

Uredila:

**Tina Vršnik Perše**



# Učenje in poučevanje v visokem šolstvu

---

Spoznanja in izzivi





Univerza v Mariboru

---

Pedagoška fakulteta

# Učenje in poučevanje v visokem šolstvu

Spoznanja in izzivi

**Urednica**

Tina Vršnik Perše

Maj 2021

<b>Naslov</b> <i>Title</i>	<b>Učenje in poučevanje v visokem šolstvu</b> <i>Learning and Teaching in Higher Education</i>
<b>Podnaslov</b> <i>Subtitle</i>	<b>Spoznanja in izzivi</b> <i>Lessons and Challenges</i>
<b>Urednica</b> <i>Editor</i>	Tina Vršnik Perše (Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta)
<b>Recenzija</b> <i>Review</i>	Milena Valenčič Zuljan (Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta)
	Smiljana Zrilič (Univerza v Zadru)
<b>Lektoriranje</b> <i>Language editing</i>	Tjaša Pušnik
<b>Tehnični urednik</b> <i>Technical editor</i>	Jan Perša (Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba)
<b>Oblikovna zasnova</b> <i>Design</i>	Studio 8, d. o. o.
<b>Grafične priloge</b> <i>Graphics material</i>	Urednica in avtorji
<b>Založnik</b> <i>Published by</i>	<b>Univerza v Mariboru</b> <b>Univerzitetna založba</b> Slomškov trg 15, 2000 Maribor, Slovenija <a href="https://press.um.si">https://press.um.si</a> , <a href="mailto:zalozba@um.si">zalozba@um.si</a>
<b>Izdajatelj</b> <i>Co-published by</i>	<b>Univerza v Mariboru,</b> <b>Pedagoška fakulteta</b> Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenija <a href="https://www.pef.um.si">https://www.pef.um.si</a> , <a href="mailto:pef@um.si">pef@um.si</a>
<b>Izdaja</b> <i>Edition</i>	Prva izdaja
<b>Vrsta publikacije</b> <i>Publication type</i>	E-knjiga
<b>Dostopno na</b> <i>Available at</i>	<a href="https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/568">https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/568</a>
<b>Izdano</b> <i>Published</i>	Maribor, maj 2021



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

**Besedilo/ Text** © Urednica in avtorji, 2021

To delo je objavljeno pod licenco Creative Commons Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Deljenje pod enakimi pogoji 4.0 Mednarodna.. / This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International.

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

CIP - Kataložni zapis o publikaciji  
Univerzitetna knjižnica Maribor

378.147(497.4) (0.034.2)

UČENJE in poučevanje v visokem šolstvu  
[Elektronski vir] : spoznanja in izzivi /  
[urednica Tina Vršnik Perše]. - 1. izd. -  
E-knjiga. - Maribor : Univerza v Mariboru,  
Univerzitetna založba, 2021

Način dostopa (URL) :

<https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/568>

ISBN 978-961-286-466-8

doi: 10.18690/978-961-286-466-8

1. Vršnik Perše, Tina

COBISS.SI-ID 64145667

Uporabnikom se dovoli reproduciranje, distribuiranje, dajanje v najem, javno priobčitev in predelavo avtorskega dela, če navedejo avtorja in širijo avtorsko delo/predelavo naprej pod istimi pogoji. Za nova dela, ki bodo nastala s predelavo, ni dovoljena komercialna uporaba.

Vsa gradiva tretjih oseb v tej knjigi so objavljena pod licenco Creative Commons, razen če to ni navedeno drugače. Če želite ponovno uporabiti gradivo tretjih oseb, ki ni zajeto v licenci Creative Commons, boste morali pridobiti dovoljenje neposredno od imetnika avtorskih pravic.

Prispevki v monografiji so rezultat raziskovalnega dela v okviru projekta Inovativno učenje in poučevanje v visokem šolstvu (INOVUP).

Projekt INOVUP (Inovativno učenje in poučevanje v visokem šolstvu) izboljšuje kakovost visokošolskega izobraževanja z uvedbo inovativnih in prožnih oblik učenja in poučevanja. Z izvajanjem pedagoških usposabljanj, oblikovanjem multiplikatorjev, pripravo didaktičnih gradiv ter izvedbo analiz s področja učenja in poučevanja prispeva k boljši pedagoški usposobljenosti visokošolskih učiteljev in sodelavcev ter boljši sistemski podprtosti visokošolskih institucij. Posledično študentje pridobivajo in izboljšujejo tista znanja, kompetence in spretnosti, ki so pomembne za uspešno vključevanje mladih v družbo in na trg dela, visokošolske institucije pa se bolj dinamično odzivajo na potrebe iz okolja. Več informacij o projektu: [www.inovup.si](http://www.inovup.si).

Projekt INOVUP sofinancirata Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada in Republika Slovenija.



REPUBLIKA SLOVENIJA  
MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE,  
ZNANOST IN ŠPORT



EVROPSKA UNIJA  
EVROPSKI  
SOCIALNI SKLAD

Konzorcijski partnerji v projektu so Univerza v Ljubljani, Univerza v Mariboru, Univerza na Primorskem in Fakulteta za informacijske študije.

Univerza v Ljubljani



**ISBN** 978-961-286-466-8 (pdf)

**DOI** <https://doi.org/10.18690/978-961-286-466-8>

**Cena**  
*Price* Brezplačni izvod

**Odgovorna oseba založnika** prof. dr. Zdravko Kačič,  
*For publisher* rektor Univerze v Mariboru

**Citiranje** Vršnik Perše, T. (ur.). (2021). *Učenje in poučevanje v visokem šolstvu: Spoznanja in izkušnje*. Maribor: Univerzitetna založba. doi: 10.18690/978-961-286-466-8  
*Attribution*

## Kazalo

<b>Predgovor</b> Tina Vršnik Perše	1
<b>Spoznanja in izzivi sodobnih pogledov na učenje in poučevanje v visokem šolstvu</b> Tina Vršnik Perše	5
<b>Kakovost na področju visokošolskega izobraževanja s poudarkom na učenju in poučevanju</b> Milena Ivanuš Grmek in Špela Bezjak	19
<b>Kaj bi morali visokošolski učitelji vedeti o spodbujanju kakovostnega učenja: miti in sodobna znanstvena spoznanja</b> Katja Košir	47
<b>Fenomenološko učenje in poučevanje – didaktična strategija za sodobno izobraževanje</b> Marta Licardo	65
<b>Kompetenca učenje učenja pri študentih: formativna povratna informacija kot podpora učenju in razvoju učne samoregulacije</b> Karin Bakračević in Mateja Pšunder	83
<b>Tradicionalne in alternativne oblike preverjanja in ocenjevanja znanja z vidika študentov Univerze v Mariboru</b> Mateja Pšunder, Karin Bakračević, Sabina Ograjšek in Milena Ivanuš Grmek	99
<b>Pojmovanja visokošolskih učiteljev treh držav o učenju in poučevanju</b> Milena Ivanuš Grmek in Marija Javornik Krečič	127
<b>Vključevanje študentov s posebnimi potrebami v visokošolsko izobraževanje</b> Majda Schmidt Krajnc	155
<b>Spodbujanje čuječnosti pri študentih</b> Janja Tekavc	171





# Predgovor

TINA VRŠNIK PERŠE

Pripravljanje mladih (študentov) na uspešno profesionalno pot skozi proces poučevanja in učenja dandanes dobiva novo podobo in pomen. Hitre družbene spremembe in negotovost na področju zaposlitev se odražajo tudi skozi razvijanje teoretičnih ozadij in inovativnih praks pri poučevanju in učenju na ravni visokošolskega izobraževanja, torej pri načinih, kako pripraviti študente na to, da bodo čim bolj učinkovito opravili in zaključili izobraževalni proces in se vključili v delovnega. Vse bolj se na ravni visokošolskega izobraževanja raziskovalci in razvijalci sodobnih praks osredotočajo na učenje in poučevanje, ki je osredinjeno na študente. Študente se torej postavlja v center samega izobraževalnega procesa kot njegov ključni subjekt. V prvi vrsti se študente postavlja v vlogo aktivnih udeležencev izobraževalnega procesa, udeležencev, ki lahko sooblikujejo ta izobraževalni proces in prevzemajo polno odgovornost za svoje lastne dosežke in poti, ki jih izbirajo. Seveda se pri tem samo po sebi zastavlja vprašanje kompetenc učiteljev na ravni visokošolskega izobraževanja. Ravno visokošolski učitelji in njihove kompetence so namreč ključni dejavnik pri oblikovanju inovativnih učnih okolij na način, da oblikujejo in prenašajo inovacije na posameznem študijskem področju študentom. Na podlagi poglobljenega pregleda pristopov, ki jih visokošolski učitelji uporabljajo ter poglobljenih analiz mogočih rešitev na tem

področju monografija Učenje in poučevanje v visokem šolstvu: spoznanja in izzivi izpostavlja nekaj pomembnih razmislekov o konceptu razumevanja in razvijanja visokošolskega učenja in poučevanja. Monografija je bila pripravljena v okviru projekta Inovativno učenje in poučevanje za kakovostne kariere diplomantov in odlično visoko šolstvo (INOVUP), ki se izvaja v letih 2018–2022 v sodelovanju projektnih partnerjev Univerze v Mariboru, Univerze v Ljubljani, Univerze na Primorskem ter Fakultete za informacijske študije Novo mesto. Projekt »Inovativno učenje in poučevanje v visokem šolstvu (INOVUP)« sofinancirata Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada. V okviru projekta smo se soočili z različnimi aktivnostmi, med katere sodijo tudi priprava analize stanja, oblikovanje gradiv o visokošolski didaktiki ter ozaveščanje o pomenu visokošolske didaktike, s pomočjo katerih smo identificirali trenutno stanje na področju spodbujanja inovativnih pedagoških pristopov, metod in oblik poučevanja ter na podlagi teh ugotovitev pripravili gradiva, s pomočjo katerih projektni partnerji širimo ideje o sodobnih, prožnih in inovativnih oblikah učenja in poučevanja v slovenskem visokošolskem prostoru. Tudi pričujoča monografija sodi med navedene aktivnosti in se dotika dosedanjih spoznanj glede praks učenja in poučevanja v visokošolskem prostoru ter zastavlja smernice in izzive za nadaljnji razvoj.

## Opombe

Izrazi za označevanje skupin oseb moškega in ženskega spola, kot so »študenti«, »učitelji«, »učenci«, sicer uporabljeni v obliki za moški spol, so v besedilu pomensko nevtralni za moško in žensko slovnično obliko.

Izraz učenci v tej monografiji uporabljamo kot sinonim za posameznika, ki se uči oz. pridobiva nova znanja. Lahko se nanaša na otroka, učenca, dijaka, študenta ali odraslega udeleženca izobraževanja. V tistih delih, ki se nanašajo posebej na visokošolsko raven izobraževanja je uporabljen izraz študent.

Izraz učitelji v tej monografiji uporabljamo kot sinonim za posameznika, ki je odgovoren za to, da učenci (glej prejšnjo opombo) pridobivajo in nadgrajujejo znanja. V tistih delih, ki se nanašajo posebej na visokošolsko raven izobraževanja je uporabljen izraz visokošolski učitelji. Izraz visokošolski učitelji v tej monografiji uporabljamo za vse skupine pedagoških delavcev v visokem šolstvu.



# SPOZNANJA IN IZZIVI SODOBNIH POGLEDOV NA UČENJE IN POUČEVANJE V VISOKEM ŠOLSTVU

TINA VRŠNIK PERŠE

Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija.  
E-pošta: tina.vrsnik@um.si

**Povzetek** Kakovostno visokošolsko izobraževanje je eden ključnih dejavnikov za spodbujanje in ohranjanje trajnostnega razvoja družbe. Vseskozi se izvajalci glede učenja in poučevanja v visokem šolstvu tako soočajo z izzivi in potrebo po nadgradnji. Pomembno je, da se pri soočanju z izzivi upoštevajo in razvijajo spoznanja na lokalni in mednarodni ravni. Na ravni nacionalnih in mednarodnih priporočil, strategij razvoja in politik se opredeljujejo ključni vidiki trenutnih razmer in vizije za prihodnost. Na tej osnovi je mogoče ozavestiti in analizirati okoliščine, ki se povezujejo s pogledi na učenje in poučevanje v visokošolskem izobraževanju in njihovim spreminjanjem. Pri tem se izpostavlja pomen razvijanja sodobnih pogledov in kot enega osrednjih vidikov sprejemanje študentov kot partnerjev pri učenju in poučevanju v visokošolskem izobraževanju. Nagovarjanje omenjenih vsebin lahko ključno prispeva k opolnomočenju vseh deležnikov v procesu visokošolskega izobraževanja. Ponujeni pregled predstavlja nekatera ozadja, ki jih vsebinsko poglobljeno obravnavajo prispevki v monografiji.

**Ključne besede:**

visokošolsko izobraževanje, razvoj visokošolskega izobraževanja, visokošolsko učenje in poučevanje, pogledi na učenje in poučevanje, na študente osredinjeno učenje in poučevanje

## 1 Uvod

Razgrinjanje in soustvarjanje sodobnih pogledov na učenje in poučevanje v visokem šolstvu je eno od pomembnih poslanstev vseh, ki se ukvarjajo s področjem visokošolskega izobraževanja. Tudi na ravni Evropske unije (v nadaljevanju: EU) je učenje in poučevanje na visokošolski ravni eden od pomembnih izzivov celotne družbe v okviru skupnega prizadevanja za evropski izobraževalni prostor. Kot eden od ciljev za doseganje tega je predvideno ustvarjanje vrhunskih evropskih univerz v svetovnem merilu, ki lahko nemoteno sodelujejo prek meja ter izboljšanje visokošolskega izobraževanja, usposabljanja in vseživljenjskega učenja (Evropska komisija, 2017b).

V Sporočilu komisije evropskemu parlamentu, svetu, evropskemu ekonomsko-socialnemu odboru in odboru regij o prenovljeni agendi EU za visoko šolstvo (Evropska komisija, 2017a) je izpostavljeno, da različne pobude na ravni EU poudarjajo, da je uspešnost nadaljnjega povezanega delovanja EU odvisna od sposobnosti EU, da zgradi boljšo prihodnost za evropske državljane. Kot eden od bistvenih izzivov pri tem je naveden razvoj učinkovitih sistemov izobraževanja in usposabljanja, kjer ima visoko šolstvo edinstveno in bistveno vlogo. Visoko šolstvo in njegove povezave z raziskovalnim delom in inovacijami so izjemno pomembni za razvoj posameznika in družbe. Visoko šolstvo je tako ključno za uresničevanje strategije EU za spodbujanje in ohranjanje trajnostne rasti (Evropska komisija, b. d.(a)).

V Nacionalnem programu visokega šolstva v Republiki Sloveniji (2002) je med strateškimi cilji visokega šolstva za Republiko Slovenijo naveden cilj izboljšati uspešnost in učinkovitost dodiplomskega in podiplomskega študija tako z ustreznimi vlaganji v osebje, opremo in prostor visokošolskih zavodov kot s posodobitvijo delovanja (integritanost raziskovalnega in pedagoškega dela, izboljševanje učiteljskih pedagoških sposobnosti, vsebinske novosti, uvedba kreditnega sistema, študij na daljavo ipd.) in s sistemskim (samo)preverjanjem kakovosti študijskega dela na visokošolskih zavodih, pri katerem enakopravno sodelujejo tudi študenti. Reforma in posodobitev visokošolskega izobraževanja je odvisna od prizadevanj in kompetenc visokošolskih učiteljev, sodelavcev in raziskovalcev (Evropska komisija, b. d.(b)). Visoko šolstvo mora prispevati svoj delež k reševanju družbenih in demokratičnih izzivov v Evropi, zato je treba zagotoviti, da je in bo visokošolsko izobraževanje kakovostno, vključujoče in da imajo učitelji na ravni visokega šolstva

ustrezne kompetence za poučevanje tudi tistih družbenih skupin študentov, ki izhajajo iz manj spodbudnih okolij (Evropska komisija, b. d.(c)). V okviru Evropskega združenja za zagotavljanje kakovosti (European Association for Quality Assurance in Higher Education; v nadaljevanju: ENQA) so v objavljenih standardih za zagotavljanje kakovosti v visokem šolstvu kot ključni navedeni (med drugimi) na študenta osredinjeno učenje, poučevanje in ocenjevanje ter preverjanje usposobljenosti visokošolskih učiteljev (ENQA, 2015).

Podobno se tudi na ravni nacionalnih priporočil in strategij razvoja v visokem šolstvu kot ključne opredeljuje internacionalizacijo, razvoj kompetenc visokošolskih učiteljev za učenje in poučevanje, osredotočeno na študenta, oblikovanje in izboljševanje študijskih programov za uporabo učnih ciljev in dosežkov kakor tudi sodelovanje z delodajalci in diplomanti ter širšim okoljem pri oblikovanju in izboljševanju študijskih programov (Rektorska konferenca Republike Slovenije, 2014). Ta priporočila izhajajo iz Resolucije Rektorske konference Republike Slovenije (2012) o zavezanosti slovenskih univerz za razvoj kulture kakovosti, ki se nanaša med drugim tudi na področje izobraževanja s spodbujanjem študentov skozi celovit pristop pri učenju in poučevanju, saj je kakovosten pedagoški proces ena izmed temeljnih predpostavk dviga študijskega uspeha študentov. Te zaveze se odražajo tudi v strateških dokumentih posameznih javnih univerz v Sloveniji.

V Strategiji razvoja UM 2013–2020 (2013) so kot strateški cilji izobraževalne dejavnosti navedeni dolgoročni razvoj študijskih programov; družbeno odgovorno načrtovanje vpisa; uporaba inovativnih metod poučevanja in sodobnih učnih okolij ter vzpostavitev pogojev za učenje, osredotočeno na študenta; izboljšanje kakovosti doktorskega študija in ustanovitev doktorske šole; vzpostavitev sistema vseživljenjskega učenja. Strategija razvoja UL 2012–2020 (2012) kot enega strateških prednostnih področij navaja izobraževanje (prenos znanja) družbeno odgovornih diplomantk in diplomantov, kjer je kot eden izmed načinov izboljšav tega področja navedeno tudi usposabljanje učiteljev za večjo kakovost pedagoškega dela s poudarkom na metodah dela, ki so usmerjene na študente. Srednjeročna razvojna strategija razvoja UP 2014–2020 (2014) navaja, da spremenjene okoliščine zahtevajo razvoj novih oblik na študenta osredotočenega učenja. Še posebej pa to področje pokriva strateški dokument Vključevanje prožnih oblik učenja in poučevanja v izobraževalni proces na Univerzi na Primorskem v obdobju 2017–2020 (2017), kjer je pojem opredeljen, navedeni so cilji vključevanja prožnih oblik učenja in poučevanja v izobraževalni proces, zastavljeni so strategija uresničevanja ciljev in

dejavnosti na področju uvajanja prožnih oblik učenja in poučevanja v proces izobraževanja ter akcijski načrt.

## **2 Okoliščine spreminjanja pogledov na učenje in poučevanje v visokem šolstvu**

V zadnjih nekaj desetletjih se je na ravni visokošolskega izobraževanja pojavilo globalno gibanje, ki zahteva nov model učenja za enainvajseto stoletje (Scott, 2015). Danes se akademsko osebje, vodstva fakultet in univerz ter celotne univerze srečujejo s ponavljajočimi se merjenji, primerjavami, ocenjevanji, evalvacijami, rangiranjem z namero izkazati svojo uspešnost (Robertson, 2010). Pritiski po vse bolj intenzivnem vključevanju v raziskave ter objavljanju raziskovalnih rezultatov naraščajo, čeprav hkrati postaja financiranje raziskovanja vse težje dostopno in je tekmovalnost izjemna (Light idr., 2009). Tovrstna tekmovalnost (zavita v retoriko dostopnosti, učinkovitosti, dokazov, uspešnosti in kakovosti) je že več kot 30 let ena ključnih točk razvijanja politik na ravni visokega šolstva (Robertson, 2010). Hkrati pa se kopičijo tudi kritike glede kvalitete in učinkovitosti prenašanja raziskovalnih rezultatov v uporabo in v poučevalno prakso (Light, 2009). Za oblikovanje z dokazi podprtih politik za spodbujanje vključevanja v visokošolsko izobraževanje so vsekakor potrebne večje naložbe v raziskovanje tega področja in v usposabljanje visokošolskega osebja, da se izboljšajo in prilagodijo metode učenja in poučevanja študentk in študentov, tudi za tiste iz prikrajšanih skupin (Evropska komisija, b. d. (c)). Poleg tega da se pojavljajo spremembe na ravni inštitucij, se namreč pojavljajo velike spremembe tudi glede značilnosti populacije študentov, ki se vključujejo v visokošolsko izobraževanje. Pomembno povečanje deleža vključenih študentov se odraža v vse večji raznolikosti študentske populacije, ki vključuje vse več študentov iz različnih kulturnih okolij, študentov, ki izhajajo iz okolja z nižjim socialno-ekonomskim ozadjem, študentov z raznolikim predznanjem in kompetencami na različnih področjih, študentov s posebnimi potrebami in izrednih študentov, ki so sočasno s študijem vključeni tudi v delovni proces. Ob vse večji raznolikosti študentov se pojavlja tudi vse večji pritisk glede vključevanja novih oblik akademskega podpornega okolja in sodobnih inovativnih pedagoških pristopih (Altbach idr., 2009). Prav tako spremembe v množičnosti vključevanja v visokošolsko izobraževanje pomenijo tudi spremembe v pristopih k učenju in poučevanju zaradi večjih skupin (Hornsby in Osman, 2014). Zaradi množičnosti vključevanja v visokošolsko izobraževanje pa se povečuje tudi število visokošolskih učiteljev in sodelavcev ter raznolikost med njimi in njihovimi kompetencami.



Spremembe in dileme se pojavljajo tudi pri populaciji visokošolskih učiteljev zato, ker se v zgoraj opisanih okoliščinah tekmovalnosti in merjenja pogosto znajdejo v dilemi ali v profesionalnem razvoju posvečati več pozornosti pedagoškemu ali raziskovalnemu delu (Glasby, 2015).

Pri profesionalnem razvoju visokošolskih učiteljev lahko glede na ugotovitve predstavitev nacionalnih izobraževalnih sistemov sklepamo, da je na sistemski ravni znotraj evropskega prostora (še vedno) precej izpostavljeno vrednotenje kazalnikov, ki so vezani na raziskovalno delo, medtem ko je profesionalni razvoj pedagoškega vidika manj poudarjen (Eurydice, b. d.). Večina izobraževalnih sistemov (prav tam) na tem področju poudarja možnost t. i. sobotnega leta (sabbatical) po določenem obdobju v trajanju do enega leta z namenom raziskovanja in nadaljnega usposabljanja (npr. Francija, Irska, Nemčija, Poljska, Slovenija, Španija). Nekatere države izpostavljajo, da posamezne institucije ponujajo tudi možnost vključevanja v tečaje in delavnice na področju didaktike ter poučevanja v visokošolskem prostoru za visokošolske učitelje, vendar je pogosto udeležba na teh prostovoljna (npr. Francija, Hrvaška, Irska, Madžarska, Nemčija, Norveška, Slovaška, Slovenija, Španija, Švedska). Avstrija pa kot ena redkih poroča o nekoliko bolj sistematičnem pristopu, saj je znotraj zakonodaje opredeljeno, da morajo univerze obvezno zagotoviti razvoj in nadaljnje poklicno izobraževanje in usposabljanje svojih zaposlenih, da bodo ti lahko čim bolj uresničevali svoje naloge na področju raziskovanja in poučevanja (Eurydice – Austria, b. d.).

Spremenjene okoliščine, ki ponazarjajo naravo izziva, pred katerega so postavljeni visokošolski učitelji, bi torej lahko opredelili kot: (a) povečevanje števila študentov v skupinah in množičnost vključevanja v visokošolsko izobraževanje; (b) povečevanje raznolikosti ozadij, izkušenj in potreb študentov ter pričakovanj, ki jih le-ti izražajo; (c) nastajajoče kurikulumne prenosljivosti, ki vključujejo pridobivanje novih globalnih kompetenc; (d) vse večje razširjenosti tehnologije in pričakovanj glede njene uporabe v akademski praksi, vključno z možnostmi učenja in poučevanja na daljavo; (e) konceptualni premik v razmišljanju o praksi od poučevanja do učenja, od podajanja znanja do razvijanja in spodbujanja samostojnosti učenja, v katerem študenti razvijajo sposobnost odkrivanja in rekonstrukcije znanja (in svojega življenja) zase (Light idr., 2009).

Vsekakor pa raziskave kažejo na velik pomen izpostavljanja visokošolskih učiteljev različnim oblikam profesionalnega razvoja, ki se dotikajo različnih vsebin (glej npr. Avalos, 2011; Ebert-May idr., 2011; Hungerford-Kresser in Amaro-Jiménez, 2020) in izpostavljajo povezave med vključevanjem visokošolskih učiteljev v profesionalni razvoj in učenjem študentov, ki jih ti visokošolski učitelji poučujejo (Rutz idr., 2012). Kot najpomembnejši vidik se izpostavlja skupni vpliv izkušenj različnih dejavnosti profesionalnega razvoja in nadaljnji vpliv interakcij med visokošolskimi učitelji, ki se udeležujejo teh aktivnosti profesionalnega razvoja, saj se kaže, da so tu učinki veliki, segajo dlje od neposrednih udeležencev posameznih delavnic in vodijo k vzpostavitvi kulture, ki podpira reflektivno in znanstveno podprto poučevanje (prav tam).

Izkušnje kažejo, da je spodbujanje kakovostnega poučevanja potrebno podpreti na več ravneh, ki so medsebojno odvisne in prepletene, hkrati pa je temelj vsekakor na vsebini: na institucionalni ravni (vključno s projekti, kot so oblikovanje politik ter podpora organiziranju in izvajanju notranjih procesov preverjanja kakovosti), na ravni programa (kar obsega ukrepe za merjenje in nadgradnjo zasnove, vsebine in izvajanja programov profesionalnega razvoja) in na individualni ravni (vključno s pobudami, ki visokošolskim učiteljem pomagajo uresničiti njihovo poslanstvo, jih spodbujajo k inovacijam in podpirajo izboljšave pri poučevanju študentov ter se osredotočajo na študente) (Hérnard in Roseveare, 2012).

V okoliščinah, ko je profesionalni razvoj visokošolskih učiteljev na področju poučevanja precej ohlapno opredeljen, je oteženo tudi pripravlanje študentov na zahteve, ki jih pred njih v življenju postavlja družba znanja. Pojavlja se vprašanje ključnih kompetenc in seveda povezano s tem tudi kompleksno vprašanje metod in pristopov za razvijanje teh ključnih kompetenc. Pojavljajo se vprašanja, kot: kako uporabljati različne metode učenja in poučevanja, socialna omrežja in sodobne tehnologije na način, ki bo podpiral tako visokošolske učitelje in sodelavce (pri poučevanju) ter študente (pri učenju) ter kako in koliko se prilagoditi na spreminjajoče se okoliščine.

### **3 Sodobni pogledi na učenje in poučevanje na ravni visokošolskega izobraževanja**

Sodobni pogledi na učenje in poučevanje se večinoma osredotočajo na to, kako se odzvati na zgoraj opisane spremembe (Glasby, 2015). Učitelji in drugi sodelavci na ravni visokošolskega izobraževanja se sicer soočajo s podobnimi izzivi, kot so se srečevali v preteklosti, vendar so se njihove zunanje manifestacije spremenile. Vse več potreb se pojavlja po tem, da bi visokošolsko izobraževanje študente opremilo s potrebnimi spretnostmi, znanjem, vrednotami in značilnostmi, da bi lahko uspevali v delovnem okolju, ki zahteva vse manj rutinskih nalog in vse več raznolikih spretnosti (OECD, 2012). Dober učitelj na ravni visokošolskega izobraževanja pa je ne glede na spremembe še vedno tisti, ki ima željo po deljenju svoje zavzetosti in znanja do predmeta študentom; ima sposobnost narediti snov, ki jo poučuje, spodbudno in zanimivo za študente; zmore sodelovati s študenti na njihovi ravni razumevanja; zna razložiti kompleksno vsebino na jasn način; izraža skrb in spoštovanje do študentov; je predan k spodbujanju samostojnosti študentov; ima sposobnost improvizacije in prilagoditve novim zahtevam; uporablja metode poučevanja in naloge, ki zahtevajo od študentov, da se učijo aktivno, odgovorno in sodelovalno; uporablja veljavne metode ocenjevanja; podaja visoko kakovostne povratne informacije študentom; si prizadeva, da bi se učil od študentov in drugih virov glede učinkov poučevanja in kako bi ga bilo mogoče izboljšati (Ramsden, 2003). Dober visokošolski učitelj je tudi aktiven učenec, izpraševalec in kritični mislec, ki želi pomagati študentom, da bodo, tako kot on sam, tudi oni samozavestni pri obravnavanju področja, pogumni v odprtosti za nove ideje, dovolj radovedni, da iščejo nove rešitve in priložnosti in dovolj pronicljivi, da lahko dobro sodelujejo z drugimi, tako da je pretok informacij kar najboljši (European Union High Level Group ..., 2013). Ključna spoznanja je torej pomembno nizati iz različnih zornih kotov, ki se povezujejo z izvajanjem visokošolskega študijskega procesa in izzive premisliti ob upoštevanju vseh teh okoliščin

Vsekakor je najpomembnejši dejavnik uspešnega izobraževanja proces poučevanja in s tem visokošolski učitelj kot tisti, ki to poučevanje načrtuje in izvaja. Hkrati mora biti učinkovito poučevanje osnovano na razumevanju, kako se študenti učijo – cilj vključevanja študentov v različne dejavnosti je namreč doseči učenje, torej mora učitelj imeti vpogled in znanje o potrebah študentov (Fry idr., 2009) in se na to odzvati. Tekom vključevanja v študijski proces se namreč spreminja tudi pristop študentov k študiju in učenju. Običajno študenti razvijajo svoj pristop k študiju in

učenju od tistega, ki temelji na »dvojnosti«, z jasnim stališčem, da jim bo (visokošolski) učitelj pojasnil razliko med »prav« in »narobe« v smeri »večplastnosti«, kjer se študenti zavedajo, da je kontekst pomemben, da so njihovi kolegi in okolje dragocen vir znanja in izkušenj, v enaki meri kot (visokošolski) učitelj (Taylor in Hamdy, 2013). Pri tem pa je seveda vloga (visokošolskega) učitelja, da študente spodbudi k temu razvoju.

Ko govorimo o sodobnih pogledih na učenje in poučevanje na ravni visokošolskega izobraževanja, vsekakor ne smemo pozabiti tudi na drugi vidik, vezan na učenje in poučevanje visokošolskih učiteljev – na vse večji poudarek na »izmenjavi znanja« med visokošolskimi učitelji in širše, kar pomeni, da se visokošolski učitelji vključujejo v svetovanje (drug drugemu in navzven) ter v sodelovanje (drug z drugim in zunanjimi organizacijami), torej tako imenovane »podjetniške« aktivnosti (Boyd in Smith, 2016). Pri tem je ključno, da se pri visokošolskih učiteljih spodbuja ohranjanje ali celo razvijanje kulture visokošolskega izobraževanja, ki kot vrednoto izpostavlja (predvsem) poučevanje. Nujno je razvijati poti in pristope, skozi katere bodo visokošolski učitelji lahko še naprej poglobljeno skrbeli za učenje študentov in zavzemali trdne osebne vrednote v zvezi s poučevanjem v vse bolj konkurenčnem, tržno naravnanim in v dosežke (oz. izkazovanje dosežkov) usmerjenem svetu globalnega visokošolskega izobraževanja (McCune, 2021).

Izhodišča so torej poznana in predvsem je pomembno, da skozi redne in raznolike pristope skrbimo za razvijanje sodobnih pogledov na učenje in poučevanje visokošolskih učiteljev, pri tem pa je potrebno upoštevati trenutni kontekst in izzive, s katerimi se soočamo. Prav tako pa je pomembno ohraniti zavedanje, da med imperativom dobrega poučevanja in imperativom raziskovanja, ki postavlja kritike, stremi k izboljševanju, zavrača in išče novo znanje in razumevanje, ni nobenega protislovja, saj je dobro poučevanje na številnih predmetnih področjih dobro le, kolikor je podkrepjeno z izsledki najnovejših raziskav in kolikor so v celoten proces vključeni tudi študentje (European Union High Level Group..., 2013).

#### **4 Študentje kot partnerji pri učenju in poučevanju v visokošolskem izobraževanju**

Podobno kot se odpirajo vprašanja razmerja med pedagoškim in raziskovalnim delom, se tudi znotraj obeh pojavljajo dodatne dileme. Zagotovo se med drugim odpira vprašanje razmerja med neposrednim in posrednim visokošolskim poučevanjem. Skrb za kakovost visokošolskega učenja in poučevanja zahteva didaktični premislek o izvajanju pedagoškega procesa (Plešec Gasparič idr., 2020), tako v zvezi z neposrednim kot v zvezi s posrednim pedagoškim delom. Tega didaktičnega premisleka se je treba lotiti na različnih ravneh – zagotovo mora vključevati tiste strokovnjake, ki se z didaktiko (v visokošolskem izobraževanju) ukvarjajo v okviru svojega raziskovalnega in pedagoškega dela, kakor tudi kar najširšo skupnost visokošolskih učiteljev. Kot ugotavlja Marentič Požarnik (2016), je namreč tekom profesionalnega razvoja visokošolskih učiteljev za namen omogočanja refleksije in napredka v prvi vrsti pomembno, da se vsi visokošolski učitelji soočijo s perspektivo študentov, da dobijo (boljši) vpogled vanjo, v njihovo razmišljanje in potrebe. To poznavanje je za oblikovanje partnerskega odnosa znotraj visokošolskega izobraževanja nujno.

Ko govorimo o sodelovanju s študenti, je pomembno, da ozavestimo različne ravni, na katerih se študentje (lahko) vključujejo: (a) posvetovanje; (b) vključevanje; (c) aktivno udejstvovanje; (d) partnerstvo (Healey in Harrington, 2014), pri tem pa ne smemo pozabiti na obe plati visokošolskega prostora, torej pedagoško in raziskovalno delo.

V Merilih za akreditacijo in zunanjo evalvacijo visokošolskih zavodov in študijskih programov (2017) lahko vidimo, da se tudi na formalni ravni spodbuja razvoj sodelovalnega okolja, kjer so visokošolski učitelji ter študenti razumljeni kot partnerji, ki sooblikujejo različne vidike visokošolskega prostora. Poudarja se pomen izvajanja študijskih programov, kjer se v presoji o ustreznosti študijskega/-ih programa/-ov upošteva (tudi) načine in oblike poučevanja, njihov razvoj oziroma prilagojenost različnim skupinam študentov, različnim študijskim potrebam in načinom študija (na študenta osredinjen študij in poučevanje) ter potrebam visokošolskih učiteljev (Merila za akreditacijo ..., 2017). Prilagodljivost in razvijanje partnerskega odnosa v visokošolskem izobraževanju se glede na predstavljene okvire razvija predvsem skozi koncept na študente osredinjenega učenja in poučevanja.

Po Weimerjevi (2013) mora na-študente-osredinjen učitelj opolnomočiti študente, da prevzamejo odgovornost za lastno učenje in uporabiti vsebino predmeta za učenje učenja. Torej gre pri tem pristopu nujno za partnerski odnos in sodelovanje, saj predvideva na študente osredinjeno poučevanje aktivno udeležbo študentov ter visokošolskih učiteljev pri konstruiranju znanja. Kot navaja Klemenčič (2020), so študentom v okviru na študente osredinjenega visokošolskega izobraževanja ponujene priložnosti, da oblikujejo lastne predmete in celo študijske programe ter izbirajo individualizirane, personalizirane učne poti, pri tem pa se upošteva vse okoliščine, v katerih živijo in njih kot celostne osebnosti.

Kot osnovo za takšno visokošolsko učenje in poučevanje, ki se bo izvajalo in razvijalo v sodelovanju s študenti in bo osredinjeno na študente, zagotovo lahko razumemo različna področja znotraj visokošolskega izobraževanja, vse od učenja in poučevanja, načrtovanja le-tega, preverjanja in ocenjevanja znanja, zagotavljanja kakovosti pedagoškega procesa pa do razumevanja in upoštevanja posebnosti področij, študentov, visokošolskih učiteljev in sodelavcev ...

## 5 Knjigi na pot

Monografija govori o vsem zgoraj navedenem in še mnogo več.

Prvo poglavje avtoric Milene Ivanuš Grmek in Špele Bezjak se osredotoča na sistem kakovosti v visokošolskem izobraževanju ter pri tem izpostavlja predvsem področje učenja in poučevanja. Poglavje ponuja vpogled v sistem zagotavljanja kakovosti v visokošolskem izobraževanju v Sloveniji ter širše v evropskem kontekstu, posebej pa so izpostavljene ključne značilnosti kakovostnega učenja in poučevanja.

V drugem poglavju se Katja Košir posveča drugemu zornemu kotu kakovostnega učenja in poučevanja in izpostavlja mite, s katerimi se pogosto srečujemo, ter poudarja sodobna spoznanja, na podlagi katerih je smiselno osnovati pristope k poučevanju in spodbujanju učenja študentov.

V nadaljevanju se Marta Licardo v tretjem poglavju bolj osredotoča na didaktično strategijo fenomenološkega učenja in poučevanja, ki ga predstavlja kot možno pot za soočanje z izzivi, s katerimi se srečuje visokošolsko izobraževanje in možen pristop k razvijanju kompetenc študentov.

Četrto poglavje avtoric Karin Bakračević in Mateje Pšunder podrobneje predstavi pomen formativne povratne informacije visokošolskih učiteljev in sodelavcev študentom kot podpore za učenje učenja in razvijanje samoregulacije pri študentih.

V petem poglavju avtoric Mateje Pšunder, Karin Bakračević, Sabine Ograjšek in Milene Ivanuš Grmek je poudarek na obravnavi tradicionalnih in alternativnih oblik preverjanja in ocenjevanja znanja ter spoznanjih, kako se ti izvajajo v praksi.

Šesto poglavje avtoric Milene Ivanuš Grmek in Marije Javornik Krečič predstavlja pojmovanja visokošolskih učiteljev o učenju in poučevanju ter poudarja izzive, ki jih ta pojmovanja lahko predstavljajo.

Sedmo poglavje je avtorica Majda Schmidt namenila predstavljanju vključevanja študentov s posebnimi potrebami v visokošolsko izobraževanje. Opredeljuje pomen tega vključevanja ter izpostavlja priložnosti in ovire ter izpostavlja odgovornost, da se upošteva individualne perspektive študentov.

Zadnje poglavje avtorice Janje Tekavc se posveča ravno upoštevanju individualne perspektive študentov skozi spodbujanje čuječnosti kot enem izmed pristopov, ki lahko opolnomočijo študente za boljše spopadanje s situacijami, ki jih prinašajo spreminjajoče se okoliščine študija in pričakovanja bodočih delodajalcev.

Monografija torej osvetli številne vidike, s katerimi se srečujemo visokošolski učitelji in sodelavci ter študenti in izpostavlja številne priložnosti, spoznanja in izzive učenja in poučevanja v visokem šolstvu.

## **Literatura**

- Altbach, P., Reisberg, L. in Rumbley, L. E. (2009). Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education. Pridobljeno na: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183168>
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20. doi: 10.1016/j.tate.2010.08.007
- Boyd, P. in Smith, C. (2016). The contemporary academic: orientation towards research work and researcher identity of higher education lecturers in the health professions. *Studies in Higher Education*, 41:4, 678–695, DOI: 10.1080/03075079.2014.943657
- Ebert-May, D., Derting, T. L., Hodder, J., Momsen, J. L., Long, T. M. in Jardeleza, S. E. (2011). What We Say Is Not What We Do: Effective Evaluation of Faculty Professional Development Programs, *BioScience*, Volume 61, Issue 7, July 2011, Pages 550–558, <https://doi.org/10.1525/bio.2011.61.7.9>

- European Union High Level Group on the Modernisation of Higher Education. (2013). Report to the European Commission on improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions. Publications Office of the European Union: Luxembourg. Pridobljeno na: <http://bookshop.europa.eu/en/high-level-group-on-the-modernisation-of-higher-education-pbNC0113156/>
- Eurydice. (b. d.). National Education Systems. Pridobljeno na: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/national-description\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/national-description_en)
- Eurydice – Austria. (b. d.) National Educational Systems – Austria. Pridobljeno na: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/austria\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/austria_en)
- Evropska komisija. (2017a). Sporočilo komisije evropskemu parlamentu, svetu, evropskemu ekonomsko-socialnemu odboru in odboru regij o prenovljeni agendi EU za visoko šolstvo. Pridobljeno na: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/?uri=CELEX%3A52017DC0247>
- Evropska komisija. (2017b). Sporočilo komisije evropskemu parlamentu, svetu, evropskemu ekonomsko-socialnemu odboru in odboru regij. Krepitev evropske identitete s pomočjo izobraževanja in kulture. Prispevek Evropske komisije k srečanju voditeljev v Göteborgu, 17. novembra 2017. Pridobljeno na: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/?uri=celex%3A52017DC0673>
- Evropska komisija. (b. d.(a)). Politika visokošolskega izobraževanja. Pridobljeno na: [https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/about-higher-education-policy\\_sl](https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/about-higher-education-policy_sl)
- Evropska komisija. (b. d.(b)). Uspešno in učinkovito visoko šolstvo. Pridobljeno na: [https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/effective-and-efficient-higher-education\\_sl](https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/effective-and-efficient-higher-education_sl)
- Evropska komisija. (b. d.(c)). Vključujoče in povezano visoko šolstvo. Pridobljeno na: [https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/inclusive-and-connected-higher-education\\_sl](https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/inclusive-and-connected-higher-education_sl)
- Evropsko združenje za zagotavljanje kakovosti (ENQA). (2015). Standardi in smernice za zagotavljanje kakovosti v evropskem visokošolskem prostoru. [Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area] (ESG). Pridobljeno na: <https://enqa.eu/index.php/home/esg/>
- Fry, H., Ketteridge, S. in Marshall, S. (2009). *A Handbook for Learning and Teaching in Higher Education: Enhancing Academic Practice* (3rd ed.). London: Routledge.
- Glasby, P. (2015). Future trends in teaching and learning in higher education. ITaLI, University of Queensland. Pridobljeno na: [https://itali.uq.edu.au/files/1267/Discussionpaper-Future\\_trends\\_in\\_teaching\\_and\\_learning.pdf](https://itali.uq.edu.au/files/1267/Discussionpaper-Future_trends_in_teaching_and_learning.pdf)
- Healey, M., Flint, A. in Harrington, K. (2014). *Engagement through partnership: Students as partners in learning and teaching in higher education*. York: Higher Education Academy. Dosegljivo na: [https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/resources/engagement\\_through\\_partnership.pdf](https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/resources/engagement_through_partnership.pdf)
- Hénard, F. in Roseveare, D. (2012). *Fostering Quality Teaching in Higher Education: Policies and Practices: an IMHE Guide for Higher Education Institutions* OECD, Institutional Management in Higher Education (2012) Available at: <https://www.oecd.org/edu/imhe/QT%20policies%20and%20practices.pdf>
- Hornsby, D. J. in Osman, R. (2014). Massification in higher education: large classes and student learning. *Higher Education*, 67(6), 711–719. doi:10.1007/s10734-014-9733-1
- Hungerford-Kresser, H. in Amaro-Jiménez, C. (2020) The teacher preparation initiative: a professional development framework for faculty, *Journal of Education for Teaching*, 46:1, 117–119, DOI: 10.1080/02607476.2019.1708631
- Klemenčič, M., Pupinis, M., Kirdulytė, G. (2020). 'Mapping and analysis of student-centred learning and teaching practices: usable knowledge to support more inclusive, high-quality higher education', NESET report, Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: 10.2766/67668.
- Light, G., Cox, R. in Calkins, S. (2009). *Learning and teaching in higher education: The reflective professional* (2nd ed.). London: Sage.



- OECD. (2012). *Better Skills, Better Jobs, Better Lives: A Strategic Approach to Skills Policies*. OECD Publishing. Pridobljeno na: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264177338-en>
- Marentič Požarnik, B. (2016). Kaj spodbuja in kaj ovira univerzitetne učitelje, ko želijo izboljšati svoje poučevanje. V: Aškerc, K. (ur.). *Izboljšanje univerzitetnega poučevanja: študentje, partnerji v novostih/Improving University Teaching: Students as partners in innovation*. Zbornik 40. konference s prispevki slovenskih udeležencev. Ljubljana: CMEPIUS.
- McCune, V. (2021). Academic identities in contemporary higher education: sustaining identities that value teaching. *Teaching in Higher Education*, 26:1, 20–35, DOI: 10.1080/13562517.2019.1632826
- Merila za akreditacijo in zunanjo evalvacijo visokošolskih zavodov in študijskih programov. (2017). Uradni list RS, št. 42/17, 14/19, 3/20, 78/20 in 82/20 – popr.
- Nacionalni program visokega šolstva v Republiki Sloveniji. 2002. Uradni list RS, št. 20/02. Pridobljeno na: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=NACP33>
- Plešec Gasparič, R., Valenčič Zuljan, M. in Kalin, J. (2013). Obrnjeno učenje in poučevanje kot priložnost za inovativno in prožno izvajanje učnih oblik v visokošolskem izobraževanju. *Revija za elementarno izobraževanje/Journal of Elementary Education*, Vol. 13, Sp. Ed., pp. 51–80. DOI: 10.18690/rei.13.Special.51–80.2020
- Ramsden, P. (2003). *Learning to Teach in Higher Education*, 2nd ed., London: Taylor and Francis.
- Rektorska konferenca Republike Slovenije. 2012. Resolucija Rektorske konference Republike Slovenije. Zavezanost slovenskih univerz za razvoj kulture kakovosti. Pridobljeno na: [http://rkrs.si/gradiva/rkrs\\_2015/rkrs-resolucija.pdf](http://rkrs.si/gradiva/rkrs_2015/rkrs-resolucija.pdf)
- Rektorska konferenca Republike Slovenije. 2014. Priporočila RK RS sprejeta na konferenci »Študij danes, kakšen naj bo jutri?«. Pridobljeno na: [http://rkrs.si/gradiva/rkrs\\_2015/priporocila-rkrs-2014-2015-skupaj.pdf](http://rkrs.si/gradiva/rkrs_2015/priporocila-rkrs-2014-2015-skupaj.pdf)
- Robertson, S.L. (2010). *Challenges Facing Universities in a Globalising World*. Centre for Globalisation, Education and Societies: University of Bristol, UK. Pridobljeno na: <http://susanleerobertson.com/publications/>
- Rutz, C., Condon, W., Iverson, E. R., Manduca, C. A. in Willett, G. (2012). Faculty Professional Development and Student Learning: What is the Relationship?, *Change: The Magazine of Higher Learning*, 44:3, 40–47, DOI: 10.1080/00091383.2012.672915
- Scott, C. L. (2015). The Futures of learning 1: why must learning content and methods change in the 21st century? *Education, research and foresight: working papers*, 13 [65]. Pridobljeno na: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234807>
- Taylor, D. C. M. in Hamdy, H. (2013). Adult learning theories: Implications for learning and teaching in medical education: *AMEE Guide No. 83, Medical Teacher*, 35:11, e1561-e1572, DOI: 10.3109/0142159X.2013.828153
- Univerza v Mariboru. 2013. *Strategija razvoja Univerze v Mariboru 2013–2020*. Pridobljeno na: <https://www.um.si/kakovost/reakreditacija/Documents/Strategija%20razvoja%20UM%202013-2020.pdf>
- Univerza v Ljubljani. 2012. *Strategija Univerze v Ljubljani 2012–2020*. Pridobljeno na: [https://www.uni-lj.si/o\\_univerzi\\_v\\_ljubljani/strategija\\_ul/](https://www.uni-lj.si/o_univerzi_v_ljubljani/strategija_ul/)
- Univerza na Primorskem. 2014. *Srednjeročna razvojna strategija razvoja Univerze na Primorskem 2014–2020*. Pridobljeno na: <https://www.upr.si/files/static/295>
- Univerza na Primorskem. 2017. *Vključevanje prožnih oblik učenja in poučevanja v izobraževalni proces na univerzi na primorskem v obdobju 2017–2020*. Pridobljeno na: <https://www.upr.si/sl/resources/files/univerza/temeljni-dokumenti/p01strategija-prozne-oblike12.7.2017.pdf>
- Weimer, M. (2013). *Learner-centred Teaching: Five Key Changes to Practice*, 2nd edition. John Wiley & Sons, Somerset: NJ.



