompetencijomis Grįstą ir į Studentą Orientuotą Studijų Sistemą*, Vilnius, Vilniaus Universitetas.

Personalized Learning: A New Ict-Enabled Education Approach, Policy brief Available at: <http://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214716.pdf> [Accessed 14 December 2014], pp. 50.

Pham, T. T. H., Renshaw, P. (2013) How to Enable Asian Teachers to Empower Students to Adopt Student-Centred Learning, *Australian Journal of Teacher Education*, vol. 38 (11), pp. 65- 85.

Pileičikienė, N. (2011) *Studijų Rezultatų Integravimas į Studijų Programas: Bendrųjų Mokėjimų Paradigma*, Kaunas, Vytauto Didžiojo Universitetas.

Plush, S. E., Kehrwald, B.A. (2014) Supporting New Academics' Use of Student Centred Strategies in Traditional University Teaching, *Journal of University Teaching & Learning Practice*, vol. 11(1), pp. 1-14.

Prain, V., Cox, P., Deed, C., Dorman, J., Edwards, D., Farrelly, C., Keeffe, M., Lovejoy, V., Mowa, L., Sellings, P., Waldrip, B., Yagera, Z. (2013) Personalised learning: lessons to be learnt, *British Educational Research Journal*, vol. 39 (4), pp. 654–676.

Prince, M. (2004). *Does Active Learning Work? A Review of the Research*. Available at: http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/Prince_AL.pdf [Accessed 29 November 2014].

Protheroe, N. (2007) Research Report: How children learn, *Principal*, 86 (5), pp 40-44.

Pukelis, K. (2011) *Studijų Programų Rengimas ir Atnaujinimas: Studijų Rezultatų Paradigma*, *Aukštojo Mokslo Kokybės*, Kaunas, Vytauto Didžiojo Universitetas, pp. 67.

Randall, L., Zundel, P. (2012) Students' Perceptions of the Effectiveness of Assessment Feedback as a Learning Tool in an Introductory Problem-solving Course, *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, vol. 3 (1), pp. 1-16.

Rastauskienė, G. J., Kardelis, K., Šeščilienė, I. M., Kardelienė, L. (2008) Lietuvos Aukštųjų Universitetinių Mokyklų Dėstytojų Požiūris į Psichosocialines Akademinio Darbo Sąlygas, *Filosofija. Sociologija*, vol. 19 (4), pp. 80-92.

Rich, M. (2014) Learning Research Methods: How Personalised Should we be? *Electronic Journal of Business Research Methods*, vol. 12 (2), pp. 124-131.

Rizescu, A., Rizescu, M. (2009) Study on the modernization of academic didactics from higher military education through the introduction of learner-centred education, *Revista academieii fortelor terestre*, vol. 4 (56), pp. 135-141.

Rogers, C. R. (1983) *Freedom to Learn for the 80's*, New York, Charles E. Merrill Publishing Company, A Bell & Howell Company.

Ruškus, J., Daugėla, M., Žukauskas, S., Blinstrubas A., Šaparnis, G. (2007) *Aukštasis mokslas ir Studentai, Turintys Negalę*, Šiauliai, VšĮ Šiaulių universiteto leidykla.

Sajienė, L., Tamulienė, R. (1995) Studijų Turinio Kaita į Studentą Orientuotų Studijų Paradigmoje: Teorinis Aspektas, *Profesinis Rengimas ir Realijos*, vol. 23, pp. 103.

Schank, R. C. (1995) *Engines for Education*, Hillsdale (NJ), Erlbaum.

Scott, S.V. (2014) Practising what we preach: towards a student-centred definition of feedback, *Teaching in Higher Education*, vol. 19 (1), pp. 49-57.

Scott Armstrong, J. (2011) *Natural Learning in Higher Education Natural Learning in Higher Education* [inter-active]. Available at: http://repository.upenn.edu/marketing_papers/140 [Accessed 29 November 2014].

Shor, I. (1992) *Empowering Education – Critical Teaching for Social Change*, Chicago, Chicago University Press, pp. 16.

Silen, C., Uhlin, L. (2008) Self-directed learning - a learning issue for students and faculty! *Teaching in Higher Education*, vol. 13 (4), pp. 461-475.

Simon, B. (1999) *Why no pedagogy in England? Learners and Pedagogy*, London, Sage Publications.

Skinner, B. F. (1974) *About Behaviourism*, London, Jonathan Cape.

Stavredes, T. (2011) *Effective Online Teaching: Foundations and Strategies for Student Success*. Available at: <http://learn.education.illinois.edu/file.php/1647/LearningTheory-Jossey-Bass.pdf>.