# KAKOVOST NA PODROČJU VISOKOŠOLSKEGA IZOBRAŽEVANJA S POUDARKOM NA UČENJU IN POUČEVANJU

MILENA IVANUŠ GRMEK<sup>1</sup> IN ŠPELA BEZJAK<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija.

E-pošta: milena.grmek@um.si

<sup>2</sup> Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Ljubljana, Slovenija.

E-pošta: spela.bezjak@ff.uni-lj.si

**Povzetek** Na področje zagotavljanja kakovosti v visokošolskem izobraževanju v slovenskem prostoru vplivajo evropski standardi in smernice, ki določajo tudi nivoje visokošolskega kakovostnega učenja in poučevanja. Začetek vzpostavljanja sistema kakovosti v slovenskem visokem šolstvu sega do 90-ih let prejšnjega stoletja in se je pod politično-gospodarskimi in drugimi vplivi do danes spreminjalo in prilagajalo. Za prikaz kakovosti na področju visokošolskega izobraževanja se visokošolski zavodi poslužujejo različnih načinov in sistemov zagotavljanja kakovosti. Kakovost učenja in poučevanja na visokošolski ravni lahko nazorno prikazujemo z izbranimi standardi in smernicami notranjega zagotavljanja kakovosti (ESG). Zagotavljanje kakovosti v slovenskih visokošolskih zavodih predstavlja pomemben del institucionalnega in akademskega razvoja, na področju učenja in poučevanja pa pomemben nivo razvoja učinkovitih in naprednih učnih strategij, pristopov in načinov, ki omogočajo visokošolskim učiteljem in študentom optimalen profesionalni napredek in razvoj.

## **Ključne besede:**

kakovost,  
visokošolsko  
izobraževanje,  
visokošolsko  
učenje in  
poučevanje,  
sistemi  
zagotavljanja  
kakovosti,  
ESG

## 1 Uvod

Področje kakovosti izobraževanja na visokošolski ravni je del obsežnih razprav tako v Sloveniji kot v drugih državah članicah Evropske unije. Splošno je znano, da je v visokošolskem izobraževanju opredeljevanje kakovosti neločljivo povezano s cilji, ki jih univerza, visokošolska ustanova ali študijski program želi doseči (Cvetek, 2015). Kakovost je ključni del akademske sfere v visokošolskem izobraževanju, ki je vse bolj pomembno postalo v drugi polovici dvajsetega stoletja s spremembami na trgu dela ter z naraščanjem množičnosti študija, še posebej pa z uvedbo bolonjskega procesa ob prelomu tisočletja. V tem obdobju se je v Sloveniji zanimanje za vprašanja kakovosti na visokošolski ravni – predvsem v smislu njenega zagotavljanja in ocenjevanja – močno povečalo, s ciljem njenega izboljšanja pa so se ukvarjali le redki posamezniki, kot so Vlado Schmidt, Barica Marentič Požarnik, Slavko Cvetek, Sonja Kump ter skupina drugih raziskovalcev, ki so delovali v sklopu Centra za razvoj Univerze (prav tam).

Za opredelitev pojma »kakovost« obstaja nešteto opredeljenih razlag in opredelitev, ki so odvisne od področja, na katerem želimo opisati kakovost. Kakovostno izobraževanje je v splošnem tisto, ki »vsem 'učencem' (tudi študentom, op. a.) zagotavlja sposobnosti, ki jih potrebujejo, da postanejo ekonomsko produktivni, da razvijajo trajnostne načine preživljanja in da prispevajo k miroljubnim in demokratičnim družbam ter s tem izboljšujejo dobro počutje vsakega posameznika« (VVOB, b. d.). Tudi na področju visokega šolstva danes ne moremo zapisati enoznačne in enostavne definicije kakovosti, saj ima vsak izmed deležnikov visokošolske institucije (študenti, akademsko in administrativno osebje, vodstva šol) svoje prioritete in iz tega izhajajoče razumevanje kakovosti (Cerjak, 2015). Pojem kakovosti v visokošolskem izobraževanju ni nov, vselej je bil del akademske tradicije, vendar pa eksplicitno pozornost kakovosti dajejo predvsem številni dejavniki, ki vplivajo na povečanje števila študentov ob hkratnem zmanjševanju sredstev ipd. (Cvetek, 2015).

V sodobnem evropskem visokošolskem izobraževanju univerze in visokošolske ustanove področje zagotavljanja kakovosti in izboljševanja kakovosti vključujejo v svoje strateške razvojne cilje. Proces implementiranja področja kakovosti v visokošolsko izobraževanje temelji na sprejetju ustreznih strategij, postopkov in kriterijev ter kazalnikov kakovosti (Aškerc, 2016). To je razvidno že iz definicije

kakovosti Organizacije Združenih narodov za izobraževanje, znanost in kulturo (UNESCO), ki kakovost v visokošolskem izobraževanju opredeljuje kot »večdimenzionalen, več nivojski in dinamičen koncept, ki se nanaša na kontekstualna okolja izobraževalnega modela, na poslanstvo in cilje ustanove kot tudi na specifične standarde v okviru danega sistema, ustanove, programa ali discipline« (Vlăsceanu idr., 2007, str. 70).

Zavedanje, da je za ohranjanje in izboljševanje nivoja kakovosti učenja in poučevanja v terciarnem izobraževanju potrebno nujno vzpostaviti sistem evalvacij, je postalo pomembnejše v devetdesetih letih prejšnjega stoletja (Goltnik Urnaut, 2016).

Obdobje vzpostavljanja sistema kakovosti v visokošolskem izobraževanju je sledilo zglede od poslovnega sveta in industrije (Westerheijden idr., 2008). Kakovost je bila v odnosu do visokošolskega izobraževanja opredeljena kot nekaj izjemnega ali prvorazrednega; kot nekaj popolnega ali konsistentnega (odlično, brez napak); kot ustreznost namenu (npr. poslanstvo ustanove ali specifikacijam in zadovoljstvu uporabnika); kot vrednost za denar (tu se kakovost navezuje na odgovornost do ustanovitelja ali davkoplačevalcev in učinkovitost, ki se ugotavlja s pomočjo kazalnikov učinkovitosti) in kot preobrazba (transformacija), kjer pri izobraževalnem procesu ne gre za storitev, temveč za preobrazbo udeleženca (študenta ali raziskovalca) in za njegovo opolnomočenje, da lahko sam vpliva na svojo preobrazbo (npr. skozi izbiro predmetov, ocenjevanje poučevanja, razvoj kritičnega mišljenja in samozavedanja) (Harvey in Green, 1993). Vzpostavljanje sistema kakovosti v visokem šolstvu so začele vlade z uvedbo usmerjevalnih pristopov, ki so vključevali notranje in zunanje zagotavljanje kakovosti, redkeje pa tudi akreditacijo (Westerheijden idr., 2008). Reichert (2008) opredeljuje, da so ti pristopi »zmanjševali neposreden vladni nadzor (in posledično tudi transakcijske stroške ministrstev), v zameno pa predvidevali preverjanje in zagotavljanje institucionalne odgovornosti, kar je bilo zaupano neodvisnim agencijam«. Takemu razvoju so sledile države na področju Zahodne Evrope. Države Srednje in Vzhodne Evrope pa so po vzoru Združenih držav Amerike uvedle sisteme akreditacij, katerih vloga je bila, »da podprejo obsežno prilagoditev visokošolskega izobraževanja potrebam postkomunistične družbe (množičnost študija, kurikularne spremembe, vznik zasebnih visokošolskih institucij)« (Kohoutek, 2009).

Z ozirom na to v nadaljevanju prispevka predstavljamo kronološki pregled vzpostavljanja sistema zagotavljanja kakovosti v visokošolskem izobraževanju v Sloveniji, načine in sisteme zagotavljanja kakovosti, poseben poudarek pa bomo namenili kakovosti na področju visokošolskega učenja in poučevanja.

## **2 Kronološki pregled vzpostavljanja sistema evalviranja kakovosti v visokošolskem izobraževanju v Sloveniji**

Začetek uveljavljanja zakonskih zahtev za implementacijo sistema kakovosti v visoko šolstvo v Republiki Sloveniji opredeljujemo s sprejetem Zakona o visokem šolstvu iz leta 1993 (Ur. l. RS, št. 67/1993; v nadaljevanju: ZViS). Z omenjenim zakonom (Ur. l. RS, št. 67/1993) je bil leta 1994 ustanovljen Svet za visoko šolstvo Republike Slovenije, ki je začel izvajati naloge, povezane z akreditiranjem študijskih programov in visokošolskih zavodov. Prva sprejeta merila so se uporabljala za »mnenje ali soglasje o tem, ali so izpolnjeni predpisani pogoji za ustanovitev visokošolskih zavodov in uvedbo novih študijskih programov« (Eurodyce, 2019). Svet za visoko šolstvo je za presojo oblikoval posebne komisije po študijskih področjih, ki so izdelale svoje mnenje o akreditaciji. Končno odobritev ali zavrnitev akreditacije pa je sprejel sam (Eurodyce, 2019). Ustanovljen je bil kot neodvisni strokovni organ, ki so ga sestavljali strokovnjaki s področja visokega šolstva (NAKVIS, b. d.(a)).

Dve leti kasneje, leta 1996, je bila na pobudo Rektorske konference ustanovljena Nacionalna komisija za kvaliteto visokega šolstva (v nadaljevanju: NKKVŠ), katere naloga je bila »spodbujanje razvoja notranjega in zunanjega sistema kakovosti v slovenskem visokošolskem prostoru ob upoštevanju evropskih razvojnih usmeritev« (NAKVIS, b. d.(a)). Z visokošolskimi zavodi je sodelovala pri vzpostavljanju notranjih evalvacijskih pravil, katerih namen je bil »oblikovanje poslanstev visokošolskih zavodov, sistematično načrtovanje dela in iskanje možnosti za izboljšanje študijskih in spremljevalnih procesov na visokošolskem zavodu« (Eurodyce, 2019).

Spremembe na področju zagotavljanja kakovosti visokošolskega izobraževanja so postale precej bolj izpostavljene po letu 1999, ko je Slovenija podpisala Bolonjsko deklaracijo. V letu 2000 so visokošolski zavodi začeli pripravljati t. i. samoevalvacijska poročila, ki jih je nacionalna komisija od leta 2003 naprej zbirala in

objavljala. Začelo se je tudi mednarodno sodelovanje, zlasti izobraževanje evalvatorjev na mednarodnih seminarjih. Komisija se je včlanila v Srednje in Vzhodno-evropsko mrežo agencij za zagotavljanje kakovosti v visokem šolstvu (v nadaljevanju: CEENQA) in vzpostavila stike z Evropskim združenjem za zagotavljanje kakovosti v visokem šolstvu (v nadaljevanju: ENQA) (Eurodyce, 2019).

Leta 2004 je bil sprejet nov ZViS (Ur. l. RS, št. 100/2004), ki je opredelil prednostne naloge, načela in smernice bolonjskega procesa, kot so zagotavljanje zaposljivosti diplomantov, primerljivost študijev z ostalimi državami, omogočanje mobilnosti študentov ter spremenjen način kreditnega vrednotenja visokošolskih programov (vpeljava ECTS) (Čepar, 2010).

Z novelo ZViS iz leta 2004 je bil Svet za visoko šolstvo preimenovan v Svet Republike Slovenije za visoko šolstvo (v nadaljevanju: SVŠ). Poleg akreditacij je dobil še nove naloge, kot so habilitacije visokošolskih učiteljev, znanstvenih delavcev in visokošolskih sodelavcev samostojnih visokošolskih zavodov. Predvidel je tudi ustanovitev javne agencije za kakovost v visokem šolstvu, ki pa v tem obdobju še ni bila ustanovljena (NAKVIS, b. d.(a)). Za del nalog zunanjega zagotavljanja kakovosti je še naprej skrbela NKKVŠ (prav tam). Istega leta je NKKVŠ z namenom implementacije zunanjih evalvacij sprejela *Merila za spremljanje, ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti visokošolskih zavodov, študijskih programov ter znanstvenoraziskovalnega, umetniškega in strokovnega dela* (Eurodyce, 2019). Merila so bila usklajena s priporočili oz. *Standardi in smernicami za ocenjevanje kakovosti v Evropskem visokošolskem prostoru (Standards and Guidelines for Quality Assurance in European Higher Education Area – ESG)* (v nadaljevanju: ESG) (Goltnik Urnaut, 2016), ki jih bomo podrobneje opredelili v enem izmed naslednjih sklopov.

Zakon o spremembah in dopolnitvah ZViS (ZViS-K, Ur. l. RS, št. 94/06, 2006) iz leta 2006 je pristojnosti SVŠ razširil na področje evalvacij študijskih programov, znanstveno-raziskovalnega, umetniškega in strokovnega dela, visokošolskih zavodov in višjih strokovnih šol (NAKVIS, b. d.(a)). Leta 2007 je te naloge prevzel od NKKVŠ, ki je bila do takrat pristojna za vodenje evalvacijskih postopkov v visokem šolstvu. SVŠ je poleg akreditacijskih nalog moral opravljati tudi vlogo evalvacijskega organa (Eurodyce, 2019). Pri tem so akreditacijski postopki potekali brez večjih sprememb, za vodenje zunanjih evalvacijskih postopkov pa so bila

prevzeta in dopolnjena merila nacionalne komisije za kakovost visokega šolstva (prav tam). V istem letu so bile v skladu z ESG izpeljane prve štiri pilotne zunanje evalvacije visokošolskih zavodov, ob čemer je potekalo tudi preverjanje ustreznosti meril in postopkov za zunanjo evalvacijo (prav tam). V SVŠ so v tem obdobju delovali trije senati – akreditacijski, evalvacijski in habilitacijski (Cerjak, 2015).

Leta 2007 je bil kot strokovna služba SVŠ v sestavi Ministrstva za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo ustanovljen tudi Urad RS za visoko šolstvo, ki se je leta 2008 z novelo ZViS (ZViS-F, Ur. l. RS, št. 64/08, 2008) skupaj s SVŠ preoblikoval v t. i. »drug državni organ«. S tem se je spremenil položaj strokovnih služb SVŠ, za katerega je bilo odločeno, da sam oblikuje svoj sekretariat, predvsem z namenom opravljanja administrativnih, tehničnih in strokovnih nalog (Eurodyce, 2019; NAKVIS, b. d.(a)). Naloge SVŠ, kljub temu da ni imel formalno izoblikovanih postopkov za redno spremljanje, ugotavljanje in zagotavljanje lastne kakovosti, so v tem času bile predvsem anketiranje deležnikov v postopkih zunanjih evalvacij ter zbiranje mnenj strokovnjakov (evalvatorjev) o poteku evalvacij (prav tam). Pomembno je izpostaviti, da so vsi do sedaj omenjeni organi na področju zagotavljanja kakovosti (Svet za visoko šolstvo Republike Slovenije, NKKVŠ in SVŠ) poudarjali predvsem »upoštevanje ESG, izvajanje evalvacij v skladu z ESG in neodvisnost« (prav tam).

Leto 2010 je bilo prelomno za področje zagotavljanja kakovosti v slovenskem visokošolskem izobraževanju. Na podlagi novele ZViS iz leta 2009 (ZViS-G, Ur. l. RS, št. 86/09, 2009) je bil s strani Vlade RS ustanovljen ključen organ, odgovoren za zagotavljanje kakovosti v Sloveniji, tj. *Nacionalna agencija za kakovost v visokem šolstvu* (v nadaljevanju: NAKVIS). Kot začetek delovanja NAKVIS-a opredeljujemo leto 2010 (Eurodyce, 2019). Ključni razlogi za ustanovitev NAKVIS-a so predvsem prizadevanja za izpopolnjevanje akreditacijskih in evalvacijskih postopkov za zagotavljanje popolne skladnosti evropskih standardov, prizadevanje za včlanitev v ENQA in uvrstitev v Evropski register za zagotavljanje kakovosti v visokem šolstvu (v nadaljevanju: EQAR) (prav tam).

Opredeljena je kot samostojna in neodvisna institucija ter kot nevladni neposredni proračunski uporabnik s pooblastilom, da, upoštevajoč ESG, profesionalizira postopke evalvacije, jih izvaja in spremlja po vnaprej določenih kriterijih (Cerjak, 2015). NAKVIS naj bi ob upoštevanju ESG zagotavljala: »profesionalizacijo



evalvacijskih postopkov ob vključevanju deležnikov v proces odločanja; transparentno opravljanje dela, odgovornost do javnosti in upoštevanje načela nepristranskosti ter izvajanje postopkov po vnaprej določenih kriterijih, spremljanje postopkov in njihovo nadziranje zaradi odprave pomanjkljivosti» (NAKVIS, b. d.(a)). Na nivoju visokošolskega izobraževanja je NAKVIS določila, da visokošolski zavodi s komisijami za kakovost skrbijo za pripravo notranjih evalvacijskih postopkov, NAKVIS pa pripravlja letna poročila in ima naloge svetovalnega organa. Notranji evalvacijski postopki se v visokošolskih institucijah praviloma izvedejo skupaj s študenti, ki ocenjujejo uresničevanje ciljev, izvajanje študijskih programov, vodenje zavoda, poučevanje, raziskovalno delo ipd. (Eurodyce, 2019). V pristojnosti sveta agencije je tudi določanje ustreznih meril, postopkov in imenovanj strokovnjakov za akreditiranje in evalviranje (prav tam). NAKVIS sodeluje z visokošolskimi zavodi, višjimi strokovnimi šolami ter mednarodnimi institucijami ali organi za zagotavljanje kakovosti v visokem šolstvu ter skrbi za skladnost svojega delovanja z evropskimi smernicami in mednarodnimi načeli (Eurydice, 2019). Med drugim pripravljajo osnutke meril in drugih predpisov s področja kakovosti; pripravljajo priročnike, vodnike; vodijo postopke akreditacij in evalvacij visokošolskih zavodov, višjih strokovnih šol in visokošolskih študijskih programov; sodelujejo z deležniki ter vodijo in posodablajo evidence (o akreditacijah, evalvacijah, spremembah, VTI ...) (Debevec, 2019). Rodmanova (2010) ocenjuje, da so bili glede na pravne akte, ki so bili sprejeti konec leta 2010, narejeni ključni koraki v vzpostavitvi sistema zagotavljanja kakovosti visokošolskih zavodov v Sloveniji.

Leta 2012 je spremenjeni ZViS (ZViS-UPB7, Ur. l. RS, št. 32-2012) univerzam omogočil hitrejšo spreminjanje oziroma izboljšanje študijskih programov, kar nedvomno vpliva tudi na kakovost izvajanja študijskih dejavnosti (Eurodyce, 2019). Spremembe zakona vplivajo na postopek akreditacije sprememb obveznih sestavin študijskih programov, ki potekajo preko senata članice univerze, ki NAKVIS o sprejetih spremembah le seznanijo (prav tam).

Vloga NAKVIS je v zadnjem desetletju še pomembnejša. Od leta 2013 je NAKVIS vključena v EQAR, je polnopravna članica CEENQA in Evropskega konzorcija za akreditacijo (ECA), članica Mednarodnega združenja agencij za zagotavljanje kakovosti (INQAAHE) ter od leta 2015 tudi članica ENQA (Debevec idr., 2013). Aktivno sodeluje v izvršilnih odborih, na generalnih skupščinah in v delovnih

skupinah združenj, kar ji omogoča sprotno spremljanje trendov na področju zagotavljanja kakovosti v Evropskem visokošolskem prostoru (EHEA) ter prenos dobrih praks v slovenski visokošolski prostor (NAKVIS, b. d.(b)).

### **3 Načini in sistemi zagotavljanja kakovosti na področju visokošolskega izobraževanja**

V mednarodnem prostoru je bilo v zadnjih desetletjih mogoče zaznati večjo stopnjo zavedanja širše družbe o pomenu implementacije sistemov kakovosti v izobraževalne institucije, še posebej na področju visokega šolstva. Vzpostavljanje sistemov kakovosti je za visokošolske institucije pomembno predvsem za doseganje mednarodne prepoznavnosti, primerljivosti in vrednotenja, pri čemer mora imeti vsaka visokošolska institucija ustrezne akreditacije, certificirane sisteme kakovosti in slediti mednarodno uveljavljenim standardom (Drnovšek, 2019). Razvoj sistemov zagotavljanja kakovosti v visokem šolstvu se nedvomno zgleduje tudi po primerih iz drugih sektorjev, npr. gospodarstva, vendar je pri tem nujna pazljivost in koherentnost posameznega sistema (prav tam). Drnovšek (2019, str. 13) pri tem opredeljuje, da »lahko nekatere principe iz tradicionalno uveljavljenih področij kakovosti uvedemo tudi na področje visokega šolstva, vendar predvsem v smislu generičnih pristopov k merljivosti, ponovljivosti, primernosti, napredku, učinkovitosti in ekonomičnosti in drugih«.

Za zagotavljanje kakovosti v izobraževanju lahko opredelimo različne načine zagotavljanja in razvijanja kakovosti na področju visokošolskega izobraževanja oz. visokošolskega poučevanja in učenja. V nadaljevanju zato predstavljamo ključne sisteme za zagotavljanje kakovosti, ki pomembno vplivajo na oblikovanje smernic kakovosti tako v Sloveniji kot tudi v drugih evropskih državah.

#### **3.1 Sistem zagotavljanja kakovosti po načelih Evropske komisije**

Zagotavljanje kakovosti na ravni visokošolskega izobraževanja določajo načela in smernice Evropske komisije, ki definira zagotavljanje kakovosti kot procese spremljanja in evalvacije določenih visokošolskih zavodov in študijskih programov. V Sloveniji je na področju izobraževalne politike spremljanje opredeljeno kot »postopek, ki metodološko utemeljuje in sistematično zbira informacije z namenom sprotnega reševanja vprašanj neposredno v pedagoški praksi« (Ur. l. RS, št. 74/09,

2014, čl. 5). Evalvacija pa je opredeljena kot postopek, ki »na osnovi raziskovalne metodologije omogoči oblikovanje strokovne presoje o doseganju ciljev in kakovosti« (prav tam). Sistem zagotavljanja kakovosti v visokem šolstvu po načelih Evropske komisije pomembno vključuje oba navedena procesa, spremljanje in evalvacijo. Glede na namen in vlogo zagotavljanja kakovosti opredeljujemo ključna načela in smernice zagotavljanja kakovosti, in sicer (Eurydice, 2019):

- *Akreditacija visokošolskih zavodov in študijskih programov*, ki ima nadzorstveno vlogo. V postopku akreditacije se ugotavlja, ali so z zakonom in drugimi predpisi izpolnjeni določeni pogoji za ustanovitev visokošolskega zavoda ali vpeljavo študijskega programa.
- *Notranja evalvacija visokošolskih zavodov in študijskih programov*, ki ima svetovalno vlogo. Njen namen je vzpostavljanje in vzdrževanje kakovosti, ugotavljanje pomanjkljivosti in načrtovanje ter udejanjanje izboljšav.
- *Zunanja evalvacija visokošolskih zavodov in študijskih programov*, ki ima svetovalno in nadzorstveno vlogo na podlagi novele zakona o visokem šolstvu iz leta 2009 in Meril za akreditacijo in zunanjo evalvacijo visokošolskih zavodov in študijskih programov. Podaljšanje akreditacije je namreč mogoče le po uspešno opravljeni zunanji evalvaciji.

Na podlagi pregleda zakonodaje, ki ureja visoko šolstvo v Republiki Sloveniji, je mogoče ugotoviti, da so študenti sorazmerno dobro vključeni v različne zgoraj navedene evalvacijske postopke in v postopke odločanja na nacionalni in institucionalni ravni. Kljub temu pa poročilo s strani NAKVIS, ki obsega evalvacijo več kot 100 poročil na osnovi zunanjih evalvacij in postopkov prve akreditacije slovenskih študijskih programov in visokošolskih zavodov, ter pilotska raziskava, ki je bila opravljena med 422 študenti slovenskih visokošolskih zavodov, izkazujeta nekoliko drugačne rezultate. Rezultati namreč kažejo, da se le del študentske populacije neposredno vključuje v razvoj visokega šolstva in v postopke zagotavljanja kakovosti (Aškerc in Braček Lalić, 2016).

### 3.2 Standardi in smernice za zagotavljanje kakovosti v evropskem visokošolskem prostoru

Leta 2005 so znotraj EU ministri, pristojni za visoko šolstvo, sprejeli *Standarde in smernice za zagotavljanje kakovosti v evropskem visokošolskem prostoru (v nadaljevanju ESG)*, ki opredeljujejo niz standardov in smernic za notranje in zunanje zagotavljanje kakovosti v visokem šolstvu. ESG so v zadnjem desetletju osnova za zagotavljanje kakovosti v celotnem evropskem visokošolskem prostoru in eden glavnih dosežkov bolonjskega procesa in njegove nadaljevalne strukture, bolonjske skupine za spremljanje procesa (ESG, 2015). ESG so usmeritve na področjih, ki vplivajo na kakovosten študij in učna okolja v visokem šolstvu. Zavodi in agencije za zagotavljanje kakovosti uporabljajo ESG kot referenčni dokument za sisteme notranjega in zunanjega zagotavljanja kakovosti v visokem šolstvu. Poleg ESG uporabljajo tudi EQAR (prav tam, str. 6).

ESG v krovnem dokumentu opredeljuje tri ključna področja: *standarde in smernice za zagotavljanje kakovosti znotraj visokošolskih institucij (1. del ESG)*, *za zunanje zagotavljanje kakovosti visokega šolstva (2. del ESG)* ter *za zunanje zagotavljanje kakovosti agencij (3. del ESG)* (ESG, 2015). Standardi in smernice so oblikovani tako, da jih je mogoče aplicirati v institucije ne glede na lokalni kontekst, strukturo ali velikost agencij in visokošolskih institucij (Cerjak, 2015). Vsi trije deli standardov so med seboj neločljivo povezani in skupaj tvorijo skupno podlago za evropski okvir zagotavljanja kakovosti (ESG, 2015). Glede na splošne analize vključenosti delov ESG v izobraževalne institucije sta bila v prvi fazi po sprejetju ESG pogostejše in najbolj dosledno implementirana 2. in 3. del (zunanja evalvacija in evalvacija agencij), manj pa 1. del ESG (notranji sistemi kakovosti) (Harvey, 2008). Prvi del ESG postavlja normo za vzpostavitev notranjega sistema zagotavljanja kakovosti, ki zaobjema vse glavne elemente izobraževalnega procesa v visokošolski instituciji. Implementacija ESG resda ni obvezujoča, vendar ima lahko ob neupoštevanju neželene posledice zlasti pri nacionalnih agencijah za zagotavljanje kakovosti, katerim se lahko odreče članstvo v ENQA (Kohoutek, 2009).

Kakovost na področju terciarnega izobraževanja lahko zagotavljamo tudi s pomočjo evropskega modela odličnosti (Evropski sklad za upravljanje kakovosti; v nadaljevanju: EFQM) (Škafar, 2012). Model EFQM je praktično orodje, ki organizacijam pomaga vzpostaviti sistem s specifičnim merjenjem stopenj

odličnosti. Evropski model odličnosti je bil v začetnih letih uporabljan predvsem v gospodarstvu. Kasneje so javne institucije začele prenašati dobre prakse iz gospodarstva, zato so leta 1999 prilagodili merila tudi za javni sektor (Prašnikar in Kern Pipan, 2011). V letu 2003 so bila merila oblikovana še posebej za področje visokega šolstva. Za področje visokega šolstva velja še posebej izpostaviti osredotočenost na uporabnike in usmerjenost na rezultate. V Veliki Britaniji in na Severnem Irskem evropski model odličnosti za samoocenjevanje uporablja preko 3000 izobraževalnih institucij. Primer dobre prakse uporabe tovrstnega modela pa imamo zabeleženo tudi v Sloveniji, in sicer na Univerzi na Primorskem (prav tam). Na podlagi tega modela je bilo v letu 2020 razvito orodje za določanje skupnega ocenjevalnega okvirja in obvladovanje kakovosti v javnem sektorju, imenovano CAF (Common Assessment Framework) (Ministrstvo za javno upravo, 2020).

Med bolj znanimi in uporabljanimi standardi za sisteme vodenja kakovosti za izobraževalne organizacije je tudi mednarodni standard ISO 21001: 2018 Educational organizations-Management systems for educational organizations (v nadaljevanju: EOMS) (Drnovšek, 2019). Standard izpostavlja »boljšo skladnost med cilji in aktivnostmi za doseg le-teh, poudarja socialno odgovornost, personalizirane metode poučevanja, povratne informacije in korekcijske ukrepe, konsistentnost procesov, povečevanje ugleda institucij, kulturo in prakso stalnega izboljševanja, stimulacijo odličnosti in inovativnosti itd.« (prav tam).

EOMS temelji na usmerjenem odnosu k študentom in vsem drugim posrednim in neposrednim uporabnikom. Sistem je izrazito procesno naravnani in stremi k stalnim izboljšavam, zagotavlja etično dimenzijo v izobraževanju in deluje na podlagi določenih objektivnih kazalnikov (prav tam). S temi principi EOMS zagotavlja doslednost v doseganju ciljev in zagotavlja učinkovito izboljšanje procesa.

#### **4 Kakovost, osredotočena na visokošolsko učenje in poučevanje**

V sodobnem visokošolskem izobraževanju danes najbrž ni univerze ali visokošolske ustanove, ki ne bi med svoje strateške razvojne cilje vključila zagotavljanja in izboljševanja kakovosti učenja in poučevanja s sprejetjem ustreznih strategij, postopkov in kriterijev ter kazalnikov kakovosti. Na to vpliva vse večja množičnost študija, heterogenost študentov ter zahtevnost ciljev kakovosti. Aškerc (2016) opredeljuje, da je namen tega predvsem dokazovanje organiziranega izobraževanja

na univerzi oz. visokošolski ustanovi ter dokaz, da se proces visokošolskega izobraževanja izvaja na kakovosten in učinkovit način.

Kakovostno učenje in poučevanje na ravni visokošolskega izobraževanja je nazorno opredelil Slavko Cvetek v svoji knjigi *Učenje in poučevanje v visokošolskem izobraževanju: teorija in praksa iz leta 2015*. Avtor namreč poseben poudarek nameni prav obravnavi vprašanj in dilem opredeljevanja kakovosti v visokem šolstvu, še zlasti kako preseči razkorak med »zagotavljanjem kakovosti v smislu odgovornosti univerz in visokošolskih ustanov do deležnikov (študentov, delodajalcev idr.) in izboljševanjem kakovosti kot značilnostjo, ki je imanentna akademski skupnosti« (Cvetek, 2015, str. VI). Povezanost med poučevanjem in učenjem namreč predstavlja temeljni didaktični odnos pri pojmovanju visokošolskega pouka. Temeljne razlike med poučevanjem in učenjem izvirajo iz dejstva, da je poučevanje predvsem interakcija med učiteljem in učenci, učenje pa je izrazito subjektivna intra-aktivnost oziroma komunikacija učečega se subjekta samega z določenimi učnim virom (Blažič idr., 2003). Krek in Metljak (2011) v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v RS kakovostno učenje in poučevanje opredeljujeta kot enega od ključnih splošnih načel vzgoje in izobraževanja in kot eno od pomembnih načel vzgojno-izobraževalnega sistema, ki vzgaja avtonomne in razsodne posameznike. Biggs in Tang (2011), avtorja modela konstruktivnega ujetanja, poudarjata, da je za kakovostno visokošolsko učenje in poučevanje ključna usklajenost treh vidikov, in sicer: načrtovanja učnih izidov izobraževanja, aktivnosti učiteljev in študentov tekom izvedbe pedagoškega procesa in načinov preverjanja in ocenjevanja znanja. Tudi Organizacija za gospodarsko sodelovanje in razvoj (Organisation for economic cooperation and development; v nadaljevanju: OECD) (2010, str. 29) izpostavlja vse večji pomen in vlogo študentov ter poučevanja in učenja pri zagotavljanju kakovosti v visokem šolstvu.

V zadnjih desetletjih je učenje in poučevanje na ravni visokošolskega izobraževanja postalo predmet intenzivnega preučevanja in diskusij, danes pa je v središču izobraževalnega poslanstva univerz in visokošolskih ustanov predvsem omogočanje in spodbujanje učenja (študentov, učiteljev, raziskovalcev, oddelkov itn.) (Cvetek, 2015). Cvetek namreč opredeljuje, da »znanje v sodobnem visokošolskem izobraževanju ni več razumljeno kot statična in objektivna vrednost, /.../ ampak kot dinamična, kompleksna, nenehno se spreminjajoča, vendar nikoli dokončno dosežena kompetentnost, ki pomeni zmožnost učinkovitega ravnanja v novih

kompleksnih in nepredvidljivih situacijah, s katerimi se, potem ko se zaposlijo, vsakodnevno srečujejo diplomanti univerz in visokošolskih ustanov« (prav tam, str. V). Omenjeni izziv, usmerjanje in izpopolnjevanje na ravni visokošolskega izobraževanja razrešuje visokošolska didaktika, znanost o učenju in poučevanju v visokošolskem izobraževanju, katere ključna področja znanstvenega delovanja so »procesi in zakonitosti načrtovanja, izvajanja in vrednotenja visokošolskega pouka, raziskovanje pojmovanj pouka in znanja pri univerzitetnih učiteljih in študentih, organizacija in izpeljava pedagoške oz. poklicne prakse, izvajanje tutorstva in mentoriranja« (Thermania, 2010–2017).

Ključni standardni in smernice kakovostnega učenja in poučevanja so glede na didaktične usmeritve vnaprej določeni in opredeljeni v mednarodno uveljavljenih standardih in smernicah, ki jih predstavljamo v naslednjih vsebinskih sklopih. Omenjene kriterije vsaka visokošolska institucija presoja z notranjo evalvacijo ter z drugimi procesi, ki lahko vplivajo na učinkovito izvedbo visokošolskega pouka. Uspešnost in tudi kakovost študijskega procesa je namreč odvisna od temeljnih dejavnikov študijskega procesa – »od subjektov, sestavin, ki tvorijo študijski proces, in okoliščin, v katerih proces poteka« (Ivanuš Grmek idr., 2020, str. 28).

Glede na to izhodišče bomo v nadaljevanju izpostavili ključne smernice učenja in poučevanja v visokem šolstvu, ki vplivajo na kakovosten študijski proces.

#### **4.1 Učenje v visokem šolstvu**

Za izboljševanje pouka in doseganje višje ravni kakovosti pri učenju in poučevanju je pomembno vedeti, kakšna pojmovanja učenja prevladujejo pri učiteljih (povezano s pojmovanjem učiteljeve vloge) in kakšna pri študentih ter koliko so ozaveščena in usklajena. Ključni dejavnik študijske uspešnosti, ne glede na generacijo študentov, je njihovo pojmovanje učenja, ki bi na področju visokošolskega izobraževanja moralo biti globinsko (Cvetek, 2015). Kakovostno učenje na visokošolski ravni označujemo namreč z dvema pristopoma k študiju, in sicer s t. i. globinskim in s površinskim pristopom k študiju (Puklek Lepušček in Marentč Požarnik, 2005; Cvetek, 2015). Pri površinskem pristopu si študent skuša čim bolj dobesedno zapomniti snov (podatke, formulacije, podrobnosti ...) ter snov v obliki, ki jo je pridobil, tudi na izpitu reproducirati. Ta pristop pogosto vodi do razdrobljenega znanja, ki se dokaj hitro pozabi, spremlja pa ga lahko tudi odpor do učenja, strah pred neuspehom ter prevladujoča zunanja motivacija (Puklek Lepušček in Marentič Požarnik, 2005). Pri

globinskem pristopu k učenju pa se je študent študija lotil z namero, da razume smisel, je pozoren na glavne ideje, njihovo povezanost, globlje razumevanje obravnavane tematike ter predvsem možnost implementacije doseženega znanja v različnih situacijah pri medpredmetnem povezovanju ali pri praktičnih primerih. Omenjen pristop vodi do trajnejšega in uporabnejšega znanja, spremlja pa ga notranja motivacija. Omenjenima pristopoma Entwisle dodaja še t. i. strateški pristop, kjer študent kombinira študijsko dejavnost globinskega in površinskega pristopa z namenom doseganja čim boljših rezultatov (prav tam). Raziskave opravljene v Veliki Britaniji in na Nizozemskem so pokazale, da se pojmovanja učenja tesno povezujejo s tem, s kakšnimi pristopi in strategijami se učenja lotimo, kakšno učno motivacijo in čustveni odnos imamo ter kakšni so pričakovani učni rezultati (Marentič Požarnik, 2018). Iz tega izhaja, da so nižja, kvantitativna pojmovanja največkrat povezana s površinskim pristopom k učenju ter zunanjo motivacijo. Višja pojmovanja učenja pa se vežejo z globinskim pristopom, usmerjenostjo v globlji smisel, s pozitivnimi čustvi zadovoljstva ter z notranjo, neodvisno motivacijo (prav tam). Raziskave v Sloveniji kažejo, da pri dijakih in študentih prevladujejo nižja, kvantitativno zasnovana pojmovanja učenja (prav tam).

Poleg globinskega učenja bi učenje moralo biti aktivno, temelječe na konstruktivističnih teorijah učenja s samostojnim iskanjem in razmišljanjem, s smiselnim dialogom v skupini, problemskim učenjem, z odkrivanjem oz. izkustvenim učenjem, s postavljanjem in preizkušanjem hipotez ipd. (Šteh, 2004). Tako učenje zagotavlja trajnejše znanje, ki je za študente uporabno v novih situacijah, pri čemer jim omogoča bolje razumeti svet in sebe ter bolj optimalno posegati vanj.

Kot ključne značilnosti kakovostnega študija oz. učenja po Nightingale in O'Neil (1994) lahko opredelimo predvsem »možnost dolgotrajnih rezultatov učenja; možnost študentovega samostojnega pridobivanja in odkrivanja novega znanja; zmožnost študentove vzpostavitve povezave med prejšnjim in novim znanjem, prav tako pa med znanjem in resničnostjo; sposobnost študentov za reševanje problemskih situacij in možnost dinamične uporabe znanja; sposobnost smiselnega sporočanja rezultatov v različnih oblikah ter predvsem motivacija po novem, poglobljenem znanju« (Puklek Lepuvšček in Marentič Požarnik, 2005, str. 14).



Puklek Lepuvšček in Marentič Požarnik (2005) opredeljujeta, da je študij uspešnejši, v kolikor imajo študentje možnost izbire in lahko vplivajo na učni proces; vidijo smiselnost in pomembnost tega, kar se učijo; je vsebina povezana bodisi s predznanjem ali s prihodnjo uporabo; se upoštevajo socialne in čustvene potrebe študentov; se aktivirajo raznolike zmožnosti in spretnosti; študentje čutijo izziv in hkrati oporo; študentje jasno razumejo kriterije in metode ocenjevanja; so aktivirane tudi vrednote in stališča študentov; soustvarjajo, povezujejo znanje in izmenjujejo izkušnje s kolegi.

Cvetek (2019) opredeljuje, da so za učenje in študijsko uspešnost študentov najpomembnejši notranji dejavniki (radovednost, želja po učenju in razumevanju, pozitivna čustva idr.) ter da je mogoče na te dejavnike vplivati z načini poučevanja in podpore učenju študentov. Poučevanje, ki upošteva vse te dejavnike (poleg omenjenih še organizacija kurikuluma, podpora ustanove, usposobljenost učiteljev za poučevanje, učni prostor idr.) pa zahteva pristop iz znanstveno podprtih spoznanj o aktivnem in na študenta osredinjenem učenju ter uporabo poučevalnih strategij in tehnik, ki so skladne s tem pristopom (prav tam).

## **4.2 Poučevanje v visokem šolstvu**

Blažič idr. (2003, str. 27) poučevanje opredeljujejo kot »učiteljevo neposredno pomoč mladim pri osvajanju izbranih in prilagojenih spoznanj, sposobnosti, spretnosti, vrednot in izkušenj, vključevanje (mladih) v neposredni kontakt z učno stvarnostjo in smotrno vodenje pri čimbolj aktivnem in samostojnem učenju«.

Učinkovito poučevanje v visokem šolstvu predstavlja velik izziv in zahteva visoko pedagoško usposobljenost visokošolskih učiteljev (Bardorfer, 2013). S sistemskimi spremembami na področju visokošolskega izobraževanja so se spreminjale tudi prakse poučevanja visokošolskih učiteljev, ki prehajajo od vloge učitelja kot prenašalca znanja na vlogo učitelja kot spodbujevalca študentovega učenja, pri čemer je predajanje znanja pomembno zlasti pri obravnavi zahtevne učne vsebine s smiselnim dopolnjevanjem in upoštevanjem študentovih potreb (Ivanuš Grmek idr., 2020).

Visokošolski učitelji in sodelavci so postavljeni pred izredno težko nalogo, kjer se od njih pričakuje, da bodo kakovostno poučevali vse številnejšo, a hkrati vse bolj raznoliko študentsko populacijo tudi z vse zahtevnejšimi cilji študija (Puklek Levpušček in Marentič Požarnik, 2005). Hkrati z naraščanjem in vse večjo razvejanostjo znanstvenih spoznanj se od visokošolskega študija terjajo vse bolj kakovostni, razvidni in mednarodno primerljivi študijski rezultati, in to ne le na področju teoretičnih znanj, temveč tudi na področju pridobivanja poklicno specifičnih kompetenc, ki naj bi omogočile večjo prilagodljivost študentov v hitro spreminjajočih, nepredvidljivih gospodarskih in družbenih okoliščinah (prav tam, str. 12).

Na področju visokošolskega izobraževanja obstajata dva pristopa k poučevanju v visokem izobraževanju, in sicer poučevanje, v katerem je v središču učitelj, in poučevanje, v katerem je v središču študent (Klemenčič idr., 2020; Košir idr., 2020). Pri prvem pristopu učitelj poučevanje razume kot prenos oz. transmisijo znanja na študente, pri čemer je bistveno, kaj počne učitelj. V zadnjih desetletjih se v visokem šolstvu vse bolj poudarja pomen drugega pristopa, in sicer na študenta osredinjenega poučevanja, kjer je v središču poučevanja študent. Pristop temelji na aktivnem sodelovanju in vplivanju študentov na študijski proces, omogoča pa tudi njihovo aktivno vlogo in nadzor nad lastnim procesom učenja. Učiteljeva vloga pri tem pristopu poučevanja je predvsem vodenje študentov, da aktivno konstruirajo razumevanje in znanje (Valenčič Zuljan, 2002; Košir idr., 2020). Bardorfer (2013) povezano s tem kot pomemben vidik učinkovitega poučevanja izpostavlja predvsem medosebni stik med visokošolskimi učitelji in študenti s ključnimi strukturnimi komponentami, kot so pozitivnost, vzajemna pozornost in koordinacija. Oba navedena pristopa z aktivnim procesiranjem informacij in učenjem skozi sledenje jasnim navodilom se ne izključujeta, čeprav naj bi visokošolske institucije še vedno pogosto delovale z bolj učiteljsko usmerjeno paradigmo k učenju in poučevanju (Klemenčič idr., 2020). Še posebej na začetnih stopnjah usvajanja ekspertnega znanja je učenje učinkovitejše, če učitelj jasno usmerja, ne le ustvarja pogoje za kakovostno učenje (Košir idr., 2020).

Z bolonjskimi reformnimi procesi v visokošolskem izobraževanju v Evropi *Educational research review*, se je v razpravah o visokošolskem izobraževanju in v razvojnih dokumentih univerz začel vse pogosteje pojavljati izraz 'na študenta osredinjeno učenje in poučevanje', ki naj bi se danes uporabljal kot sinonim za

kakovost izobraževalne dejavnosti univerz in visokošolskih ustanov (Cvetek, 2019). Cvetek (prav tam, str. IV; str. 6–13) opredeljuje tudi, da je s »sprejetjem Erevanskega komunikeja maja 2015 postalo na študenta osredinjeno učenje (tudi poučevanje, ocenjevanje, oblikovanje kurikulumov idr.) novi standard v redefiniranih Standardih in smernicah za zagotavljanje kakovosti v evropskem visokošolskem prostoru (2015), po katerem naj bi se v postopkih akreditacije in zunanje vrednotenja kakovosti ocenjevale izobraževalne prakse visokošolskih ustanov«. Standard 1.3 v tem dokumentu namreč določa, da naj bi visokošolske ustanove izvajale študijske programe na način, ki »študente spodbuja k aktivni vlogi pri ustvarjanju učnega procesa«, to pa pomeni način, ki je »osredinjen na študenta«. Ivanuš Grmek idr. (2020) v raziskavi med študenti prav tako ugotavljajo, da poučevanje, osredinjeno na študenta, študentom omogoča aktivno sodelovanje in vplivanje na študijski proces pa tudi nadzor nad lastnim procesom učenja, ter da je »za kakovosten študijski proces potrebna kombinacija različnih učnih metod, ki so osredinjene tako na učitelja kot na študenta«. Marentič Požarnik (2018, str. 12) opredeljuje, da glede na to definicijo »pouk tu ni več le transmisija, ampak živa transakcija – množstvo smiselnih interakcij med učiteljem in učenci ter med učenci samimi – in končno transformacija – spreminjanje pojmovanj o svetu in tudi spreminjanje osebnosti«.

Klemenčič idr. (2020) v analitičnem poročilu Evropske komisije opredeljujejo deset ključnih, medsebojno povezanih in vzajemno delujočih elementov za učinkovito na študenta osredinjeno učenje in poučevanje. V poročilu izpostavljajo, da je omenjeni pristop lahko uresničen, če so izpolnjeni vsi elementi, in sicer:

1. *ustrezne strategije, pravila in predpisi, ki spodbujajo na študenta osredinjeno učenje in poučevanje* (nacionalne ali institucionalne zahteve, pravila in predpisi za visokošolske učitelje in študente, ustrezno financiranje pristopa ter upravljanje in strateško vodenje pristopa);
2. *na študenta osredinjeni učni načrti in pedagoška izvedba (pedagogika)*;
3. *na študenta osredinjeno ocenjevanje s poudarkom na formativnem ocenjevanju s povečanjem vloge povratne informacije, samovrednotenja ter vrstniškega vrednotenja*;
4. *možnost prilagodljivih učnih poti (flexible learning pathways)* z upoštevanjem študentovih interesov, sposobnosti, potreb glede na cilje, čas, prostor, vsebino, metode poučevanja, način predavanja znanja (kot na primer možnost izbirnih predmetov, učenje na daljavo, prilagoditve ipd.);

5. *učna podpora študentom* glede na različne individualne veščine, znanja in sposobnosti študentov (kot na primer zagotavljanje tutorske pomoči, akademsko svetovanje, učni centri, karierno svetovanje ipd.);
6. *podpora učiteljem*, ki jim omogoča, da s pomočjo usposabljanj pridobijo veščine in sposobnosti različnih didaktično-metodičnih pristopov, ocenjevanj, posredovanj znanja (usposabljanja za profesionalni razvoj za visokošolske učitelje ter pedagoško usposabljanje za podiplomske študente in dodiplomske asistente);
7. *»aktivni« učni prostori in akademske knjižnice*, katerih značilnost je prilagodljivost v smislu omogočanja aktivnega in globinskega učenja ter omogočanje prehoda med različnimi razrednimi komponentami ali aktivnostmi oziroma oblikami poučevanja od učiteljeve predstavitve vsebine, skupinskega dela, predstavitve študentov ipd.;
8. *»infrastruktura« učnih tehnologij* z namenom tehnološko podkrepjenega učenja in poučevanja s spletnimi tečaji, kombiniranim učenjem, obrnjenim učenjem in spletnimi učnimi platformami ter z namenom uporabe za učne analitike, ki naj bi vplivala na institucionalne in razredne prakse poučevanja in učenja, odločanje in razporejanje virov;
9. *povezovanja in partnerstva v družbi* z raziskovalnimi, šolskimi institucijami in drugimi ustanovami v izobraževalnem sektorju ali s podjetji in širšo družbo (na primer medinstitucionalno partnerstvo pri raziskavah, povezovanje s podjetništvom in povezovanje z namenom ozaveščanja lokalne skupnosti in poslovnih akterjev);
10. *zagotavljanje kakovosti, ki spodbuja na študenta osredinjeno učenje in poučevanje* (na podlagi smernic in usmeritev ESG), pri čemer morajo visokošolske ustanove prilagoditi notranje strategije in procese zagotavljanja kakovosti v skladu z omenjenim pristopom, agencije za kakovost pa v skladu s tem prilagoditi standarde zunanjega zagotavljanja kakovosti.

Na podlagi tega analitičnega poročila avtorji ugotavljajo tudi, da na študenta osredinjeno učenje in poučevanje lahko pomembno prispeva k dvema glavnima vidikoma inkluzivnega visokega šolstva, in sicer na sposobnost boljšega prilagajanja raznolikosti v predavalnici in omogočanja ter izboljševanja dostopa do visokošolskega izobraževanja z vsemi zgoraj navedenimi elementi (prav tam).

Strokovnjaki za visokošolsko poučevanje ugotavljajo, da je prešlo razmišljanje o dejavnikih uspešnega študija skozi tri faze, ki hkrati predstavljajo tri ravni pojmovani (Biggs in Tang, 2011), in sicer 1. faza predstavlja osredotočenost na to, kakšni so študentje, 2. faza se osredotoča na to, kar dela učitelj (prenašanje znanja na študente, izpopolnjevanje strategij podajanja znanja, retorične spretnosti, vključevanje izobraževalne tehnologije ipd.) ter 3. faza osredotočenost na to, kar dela študent, pri čemer je pomembno, kakšno učenje bodo učiteljeve spodbude (naloge, aktivnosti) sprožile pri študentih. Pri tem je glavna naloga visokošolskega učitelja načrtovanje, spodbujanje in spremljanje študentove aktivnosti ter oblikovanje čim bolj spodbudnega, izzivalnega, bogatega študijskega okolja (Biggs in Tang, 2011; Gibbs, 1992).

Za zagotavljanje kakovosti visokošolskega poučevanja je potrebna implementacija t. i. učnosti kot mosta med poučevanjem in raziskovanjem (Cvetek, 2015). Pri tem je pomembno, da učitelj študenta vodi do učnosti in doseganja višjih ravni znanja s spodbujanjem k poglobljenemu razumevanju, razmišljanju, povezovanju, raziskovanju, uporabi ter evalvaciji (prav tam). Ivanuš Grmek idr. (2020, str. 35) poudarjajo pomen učiteljeve fleksibilnosti pri načrtovanju, izvajanju in vrednotenju pouka, pri čemer se spodbuja, da »učitelj kombinira različne pristope in ustvarja čim bolj raznovrstne učne situacije, v katerih imajo študenti priložnost poleg usvajanja vsebin razvijati tudi raznovrstne veščine (npr. kompleksno in kritično mišljenje, ustvarjalno, samorefleksivno mišljenje, sodelovalne in komunikacijske veščine)«. Košir idr. (2020, str. 42) v raziskavi ugotavljajo, da »zgolj uporaba posameznih metod in oblik dela ni zagotovilo za spodbujanje kakovostnega in aktivnega učenja študentov; za slednje je ključno, da je (visokošolski) učitelj sposoben razumeti učenje s perspektive študenta in ga učinkovito podpreti«.

Prav tako opredelujeta tudi Marentič Požarnikova in Lavričeva (2011), ki učitelja označujeta kot ključnega za uspešnejše učenje študentov. Pri tem izpostavljata pomen spodbujanja študentovega aktivnega sodelovanja predvsem z miselno vpletenostjo, globljim razumevanjem (strukture) snovi in lastnega procesa učenja; da učitelji vzpostavljajo prostor za izražanje, preizkušanje in povezovanje idej; da upoštevajo načelo diferenciacije in so pozorni na individualne razlike (v predznanju, izkušnjah, strukturi sposobnosti, stilih spoznavanja); da vzpostavljajo pozitivno čustveno ozračje in odnos zaupanja; da upoštevajo socialno naravo učenja in aktivno spodbujajo sodelovalno učenje, dialog, interakcijo; da motivirajo s postavljanjem jasnih pričakovanj in nalog na meji sposobnosti; da poleg končnega ocenjevanja

učitelji uvajajo tudi sprotno, v obliki kvalitativne povratne informacije; da učitelji spodbujajo oblikovanje struktur in povezav med področji znanja, med predmeti in situacijami zunaj študijskega procesa. Bardorferjeva (2013) meni, da je učinkovita uporaba aktivnih metod pri visokošolskem poučevanju možna le v varnem okolju, ki omogoča aktivno izražanje mnenj in idej študentov; v okolju, katerega zaznamuje zavezanost skupnemu cilju ter v okolju, ki spodbuja profesionalno povezanost študentov in učiteljev. Poleg ustvarjanja pozitivnega učnega okolja je pomembno tudi ustvarjanje fizičnih prilagoditev učnega okolja. Spodbuja se, da se prostorska ureditev predavalnic in njihova opremljenost prilagodi in preoblikuje tako, da podpira in spodbuja aktivno učenje, kar je še posebej poudarjeno v zgoraj navedenem analitičnem poročilu Evropske komisije (Klemenčič idr., 2020; Košir idr. 2020).

Na kakovosten proces visokošolskega poučevanja vpliva tudi učinkovita in reflektivna komunikacija učitelja, še posebej pri vzpostavljanju učinkovite komunikacije v skupini, pri razvijanju komunikacijskih spretnosti študentov in pri razvijanju ustreznih komunikacijskih spretnosti pri uporabi IKT orodij. Za kakovostno in učinkovito izvajanje poučevanja je še posebej pomembna refleksija, zavedanje in izboljševanje didaktične usposobljenosti in profesionalni razvoj visokošolskih učiteljev (Marentič Požarnik, 1998a, 1998b; Marentič Požarnik, 2001; Marentič Požarnik in Lavrič, 2011; Cvetek, 2015; Marentič Požarnik, Šarić in Šteh, 2019; Marentič Požarnik, 2020; Ivanuš Grmek idr., 2020).

#### **4.3 Sistem zagotavljanja kakovosti po ESG za področje učenja in poučevanja**

Z navedbo sistemov zagotavljanja kakovosti smo dobili referenčni okvir posameznih procesov, smernic in standardov, ki določajo področje kakovosti v visokošolskem izobraževanju. Z namenom konkretnega prikaza sistema zagotavljanja kakovosti ESG v visokošolskem izobraževanju bomo v nadaljevanju izpostavili ključne smernice, ki se neposredno povezujejo s kakovostjo visokošolskega učenja in poučevanja. ESG predstavljajo niz standardov in smernic za notranje in zunanje zagotavljanje kakovosti v visokem šolstvu ter usmeritve na področjih, ki so življenjskega pomena za kakovosten študij in učna okolja v visokem šolstvu (ESG, 2015). V Sloveniji je za upoštevanje ESG in zagotavljanje kakovosti na področju visokošolskega izobraževanja zadolžena NAKVIS. Zaradi nacionalne in državne

veljave usmeritev ESG bomo izpostavili nekatere izbrane standarde notranjega zagotavljanja kakovosti, ki se neposredno navezujejo na vlogo študenta in učitelja v visokošolskem učnem procesu. Čeprav so vsi trije deli smernic po ESG za notranje, zunanje zagotavljanje kakovosti in za zagotavljanje kakovosti agencij med seboj neločljivo povezani, bomo izpostavili tiste, ki so ključni za zagotavljanje kakovosti v relaciji učenja in poučevanja med visokošolskimi učitelji in študenti. Standarde in smernice za notranje zagotavljanje kakovosti smo opredeli že v prejšnjem poglavju o sistemih za zagotavljanje kakovosti na ravni visokošolskega izobraževanja (ESG, 2015).

V ESG (2015, str. 6) opredeljujejo, da »odzivanje na raznolikosti in visoka pričakovanja na področju visokega šolstva zahteva tudi določene spremembe; bolj na študenta osredinjen pristop k učenju in poučevanju, sprejemanje fleksibilnih učnih poti in priznavanje kompetenc, pridobljenih izven formalnega učnega procesa«. Na podlagi tega lahko visokošolski zavodi postanejo bolj raznoliki v svojih poslanstvih ter lahko zagotavljajo različne načine izobraževanja in sodelovanja, kar se lahko »odraža tudi v vse večji internacionalizaciji, digitalnem učenju in novih oblikah izvajanja študij« (prav tam). Na podlagi omenjenih usmeritev bomo izpostavili kakovostne standarde, ki se neposredno povezujejo s področjem učenja in poučevanja. To so na študenta osredinjeno učenje, poučevanje in ocenjevanje; vloga učitelja ter standard, ki se navezuje na zagotavljanje učnih virov pri pedagoškem procesu in na nudenje ustrezne podpore študentom.

Standard '*na študenta osredinjeno učenje, poučevanje in ocenjevanje*' opredeljuje, da morajo visokošolski zavodi programe izvajati na način, ki študente spodbuja k aktivni vlogi pri ustvarjanju učnega procesa in da se naveden pristop upošteva tudi pri njihovem ocenjevanju (prav tam). Didaktični smernici, na študenta osredinjeno učenje in poučevanje, sta pomembni predvsem pri spodbujanju študentove motivacije, samorefleksije in sodelovanja v učnem procesu. Poleg tega vplivata tudi na izbrane in izvedene učne oblike ter način ocenjevanja. Izvedba na študenta osredinjenega učenja in poučevanja po ESG (2015, str. 12) zajema naslednje smernice zagotavljanja kakovosti:

spoštovanje in skrb za raznolikost študentov in njihovih potreb, kar omogoča prilagodljive učne poti; obravnavo in uporabo različnih načinov izvedbe, kjer je to primerno; prilagodljivo uporabo različnih pedagoških metod; redno

ocenjevanje, prilagajanje načinom izvedbe in pedagoškim metodam; spodbujanje občutka avtonomije študenta ob zagotavljanju ustreznih usmeritev in strokovne podpore učitelja; spodbujanje medsebojnega spoštovanja v odnosu med študentom in učiteljem; ustrezne postopke za obravnavanje študentskih pritožb.

V ta sklop uvrščamo tudi pomen ocenjevanja študentov pri napredovanju in pri njihovem poklicnem razvoju. Preverjanje in ocenjevanje je namreč za kakovosten poklicni razvoj študentov velikega pomena. Postopki za zagotavljanje kakovosti pri ocenjevanju študentov po ESG so naslednji (ESG, 2015, str. 12):

ocenjevalci so seznanjeni z obstoječimi načini preverjanja znanja, pri čemer imajo podporo in možnost razvijanja svojih sposobnosti; merila in način ocenjevanja ter merila za ocenjevanje uspeha so predhodno objavljena; ocenjevanje študentom omogoča, da prikažejo, v kolikšni meri so dosegli načrtovane učne izide; študenti imajo možnost pridobitve povratne informacije oziroma nasvetov, ki so po potrebi povezani z učnim procesom; če je mogoče, naj bo ocenjevalcev več; pravila za ocenjevanje upoštevajo olajševalne okoliščine; ocenjevanje je dosledno in pravično za vse študente in se izvaja v skladu s predpisanimi postopki; študentom je omogočen pritožbeni postopek.

Pedagoški proces je sestavljen iz vzajemnega odnosa med učiteljem in učencem, zato bomo po ESG izpostavili tudi pojmovanje učitelja na ravni terciarnega izobraževanja. Standard '*učitelji*' narekuje, da morajo visokošolski zavodi konstantno preverjati usposobljenost svojih visokošolskih učiteljev ter jim zagotavljati strokovni razvoj (prav tam). Vloga učitelja je namreč v učnem procesu ključna in se spreminja. Učitelj mora glede na smernice zadostiti ustreznim strokovnim, pedagoškim in raziskovalnim kompetencam z namenom, da na podlagi njihovega delovanja študenti pridobijo »visoko kakovostne izkušnje pri usvajanju znanja, kompetenc in spretnosti« (prav tam, str. 13). Učitelj mora različnim skupinam študentov zagotoviti na študenta osredinjeno učenje in poučevanje ter zadostiti nivoje kakovosti pri ocenjevanju. Pri izvedbi učnega procesa mora visokošolska institucija učiteljem zagotavljati ustrezno delovno okolje, da lahko uspešno opravljajo svoje delo. Po ESG (prav tam) ima ustrezno učno okolje sledeče značilnosti: »jasne, pregledne in pravične postopke in pogoje zaposlovanja, ki odražajo pomembnost poučevanja; nudi možnosti za strokovni razvoj učiteljev in ga spodbuja; spodbuja akademsko



dejavnost za krepitev povezave med izobraževanjem in raziskovanjem ter spodbuja inovacije v metodah poučevanja in uporabo novih tehnologij».

Poleg že omenjenih smernic zagotavljanja kakovosti je potrebno izpostaviti še standard, ki se navezuje na zagotavljanje učnih virov pri pedagoškem procesu in na nudenje ustrezne podpore študentom (standard *'učni viri in podpora študentom'*). Za dobro izvedbo visokošolskega pedagoškega procesa morajo visokošolski zavodi zagotavljati raznolike vire, ki so študentom v podporo pri učenju. Standard se navezuje na zagotavljanje ustreznih finančnih virov za učenje in poučevanje na visokošolskem zavodu (knjižnice, študijski prostori in informacijsko-tehnološka infrastruktura), na zagotavljanje primernih in dostopnih učnih virov ter na nudenje podpore študentom (tutorji, različni svetovalci) (ESG, 2015). Podpora študentom je pomembna zlasti pri spodbujanju mobilnosti študentov in zagotavljanju potreb raznolikih študentskih populacij (npr. redni, izredni, zaposleni, mednarodni študenti in študenti s posebnimi potrebami). Učitelji morajo podporo zagotoviti tudi v primeru prehoda na nove načine učenja in poučevanja, ki vplivajo na spremembo pri načrtovanju, izvedbi in organizacijski strukturi celotnega študijskega procesa (prav tam).

Pomemben standard, ki neposredno vpliva na kakovostno učenje in poučevanje, je tudi *'stalno spremljanje in periodično presojanje študijskih programov'*. Namen omenjenega standarda je, »da visokošolski zavodi stalno spremljajo in periodično presojujejo svoje študijske programe, da bi se prepričali, ali dosegajo postavljene cilje ter izpolnjujejo potrebe študentov in družbe« (prav tam, str. 15). Ključne smernice omenjenega standarda temeljijo na rednem spremljanju, presoji in reviziji študijskih programov, ki so usmerjeni v primernost izvedbe študijskih programov in ustvarjanje uspešnega in podpornega učnega okolja za študente. Prav tako je pomembno presojanje aktualne vsebine določenega študijskega programa v luči najnovejših raziskav v določeni disciplini glede na vpliv spreminjajočih se potreb družbe; količino delovne obremenitve študentov, njihovo napredovanje in dokončanje študija; uspešnost postopkov za ocenjevanje študentov; pričakovanja študentov, njihove potrebe in zadovoljstvo v povezavi s programom in učnim okoljem. Študijski programi se glede na navedene smernice redno presojujejo in revidirajo, pri čemer sodelujejo študenti ter drugi deležniki (prav tam).

## 5 Zaključek

V prispevku smo predstavili kronološki potek implementacije sistema kakovosti v Sloveniji, opredelili evropske smernice, ki vplivajo na pojmovanje in zagotavljanje kakovosti na ravni slovenskega terciarnega izobraževanja ter izpostavili pojmovanje kakovosti na področju visokošolskega učenja in poučevanja.

Ugotovili smo, da začetek vzpostavljanja sistema kakovosti v slovenskem visokem šolstvu sega do 90-ih let prejšnjega stoletja. Področje zagotavljanja kakovosti visokošolskega izobraževanja se je skozi različna obdobja političnih, gospodarskih in sistemskih sprememb prilagajalo in nadgrajevalo ter ob tem skušalo slediti najnovejšim evropskim trendom. Izpostavili smo štiri ključne sisteme zagotavljanja kakovosti na področju visokošolskega izobraževanja, in sicer sistem zagotavljanja kakovosti po načelih Evropske komisije, Standarde in smernice za zagotavljanje kakovosti v evropskem visokošolskem prostoru (ESG), Evropski model odličnosti (EFQM) in model ISO 21001: 2018 Educational organizations-Management systems for educational organizations (EOMS).

V izbranih teoretskih izhodiščih smo izpostavili ključne značilnosti kakovostnega učenja in poučevanja z vidika standardov in smernic zagotavljanja kakovosti v visokošolskem izobraževanju ter z didaktičnega vidika, kjer smo poudarek namenili predvsem študijskemu procesu, še posebej relaciji med študenti in visokošolskimi učitelji. Za prikaz konkretnih smernic, ki so neposredno povezane s pojmovanjem kakovostnega učenja in poučevanja, smo izpostavili izbrane smernice po ESG, in sicer: na študenta osredinjeno učenje, poučevanje in ocenjevanje; vloga učitelja; standard, ki se navezuje na zagotavljanje učnih virov pri pedagoškem procesu in na nudenje ustrezne podpore študentom ter standard, ki določa stalno spremljanje in periodično presojanje študijskih programov.

Področje zagotavljanja kakovosti v Sloveniji je institucionalizirano, sistemizirano in vključeno v delovne procese večine visokošolskih zavodov. Namen, potencial in učinkovitost delovanja kakovostnih sistemov, njihovih smernic in meril je za sledenje in konkurenčnost primerljivim evropskim visokošolskim zavodom nujnega pomena. Visokošolsko izobraževanje že temelji na vzajemnem odnosu med politično, gospodarsko in prav tako didaktično stroko, ki določa in usmerja proces in implementacijo kakovostnih meril v izobraževalne sisteme. Čeprav je sistemizacija

kakovosti na področju visokošolskega izobraževanja širok pojem in zajema več deležnikov, je učinkovitost kakovostnih sistemov in presojanj kakovosti nekega študijskega programa ali procesa najbolj vidna s strani presojanj študentov ali visokošolskih učiteljev, ki tovrstne študijske programe in procese v praktičnem smislu tudi izvajajo. Glede na to je še toliko bolj pomembno izpostavljati pomen deležnikov pri kakovostnem študijskem procesu, še posebej vzajemen odnos med učitelji in študenti, ki ga razumemo kot nujno merilo zagotavljanja kakovosti.

## Literatura

- Aškerc, K. (ur.) (2016). *Izboljševanje kakovosti poučevanja in učenja v visokošolskem izobraževanju: od teorije k praksi, od prakse k teoriji*. Ljubljana: Center RS za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja. Dostopno: [https://www.cmepius.si/wp-content/uploads/2014/02/Monografija\\_projekt-EHEA\\_splet.pdf](https://www.cmepius.si/wp-content/uploads/2014/02/Monografija_projekt-EHEA_splet.pdf) (10. 3. 2020).
- Aškerc, K. in Braček Lalić, A. (2016). Vključevanje študentov v postopke zagotavljanja kakovosti v slovenskem visokem šolstvu. V: Katarina Aškerc, ur. *Izboljševanje kakovosti poučevanja in učenja v visokošolskem izobraževanju: od teorije k praksi, od prakse k teoriji*. Ljubljana: Center RS za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja. Dostopno: [https://www.cmepius.si/wp-content/uploads/2014/02/Monografija\\_projekt-EHEA\\_splet.pdf](https://www.cmepius.si/wp-content/uploads/2014/02/Monografija_projekt-EHEA_splet.pdf) (10. 3. 2020).
- Bardorfer, A. (2013). Medosebni stik med učiteljem in študenti: nova opredelitev za visokošolski prostor. *Psihološka obzorja/Horizons of Psychology*, 22, 105–114. Dostopno: <http://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-OOARDXZB/447e47fb-e0f8-48c4-a45d-33ddfd3bc673/PDF> (22. 3. 2020).
- Biggs, J. in Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at University: what the students does*. Fourth edition. Maidenhead: Society for Research into Higher Education: Open University Press: McGraw-Hill Education.
- Blažič, M., Ivanuš Grmek, M., Kramar, M. in Strmčnik, F. (2003). *Didaktika: Visokošolski učbenik*. Novo mesto: Visokošolsko središče Novo mesto, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.
- Brejč, M. in Zavašnik Arčnik, M. (2010). *Samoevalvacija v šolah: Zasnova in uvedba ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti vzgojno izobraževalnih organizacij (vrtcev in šol) – KVIZ*. Ljubljana: Republiški izpitni center. Dostopno: <https://solazaravnateljce.si/ISBN/978-961-6637-31-2.pdf> (16. 3. 2020).
- Cerjak, G. (2015). Zagotavljanje kakovosti v evropskem visokem šolstvu. *Revija za ekonomske in poslovne vede*, letnik 2, številka 2, 98–113. Dostopno: [https://fei.uni-nm.si/uploads/\\_custom/revija\\_eb/vol2no2/revija\\_eb\\_2015\\_vol2\\_no2\\_8.pdf](https://fei.uni-nm.si/uploads/_custom/revija_eb/vol2no2/revija_eb_2015_vol2_no2_8.pdf) (12. 3. 2020).
- Cvetek, S. (2015). *Učenje in poučevanje v visokošolskem izobraževanju: teorija in praksa*. Ljubljana: Buča.
- Cvetek, S. (2019). *Na študenta osredinjeno poučevanje: priručnik za visokošolske učitelje*. Ribniško selo: Akadem.
- Čepar, Ž. (2010). *Visokošolsko izobraževanje v Sloveniji. Analiza popraševanja*. Koper: Založba Univerze na Primorskem.
- Debevec, T. et al. (ur.) (2013). *Agencija spodbuja kakovost visokega šolstva*. Ljubljana: Nacionalna agencija Republike Slovenije za kakovost v visokem šolstvu.
- Debevec, T. (2019). O agenciji. V: Tatjana Horvat, ur. *Od minimalnih standardov k odličnosti: zbornik razprav o kakovosti v visokem šolstvu in letno poročilo*. Ljubljana: Nacionalna agencija Republike Slovenije za kakovost v visokem šolstvu. Dostopno: <https://www.nakvis.si/wp-content/uploads/2020/03/Nakvis-brosura.pdf> (7. 3. 2020).
- Drnovšek, J. (2019). Kakovost sistemov, akreditacija, certificiranje in standardi v povezavi z visokim šolstvom. V: Tatjana Horvat, ur. *Od minimalnih standardov k odličnosti: zbornik razprav o kakovosti v visokem šolstvu in letno poročilo*. Ljubljana: Nacionalna agencija Republike Slovenije za kakovost

- v visokem šolstvu. Dostopno: <https://www.nakvis.si/wp-content/uploads/2020/03/Nakvis-brosura.pdf> (7. 3. 2020).
- Evropska komisija/Eurydice (2015). *Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v izobraževanju: Politike in načini evalvacije šol v Evropi. Poročilo Eurydice*. Luksemburg: Publications Office of the European Union. Dostopno: <http://www.eurydice.si/publikacije/Ugotavljanje-in-zagotavljanje-kakovosti-v-izobra%C5%BEevanju-Politike-in-nacini-evalvacije-sol-v-Evropi-SI.pdf?t=1554921302> (13. 3. 2020).
- Evropska komisija/Eurydice (2019). *Zagotavljanje kakovosti v višjem in visokem šolstvu*. Dostopno: [file:///C:/Users/Bezjak/Downloads/eurydice\\_-\\_pquality\\_assurance\\_in\\_higher\\_educationp\\_-\\_2019-03-27.pdf](file:///C:/Users/Bezjak/Downloads/eurydice_-_pquality_assurance_in_higher_educationp_-_2019-03-27.pdf) (15. 3. 2020).
- Gibbs, G. (1992). *Improving the quality of student learning*. Bristol: Technical and Educational services.
- Goltnik Urnaut, A. (2016). Razvoj kakovosti v višjem šolstvu. V: Jasmina Poličnik, ur. *Konferenca – Kakovost v višjih strokovnih šolah. Zbornik referatov*. Celje: Skupnost višjih strokovnih šol Republike Slovenije. Dostopno: [https://www.skupnost-vss.si/wp-content/uploads/2019/06/Zbornik\\_Kakovost-v-vi%C5%A1jih-strokovnih-%C5%A1olah\\_6.-konferenca\\_2016.pdf](https://www.skupnost-vss.si/wp-content/uploads/2019/06/Zbornik_Kakovost-v-vi%C5%A1jih-strokovnih-%C5%A1olah_6.-konferenca_2016.pdf) (10. 3. 2020).
- Harvey, L. in Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment and evaluation in higher education*, 18, 9–34.
- Harvey, L. (2008). Using the european standards and guidelines: some concluding remarks. V: A. Beso, et al., ur. *Implementing and using quality assurance: strategy and practice*. Brussels: EUA.
- Ivanuš-Grmek, M., Javornik Krečič, M., Ograjšek, S. (2020). Nekatere didaktične značilnosti poučevanja na Univerzi v Mariboru z vidika študentov. *Sodobna pedagogika*, letn. 71, št. 2, str. 24–39. Dostopno: [https://www.sodobna-pedagogika.net/clanki/02-2020\\_nekatere-didakticne-znacilnosti-poucevanja-na-univerzi-v-mariboru-z-vidika-studentov/](https://www.sodobna-pedagogika.net/clanki/02-2020_nekatere-didakticne-znacilnosti-poucevanja-na-univerzi-v-mariboru-z-vidika-studentov/) (9. 9. 2020).
- Klemenčič, M., Pupinis, M., Kirdulytė, G. (2020). *Mapping and analysis of student-centred learning and teaching practices: usable knowledge to support more inclusive, high-quality higher education*. NESET report, Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: 10.2766/67668. Dostopno: <https://nesetweb.eu/en/resources/library/mapping-and-analysis-of-student-centred-learning-and-teaching-practices-usable-knowledge-to-support-a-more-inclusive-high-quality-higher-education/> (10. 9. 2020).
- Kohoutek, J. (2009). Setting the stage: quality assurance, policy change and implementation. V: J. Kohoutek, ur. *Implementation of the standards and guidelines for quality assurance in higher education in the Central and East-European Countries*. Bukarešta: Cepes.
- Košir, K., Vršnik Perše, T., Ograjšek, S., Ivanuš-Grmek, M. (2020). Spodbujanje aktivnega študija, kot ga zaznavajo študenti. *AS. Andragoška spoznanja: prva slovenska revija za izobraževanje odraslih*, letn. 26, [št.] 2, str. 33–46. Dostopno: <https://revije.ff.uni-lj.si/AndragoskaSpoznanja/article/view/9150/8974>, doi: 10.4312/as.26.2.33-46. (9. 9. 2020).
- Krek, J. in Metljak, M. (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Dostopno: [http://pefprints.pef.uni-lj.si/1195/1/bela\\_knjiga\\_2011.pdf](http://pefprints.pef.uni-lj.si/1195/1/bela_knjiga_2011.pdf) (8. 3. 2020).
- Marentič Požarnik, B. (1998a). Izpopolnjevanje univerzitetnih učiteljev za boljše poučevanje kot del kulture kakovosti. Izkušnje, prototipi, modeli za ljubljansko univerzo. V: Bogomir Mihevc, ur. *Za boljše kakovost študija: pogovori o visokošolski didaktiki*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete: Slovensko društvo za visokošolsko didaktiko, 29–51.
- Marentič Požarnik, B. (1998b). Vloga izpopolnjevanja učiteljev in sodelavcev v izkazovanju pedagoške usposobljenosti v habilitacijskih postopkih. V: Bogomir Mihevc, ur. *Za boljše kakovost študija: pogovori o visokošolski didaktiki*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete: Slovensko društvo za visokošolsko didaktiko, 55–57.
- Marentič Požarnik, B. (2001). Ali je didaktično izpopolnjevanje spodbudilo udeležence k uvajanju sprememb in novosti v pedagoško delo? V: Barica Marentič Požarnik, ur. *Visokošolski pouk – malo drugače*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, 103–108.
- Marentič Požarnik, B. in Lavrič, A. (2011). *Predavanja kot komunikacija: [kako motivirati in aktivirati študente]*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Marentič Požarnik, B. (2018). *Psihologija učenja in pouka: Od poučevanja k učenju*. Ljubljana: DZS.

- Marentič Požarnik, B., Šarič, M. in Šteh, B. (2019). *Izkuštevno učenje*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Marentič Požarnik, B. (2020). Visokošolska didaktika in didaktično usposabljanje visokošolskih učiteljev pri nas – dosedanj razvoj, izkušnje in problemi. *Andragoška spoznanja*, 26(2), 15–32.
- Ministrstvo za javno upravo (2020). *Model CAF*. Dostopno: <https://www.gov.si/zbirke/projekti-in-programi/uvajanje-sistemov-vođenja-kakovosti-v-organe-javne-uprave-model-caf/opis-modela-caf/> (20. 8. 2020).
- NAKVIS. (b. d.). *Zgodovina*. Dosegljivo: <https://www.nakvis.si/o-agenciji/zgodovina/> (12. 3. 2020).
- NAKVIS. (b. d.). *Članstva*. Dosegljivo: <https://www.nakvis.si/mednarodno-sodelovanje/clanstva/> (12. 3. 2020).
- Organisation for economic cooperation and development (OECD) (2010). *Learning our lesson: review of quality teaching in higher education*. Dostopno: <http://www.oecd.org/edu/imhe/44058352.pdf>. (25. 3. 2020).
- Prašnikar, A. in Kern Pipan, K. (2011). *Pristopi za spodbujanje kakovosti in odličnosti poslovanja v visokem šolstvu*. 30. mednarodna konferenca o razvoju organizacijskih znanosti: Portorož. Dostopno: [file:///C:/Users/Bezjak/Desktop/KAKOVOST/27\\_2011-konferenca\\_portoroz-prasnikar\\_kernpipan.pdf](file:///C:/Users/Bezjak/Desktop/KAKOVOST/27_2011-konferenca_portoroz-prasnikar_kernpipan.pdf) (13. 3. 2020).
- Pravilnik o posodabljanju vzgojno-izobraževnega dela (Ur. l. RS, št. 74/09)(2014). Dostopno: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV9774> (16. 3. 2020).
- Puklek Levpušček, M. in Marentič Požarnik, B. (2005). *Skupinsko delo za aktiven študij*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Reichert, S. (2008). Looking back – looking forward: Quality assurance and the Bologna process. V: A. Beso, et al., ur. *Implementing and Using Quality Assurance: Strategy and Practice*. Brussels: EUA. Dostopno: [https://www.eurashe.eu/library/quality-he/PS\\_I\\_-\\_Reichert\\_-\\_Rome\\_Presentation\\_071115.pdf](https://www.eurashe.eu/library/quality-he/PS_I_-_Reichert_-_Rome_Presentation_071115.pdf) (15. 8. 2020).
- Rodman, K. (2010). Razvoj sistemov in instrumentov zagotavljanja kakovosti visokošolskih institucij. V: Nada Trunk Širca, ur. *Model učinkovitega managementa visokošolskega zavoda*, 273–307. Dostopno: <http://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:doc-RKQDD6EK/e109a290-0f9f-41ad-baa9-463687847cc9/PDF> (16. 3. 2020).
- Standardi in smernice za zagotavljanje kakovosti v evropskem visokošolskem prostoru (ESG). (2015). Bruselj: Belgija. Dostopno: [https://enqa.eu/indirme/esg/ESG%20in%20Slovenian\\_by%20SQAA-NAKVIS.pdf](https://enqa.eu/indirme/esg/ESG%20in%20Slovenian_by%20SQAA-NAKVIS.pdf) (6. 3. 2020).
- Škafar, B. (2012). Model vodenja kakovosti v višjih strokovnih šolah. *Anali PAZU – letnik 2, številka 1*, 52–60. Dostopno: [http://www.anali-pazu.si/sites/default/files/Separat-Skafar\\_646.pdf](http://www.anali-pazu.si/sites/default/files/Separat-Skafar_646.pdf) (15. 3. 2020).
- Šteh, B. (2004). Koncept aktivnega in konstruktivnega učenja. V: Barica Marentič Požarnik, ur. *Konstruktivizem in izobraževanje učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, str. 149–164.
- Thermania (2010–2017). Visokošolska didaktika. Terminološki slovar vzgoje in izobraževanja - Projekt "Terminološki slovar vzgoje in izobraževanja", 2008-2009. Agencija za raziskovanje RS. Dostopno: <https://www.termania.net/slovarji/terminoloski-slovar-vzgoje-in-izobrazevanja/3474575/visokosolska-didaktika> (22. 3. 2020).
- Valencič Zuljan, M. (2002). Kognitivno-konstruktivistični model pouka in nadarjeni učenci. *Pedagoška obzorja*, 17, št. 3/4, str. 3–12.
- Vlăsceanu, L., Grünberg, L. in Pârlea, D. idr. (2007). *Quality assurance and accreditation: a glossary of basic terms and definitions*. Second edition. Bucharest: UNESCO. Dostopno: [file:///C:/Users/Bezjak/Downloads/134621eng%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Bezjak/Downloads/134621eng%20(1).pdf) (20. 8. 2020).
- VVOB. (b. d.). *Our vision on quality education*. Dostopno: <https://www.vvob.be/en/education/our-vision-on-quality-education> (15. 3. 2020).
- Westerheijden, D. F. et al. (2008). *The first decade of working on the European higher education area: The Bologna process independent assessment*. Twente: Center for higher education policy.

- Zakon o visokem šolstvu (Ur. l. RS, št. 67-1993)* (1993). Dostopno: <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina?urlid=199367&stevilka=2465> (9. 3. 2020).
- Zakon o visokem šolstvu (Ur. l. RS, št. 100-2004)* (2004). Dostopno: <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2004-01-4325?sop=2004-01-4325> (15. 3. 2020).
- Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o visokem šolstvu, ZViS-K* (2006)(*Uradni list RS, št. 94/06*). Dostopno: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO4492> (12. 3. 2020).
- Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o visokem šolstvu (ZViS-F)* (2008)(*Uradni list RS, št. 64/08*). Dostopno: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO5095> (12. 3. 2020).
- Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o visokem šolstvu (ZViS-G)* (2009)(*Uradni list RS, št. 86/09*). Dostopno: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO5533> (12. 3. 2020).
- Zakon o visokem šolstvu (uradno prečiščeno besedilo) (ZViS-UPB7) (Ur. l. RS, št. 32-2012)* (2012). Dostopno: <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2012-01-1406?sop=2012-01-1406> (15. 3. 2020).

# KAJ BI MORALI VISOKOŠOLSKI UČITELJI VEDETI O SPODBUJANJU KAKOVOSTNEGA UČENJA: MITI IN SODOBNA ZNANSTVENA SPOZNANJA

KATJA KOŠIR

Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Maribor, Slovenija.

E-pošta: katja.kosir@um.si

**Povzetek** Raziskovalna spoznanja v znanosti stalno vodijo v spreminjanje uveljavljenih konceptov in pojmovanj. Visokošolski učitelji kot raziskovalci svojega področja soustvarjajo sodobna znanstvena pojmovanja na svojem predmetnem področju ter z njimi kot učitelji seznanjajo študente. Vendar pa je za spodbujanje kakovostnega učenja študentov potrebno tudi poznavanje sodobnih znanstvenih spoznanj s področja učenja in poučevanja. V prispevku so sodobne raziskovalne ugotovitve o procesu učenja in poučevanja predstavljene skozi mite, ki so bili v preteklosti izobraževanja učiteljev predstavljeni kot dejstva, a jih sodobne raziskave ne potrjujejo ali jih celo negirajo. Na tak način utemeljujemo potrebo po vzpostavitvi priložnosti za izgradnjo ter reflektiranje pedagoških kompetenc visokošolskih učiteljev na sistemski ravni ter zaključujemo, da bi opora učiteljem pri reflektiranju in s tem raziskovanju lastne prakse morala biti pomemben cilj vseh visokošolskih ustanov.

**Ključne besede:**

učenje,  
poučevanje,  
visoko  
šolstvo,  
prepričanja,  
poklicni  
razvoj

## 1 Uvod

Raziskovalna spoznanja v znanosti stalno vodijo v spreminjanje uveljavljenih konceptov, pojmovanj ali celo paradigem. Visokošolski učitelji so ne le aktivno v stiku, temveč kot raziskovalci svojega področja tudi soustvarjajo sodobna znanstvena pojmovanja na svojem predmetnem področju ter z njimi kot učitelji seznanjajo študente. Vendarle pa potrebujejo pedagoški delavci v visokem šolstvu – poleg vrhunskega poznavanja svojega predmetnega področja – za učinkovito poučevanje tudi vsaj osnovna pedagoška znanja in kompetence. Za spodbujanje kakovostnega učenja študentov je potrebno tudi poznavanje sodobnih znanstvenih spoznanj s področja učenja in poučevanja – tega znanja pa na večini slovenskih univerz večina visokošolskih učiteljev ne pridobi sistematično, kaj šele da bi jim bile na voljo sistemske priložnosti za osveževanje znanja. Zelo verjetno je, da je zaradi tega njihovo poučevanje manj učinkovito, kot bi lahko bilo, določeni pristopi, ki jih uporabljajo, pa bolj verjetno izhajajo iz intuitivnih ali zastarelih pojmovanj in utegnejo zato celo zmanjševati učinkovitost poučevanja.

V prispevku bodo sodobne raziskovalne ugotovitve o procesu učenja in poučevanja predstavljene skozi mite, ki so bili v preteklosti na različnih izobraževanjih za učitelje predstavljeni kot dejstva, a jih sodobne raziskave ne potrjujejo ali jih celo negirajo. Tudi na področju izobraževalnih znanosti in pedagoške psihologije namreč replikacijske študije, večja metodološka rigoroznost ter uporaba bolj rigoroznih vrst raziskav (npr. metaanaliza, vzdolžne raziskave) in raziskovalnih načrtov (npr. različni eksperimentalni raziskovalni načrti) vodijo v veljavnejša spoznanja o procesu učenja in poučevanja, ki v nekaterih vidikih niso skladna s teorijami oziroma prevladujočimi tezami, ki so pred tem v pedagoški znanosti in stroki veljala za povsem utemeljena. Prav tako so se v preteklosti na znanstvenih oziroma strokovnih področjih, ki se ukvarjajo s spodbujanjem kakovostnega učenja (edukacijske vede, pedagoška psihologija, visokošolska didaktika), nekatere teze uveljavile brez zadostne empirične podpore, sodobne raziskave pa jih ne potrjujejo ali celo zavračajo.

Občasno »revidiranje« prepričanj o različnih vidikih poučevanja in učenja predstavlja za učitelja, ki si prizadeva razumeti in izboljševati svoje pedagoško delo, skorajda nujno. Vendar pa za takšno refleksijo lastnega delovanja učitelji potrebujejo tudi sistemsko ponujene priložnosti. Če je za slednje vsaj do neke mere poskrbljeno na ravni pedagoškega dela v osnovni in srednji šoli (npr. s programi profesionalnega



usposabljanja za učitelje, pedagoškimi konferencami, izobraževanju za kolektive), je na področju visokošolskega poučevanja priložnosti za sistematično refleksijo lastnega pedagoškega dela malo oziroma je ta povsem prepuščena pripravljenosti in osebnim virom posameznika za reflektiranje lastnega pedagoškega dela in izobraževanja na tem področju. Obstaja torej bojazen, da so nekatera pojmovanja o spodbujanju kakovostnega učenja pri visokošolskih učiteljih (z izjemo tistih, ki prihajajo s področja izobraževanja učiteljev) še bolj kot na nižjih ravneh izobraževanja intuitivna, nezaveščena oziroma neposodobljena in kot taka nefunkcionalna. Namen pričujočega prispevka je visokošolske učitelje v zgoščeni, povzeti obliki seznaniti s sodobnimi znanstvenimi spoznanji s področja učenja in poučevanja.

V nadaljevanju je navedenih šest sklopov tez, iz katerih visokošolski učitelji in sodelavci pogosto izhajajo pri svojem poučevanju, a jih sodobne raziskave ne potrjujejo. Nanašajo se na naslednja področja:

- učinkovitost učnih pristopov, ki temeljijo na problemskem učenju;
- veljavnost koncepta spoznavnih učnih slogov;
- pomen ravni predmetnega znanja za kakovostno spodbujanje učenja;
- osebne značilnosti nasproti pedagoškim kompetencam pri spodbujanju kakovostnega učenja;
- vloga zunanje motivacije pri spodbujanju kakovostnega učenja;
- pomen varnega in spodbudnega učnega okolja za kakovostno učenje.

## **2 „Kar slišim, pozabim, kar naredim, razumem“ ali mit o univerzalni učinkovitosti učnih pristopov, ki temeljijo na problemskem učenju in učenju z odkrivanjem**

V zadnjih desetletjih se tudi na področju visokošolskega poučevanja vse bolj poudarja pomen pristopov poučevanja, ki temeljijo na odkrivanju, sodelovalnem učenju ter učenju ob reševanju problemov. Utemeljenost teh pristopov se pogosto utemeljuje s konstruktivistično paradigmo poučevanja, ki – za razliko od v sredi preteklega stoletja prevladujočega behaviorističnega transmissijskega pojmovanja učenja in poučevanja – poudarja, da je učenje proces izgrajevanja lastnega znanja

(npr. Steffe in Gale, 1995). Ta proces med drugim sodoloča tudi predznanje in pojmovanja učenca o nekem pojavu in njegove predhodne izkušnje s tem pojavom.

Konstruktivizem načeloma ustrezno pojasnjuje proces učenja, na področju prenosa te paradigme, na poučevanje in torej izpeljevanje didaktičnih pristopov, ki naj bi podprli osmišljeno izgrajevanje znanja, pa vlada tako v znanstvenem kot strokovnem prostoru precejšnja zmeda. V preteklosti je bilo namreč spodbujanje procesa izgrajevanja lastnega znanja pogosto razumljeno kot ustvarjanje priložnosti za aktivno učenje z odkrivanjem, pri čemer je naloga učitelja pretežno vzpostavljanje takšnih učnih situacij, v katerih se lahko učenec (bolj ali manj samostojno) uči in razmišlja, po možnosti v procesu spoprijemanja z avtentičnimi nalogami oziroma problemskimi situacijami ter v smiselnem dialogu v skupini (glej npr. Marentič Požarnik, 2000). V zadnjih dveh desetletjih pa nekateri avtorji (npr. Hattie, 2009; Hattie in Yates, 2014; Kirschner, Sweller in Clark, 2006) opozarjajo, da je pretvarjanje konstruktivističnih tez v didaktična načela na način, da je za podporo grajenju lastnega znanja pomembno ustvarjati učne situacije, kjer se učence z namenom spodbujanja samostojnega odkrivanja seznanijo le z minimalnimi robnimi pogoji neke aktivnosti, neustrezno. Konstruktivizem je namreč model razlage procesa učenja; razumeti ga kot model, ki pojasnjuje proces poučevanja, oziroma iskati neposredne izpeljave za poučevanje je neustrezno in neutemeljeno. Kot opozarja Hattie (2009), pomeni podpora pri grajenju deklarativnega znanja učencev predvsem zmožnost razumeti učenje s perspektive učenca – ob upoštevanju temeljnih konstruktivističnih predpostavk, da je učenje neizogibno aktivna dejavnost ustvarjanja ali poustvarjanja lastnega znanja (in ne le pasivno sprejemanje) ter da je znanje načeloma socialno konstruirano. V nasprotju s pogostim in priljubljenim prepričanjem, da je nevoden pouk, ki temelji na samostojnem odkrivanju, najustreznejši način za spodbujanje takšnega učenja, Hattie (2009) v svoji obširni sintezi metaanalitičnih raziskav, ki so preučevale dejavnike učnih dosežkov, povzema, da so bolj direktivne in aktivnejše metode poučevanja učinkovitejše za spodbujanje in doseganje kakovostnega znanja, kot ga opredeljuje konstruktivizem. Pri tem se kot posebej učinkoviti kažejo pristopi, ki vključujejo sodelovalne aktivnosti in omogočajo stalne povratne informacije, spodbujajo metakognitivne strategije in stremijo k ustvarjanju pogojev, da vsi učenci znanje usvojijo do zadostne mere, preden so vključeni v nadaljnje učenje (ang. *mastery learning*).

Težava z mislijo, ki je povzeta v naslovu »*Kar slišim, pozabim, kar naredim, razumem.*«, je torej v tem, da pretirano poenostavlja proces učenja. Zgolj nekaj početi še zdaleč ne pomeni nujno učiti se; aktivno procesiranje informacij in učenje skozi sledenje jasnim navodilom se nikakor ne izključujeta. Učenje je vsaj v začetnih fazah pridobivanja (poklicnih) kompetenc bolj učinkovito, če učitelj jasno usmerja, ne le ustvarja pogoje za kakovostno učenje. Določene spretnosti je nujno avtomatizirati; avtomatizacija osnovnih spretnosti, ki včasih vključuje tudi nekaj „učenja na pamet“, v nadaljnjih fazah učenja sprosti mentalne vire za zahtevnejše kognitivne naloge.

Empirični dokazi o tem, da pristopi, ki spodbujajo učenje z odkrivanjem in reševanjem problemov, niso univerzalno učinkoviti, prihajajo v zadnjih dveh desetletjih zlasti s področja kognitivne psihologije. Te raziskave so omogočile boljši vpogled v našo kognitivno strukturo ter v dejavnike, ki jih je potrebno upoštevati pri načrtovanju učenja. Še posebej učinkovita je pri pojasnjevanju, da zgolj uporaba določenih didaktičnih pristopov ne prispeva nujno k osmišljenemu grajenju znanja in s tem spodbujanju kakovostnega učenja, teorija kognitivne obremenitve (ang. *cognitive load theory*; Sweller, 1988). Teorija izhaja iz raziskovalnih ugotovitev o naši kognitivni strukturi; ta je sestavljena iz omejenega delovnega pomnilnika z delno neodvisnimi procesnimi enotami za vizualne/prostorske in slušne/verbalne informacije, ki sodeluje s sorazmerno neomejenim dolgoročnim pomnilnikom. Za obdelavo novih informacij je potreben miselni napor, kar predstavlja obremenitev našega delovnega spomina, katerega kapaciteta je omejena (Sweller, 1988, 2010, 2015). Učinkoviti pristopi poučevanja so tisti, ki te omejitve zmanjšajo tako, da omogočajo uporabo shem, ki so shranjene v dolgoročnem spominu in pripomorejo k učinkovitejši obdelavi informacij. Učenci z dokaj majhno stopnjo ekspertnega znanja (npr. študenti na začetku študija) morajo tovrstne sheme in proceduralna znanja najprej konstruirati in jih avtomatizirati. V tem začetnem obdobju pridobivanja strokovnega znanja so didaktični pristopi z relativno nizko stopnjo vodenja s strani učitelja, ki temeljijo na samostojnem odkrivanju (npr. problemsko učenje, učenje z odkrivanjem) precej neučinkoviti, saj pretirano obremenijo učenčev delovni spomin; učenci novinci namreč še nimajo izgrajenih ustreznih shem konceptov z določenega področja, na katere bi lahko navezali nove informacije. V obdobju, ko učenci šele pridobivajo strokovno znanje z določenega področja, so tako bolj kot samostojno odkrivanje učinkoviti bolj vodeni učni pristopi, na primer prikazovanje že rešenih primerov (namesto problemov, ki bi jih naj učenec samostojno reševal) (za pregled glej Kirshner idr., 2018). Didaktični pristopi, ki so

zelo učinkoviti pri manj izkušenih učencih, pa lahko izgubijo učinkovitost ali postanejo celo neučinkoviti pri bolj večjih učencih z več predznanja na določenem strokovnem področju. V takih primerih (npr. pri pedagoškem delu s strokovnjaki na določenem področju, pri delu s študenti na višjih stopnjah izobraževanja) so za spodbujanje kakovostnega učenja bolj učinkoviti pristopi k poučevanju, ki delovnega spomina učencev ne obremenjujejo z odvečnimi informacijami, ampak omogočajo več samostojnega, problemsko zasnovanega učenja z odkrivanjem.