Sparrow, L., Sparrow, H., Swan, P. (2000) *Student Centred Learning: Is it Possible?* Available at: <https://otl.curtin.edu.au/events/conferences/tlf/tlf2000/sparrow.html> [Accessed 23 November 2014].

Student-Centered Learning, Education Reform Glossary (2014). Available at: <http://edglossary.org/student-centered-learning> [Accessed 25 January 2015].

Student-Centred Learning: Toolkit for students, staff and higher education institutions. (2010), Brussels, The European Students' Union.

Swan, M. (2006) Learning GCSE mathematics through discussion: what are the effects on students? *Journal of Further and Higher Education* 30 (3), pp. 229-241.

Šorienė, N. (2012) *Nuotolinis Mokymasis. Mokymosi Galimybių Plėtra, Švietimo Problemos ir Analizė. Kas Lemia Studijų Kokybę?*, vol. 9 (73), Lietuvos Švietimo

Ministerija. Available at:
http://www.smm.lt/uploads/documents/kiti/Nuotolinis_mokymas.pdf, [Accessed 23 19
February 2015].

Šumskaitė, I. *Besikeičiantis Dėstytojų ir Studentų Mokymo(Si) Vaidmuo Rengiant Apskaitos Specialistus.* Available at:
http://eif.viko.lt/uploads/file/eif_konf_2012/Sumskaite.pdf [Accessed 15 November
2014].

Tamelis, A. *Į Studentą Orientuotos Studijos.* Available at:
http://www4066.vu.lt/Files/File/Algimantas%20Tamelis0427_atnaujintas.pdf [Accessed
18 November 2014].

Tarhan, L., Acar-Sesen, B. (2013) Problem based learning in acids and bases: learning achievements and students' beliefs, *Journal of Baltic Science Education*, vol. 12 (5), pp. 565-577.

Taylor, P. G. (2000) Changing Expectations: Preparing students for Flexible Learning, *The International Journal of Academic Development*, vol. 5 (2), pp. 107–115.

Thomas, J. W. (2000) A review of research on project-based learning. Available at:
<http://www.newtechnetwork.org.590elmp01.blackmesh.com/sites/default/files/dr/pblrese arch2.pdf> [Accessed 18 November 2014].

Tijūnėlienė, O. (2012) *Studentų Nuomonių apie Dėstytoją Fenomenologinis Tyrimas*, Klaipėda, Klaipėdos Uuniversiteto Leidykla.

Tūtlys, V. (2010) *Europos Kreditų Perkėlimo ir Kaupimo Sistemos (ECTS) Įgyvendinimo Lietuvos Aukštosiose Mokyklose Tyrimas*, Vilnius, Vilniaus Universiteto Leidykla.

Wallerstein, N., Bernstein, E. (1988) Empowerment Education: Freire's Ideas Adapted to Health Education, *Environmental & Occupational Health*, vol. 45.

Warring, S. (2010) Facilitating Independence Amongst Chinese International Students Completing a Bachelor of Applied Business Studies Degree, *Innovations in Education and Teaching International*, vol. 47 (4), pp. 379-392.

Wildemeersch & Leirman (1988) The facilitation of the life-world transformation. *Adult Education Quarterly*, vol. 39 (1), pp. 19-30.

Yeşildağ Hasançeb, F., Günel, M. (2013) College Students' Perceptions toward the Multi Modal Representations and Instruction of Representations in Learning Modern Physics, *Eurasian Journal of Educational Research*, vol. 53, pp. 197-214.

Young, L. E., Paterson, B. L. (2007) *Teaching Nursing: Developing a Student-centered Learning Environment* Available at: http://books.google.lt/books/about/Teaching_Nursing.html?id=cSHaIFhWNdEC&redir_esc=y [Accessed 20 January 2015].

Zhu, C., Engels, N. (2014) Organizational culture and instructional innovations in higher education: Perceptions and reactions of teachers and students. *Educational Management Administration & Leadership*, vol. 42: pp. 136 -158.