Slednje – torej spoznanje, da je odločitev, kateri didaktični pristopi najbolj učinkovito podprejo kakovostno izgrajevanje znanja, v veliki meri odvisna od tega, kakšna je stopnja (strokovnega) znanja učencev glede obravnavanih vsebin – so Kayuga, Ayres, Chandler in Sweller (2003) poimenovali učinek obratnega sorazmerja s količino predznanja (ang. *expertise reversal effect*). Učinek obratnega sorazmerja s količino predznanja je bil potrjen v različnih izobraževalnih kontekstih na različnih stopnjah izobraževanja (od osnovne šole do visokošolskega izobraževanja) in različnih predmetnih področjih (za pregled glej Kayuga, Rikers in Paas, 2012) in odlično pojasnjuje, zakaj učinkovitosti didaktičnih pristopov ni mogoče presojati neodvisno od ciljne skupine, ki so ji namenjeni.

### **3 »Učenje je bolj učinkovito, kadar se način poučevanja ujema z učnim slogom učenca« ali mit o učnih slogih**

Predpostavka v ozadju modela kognitivnih oziroma učnih slogov je, da se ljudje neodvisno od razlik v sposobnostih razlikujemo tudi v načinu, kako pristopamo k učnim oziroma kognitivnim nalogam. Preučevanje kognitivnih slogov ima v psihologiji dolgo tradicijo (Hattie in Yates, 2014); vzpostavile so se različne delitve kognitivnih oziroma učnih slogov, pri čemer prevladuje delitev učnih slogov na vidnega, slušnega/avditivnega in kinestetičnega (t. i. VAK model). Iz tega modela je izšlo veliko število samoocenjevalnih vprašalnikov, ki naj bi omogočali samooceno prevladujočega učnega sloga. Iz modela učnih slogov so se razvila različna priporočila za učitelje, da je potrebno način poučevanja prilagajati tako, da nagovorimo raznolikost učencev v njihovih preferencah sprejemanja in obdelovanja informacij.

Vendar pa raziskave ne potrjujejo veljavnosti delitve učencev glede na različne učne sloge (Dembo in Howard, 2007). Kljub temu je mit o učnih slogih presenetljivo prisoten tako v praksi kakor še vedno celo v raznih izobraževanjih za učitelje tako pri nas kot v tujini. Prav priljubljenost tega koncepta je bila eden ključnih motivov, da je Ameriško združenje za psihološko znanost (American Association for Psychological Science) štirim vodilnim kognitivnim psihologom zaupalo nalogo, da natančno pregledajo raziskovalne dokaze o konceptu učnih slogov. Njihovi zaključki so bili jasni: nikakršnih raziskovalnih dokazov ni, da bi bilo smiselno ocenjevanje posameznikovega učnega sloga ter prilagajanje poučevanja temu slogu vnesti v prakso poučevanja (Pashler, McDaniel, Rohrer in Bjork, 2008). Instrumenti za merjenje učnih slogov so neveljavni; preference, ki jih posameznik izrazi v takšnem vprašalniku, v ničemer ne napovedujejo njegovega dejanskega učenja. Prav tako ni nikakršnih raziskovalnih dokazov, da bi ujemanje med učnim slogom učitelja in učenca vodilo v bolj učinkovito poučevanje in učenje.

Seveda se učenci in študenti, ki jih poučujemo, med seboj razlikujejo v številnih značilnostih in seveda je določena stopnja individualizacije oziroma diferenciacije poučevanja nujna za spodbujanje kakovostnega učenja. Vendar pa sodobna psihološka spoznanja v ničemer ne utemeljujejo teze, da je učence v razredu ali študente v letniku glede na njihove kognitivne, motivacijske ali čustvene značilnosti mogoče razdeliti v različne tipe, ki jih je potem smiselno poučevati na določen način. Takšno pojmovanje je pretirano poenostavljeno in nefunkcionalno, saj daje lažen občutek, da učence potem, ko smo jih umestili v določeno kategorijo, poznamo in »vemo, kako je treba z njimi«. Slednje pa predstavlja nevarnost za nereflektirano, »obrtniško« poučevanje, ki ni prilagojeno dejanskim značilnostim ciljne skupine učencev.

#### **4 »Učitelj mora biti predvsem strokovnjak na svojem področju« ali mit o predmetnem znanju kot ključnem vidiku dobrega poučevanja**

Mit, o katerem je govora v nadaljevanju, je za področje visokošolskega izobraževanja še posebej aktualen, saj so robni pogoji za pedagoške delavce v visokem šolstvu pri nas taki, da je predmetno znanje, ki ga učitelji dokazujemo z različnimi znanstvenimi referencami, pravzaprav ključna licenca za poučevanje, saj predstavlja večinski del pogojev, ki jim mora visokošolski učitelj zadostiti v procesu habilitacije.

Visokošolski učitelji se tekom svoje znanstvene kariere običajno oblikujejo v vrhunske strokovnjake na svojem predmetnem področju, torej na področju, na katerem so praviloma tudi pedagoško aktivni. Toda ali je kakovost njihovega predmetnega znanja tista, ki loči bolj učinkovite od manj učinkovitih učiteljev?

Pomena predmetnega znanja vsekakor nikakor ne gre podcenjevati – dobro poznavanje področja, ki ga učitelj poučuje, predstavlja nujen pogoj za poučevanje na katerikoli ravni izobraževanja. Problematično pa je, kadar predmetno znanje pojmuje kot zadosten pogoj za dobro poučevanje oziroma kadar predpostavljamo, da je kakovost predmetnega znanja tisto, kar napoveduje dobro pedagoško delo oziroma ločuje bolj učinkovite od manj učinkovitih učiteljev. Posedovanje visoke ravni znanja o določenem področju namreč ne pomeni avtomatsko tudi sposobnosti dobrega poučevanja na tem področju. Pravzaprav je pogosto celo obratno: več kot učitelj ve o določenem področju, težje mu je razumeti to področje s perspektive nekoga drugega (Hattie in Yates, 2014). Tako raziskave kažejo, da strokovnjaki pogosto podcenjujejo težavnost določenih nalog oziroma tem za novince (Hinds, 1999), kar jim seveda otežuje razumevanje učnega procesa s perspektive učencev. Prav tako učitelji z visoko ravnijo strokovnega znanja pogosto manj učinkovito opisujejo razne strokovne postopke, saj izpuščajo določene vidike, ki so jih sami že zdavnaj avtomatizirali, za učence pa so v procesu učenja zelo pomembni (Feldon, 2007). Tako nekatere raziskave celo kažejo, da so posamezniki z manj poglobljenim znanjem na določenem področju pri poučevanju popolnih začetnikov uspešnejši od tistih z bolj poglobljenim znanjem, saj poučujejo na osnovnejši, bolj konkretni ravni (Hinds, Patterson in Pfeffer, 2001).

Vendarle to ne pomeni, da je predmetno znanje učiteljev nepomembno za njihovo poučevanje. Še zlasti na višjih ravneh izobraževanja, torej v visokošolskem izobraževanju, imajo pogosto študenti že dokaj dobro predznanje na določenih predmetnih področjih. Prav tako učenci in študenti pri učiteljih načeloma cenijo poglobljeno strokovno znanje ter entuziazem. Povratne informacije učiteljev, ki jih ocenjujejo kot večje strokovnjake, načeloma sprejmejo kot bolj kredibilne.

Namen tega podpoglavja torej ni bil zmanjševati pomen predmetnega znanja visokošolskega učitelja, temveč opozoriti, da nas lahko visoko specializirano strokovno znanje včasih ovira pri razumevanju procesa učenja s perspektive študenta in tako pri učinkovitem poučevanju.

## **5 »Dober učitelj se rodi« ali mit o pomenu osebnostnih značilnosti učitelja za dobro pedagoško delo**

Prejšnje podpoglavje povzema, da predmetno znanje učitelja ni zadosten pogoj za njegovo dobro opravljanje pedagoškega dela. Ta spoznanja problematizirajo dejstvo, da v visokem šolstvu učitelji dobijo »licenco« za poučevanje pretežno na osnovi svojih raziskovalnih dosežkov, urjenje v spretnostih poučevanja pa je prepuščeno dobri volji oziroma pripravljenosti posameznikov. Predpostavlja se torej, da se učitelj, ki je strokovnjak na svojem področju, nekako pač znajde tudi pri pedagoškem delu oziroma da mu njegovo ekspertno znanje omogoča, da razvije nekakšno »karizmo«. Dodatno takšno prakso problematizirajo raziskave, ki so preučevale pomen osebnostnih značilnosti za dobro poučevanje. Jasno namreč kažejo, da je preučevanje osebnostnih značilnosti posameznikov, ki bi napovedovale dobro poučevanje, slepa ulica v raziskovanju kakovostnega poučevanja (Hattie in Yates, 2014). Kar napoveduje dobro poučevanje, je namreč učinkovito vedenje v razredu in ne osebnostne značilnosti. Ključno je torej učiteljem omogočiti, da razvijejo vedenjske vzorce, ki vodijo v učinkovito načrtovanje in izvedbo pedagoškega procesa: komuniciranje, vodenje skupine, spretnosti uporabe različnih didaktičnih pristopov, dajanje povratnih informacij. Če ponazorim: vprašanje, ali je za poučevanje bolje, da je učitelj introverten ali ekstraverten, je nerelevantno – bistveno je, kakšna je njegova pripravljenost, da pri svojem pedagoškem delu vzpostavi učinkovite vzorce vedenja. Dobro pedagoško delo torej ni stvar talenta, karizme ali občutka za poučevanje, temveč je zaveza, da bomo stalno raziskovali, poskušali razumeti in izboljševali svoje delo z udeleženci pedagoškega procesa.

Slednje je pravzaprav dobra novica, saj kaže, da je delitev na tiste, ki imajo občutek za pedagoško delo in tiste, ki slednjega nimajo, neustrezna, saj so pedagoške kompetence stvar reflektiranega urjenja in ne (ali pa vsaj v zelo majhni meri) prirojenih, stabilnih osebnostnih značilnosti. Zato je še toliko pomembneje, da so tudi učitelji v visokem šolstvu sistemsko spodbujeni k izboljšanju svojih pedagoških kompetenc.

V tem kontekstu gre vendarle omeniti raziskave, ki so preučevale, kaj je tisto, kar učenci cenijo pri učiteljih. Če to ni osebnost, kaj torej je? Ključno pričakovanje, ki ga imajo učenci do učiteljev je, da ustrezno opravijo svojo vlogo učitelja, kar vključuje tako odprtost in spoštljiv odnos kakor tudi upoštevanje in vztrajanje pri

vzpostavljenih pravilih in moralnem kodu. Učenci si želijo, da bi jih poučevali odgovorni odrasli, ki ohranjajo konstruktiven fokus na učenju in ki jim pomagajo pri izboljševanju znanja in veščin skozi proces spremljanja in povratne informacije. Učenci cenijo pomoč pri doseganju neodvisnosti, cenijo učitelje, ki zmorejo nove vsebine povezati z že poznanimi, ki zmorejo kompleksne vsebine predstaviti na preprost in razumljiv način, ki zmorejo v razredu ustvarjati vzajemno zaupanje in pravičen odnos ter pripoznati, da se učenci učijo z različnim tempom in da potrebujejo različno stopnjo vodenja, povratne informacije in navodil (Hattie in Yates, 2014). Odnos, ki ga učitelj vzpostavlja z učenci (in ne njegova osebnost), torej pomembno sodoloča kakovost učenja in poučevanja (za pregled glej Davis, 2013). Odnosne spretnosti pa nikakor niso nekaj, kar bodisi imamo bodisi nimamo, ampak so kompetence, ki jih je pri (bodočih) učiteljih mogoče in potrebno razvijati. Vprašanje, v kolikšni meri so visokošolski učitelji pri nas spodbujeni k urjenju odnosnih spretnosti, je najbrž retorično.

## **6 »Od študentov se pričakuje notranja motiviranost za študij« ali mit o neustreznosti zunanje učne motivacije**

Kadar opredeljujemo (učno) motivacijo, pogosto uporabljamo delitev na zunanjo in notranjo motivacijo. Vendar pa zunanja in notranja motivacija nista dihonomni kategoriji: to pomeni, da motivov ni mogoče umeščati le v eno ali le v drugo kategorijo, saj gre za motivacijski kontinuum (za pregled glej npr. Ryan in Deci, 2002; 2020), kjer sta povsem zunanja in povsem notranja motivacija le skrajna pola, na dimenziji med skrajno zunanjo in skrajno notranjo motivacijo pa so različni motivi, ki se razlikujejo v stopnji ponotranjenosti motiva. Za lažje razumevanje kontinuuma je potrebno natančno opredeliti, kaj predstavljata obe skrajni točki motivacijskega kontinuuma. Notranja (intrinzična) motivacija se nanaša na vse motive, ko je aktivnost že sama po sebi nagrada, izvira iz radovednosti in interesa. Notranja motivacija je to, kar nas motivira, da nekaj naredimo, kadar nam ni treba ničesar storiti. Zunanja (ekstrinzična) motivacija pa se nanaša na motive, ko cilj ni aktivnost sama po sebi, ampak to, kar bo prinesla; delujemo zaradi posledic – da bi dobili nagrado ali se izognili kazni. Aktivnost (v primeru učne motivacije, torej učenje) je tako le sredstvo za doseganje pozitivnih in izogibanje negativnim posledicam. Pri tem je potrebno poudariti, da posledice niso nujno neke izven posameznika: pri manj skrajnih oblikah zunanje motivacije gre na primer za opravljanje dejavnosti zato, da bi se izognili občutkom krivde ali da bi se dobro počutili.



Če izhajamo iz takšne opredelitve motivacije, se bomo najbrž strinjali, da je večina naših dejavnosti zunanje motivirana – redke so namreč dejavnosti, ki jih opravljamo le zato, ker v njih uživamo. Enako seveda velja tudi za študijske aktivnosti študentov – primarno jih pretežno opravljajo zato, ker so obvezne. To pa ne pomeni, da je njihova motivacija vedno izključno zunanja, saj lahko pri opravljanju neke dejavnosti različne oblike motivacije soobstajajo. Študent si lahko na primer zelo prizadeva, da bi dobro opravil projektno nalogo, ker ga tema zelo zanima (interes), ker se želi izkazati in mu naloga predstavlja izziv (storilnostna motivacija) in ker si želi biti dobro ocenjen (nagrada).

Bolj ponotranjene oblike motivacije so za študij seveda ugodnejše, saj so povezane z večjim zadovoljstvom ob opravljanju dejavnosti, vodijo v bolj kakovostne, poglobljene in ustvarjalne dosežke, obenem pa so trajnejše. Zunanja motivacija namreč običajno ni trajna: ko izgine vir zunanjega nadzora (nagrada ali kazen), dejavnost preneha. Vendar pa to nikakor ne pomeni, da je skrajna zunanja motivacija – torej opravljanje obveznosti zgolj zato, ker so obvezne – za opravljanje študijskih dejavnosti nujno problematična. Nerealno je pričakovati, da bodo študenti za vse ali za večino študijskih obveznosti notranje motivirani. Zunanji motiv (npr. neke dejavnosti se lotim, ker dobim zanjo dodatne točke, ker predstavlja pogoj za pristop k izpitu ipd.) je pogosto nujen za aktivacijo; ob smiselno zastavljenih učnih izzivih je povsem mogoče, da aktivnost, ki se je študent lotil zato, da bi pridobil dodatne točke, postane nekaj, kar mu predstavlja izziv in ob delu morda (na trenutke) celo uživa.

Poleg značilnosti samih obveznosti, ki naj bi bile načeloma takšne, da jih študenti dojemajo kot relevantne oziroma smiselne za izgrajevanje njihovih poklicnih kompetenc, je ključni dejavnik, ki lahko prispeva, da se prvotno zunanjim učnim motivom pridružijo še bolj ponotranjeni, premišljen način dajanja povratne informacije s strani učitelja. Prav sposobnost dajanja ustreznih povratnih informacij je ena izmed ključnih veščin učitelja, ki zmore podpirati kakovostno učenje svojih učencev oziroma študentov (Hattie, 2009).

Funkcija povratne informacije je zmanjševanje vrzeli med tem, kje je študent trenutno, in tem, kje naj bi bil – torej med njegovimi trenutnimi dosežki in ravnijo dosežkov, ki jo vrednotimo kot uspeh (Hattie 2012). Da je povratna informacija učinkovita, mora torej učitelj dobro vedeti, kakšna je trenutna raven obvladovanja

študentov in kakšni so predvideni učni izidi. Povratna informacija omenjeno vrzel zmanjšuje na različne načine: posamezniku zagotavlja potrebne informacije oziroma namige, ki mu pomagajo, da vztraja pri učni aktivnosti, usmerja pozornost na procese, ki so potrebni za uspešno opravljeno nalogo, daje informacije o vidikih, ki jih je študent napačno razumel oziroma študenta motivira, da v učno aktivnost vloži več truda (Hattie in Timperley, 2006).

Učinek povratne informacije pa je seveda odvisen od načina, kako učitelj povratno informacijo oblikuje (Black in Wiliam, 2009; Hattie, 2009). Hattie in Timperley (2006) na osnovi pregleda raziskav, ki so preučevale učinkovitost povratne informacije, povzemata, da učinkovita povratna informacija odgovarja na tri ključna vprašanja:

1. *Kam grem? Kakšni so cilji?*
2. *Kako grem? Kakšen napredek je bil narejen glede na cilje?*
3. *Kako naprej? Katere aktivnosti naj izvedem, da bom bolje napredoval?*

Še zlasti pomembno je, kako učitelj v povratni informaciji oblikuje odgovor na tretje vprašanje. Ključno je, da se ta vidik ne sprevrže v nalaganje še več učnih obveznosti, temveč učitelj nanj odgovarja v povezavi s prvima dvema vprašanjema ter učencu/študentu pomaga pri identifikaciji ovir pri učenju ter pri iskanju načinov, kako se učinkoviteje učiti oziroma kako poglobiti razumevanje.

Za učinkovito dajanje povratnih informacij študentom (ter s tem spodbujanje bolj ponotranjenih oblik motivacije za študijske aktivnosti) so lahko visokošolskim učiteljem v pomoč tudi naslednje smernice (Hattie, 2012):

- Ob dajanju povratnih informacij je potrebno preverjati tudi, kako študenti sprejemajo in si razlagajo povratne informacije. Eden izmed dejavnikov, ki sodoloča, kako bo študent povratno informacijo sprejel ter posledično, ali jo bo uporabil pri načrtovanju nadaljnega učenja, je tudi način, kako je povratna informacija oblikovana. Ključno je, da učitelj podpre in pripozna dotedanja učna prizadevanja študenta in seveda, da se izogiba presojanju študenta in njegovih zmožnosti tako v pozitivnem (npr. *Za to ste pa res talentirani*) kot v negativnem smislu (npr. *To pa ni ravno vaše močno področje*), saj takšne sodbe vodijo v pripisovanje (ne)uspeha lastnim sposobnostim, kar nikakor ni funkcionalno z

vidika nadaljnjih učnih prizadevanj in vztrajanja pri učnih aktivnostih (Yeager in Dweck, 2012).

- Povratno informacijo je smiselno oblikovati tako, da ne sporoča le, kaj je treba popraviti, ampak študenta spodbuja k napredku.
- Kadar je povratna informacija oblikovana tako, da študentu nakažemo izziv, ki ga je potrebno doseči, bo povratna informacija praviloma v večji meri upoštevana.
- Del študijskega procesa naj predstavlja tudi namerno sporočanje študentom, kako naj prosijo za povratno informacijo, kako si jo naj razlagajo in kako naj jo uporabijo pri načrtovanju nadaljnjega učenja.
- Tudi vrstniške povratne informacije imajo lahko pomembno vlogo pri podpori kakovostnemu učenju; urjenje študentov v vzajemnem dajanju povratnih informacij na primeren način naj tako za učitelja predstavlja pomemben vidik učnega procesa.

## **7 »Pravo učenje je vedno težko« nasproti »Učenje mora biti vedno prijetno« ali dve skrajni pojmovanji vloge pozitivnih čustev v procesu učenja**

Zadnje pojmovanje, ki je izpostavljeno v tem prispevku, se nanaša na vprašanje »prijetnosti« učenja: torej na vprašanje, kakšna čustva naj bi učeči se doživljali v procesu učenja. Med učitelji na različnih ravneh izobraževanja najdemo v zvezi s tem zelo raznolika prepričanja, od prepričanja, da je učenje pač težaško delo in znamenitega »prek trnja do zvezd«, do prizadevanj po spontanem učenju ob igri ali skozi dejavnost na način, da posameznik ob učenju doživlja pozitivna čustva in učenje poteka spontano, brez truda.

Kaj torej drži? Kako nam lahko sodobna psihološka spoznanja pomagajo razumeti vlogo čustev v procesu učenja? Sodobna spoznanja s področja kognitivne psihologije so zelo blizu tezi, da je učenje – vsaj tisto namerno, zavestno učenje – precej težaška aktivnost, ki se ji, kadar imamo izbiro, raje izognemo kot ne (za pregled glej Hattie in Yates, 2014; glej tudi Kahnemanov model hitrega in počasnega mišljenja; Kahneman, 2011). Učenje zahteva trud, naša naravna težnja pa je varčevati z osebnimi viri v situaciji, ko se je potrebno potruditi. Trud načeloma vlagamo le, kadar je neka aktivnost skladna z našo osebno motivacijo in cilji, kar pa – kot nakazano že v prejšnjem podpoglavju – za večino učnih aktivnosti velja le do

določene mere oziroma od učitelja praviloma zahteva, da vključevanja študentov ne utemeljuje in gradi le na notranjih motivih, temveč da jim dodaja tudi zunanje. Povabilo k učenju predstavlja za učenca zahtevo po vlaganju truda, kar vedno pomeni izstop iz območja udobja. Kako težaven bo ta izstop za posameznika, pa je odvisno od številnih dejavnikov tako na ravni učne zahteve oziroma situacije kakor tudi na ravni učenca. Za učence z visoko stopnjo samoučinkovitosti – torej visokim prepričanjem v svoje zmožnosti, da bodo pri učenju uspešni – je »povabilo« k učenju lažje kot za tiste, ki so tekom svoje izobraževalne zgodovine razvili prepričanje, da je sprejeti učni izziv zanje precej tvegano. Vedenje in odločitev za investiranje lastnih mentalnih ali vedenjskih virov v učenje sta tako delno odvisna tudi od tega, ali je učenčev cilj doseči nek uspeh (motivacija približevanja) ali se želi prvenstveno izogniti neuspehu (motivacija izogibanja) (glej npr. Schunk, Meece in Pintrich, 2014). Študenti imajo za seboj že dolgo izobraževalno zgodovino in kljub njihovi relativni uspešnosti je možno, da so med šolanjem na nekaterih področjih razvili nefunkcionalne motivacijske vzorce ter se – namesto da bi si prizadevali doseči nek učni cilj – s svojo učno (ne)aktivnostjo pretežno usmerjajo v izogibanje neuspehu. To pomeni, da je njihov cilj bodisi izogniti se temu, da ne bi razumeli ali zmogli neke naloge (»samo da ni narobe«) bodisi izogniti se temu, da bi izpadli neumni ali da bi izgubili (»samo da nisem najslabši, zadnji, najpočasnejši«). Izogibanje neuspehu se lahko razvije v pojav, ki ga imenujemo učno samooviranje (ang. *academic self-handicapping*; Urdan in Midgley, 2001) in katerega bistvo je prav strah pred neuspehom v kombinaciji s prepričanjem, da so prizadevanje in sposobnosti v obratno-sorazmernem odnosu (torej »če se moram zelo truditi, to pomeni, da nisem zelo sposoben; če mi ne uspe, kljub temu da si prizadevam, je to znak moje nesposobnosti«). Pri samooviranju gre za to, da posameznik vnaprej upravlja z lastnimi atribucijami na način, da glede na izid ne more izgubiti: neuspeh vnaprej pripiše neki zunanji oviri, če se kljub odsotnosti prizadevanja zgodi, da je uspešen, pa svoj uspeh kot dokaz posebej visokih sposobnosti pripiše sebi. Običajno se samooviranje kaže kot odlašanje z delom ali kot odsotnost prizadevanja, saj si s tem posameznik priskrbi »alibi« za neuspešnost (»Saj zmorem, a se mi ne ljubi,« »Ko se bom res spravil k učenju, se bo videlo, kaj zmorem.«). S samooviralnim vedenjem posameznik ščiti občutje lastne vrednosti; izogne se temu, da bi bil v svojih očeh s strani drugih zaznan kot nesposoben (gre torej za strategijo uravnavanja lastne javne podobe). Pri samooviranju gre torej za to, da se posameznik ne upa potruditi, saj se boji neuspeha, ki ga interpretira kot dokaz pomanjkljivih sposobnosti.

Nobene potrebe torej ni, da bi učne situacije študentom dodatno oteževali. Če gre res za učenje – torej za spreminjanje oziroma nadgrajevanje znanja, spretnosti, prepričanj – potem je proces težek že sam po sebi, saj zahteva vlaganje truda v situaciji, ko za končni uspeh ni nikakršnega zagotovila. Medtem ko so nekateri študenti iz različnih razlogov takšnim situacijam psihološko bolj kos, to za druge lahko predstavlja situacije, ko lahko dokaj hitro podležejo raznim nefunkcionalnim vedenjskim vzorcem, na primer iskanju bližnjic, zavlačevanju z učenjem ali učnemu samooviranju. Če pristajamo na tezo, da je izobraževanje tudi na visokošolski ravni za študente formativna izkušnja – torej da je naloga visokošolskega izobraževanja podpreti gradnjo kompetenc, ki jih bodo potrebovali za uspešno opravljanje svojega poklica – bomo kot učitelji poskušali učne situacije oblikovati tako, da bo učno okolje za študente čim bolj varno in spodbudno. Učno ali delovno okolje, ki sporoča, da so napake del učnega procesa in preusmerja pozornost od primerjanja z drugimi na spremljanje lastnega napredka, lahko v precejšnji meri podpre usmerjenost na kakovostno učenje. To ne pomeni zmanjševanja zahtev – nasprotno, pomeni vztrajanje pri dogovorjenih obveznostih, pravilih igre ali učnih izidih ob jasnem sporočanju, da se ljudje učimo na različne načine, da za učenje potrebujemo različno časa in da smo študentom na voljo za dodatno pomoč ter tudi za podporo pri konstruktivnem spoprijemanju z neuspehom. Formula *visoka stopnja strukture + visoka stopnja opore* se zdi ključna za podpiranje kakovostnega učenja na vseh ravneh izobraževanja.

Pričakovanje, da naj bi študenti v izobraževanje na visokošolski ravni vstopali z že oblikovanimi samoregulativnimi spretnostmi, ki bi jim omogočale visoko frustracijsko toleranco in zrelo spoprijemanje z neuspehom, je do neke mere utemeljeno. Obenem pa je, kot že omenjeno, podpora pri oblikovanju kompetenc, in sicer ne le tistih predmetno-specifičnih, pač pa tudi prenosljivih, na odgovorno vedenje vezanih, ki se nanašajo na ravnanje z lastnimi osebnimi viri, ključen cilj visokošolskega izobraževanja. Če bodo študenti tekom študija v učnem okolju, ki bo dovolj varno, da morebitni neuspehi ne bodo pojmovani kot pomanjkanje sposobnosti, pač pa kot priložnost za izboljšanje, pridobili izkušnjo, da so ob vlaganju visoke ravni truda v študijske aktivnosti lahko uspešni, to lahko predstavlja pomemben gradnik njihove proaktivne drže in odpornosti na neuspeh tudi v prihodnje.

## 8 Sklepi

Za spodbujanje kakovostnega učenja je potrebno učni proces razumeti s perspektive učenca; kateri didaktični pristopi najbolj učinkovito podprejo kakovostno izgrajevanje znanja, je namreč v veliki meri odvisno od tega, kakšna je stopnja (strokovnega) (pred)znanja učencev glede obravnavanih vsebin. Načeloma se kot učinkovito kaže poučevanje (za pregled glej Hattie in Yates 2014), ki vključuje kognitivno in ne zgolj vedenjsko aktivnost, jasna navodila in vodenje skozi aktivnost, ne le samostojno odkrivanje, in ki se osredotoča na jasne učne cilje ter ni le nestrukturirano raziskovanje. Stopnjo vodenosti učnega procesa pa je pri tem smiselno prilagajati strokovnemu (pred)znanju učečih se.

Študenti se med seboj seveda razlikujejo v načinu študija, vendar pa klasifikacije učencev na različne tipe glede na njihov učni slog (npr. vidni, slušni, kinestetični) teh razlik ne povzemajo ustrezno. Če želi učitelj poučevanje prilagajati značilnostim študentov, naj pri tem izhaja iz opažanj o njihovem dejanskem učenju in ne iz predpostavljene tipologij, katerih dejanski obstoj je nedokazan.

Raziskave, ki so preučevale značilnosti učiteljev, ki prispevajo k njihovem kakovostnemu poučevanju, kažejo na nujnost sistematičnih priložnosti za pedagoško izpopolnjevanje in refleksijo lastnega pedagoškega dela v visokem šolstvu. Kažejo namreč, da (1) dobro poznavanje strokovnega področja ne napoveduje kakovostnega poučevanja o tem področju in (2) da večšine, vezane na dobro pedagoško delo, niso stvar osebnostnih lastnosti, intuicije ali kakršnihkoli drugih prirojenih sposobnosti učitelja, temveč gre za kompetence, ki jih je potrebno sistematično izgrajevati. Pri tem ne zadostujejo le enkratna izobraževanja iz visokošolske didaktike, ki bi visokošolskega učitelja usposobila enkrat za vselej, ampak so pomembne priložnosti in spodbude za stalno reflektiranje svoje pedagoške prakse z namenom izboljševanja svojega poučevanja.

Stalna refleksija pedagoškega dela je ključna za takšno načrtovanje učenja študentov, ki podpira bolj ponotranjene oblike motivacije. Zunanje motive za študij (npr. obvezno opravljanje določene aktivnosti) je smiselno pojmovati kot nujen pogoj za učno aktivacijo študentov, pri tem pa je smiselno pedagoški proces zasnovati tako, da podpre bolj ponotranjene oblike motivacije študentov (npr. interes, željo po dosežkih). Poleg premišljenega in osmišljenega načina razlage ter oblikovanja

aktivnosti študentov to pomeni tudi zagotavljanje kakovostne povratne informacije študentom. Kakovostna povratna informacija, ki študentu pomaga zmanjševati vrzel med trenutnim razumevanjem oziroma izvedbo ter razumevanjem oziroma izvedbo, ki se od njega pričakuje, namreč predstavlja enega izmed ključnih spodbujevalcev učenja.

Prav kakovostna, primerno oblikovana povratna informacija je eden izmed ključnih dejavnikov varnega in spodbudnega učnega okolja, torej okolja z visoko stopnjo strukture in visoko stopnjo opore. Izhajajoč iz spoznanj, da je namerno, eksplicitno učenje za posameznika praviloma težko, saj od njega zahteva visoko stopnjo prizadevanja brez zagotavljenega uspeha, se zdi ključno takšno učno okolje ustvarjati tudi na ravni visokošolskega izobraževanja. Tako Bondy in Ross (2009) dobrega učitelja opisujeta z izrazom »warm demander« in izpostavljata pomen združevanja visoke stopnje zahtevnosti ob visoki stopnji opore učecim se. Slednje pa zahteva učitelja, ki bo poleg visoke ravni predmetnega znanja usposobljen tudi za podpiranje kakovostnega učenja svojih študentov in ki bo načrtno iskal priložnosti za refleksijo lastnega pedagoškega delovanja z namenom, da bi bolje razumel učinke svojega poučevanja.

Namen prispevka je bil utemeljiti potrebo po vzpostavitvi priložnosti za izgradnjo ter reflektiranje pedagoških kompetenc visokošolskih učiteljev na sistemski ravni. Če smo visokošolski učitelji v vlogi raziskovalcev spodbujeni k stalnemu posodabljanju in revidiranju strokovnih tez, to žal ne velja tudi za drugi del naše poklicne vloge, torej za naše pedagoško delo. Opora visokošolskim učiteljem pri reflektiranju in s tem raziskovanju lastne pedagoške prakse bi morala biti pomemben cilj vseh visokošolskih ustanov.

## Literatura

- Black, P. J. in Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 5–31. doi:10.1007/s11092-008-9068-5
- Davis, H. A. (2013). Teacher–student relationships. V J. Hattie, J. in E. M. Anderman, E. M. (Ur.). *International guide to student achievement* (str. 221–223). New York, NY: Routledge. doi: <https://doi.org/10.4324/9780203850398>
- Dembo, M. H. in Howard, K. (2007). Advice about the use of learning styles: A major myth in education. *Journal of College Reading and Learning*, 37, 101–109. doi: <https://doi.org/10.1080/10790195.2007.10850200>
- Feldon, D. F. (2007). The implications of research on expertise for curriculum and pedagogy. *Educational Psychology Review*, 19, 123–137. doi: <https://doi.org/10.1080/00461520701416173>

- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 8000 meta-analyses relating to achievement*. London, New York: Routledge. doi: <https://doi.org/10.4324/9780203887332>
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. London, New York: Routledge. doi: <https://doi.org/10.4324/9780203181522>
- Hattie, J. in Timperley, H. (2006). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81–112. doi: <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hattie, J. in Yates, G. (2014). *Visible learning and the science of how we learn*. London, New York: Routledge. doi: <https://doi.org/10.4324/9781315885025>
- Hinds, P. J. (1999). The curse of expertise: The effects of expertise and debiasing methods on prediction of novice performance. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 5, 205–221. doi: <https://doi.org/10.1037/1076-898X.5.2.205>
- Hinds, P. J., Patterson, M. in Pfeiffer, J. (2001). Bothered by abstraction: The effect of expertise on knowledge transfer and subsequent novice performance. *Journal of Applied Psychology*, 86, 1232–1243. doi: <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.6.1232>
- Kalyuga, S., Ayres, P., Chandler, P. in Sweller, J. (2003). The expertise reversal effect. *Educational Psychologist*, 38, 23–31. doi: [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3801\\_4](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3801_4)
- Kalyuga, S., Rikers, R. in Paas, F. (2012). Educational implications of expertise reversal effect in learning and performance of complex cognitive and sensorimotor skills. *Educational Psychology Review*, 24, 313–337. doi: <https://doi.org/10.1007/s10648-012-9195-x>
- Kirschner, P., Sweller, J. in Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: an analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41, 75–86. doi: [https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102\\_1](https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1)
- Kirschner, P., Sweller, J., Kirschner, F., in Zambrano, R. (2018). From cognitive load theory to collaborative cognitive load theory. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 13, 213–233. doi: <https://doi.org/10.1007/s11412-018-9277-y>
- Kahneman, D. (2011). *Thinking fast, thinking slow*. New York: Farrar Straus Giroux.
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D. in Bjork, R. (2008). Learning styles: concepts and evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 9, 105–119. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1539-6053.2009.01038.x>
- Ryan, R. M. in Deci, E. L. (2002). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67. doi: <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, R. M. in Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. doi: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Schunk, D. H., Meece, J. L. in Pintrich, P. R. (2014). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Columbus, OH: Pearson.
- Steffe, L. P. in Gale, J. (1995). *Constructivism in education*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12, 257–285. doi: [https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202\\_4](https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4)
- Sweller, J. (2010). Element interactivity and intrinsic, extraneous and germane cognitive load. *Educational Psychology Review*, 22, 123–138. doi: <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9128-5>
- Sweller, J. (2015). In academe, what is learned and how is it learned? *Current Directions in Psychological Science*, 24, 190–194. doi: <https://doi.org/10.1177/0963721415569570>
- Urduan, T. in Midgley, C. (2001). Academic self-handicapping: What we know, what more there is to learn. *Educational Psychology Review*, 13, 115–138. doi: <https://doi.org/10.1023/A:1009061303214>
- Yeager, D. S. in Dweck, C. (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational Psychologist*, 47, 302–314. doi: <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.722805>



# FENOMENOLOŠKO UČENJE IN POUČEVANJE – DIDAKTIČNA STRATEGIJA ZA SODOBNO IZOBRAŽEVANJE

MARTA LICARDO

Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija.

E-pošta: marta.licardo@um.si

**Povzetek** Fenomenološko učenje in poučevanje je sodobna didaktična strategija, ki je postala bolj znana s šolsko reformo na Finskem leta 2016. V prispevku so najprej predstavljene teorije in izhodišča, na katerih temelji fenomenološko učenje. Opisane so značilnosti, ki so osnova za tovrstno poučevanje, kot so preučevanje realnega fenomena v realnem kontekstu, multidisciplinarnost in holističnost ter kako združevati raziskovalno, problemsko in projektno učenje ob aktivni vlogi učenca znotraj ene didaktične strategije. Izpostavljene so prednosti, med katere uvrščamo problemsko učenje, visoko stopnjo motivacije za učenje, samostojnost pri učenju, ustvarjalnost in razvoj prenosljivih kompetenc za 21. stoletje. Prav tako smo opisali tudi izzive, ki se lahko pojavijo ter ob tem predlagali nekaj možnih rešitev, kako se z izzivi spoprijeti. Prispevek izpostavlja pomen fenomenološkega pristopa k učenju in poučevanju, ki je v slovenskem prostoru manj poznana didaktična strategija in ima potencial za razvoj na vseh ravneh izobraževanja, predvsem pa izpostavljam pomen za visokošolsko raven.

**Ključne besede:**

fenomenološko učenje, fenomenološko poučevanje, didaktika, didaktična strategija, sodobno učenje

## 1 Uvod

V poučevanju in učenju je nenehno treba skrbeti za izboljševanje ter biti v koraku s časom ali nekoliko pred njim, če želimo, da imajo učenci ustrezno razvite kompetence in znanja, ki jih potrebujejo za uspešno vključevanje v družbo. Učenje in poučevanje morata biti relevantna za učenca in hkrati dovolj individualizirana ter prilagojena kulturi in identiteti posameznika. Sodobna učenje in poučevanje bi naj spodbujala učence in učitelje, da bi raziskovali, reševali probleme in uporabljali različna orodja in kognitivne veščine zato, da bi dosegli novo znanje. Ena od možnosti je fenomenološko učenje (ang. *phenomenon-based learning*), ki je pridobilo na pomenu, ko je leta 2016 Finska s šolsko reformo uvedla ta pristop k poučevanju v kurikulum (Lähdemäki, 2018). Do reforme je prišlo zato, ker so finski oblikovalci izobraževalnih politik postali pozorni na to, kako se povečuje vpliv globalizacije in tehnologije ter ob tem opozarjajo, da mora šolski sistem temu slediti oz. da je treba pri učencih vseh starosti razvijati veščine, s katerimi bi bili sposobni skrbeti za trajnostni razvoj sedaj in v prihodnosti (Halinen, 2014, v Symeonidis in Schwartz, 2016). Namen te reforme ni bil v prvi vrsti ohraniti vodilna mesta rezultatov Finske na mednarodnih lestvicah, kot sta PISA in TIMSS (Schleicher, 2019; Mullis idr., 2016), temveč predvsem spodbuditi mlade ljudi k učenju znanj in veščin, ki jih bodo potrebovali v prihodnosti ter na ta način posredno skrbeti tudi za ekonomski razvoj države, ki je v zadnjem kriznem obdobju postala nekoliko nestabilna (Symeonidis in Schwartz, 2016). Iz finskega primera reforme je mogoče razbrati, da bi bilo smiselno učence učiti znanj za prihodnost, saj je svet, v katerem živimo, poln kompleksnih problemov, ki vplivajo na vse človeštvo. Zgolj lokalna perspektiva in parcialna znanja so stvar preteklosti. Vprašanje, ki se ob tem poraja je, kako dobro sledimo tem spremembam in ali vzgojno-izobraževalni sistem zares opremi učence za to, da bodo lahko reševali takšne probleme? Ta prispevek predstavlja majhen korak k temu, da strokovni javnosti približamo idejo o fenomenološkem učenju in poučevanju, ki je morda ena od poti do znanja za sedanjost in prihodnost.

## 2 Fenomenološko učenje in poučevanje

### 2.1 Teorije in izhodišča

V uvodu je zapisano, da gre pri fenomenološkem učenju za domnevno nov pristop predvsem zato, ker sama ideja temelji predvsem na konstruktivizmu in socialno-kulturni teoriji učenja (Vygotsky, 1962; 1978), na raziskovalnem učenju (Mijis in Reynolds, 2008), na problemskem učenju (Kilroy, 2004; Savin-Baden, 2000) ter na

projektnem učenju (Novak idr., 2009; Pukl, 1994). Silander (2015) meni, da je osnova fenomenološkega učenja in poučevanja ravno paradigma konstruktivizma, pri kateri se predvideva, da posameznik gradi svoje znanje na podlagi lastne aktivnosti in informacij, ki jih pridobi v procesu učenja, ko sestavlja manjše dele znanja v novo celoto in z novo pridobljenim znanjem rešuje nek kompleksen problem ali preučuje kompleksen pojav oz. fenomen, kar seveda ni mogoče brez primerne pristopa učiteljev k samemu procesu.

Pojem fenomen izvira iz grške besede *faínómen*, ki pomeni tisto, kar je očitno ali kar se kaže samo po sebi (Heidegger, 2006, v Symeonidis in Schwartz, 2016). Pomen te besede v grškem jeziku ni zelo neposredno povezan s samo idejo o fenomenološkem učenju, saj gre pri tem predvsem za učenje o pojavih v vsej kompleksnosti s prepletanjem različnih področij in znanj. Pomen besede v izvirniku se dotika te teorije predvsem v tem, da se pri fenomenološkem učenju ukvarjamo s pojavi, ki so očitni, dejanski in relevantni, znotraj socialnega, zgodovinskega in kulturnega konteksta ter imajo neko problemsko ozadje. Na primer: kako zmanjšati porabo fosilnih goriv, da bi bolje skrbeli za okolje ali kako povečati enakost med spoloma na vodilnih položajih v družbi, da bi zmanjšali diskriminacijo med spoloma.

Fenomenološko učenje se povezuje tudi s teorijo socialnega učenja, saj učenci delajo v skupinah ali timih, informacije se pridobivajo in interpretirajo znotraj skupine ter v socialnem kontekstu. Tovrstno učenje lahko povežemo tudi s projektnim učenjem, problemskim učenjem in praktičnim učenjem (Silander, 2015), vsi omenjeni načini učenja pa se povezujejo s socialnim učenjem.

Teorija Vygostskega (1978) govori o tem, da si v procesu učenja znanje osmislimo, kar pa se razen v skupini, dogaja tudi na individualni ravni. Vsak učenec ali posameznik gre skozi lastne kognitivne procese, s katerimi si gradi svoje znanje (Taber, 2011), kar pomeni, da se učenje posameznika in skupine prepleta. Z ustreznim vodenjem učitelja, s podporo in učnimi materiali, lahko učenec doseže nova znanja in veščine, ki jih pred tem ni imel. Pomembno je tudi učenje z vrstniki, pri čemer potekata oba procesa (poučevanje in učenje) v različnih smereh; od učitelja do učencev (poučevanje), kakor tudi od učencev do učencev (učenje – sodelovalno, problemsko, raziskovalno). Učitelj je tisti, ki celoten proces spremlja in usmerja.

Sklenemo lahko, da so torej teorije, na katerih temelji fenomenološko učenje in poučevanje, strokovni javnosti dobro poznane, novost, ki se uvaja, pa je, kako so posamezni elementi, ki sodijo v paradigmo konstruktivizma, sestavljeni v celoto, ki predstavlja proces učenja in poučevanja pod imenom fenomenološko učenje in fenomenološko poučevanje, ki ga podrobneje opišemo v nadaljevanju.

## 2.2 Značilnosti

Fenomenološko učenje je na učenca osredinjeno, medpredmetno oz. multidisciplinarno učenje, ki temelji na raziskovalnem učenju, problemskem učenju in projektnem učenju. Namen je pripraviti učence za reševanje problemov v realnem svetu. Ne poučuje se specifičnih vsebin nekega področja (npr. matematika, jezik, družboslovje), ne zastavljajo se specifični učni cilji v naprej. Namesto tega učenci raziskujejo in rešujejo problemska vprašanja, ki jih lahko zastavijo sami in pri tem uporabljajo znanja iz področij, ki so relevantna za raziskovanje in reševanje problema, ob vodenju učiteljev. Izbira o zastavljanju začetnega problemskega vprašanja je lahko na voljo učencem, lahko pa jo usmerja učitelj. Praviloma pri mlajših učencih to naredi učitelj, pri študentih pa je to lahko tudi avtonomna izbira študentov, seveda v sodelovanju z visokošolskim učiteljem. Primer takšnega vprašanja bi bil reševanje problema klimatskih sprememb, kjer učenci uporabljajo znanja iz naravoslovja, geografije, matematike, zgodovine, od ravni izobraževanja pa je odvisno, v kakšne razsežnosti se bo fenomenološko učenje razvilo (Lonka, 2018). Gre torej za ukvarjanje s fenomeni, ki presežajo tradicionalne meje med področji, učenci na ta način dosežejo prenosljive kompetence, povezujejo znanja in veščine ob tem, ko se ukvarjajo z realnimi problemi (Symeonidis in Schwartz, 2016). Fenomenološko učenje ne pomeni, da učenci v kurikulumu nimajo klasičnih predmetov različnih področij, temveč pomeni predvsem dodatno učno strategijo, ki jo lahko uporabimo, da bi dosegli cilje kurikulumu, ter da bi učenci bili sposobni povezovanja in prenosa znanj med različnimi področji.

V Finnish National Board of Education (FNBE, 2016) je zapisano, da se fenomenološko učenje organizira po posameznih multidisciplinarnih modulih, v katere se vsak učenec vključi vsaj enkrat letno. Pri izvedbi modulov sodeluje več učiteljev iz različnih področij. Gre za integracijsko, multidisciplinarno poučevanje, ki temelji na različnih predmetih. To navodilo velja predvsem za osnovne šole, se pa fenomenološko učenje zelo spodbuja tudi na visokošolski ravni preko projektnega in problemskega učenja.

Pri nas je sicer uveljavljen pojem medpredmetno poučevanje, ki se tudi sicer pojavlja v skoraj vseh učnih načrtih za osnovno in srednjo šolo in ima do določene mere podobno zasnovo kot fenomenološko poučevanje in učenje, veliko manj pa je tega zaslediti v učnih načrtih posameznih učnih enot na fakultetah. Izvajanje medpredmetnega poučevanja v osnovnih šolah in srednjih šolah pri nas je prepuščeno učiteljem in ni organizacijsko opredeljeno oz. določeno v nobenem učnem načrtu, obstaja le kot priporočilo.

Razlika med medpredmetnim poučevanjem in fenomenološkim poučevanjem je predvsem v tem, da medpredmetno poučevanje nujno ne vsebuje elementov projektnega, problemskega ali raziskovalnega učenja. Že iz samega termina – medpredmetno, je razvidno, da je cilj predvsem v tem, da učitelji pri poučevanju povezujejo različna predmetna področja, medtem ko je pri fenomenološkem učenju poudarek na aktivnosti učenca, preučevanju enega kompleksnega fenomena skozi znanja različnih področij in disciplin, raziskovalnem, problemskem učenju in multidisciplinarnosti. Ob analizi sistema, ki ga uvajajo na Finskem, lahko opazimo tudi, da so naredili korak naprej tako, da so v kurikulum zapisali, kako organizacijsko izvajati tovrstno poučevanje z uvedbo obveznih multidisciplinarnih modulov. Namen ni, da bi opustili klasični predmetnik in poučevanje po posameznih disciplinah, temveč da bi ga obogatili s tem, da je vsak učenec enkrat do dvakrat letno deležen tudi fenomenološkega poučevanja (Lonka in Westing, 2018). Na Finskem so to reformo uvedli sicer na ravni osnovne šole, vendar bi bilo te elemente mogoče in smiselno uvesti tudi na druge ravni izobraževanja, od predšolske vzgoje do visokošolskega izobraževanja.