PRILOGA: vprašalnik za učitelje

I Vprašanja, ki se nanašajo na učni proces

1 Katere so po vašem mnenju glavne prednosti na študente osredotočenega učenja (Prosimo, označite s številko: 1-zelo pomembno, 2-pomembno, 3-srednje pomembno, 4-manj pomembno, 5-nepomembno)

| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----|--|---|---|---|---|---|
| 1. | Motiviranje študentov | | | | | |
| 2. | Možnost, da se študenti učijo v skladu s svojim lastnim tempom | | | | | |
| 3. | Večja osredotočenost na učenje | | | | | |
| 4. | Spoštovanje različnosti posameznikov | | | | | |
| 5. | Večje samozaupanje študentov | | | | | |
| 6. | Partnerstvo med učitelji in študenti | | | | | |
| 7. | Večja odgovornost in zavezanost | | | | | |
| 8. | Drugo (prosimo, napišite) | | | | | |

2 Katere od spodnjih metod vključujete v svoje poučevanje študentov (Prosimo, označite s številko: 1-zelo pogosto, 2-pogosto, 3-včasih, 4-redko, 5-nikoli)

| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----|---|---|---|---|---|---|
| 1. | Problemsko učenje | | | | | |
| 2. | Individualno delo ali delo v majhnih skupinah | | | | | |

| | | | | | | |
|-----|----------------------------------|--|--|--|--|--|
| 3. | diskusije | | | | | |
| 4. | Delavnični način poučevanja | | | | | |
| 5. | Skupinske prezentacije | | | | | |
| 6. | Projekte | | | | | |
| 7. | Reševanje praktičnih problemov | | | | | |
| 8. | Sodelovanje v raziskovalnem delu | | | | | |
| 9. | kvize | | | | | |
| 10. | Študij primera | | | | | |
| 11. | Igranje vlog | | | | | |
| 12. | Skupinske seminarske naloge | | | | | |
| 13. | Spletne konference | | | | | |
| 14. | Drugo (prosimo, opišite): | | | | | |

3 Kako skušate vključiti v učenje, osredotočeno na študente, tiste, ki niso videti zainteresirani? Prosimo, opišite z nekaj besedami.

4 Ali lahko pri svojem delu podpirate različnost med študenti in njihove individualne učne potrebe na spodnje načine (1 – da, 2 – ne, 3 – ne vem):

| | | 1 | 2 | 3 |
|----|---|---|---|---|
| 1. | Dodatne konzultacije in nasveti študentom | | | |
| 2. | Individualni izpitni roki za študente | | | |

| | | | | |
|----|---|--|--|--|
| | (poleg rednih) | | | |
| 3. | Osebni razgovori s študenti, ki imajo težave -tako, da jim skušate razložiti, kako naj izboljšajo rezultate | | | |
| 4. | Omogočanje študentom, da študirajo hitreje (= končajo študij v 2 letih namesto v 3) | | | |
| 5. | Omogočanje študentom, da študirajo počasneje (= dokončajo študij v 2 letih namesto v 1 letu) | | | |
| 6. | Pomoč tujim študentom, ki ne govorijo slovenskega jezika | | | |
| 7. | Uporabljate kakšne posebne ukrepe, s katerimi pomagata študentom, ki prihajajo iz slabih razmer? | | | |
| 8. | Študij na šoli ali na daljavo | | | |
| 9. | Drugo (prosimo, napišite, kaj) | | | |

5 Kako pomagata študentom, ki se jim zdijo učne dejavnosti težke (Prosimo, označite s številko: 1-zelo pogosto, 2-pogosto, 3-včasih, 4-redko, 5-nikoli)

| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----|---|---|---|---|---|---|
| 1. | Ponovno jim razložim snov | | | | | |
| 2. | Povem jim, naj preberejo dodatno literaturo | | | | | |

| | | | | | | |
|----|-----------------------------------|--|--|--|--|--|
| | | | | | | |
| 3. | Nimam časa, da bi ponavljali snov | | | | | |
| 4. | Skušam najti nove metode študija | | | | | |
| 5. | Drugo: | | | | | |

6 Katere tipične študijske materiale uvajate, da bi pomagali študentom do boljših rezultatov? (Prosimo, označite s številko: 1-zelo pogosto, 2-pogosto, 3-včasih, 4-redko, 5-nikoli)

| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----|--|---|---|---|---|---|
| 1. | Učbenik | | | | | |
| 2. | Dodatne prosojnice | | | | | |
| 3. | Seznam dodatne literature | | | | | |
| 4. | Raziskovalni članki | | | | | |
| 5. | Poljudnoznanstvena literatura | | | | | |
| 6. | Statistični podatki | | | | | |
| 7. | Drugo (prosimo, opišite z nekaj besedami): | | | | | |

7 Ali kdaj vprašate študente, če imajo dovolj časa za študij? Če ugotovite, da ga nimajo, kaj naredite?

8 Ali kdaj peljete študente v:

- knjižnice
- muzeje

- jih prosite, naj vam opisujejo primere iz delovnega mesta?
- drugo (prosimo, opišite z nekaj besedami):

9 *Kako pokažete, da vam študenti nekaj pomenijo?* (Prosimo, opišite z nekaj besedami):