Namen multidisciplinarnih modulov je motivirati učence za raziskovanje celostnih avtentičnih fenomenov (problemov), ki jih interpretirajo kot teme iz realnega življenja in niso predmet zgolj nekega posameznega področja (predmeta). Moduli se načrtujejo v okviru šol, trajajo dlje časa in odsevajo vrednote in pedagoške pristope na posamezni šoli. Gre za decentraliziran model, učitelji se sami odločajo, kako bodo izvajali module, ob upoštevanju učnih ciljev, vsebin, načel in metod. Ob tem se šole spodbujajo tudi, da pri fenomenološkem poučevanju sodelujejo z lokalnim okoljem in tako gradijo znanja učencev in lokalnih deležnikov. Različne organizacije lahko v lokalnem okolju podpirajo izvedbo modulov, čeprav se ohranja vodilna vloga učencev, ki aktivno sodelujejo pri načrtovanju ciljev, vsebin in metod (FNBE, 2016).

V slovenskem šolskem sistemu poznamo nekatere oblike tovrstnega sodelovanja v različnih projektih, ki jih izvajajo izobraževalne institucije (npr. vrtci, osnovne šole, srednje šole in fakultete, Zavod RS za šolstvo in Pedagoški inštitut). Na visokošolski ravni izobraževanja sta v zadnjih letih pri nas precej znana program Študentski inovativni projekti za družbeno korist (ŠIPK, 2020)<sup>1</sup> in program Po kreativni poti do znanja (PKP, 2020)<sup>2</sup>. Dobra stran obeh programov je, da se študenti ukvarjajo z realnimi problemi, da so projekti praviloma multidisciplinarni, vzpostavlja se sodelovanje med fakultetami, gospodarskim in negospodarskim sektorjem in projekti so sofinancirani. Slabša stran je ta, da je vključenih le malo število študentov, npr. do konca leta 2019 je bilo v obeh programih vključenih približno 8 % celotne populacije študentov, če upoštevamo število vseh študentov v RS v študijskem letu 2018/19, ki je bilo 75.991 (SURS, 2020). Običajno se na te programe prijavljajo študenti, ki so tudi sicer bolj aktivni, večina študentov, zlasti na študijskih programih, ki imajo veliko vpisanih študentov, pa nikoli ne sodeluje. Prav tako se problemi in projektno delo večinoma načrtujejo tako, da osnovno izhodišče zastavijo pedagoški in strokovni mentorji v projektu in se kasneje študente zgolj usmeri v raziskovanje neke že obstoječe ideje, ki obstaja v projektni prijavi, saj se študente priključi šele po tem, ko je prijava odobrena. V skladu s fenomenološkim modelom bi bilo smiselno, da bi na visokošolski ravni izobraževanja vključili multidisciplinarno projektno delo v izvajanje rednih študijskih programov ter tako zajeli celotno populacijo študentov in s pomočjo metod, kot je fenomenološko učenje in poučevanje, spodbujali pridobivanje znanja in kompetenc za prihodnost.

---

<sup>1</sup> Program ŠIPK povezuje visokošolske zavode z negospodarskimi organizacijami – društvi, zavodi, javnimi institucijami in drugimi. Program omogoča sofinanciranje projektov, ki se izvajajo v skupinah od 6 do 10 študentov pod mentorstvom pedagoškega mentorja in strokovnega sodelavca, ki prihaja iz organizacije iz negospodarskega in neprofitnega sektorja v lokalnem in regionalnem okolju. Projekti trajajo od 3 do 4 mesece. Na javne razpise znotraj programa ŠIPK se lahko prijavijo visokošolski zavodi iz Republike Slovenije. V projektih sodelujejo študenti, visokošolski učitelji in strokovnjaki iz lokalnega in regionalnega okolja. Tako razvijajo in proučujejo dobre prakse ter kreativne in inovativne rešitve za izzive lokalnega in regionalnega okolja na eni strani ter na drugi inovativne oblike učenja za razvoj kompetenc in pridobivanje praktičnih izkušenj. Do konca leta 2019 je bilo sofinanciranih 300 projektov, v katerih je sodelovalo 2501 študentov, 359 pedagoških mentorjev, 307 strokovnih sodelavcev in 144 podpornega strokovnega osebja. (ŠIPK, 2020).

<sup>2</sup> Program PKP omogoča povezovanje visokošolskih zavodov z (ne)gospodarstvom in tako daje možnost študentom za pridobitev praktičnih izkušenj, dodatnih znanj in veščin, ki so vse bolj pomembne za vstop na trg dela in pri ustvarjanju karierne poti. V okviru sofinanciranih projektov študenti preučujejo kreativne in inovativne rešitve za izzive gospodarskega in družbenega okolja. Samostojni visokošolski zavodi ali univerze v Sloveniji lahko prijavijo na razpis projekte s področja naravoslovja, tehnike, družboslovja, umetnosti, humanistike in kmetijstva. Projektno skupino sestavlja od 4 do 8 študentov pod mentorstvom vsaj enega pedagoškega mentorja in delovnega mentorja iz gospodarskega oziroma družbenega področja, kar prispeva k izmenjavi znanj, izkušenj in dobrih praks vseh vključenih v projekte. Skupina išče rešitve za izzive in vprašanja gospodarstva. Do konca leta 2019 je bilo sofinanciranih 529 projektov PKP, v katerih je sodelovalo 3646 študentov, 1043 pedagoških mentorjev oziroma koordinatorjev ter 699 predstavnikov gospodarstva ali družbenega okolja. (PKP, 2020).

Naslednja značilnost fenomenološkega učenja in poučevanja je ukvarjanje z realnimi globalnimi problemi. Silander (2015a) zagovarja tezo, da holistični realni svetovni problemi spodbujajo učenje, ki je v realnem kontekstu in takih problemov ni mogoče raziskovati in reševati z znanjem iz le enega ali dveh področij, saj so preveč kompleksni. Ukvarjanje z globalnimi problemi učence na nek način prisili v transfer znanja in v razmišljanje, ki vključuje celoto, kontekst in iskanje rešitev. Fenomen, ki se preučuje, predstavlja avtentičen objekt preučevanja. V zadnjem času se velik poudarek namenja ozaveščanju učencev na različnih ravneh izobraževanja o ciljih za trajnostni razvoj (UN, 2020), učence se spodbuja, da raziskujejo globalne probleme, ki izhajajo iz teh ciljev, na primer zagotavljanje zdravja in dobrega počutja za vse ljudi, zagotavljanje inkluzivnega in enakopravnega izobraževanja, zmanjševanje neenakosti med državami, ustvarjanje načinov bivanja, ki so inkluzivna, varna in trajnostna ipd. Tudi študente in raziskovalce se spodbuja, da svoje učenje in raziskovanje usmerijo v skupne napore za doseganje globalnih trajnostnih ciljev. Na ta način se dejansko mlade ljudi usmerja v to, da se učijo o izzivih človeštva, ki so prioritetni, ter kako ima lahko njihovo raziskovanje večji vpliv oz. pripomore k skupnemu dobremu (Alto idr., 2020). Pri nekaterih avtorjih (npr. Lonka, 2018) pa je tudi opaziti, da ne poudarjajo toliko dejstva, da bi fenomen moral biti globalen, predvsem je pomembno, da je iz realnega življenja ter da je multidisciplinaren.

Naslednja značilnost je povezana s transferjem znanja. Že stoletja so šolski sistemi organizirani tako, da vključujejo predmetna področja oz. discipline, ki so med sabo jasno ločene, kar učencem ponuja parcialne perspektive in le delna znanja o realnosti. Človeški možgani delujejo drugače, kot so organizirani predmetniki, ne parcialno in linearno, temveč holistično in asociativno, možgani nenehno težijo k celostnemu razumevanju pojavov (Gibb in Kolb, 2017; Marentič Požarnik, 2000). Učenec običajno ne razmišlja iz vidika posameznega področja. Razen tega se pogosto znanja pri različnih predmetih med sabo ne povezujejo na sistematičen in osmišljen način. Na primer, to kar se učenec uči pri biologiji, učitelj načrtno ne povezuje s tem, kar se uči pri psihologiji, zgodovini ali jeziku in obratno. Nekako se predvideva, da bo to vez in transfer med področji učenec dosegel sam. Prav tako se učitelji običajno ne ukvarjajo z vprašanjem, kako bi lahko učenec znanja, ki jih pridobi pri predmetu, uporabil kasneje pri delu in za reševanje problemov, niti kako bi znanje povezal z drugimi področji, temveč predvsem sledijo učnim načrtom in ciljem, ki so tam opredeljeni, saj so zavezani k doseganju teh učnih ciljev in standardov znanj. Fenomenološko učenje in poučevanje ponuja korak k premostitvi tega, saj združuje holistično in multidisciplinarno mišljenje in učenje. Učitelji pri tem načinu

poučevanja učence učijo, kako znanja med področji povezati med sabo (Lonka in Westing, 2018).

Eno od osnovnih vodil fenomenološkega pristopa je, da z učenjem pričnemo tako, da opazujemo fenomen iz različnih perspektiv v naravnem okolju. Pred tem učitelj prične s premišljenimi vprašanji ali problemi, učenci razmišljajo in odgovarjajo ter na ta način skupaj opredelijo, v katero smer bi pri raziskovanju radi šli oz. kateri vidik fenomena bodo raziskovali. Učenci so ves čas aktivno vključeni v potek raziskovanja in učenja, ki ga lahko po zaključeni začetni fazi določajo sami. Opazovanje mora biti sistematično. Skozi problemsko in raziskovalno učenje učenci postavljajo vprašanja ter v skupini iščejo informacije, ki jih bodo pripeljale do odgovorov. Gre za proces razvijanja hipotez in delovnih teorij. Značilnost fenomenološkega učenja je tudi to, da ne gre zgolj za učenje o vsebinah, temveč gre za rekonstruiranje učenčevega obstoječega znanja. Predvsem v začetnih fazah procesa učitelj učence spodbuja, da pokažejo svoje predznanje s pomočjo pogovora, diskusije, miselnih vzorcev, pisnih izdelkov ipd. (Lonka in Westing, 2018). Učitelj lahko oblikuje učne naloge, ki učence usmerjajo k temu, da so pozorni, kako so/bodo prišli do znanja in kako se rešujejo problemi. V tej fazi se lahko pojavi obdobje negotovosti in frustracij pri učencih, saj še nimajo nobenih rešitev (Lonka, 2018), na kar mora biti učitelj posebej pozoren.

Podobno proces učenja opisuje tudi Nottingham (Nottingham in Nottingham, 2019), ki pri učenju učenja opisuje t. i. learning pit (učna jama) ali fazo učenja, v kateri učenec išče, raziskuje, je negotov, dokler ne pride do faze učenja, v kateri staro znanje poveže z novim in pride do rešitve. V t. i. fazi learning pit se lahko pojavijo negativna čustva, frustracija, negotovost. Ko učenci dosežejo prvi korak do novega znanja, lahko naslednji korak naredijo tako, da si sami zastavijo učne naloge in določijo, katere materiale ali orodja potrebujejo, da bodo lahko nadaljevali. Načrtovanje po korakih je bistveno, da se lahko pomikajo od trenutnega znanja k novemu znanju (Silander, 2015b).

Da bi lahko uspešno izvajali fenomenološki pristop, se morajo vključiti strokovnjaki različnih področij, ki imajo znanja, vezana na fenomen. Običajno so to učitelji na šoli, zaželeno pa je, da sodelujejo tudi različni zunanji strokovnjaki iz širšega družbenega okolja. Glede učnih ciljev se dogovorijo skupaj z učiteljem oz. učitelji, učni cilji niso zastavljeni v naprej, evalvacija pa predstavlja predvsem orodje za refleksijo in samoevalvacijo učenja. Vsa teoretična izhodišča, ki se preučujejo, so neposredno vezana na fenomen. Priporoča se sodelovalno poučevanje (ang.



*cooperative teaching ali team teaching*), torej da skupino učencev o fenomenu poučuje več učiteljev. Učitelji so v vlogi koordinatorjev učenja, ki svoja znanja uporabljajo predvsem za to, da spodbujajo in vodijo učence, ki se ukvarjajo s problemi, in da v manjši meri posredujejo znanja, ki jih imajo, saj je cilj, da so učenci čimbolj aktivni ter da do znanja pridejo samostojno. Rezultati na koncu proučevanja so odvisni od pristopa in izvedbe, ki je lahko v obliki raziskave, v obliki predlogov za rešitev problema, v obliki inovacije, konkretnih rešitev, programov, procesov, izdelkov ipd. (Matilla in Silander, 2015).

Sklenemo torej lahko, da posamezne faze fenomenološkega učenja potekajo po naslednjih korakih:

1. Učenci in/ali učitelj postavlja/-jo vprašanja, ki se nanašajo na realni fenomen/problem, ki učence zanima. Po možnosti je to fenomen, ki ga lahko raziskujejo v lokalnem okolju in je povezan tudi s širšim, globalnim fenomenom. To je faza določanja, kaj bo raziskovalni problem – fenomen. Ko je povsem jasno, kaj je fenomen, se zastavijo učni cilji (skupaj z učenci) ter razdelijo naloge glede na interese in močna področja učencev.
2. Učenci raziskujejo različne vire, da bi prišli do rešitev problema. Fenomen preučujejo iz različnih zornih kotov in različnih področij.
3. Učitelj/-i vodi/-jo proces tako, da spodbuja/-jo učence k pridobivanju znanj, ki so potrebna, da preučijo fenomen in pridejo do rešitve problema (teorije, koncepti, veščine, procesi).
4. Učenci predstavijo, kaj so o fenomenu spoznali ter do kakšnih rešitev so prišli v celotnem procesu učenja.

Če povzamemo, temeljne značilnosti fenomenološkega učenja in poučevanja so:

- Preučevanje fenomena v realnem kontekstu.
- Multidisciplinarnost in holističnost.
- Združevanje raziskovalnega, problemskega, projektnega učenja in poučevanja.
- Aktivna vloga učenca.
- Učitelji so v vlogi koordinatorjev učenja, sodelujejo tudi zunanji strokovnjaki.
- Cilji, vsebina in metode se oblikujejo v procesu učenja.

- Za preverjanje in ocenjevanje znanja se priporoča formativno spremljanje.

V nadaljevanju bomo opredelili še nekatere prednosti in izzive, ki se pojavljajo v procesu fenomenološkega učenja in poučevanja.

### 2.3 Prednosti

Prvi dve pomembni dodani vrednosti, ki pri fenomenološkem učenju presegata projektno učenje, problemsko učenje in raziskovalno učenje, sta: priporoča se globalni kontekst ter da je pristop vedno multidisciplinaren. To pomeni, da je tema običajno realni (globalni) problem ter da morajo učenci uporabiti različne perspektive iz različnih disciplin, da bi lahko temeljito preučili problem (Symeonidis in Schwartz, 2016). Nekateri avtorji menijo, da je lahko kontekst tudi lokalni (Lonka, 2018).

To je hkrati odmik od poučevanja in učenja, kjer je učenčeva vloga praviloma večinoma pasivna, kjer v naprej določena učna vsebina in cilji določajo znanje učenca, posledično pa so učenci bolj osredotočeni na zapomnitev dejstev kot na to, kako bi lahko znanje uporabili za razvoj idej ali za reševanje problemov. Fenomenološka poučevanje in učenje prav tako nista osredotočeno na posamezne predmete oz. predmetna področja, ki se med sabo ostro ločujejo. V primeru takšnega ločevanja učenci sicer pridobijo znanja iz posameznih področij, vendar jih ne znajo med sabo povezovati, transfer znanja in povezave z realnim življenjem pa so šibki (Blažič idr., 2003).

Fenomenološko učenje in poučevanje preseže ločevanja, ker morajo učenci pri reševanju problema preučiti različne perspektive, povezovati znanje različnih področij, pri tem so vedno aktivni, saj znanje gradijo sami in jim ni zgolj posredovano, niti v naprej določeno, navsezadnje je tudi opredelitev problema v rokah učencev. Zelo pomembno je, da lahko učenci izkoristijo lastno predznanje. Običajno imajo mnogi učenci različne interese, spretnosti in znanja, ki jih pridobivajo v neformalnem učenju izven šolskih aktivnosti. Fenomenološko učenje in poučevanje je idealna priložnost, da ta znanja uporabijo (Lonka in Westing, 2018). Da bi to bilo mogoče, je seveda nujno, da učitelj dobro pozna učence ter da jih k temu spodbuja. Na ta način lahko imajo koristi od tega vsi, učenec sam, ker ga s tem motiviramo, da še bolj sodeluje, drugi učenci, ker spoznavajo nova znanja od sošolca, in učitelj, ki lahko znanje učenca izkoristi za poučevanje o določenem fenomenu.

Fenomenološko učenje spodbuja učence k reševanju problemov, kritičnemu mišljenju, razmišljanju izven ustaljenih okvirjev in timskega delu. Učenci lahko dosežejo visoko stopnjo motivacije za učenje. Učenje je bolj poglobljeno, saj raziskujejo fenomene, ki jih osebno zanimajo. Učenje je poglobljeno tudi zato, ker gre za multidisciplinaren pristop ter neposredno povezovanje informacij z realnim življenjem. Učenci postanejo pri učenju bolj samostojni, saj sami zastavijo problem, poiščejo informacije, razmišljajo o rešitvah ter se soočajo z negotovostjo, ki jo načeloma nato lažje obvladujejo, saj že vedo, da je to sestavni del takšnega načina učenja (Matilla in Silander, 2015).

Razen tega se v procesu fenomenološkega učenja spodbuja ustvarjalno mišljenje, ki vključuje povezovanje idej, ki se običajno ne porodijo same po sebi, ter sistemsko mišljenje, ki vključuje upoštevanje raznoterih vidikov. Sistemsko mišljenje od učenca zahteva, da fenomen vidi v smislu kategorij in podkategorij, ob tem pa si je sposoben postavljati ključna in stranska vprašanja. Sistemsko mišljenje je ključna veščina pri uspešnem spoprijemanju s kompleksnimi problemi (Lonka in Westing, 2018). Ustvarjalno mišljenje pa vključuje proces odkrivanja problemov, oblikovanje idej, preverjanje, prilagajanje, sporočanje rezultatov ter predvsem izvirnost in funkcionalnost (Lubart, 2010).

Naslednja prednost fenomenološkega učenja in poučevanja je v tem, da učenci razvijajo prenosljive kompetence, ki presegajo posamezna področja oz. discipline ter povezujejo različna znanja in veščine (FNBE, 2016). Prenosljive kompetence vključujejo znanje veščine, vrednote, stališča in motivacijo oz. voljo.

Lonka in Westing (2018) omenjata tudi, da fenomenološko učenje spodbuja razvoj kompetenc za 21. stoletje. Kompetence za 21. stoletje vključujejo veščine in sposobnosti, ki so potrebne v 21. stoletju za uspešno soočanje s problemi in vključevanje v družbo. Delijo se na tri glavna področja: 1) učne in inovacijske veščine – kritično mišljenje, sposobnost reševanja problemov, komunikacija, sodelovanje, ustvarjalnost in inovativnost; 2) veščine digitalne pismenosti – informacijska pismenost, medijska pismenost, digitalna pismenost ter 3) karijerne in življenjske veščine – fleksibilnost in prilagodljivost, iniciativnost in samousmerjanje, socialna in medkulturna interakcija, produktivnost in odgovornost (OECD, 2005; Dede, 2009). Če pogledamo zgoraj omenjene kompetence iz perspektive fenomenološkega učenja, lahko sklenemo, da fenomenološko učenje zagotovo vključuje vse kompetence iz prvega področja ne glede na tematiko oz. fenomen, ki je predmet

učenja. Prav tako pa iz drugih dveh področij vključuje večino kompetenc, torej razvijanje informacijske in digitalne pismenosti, fleksibilnost, iniciativnost, socialno interakcijo, produktivnost in odgovornost, zato lahko trdimo, da je to didaktična strategija poučevanja, ki obeta več kot klasični način poučevanja.

Nenazadnje je značilnost fenomenološkega učenja tudi to, da so učenci pozorni na lastni proces učenja, torej da se sproti učijo kako se učiti o določenem fenomenu ter kako procesirati informacije vezane na fenomen, saj so lahko pristopi do učenja med sabo zelo različni (Lonka in Westing, 2018). Razvijanje kompetence učenja učenja sicer sodi v ključne kompetence vseživljenjskega učenja (Evropski svet, 2018) pod novejšim imenom »osebna, družbena in učna kompetenca«, ki vključuje učinkovito upravljanje časa in informacij, konstruktivno sodelovanje z drugimi, sposobnost soočati se z negotovostjo in kompleksnostjo, vzdrževati dobro počutje, čutiti empatijo in obvladovati spore v kontekstu vključevanja in podpiranja. Fenomenološko učenje vključuje precejšen del teh veščin pa še nekatere druge, kot so samostojnost pri učenju, fleksibilnost mišljenja, konceptualno razumevanje, sposobnost uvida v sistemske povezave in vzorce, transfer in ustvarjalno rabo znanja ter samorefleksijo pri učenju.

Fenomenološko učenje vključuje tudi veščine povezane s koncepti vseživljenjskega učenja. Vseživljenjsko učenje ima tri različne koncepte, ki so vsak po svoje pomembni za razvoj sodobnega učenja in poučevanja; prvi koncept je povezan z ekonomskim napredkom in razvojem, drugi je povezan z osebnostnim razvojem in tretji z razvojem socialne inkluzije in demokratičnih vrednot v družbi (Biesta, 2006; Aspin in Chapman, 2001). Pri fenomenološkem učenju učenci pridobivajo veščine, povezane z vsemi tremi koncepti vseživljenjskega učenja.

Če povzamemo prednosti fenomenološkega učenja in poučevanja, vidimo, da so zelo raznotere in segajo na različna področja, od razvoja osebnosti, veščin učenja, veščin mišljenja, smiselnih povezav z okoljem, reševanjem problemov ipd. Končni rezultat učenja bi naj bilo celostno znanje, s katerim je mogoče reševati kompleksne probleme. To je znanje, ki ga kot družba potrebujemo danes in v prihodnosti. Če bodo učenci ob nadgradnji učnega procesa s to didaktično strategijo zares pridobili vsa ta znanja, pa bo pokazal čas. Trenutno še ne moremo z gotovostjo trditi, kakšni so učinki, saj se fenomenološko učenje in poučevanje izvaja prekratek čas, da bi obstajale kakšne resnejše evalvacije in študije, tudi strokovne literature na to temo še ni prav veliko.

Visokošolska didaktika je še zlasti pomembna za razvoj fenomenološkega učenja in poučevanja, saj se na visokošolski ravni študenti lahko ukvarjajo z zelo različnimi specifičnimi področji. Na nižjih ravneh je lahko težava v tem, da učenci morda še niso zmožni razumevanja abstraktnih vsebin ali pa nimajo dovolj predznanja, da bi se lahko zares učinkovito ukvarjali s specifičnimi fenomeni. Na visokošolski ravni teh izzivov ni. Specifičnost študijskih programov spodbuja preučevanje različnih pojavov povezanih z določeno stroko na interdisciplinaren način, npr. preučevanje geografskih pojavov, zgodovinskih dogodkov, pravnih primerov, bolezenskih stanj, psiholoških pojavov, družbenih pojavov s povezovanjem znanj iz področij geografije, zgodovine, psihologije, sociologije, medicine, prava, strojništva itd. Preučevanje pojavov se nato lahko umesti v različne sisteme (politični sistem, ekosistem, pravni sistem, izobraževalni sistem) (Matilla in Silander, 2015), zato je videti, da je načrtovanje in izvedba fenomenološkega učenja na visokošolski ravni izobraževanja zelo primerna sodobna didaktična strategija.

## **2.4 Izzivi**

Ob koncu prejšnjega podpoglavja smo že nakazali, kaj bi lahko bil prvi latentni izziv pri fenomenološkem učenju in poučevanju: dejanska učinkovitost, ki še ni zares evalvirana in preverjena. V nadaljevanju bomo predstavili še nekaj drugih možnih izzivov ter ob tem skušali podati tudi predloge za rešitve, posebej vezane na visokošolsko raven učenja in poučevanja.

Težko je zapisati konkretna in podrobna navodila, kako izvajati fenomenološko poučevanje in učenje, saj didaktična strategija nima univerzalnih navodil. Ker je celoten proces učenja precej ustvarjalen, je pomembno, da se učitelji, ki se odločijo uporabiti to strategijo, na to tudi pripravijo (Lonka in Westing, 2018). Izziv je torej lahko, kako načrtovati poučevanje tako, da bodo učenci motivirani, da bodo ostali v ospredju kot aktivni udeleženci procesa, da se bodo upoštevale njihove ideje (čeprav je morda v začetku učitelj načrtoval drugače). Lahko bi rekli, da mora učitelj v tem procesu biti mojster v spodbujanju avtentične motivacije za učenje, ki vodi učenca tako, da ima občutek, da je v samem procesu njegova ideja vodilo učenja in učne izkušnje. Ta naloga je lahko za marsikaterega učitelja izziv, zlasti če je njegov lastni stil poučevanja takšen, da ima nad procesom učenja rad nadzor in ga je vajen voditi tesno v skladu z v naprej določenimi učnimi cilji iz učnega načrta. S tem izzivom se učitelj lahko sooči tako, da najprej reflektivno opazuje lasten stil poučevanja in dela manjše korake v smeri avtentične motivacije učencev znotraj ustaljenega načina

poučevanja. Ko pri sebi opazi napredek, lahko morda v okviru kolegialnih hospitacij s kolegi poskuša izvajati fenomenološko poučevanje in na ta način izboljšuje sebe, ob tem pa k takšnemu načinu dela pritegne še sodelavce. Seveda bi bilo ob tem dobrodošlo tudi dodatno izobraževanje ali preučevanje primerov dobrih praks ali drugih sorodnih didaktičnih strategij, ki vključujejo podobne načine poučevanja, kot je na primer projektno učenje (Novak idr. 2009), raziskovalno učenje (Mijis in Reynolds, 2008) ali problemsko učenje (Kilroy, 2004).

Nadaljnji izziv pri poučevanju je lahko problem multidisciplinarnosti. Za zelo dobro fenomenološko medpredmetno/multidisciplinarno poučevanje je treba imeti v izobraževalni instituciji usposobljen učiteljski tim, ki je pripravljen medsebojno sodelovati v poučevanju in vodenju takšnega modula ali projekta. Temu vedno ni tako, zato so administrativni in kadrovske pogoji lahko izziv (Matilla in Silander, 2015). V tem primeru lahko izvedemo nekoliko okrnjeno obliko fenomenološkega učenja tako, da učencem povemo, kateri učitelji so na voljo za sodelovanje in si izberejo fenomen, ki se prilega kadrovske pogojem ali pa k poučevanju povabimo več zunanjih strokovnjakov, ki so pripravljeni sodelovati v projektu. Na visokošolski ravni lahko ta izziv uspešno rešimo tako, da fenomenološko učenje izvajamo v okviru projektne dela, pri čemer v začetni fazi načrtovanja projekta k sodelovanju povabimo strokovnjake iz različnih področij, ki jih bomo potrebovali v projektu, ko se bodo študenti ukvarjali s preučevanjem fenomena.

Naslednji izziv je lahko to, da fenomen ni opredeljen v naprej, temveč ga opredelijo učenci. Posledično se lahko zgodi, da je začetna faza precej težka, saj se pojavlja negotovost in nejasnost, kaj bo izbrani fenomen oz. predmet preučevanja (Lonka in Westing, 2018). Enako pomembno kot rezultati učenja je to, kako naučiti učence, da v procesu učenja zmorejo prenesti oz. tolerirati negotovost, zmedo, dvoumnost ali celo anksioznost. V raziskavi, ki je vključevala fenomenološko poučevanje (Mälkki, 2010), so učenci poročali o t. i. mejnih čustvih. To so čustva, ki se pojavijo, ko je izzvan predhodni miselni koncept in je učencu težko sprejeti nova znanja. Če so takšna čustva zelo močna, se učenec usmeri v »obrambni položaj« in se osredotoči na to, kako bo obranil lastno predhodno razumevanje, namesto da bi se osredotočil na nova znanja.

Zelo pogosto se zgodi tudi, da se učenci zataknejo ob nekem problemu, ki ni zelo pomemben, dlje časa, kot bi bilo potrebno. Obtičati na nekem problemu predolgo, posledično pomeni, da lahko zmanjka časa za bolj pomembne korake v učnem procesu ali celo izniči celoten potencial učenja in se projekt izjalovi (Vaara, 2018). Za premagovanje tega izziva je ključna vloga učitelja. Učitelj mora učence voditi skozi celoten proces učenja, pri čemer bi bilo dobro, da skupaj z učenci določijo, koliko časa si bodo dali na voljo za posamezno nalogo in nato spremljajo lastno učenje glede na zastavljeno časovnico. Učitelj spodbuja učence, da izvajajo naloge v časovnih okvirjih in jim pri tem po potrebi pomaga ter predlaga alternativne rešitve, če opazi, da učenci še nimajo dovolj razvitih sposobnosti predvidevanja posledic ali iskanja rešitev, ko jim zmanjkuje časa.

Predvideva se, da je razdelitev nalog takšna, da lahko učenci razvijajo svoje interese in močna področja, hkrati pa mora učitelj zagotoviti, da vsi učenci dosežejo vse učne cilje, ki so si jih v projektu zastavili, kar ni vedno lahko. Razvijanje interesov učenca in njegovih močnih področij je praviloma učencem prijetno in so za to motivirani. Težava se lahko pojavi, če je na primer cilj v projektu, da vsak učenec zapiše sintezo spoznanj, pa nekdo od skupine to zmore, drugi pa ne. Pri tem je pomembno, da učitelj kljub temu vodi poučevanje tako, da ta cilj dosežejo vsi učenci. Morda bo moral pri tem nekoliko vztrajati ali vpeljati (formativno) ocenjevanje, vsekakor pa ne bi bilo primerno, da bi se nekateri učenci izogibali nalog, pri katerih so šibki, ker potem ne bi dosegli predvidenega optimalnega učinka tega načina poučevanja. Lonka in Westing (2018) zagovarjata tezo, da je namen fenomenološkega poučevanja pri učencih stalno poglobljati interes in voljo, da se učijo več. Predvidevamo, da je pri tem pomembno razmerje med učencu »prijetnimi« in »manj prijetnimi« učnimi nalogami. Če torej učenec v projektu večino časa opravlja naloge, ki so mu zanimive, bo verjetno lažje zmožel opraviti nekaj nalog, ki mu predstavljajo izziv. Učitelj mora torej biti pozoren na to kakšne naloge in koliko nalog ima posamezen učenec, da bo učenec lažje ohranjal voljo in željo po tem, da bi znal še več.

Če želimo doseči v naprej zastavljene konkretne učne cilje, potem fenomenološko učenje ni najboljša rešitev, saj v tem procesu v naprej načrtovanih ciljev ni, temveč se oblikujejo sproti. Učitelj mora biti ob vpeljevanju fenomenološkega učenja in poučevanja tudi pripravljen pustiti učencem več avtonomnosti pri postavljanju učnih ciljev in hkrati sposoben oblikovane učne cilje povezati z učnimi cilji v učnem načrtu h kateremu je zavezan.

Da bi učenci lahko raziskovali, potrebujejo vire in podporo učitelja, ki vodi proces učenja. Brez ustreznega vodenja se lahko učni proces izjalovi, učenci morda ne zmorejo sami opredeliti fenomena, ne razvijejo potrebnih veščin, ne dosežejo želenega znanja in ne pridejo do rešitev problema. Izziv upravljanja fenomenološkega poučevanja kot projektnega dela je torej precej pomemben in v veliki meri odvisen od spretnosti učitelja, ki mora projekt voditi dovolj mehko, da ohranja vodilno vlogo učencev in hkrati dovolj trdno, da stvari ne uidejo iz nadzora oz. da se ne izjalovijo.

Načeloma je značilnost fenomenološkega učenja je tudi odsotnost formalnega preverjanja in ocenjevanja znanja, veščin, spretnosti. Odločitev o tem kako preverjati in ocenjevati znanje je prepuščena učitelju. To je hkrati izziv in odgovornost. Predvideva se, da pri fenomenološkem poučevanju ni končni izdelek tisto, kar je bistveno, temveč je bolj pomemben sam proces (Lonka, 2018), kar pomeni, da mora učitelj biti usposobljen za formativno spremljanje in ocenjevanje, da mora biti kompetenten pri dokumentiranju napredka ter da smiselno vključuje tudi vrstniško ocenjevanje. Za učitelja, ki je vajen klasičnega ocenjevanja v smislu ustnega in pisnega preverjanja znanja, ki se točkuje in oceni, je to lahko izziv.

Sklenemo lahko, da je pri fenomenološkem poučevanju in učenju kar nekaj izzivov, ki so povezani z vodenjem poučevanja, odnosi med učenci in učiteljem, odnosi do učenja in premagovanja negotovih čustev, izziv preverjanja in ocenjevanja znanja, izzivi, s katerimi se lahko sooči učitelj ob lastnih subjektivnih pojmovanjih o poučevanju in učenju ter nenazadnje tudi izziv kadrovskih pogojev za takšen način dela. Izzivi so zato, da jih lahko premagujemo ter ob tem rastemo. V tem smislu tudi upamo, da to podpoglavje ne bo odvrnilo bralcev-učiteljev, da bi poskusili uporabiti to didaktično strategijo, temveč ravno nasprotno, da bodo še sami razmišljali o možnih načinih za premagovanje izzivov.

### **3 Zaključek**

V tem prispevku smo utemeljili vrsto pomembnih argumentov, zakaj je fenomenološko učenje in poučevanje sodobna didaktična strategija, ki lahko učencem pomaga do sodobnega in relevantnega znanja. Ključnega pomena je to, da je v eni didaktični strategiji združeno projektno, problemsko in raziskovalno učenje, da so učenci v središču učenja in aktivni udeleženci učenja, da je strategija uporabna na vseh ravneh izobraževanja, še zlasti za visokošolsko raven ter da vključuje mnoge



od kompetenc za 21. stoletje. Fenomenološko učenje in poučevanje v slovenskem prostoru še ni raziskano in uporabljano, pojavlja se le parcialno v obliki posameznih projektov ali kot del drugih didaktičnih strategij v okrnjeni obliki, zato bi bilo smiselno znanje in raziskovanje o tem še poglobiti. Prav tako bi bilo smiselno preučiti primere dobrih praks na različnih ravneh izobraževanja in jih eksperimentalno vključiti v šolski sistem, če želimo, da naši učenci razvijajo znanja za sedanost in prihodnost.

## Literatura

- Aalto, S. in Ojutkangas, K. in Rossi, E. (2020). Impact helper, sustainability goals. Oulu: University of Oulu. Pridobljeno 25. 8. 2020 iz <https://www oulu.fi/impacthelper/>
- Aspin, D. N. in Chapman, J. D. (2001) Lifelong Learning: concepts, theories and values. *Proceedings of the 31st Annual Conference of SCUTREA* (Standing Conference on University Teaching and Research in the Education of Adults), str. 38-41. University of East London: SCUTREA.
- Biesta, G. (2006). What's the point of lifelong learning in lifelong learning has no point? On the democratic deficits of policies for lifelong learning. *European Educational Research Journal*, 5 (3–4), 169–180.
- Blažič, M., Ivanuš Grmek, M., Kramar, M. in Strmčnik, F. (2003). *Didaktika*. Novo mesto: Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.
- Dede, C. (2009). *Comparing frameworks for 21st century skills*. Harvard graduate school of education.
- Evropski svet, 2018. Priporočilo Sveta z dne 22. maja 2018 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje. Pridobljeno 23. 8. 2020 z [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)
- Finnish National Board of Curriculum (FNBE), (2016). *National Core Curriculum for Basic Education 2014*. Helsinki: Finnish National Board of Education.
- Gibb, R. in Kolb, B. (2017). *The neurobiology of brain and behavioral development*. New York: Academic Press.
- Kilroy, D. A. (2004). Problem based learning. *Emergency medical journal*, 21, 411–413.
- Lähdemäki, J. (2018). Case study: The Finnish national curriculum – a co-created national educational policy. V, J. W. Cook (ur.), *Sustainability, human well-being and the future education*, Helsinki: The Finnish innovation fund, str. 397–422.
- Lonka, K. (2018). *Phenomenal learning from Finland*. Helsinki: Edita Publishing Oy.
- Lonka, K. in Westing, S. K. (2018). Pehnomenon-based learning. V *Phenomenal learning from Finland* (ur. K. Lonka), str. 172–189. Helsinki: Edita Publishing Oy.
- Lubart, T. I. (2010). Models of the creative process: past, present and future. *Creativity research journal*, 13 (3-4), 295-308.
- Mälkki, K. (2010). Building on Merizow's theory of transformative learning: Theorizing the challenges to reflection. *Journal of transformative education*, 8(1), 42–62.
- Marentič Požarnik, B. (2000). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: Državna založba.
- Matilla, P. in Silander, P. (2015). *How to create the school of the future – revolutionary thinking and design from Finland*. Oulu: University of Oulu.
- Mujis, D. in Reynolds, D. (2008). *Effective teaching*. London: Sage publications.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O. in Loveless, T. (2016). *20 years of TIMSS. International trends in mathematics and science achievement, curriculum and instruction*. Chesnut Hill, MA: Boston College. Pridobljeno 20. 8. 2020 iz <https://www.iea.nl/publications/study-reports/international-reports-iea-studies/20-years-timss>
- Nakrst, L. (2015). *Pedagoški pristop Storyline: strategija za poučevanje in učenje na spodbuden, učinkovit in kreativen način*. Stockholm, samozaložba.

- Novak, H. Žužej in V. Glogovec, Z. (2009). *Projektno učno delo kot učni model v vrtcih in osnovnih šolah*. Radovljica: Didakta.
- Nottingham J. in Nottingham, J. (2019). *Challenging early learning*. Abington: Routledge.
- OECD, 2005. The definition and selection of key competencies - Executive Summary. Pridobljeno 19. 8. iz <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- Pukl, V. (1994). *Kvaliteta učenja in znanja ob projektnem učnem delu*. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Savin-Baden, M. (2000). Problem based learning in higher education: Untold stories. Buckingham: Society for research into higher education.
- Schleicher, A. (2019). *Pisa results 2018. Insights and interpretations*. Paris: OECD. Pridobljeno 18. 8. 2020 iz <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf>
- Silander, P. (2015). Digital Pedagogy. V P. Matilla in P. Sinader (ur.), *How to create the school of future: Revolutionary thinking and design from Finland* str. 9–16). Oulu: University of Oulu.
- SURS (2020). Število študentov za študijsko leto 2018-19. Pridobljeno 18. 8. 2020 iz <https://www.stat.si/StatWeb/News/Index/8148>
- Symeonidis, V. in Schwartz, J. F. (2016). Phenomenon-based teaching and learning through the pedagogical lenses of phenomenology: The recent curriculum reform in Finland. *Forum Osviatone*, 28(2), 31–47.
- ŠIPK (2020). Študentski inovativni projekti za družbeno korist. Pridobljeno 18. 8. 2020 iz <https://www.srips-rs.si/razvoj-kadrov/studentski-inovativni-projekti-za-druzbeno-korist-sipk>
- Taber, K. S. (2011). Constructivism as educational theory: Contingency in learning and optimally guided instruction. V J. Hassaskhah (Ur.), *Educational theory*, New York, Nova science publishers, str. 39–61.
- UN (2020). The 17 goals. Pridobljeno dne 25. 8. 2020 iz <https://sdgs.un.org/goals>
- Vaara, L. J. (2018). How to integrate modern technologies in phenomenon-based learning? V *Phenomenal learning from Finland* (ur. K. Lonka), str. 181-182. Helsinki: Edita Publishing Oy.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

# KOMPETENCA UČENJE UČENJA PRI ŠTUDENTIH: FORMATIVNA POVRATNA INFORMACIJA KOT PODPORA UČENJU IN RAZVOJU UČNE SAMOREGULACIJE

KARIN BAKRAČEVIČ IN MATEJA PŠUNDER

Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Maribor, Slovenija.  
E-pošta: karin.bakracevic@um.si, mateja.psunder@um.si

**Povzetek** Namen pričujočega prispevka je predstaviti značilnosti povratne informacije, ki podpira učenje študentov in prispeva k razvoju samoregulacije učenja. Najprej pozornost posvetimo nekaterim temeljnim psihološkim konceptom, ki so povezani z razvojem samoregulacije in učenjem učenja. V okviru navedenega opredelimo koncept izvršilnih funkcij in metakognicijo, predstavimo razvojne vidike samoregulacije in diskutiramo o pomenu samorefleksije za samoregulirano učenje, posebno pozornost pa namenimo predstavitvi koncepta učenje učenja v povezavi z visokošolskim izobraževanjem. V drugem delu prispevka prikazujemo nekatere značilnosti formativne povratne informacije, ki pri študentih podpira učenje in razvoj samoregulacije učenja. Prispevek sklenemo z razmišljanji, da je poleg tipa in načina podajanja povratne informacije pomemben tudi odziv študentov na povratno informacijo, skladno s holističnim pogledom na preverjanje in ocenjevanje znanja pa je pomembno tudi uvajanje študentov v samoocenjevanje.

## Ključne besede:

učenje  
učenja,  
samoregulacija  
učenja,  
formativna  
povratna  
informacija,  
visokošolsko  
izobraževanje,  
študenti,  
samoocenjevanje

## 1 Uvod

Veliko novejših pristopov k preverjanju in ocenjevanju znanja, predvsem samoocenjevanje, prihaja iz raziskav s področja metakognicije in samoregulacije učenja. Prav t. i. »self-monitoring« (spremljanje in evalviranje lastnega miselnega/učnega procesa), ki je osnova samoocene in vključuje npr. sprotno preverjanje razumevanja učnega gradiva in evalviranje lastne uspešnosti na nalogah, je sestavni del metakognitivnega sledenja in vrednotenja ter učne samoregulacije. Novejši koncepti samoocenjevanja tako temeljijo na teorijah samoregulacije in ko-regulacije učenja (Andrade in Brookhart, 2016) in vključujejo »self-monitoring« oz. spremljanje/evalviranje učnega procesa z ali brez eksplicitnih standardov. Po Andradejevi (2019) je torej samoocenjevanje pretežno sledenje in sprotno evalviranje (monitoring) lastnih miselnih procesov ali izidov z namenom, da ustrezno prilagodimo in poglobimo učenje in je bolj formativne narave. V pričujočem prispevku pozornost namenjamo povezanosti formativne povratne informacije z razvojem učne samoregulacije pri študentih.

## 2 Metakognicija, izvršilne funkcije, razvoj samoregulacije in učenje učenja: predstavitev konceptov

### 2.1 Koncept izvršilnih funkcij in metakognicija

Izvršilne funkcije lahko opredelimo kot psihološke procese, ki so vključeni v zavestno kontrolo mišljenja, čustev in vedenja in kot kognitivni mehanizem višjega reda, ki sledi in uravnava tako kognicijo kot emocije (Diamond, 2013). Dolgo so jih raziskovali pretežno z nevropsihološke in kognitivne perspektive, v zadnjem desetletju narašča število raziskav izvršilnih funkcij na področju razvojne in pedagoške psihologije.

Zametki izvršilnega funkcioniranja se pojavijo relativno zgodaj v razvoju, deloma že ob koncu prvega leta, večje razvojne spremembe nastopijo konec drugega in v začetku tretjega leta (prizadrevni nadzor; prvi poskusi zastavljanja in sledenja ciljem) ter trajajo vse do petega leta. Nekatero izvršilne funkcije se razvijejo do adolescence, druge pa se razvijajo še v adolescenci in skozi odraslo dobo (Anderson, 2002) – torej tudi še v času študija – vse pa predstavljajo podlago samoreguliranega vedenja (Kaufman, 2010). V adolescenci so možganski sistemi mladostnikov že boljše

integrirani, zato so tudi izvršilne funkcije učinkovitejše, še naprej se razvija samokontrola, izboljšujeta se načrtovanje in ciljno usmerjeno vedenje (Anderson, Anderson in Jacobs, 2008).

V glavnem torej izvršilne funkcije zajemajo sposobnosti načrtovanja, presojanja in odločanja ter uravnavanje oz. regulacijo vedenja. Izvršilne funkcije omogočajo, da vzdržujemo pozornost, načrtujemo, sledimo ciljem, organiziramo aktivnosti in vztrajamo pri dokončanju naloge. Omogočajo nam upravljanje s čustvi in spremljanje našega mišljenja, uravnavajo naše vedenje (Dawson in Guare, 2010) in so pomembna podlaga uspešnega učenja.

Analiza izvršilnih funkcij v različnih raziskavah je izluščila (vsaj) naslednje faktorje: delovni spomin (npr. obseg neposrednega pomnjenja), fleksibilnost (menjavanje strategij, mentalnih setov ...), inhibicija (zadržanje prvotne reakcije/odgovora, da najdeš ustrežnejšega) in monitoring (sledenje lastni kognitivni aktivnosti) (Diamond, 2013). Sedež izvršilnih funkcij je v frontalnem oz. prefrontalnem korteksu (Anderson, 2002), kjer delujejo v povezavi z drugimi možganskimi predeli; so pa podlaga načrtovanja, formiranja konceptov, odločanja, kognitivne prožnosti, uspešne uporabe povratne informacije in nadzora (monitoringa) vedenja in miselnih procesov.

Kot koncept, ki zajema pretežno izvršilne funkcije povezane s kognitivnim delovanjem, je v pedagoški psihologiji bolj znana metakognicija, ki jo definiramo kot miselni proces višjega reda, ki nam omogoča načrtovanje in sledenje lastni miselni aktivnosti (Flavell, Miller in Miller, 2002). Vodi nas v selekciji in evalvaciji kognitivnih nalog, odkrivanju napak v procesu učenja ali reševanja problemov, pri izbiri ciljev in ustreznih strategij reševanja problemov ter učenja. Kljub nekaterim nejasnostim glede medsebojnega odnosa metakognicije in samoregulacije lahko metakognicijo opredelimo kot koncept, ki zajema kognitivne vidike samouravnavanja oz. samoregulacije.

## 2.2 Samoregulacija in samoregulirano učenje

Samoregulacija je kompleksen konstrukt, ki vključuje sposobnost kontrole in uravnavanja lastnega vedenja, kognicije in emocij. Je sposobnost inicirati in izvesti aktivnosti v skladu z zahtevami okolja in lastnimi cilji; ustrezno prilagajati intenzivnost in trajanje verbalnih, motoričnih in kognitivnih dejanj v socialnem ali edukacijskem okolju (Bronson, 2000). Samoregulacija predvsem pride do izraza oz. je nujna v primerih, če pri ciljno usmerjeni dejavnosti naletimo na oviro in moramo razmisliti o alternativnih poteh za doseganje cilja, če npr. naloga zahteva fokusiranje pozornosti in blokiranje irelevantnih misli ali dražljajev, načrtovanje, sledenje, popravljanje napak, izbiranje ustreznih strategij ... Razvoj samoregulacije je povezan z zorenjem specifičnih regij frontalnega/prefrontalnega predela možganov in z razvojem pozornostnih mrež, ki omogočajo izvršilno kontrolo in inhibicijo neustreznih impulzov (Rothbart, Posner in Kieras, 2006) ter po drugi strani s socialno interakcijo in vodenjem (reguliranjem s strani drugega). To socialno podporo lahko sistematično reduciramo, ko posamezniki postopno pridobivajo samoregulatorne spretnosti/sposobnosti.

Samoregulacija se v adolescenci razvije do stopnje t. i. strateške samoregulacije (Demetriou, 2006), ki vključuje zastavljanje hierarhično postavljenih (kratkoročnih in dolgoročnih) ciljev, izbiro in uporabo ustreznih strategij za doseganje teh ciljev. Reševanje problemov postane načrtno in sistematično. V adolescenci postanejo samovrednotenja intelektualne kompetence in akademskih dosežkov bolj področno specifična, vedno natančnejša in bolj točna (Lerner idr., 2001), razvija se tudi samorefleksija, kar omogoča vedno bolj realno samooceno.

Še vedno obstajajo določene nejasnosti glede razmejitve in povezanosti konceptov metakognicije, samoregulacije in samoreguliranega učenja, saj se pojavljajo vprašanja, kot so: ali je metakognicija posebno področje samoregulacije; ali je samoregulirano učenje le vidik uporabe samoregulacije oz. samoregulacija v izobraževalnem kontekstu? Vsekakor se procesi, kot so sledenje (monitoring), kontrola in načrtovanje kognicije in vedenja ter usmerjanje le-teh, pojavljajo tako v konceptu metakognicije kot tudi samoregulacije in samoreguliranega učenja, kar kaže na bistvene konceptualne povezave. Samoregulirano učenje pa se močno povezuje oz. prekriva tudi s konceptom »učenje učenja«.

### **2.3 Učenje učenja**

Učenje učenja vključuje določene sposobnosti, znanja, veščine in naravnosti. Zajema poznavanje in zmožnost uporabe ustreznih učnih strategij in strategij reševanja problemov, poznavanje prednosti in pomanjkljivosti lastnega znanja, svojih močnih in šibkih področij. Tukaj je potrebno posebej izpostaviti pomen vsebinskih povratnih informacij, ki dajejo podlago in omogočajo med drugim tudi točno samooceno lastnih dosežkov učenca oz. študenta in vodijo k samsmerjenemu, samoreguliranemu učenju. Samoregulacijski modeli učenja vidijo učečega kot aktivnega v procesu sprejemanja, interpretiranja in uporabe povratne informacije (Thurlings idr., 2013).

H kompetenci učenje učenja sodi še kritično razmišljanje o namenu in ciljeh učenja; zavedanje lastnega učnega procesa, dobro upravljanje s časom in informacijami, sposobnost samomotiviranja in vztrajanja pri učenju. Učenje je v tem kontekstu opredeljeno kot namensko, reflektivno, samsmerjeno ter strateško.

Danes prevladujoč »razširjeni« model učenja učenja zajema razvijanje konceptualnih struktur, proceduralnih veščin, učnih strategij, samoregulatornih funkcij in motivacijskih orientacij, ne le tehnik in veščin učenja. Kompetenca učenje učenja tako povezuje kognitivne procese (reševanje problemov, kritično mišljenje, metakognicijo, učinkovito procesiranje informacij ...) z naravnostmi/stališči in prepričanji, ki vplivajo na motivacijske, socialne in emocionalne procese pri učenju (Kupiainen idr., 2009).

Pogosto se sposobnost metakognitivne samoregulacije, ki je bistvenega pomena za učenje učenja, povezuje tudi s t. i. strateškim zavedanjem in globljim kognitivnim procesiranjem, za katerega je značilno razumevanje namena učenja, relevantnosti in pomembnosti informacij, povezovanje predhodnega znanja z novim, povezovanje znanj z različnih področij, povezovanje teoretičnih idej z vsakodnevnimi izkušnjami in organiziranje vsebin v koherentno celoto. Načini ocenjevanja lahko vzpodbudijo globinski ali površinski pristop k učenju. Učenci oz. študenti bodo prej izbrali globinski pristop, če imajo občutek kontrole oz. občutek, da lahko izbirajo, če je snov relevantna za prihodnost in realno življenje ter osmišljena. Pomembna je aktivnost učenca ter interakcija učitelj – učenec in obratno (mentorstvo, tutorstvo, skupinski projekti, diskusijske skupine, študije primerov ...), zato pri ocenjevanju

izidov vključimo projekte, ki dopuščajo čas za zbiranje informacij in njihovo refleksijo, naloge, ki zahtevajo integracijo informacij iz različnih virov ter podajamo ustrezne povratne informacije. Sistematičen, aktiven proces raziskovanja, odkrivanja in interpretiranja informacij namreč zahteva globlji pristop k učenju.

Za razvijanje kompetence učenje učenja na ravni visokošolskega izobraževanja lahko delujemo na več nivojih. V odnosu do naloge bi bilo potrebno spodbujati (samo)spraševanje o pomenu in namenu učne naloge, presojanje njene težavnosti, novosti, kompleksnosti (za presojo o tem, katere in koliko virov, časa in truda bo potrebno vključiti v reševanje naloge), evalviranje ustreznosti rešitve/izida ter izbiro strategij učenja/reševanja problemov, ki najbolj ustrezajo naravi naloge in individualnim preferencam v načinu procesiranja informacij. V odnosu do posameznika pa lahko razvijamo čimbolj točno kognitivno samozaznavo, tudi pri presojanju tega, kar že vemo, česa še ne razumemo, katera so naša močna področja in tista, pri katerih bomo morali za doseganje rezultatov vložiti več truda. Preko teh dejavnikov vzpodbujamo sposobnost samorefleksije.

Učitelj naj bi torej učencu pomagal krepiti metakognitivne sposobnosti, izboljšati učinkovitost načrtovanja, sledenja in vrednotenja lastnega učenja in reševanja problemov, izboljšati poznavanje in uporabo učnih strategij in strategij reševanja problemov ter izboljšati točnost samoocenjevanja. Predvsem bi lahko vzpodbujali aktivnost in udeležnost učečega s tem, da mu omogočimo lastno kontrolo tempa aktivnosti, kontrolo poti, ki vodi skozi aktivnost, ga sprašujemo po refleksiji lastnih odgovorov ter omogočamo diskusijo o ciljih in namenu posamezne učne dejavnosti (McCormick, 2006).

Pri tem naj spomnimo, da je samoocenjevanje reflektiven proces, kjer učenci običajno uporabljajo določene kriterije, da bi evalvirali svoje dosežke. Samoocenjevanje je v osnovi formativne narave in naj bi prispevalo k temu, da študent v prihodnje izboljša svoje dosežke. Pomembno je za trenutne dosežke, kakor tudi za uspešno vseživljenjsko učenje. Ker je samoocenjevanje povezano z metakognitivnimi procesi (Sigesmund, 2016), ga lahko opredelimo kot ključni element učne samoregulacije (Ambrose idr. 2010).



### 3 Formativna povratna informacija kot podpora učenju in razvoju samoregulacije učenja

#### 3.1 Od tradicionalnega do holističnega pogleda na ocenjevanje znanja

Razmišljanje o ocenjevanju znanja se je po Boudu (1995, v Marentič Požarnik, 2019, str. 264) razvijalo preko več faz, njegovi vplivi na prakso pa se prepletajo. Pri *tradicionalnem pogledu na ocenjevanje*, kjer ocenjevanje časovno sledi pouku, je namen ugotoviti, koliko se je kdo naučil. Strokam oz. predmetom je prepuščena odločitev, kako se bo znanje ocenjevalo (npr. pisno, ustno ali ocenjevanje praktičnega znanja). Nalogam oz. vprašanjem se ne namenja posebne pozornosti, lahko prevladujejo spominska vprašanja. Tudi pri *psibometrično-edukometrični perspektivi* ocenjevanje sledi pouku, velik poudarek pa se namenja izpopolnjevanju merskih karakteristik uporabljenih postopkov. Postopki, ki so objektivni, so pomembni, saj omogočajo primerjavo med posamezniki, selekcijo in napovedovanje uspeha. Zaradi objektivnosti se uporabljajo naloge izbirnega tipa, znanje pa je »vsota dosežkov pri posameznih nalogah z določenimi (merskimi) karakteristikami« (prav tam, str. 264). Pri *pedagoško-psihološki perspektivi* se namenja večji poudarek »pristnemu avtentičnemu ocenjevanju različnih doseženih kompetenc, kot so na primer načrtovanje, izvajanje in sporočanje rezultatov projekta« (prav tam, str. 264). Pomembna postanejo vprašanja: »Ali učenec oz. študent dosega pomembne cilje, ali naučeno zares razume in zna to uporabljati tudi v novih situacijah, ali obvlada spretnosti, ki bodo pomembne v poklicni praksi?« (prav tam, str. 264). Pozornost se namenja možnim negativnim učinkom ocenjevalnih postopkov na strategije učenja in metode pouka ter prizadevanjem za njihovo izboljšanje. *Holističen ali celosten pogled* na ocenjevanje »tesno povezuje ocenjevalne postopke s postopki pridobivanja znanja in spretnosti in z okoliščinami, v katerih se to dogaja« (prav tam, str. 264). Tukaj je poleg objektivnosti nalog in vprašanj za preverjanje treba upoštevati in izboljšati »njihov vpliv na učne metode, motivacijo in doživljanje učenca, na njegov način učenja« (prav tam, str. 264). Pomembno mesto dobijo kakovostne sprotne povratne informacije, pri čemer učitelj učencu pomaga, da te razume in upošteva pri nadaljnjem učenju, hkrati pa jih uvaja v samoocenjevanje in kolegialno ocenjevanje.

Danes se v pedagoški praksi vse bolj uveljavlja holistično oziroma celostno gledanje na preverjanje in ocenjevanje znanja, ki se tesno povezuje s celotnim procesom kakovostnega učenja (Marentič Požarnik in Peklaj, 2002). Podrobneje nekatera sodobna izhodišča preverjanja in ocenjevanja znanja v visokošolskem izobraževanju obravnavamo v drugem prispevku te monografije<sup>1</sup>. Tam med drugim izpostavimo, da pri ocenjevanju, ki podpira učenje, pomembno podporo oz. spodbudo kot dopolnitev sumativnemu ocenjevanju znanja predstavlja formativno preverjanje znanja. Poudarimo, da je zato smiselno in potrebno sumativno ocenjevanje povezovati z dejavnostmi sprotnega formativnega preverjanja znanja. Medtem ko je namen sumativnega ocenjevanja znanja po koncu procesa učenja preveriti znanje učencev in jim podeliti oceno, jim formativna povratna informacija pomaga med samim procesom učenja prepoznati, kako dobro so opravili dosedanje delo in kje so potrebne dopolnitve, izboljšave (Hattie in Timperley, 2007; Biggs in Tang, 2007).

Formativna povratna informacija pomembno spodbuja učenje in učne dosežke učencev (Biggs in Tang, 2007; Hattie in Timperley, 2007; Hattie in Yates, 2014; Shute, 2008 idr.). Hattie (1999, v Hattie in Timperley, 2007) navaja rezultate sinteze več kot 500 metaanaliz, ki je pokazala, kateri so tisti dejavniki, ki vplivajo na učenje in učne dosežke učencev. V skupini več dejavnikov se povratna informacija glede na moč vpliva na učenje in učne dosežke uvršča zelo visoko. Formativna povratna informacija pomembno prispeva tudi k samoregulaciji učenja (Lerdpornkulrat idr., 2019; Nicol in Macfarlane-Dick, 2006; Nicol in Milligan, 2006). Priprava študentov za slednje je, kot zapišeta Nicol in Milligan (2006), pomemben cilj ne le visokošolskega izobraževanja, temveč tudi vseživljenjskega učenja. Povratna informacija pa ima vrednost tudi za učitelje; posreduje jim pomembne informacije o njihovem delu, ki jim koristijo pri nadaljnjem poučevanju (prav tam).

### **3.2 Nekateri značilnosti formativne povratne informacije, ki podpira učenje in samoregulacijo učenja**

V prejšnjem poglavju smo izpostavili pomemben vpliv formativne povratne informacije na učenje in učne dosežke učencev ter samoregulacijo učenja. Ob tem pa ne velja prezreti, da je lahko povratna informacija bolj ali manj učinkovita in treba je prepoznati, kakšna naj bo, da bo učinkovita (Hattie in Yates, 2014). Številni

---

<sup>1</sup> Glej poglavje Tradicionalne in alternativne oblike preverjanja in ocenjevanja znanja z vidikov študentov Univerze v Mariboru avtorice Pšunder, Bakračević, Ograjšek, Ivanuš Grmek, str. 99.

raziskovalci (npr. Hattie in Timperley, 2007; Hattie in Yates, 2014; Nicol in Macfarlane-Dick, 2006; Nicol in Milligan, 2006; Shute, 2008) so preučevali, kako deluje povratna informacija in kateri dejavniki oz. okoliščine prispevajo k njeni učinkovitosti. Vendar, ugotavlja Shute (2008), odgovor na vprašanje, kakšna povratna informacija je učinkovita, ni preprost, hkrati pa, tako Sadler (2010), v zvezi s povratno informacijo, ki naj bi podprla učenje na ravni visokošolskega izobraževanja, ostaja še veliko odprtih vprašanj. Kljub temu so na osnovi dosedanjih raziskav nastale smernice, ki naj bi jim sledili pri podajanju povratne informacije z namenom, da bi pri učencih kar najbolj podprla učenje in samoregulacijo učenja. Nekatero izmed njih predstavljamo v nadaljevanju.

Povratna informacija je učinkovita, ko učencem oz. študentom pomaga, da izboljšajo svoje delo (Ashwin idr., 2015). Prispevala naj bi k zmanjšanju razkoraka med trenutnim stanjem in želenimi cilji (Nicol in Macfarlane-Dick, 2006; Nicol in Milligan, 2006; Shute, 2008). Na njeni osnovi naj bi učenci prilagodili oz. usmerili svoje delo tako, da bi se čim bolj približali zastavljenim ciljem (Hattie in Yates, 2014). Zato je pomembno, da jim je v pomoč pri prepoznavanju ciljev, kriterijev oz. pričakovanih standardov ter jim daje kakovostne informacije o njihovem učenju (Nicol in Macfarlane-Dick, 2006). Povratna informacija mora biti objektivna in nepristranska (Shute, 2008), saj bo le tako učencem podala realno sliko o njihovem delu in pripomogla k napredku. Da ne bi spodkopali njihove volje do dela, pa je pomembno tudi, da je naravnana tako, da pozitivno učinkuje na njihovo motivacijo in samopodobo (Nicol in Macfarlane-Dick, 2006; Nicol in Milligan, 2006). Povratna informacija naj prav tako spodbuja razvoj samoocenjevanja, kar pomembno prispeva k samoregulaciji učenja (prav tam).

Pri iskanju odgovora na vprašanje, kaj konkretnije naj zajema povratna informacija, da bo podprla učenje, Hattie in Timperley (2007) razmišljata o tem, da naj odgovori na tri ključna vprašanja, pri tem pa izpostavita naslednja: *Kam grem? (Kakšni so cilji?)*, *Kako grem? (Kakšen napredek je bil narejen glede na cilje?)* in *Kako naprej? (Katere aktivnosti naj izvedem, da bom bolje napredoval?)*. Avtorja pojasnita, da odgovori na navedena vprašanja pomagajo učencem zmanjševati razkorak med obstoječim razumevanjem oz. izvedbo in želenimi cilji, njihova učinkovitost pa je odvisna tudi od ravni povratne informacije. Vsako od navedenih vprašanj terja povratne informacije na štirih ravneh: povratna informacija o nalogi, povratna informacija o obdelavi naloge, povratna informacija o samoregulaciji oz. samouravnavanju in povratna informacija

o sebi kot osebi. Avtorja vrednost pripišeta povratni informaciji na prvih treh ravneh. Moč povratne informacije na prvi in drugi ravni vidita v tem, da se osredotoča na samo nalogo in njeno obdelavo, moč povratne informacije na tretji ravni pa v tem, da podpira razvoj samoregulacije oz. samouravnavanja. Najmanj učinkovita je povratna informacija, ki se osredotoča na posameznikovo osebnost, hkrati pa nič ne pove o sami nalogi in njeni obdelavi, zato naj bi se takšni povratni informaciji čim bolj izogibali. Podobno razmišljajo tudi drugi avtorji (Gibbs, 2006b; Shute, 2008).

V zvezi s povratno informacijo je aktualno vprašanje, kako podrobna naj bo in kako pogosto posredovana, da bo dosegla najboljši učinek. Avtorji izpostavljajo, da je pomembno, da je le-ta dovolj podrobna (Ashwin idr., 2015; Gibbs, 2006b). Shute (2008) predlaga, da naj bo razdeljena na manjše dele, natančna in jasna. Izpostavi tudi, da naj bo preprosta, kolikor je mogoče, hkrati pa ne preveč preprosta. Da bo dosegla svoj namen je seveda pomembno tudi, da je naslovnikom razumljiva (Gibbs, 2006b) in zanje uporabna (Ashwin idr., 2015). Posredovana mora biti dovolj hitro in tudi dovolj pogosto (Gibbs, 2006b). Shute (2008) izpostavi, da je povratno informacijo smiselno podati po opravljeni nalogi in ne takrat, ko so učenci še aktivno zaposleni z nalogo ter po tem, ko so že sami poskusili najti rešitev. Avtorica izpostavlja, da naj bi bil čas posredovanja povratne informacije usklajen z zelenimi cilji. Glede na to je lahko povratna informacija podana takoj po nalogi ali z zamikom, vsak pristop pa ima svoje prednosti. Medtem ko je mogoče s takojšnjo povratno informacijo hitro odpraviti napake, je pri povratni informaciji z zamikom transfer učenja in ohranjanje procesnega in konceptualnega znanja boljši. Takojšnjo povratno informacijo je dobro uporabiti v primeru zahtevnejših nalog, za preprostejše naloge pa je lahko povratna informacija podana nekoliko z zamikom. Ashwin in soavtorji (2015) izpostavljajo, da je treba za posredovanje povratne informacije najti realne roke za vse vpletene.

Povratno informacijo je vselej treba umestiti tudi v širši kontekst, saj, pojasnjuje Shute (2008), ni povratne informacije, ki bi bila enako učinkovita za vse. Hattie in Yates (2014) izpostavita, da je potrebno povratno informacijo prilagoditi posameznikovemu predznanju. Pojasnjujeta, da začetnikom pri pridobivanju temeljnega znanja koristi predvsem povratna informacija, ki bolj temelji na vsebinskemu znanju in je korektivne narave v obliki usmeritev, kaj je prav oz. narobe. Tiste na vmesni stopnji znanja naj bi s povratno informacijo usmerjali k

povezovanju različnih idej in prepoznavanju medsebojnih odnosov ter jim pomagali, da poglobijo temeljno znanje. Posameznike na višjih stopnjah znanja pa naj bi s povratno informacijo spodbujali k poglobljanju in uporabi znanj. Shute (2008) opozori, da je treba povratno informacijo prilagajati tudi glede na uspešnost posameznikov. Medtem ko je za manj uspešne posameznike smiselno uporabiti takojšnjo povratno informacijo, ki je bolj konkretna, neposredna in korektivno naravnana, je za uspešnejše smiselno uporabiti povratno informacijo z zamikom. Dovolj je, da ta vsebuje namige, morda iztočnice ter podpira njihov lasten tempo učenja.

Če sklenemo, sta učinkovitost in smer vpliva povratne informacije odvisni od tipa povratne informacije in od tega, kako je le-ta podana (Hattie in Timperley, 2007), vselej pa je povratno informacijo treba obravnavati tudi v širšem kontekstu (Shute, 2008). Pomembna značilnost povratne informacije, ki podpira učenje in prispeva k samoregulaciji učenja, je tudi ta, da med učitelji in študenti spodbuja dialog v povezavi z učenjem (Nicol in Macfarlane-Dick, 2006; Nicol in Milligan, 2006), o čemer podrobneje spregovorimo v nadaljevanju.

### **3.3 Odziv študentov na povratno informacijo**

Povratno informacijo je, kot zapišejo Higgins idr. (2001), potrebno razumeti kot komunikacijski proces, ki naj temelji na dialogu in ne le na linearnemu prenosu informacij od učitelja na študente. Podobno razmišljajo Ashwin idr. (2015), da je učenje samo dialog, zato je tudi komunikacijo v učnem procesu, vključno s povratno informacijo, treba tako razumeti. Iz navedenega je mogoče povzeti, da je v zvezi s povratno informacijo pomembno tudi, kot zapišeta Hattie in Yates (2014), kako naslovnik le-to sprejme in kako se nanjo odzove. Gibbs in Simpson (2004) izpostavita, da povratna informacija sama po sebi ne spodbuja učenja, če se študenti nanjo ne odzovejo. Tudi Ashwin idr. (2015) se strinjajo, da je lahko učitelj pri podajanju povratne informacije zelo skrben in dosleden, vendar pa je od študentov odvisno, kaj se bo zgodilo s povratno informacijo. Oni so torej tisti, ki naj bi prevzeli pobudo, da posredovana informacija postane uporabna.

Zaradi kompleksnosti povratne informacije same in socialnih okoliščin, v katerih se ta odvija, se lahko zgodi, da pride med oddajnikom in prejemnikom povratne informacije do kratkega stika. Tudi če učitelj upošteva smernice o tem, kakšna naj bo povratna informacija za podporo učenju, ni nujno, da bodo študenti vsebino in namen povratne informacije vselej enako razumeli. Na slednje opozori Evans (2013), ko izpostavi, da je pri razumevanju kompleksnosti povratne informacije med učiteljem in študenti potrebno upoštevati širši kontekst. Na to, kako posameznik sprejme in se odzove na povratno informacijo, namreč vplivajo številni osebni in kontekstualni dejavniki.

Pomembno vlogo pri tem, kako posamezniki sprejmejo povratno informacijo, imajo tudi pričakovanja v zvezi s tem, kakšna naj bi bila povratna informacija. Ni nujno, da se pričakovanja učiteljev kot posrednikov in pričakovanja študentov kot prejemnikov povratne informacije vselej usklajena. Na problem neusklajenosti med tem, kaj učitelji pojmujejo kot povratno informacijo in tem, kaj si učenci želijo v zvezi s povratno informacijo, opozorita Hattie in Yates (2014).

### **3.4 Prehod od ocenjevanja k samoocenjevanju**

Na ravni visokošolskega izobraževanja je, pojasnjujeta Nicol in Macfarlane-Dick (2006), formativna povratna informacija še vedno v veliki meri v rokah učiteljev. Avtorja pri iskanju odgovora na vprašanje, zakaj je to lahko problematično, združita mnenja različnih avtorjev. Navajata, da je tako pri študentih težko spremljati razvoj sposobnosti samoregulacije učenja, hkrati pa jih prikrajšamo za priložnosti, da bi v diskusijah aktivno konstruirali razumevanje povratnih informacij. Nadalje, če povratno informacijo vidimo le kot prenos informacij, prezremo, kakšen je njen vpliv na posameznikovo motivacijo in prepričanja. Hkrati takšen pristop pomeni tudi veliko preobremenjenost za učitelje, še zlasti zato, ker so razredi iz leta v leto večji. Na problem podajanja povratnih informacij v razredih, kjer je študentov veliko, opozarja tudi Gibbs (2006a). V velikih razredih učitelji težko posredujejo vsem udeležencem vsebinsko dovolj poglobljene in pravočasne povratne informacije. Zlasti izvedba alternativnih oblik preverjanja in ocenjevanja znanja je lahko za pedagoške delavce zamudna in predstavlja dodatno časovno obremenitev (Gibbs, 2006a; Letina, 2015). To je le nekaj tehtnih razlogov, zakaj je smiselno, da učitelji niso edini vir povratne informacije za študente; pri tem lahko pomembno

vlogo odigrajo študenti sami. Ashwin idr. (2015) izpostavijo, da lahko študenti postanejo učinkoviti le, če so tudi sami aktivno vključeni v ocenjevanje lastnega dela.

Samoocenjevanje je proces formativnega ocenjevanja, tako Andrade in Valtcheva (2009), med katerim učenci sami razmišljajo o kakovosti svojega dela in ga ocenjujejo. Avtorja izpostavita, da je pri samoocenjevanju poudarek na besedi formativen, kar pomeni, da učenci samoocenjujejo dela, ki šele nastajajo, in sicer z namenom, da bi jih lahko izboljšali. Pri tem torej ni najbolj pomembno, pojasnjuje Cvetek (2019), »da se študent formalno oceni (tj. si podeli oceno), ampak je samoocenjevanje zanj predvsem priložnost, da ugotovi, kaj sestavlja dobro (ali slabo) izvedeno aktivnost ali napisano nalogo« (prav tam, str. 57). V procesu samoocenjevanja je, pojasnjujeta Biggs in Tang (2007), pomembna aktivna vloga študentov v vseh fazah, pri čemer prva faza zajema postavljanje kriterijev ocenjevanja, v drugi fazi se zbirajo relevantni dokazi za presojo teh kriterijev in v tretji fazi se presoja o tem, v kakšni meri so bili kriteriji doseženi.

Ob aktivni vlogi študentov ne velja prezreti tudi pomembne vloge, ki jo imajo v procesu samoocenjevanja učitelji. Razvoj spretnosti samoocenjevanja pri študentih namreč ni nekaj samoumevnega, temveč je, pojasnjuje Evans (2013), proces, ki mu je treba posvetiti posebno pozornost. Izpostavi, da razvoj spretnosti samoocenjevanja terja svoj čas, potrebni pa sta tudi učiteljeva podpora in usmeritve. Pri slednjem je nujno, da učitelji upoštevajo individualne razlike med študenti, njihove poprejšnje izkušnje v zvezi z ocenjevanjem in pomen, ki ga pripisujejo samoocenjevanju. Da bodo študenti razvili spretnosti samoocenjevanja, je pomembno, da jim učitelji za to priskrbijo ustrezne priložnosti (Nicol in Macfarlane-Dick, 2006), pomembna pa je tudi učiteljeva povratna informacija o samooceni (De Stasio idr., 2019). Kot navaja Ross (2006, v Andrade in Valtcheva, 2009) naj bi učitelji učencem pomagali tudi pri definiranju kriterijev ocenjevanja znanja in jih učili, kako jih naj uporabijo. Pri določanju kriterijev ocenjevanja na začetku učitelji lahko pomagajo z že izdelanimi kriteriji, pri tem pa so dobrodošle ocenjevalne rubrike, ki kažejo kriterije oz. standarde izvedbe (Cvetek, 2019).

Če je samoocenjevanje ustrezno izvedeno, ima pomembne pozitivne učinke (Nicol in Macfarlane-Dick, 2006; Nicol in Milligan, 2006). Ti so lahko, pojasnjujeta Andrade in Valtcheva (2009), kratkoročni in dolgoročni. Kratkoročni se kažejo v smislu vpliva na posameznikovo izvedbo določene naloge, dolgoročni pa se kažejo v prispevku k samoregulaciji učenja. Pozitiven učinek samoocenjevanja sta na osnovi metaanalize 34 empiričnih raziskav potrdila Papanthymou in Darra (2018). Navajata, da samoocenjevanje pri študentih med drugim pripomore k dvigu samozavesti, samoučinkovitosti, povečuje njihovo odgovornost za učenje, vpliva na spremembo njihovega odnosa do predmeta, spodbuja razvoj sposobnosti kritičnega vrednotenja lastnega dela, kritično mišljenje ter prispevka k samoregulaciji učenja. Kljub navedenim prednostim raziskave<sup>2</sup> kažejo, da vsaj v naši visokošolski praksi med preostalimi metodami preverjanja in ocenjevanja znanja samoocenjevanje ni zelo pogosto zastopano. Glede na številne pozitivne učinke bi ga bilo smiselno v visokošolsko prakso pogosteje vpeljevati.

## Literatura

- Ambrose, S. A., Bridges, M.W., DiPietro, M., Lovett, M. C. in Norman, M. K. (2010). *How Learning Works: Seven Research-Based Principles for Smart Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass
- Anderson, P. (2002). Assessment and development of executive function during childhood. *Child Neuropsychology*, 8(2), str. 71–82.
- Anderson, P., Anderson, V. in Jacobs, R. (2008). *Executive functions and the frontal lobes: a lifespan perspective*. Washington, DC: Taylor and Francis.
- Andrade, H. (2009). A critical review of research on student self-assessment. *Frontiers in Education*, 4:87. doi: 10.3389/feduc.2019.00087
- Andrade, H., in Brookhart, S. M. (2016). The role of classroom assessment in supporting self-regulated learning. V D. Laveault in L. Allal (ur.) *Assessment for Learning: Meeting the Challenge of Implementation*, Heidelberg: Springer, str. 293–309.
- Andrade, H. in Valtcheva, A. (2009). Promoting learning and achievement through selfassessment. *Theory Into Practice*, 48(1), str. 12–19.
- Ashwin, P., Boud, D., Coate, K., Hallett, F., Keane, E., Krause, K. L., Leibowitz, B., MacLaren, I., McArthur, J., McCune, V. in Tooher, M. (2015). *Reflective teaching in higher education*. London [etc.], Bloomsbury.
- Biggs, J. B. in Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university: what the student does* (3rd ed.). Maidenhead: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and Nurture*. New York: Guilford Press
- Cvetek, S. (2019). *Na študenta osredinjeno poučevanje. Priručnik za visokošolske učitelje*. Ribniško selo: Akadem.
- Dawson, P. in Guare, R. (2010). *Executive skills in children and adolescents: A practical guide to assessment and intervention*. New York: Guilford Press
- Demetriou, A. in Kazi, S. (2006). Self-awareness in g (with processing efficiency and reasoning). *Intelligence*, 34(3), str. 297–317
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual review of psychology*, 64(1), str. 135–169

---

<sup>2</sup> Glej poglavje Tradicionalne in alternativne oblike preverjanja in ocenjevanja znanja z vidikov študentov Univerze v Mariboru avtoric Pšunder, Bakračević, Ograjšek, Ivanuš Grmek, str. 99 – 126.



- De Stasio, M., Ranieri, M., Bruni, I. (2019). Assessing in not a joke. Alternative assessment practices in higher education. *Form@re – Open journal per la formazione in rete*, 19, št. 3, str. 106–118.
- Evans, C. (2013). Making sense of assessment feedback in higher education. *Review of Educational Research*, 83, št. 1, str. 70–120.
- Flavell, J. H., Miller, P. H. in Miller, S. A. (2002). *Cognitive Development*. New York: Pearson Education
- Gibbs, G in Simpson, C. (2004). Conditions under which assessment supports student's learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 5(1), str. 3–31.
- Gibbs, G. (2006a). Why assessment is changing. V C. Bryan in K. Clegg (ur.): *Innovative Assessment in Higher Education*. London and New York: Routledge, str. 11–22.
- Gibbs, G. (2006b). How assessment frames student learning. V C. Bryan in K. Clegg (ur.): *Innovative Assessment in Higher Education*. London and New York: Routledge, str. 23–36.
- Hattie, J. in Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77, št. 1, str. 81–112.
- Hattie, J. in Yates, G. C. R. (2014). *Visible Learning and the science of how we learn*. Routledge: London in New York.
- Higgins, R., Hartley, P. in Skelton, A. (2001). Getting the Message Across: The problem of communicating assessment feedback. *Teaching in Higher Education*, 6, št. 1., str. 269–274.
- Kaufman, C. (2010). *Executive function in the classroom: Practical strategies for improving performance and enhancing skills for all students*, Baltimore: Brookes Publishing Company
- Kupiainen, S., Bakračević, K., Svecnik, E. in Hautamaki, J. (2009). Looking for a European indicator for learning to learn: learnings from an eight country pilot project. V: *Theory and evidence in European educational research*, The European Conference on Educational Research. Vienna: ECER: EERA:
- Lerdpornkulrat, T., Poondej, C., Koul, R., Khiawrod, G. in Prasertsirikul, P. (2019). The Positive Effect of Intrinsic Feedback on Motivational Engagement and Self-Efficacy in Information Literacy. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 37, št. 4, str. 421–434.
- Lerner, R., Freund, A. M., De Stefanis, I. in Habermans, T. (2001). Understanding developmental regulation in adolescence. *Human Development*, 44(1), str. 29–50
- Letina, A. (2015). Application of Traditional and Alternative Assessment in Science and Social Studies Teaching. *Journal of Education*, 17, št. 1, str. 137–152.
- Marentič Požarnik, B. (2019). *Psihologija učenja in pouka. Temeljna spoznanja in primeri iz prakse*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Marentič Požarnik, B. in Peklaj, C. (2002). *Preverjanje in ocenjevanje za uspešnejši študij*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- McCormick R. (2006). Learning to learn: learning, teachers and school. V U. Fredriksson in B. Hoskins (ur.): *Research network on learning to learn: second network meeting report*. Ispra: CRELL str. 38–46
- Nicol, D. J. in Macfarlane–Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31, št. 2, str. 199–218.
- Nicol, D. in Milligan, C. (2006). Rethinking technology-supported assessment practices in relation to the seven principles of good feedback practice. V C. Bryan in K. Clegg (ur.): *Innovative Assessment in Higher Education*. London and New York: Routledge, str. 64–77.
- Papanthymou, A. in Darra, M. (2018). Student self-assessment in higher education: The international Experience and the Greek example. *World Journal of Education*, 8, št. 6., str. 130–146.
- Pšunder, M, Bakračević, K., Ograjšek, S. in Ivanuš Grmek, M. (2021). Tradicionalne in alternativne oblike preverjanja in ocenjevanja znanja z vidika študentov Univerze v Mariboru. V T. Vršnik Perše (ur.): *Učenje in poučevanje v visokem šolstvu: spoznanja in izživi*. Maribor, Univerzitetna založba Univerze v Mariboru, str. 99–126.
- Rothbart, M.K., Posner M.I. in Kieras, J. (2006). Temperament, attention and the development of self-regulation. V K. McCartney in D. Phillips (ur.). *The Blackwell handbook of early child development*. Malden, MA: Blackwell Publishing, str. 338–387
- Sadler, D. R. (2010). Beyond feedback; Developing student capability in complex appraisal. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, št. 35, str. 535–550.

- 
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review on Educational Research*, 78, št. 1, str. 153–189.
- Siegesmund, A. (2016). Increasing student metacognition and learning through classroom-based learning communities and self-assessment. *J Microbiol Biol Educ*, 17, str.:204–214.
- Thurlings, M., Vermeulen, M., Bastiaens, T. in Stijnen, S. (2013). Understanding feedback: a learning theory perspective. *Educ. Res. Rev.* 9, str. 1–15.

# TRADICIONALNE IN ALTERNATIVNE OBLIKE PREVERJANJA IN OCENJEVANJA ZNAJANJA Z VIDIKA ŠTUDENTOV UNIVERZE V MARIBORU

MATEJA PŠUNDER,<sup>1</sup> KARIN BAKRAČEVIČ,<sup>1</sup>  
SABINA OGRAJŠEK<sup>2</sup> IN MILENA IVANUŠ GRMEK<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Maribor, Slovenija.

E-pošta: mateja.psunder@um.si, karin.bakracevic@um.si

<sup>2</sup> Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija.

E-pošta: sabina.ograjsek@um.si, milena.grmek@um.si

**Povzetek** V pričujočem prispevku teoretično in empirično preučujemo nekatere vidike preverjanja in ocenjevanja znanja v visokošolskem izobraževanju. V teoretičnem delu prispevka najprej odgovorimo na vprašanje, zakaj ima preverjanje in ocenjevanje znanja pomembno mesto v izobraževanju, opredelimo njegove namene ter prikažemo razlike med tradicionalnimi in alternativnimi oblikami preverjanja in ocenjevanja znanja. V empiričnem delu prispevka prikazujemo rezultate raziskave, s katero smo raziskali preverjanje in ocenjevanje znanja z vidika študentov Univerze v Mariboru. Zanimalo nas je, katere oblike preverjanja in ocenjevanja znanja prevladujejo v visokošolskem izobraževanju in katere od teh imajo po mnenju študentov največ pomanjkljivosti. Rezultati kažejo, da je prevladujoča oblika preverjanja in ocenjevanja znanja v visokošolskem izobraževanju izpit, ki pa se dopolnjuje z nekaterimi drugimi alternativnimi oblikami. Na osnovi rezultatov raziskave ugotavljamo, da je še nekaj priložnosti za izboljšanje prakse na področju preverjanja in ocenjevanja znanja študentov.

#### **Ključne besede:**

preverjanje in ocenjevanje znanja, alternativne in tradicionalne oblike, visokošolsko izobraževanje, Univerza v Mariboru, študentje

## 1 Uvod

Najpomembnejše spremembe visokega šolstva so, tudi v Sloveniji, v zadnjih dveh desetletjih povezane s sprejetjem Bolonjske deklaracije leta 1999 (Zgaga, 2014). V tej deklaraciji se je prvič pojavila ideja o skupnem evropskem visokošolskem prostoru, ki naj bi temeljil na prizadevanju evropskih držav in različnih organizacij na področju izobraževanja za medsebojno sodelovanje in skupno iskanje rešitev oz. odgovorov na odprta vprašanja (Zgaga, 2004), ki se nanašajo na strukturo visokošolskega izobraževanja, vzpostavitev kreditnega sistema (ECTS), kakovost, mobilnost, vseživljenjsko učenje, kurikularne spremembe, zaposljivost, financiranje in podobno (EHEA, 2009). V okviru vpeljave bolonjskega sistema študija se spreminja tudi vloga visokošolskih učiteljev in študentov. Gre za premik od poučevanja, v katerem je v ospredju učitelj kot prenašalec znanja, h konceptu poučevanja in učenja, ki je osredinjen na študenta (Orphanides, 2012) in v katerem je učitelj razumljen kot spodbujevalec študentovega učenja. Tak pristop naj bi se odražal tudi pri ocenjevanju znanja študentov (Standardi in smernice za zagotavljanje kakovosti v evropskem visokošolskem prostoru, 2015).

V slovenskem prostoru so na temo preverjanja in ocenjevanja znanja v nedavni preteklosti nastale nekatere teoretske razprave, manj pa je empiričnih raziskav, ki bi razkrile, kakšno je stanje na tem področju v visokošolskem izobraževanju. Zato smo v pričujočem prispevku teoretično in empirično preučili nekatere vidike preverjanja in ocenjevanja znanja v visokošolskem izobraževanju. V teoretičnem delu prispevka nas najprej zanima, zakaj ima preverjanje in ocenjevanje znanja pomembno mesto v izobraževanju. Opredelimo njegove različne namene, ki se povezujejo s sumativno in formativno funkcijo ter se posvetimo tradicionalnim in alternativnim oblikam preverjanja in ocenjevanja znanja. V empiričnem delu prispevka prikazujemo rezultate raziskave, s pomočjo katere smo z vidika študentov Univerze v Mariboru raziskali stanje na področju preverjanja in ocenjevanja znanja. Zanimalo nas je, kako študentje vidijo preplet tradicionalnih in alternativnih oblik preverjanja in ocenjevanja znanja v pedagoški praksi ter katerim oblikam pripisujejo največ pomanjkljivosti. Menimo, da lahko na osnovi kritičnega pogleda študentov, uporabnikov, pridobimo koristne informacije in predloge za pozitivne premike prakse preverjanja in ocenjevanja znanja v visokošolskem izobraževanju.

## **2 Teoretična izhodišča**

### **2.1 Pomen preverjanja in ocenjevanja znanja v procesu izobraževanja**

Ocenjevanje znanja, ki predstavlja pomemben del izobraževalnega procesa, se tesno povezuje s preverjanjem znanja. Preverjanje znanja je mogoče opredeliti kot »sistematično, načrtno zbiranje podatkov o tem, kako kdo dosega učne cilje; v postopku ocenjevanja pa učnim dosežkom dodelimo neko številčno vrednost – oceno« (Marentič Požarnik, 2019, str. 260). Oba procesa, tako preverjanje kot tudi ocenjevanje znanja, sta sestavni del vrednotenja, pri katerem gre za »sistematično zbiranje podatkov o kakovosti nekega procesa ali produkta, običajno z namenom, da sprejmemo odločitve, ki vodijo k njegovemu izboljšanju« (prav tam).

V izobraževalnem procesu ima preverjanje in ocenjevanje znanja več namenov, kot so motiviranje oz. vzpodbuda za učenje, usmerjanje in selekcija, povratno informiranje študentov in učiteljev, informiranje delodajalcev, dokazovanje uspešnosti institucije in izboljšanje kakovosti učenja in poučevanja (Marentič Požarnik in Peklaj, 2002). Na Univerzi v Mariboru preverjanje in ocenjevanje znanja najbolj natančno ureja Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja na Univerzi v Mariboru (2019), ki postavlja skupna izhodišča preverjanja in ocenjevanja znanja vsem fakultetam, ki sodijo pod njeno okrilje. Tam je v 3. členu navedeno, da se s preverjanjem in ocenjevanjem znanja ugotavlja uspešnost študentov pri izpolnjevanju obveznosti iz študijskega programa. Določeno je, da je preverjanje in ocenjevanje znanja podlaga za pridobitev ocene in kreditnih točk pri posameznih učnih enotah študijskega programa in za napredovanje študentov ter njihovo usmerjanje v nadaljnji študij, hkrati pa jim daje tudi povratno informacijo o ravni njihovega usvojenega znanja.

Kako pomembno vlogo ima v procesu učenja preverjanje in ocenjevanje znanja, pojasni Ramsden (2003, v Kennedy, 2016), ko navaja, da se bodo študentje naučili snovi, »za katero menijo, da jo bo učitelj preverjal in ocenjeval, ne pa snovi, ki jo vsebuje učni načrt (kurikul), oz. snovi, obravnavane na predavanjih« (str. 72). Tudi po navedbah drugih avtorjev (Gibbs in Simpson, 2004; Gibbs, 2006b) na učenje pogosto bolj vpliva preverjanje in ocenjevanje znanja kot poučevanje. Gibbs (2006b) pojasnjuje, da le-to ustvarja in spodbuja učno aktivnost ter usmerja vse vidike učnega procesa študenta. Študentje so namreč vedno bolj preračunljivi, zato se pri procesu

učenja osredotočajo predvsem na tiste učne vsebine, za katere verjamejo, da jih bodo učitelji preverjali in ocenjevali ter da jim bodo prinesle dobro oceno. Struyven in soavtorji (2005) ugotavljajo, da predstave študentov o preverjanju in ocenjevanju znanja pomembno vplivajo tudi na njihove pristope k učenju. Marton in Säljö (1976, v Cvetek, 2015) sta že pred časom opredelila dva temeljna pristopa k učenju, ki sta aktualna še danes. Za površinski pristop je značilna reprodukcija vsebine oziroma učenje na pamet, pri čemer je študent osredotočen na pomnjenje podrobnosti. Ideje in informacije sprejema pasivno in nekritično, pri učenju pa je usmerjen le na zahteve ocenjevanja znanja; pri tem pridobljene informacije ne povezuje s predznanjem ali izkušnjami. Pri globinskem pristopu je v ospredju študentova težnja po razumevanju vsebine. Študent je v procesu učenja osredotočen na pomen, na glavne ideje vsebine; pri tem aktivno povezuje in primerja nove in že obstoječe informacije. Zato je zelo pomembno, kot opozorita Biggs in Tang (2007), da študentje jasno vedo, kaj naj se učijo in kako.

Na osnovi zapisanega lahko izluščimo, da je proces preverjanja in ocenjevanja znanja ključnega pomena za učinkovito učenje. Ali, če parafraziramo Wiliama (2013), le-to »učinkuje kot most med poučevanjem in učenjem«. (prav tam, str. 125). Njegov pomen slikovito opiše tudi Boud (1995, v Murphy, 2006), ko pojasni, da »lahko študenti, sicer s težavo, ubežijo posledicam slabega poučevanja, ne morejo pa (po definiciji, če želijo diplomirati) ubežati posledicam slabega preverjanja in ocenjevanja znanja« (prav tam, str. 38).

## 2.2 Preverjanje in ocenjevanje znanja, ki podpira učenje

V zadnjih nekaj desetletjih so se skupaj s pristopi k učenju in poučevanju spremenili tudi pristopi k preverjanju in ocenjevanja znanja (Letina, 2015), ki naj bi pri študentih podprli učenje in spodbudili samoregulacijo učenja. Danes se tudi v pedagoški praksi vse bolj uveljavlja t. i. celostno oz. holistično gledanje na preverjanje in ocenjevanje znanja, pri čemer se le-to tesno povezuje s celotnim procesom kakovostnega učenja (Marentič Požarnik in Peklaj, 2002). Skladno z navedenim se je povečal interes za uporabo formativnega preverjanja znanja (Wiliam, 2013), ki kot dopolnitev sumativnemu ocenjevanju znanja predstavlja pomembno podporo oz. spodbudo učenju (več o tem Biggs in Tang, 2007; Gibbs, 2006b; Kennedy, 2016; Murphy, 2006; Wiliam, 2013). Značilnosti tega so »opredelitev učnih izidov in kriterijev za njihovo doseganje s strani učiteljev ter študentov; učinkovito in pravočasno posredovanje

jasnih in izčrpnih povratnih informacij; aktivna vključenost študentov v lasten proces učenja; dobra komunikacija med učiteljem in študenti; učiteljevo odzivanje na potrebe študentov« (Kennedy 2016, str. 74). Formativna povratna informacija, ki je podana med učnim procesom, kaže, kako dobro je bilo dosedanje delo opravljeno in kaj je tisto, kar je treba v prihodnosti popraviti, izboljšati (Hattie in Timperley, 2007; Biggs in Tang, 2007). Tako lahko pomembno prispeva k samoregulaciji učenja (Nicol in Macfarlane-Dick, 2006).

McDowell in soavtorji (2011) so na osnovi empirične raziskave potrdili, da preverjanje in ocenjevanje znanja, ki podpira učenje, vključuje formalne kakor tudi neformalne povratne informacije preko dialoga in medvrstniških interakcij; študentom omogoča prakticiranje znanj, spretnosti in razumevanja; vključuje verodostojne oz. ustrezne naloge; študente spodbuja k razvoju samostojnosti in hrkati vključuje tako formativno preverjanje kot sumativno ocenjevanje znanja. Podobno je Gibbs (2006b) na osnovi pregleda literature izluščil nekaj zahtev, ki naj bi jih vključevalo preverjanje in ocenjevanje znanja, ki podpira učenje. Izpostavil je nujnost izbora takšnih nalog, ki študente z vidika časa in navora ustrezno angažirajo, hkrati pa morajo biti enakomerno razdeljene po temah in tednih; učne aktivnosti morajo biti produktivne, ocenjevanje pa mora odražati jasna in visoka pričakovanja. Poseben poudarek je namenil povratni informaciji, ki mora biti dovolj pogosta in podrobna ter hitra, da bo za študente koristna. Osredotočena mora biti predvsem na proces učenja, povezana z nameni in kriteriji naloge in študentom razumljiva. Izpostavil je tudi zahtevo po odzivu študentov na povratno informacijo. Podobno o pomenu posredovanja kakovostne, konstruktivne in pravočasne povratne informacije razmišljajo še številni drugi avtorji (npr. Ashwin idr., 2015; Hattie in Timperley, 2007; Hattie in Yates, 2014; Shute, 2008 idr.). Značilnostim formativne povratne informacije, ki podpira učenje in prispeva k razvoju samoregulacije učenja, se podrobneje posvečamo v posebnem prispevku te monografije<sup>1</sup>.

»Čeprav je lahko formativno ocenjevanje del kontinuiranega ocenjevanja, po navadi ne prispeva h končni oceni« (Kennedy, 2016, str. 75). Avtor pojasnjuje, da mnogi temu celo nasprotujejo. Pri tem se sklicuje na razmišljanja, ki jih podajata Donnelly in Fitzmaurice (2005, v prav tam), da je v učni proces nujno vključiti formativno ocenjevanje, ki nima vpliva na končno oceno predmeta. Slednje namreč omogoča

---

<sup>1</sup> Glej poglavje Kompetenca učenje učenja pri študentih: formativna povratna informacija kot podpora učenju in razvoju učne samoregulacije avtoric Bakračević in Pšunder, str. 83–98.