10 *Kateri so najpogostejši problemi, s katerimi se srečujete pri učenju, osredotočenem na študente?* (1 – da, 2 – ne, 3 – ne vem):

| | | 1 | 2 | 3 |
|----|--|---|---|---|
| 1. | Tog učni načrt, ki ne omogoča učenja, osredotočenega na študente | | | |
| 2. | Na univerzi ni zanimanja za učenje, osredotočeno na študente | | | |
| 3. | Pomanjkanje znanja in veščin o učenju, osredotočenem na študente | | | |
| 4. | Študijskih programov se ne da na hitro spreminjati | | | |
| 5. | Drugo (prosimo, na kratko opišite) | | | |

11 *Prosimo, opišite dva primera dobre prakse za učenje, osredotočeno na študent (lahko lastna dobra praksa ali primeri dobre prakse, o katerih ste slišali):*

II Vprašanja v zvezi z ocenjevanjem

12 Prosimo, navedite metodo ocenjevanja, ki jo uporabljate (Prosimo, označite s številko: 1-zelo pogosto, 2-pogosto, 3-včasih, 4-redko, 5-nikoli)

| metoda | pomembnost |
|--|------------|
| Ocenjevanje temelji predvsem na poznavanju vsebine | |
| Sumativno ocenjevanje | |
| Pri ocenjevanju imamo pravila, s katerimi so študenti vnaprej seznanjeni | |
| Moje ocenjevanje je fleksibilno | |
| Za ocenjevanje imam kriterije | |
| Formativno ocenjevanje | |
| Drugo (prosimo, napišite) | |

13 Ovrednotite povratno informacijo, ki jo dajete študentom pri ocenjevanju (Prosimo, označite s številko: 1-zelo pogosto, 2-pogosto, 3-včasih, 4-redko, 5-nikoli)

| | pomen |
|--|-------|
| Dajem povratne informacije, komentarje ipd. o izpitnih nalogah? | |
| S študenti razpravljam o močnih in šibkih točkah, ki so jih pokazali pri izpitu? | |

| | |
|---|--|
| Razložim napake in svetujem, kako naj študenti izboljšajo znanje? | |
| Pomagam študentom, da se osredotočijo na veščine v zvezi z uspešnim učenjem (= da se učijo učiti) | |
| Drugo (prosimo, razložite) | |

14 Kako poskrbite, da študenti izrazijo mnenje o ocenjevanju?

- Študenti se sami ocenijo
- Študenti se za ocene pogajajo
- Študenti lahko pridejo in vprašajo za obrazložitev ocene
- Drugo (prosimo, opišite z nekaj besedami):

15 Kako skušate zmanjšati strah študentov pred izpiti?

- Govorim s študenti in jih skušam pomiriti
- Dam jim vprašanja, s katerimi lahko ponavljajo snov
- Rečem jim, naj se pomirijo
- Povem jim, naj logično razmišljajo
- Drugo (prosimo, opišite)

16 Kako dolgo traja, preden študenti prejmejo povratno informacijo?

- En teden
- Dva tedna
- En mesec
- Drugo:

17 Ali na vaši univerzi obstajajo postopki, da se študenti pritožijo zoper ocene, ki so jih prejeli ali zoper napredovanje pri študiju?

da-ne-ne vem

18 Ali je kateri od učiteljev že kdaj poskušal uvesti izpitna vprašanja, ki so jih izdelali študenti? Če da, kakšni so bili rezultati?

III Vprašanja v zvezi z učnim načrtom

19 Ali študenti vaše univere dajejo mnenje o vsebini učnih načrtov? (Prosimo, na kratko opišite, kako)

20 Ali študenti na vaši univerzi dajejo mnenje o metodah poučevanja, ki so vključene v učni načrt (Prosimo, na kratko opišite, kako)

21 Ali študenti na vaši univerzi dajejo mnenje o učnih rezultatih, ki se jih vključi v učni načrt (Prosimo, na kratko opišite, kako)

22 Ali študenti na vaši univerzi dajejo mnenje o metodah ocenjevanja, ki se jih vključi v učni načrt (Prosimo, na kratko opišite, kako)

IV Vprašanja v zvezi s strokovnim izobraževanjem

23 Ali ima vaša institucija redna izobraževanja za učitelje? da-ne-ne vem

24 Ali ste mnenja, da na študente osredotočeno učenje pospešuje študij in akademska prizadevanja? Prosimo, na kratko obrazložite.

25 Ali ste mnenja, da na študente osredotočeno učenje predstavlja povezavo, ki bo izboljšala odnose med študenti in učitelji? Prosimo, na kratko obrazložite.