študentom, da prepoznajo in zapolnijo vrzeli v znanju. Formativna povratna informacija pa ni pomembna le za študente, temveč tudi za učitelje, da vidijo, kako študentje napredujejo. Učitelji lahko na njeni osnovi sprejmejo odločitve o »smeri, v kateri mora potekati poučevanje, da bi nudilo podporo procesu učenja« (prav tam, str. 74). Zato lahko, pojasnjujeta Biggs in Tang (2007), formativno preverjanje znanja izboljša tako učenje študentov, kakor tudi samo poučevanje.

Namen tako formativnega preverjanja kot tudi sumativnega ocenjevanja znanja je podati študentom povratne informacije o delu, a med njima obstaja bistvena razlika, ki se nanaša na njune namene oziroma učinke na učenje (Hernández, 2012). S sumativnim ocenjevanjem znanja poskušamo »v določenem trenutku povzeti študentovo učenje – po navadi ob zaključku modula oziroma programa« (Kennedy, 2016, str. 75). Študentom pove, kako dobro so se naučili tisto, kar naj bi se naučili in je, za razliko od formativnega preverjanja znanja, ki omogoča odpravo napak med samim študijskim procesom, namenjeno podelitvi ocene (Biggs in Tang, 2007). Kot zapiše Kennedy (2016), je »pogosto omejeno na tradicionalni izpit in ne vključuje drugih vrst ocenjevanja ...« (str. 75). Ob tem pa ne velja prezreti, da so nekatere oblike preverjanja in ocenjevanja znanja lahko hkrati formativne in sumativne narave. Formativne zato, ker dajejo študentom povratne informacije, da lahko na njihovi osnovi izboljšajo učenje, iste naloge pa so lahko sumativne, če prinašajo oceno. V takih okoliščinah je nujno potrebno opredeliti, kdaj je v ospredju katera izmed navedenih funkcij (Biggs in Tang, 2007).

Povzamemo lahko z razmišljanji, ki jih navaja Károly (2015), da se »ocenjevanje učenja« bolj povezuje s sumativnim ocenjevanjem, »ocenjevanje za učenje« pa vključuje tako sumativne kot formativne elemente preverjanja in ocenjevanja znanja, saj naj bi oboji prispevali k učenju študentov. Slednje kaže, da je v praksi smiselno in potrebno sumativno ocenjevanje znanja povezovati z dejavnostmi sprotnega formativnega preverjanja znanja, ki študentom pomaga prepoznati njihov individualen napredek in morebitne vrzeli v znanju, jih usmerja h kritičnemu vrednotenju lastnega znanja ter krepi njihovo odgovornost in kontrolo nad lastnim učenjem.



### **2.3 Od tradicionalnih do alternativnih oblik preverjanja in ocenjevanja znanja**

V visokošolskem izobraževanju najbolj tradicionalno obliko preverjanja in ocenjevanja znanja<sup>2</sup> predstavljajo izpiti. Tako kot na nekaterih drugih srednjeevropskih univerzah imajo tudi pri nas v sistemu ocenjevanja v visokošolskem izobraževanju osrednje mesto (Košir in Šarič, 2012; Marentič Požarnik in Peklaj, 2002). Izpiti so lahko ustni ali pisni, lahko so sestavljeni iz vprašanj z več možnimi odgovori, lahko so esejskega tipa, vsaka od teh značilnosti pa ima svoje prednosti in pomanjkljivosti. Poleg tradicionalnih oblik preverjanja in ocenjevanja znanja se vse bolj uveljavljajo tudi alternativne oblike, za katere se v literaturi pojavljajo še drugi izrazi, kot so: pristnejše, realistične, avtentične, celostne, izvedbene, neposredne idr. (Bevitt, 2015; Marentič Požarnik, 2019; Letina, 2015; Maclellan, 2004). Med njimi je mogoče najti: samoocenjevanje, vrstniško ocenjevanje, skupinsko ocenjevanje, reševanje praktičnih problemov, ocenjevanje izvajanja, izdelkov, dnevnikov, map dosežkov (portfeljev), organizacije in izvedbe projektov, ustnih in pisnih razprav, študij primerov, iger vlog idr. (Biggs in Tang, 2007; Carter in Hogan, 2013; Gibson in Shaw, 2011; Letina, 2015; Marentič Požarnik, 2019).

V tem prispevku se zaradi prostorske omejitve ne bomo posvečali vsebinskim specifikam posameznih oblik preverjanja in ocenjevanja znanja, temveč nas bodo zanimali predvsem nameni, ki so v njihovem ozadju. V tradicionalnem konceptu ocenjevanja znanja, pojasnjuje Anderson (1998), je učenje razumljeno kot pasiven proces, pri katerem je poudarek na vsebinskem znanju in reprodukciji naučenega. Učni proces je ločen od končnega rezultata; iz tega izhaja, da se ocenjuje samo končni rezultat (Anderson, 1998). Poudarek je torej na sumativnemu ocenjevanju, ki se uporablja kot prevladujoča ali celo edina oblika preverjanja in ocenjevanja znanja, namen pa je v medsebojnem primerjanju in rangiranju rezultatov študentov (Letina, 2015). Tradicionalno ocenjevanje znanja temelji na hierarhičnem modelu moči in nadzora, saj so vse odločitve prepuščene učitelju (Anderson, 1998).

---

<sup>2</sup> Oblike preverjanja in ocenjevanja znanja je mogoče v grobem deliti na: izvajanje (npr. nastopov oz. poklicnih dejavnosti), izdelke (npr. tehnične in druge izdelke, projektna poročila, seminarske, diplomske naloge, portfolio), ustne (izpraševanje, izpiti) in pisne (eseji, daljši sestavki, naloge objektivnega tipa, standardizirani testi) (več o tem Marentič Požarnik, 2019).

Za razliko od tradicionalnih oblik so alternativne oblike preverjanja in ocenjevanja znanja »bolj usmerjene na proces (učenje, reševanje problemov, izvajanje komunikacijskih in drugih spretnosti) kot na rezultat; /.../ vsebujejo pristnejše, bolj življenjske naloge; /.../ gledajo na preverjanje predvsem kot na sestavni del in spodbudo za kakovostnejše učenje in aktivnejšo vlogo učečega se« (Marentič Požarnik, 2019, str. 260). Pri ocenjevanju izvedbe, ki zajema npr. prakso, seminarje in njihovo predstavitev, plakate, intervjuje, projekte, dnevnike, mape dosežkov ipd., so tako bolj v ospredju spretnosti za življenje, komunikacijske spretnosti, interakcija, uporaba, refleksija, ustvarjalnost ipd. (Biggs in Tang, 2007). Z alternativnimi oblikami preverjanja in ocenjevanja znanja, pojasnjuje Letina (2015), učitelji ne preverjajo in ocenjujejo učnih dosežkov študentov le ob zaključku predmeta, semestra ali študijskega leta, ampak skozi celoten proces poučevanja. Ves čas tudi dajejo študentom konstruktivne povratne informacije o njihovem znanju z namenom izboljšanja njihovega procesa učenja. Poudarek ni več le na vsebinskem znanju in reprodukciji naučenega. Študentje imajo aktivno vlogo tudi v procesu preverjanja in ocenjevanja znanja, saj njihovega znanja ne preverja in ocenjuje le učitelj, ampak pri tem sodelujejo tudi sami na podlagi samoocenjevanja, medvrstniškega ocenjevanja oz. soodločanja pri izbiri oblike preverjanja in ocenjevanja znanja (Klemenčič, Pupinis in Kirdulyte, 2020).

Z alternativnimi oblikami preverjanja in ocenjevanja znanja poskušamo študente spodbuditi k »bolj poglobljenem študiju in povezovanju teorije in prakse« (Marentič Požarnik in Peklaj 2002, str. 109), v središče postaviti ocenjevanje znanja za učenje ter tako »pomagati študentom, da razvijejo zmožnosti, da sami spremljajo in vrednotijo svoje učenje in študijsko uspešnost« (Cvetek, 2019, str. 55). Študente naj bi podprle v razvoju višjih nivojev mišljenja, odgovornosti in samostojnosti za učenje, skratka pripomogle naj bi k njihovem akademskem in osebnotnem razvoju (Cvetek, 2019). Z njimi »naj bi zajeli več pomembnih študijskih ciljev. S tem pa naj bi se hkrati zmanjšali /.../ negativni vplivi ocenjevanja na kakovost študija« (Marentič Požarnik in Peklaj 2002, str. 109).

Prednost alternativnih oblik preverjanja in ocenjevanja znanja v primerjavi s tradicionalnimi so potrdile številne raziskave. Ena zgodnejših (Sambell idr., 1997) je pokazala, da po mnenju študentov tradicionalne oblike preverjanja in ocenjevanja znanja niso povezane z izzivi, ki bi pripomogli k osmislitvi in razumevanju predmeta. Študentje so zato bolj naklonjeni oblikam, ki terjajo manj memoriranja in

pripomorejo k boljšemu razumevanju snovi. Tudi raziskava, ki jo je izvedel Watson (2014), je potrdila, da so študentje bolj motivirani in vključeni v proces učenja, ko vključujemo alternativne, kreativne, inovativne oblike preverjanja in ocenjevanja. Cenijo, da lahko prikažejo znanje, razumevanje in spretnosti na različne načine. Avtor hkrati opozarja, da nekateri študentje raje niso inovativni, zlasti če menijo, da bi lahko imela kreativnost negativen vpliv na oceno. Rešitev slednjega vidi v vnaprejšnji jasni opredelitvi učnih izidov in kriterijev preverjanja in ocenjevanja znanja. Podobno McDowell idr. (2011) poročajo o pozitivnih izkušnjah študentov ob uporabi preverjanja in ocenjevanja znanja, ki spodbuja učenje, prav tako pa le-to študente spodbuja h globljim pristopom k učenju. Pereira in soavtorji (2016) so na osnovi analize 30 empiričnih raziskav o ocenjevanju znanja v visokošolskemu izobraževanju potrdili, da ima uporaba alternativnih oblik preverjanja in ocenjevanja znanja prednosti v primerjavi s tradicionalnimi. Pozitiven učinek samoocenjevanja je na osnovi metaanalize 34 empiričnih raziskav potrdila raziskava, ki sta jo izvedli Papanthymou in Darra (2018). Navajata, da samoocenjevanje pri študentih med drugim pripomore k dvigu samozavesti in samoučinkovitosti, k samoregulaciji učenja in povečanju prevzemanja odgovornosti za lastno učenje. Povezuje se s spremembo odnosa študentov do predmeta, pri študentih spodbuja sposobnosti kritičnega pogleda na lastno delo, razvija kritično mišljenje in spodbuja razvoj spretnosti, potrebnih za kasnejšo zaposlitev.

Kot smo videli, imajo visokošolski učitelji in sodelavci na razpolago raznoliko paleto tradicionalnih in alternativnih oblik preverjanja in ocenjevanja znanja, pri tem pa ima vsaka svoje prednosti in pomanjkljivosti. Pri njihovi izbiri naj bi učitelj med drugim pretehtal, s katerimi oblikami lahko pri študentih spodbudi poglobljeno učenje ter s katerimi prispeva k povečanju odgovornosti študentov za lastno učenje in samoregulacijo učenja. Ob navedenem izpostavljam, da uporaba posamezne oblike sama po sebi še ne zagotavlja, da bo pri študentih prišlo do izboljšanja učenja, temveč je pomembno tudi, kako je ta izvedena (Cvetek, 2019). Učinkovitost posameznih oblik preverjanja in ocenjevanja znanja je odvisna od številnih okoliščin (npr. učnih ciljev, obsega programa) ter tudi od institucionalnih virov podpore (Luce in Kirnan, 2016). Swarat in soavtorji (2017) izpostavljajo tudi, da je nujno potrebno preverjanje in ocenjevanje znanja prilagajati različnim niansam posameznih disciplin.

Predstavili smo teoretična izhodišča, na katerih naj bi danes temeljilo preverjanje in ocenjevanja znanja študentov, vprašanje pa je, koliko le-tem sledi praksa visokošolska izobraževanja. Letina (2015) na osnovi raziskave ugotavlja, da se učitelji sicer zavedajo omejitve tradicionalnega preverjanja in ocenjevanja znanja, alternativne oblike vidijo kot možnost za izboljšanje prakse, jih pa redko udeležujejo v praksi. McLoone in Oluwadun (2014) navajata, da preverjanje in ocenjevanje znanja v visokoškolskem izobraževanju ne nagrajuje vedno poglobljenega učenja. Menita, da bi bilo potrebno težiti k praksi preverjanja in ocenjevanja znanja, ki podpira tudi globlje pristope k učenju, saj se ti povezujejo z globljim razumevanjem snovi, ne le z učnimi dosežki. Tudi Bryan in Clegg (2006) ugotavljata, da je kljub zahtevnosti in kompleksnosti moderne družbe preverjanje in ocenjevanje znanja v visokoškolskem izobraževanju še vedno precej tradicionalno, kar pa danes ne zadošča več. Skleneta, da je čas, da prepoznamo potrebo po drugačnih, inovativnih pristopih k preverjanju in ocenjevanju znanja, ki pri študentih podpirajo učenje in prispevajo k samoregulaciji učenja. Murphy (2006) pa opozarja, da je zaradi kompleksnosti in večplastnosti procesa učenja za preverjanje in ocenjevanja znanja treba uporabiti različne pristope.

Na osnovi navedenih izhodišč v empiričnem delu prispevka pozornost namenjamo iskanju odgovora na vprašanje, kakšna je praksa preverjanja in ocenjevanja v slovenskem visokoškolskem izobraževanju in refleksiji na podlagi rezultatov, ki jo lahko visokoškolski učitelji uporabijo za nadgradnjo na področju preverjanja in ocenjevanja znanja.

### **3 Empirični del**

#### **3.1 Namen raziskave**

V empiričnem delu prispevka prikazujemo rezultate raziskave, s katero smo preučevali preverjanje in ocenjevanje znanja z vidika študentov. Podrobneje nas je zanimalo:

- Katere oblike preverjanja in ocenjevanja znanja visokoškolski učitelji in sodelavci najpogosteje uporabljajo in katere upoštevajo tudi pri končni oceni predmeta?

- Katere oblike preverjanja in ocenjevanja znanja imajo po mnenju študentov največ pomanjkljivosti?

Pri tem so nas zanimala razlike med študenti glede na študijsko smer in stopnjo študija.

## 3.2 Metoda

### 3.2.1 Udeleženci

V raziskavi so sodelovali študentje vseh fakultet Univerze v Mariboru ( $f = 212$ ,  $f \% = 100,0$ ). Študente smo na podlagi klasifikacije Evropski šifrant raziskovalne dejavnosti razvrstili v sorodne smeri študija. Oblikovali smo naslednje študijske smeri: humanistična ( $f = 31$ ,  $f \% = 14,6$ ), družboslovna ( $f = 67$ ,  $f \% = 31,6$ ), naravoslovno-matematična ( $f = 23$ ,  $f \% = 10,8$ ), biomedicinska ( $f = 47$ ,  $f \% = 22,2$ ) in tehnično-tehnološka ( $f = 44$ ,  $f \% = 20,8$ ). V nadaljevanju smo omenjene študijske smeri še dodatno, a smiselno združili, kar je razvidno tudi iz Tabele 1, saj smo se želeli izogniti preveliki razpršenosti podatkov pri analizi. Nastal je raziskovalni vzorec z naslednjimi smermi: humanistično in družboslovno – HD ( $f = 98$ ,  $f \% = 46,2$ ), naravoslovno-matematično in tehnično-tehnološko – NMTT ( $f = 67$ ,  $f \% = 31,6$ ) ter biomedicinsko – BM ( $f = 47$ ,  $f \% = 22,2$ ).

Tabela 1: Števila ( $f$ ) in strukturni odstotki ( $f \%$ ) študentov glede na smer študija

Smer študija	$f$	$f \%$
Humanistična in družboslovna smer (HD)	98	46,2
Naravoslovno-matematična in tehnično-tehnološka smer (NMTT)	67	31,6
Biomedicinska smer (BM)	47	22,2
Skupaj	212	100%

Raziskovalni vzorec se razlikuje tudi v stopnji študija, kar je razvidno iz Preglednice 2. V raziskavi so sodelovali študentje prve ( $f = 96$ ,  $f \% = 45,3$ ) in druge ( $f = 116$ ,  $f \% = 54,7$ ) bolonjske stopnje, medtem ko se študentje tretje stopnje na anketni vprašalnik niso odzvali v zadostni meri, da bi jih vključili v analize.

Tabela 2: Števila (f) in strukturni odstotki (f %) študentov glede na stopnjo študija

Stopnja študija	f	f %
Prva stopnja	96	45,3
Druga stopnja	116	54,7
Skupaj	212	100,0

### 3.2.2 Pripomočki

Podatke smo zbrali s pomočjo spletnega anketnega vprašalnika. Uvodni sklop vprašanj se je nanašal na splošne podatke o raziskovalnem vzorcu (fakulteta, smer in stopnja študija). Za ta prispevek je relevanten sklop vprašalnika, ki se nanaša na preverjanje in ocenjevanje znanja. Podrobneje nas je zanimalo, katere oblike preverjanja in ocenjevanja znanja po navedbah študentov visokošolski učitelji in sodelavci najpogosteje uporabljajo in katere od teh upoštevajo pri končni oceni predmeta. Zanimala nas je tudi kritična ocena študentov do posameznih oblik preverjanja in ocenjevanja znanja, zato smo preučili, katera izmed njih ima po njihovem mnenju največ pomanjkljivosti in katere so te pomanjkljivosti.

### 3.2.3 Postopek zbiranja in obdelave podatkov

Anketni vprašalnik smo predhodno sondažno preizkusili in na osnovi povratnih informacij sondažnega anketiranja pripravili končno verzijo vprašalnika. Anketni vprašalnik je bil na spletni strani 1ka.si aktiven od 18. junija 2019 do 30. novembra 2019. Povezavo do anketnega vprašalnika smo posredovali študentom tutorjem in študentskim svetom fakultet in univerze. Pri objavljanju povezave sta nam bili v pomoč tudi socialni omrežji Facebook in Gmail. Anketni vprašalnik je začelo izpolnjevati 393 študentov, a ga je le 212 študentov rešilo v celoti. Anketne vprašalnike, ki so bili pomanjkljivo izpolnjeni, smo izločili iz nadaljnje analize. Podatke smo obdelali in analizirali s programom SPSS, verzijo 25. Obdelava podatkov je potekala na nivoju deskriptivne in inferenčne statistike. Pri obdelavi podatkov smo uporabili naslednje statistične metode: frekvenčne distribucije in  $\chi^2$  preizkus.

### 3.3 Rezultati

#### 3.3.1 Katere oblike preverjanje in ocenjevanja znanja visokošolski učitelji in sodelavci najpogosteje uporabljajo in katere upoštevajo tudi pri končni oceni predmeta?

Tabela 3: Števila (f) in strukturni odstotki (f %) odgovorov študentov o uporabi različnih oblik preverjanja in ocenjevanja znanja

	Uporabljajo in upoštevajo pri končni oceni predmeta		Uporabljajo, a ne upoštevajo pri končni oceni predmeta		Ne uporabljajo	
	f	f %	f	f %	f	f %
Izpit	207	97,6	4	1,9	1	0,5
Kolokvij	160	75,5	23	10,8	29	13,7
Ocena seminarskega referata	153	72,2	41	19,3	18	8,5
Ocena seminarske predstavitve	156	73,6	45	21,2	11	5,2
Ocena projektne, raziskovalne naloge	103	48,6	26	12,3	83	39,2
Samostojni pisni izdelki	80	37,7	44	20,8	88	41,5
Skupinski izdelki	97	45,8	49	23,1	66	31,1
Prisotnost v pedagoškem procesu	59	27,8	96	45,3	57	26,9
Ocena izvajanja	54	25,5	35	16,5	123	58,0
Samoocenjevanje	9	4,2	39	18,4	164	77,4
Vrstniško ocenjevanje	3	1,4	27	12,7	182	85,8

Poglejmo najprej, katere oblike preverjanja in ocenjevanja znanja visokošolski učitelji in sodelavci najpogosteje uporabljajo in upoštevajo tudi pri končni oceni predmeta. Skoraj vsi študentje so odgovorili, da je to izpit. Približno tri četrtine študentov je odgovorilo, da so v uporabi in hkrati upoštevani pri končni oceni tudi kolokvij,

ocena seminarske predstavitve in ocena seminarskega referata, nekoliko manj kot polovica pa je odgovorila, da se pri končni oceni upošteva ocena projektne oz. raziskovalne naloge in skupinskih izdelkov. Manj pogosto se po navedbah študentov pri končni oceni upoštevajo tudi ocena samostojnih pisnih izdelkov, prisotnost v pedagoškem procesu in ocena izvajanja. Večina študentov je poročala, da sta samoocenjevanje in vrstniško ocenjevanje le redko uporabljena in upoštevana pri končni oceni predmeta.

Študentje so navedli, da visokošolski učitelji in sodelavci najpogosteje uporabljajo, a ne upoštevajo pri končni oceni, prisotnost v pedagoškem procesu. Tako je odgovorila slaba polovica študentov. Po navedbah približno petine študentov visokošolski učitelji uporabljajo, a ne upoštevajo pri končni oceni, skupinske izdelke, oceno seminarskih predstavitev, samostojnih pisnih izdelkov in oceno seminarskega referata. V praksi se redkeje uporabljajo, a ne upoštevajo pri končni oceni predmeta, še nekatere druge oblike, kar je razvidno iz Tabele 3. Raziskava je prav tako pokazala, da samoocenjevanje in vrstniško ocenjevanje sodita med oblike preverjanja in ocenjevanja znanja, ki jih visokošolski učitelji in sodelavci večinoma ne uporabljajo v študijskem procesu.

Preverili smo obstoj statistično značilnih razlik v odgovorih študentov o načinu uporabe (se uporabljajo in upoštevajo pri končni oceni; se uporabljajo, a ne upoštevajo pri končni oceni; se ne uporabljajo) različnih oblik preverjanja in ocenjevanja znanja glede na smer študija. Za izpit, oceno izvajanja, samoocenjevanje in za vrstniško ocenjevanje nismo odkrili statistično značilnih razlik glede na smer študija. Tabela 4 prikazuje oblike preverjanja in ocenjevanja znanja, pri katerih smo ugotovili statistično značilne razlike glede pogostosti načina uporabe.



Tabela 4: Izidi  $\chi^2$  – preizkusov razlik v odgovorih študentov o načinu uporabe posameznih oblik preverjanja in ocenjevanja znanja glede na smer študija

Način ocenjevanja	Odgovori	HD <sup>3</sup> (f %)	NMT T <sup>4</sup> (f %)	BM <sup>5</sup> (f %)	$\chi^2$ , P
Kolokvij	Ne uporabljajo.	25,5	3,0	4,3	$\chi^2 = 49,823$ , P = 0,000
	Ne pri končni oceni.	7,1	1,5	31,9	
	Da pri končni oceni.	67,3	95,5	63,8	
Ocena seminarskega referata	Ne uporabljajo.	3,1	17,9	6,4	$\chi^2 = 23,301$ , P = 0,000
	Ne pri končni oceni.	13,3	16,4	36,2	
	Da pri končni oceni.	83,7	65,7	57,4	
Ocena seminarske predstavitve	Ne uporabljajo.	4,1	10,4	0,0	$\chi^2 = 16,865$ , P = 0,002
	Ne pri končni oceni.	15,3	17,9	38,3	
	Da pri končni oceni.	80,6	71,6	61,7	
Ocena projektne oz. raziskovalne naloge	Ne uporabljajo.	31,6	40,3	53,2	$\chi^2 = 18,947$ , P = 0,001
	Ne pri končni oceni.	8,2	10,4	23,4	
	Da pri končni oceni.	60,2	49,3	23,4	
Samostojni pisni izdelki	Ne uporabljajo.	19,4	62,7	57,4	$\chi^2 = 41,538$ , P = 0,000
	Ne pri končni oceni.	23,5	14,9	23,4	
	Da pri končni oceni.	57,1	22,4	19,1	
Skupinski izdelki	Ne uporabljajo.	21,4	35,8	44,7	$\chi^2 = 14,445$ , P = 0,006
	Ne pri končni oceni.	21,4	20,9	29,8	
	Da pri končni oceni.	57,1	43,3	25,5	

<sup>3</sup> HD: humanistična in družboslovna smer.

<sup>4</sup> NMTT: naravoslovno-matematična in tehnično-tehnološka smer.

<sup>5</sup> BM: biomedicinska smer.

Način ocenjevanja	Odgovori	HD <sup>6</sup> (f %)	NMT T <sub>7</sub> (f %)	BM <sup>8</sup> (f %)	$\chi^2$ , P
Prisotnost v pedagoškem procesu	Ne uporabljajo.	16,3	43,3	25,5	$\chi^2 = 23,370$ , P = 0,000
	Ne pri končni oceni.	42,9	41,8	55,3	
	Da pri končni oceni.	40,8	14,9	19,1	
	Skupaj	100	100	100	

Iz rezultatov v Tabeli 4 lahko povzamemo nekaj ugotovitev. Vse tri skupine študentov so v največji meri navedle, da visokošolski učitelji uporabljajo kolokvij in ga tudi upoštevajo pri končni oceni predmeta. Pri tem izstopa zlasti 95,5 % študentov NMTT, medtem ko je bilo takšnih odgovorov pri študentih HD in BM nekaj čez 60 %. Največ študentov, ki so se opredelili, da učitelji kolokvija ne uporabljajo, študira HD (25,5 %). O uporabi kolokvija, ki ni namenjen končnemu ocenjevanju znanja, pa so najpogosteje poročali študentje BM (31,9 %).

Tudi glede uporabe seminarskega referata so vse tri skupine študentov v največji meri navedle, da ga visokošolski učitelji uporabljajo in tudi upoštevajo pri končni oceni predmeta. Med njimi je bilo največ študentov HD (83,7 %), medtem ko je bilo takšnih odgovorov pri študentih NMTT in BM okrog 60 %. Največ študentov, ki so se opredelili, da učitelji seminarski referat sicer uporabljajo, a ne upoštevajo pri končni oceni predmeta, študira BM (36,2 %). Da učitelji seminarskega referata ne uporabljajo za namene preverjanja in ocenjevanja znanja, je odgovorilo največ študentov NMTT (17,9 %).

Študentje vseh treh skupin so v največji meri navedli tudi, da učitelji seminarsko predstavitve vključujejo v študijski proces in jo upoštevajo pri končni oceni predmeta. Takšen odgovor je podalo največ študentov HD (80,6 %), manj pa je bilo takšnih odgovorov med študenti NMTT (71,6 %) in BM (61,7 %). O uporabi seminarske predstavitve, ki ni upoštevana pri končni oceni predmeta, so najpogosteje poročali študentje BM (38,3 %). Največ študentov, ki so odgovorili, da učitelji seminarske predstavitve ne uporabljajo, študira NMTT (10,4 %).

<sup>6</sup> HD: humanistična in družboslovna smer.

<sup>7</sup> NMTT: naravoslovno-matematična in tehnično-tehnološka smer.

<sup>8</sup> BM: biomedicinska smer.

Glede uporabe projektne oz. raziskovalne naloge za namene preverjanja in ocenjevanja znanja so bili odgovori naslednji. Študentje HD (60,2 %) in NMTT (49,3 %) so v največji meri odgovorili, da visokošolski učitelji uporabljajo projektno oz. raziskovalno nalogo in jo upoštevajo pri končni oceni predmeta. Študentje BM (53,2 %) so v največji meri poročali, da učitelji ne uporabljajo projektne oz. raziskovalne naloge za namene preverjanja in ocenjevanja znanja. Največ študentov (23,4 %), ki so se opredelili, da učitelji sicer uporabljajo projektno oz. raziskovalno nalogo, a je ne upoštevajo pri končni oceni predmeta, prav tako študira BM.

Študentje NMTT in BM (okrog 60 %) so v največji meri poročali, da učitelji samostojnih pisnih izdelkov ne uporabljajo za namene preverjanja in ocenjevanja znanja, študentje HD (57,1 %) pa so v največji meri poročali, da jih učitelji uporabljajo in upoštevajo pri končni oceni predmeta. Največ študentov HD in BM (okrog 23 %) je odgovorilo, da učitelji samostojni pisni izdelek uporabljajo, a ne upoštevajo pri končni oceni predmeta.

Glede uporabe skupinskih izdelkov za namene preverjanja in ocenjevanja znanja so študentje HD (57,1 %) in NMTT (43,3 %) v največji meri odgovorili, da jih učitelji uporabljajo in upoštevajo pri končni oceni predmeta. Študentje BM (44,7 %) so v največji meri poročali, da učitelji skupinskih izdelkov ne uporabljajo za namene preverjanja in ocenjevanja znanja. Največ študentov, ki so se opredelili, da učitelji sicer uporabljajo skupinske izdelke, a jih ne upoštevajo pri končni oceni predmeta, prav tako študira BM (29,8 %).

Študentje NMTT (43,3 %) so v največji meri odgovorili, da učitelji ne preverjajo prisotnosti v pedagoškem procesu, študentje BM (55,3 %) in HD (42,9 %) pa so v največji meri odgovorili, da učitelji preverjajo prisotnost v pedagoškem procesu, a je ne upoštevajo pri končni oceni predmeta. Največ študentov, ki so se opredelili, da učitelji preverjajo prisotnost v pedagoškem procesu in jo upoštevajo pri končni oceni predmeta, študira HD (40,8 %).

Preverili smo tudi obstoj statistično značilnih razlik v odgovorih študentov o načinu uporabe različnih oblik preverjanja in ocenjevanja znanja glede na stopnjo izobraževanja. Med študenti se glede na stopnjo izobraževanja za nobeno izmed navedenih oblik preverjanja in ocenjevanja znanja ni pokazala statistično značilna razlika.

### 3.3.2 Katere oblike preverjanja in ocenjevanja znanja imajo po mnenju študentov največ pomanjkljivosti?

Tabela 5: Števila (f) in strukturni odstotki (f %) odgovorov študentov o oblikah preverjanja in ocenjevanja znanja z največ pomanjkljivostmi

Oblike ocenjevanja znanja	f	f %
Skupinski izdelki	126	19,8
Vrstniško ocenjevanje	89	14,0
Prisotnost v pedagoškem procesu	87	13,7
Samoocenjevanje	77	12,1
Ocena seminarske predstavitve	70	11,0
Izpit	56	8,8
Ocena seminarskega referata	48	7,5
Kolokvij/-i	31	4,9
Ocena izvajanja	19	3,0
Samostojni pisni izdelki	17	2,7
Ocena projektne oziroma raziskovalne naloge	16	2,5
Skupaj	636	100,0

Študentje so morali izbrati tri oblike preverjanja in ocenjevanja znanja z največ pomanjkljivostmi. Rezultati kažejo, da imajo po njihovem mnenju največ pomanjkljivosti: skupinski izdelki, vrstniško ocenjevanje, prisotnost v pedagoškem procesu, samoocenjevanje, ocena seminarske predstavitve in izpit. V nadaljevanju navajamo pomanjkljivosti, ki so jih v povezavi s posameznimi oblikami preverjanja in ocenjevanja znanja izpostavili študentje.

Po mnenju študentov je ocenjevanje skupinskih izdelkov problematično zaradi neenakomerne porazdelitve obveznosti med člani skupine, saj bolj motivirani študentje prispevajo več h končnemu izdelku. Prav tako ni razvidno, kaj je k skupnemu izdelku prispeval vsak posamezen član skupine. Problem predstavljajo nepravične ocene, saj učitelji ne upoštevajo prispevka posameznih študentov, ampak izdelek kot celoto. Hkrati študentje kot pomanjkljivost zaznavajo tudi težave pri koordinaciji skupine in neresnost nekaterih članov skupine.

Študentje vidijo največjo težavo pri vrstniškem ocenjevanju v subjektivnosti. Izpostavili so, da je lahko ocena pogojena z odnosom, ki ga ima študent z osebo, ki jo ocenjuje. Pogosto so študentje drug do drugega prizanesljivi, tudi zato, ker se bojijo medsebojnih zamer. Poudarili so še, da nimajo niti ustreznih kriterijev za

vrednotenje dela vrstnikov, niti dovolj strokovnega znanja za izvedbo takšnega ocenjevanja.

Po mnenju študentov prisotnost v pedagoškem procesu ne bi smela biti obvezna, če pa se učitelj odloči, da bo prisotnost upošteval, naj jo upošteva dosledno. Izpostavili so, da se pogosto zgodi, da imata na koncu enako oceno študent, ki je redno obiskoval predavanja in študent, ki je prišel le redko. V zvezi z obvezno prisotnostjo študentov v pedagoškem procesu so v razmislek izpostavili tudi, da prisotnost nujno še ne pomeni aktivnega vključevanja študentov v študijski proces. Po njihovem mnenju je prisotnost študentov v študijskem procesu odvisna tudi od učiteljevega načina poučevanja.

Pomanjkljivost samoocenjevanja študentje vidijo predvsem v subjektivnosti. Izpostavili so, da niso vsi študentje enako samokritični. Kar je lahko za enega študenta dobro opravljeno delo, je lahko za drugega slabo, zato tako pridobljene ocene niso primerljive med seboj.

V zvezi z oceno seminarske predstavitve so študentje izpostavili, da nimajo vsi študentje enako razvitih govornih sposobnosti in sposobnosti nastopanja, zato predstavitev ni nujno realen odraz študentovega znanja o določeni temi. Študentje morajo pogosto predstavljati teme, ki jih ne zanimajo, teme pa se tudi pogosto ponavljajo. Izpostavili so še, da jim učitelji posredujejo precej pomanjkljiva navodila o tem, kakšna naj bi bila predstavitev.

Za izpit so študentje ocenili, da temelji predvsem na vsebinskemu znanju in reprodukciji naučenega ter ne spodbuja medpredmetnega povezovanja in povezovanja teoretičnih znanj s praktičnimi primeri. Dotaknili so se tudi pomanjkljivosti izpitnih vprašanj. Pri esejskem tipu vprašanj so podvomili v objektivnost učiteljevega ocenjevanja, saj jih učitelji le redko seznanijo z njihovimi merili ocenjevanja posameznega vprašanja. Pri vprašanjih z večstransko izbiro je sicer po mnenju študentov zagotovljena ustrezna objektivnost ocenjevanja, a jih motijo preveč specifična vprašanja, ki niso odraz njihovega splošnega znanja. Izpostavili so še, da je večina študentov nagnjena k goljufanju, tudi zaradi obsežnih vsebin, zato so ocenili, da bi morali biti učitelji veliko bolj pozorni na nedovoljene aktivnosti študentov, kot so sedaj.

Zanimal nas je obstoj statistično značilnih razlik v odgovorih študentov o pomanjkljivostih posameznih oblik preverjanja in ocenjevanja znanja glede na smer in stopnjo študija. Slednje smo preverili le za oblike, za katere so študentje ocenili, da imajo največ pomanjkljivosti – za skupinske izdelke, vrstniško ocenjevanje, prisotnost v pedagoškem procesu, samoocenjevanje, oceno seminarske predstavitve in izpit.

**Tabela 6:** Izid  $\chi^2$  – preizkusa razlik odgovorov študentov o vrstniškem ocenjevanju kot eni izmed oblik preverjanja in ocenjevanja znanja z največ pomanjkljivostmi

Način ocenjevanja	Odgovori	HD (f %)	NMT T (f %)	BM (f %)	$\chi^2$ , P
Vrstniško ocenjevanje	Ne sodi.	56,1	49,3	74,5	$\chi^2 = 7,479$ , P = 0,024
	Sodi.	43,9	50,7	25,5	

Statistično značilna razlika glede na smer študija se je pokazala le pri vrstniškemu ocenjevanju. Iz Tabele 6 je razvidno, da so študentje BM (74,5 %) in HD (56,1 %) v največji meri odgovorili, da vrstniškega ocenjevanja ne uvrščajo med oblike preverjanja in ocenjevanja znanja z največ pomanjkljivostmi. Odgovori študentov NMTT pa niso bili tako enotni – največji delež študentov (50,7 %) je sicer mnenja, da vrstniško ocenjevanje sodi med oblike preverjanja in ocenjevanja z največ pomanjkljivosti, a se precej velik delež študentov (49,3 %) z njimi ne strinja. Statistično značilnih razlik med študenti glede na stopnjo študija nismo potrdili.

### 3.7 Razprava

Raziskava je pokazala, da je izpit še vedno prevladujoča oblika preverjanja in ocenjevanja znanja v visokošolskem izobraževanju in to ne glede na smer in stopnjo študija. V teoretičnem delu prispevka smo razpravljali o tem, da izpit kot oblika preverjanja in ocenjevanja znanja pri študentih najbolj ne podpira razvoja kompetenc, potrebnih v 21. stoletju, kot so kritično mišljenje, kreativnost, inovativnost in reševanje problemov. Slednje seveda ne pomeni, da se je potrebno oz. mogoče izpitu kot obliki preverjanja in ocenjevanja znanja v visokošolskem izobraževanju povsem izogniti, temveč da ga je potrebno in smiselno dopolnjevati z drugimi, alternativnimi oblikami preverjanja in ocenjevanja znanja. Zapisano s svojimi razmišljanji potrjujeta Biggs in Tang (2007). Izpostavita, da se študentje učijo

na različne načine in tako različno konstruirajo svoje znanje, tako pridobljeno znanje pa je težko preverjati le z izpiti. Tudi Murphy (2006) se strinja, da je zaradi kompleksnosti in večplastnosti procesa učenja za preverjanje in ocenjevanja znanja treba uporabiti različne pristope.

Glede na navedeno je spodbudno spoznanje pričujoče raziskave, da visokošolski učitelji v praksi izpit dopolnjujejo še z drugimi oblikami preverjanja in ocenjevanja znanja, ki so bolj osredinjene na študente in spodbujajo njihovo aktivno vlogo med samim študijskim procesom. Približno tri četrtine študentov je odgovorilo, da visokošolski učitelji za namene preverjanja in ocenjevanja znanja uporabljajo in pri končni oceni predmeta upoštevajo kolokvij, oceno seminarskega referata in oceno seminarske predstavitve, nekoliko manj kot polovica pa je odgovorila, da se pri končni oceni upošteva ocena projektne oz. raziskovalne naloge in ocena skupinskih izdelkov. Druge oblike preverjanja in ocenjevanja znanja so pri končni oceni predmeta upoštevane manj pogosto.

Raziskava je pokazala, da vrstniško ocenjevanje in samoocenjevanje sodita med oblike preverjanja in ocenjevanja znanja, ki jih visokošolski učitelji večinoma ne uporabljajo v študijskem procesu. Z uporabo vrstniškega ocenjevanja in samoocenjevanja študente aktivno vključimo v učni proces, pojasnjujejo James in soavtorji (2006), njihova vloga postaja pomembnejša, kar povečuje njihovo odgovornost za učenje ter jih usposablja za vseživljenjsko učenje. Ne glede na to ali je v ospredju formativna ali sumativna funkcija ocenjevanja znanja, tak način dela povečuje samostojnost študentov in spodbuja miselne procese višjega reda – metakognitivno točnost in samorefleksijo.

Zastavlja se vprašanje, zakaj sta vrstniško ocenjevanje in samoocenjevanje kljub navedenim prednostim v pedagoški praksi pri nas razmeroma redko zastopana. Gibbs (2006a) razmišlja o nekaterih ovirah, zakaj prenos inovativnih oblik preverjanja in ocenjevanja znanja v prakso ni preprost. Izpostavi prevladujočo kulturo, ki je pri vpeljevanju inovacij lahko konservativna, kar lahko še posebej velja pri vpeljevanju sprememb na področje preverjanja in ocenjevanja znanja. V zvezi z učnim osebjem izpostavi problem omejenih virov, pritiskov po storilnosti, hkrati pa časovno zamudnost inovativnih oblik, ki lahko učiteljem predstavlja dodatno breme. Problem vidi tudi pri študentih, ki so lahko včasih odklonilni do pristopov, ki so zahtevnejši in manj poznani. O časovni zamudnosti alternativnih oblik preverjanja

in ocenjevanja znanja piše tudi Letina (2015), ki hkrati opozori na pomanjkanje specifičnih usmeritev in podpore pedagoškemu osebjju pri prenosu alternativnih oblik preverjanja in ocenjevanja znanja v prakso. Strinjamo se, da je možno, da se morda visokošolski učitelji ne počutijo dovolj kompetentne za prenos vrstniškega ocenjevanja in samoocenjevanja v prakso, mogoče pa je tudi, da imajo pomisleke glede subjektivnosti tako pridobljenih ocen. Tej težavi, ki so jo v pričujoči raziskavi izpostavili tudi študentje, bi se bilo mogoče izogniti z vnaprejšnjo jasno postavitvijo kriterijev preverjanja in ocenjevanja znanja, hkrati pa bi samoocenjevanju in vrstniškemu ocenjevanju lahko namenili večji poudarek v smislu formativnih povratnih informacij. Prav tako bi zagotovo pospešilo uvajanje alternativnih oblik tudi sistematično usposabljanje visokošolskih učiteljev.

Slaba polovica študentov navaja, da visokošolski učitelji za namene preverjanja in ocenjevanja znanja beležijo njihovo prisotnost v pedagoškem procesu, po navedbah slabe tretjine študentov pa prisotnost tudi upoštevajo pri končni oceni predmeta. Pričakovati bi bilo, da študentje v študijski proces vstopajo zrelo in odgovorno in se zavedajo, da status študenta prinaša določene obveznosti oziroma odgovornosti. Prisotnost v pedagoškem procesu naj bi tako bolj videli z vidika lastne odgovornosti in koristi, ne pa kot nekaj, kar je stvar nadzorovanja ali ocenjevanja pedagoških delavcev. Po drugi strani pa morda takšni rezultati za pedagoške delavce predstavljajo priložnost za samoevalvacijo lastnega pedagoškega dela, predvsem z vidika njegove izvedbe, in sicer ali le-ta upošteva specifikke na študenta osredinjenega poučevanja in spodbuja njihovo aktivno vlogo v pedagoškem procesu. Bistvena je namreč razlika med prisotnostjo in aktivno prisotnostjo v pedagoškem procesu. Za kakšne vrste prisotnost gre v pričujoči raziskavi nismo preverjali, vsekakor pa si je v praksi vredno prizadevati za slednjo.

Raziskava je nadalje pokazala, da je pogostost uporabe nekaterih oblik preverjanja in ocenjevanja znanja (vseh razen izpita, ocene izvajanja, samoocenjevanja in vrstniškega ocenjevanja) povezana s študijsko smerjo. Rezultati so pričakovani. Smiselno in potrebno je namreč, da so načini preverjanja in ocenjevanja znanja prilagojeni različnim študijskim disciplinam (Swarat idr., 2017), o čemer smo razpravljali v teoretičnem delu prispevka. Predpostavljali smo tudi, da se morda na drugi stopnji pogosteje uporabljajo oblike preverjanja in ocenjevanja znanja, ki bolj spodbujajo aktivno vlogo študentov (še posebej samoocenjevanje in vrstniško ocenjevanje), vendar raziskava tega ni potrdila.



Študentje so največ pomanjkljivosti pripisali naslednjim oblikam preverjanja in ocenjevanja znanja: skupinskim izdelkom, vrstniškemu ocenjevanju, prisotnosti v pedagoškem procesu, samoocenjevanju, oceni seminarske predstavitve in izpitu. Med pomanjkljivostmi so navedli precej takšnih, ki se nanašajo na izvedbo posamezne oblike preverjanja in ocenjevanja znanja, manj pa so se osredotočali na pomanjkljivosti samih oblik. Izpostavili so npr., da učitelji pri skupinskih izdelkih ne upoštevajo deleža posameznih študentov, da so nedosledni pri upoštevanju prisotnosti pri končni oceni, da prisotnost študenta v pedagoškem procesu ni hkrati tudi aktivna prisotnost ter da je ta v veliki meri odvisna od učiteljevega načina poučevanja, da so teme seminarških nalog nezanimive, navodila pomanjkljiva, da pri vrstniškemu ocenjevanju ne prejmejo jasnih kriterijev ipd. Navedene pomanjkljivosti predstavljajo priložnost za razmislek pedagoških delavcev o lastnih načinih izvedbe posameznih oblik preverjanja in ocenjevanja znanja, ki jih lahko na podlagi refleksije po potrebi izpopolnijo.

Raziskava predstavlja pomemben doprinos k razumevanju trenutnega stanja na področju preverjanja in ocenjevanja znanja v visokošolskem izobraževanju, hkrati pa se zavedamo nekaterih njenih omejitev, ki jih je treba upoštevati pri interpretaciji rezultatov. Raziskava je temeljila na priložnostnem vzorcu študentov UM, kar ne omogoča splošitve rezultatov na celotno populacijo študentov. Prav tako so se študentje opredeljevali le do nekaterih oblik preverjanja in ocenjevanja znanja, kar ne omogoča celovitega vpogleda v obravnavano področje. V raziskavah bi v prihodnosti veljalo preveriti, kako so v praksi uveljavljene še druge alternativne oblike preverjanja in ocenjevanja znanja. Nadalje, raziskava temelji le na vzorcu študentov in tako smo dobili le njihov pogled, ne pa tudi pogleda visokošolskih učiteljev. Prav tako smo v raziskavi preučevali le uporabo posameznih oblik preverjanja in ocenjevanja znanja in njihovih pomanjkljivosti v praksi, nismo pa preučevali npr. vsebinskega vidika povratnih informacij, povezanosti učnih izidov z uporabo posameznih oblik preverjanja in ocenjevanja znanja ipd. Tem vidikom bi veljalo nameniti pozornost v prihodnjih raziskavah.

#### 4 Sklep

Na osnovi rezultatov raziskave lahko sklenemo, da so alternativne oblike preverjanja in ocenjevanja znanja, ki nekoliko bolj v središče postavljajo študenta, v naši visokošolski praksi prisotne, vendar ne v zadostni meri. So pa opazna prizadevanja za uveljavljanje teh oblik preverjanja in ocenjevanja znanja v praksi. Pri tem lahko pomembno vlogo odigra podpora pedagoškim delavcem v smislu organiziranja predavanj in delavnic s področja visokošolske didaktike. Omeniti velja nekatere tovrstne prakse, ki že uspešno delujejo, npr. Center za pedagoško izobraževanje na Filozofski fakulteti UL (b. l.) in Center za vseživljenjsko izobraževanje na Pedagoški fakulteti UM, ki ponujata izobraževanja iz vsebin visokošolske didaktike in tudi usposabljanja za zaposlene na UM, ki prav tako vključujejo teme visokošolske didaktike (več o tem Bakračević idr. 2019). Posebej dobrodošel je trenutno trajajoči nacionalni projekt Inovativno učenje in poučevanje za kakovostne kariere diplomantov in odlično visoko šolstvo (več o tem glej: <http://www.inovup.si/>), katerega namen je pri pedagoških delavcih spodbuditi pozitiven odnos do pedagoškega dela in dvigniti njegovo raven kakovosti. Pedagoškim delavcem ponuja vsebinsko raznolika usposabljanja s področja visokošolskega izobraževanja, cilj pa je ponuditi tudi gradiva kot pomoč pri posodobitvi pedagoške prakse.

Možnosti za dodatna izobraževanja na področju visokošolskega izobraževanja torej obstajajo, od vsakega posameznika pa je odvisno ali se tovrstnih izobraževanj tudi udeležuje in aktualna spoznanja vnaša v pedagoški proces. Na tem mestu ne moremo mimo razmišljanj avtoric Košir in Šarić (2012), da so visokošolski učitelji »pri svojem raziskovalnem delu deležni bistveno večje podpore kot za delo s študenti. Sistem habilitacij in napredovanja je tak, da pedagoške delavce močno spodbuja k znanstveni in strokovni aktivnosti, za pedagoško usposobljenost pa sistem ni posebej spodbuden« (str. 138). Če bi se tehtnica pri habilitacijah vsaj malo bolj prevesila v prid pedagoškemu delu in bi bil ta del obveznosti bolj cenjen, bi bila verjetno tudi motivacija za uspešnejše pedagoško delo, ki zajema na študenta osredinjeno učenje, pri pedagoških delavcih večja.

## Literatura

- Anderson, R. S. (1998). Why Talk About Different Ways to Grade? The Shift from Traditional Assessment to Alternative Assessment. *New Directions for Teaching and Learning*, št. 74, str. 5–16.
- Ashwin, P., Boud, D., Coate, K., Hallett, F., Keane, E., Krause, K. L., Leibowitz, B., MacLaren, I., McArthur, J., McCune, V. in Tooher, M. (2015). *Reflective teaching in higher education*. London [etc.]: Bloomsbury.
- Bakračević, K., Ivanuš, Grmek, M., Javornik Krečič, M., Košir, K., Pšunder, M., Repnik, R. in Vršnik Perše, T. (2019). *Inovativne in prožne oblike učenja in poučevanja: projekt INOVUP: Analiza stanja UM: poročilo*. Maribor: Univerza.
- Bakračević, K., Pšunder, M. (2021). Kompetenca učenje učenja pri študentih: formativna povratna informacija, ki podpira učenje in prispeva k razvoju samoregulacije. V T. Vršnik Perše (ur.): *Učenje in poučevanje v visokem šolstvu: spoznanja in izkušnje*. Maribor, Univerzitetna založba Univerze v Mariboru, str.83–98.
- Bevitt, S. (2015). Assessment innovation and student experience: a new assessment challenge and call for a multi-perspective approach to assessment research. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40, št. 1, str. 103–119.
- Biggs, J. B., Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university: what the student does* (3rd ed.). Maidenhead: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Bryan C. in Clegg, K. (2006). Introduction. V C. Bryan in K. Clegg (ur.): *Innovative Assessment in Higher Education*. London in New York: Routledge, str. 1–7.
- Carter, F. L. in Hogan, P. T. (2013). Integrating active learning and assessment in the accounting classroom. *Journal of Instructional Pedagogies*, 11, str. 1–10.
- Center za pedagoško izobraževanje, FF UL (b. l.) ([http://www.ff.uni-lj.si/sites/default/files/Dokumenti/Dejavnosti/CPI/Dokumenti/zgibanka\\_cpi\\_2020.pdf](http://www.ff.uni-lj.si/sites/default/files/Dokumenti/Dejavnosti/CPI/Dokumenti/zgibanka_cpi_2020.pdf)) (pridobljeno 28. 1. 2020).
- Cvetek, S. (2005). *Poučevanje kot procesija, učitelj kot profesionalac*. Radovljica: Didakta.
- Cvetek, S. (2015). *Učenje in poučevanje v visokošolskem izobraževanju. Teorija in praksa*. Ljubljana: Buča.
- Cvetek, S. (2019). *Na študenta osredinjeno poučevanje. Priručnik za visokošolske učitelje*. Ribniško selo: Akadem. EHEA (2009). *The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade*. Dostopno na: [http://eha.info/media.eha.info/file/20090223-Ostend/54/2/BFUG\\_Board\\_CZ\\_19\\_4\\_draft\\_communique\\_200209\\_594542.pdf](http://eha.info/media.eha.info/file/20090223-Ostend/54/2/BFUG_Board_CZ_19_4_draft_communique_200209_594542.pdf) (pridobljeno 24. 06. 2020).
- Gibbs, G in Simpson, C. (2004). Conditions under which assessment supports student's learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 5(1), str. 3–31.
- Gibbs, G. (2006a). Why assessment is changing. V C. Bryan in K. Clegg (ur.): *Innovative Assessment in Higher Education*. London in New York: Routledge, str. 11–22.
- Gibbs, G. (2006b). How assessment frames student learning. V C. Bryan in K. Clegg (ur.): *Innovative Assessment in Higher Education*. London in New York: Routledge, str. 23–36.
- Gibson, K. in Shaw, C. M. (2011). Assessment of active learning. V *The International Studies Encyclopaedia*. <https://oxfordre.com/internationalstudies/internationalstudies/abstract/10.1093/acrefore/9780190846626.001.0001/acrefore-9780190846626-e-120> (Pridobljeno 5. 2. 2020)
- Hattie, J. in Timperley, H. (2007). »The power of feedback«. *Review of educational research*, 77, št. 1, str. 81–112.
- Hattie, J. in Yates G. C. R., (2014). *Visible Learning and the science of how we learn*. Routledge: London in New York.
- Hernández, R. (2012). Does continuous assessment in higher education support student learning? *Higher Education*, 64, št. 4, str. 489–502.
- Inovativno učenje in poučevanje za kakovostne kariere diplomantov in odlično visoko šolstvo. Dostopno na: <http://www.inovup.si/> (pridobljeno 5. 2. 2020).
- James, M., Black, P., Carmichael, P., Conner, C., Dudley, P., Fox, A. idr. (2006). *Learning how to learn. Tools for schools*. Routledge: London in New York.

- Károly, A. (2015). Feedback on individual academic presentations: exploring Finnish university students' experiences and preferences. In J. Jalkonen in P. Taalas (ur.), *Voices of pedagogical development – Expanding, enhancing and exploring higher education language learning*. Dublin: Research-publishing.net, str. 105–130.
- Kennedy, D. (2016). *Pisanje in uporaba učnih izidov; Praktični vodnik*. Ljubljana: CMEPIS; Maribor: Univerza.
- Klemenčič, M., Pupinis, M. in Kirdulytė, G. (2020). *Mapping and analysis of student-centred learning and teaching practices: usable knowledge to support more inclusive, high-quality higher education*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Košir, K. in Šarič, M. (2012). Uporaba aktivnih metod dela v visokem šolstvu. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 27, št. 3–4, str. 135–150.
- Letina, A. (2015). Application of Traditional and Alternative Assessment in Science and Social Studies Teaching. *Journal of Education*, 17, št. 1, str. 137–152.
- Luce, C. in Kirnan, J. P. (2016). Using indirect vs. direct measures in the summative assessment of student learning in higher education. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 16, št. 4, str. 75–91.
- Maclellan, E. (2004). How convincing is alternative assessment for use in higher education? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29, št. 3, str. 311–321.
- Marentič Požarnik, B. (2019). *Psihologija učenja in pouka. Temeljna spoznanja in primeri iz prakse*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Marentič Požarnik, B., Peklaj, C. (2002). *Preverjanje in ocenjevanje za uspešnejši študij*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- McDowell, L., Wakelin, D., Montgomery, C. in King, S. (2011). Does assessment for learning make a difference? The development of a questionnaire to explore the student response. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36, št. 7, str. 749–765.
- McLoone, P. in Oluwadun, A. (2014). Approaches to learning in higher education: A review. *African Educational Research Journal*, 2, št. 3, str. 110–115.
- Murphy, R. (2006). Evaluating new priorities for assessment in higher education. V C. Bryan in K. Clegg (ur.): *Innovative Assessment in Higher Education*. London in New York: Routledge, str. 37–47.
- Nicol, D. J. in Macfarlane–Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31, št. 2, str. 199–218.
- Orphanides, G. A. (2012). Challenges in European Higher Education. *Higher Learning Research Communications*, 2, št. 2, str. 3–7.
- Papantymou, A. in Darra, M. (2018). Student self-assessment in higher education: The international Experience and the Greek example. *World Journal of Education*, 8, št. 6, str. 130–146.
- Pereira, D., Assunção, F. in Niklasson, L. (2016). Assessment revisited: a review of research in assessment and evaluation in higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 41, št. 7, str. 1008–1032.
- Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja na Univerzi v Mariboru* (2019). Dostopno na: <https://www.um.si/univerza/dokumentni-center/akti/Strani/studij-na-um.aspx> (pridobljeno 24. 06. 2020).
- Sagadin, J. (2003). *Statistične metode za pedagoge*. Maribor: Obzorja.
- Sambell, K., McDowell, L. in Brown, S. (1997). »But is it fair«?: an exploratory study of student perception of the consequential validity of assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 23, št. 4, 349–371.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review on Educational Research*, 78, št. 1, str. 153–189.
- Standardi in smernice za zagotavljanje kakovosti v evropskem visokošolskem prostoru* (2015). Evropsko združenje za zagotavljanje kakovosti. <https://www.nakvis.si/mednarodno-sodelovanje/mednarodni-dokumenti/> (pridobljeno 28. 1. 2020).
- Struyven, K., Dochy, F. in Janssens (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: a review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30, št. 4, str. 325–341.

- Swarat, S., Oliver, P. H., Tran, L., Childers, J. G., Tiwari, B. in Babcock, J. L. (2017). How disciplinary differences shape student learning outcome assessment: A case study. *AERA Open*, 3, št. 1, str. 1–12.
- Watson, J. S. (2014). Assessing creative process and product in higher education. *Practitioner Research in Higher Education*, 8, št. 1, str. 89–100.
- Wiliam, D. (2013). Vloga formativnega vrednotenja v učinkovitih učnih okoljih. V: H. Domund, D. Istance in F. Benavides (ur.). *O naravi učenja: Uporaba raziskav za navdih prakse*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 123–145.
- Zgaga, P. (2004). *Bolonjski proces. Oblikovanje skupnega evropskega visokošolskega prostora*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Center za študij edukacijskih strategij.
- Zgaga, P. (2014). Visokošolske reforme: med centri in periferijami. *Časopis za kritiko znanosti, domišljijo in novo antropologijo*, 42, št. 256, str. 24–41.



# POJMOVANJA VISOKOŠOLSКИH UČITELJEV TREH DRŽAV O UČENJU IN POUČEVANJU

MILENA IVANUŠ GRMEK<sup>1</sup> IN MARIJA JAVORNIK KREČIČ<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija.

E-pošta: milena.grmek@um.si

<sup>2</sup> Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Maribor, Slovenija.

E-pošta: marija.javornik@um.si

**Povzetek** Znotraj širokega polja različnih proučevanj pojmovanj učiteljev izpostavljam tista – t. i. procesna – pojmovanja, ki so usmerjena k študentu (kot učencu) in vzpodbujajo samostojno učenje in s tem procesno poučevanje. V drugem delu prispevka so predstavljeni rezultati empirične raziskave na vzorcu visokošolskih učiteljev iz treh držav: Slovenije, Hrvaške in Srbije, katere namen je bil proučiti pojmovanja o učenju oziroma študiju (notranja regulacija učenja, znanje kot aktivni konstrukt, skupinsko (sodelovalno) učenje, dinamični pogled na sposobnosti, toleranca do negotovosti) pri visokošolskih učiteljih ter samorefleksijo sprememb procesa učenja in poučevanja. V raziskavi sta avtorici ob kontroliranju države preverjali tudi vlogo delovne dobe in spola. Rezultati so pokazali, da je za visokošolske učitelje značilno dokaj homogeno in visoko ocenjevanje vseh dimenzij procesno orientiranega pojmovanja učenja. Pri preverjanju statistično značilnih razlik med državami, delovno dobo in spolom so se statistično značilne razlike pokazale samo glede na spol, in sicer so za visokošolske učiteljice bolj kot za visokošolske učitelje značilne karakteristike dimenzije notranje regulacije učenja (pomen lastnih izkušenj, lastnega načrtovanja), znanja kot aktivni konstrukt (učenje s porajanjem vprašanj), skupinsko, sodelovalno učenje (upoštevanje mnenja drugih) in toleranca do negotovosti (soočanje z lastnimi napakami, preizkušanje novosti).

#### **Ključne besede:**

pojmovanja  
učenja,  
visokošolski  
učitelj,  
regulacija učenja,  
toleranca do  
negotovosti,  
znanje,  
sposobnosti

## 1 Uvod

V prispevku obravnavamo pojmovanja visokošolskih učiteljev o učenju oziroma visokošolskem pouku/študiju. V zadnjih letih so namreč pojmovanja v središču zanimanja tujih in domačih strokovnjakov, ki proučujejo profesionalni razvoj učiteljev (gl. npr. Prossner idr., 1994; Kember, 1997; Kember in Kwan, 2000; Valenčič Zuljan, 1993, 1999, 2001a, 2001b, 2002; Javornik Krečič, 2008). Obravnava tega področja poteka na različnih nivojih, vendar namen pričujočega prispevka ni v opredelitvah terminoloških poimenovanj in v opredelitvah posameznih vrst pojmovanj (za to gl. npr. Marentič Požarnik, 1987; Polak, 1996; Valenčič Zuljan, 1999), temveč v predstavitvi empirične študije, ki predstavlja vpogled v pojmovanja visokošolskih učiteljev – slednje je pomembno tako z vidika učitelja (kot pomoč pri ozaveščanju o njegovih pojmovanjih ter za refleksijo in načrtovanje pedagoškega dela) kot tudi na širši raziskovalni ravni, saj pomeni prizadevanje za sintetiziranje in posplošitev spoznanj, na podlagi katerih je mogoče oblikovati ustrezne pogoje za poklicni razvoj učiteljev.

## 2 Pomen učiteljevih pojmovanj za poučevanje

Učiteljeva pojmovanja, kot navaja Valenčič Zuljan (2001b), razumemo kot osebni, implicitni konstrukt, ki se oblikuje v posameznikovi osebni zgodovini kot nekakšna usedlina vseh njegovih izkušenj, doživetij, spoznanj ter deluje kot vodilo v posameznikovem življenju, kar se kaže v kvalitativno različnih načinih razumevanja, interpretiranja in delovanja posameznika (prav tam). Kot navajajo avtorji (gl. npr. Kagan, 1992; Kagan, 1992b; Fang, 1996) je v okviru kognitivno-konstruktivističnega razumevanja učiteljevega poklicnega razvoja njegovo ravnanje torej vodeno in utemeljeno v posameznikovem sistemu prepričanj, vrednot in principov. Trigwell in Prossner (1996) sta ugotovila statistično značilno povezanost med (1) pojmovanji poučevanja in pristopi k poučevanju, (2) pojmovanji poučevanja in pojmovanji učenja ter (3) pojmovanji učenja in pristopi k poučevanju. Višja pojmovanja<sup>1</sup> poudarjajo pomen učenčeve aktivnosti v vseh fazah učnega procesa, pomenijo povečano odgovornost in pestrost različnih oblik poučevanja, hkrati predstavljajo tudi pridobivanje ustreznega proceduralnega znanja ter situacijskega razumevanja (t. i. kondicionalno znanje), kar omogoča učitelju večjo fleksibilnost v odločanju in

---

<sup>1</sup> Na tem mestu se ne ukvarjamo podrobneje s problematiko same terminologije oziroma poimenovanj, delitev in ločevanj pojmov v čistih opcijah (zato gl. npr. Šebart, 1997; Štefanc, 2005)



ravnanju ter sposobnost reševanja problemov (Kember, 1997, Valenčič Zuljan, 1999).

V nadaljevanju se bomo zato osredotočili na predstavitev t. i. procesno orientiranih pojmovanj učitelja oz. k pouku usmerjena pojmovanja. Značilnost »k procesu usmerjenega pouka« (Vermunt in Verschaffel, 2000) ali »v učenca usmerjenega pouka« (Rogers in Freiberg, 1994) je vzpodbujanje miselne aktivnosti učencev, pri čemer so pomembni naslednji vidiki: (1) notranja regulacija učenja; (2) učenje kot aktivna konstrukcija znanja; (3) skupinsko, sodelovalno učenje ter (4) dinamičen pogled na inteligenco (Bolhuis in Voeten 2004). (5) Huber in Roth (1999) med pomembne vidike uvrščata tudi toleranco do negotovosti. Osebe z nizko stopnjo tolerance do negotovosti se namreč izogibajo informacijam, ki niso v skladu z njihovim predznanjem. Osebe z visoko stopnjo tolerance do negotovosti pa so motivirane za učenje iz povsem novih situacij in informacij, ki niso skladne s tem, kar o neki stvari že vedo (Huber in Sorentino, 1996; Hozjan, 2015).

## **2.1 Procesno orientirana pojmovanja**

V raziskovanju pojmovanj smo se v okviru širše empirične študije predstavljene v drugem delu pričujočega prispevka (razdelek 3) omejili samo na tista pojmovanja, za katere Bolhuis in Voeten (2004) navajata, da vzpodbujajo samostojno učenje in s tem procesno poučevanje: notranja regulacija učenja, pojmovanje znanja kot aktivnega konstrukta, pojmovanje učenja kot sodelovalnega procesa, dinamično pojmovanje sposobnosti in tolerance do negotovosti.

Candy (1991) in Simons (1997) izpostavljata dva vidika, ki sta pomembna za aktivno učenje. Prvi se nanaša na mero, do katere je učenec (s strani učitelja) izzvan, da uporablja svoje mentalne zmožnosti med učenjem. Gre torej za aktivno uporabo mišljenja – da učenci sami odkrijejo določene stvari in ustvarjajo določene povezave (prim. Schunk, Zimmerman, 1998). Drugi vidik, ki ga Simons (prav tam) poimenuje neodvisno učenje, pa se nanaša na uravnavanje lastnega učenja, ko učenci odločajo o različnih vidikih učnega procesa (npr. o načrtovanju učnih aktivnosti, ko reflektirajo napake in uspehe ...).

Vse bolj se izpostavlja tudi pomen aktivnega učenja. Kot ugotavljajo Kuhn (1990), Grouws (1992) in Gardner (1991) (v Stern, 1997), namreč obstaja veliko večja verjetnost, da bodo učenci razumeli in ohranili informacijo, če jo bodo aktivno uporabili. Poleg tega se je pokazalo (gl. Hofer in Pintrich, 1997), da je učenčevo razumevanje znanja povezano s kognitivnimi procesi, skozi katere gredo med učenjem. Bolhuis in Voeten (2004) sta v svoji raziskavi izhajala iz teze, da je učenčevo aktivno oblikovanje znanja v nasprotju s pridobivanjem znanja kot enote, ki se lahko reproducira.

V okviru dimenzije pojmovanje učenja kot sodelovalnega procesa Bolhuis in Voeten (2004) navajata, da so učitelji z bolj tradicionalnim pogledom na učenje prepričani, da je učenje individualen proces, pri katerem se učenci sami razvijajo. Bolj k procesno orientiranim pojmovanjem naravnani učitelji pa izpostavljajo, da je pomembno, da se učenci učijo skupaj z drugimi in od drugih. Prepričani so, da ti učenci dosegajo boljše učne rezultate.

Tudi učiteljev pogled na znanje in sposobnosti ima pomembno vlogo pri izbiri strategije učenja in poučevanja. Učitelji z dinamičnim pogledom na znanje, sposobnosti iščejo, dopuščajo in ustvarjajo različne poti za učenje. Kot navajata Dweck (1988) in Wong (1991) (v Bolhuis in Voeten, 2004), je torej znanje rezultat učenja s pomočjo izkušenj. V povezavi z učiteljevim lastnim učenjem se ta vidik kaže kot iskanje priložnosti in možnosti za (osebno) rast in nenehno učenje skozi celotno poklicno pot (kariero).

V povezavi z notranjo regulacijo učenja je pomemben še en vidik, in sicer toleranca do konfliktov in negotovosti. Kot kažejo rezultati raziskav Huberja in Rotha (1999; 2003), se namreč učitelji z nižjim pragom tolerance do konfliktov in negotovosti pri svojem delu bolj poslužujejo metod, strategij, ki so že ustaljene, so jih navajeni, vendar ne stimulirajo samostojnega učenja. Poleg tega je ta vidik pomemben tudi zato, ker učiteljevega profesionalnega razvoja ne smemo omejiti zgolj na razvoj spretnosti, samo na kopičenje znanja in izkušenj, pač pa tudi na osebno dozorevanje, kar pomeni, da učitelj postaja reflektivni praktik, ki ga označujejo fleksibilnost, razločevanje čustev, spoštovanje individualnosti, toleranca do konfliktov in nejasnosti, negovanje medosebnih vezi in širša družbena perspektiva (Witherell in Erickson 1978, v Zuzovsky, 1990).

## 2.2 Pojmovanja visokošolskih učiteljev o študiju v Sloveniji, na Hrvaškem in v Srbiji

V drugem delu poglavja predstavljamo rezultate empirične raziskave<sup>2</sup> na vzorcu visokošolskih učiteljev, katere namen je bil med drugim proučiti:

- pojmovanja o učenju oziroma študiju (notranja regulacija učenja, znanje kot aktivni konstrukt, skupinsko (sodelovalno) učenje, dinamični pogled na sposobnosti, toleranca do negotovosti) pri visokošolskih učiteljih ter
- samorefleksijo sprememb procesa učenja in poučevanja pri visokošolskih učiteljih.

Ob kontroliranju države smo preverjali tudi vlogo delovne dobe in spola. Izvedli smo pregledno kavzalno-neeksperimentalno raziskavo.

Podatke smo zbrali v treh državah (Slovenija, Hrvaška, Srbija) na treh neslučajnostnih vzorcih. Vzorec je zajemal 140 visokošolskih učiteljev, in sicer: pedagoške ( $n = 98$ ) in filozofske ( $n = 42$ ) fakultete. V vzorcu je bilo 46 visokošolskih učiteljev in 94 visokošolskih učiteljic z delovno dobo do 10 let ( $n = 30$ ), do 20 let ( $n = 56$ ), do 40 let ( $n = 44$ ). Zajeti neslučajnostni vzorec smo opredelili na nivoju rabe inferenčne statistike (statističnih preizkusov razlik) kot enostavne slučajnostne vzorce iz hipotetične populacije.

Za zbiranje podatkov smo uporabili anketni vprašalnik, ki je strukturiran iz treh delov:

1. del: splošni podatki – generalije o anketirancu;
2. del: polodprto anketno vprašanje o samorefleksiji sprememb v učenju;
3. del: 4-stopenjska deskriptivna ocenjevalna lestvica (1 – popolnoma se strinjam z izjavo na levi, 2 – bolj se strinjam z izjavo na levi, 3 – bolj se strinjam z izjavo na desni, 4 – popolnoma se strinjam z izjavo na desni) merjenja procesno orientiranega pojmovanja učenja, prevzeta po Javornik Krečič (2006), z izmerjenimi merskimi karakteristikami (veljavnost, zanesljivost, objektivnost). Za potrebe mednarodne raziskave smo originalno ocenjevalno lestvico skrajšali (iz 20 na 15 izjav, po 3 izjave

---

<sup>2</sup> Predstavljeni rezultati so del širše raziskave, ki je bila zasnovana v letu 2018 (ter dokončana l. 2019) in pri kateri je sodelovala pokojna kolegica metodologinja red. prof. dr. Branka Čagran s Pedagoške fakultete UM.

za posamezno dimenzijo procesno orientiranega pojmovanja učenja) in preverili njeno zanesljivost s Cronbachovim koeficientom alfa ( $\alpha = 0,845$ ), ki je izkazal ocenjevalno lestvico kot vzorno z vidika zanesljivosti.

Podatke smo obdelali z naslednjimi postopki obdelave:

- frekvenčna distribucija (f, f %);
- osnovna deskriptivna statistika (MIN, MAX,  $\bar{x}$ , s, KV %, SKEW, KURT);
- aritmetična sredina stopenj odgovorov;
- dvofaktorska analiza variance;
- $\chi^2$  – preizkus hipoteze neodvisnosti;
- mere velikosti učinka ( $\eta^2$ , V), interpretirane po uveljavljenih smernicah (Cohen, 1988);
- Cronbachov koeficient zanesljivosti ( $\alpha$ ).

Rezultate prikazujemo v dveh podpoglavjih: v prvem podpoglavju so rezultati analize 5 dimenzij procesno orientiranega pojmovanja učenja:

Notranja regulacija učenja;  
Znanje kot aktivni konstrukt;  
Skupinsko, sodelovalno učenje;  
Dinamični pogled na sposobnosti;  
Toleranca do negotovosti.

Vsaka dimenzija je opredeljena s tremi karakteristikami, ki so jih visokošolski učitelji (pedagoška, filozofska fakulteta) ocenjevali tako, da so na 4-stopenjski lestvici izrazili stopnjo strinjanja z izjavami.

V drugem podpoglavju pa so rezultati analize samorefleksije sprememb lastnega učenja oziroma poučevanja visokošolskih učiteljev, ki smo jih pridobili s polodprtim vprašanjem, vezanim na zaznavanje lastnih sprememb visokošolskih učiteljev v procesu učenja oziroma poučevanja.

### 3.1 Procesna orientiranost pojmovanj visokošolskih učiteljev

V empirični raziskavi smo torej pri visokošolskih učiteljih analizirali dimenzije procesno orientiranega pojmovanja o učenju kot celoti (skupne rezultate sklopov izjav) in njihovih posameznih karakteristikah. Pri tem smo statistično kontrolirali vlogo države, delovne dobe in spola visokošolskega učitelja.

**Tabela 1: Osnovna deskriptivna statistika skupnega rezultata ocenjevanja posameznih dimenzij procesno orientiranega pojmovanja učenja visokošolskih učiteljev**

	Dosežen		Aritmetična sredina $\bar{x}$	Standardni odklon $s$	Koefficient variacije KV %	Mere distribucije	
	MI N	MA X				SKE W	KUR T
Notranja regulacija učenja	4	12	9,166	2,038	22,2	-0,655	-0,014
Znanje kot aktivni konstrukt	2	12	10,414	1,730	16,6	-1,482	3,323
Skupinsko, sodelovalno učenje	4	12	10,496	1,590	15,1	-1,547	3,093
Dinamični pogled na sposobnosti	7	12	11,201	1,181	10,5	-1,820	3,323
Toleranca do negotovosti	5	12	8,924	1,845	26,7	0,058	-0,828

Visokošolski učitelji med dimenzijami procesno orientiranega pojmovanja učenja najvišje ocenjujejo dimenzijo dinamični pogled na sposobnosti (= 11,201), sledita dimenziji skupinsko, sodelovalno učenje (= 10,496) in znanje kot aktivni konstrukt (= 10,414), za tem notranja regulacija učenja (= 9,166) in toleranca do negotovosti (=8,924). Z izjemo tolerance do negotovosti (SKEW = 0,058) so distribucije rezultatov v vseh drugih dimenzij levo asimetrične (SKEW < 0); torej prevladujejo višji rezultati pri notranji regulaciji učenja, znanju kot aktivnem konstrukt, skupinskem, sodelovalnem učenju, dinamičnem pogledu na sposobnosti, pri toleranci do negotovosti pa povprečni. Najbolj homogeno so visokošolski učitelji poročali o vidiku dinamičnega pogleda na sposobnosti (KV % = 10,5 %), nekoliko manj pa o vidiku notranje regulacije učenja (KV % = 22,2 %) in tolerance do negotovosti (KV = 26,7 %). Po slednjem, pojmovanju o toleranci do negotovosti, se torej visokošolski učitelji med seboj najbolj razlikujejo, hkrati pa je to najnižje

ocenjena dimenzija glede na druge, še zlasti glede na pojmovanja o dinamičnem pogledu na sposobnosti.

Sledi podrobna vsebinska predstavitev vseh dimenzij procesno orientiranega pojmovanja učenja.

**Tabela 2: Dimenzije procesno orientiranega pojmovanja učenja visokošolskih učiteljev s pripadajočimi izjavami (karakteristikami), rangirane po aritmetičnih sredinah stopenj soglašanja**

Rang	Dimenzija	Izjava	$\bar{x}$
1.	Dinamičen pogled na sposobnosti	Skozi celo svojo kariero se bom učil.	3,870
		Nikoli nisi prestar za učenje.	3,812
		Učitelj pri svojem delu napreduje, se spreminja /.../ zaradi stalnega izpopolnjevanja.	3,601
		Skupno	<b>3,761</b>
2.	Skupinsko, sodelovalno učenje	Različna mnenja, rešitve, omogočajo globlji vpogled v stvari.	3,725
		Rad vidim, kako dela moj kolega.	3,468
		Veliko se lahko naučim s primerjanjem različnih mnenj.	3,360
		Skupno	<b>3,518</b>
3.	Znanje kot aktivni konstrukt	Pomembno je, da učna snov poraja vprašanja /.../.	3,680
		Pri učenju je pomembno, da gledamo na stvari z različnih zornih kotov.	3,550
		Učenje je postavljanje vprašanj.	3,280
		Skupno	<b>3,503</b>
4.	Notranja regulacija učenja	Načrt in način dela si najraje pripravim sam.	3,240
		Največ se naučim, če moram sam /.../ ugotoviti, kako stvari delujejo.	3,110
		Rezultati raziskav /.../ se mi zdijo uporabni, če pridem ob njih do novih idej /.../.	2,930
		Skupaj	<b>3,093</b>
5.	Toleranca do negotovosti	Ne moti me, če učenci opazijo mojo napako.	3,180
		Rad preizkušam nove stvari, čeprav niso vedno uspešne.	3,040
		Če je vse predvidljivo, je pouk dolgočasen.	2,780
		Skupno	<b>3,000</b>

Aritmetične sredine vseh izjav so v razmiku od 2,78 do 3,87, torej glede na 4-stopenjsko lestvico visoke; prevladujejo ocene 3 in 4, kar pomeni prevladujoče strinjanje visokošolskih učiteljev s karakteristikami procesno orientiranega pojmovanja učenja. Najprej so navedene izjave dimenzije dinamični pogled na sposobnosti, in sicer da se učitelj vso svojo kariero uči (= 3,870), da za učenje ni nikoli prestar (= 3,812) in da stalno napreduje (= 3,601). Sledi dimenzija skupinsko, sodelovalno učenje (= 3,518) z izjavo, da različna mnenja omogočajo globlji vpogled v stvari (= 3,725), da sledimo delu kolegov (= 3,468) in se učimo s primerjanjem različnih mnenj (= 3,360). Na tretjem mestu je dimenzija znanje kot aktivni konstrukt (= 3,503) z izjavo o pomembnosti porajanja vprašanj ob učenju (= 3,680), izjavo o pomembnosti gledanja na stvari iz različnih zornih kotov (= 3,550) in o učenju kot postavljanju vprašanj (= 3,280). Dimenzija notranja regulacija učenja je na četrtem mestu (= 3,093), pri čemer je z najvišjim povprečjem izjava o samostojni pripravi načrta (= 3,240), sledi učenje iz lastnih izkušenj (= 3,110) in izjava o uporabnosti raziskav o učenju, če vodijo k novim idejam in lastnemu razmišljanju (= 2,930). Na zadnjem mestu je dimenzija toleranca do negotovosti (= 3,000), in sicer toleranca do lastnih napak (= 3,180), pripravljenost za preizkušanje novih stvari (= 3,040) in zaznavanje pouka kot dolgočasnega, če je vse predvidljivo (= 2,780). Če sklenemo, ranžirna vrsta izjav razkriva, da visokošolski učitelji najvišje ocenjujejo pomen vseživljenjskega učenja in s tem povezanega stalnega osebnega in strokovnega razvoja. Sledi potrjevanje pomena upoštevanja mnenj, izkušenj drugih ter preseganje učenja z memoriranjem in reprodukcijo naučenega z odkrivanjem vprašanj in različnih vidikov obravnave problema. Bolj zadržani pa so do nevodnega, izkustvenega učenja in do soočanja z lastnimi napakami ter do nepredvidljivih situacij.

Ali so visokošolski učitelji treh držav (Slovenija, Hrvaška, Srbija) z različno delovno dobo in glede na spol z vidika petih dimenzij procesno orientiranega pojmovanja učenja enotni, preverjamo v nadaljevanju z analizo vloge države in delovne dobe.

### 3.2 Vloga delovne dobe pri pojmovanjih visokošolskih učiteljev

Tabela 3: Izid dvofaktorske analize variance preverjanja razlik v dimenziji notranja regulacija učenja (skupni rezultat) glede na državo in delovno dobo visokošolskega učitelja

Faktorji		Aritmetična sredina $\bar{x}$	Standardni odklon $s$	Preizkus razlik aritmetične sredine		Mera velikosti učinka $\eta^2$	Preizkus homogenosti varianc	
				F	P		F	P
Država	SLO	9,543	2,005	1,211	0,302	0,020	1,084	0,379
	HRV	8,952	2,071					
	SRB	9,289	1,934					
Delovna doba	do 10 let	9,433	1,736	0,432	0,711	0,006		
	do 20 let	9,236	1,866					
	do 40 let	9,136	2,329					
SLO	do 10 let	10,167	1,472	6,450	0,171	0,052		
	do 20 let	10,300	1,252					
	do 40 let	8,947	2,321					
HRV	do 10 let	9,636	1,362					
	do 20 let	8,389	2,004					
	do 40 let	9,154	2,544					
SRB	do 10 let	8,923	2,060					
	do 20 let	9,407	1,760					
	do 40 let	9,417	2,275					

Pri dimenziji notranja regulacija učenja je predpostavka o homogenosti varianc, na kateri temelji analiza variance, upravičena ( $P = 0,379$ ). Kot kažejo izidi splošnih F-preizkusov, ni statistično značilnih razlik glede na državo ( $P = 0,302$ ) in glede na delovno dobo ( $P = 0,711$ ) pa tudi interakcija med tema faktorjema ni statistično značilna ( $P = 0,171$ ).



Visokošolski učitelji so torej z vidika dimenzije notranja regulacija učenja precej homogeni. Če ponovimo (glej Tabela 1, Tabela 2), med petimi dimenzijami postavljajo dimenzijo notranja regulacija učenja (npr. samostojno načrtovanje dela, učenje iz lastnih izkušenj) po pomembnosti ne glede na državo in delovno dobo na četrto mesto.

**Tabela 4: Izid dvofaktorske analize variance preverjanja razlik v dimenziji znanje kot aktivni konstrukt (skupni rezultat) glede na državo in delovno dobo**

Faktorji		Aritmetična sredina $\bar{x}$	Standardni odklon $s$	Preizkus razlik aritmetične sredine		Mera velikosti učinka $\eta^2$	Preizkus homogenosti varianc	
				F	P		F	P
Država	SLO	10,528	1,383	0,474	0,623	0,008	1,187	0,312
	HRV	10,214	1,570					
	SRB	10,539	1,765					
Delovna doba	Do 10 let	10,533	1,655	0,794	0,455	0,013		
	Do 20 let	10,553	1,548					
	Do 40 let	10,205	1,637					
SLO	Do 10 let	10,333	1,633	0,479	0,751	0,016		
	Do 20 let	11,091	1,221					
	Do 40 let	10,263	1,368					
HRV	Do 10 let	10,273	1,794					
	Do 20 let	10,167	1,383					
	Do 40 let	10,231	1,739					
SRB	Do 10 let	10,846	1,625					
	Do 20 let	10,593	1,738					
	Do 40 let	10,083	2,021					

Pri dimenziji znanje kot aktivni konstrukt v pogojih upravičene predpostavke o homogenosti varianc ( $P = 0,312$ ) ni statistično značilne razlike glede na državo ( $P = 0,623$ ), delovno dobo ( $P = 0,455$ ) in interakcija med tema faktorjema ni statistično značilna ( $P=0,751$ ).

Tudi z vidika dimenzije znanje kot aktivni konstrukt so si visokošolski učitelji precej podobni, in sicer to dimenzijo (npr. pomembnost zastavljanja vprašanj pri pouku) postavljajo med drugimi dimenzijami po pomembnosti ne glede na državo in delovno dobo na tretje mesto.

Tabela 5: Izid dvofaktorske analize variance preverjanja razlik v dimenziji sodelovalno, skupinsko učenje (skupni rezultat) glede na državo in delovno dobo

Faktorji		Aritmetična sredina $\bar{x}$	Standardni odklon s	Preizkus razlik aritmetične sredine		Mera velikosti učinka $\eta^2$	Preizkus homogenosti varianc	
				F	P		F	P
Država	SLO	10,861	1,496	1,991	0,141	0,032	1,192	0,309
	HRV	10,238	1,764					
	SRB	10,373	1,496					
Delovna doba	Do 10 let	10,367	1,712	0,011	0,989	0,000		
	Do 20 let	10,473	1,709					
	Do 40 let	10,523	1,389					
SLO	Do 10 let	11,333	0,817	0,815	0,516	0,027		
	Do 20 let	10,727	2,370					
	Do 40 let	10,790	0,976					
HRV	Do 10 let	10,090	2,071					
	Do 20 let	10,056	1,924					
	Do 40 let	10,615	1,261					
SRB	Do 10 let	10,154	1,625					
	Do 20 let	10,654	1,164					
	Do 40 let	10,000	1,954					

V dimenziji sodelovalno, skupinsko učenje je predpostavka o homogenosti varianc upravičena ( $P = 0,309$ ) in ni statistično značilnih razlik glede na državo ( $P = 0,141$ ), delovno dobo ( $P = 0,989$ ) in tudi interakcija med tema faktorjema ( $P = 0,516$ ) ni statistično značilna. Zaključimo lahko, da so visokošolski učitelji treh držav ne glede na delovno dobo po oceni pomembnosti dimenzij skupinskega, sodelovalnega

učenja precej enotni. Med drugimi dimenzijami jo (npr. upoštevanje dela in mnenj drugih) postavljajo na drugo mesto.

**Tabela 6: Izid dvofaktorske analize variance preverjanja razlik v dimenziji dinamični pogled na sposobnosti (skupni rezultat) glede na državo in delovno dobo**

Faktorji		Aritmetična sredina $\bar{x}$	Standardni odklon s	Preizkus razlik aritmetične sredine		Mera velikosti učinka $\eta^2$	Preizkus homogenosti varianc	
				F	P		F	P
Država	SLO	11,657	0,802	3,810	0,025	0,060	3,078	0,003
	HRV	10,833	1,413					
	SRB	11,192	1,085					
Delovna doba	Do 10 let	11,167	1,053	0,225	0,799	0,004		
	Do 20 let	11,127	1,334					
	Do 40 let	11,318	1,052					
SLO	Do 10 let	11,833	0,408	0,769	0,548	0,025		
	Do 20 let	11,200	1,317					
	Do 40 let	11,842	0,375					
HRV	Do 10 let	10,909	1,446					
	Do 20 let	10,778	1,629					
	Do 40 let	10,846	1,144					
SRB	Do 10 let	11,077	0,760					
	Do 20 let	11,333	1,109					
	Do 40 let	11,000	1,348					

Spričo dejstva, da v dimenziji dinamični pogled na sposobnosti predpostavka o homogenosti varianc ni upravičena ( $P = 0,003$ ), izidov statističnega preizkušanja glede na državo in delovno dobo ne bomo interpretirali. Pozornost namenjamo zgolj aritmetičnim sredinam treh držav. Visokošolski učitelji iz Slovenije (= 11,657), ki jim sledijo kolegi iz Srbije (= 11,192), nekoliko višje ocenjujejo dimenzijo dinamični pogled na sposobnosti kot visokošolski učitelji iz Hrvaške (= 10,833). Učinek države, kot kaže koeficient eta ( $\eta^2 = 0,060$ ), je srednje velik. Kaže se torej, da zmožnosti in potrebo po vseživljenjskem učenju ne glede na delovno dobo bolj priznavajo visokošolski učitelji pedagoških fakultet Slovenije in Srbije kot Hrvaške. Velja pa ob tem poudariti, da razlike med učitelji treh držav z različno delovno dobo, kot kažejo aritmetične sredine, niso velike. To je dimenzija, ki jo učitelji med vsemi dimenzijami procesno orientiranega pojmovanja učenja najvišje ocenjujejo (glej Tabela 1, Tabela 2).

Tabela 7: Izid dvofaktorske analize variance preverjanja razlik v dimenziji toleranca do negotovosti (skupni rezultat) glede na državo in delovno dobo

Faktorji		Aritmetična sredina $\bar{x}$	Standardni odklon s	Preizkus razlik aritmetične sredine		Mera velikosti učinka $\eta^2$	Preizkus homogenosti varianc	
				F	P		F	P
Država	SLO	8,800	1,746	0,129	0,879	0,002	2,039	0,047
	HRV	9,048	1,987					
	SRB	8,962	1,970					
Delovna doba	Do 10 let	9,067	1,430	0,820	0,443	0,013		
	Do 20 let	9,127	2,019					
	Do 40 let	8,636	2,036					
SLO	Do 10 let	9,500	1,378	1,260	0,290	0,040		
	Do 20 let	9,700	1,252					
	Do 40 let	8,105	1,746					
HRV	Do 10 let	9,000	1,549					
	Do 20 let	8,833	2,065					
	Do 40 let	9,385	2,293					
SRB	Do 10 let	8,923	1,441					
	Do 20 let	9,111	2,225					
	Do 40 let	8,667	1,969					

Tudi pri dimenziji toleranca do negotovosti pogoji za interpretacijo splošnih F-preizkusov razlik aritmetičnih sredin niso izpolnjeni, saj predpostavka o homogenosti varianc ni upravičena ( $P = 0,047$ ). Izpostavimo le, da dimenzijo toleranca do negotovosti (npr. sprejemanje lastnih napak, pripravljenost za inovacije pri pouku) visokošolski učitelji ne glede na državo in delovno dobo postavljajo med

dimenzijami procesno orientiranega pojmovanja učenja na zadnje, peto mesto (glej Tabela 1, Tabela 2).

### 3.3 Razlike v pojmovanjih med visokošolskimi učitelji glede na državo in spol

Sledijo rezultati preverjanja vloge države in spola, pri čemer bomo predstavili le rezultate, vezane na učinek spola (neodvisno od države) in njegove interakcije z državo, saj smo o učinkih države (neodvisno od drugih dejavnikov) že govorili in rezultate tudi predstavili v okviru analize učinka delovne dobe.

Tabela 8: Izid dvofaktorske analize variance preverjanja razlik v dimenziji notranja regulacija učenja (skupni rezultat) glede na državo in spol visokošolskega učitelja

Faktorji		Aritmetična sredina $\bar{x}$	Standardni odklon $s$	Preizkus razlik aritmetične sredine		Mera velikosti učinka $\eta^2$	Preizkus homogenosti varianc	
				F	P		F	P
spol	moški	8,778	1,964	3,119	0,080	0,023	0,548	0,739
	ženski	9,351	2,057					
SLO	moški	9,000	1,477	0,312	0,732	0,005	0,548	0,739
	ženski	9,826	2,209					
HRV	moški	8,273	1,679	0,312	0,732	0,005	0,548	0,739
	ženski	9,194	2,167					
SRB	moški	8,909	2,328	0,312	0,732	0,005	0,548	0,739
	ženski	9,200	1,884					

Pri dimenziji notranja regulacija učenja izvedena analiza variance temelji na upravičeni predpostavki o homogenosti varianc ( $P = 0,739$ ). Dejavnik spol, kakor kaže izid splošnega F-preizkusa, ni statistično značilen ( $P = 0,080$ ), tudi interakcija med državo in spolom ni statistično značilna ( $P = 0,732$ ), velja pa opozoriti na obstoj tendence razlike ( $P = 0,080$ ), da ženske, visokošolske učiteljice, dimenzijo notranja regulacija učenja višje ocenjujejo kot njihovi moški kolegi. Postavlja se torej vprašanje, ali je ženskam npr. učenje iz lastnih izkušenj, samostojno načrtovanje dela bližje kot moškim.

Tabela 9: Izid dvofaktorske analize variance preverjanja razlik v dimenziji znanje kot aktivni konstrukt (skupni rezultat) glede na državo in spol visokošolskega učitelja

Faktorji		Aritmetična sredina $\bar{x}$	Standardni odklon s	Preizkus razlik aritmetične sredine		Mera velikosti učinka $\eta^2$	Preizkus homogenosti varianc	
				F	P		F	P
spol	moški	9,870	1,746	4,870	0,029	0,035	1,926	0,094
	ženski	10,681	1,667					
SLO	moški	10,231	9,235	1,792	0,171	0,026	1,926	0,094
	ženski	10,696	1,460					
HRV	moški	10,091	1,375	1,792	0,171	0,026	1,926	0,094
	ženski	10,258	1,653					
SRB	moški	9,546	2,132	1,792	0,171	0,026	1,926	0,094
	ženski	11,000	1,754					

Tudi v primeru dimenzije znanje kot aktivni konstrukt razberemo izide preizkusa razlik glede na spol visokošolskih učiteljev (ob kontroliranju države) v pogojih upravičene predpostavke o homogenosti variance ( $P = 0,094$ ). Razlika med moškimi in ženskami v dimenziji znanje kot aktivni konstrukt je statistično značilna ( $P = 0,029$ ). Ženske bolj kot moški izražajo visoko stopnjo pripravljenosti za učenje, ob katerem se porajajo vprašanja in se na stvari gleda iz različnih zornih kotov, ne pa le odgovarja na vprašanja in pomni snov. Velja pa ob tem poudariti, da je učinek spola pri tem, kot kaže eta koeficient ( $\eta^2 = 0,035$ ), majhen.

Tabela 10: Izid dvofaktorske analize variance preverjanja razlik v dimenziji skupinsko, sodelovalno učenje (skupni rezultat) glede na državo in spol visokošolskega učitelja

Faktorji		Aritmetična sredina $\bar{x}$	Standardni odklon s	Preizkus razlik aritmetične sredine		Mera velikosti učinka $\eta^2$	Preizkus homogenosti varianc	
				F	P		F	P
spol	moški	9,911	2,032	11,199	0,001	0,078	3,994	0,002
	ženski	10,777	1,246					
SLO	moški	10,462	2,222	0,993	0,373	0,015	3,994	0,002
	ženski	11,087	0,848					
HRV	moški	9,091	2,548	0,993	0,373	0,015	3,994	0,002
	ženski	10,645	1,199					
SRB	moški	10,000	1,517	0,993	0,373	0,015	3,994	0,002
	ženski	10,700	1,454					



Ker predpostavka o homogenosti varianc pri dimenziji skupinsko, sodelovalno učenje ni upravičena ( $P = 0,002$ ), bomo pri interpretaciji razlik v dimenziji skupinsko, sodelovalno učenje glede na spol izhajali zgolj iz aritmetičnih sredin. Slednje kažejo, da ženske to dimenzijo višje ocenjujejo ( $= 10,777$ ) kot moški ( $= 9,911$ ), torej bolj verjamejo v vrednost skupinskega učenja, izmenjavo različnih mnenj in njihovo upoštevanje pri reševanju problemov. Eta koeficient potrjuje, da je učinek spola srednje velik ( $\eta^2 = 0,078$ ).

**Tabela 11: Izid dvofaktorske analize variance preverjanja razlik v dimenziji dinamični pogled na sposobnosti (skupni rezultat) glede na državo in spol visokošolskega učitelja**

Faktorji		Aritmetična sredina $\bar{x}$	Standardni odklon s	Preizkus razlik aritmetične sredine		Mera velikosti učinka $\eta^2$	Preizkus homogenosti varianc	
				F	P		F	P
spol	moški	11,422	0,892	1,432	0,234	0,011	3,628	0,004
	ženski	11,096	1,287					
SLO	moški	11,917	0,289	0,399	0,672	0,035		
	ženski	11,522	0,942					
HRV	moški	10,818	1,250					
	ženski	10,839	1,485					
SRB	moški	11,455	0,739					
	ženski	11,050	1,260					

Tudi v primeru dimenzije dinamični pogled na sposobnosti interpretacija sloni zgolj na aritmetičnih sredinah, saj predpostavka o homogenosti varianc ni upravičena ( $P = 0,004$ ). Z vidika dimenzije dinamičen pogled na sposobnosti (preizkušanje zmožnosti in potrebnosti vseživljenjskega učenja) so moški ( $= 11,422$ ) in ženske ( $= 11,096$ ) precej izenačeni. Med vsemi dimenzijami procesno usmerjenega pojmovanja učenja jo najvišje ocenjujejo (glej Tabela 1, Tabela 2).

Tabela 12: Izid dvofaktorske analize variance preverjanja razlik v dimenziji toleranca do negotovosti (skupni rezultat) glede na državo in spol visokošolskega učitelja

Faktorji		Aritmetična sredina $\bar{x}$	Standardni odklon s	Preizkus razlik aritmetične sredine		Mera velikosti učinka $\eta^2$	Preizkus homogenosti varianc	
				F	P		F	P
spol	moški	8,311	1,730	8,919	0,003	0,063	1,748	0,128
	ženski	9,245	1,830					
SLO	moški	8,167	1,890	0,762	0,469	0,011	1,748	0,128
	ženski	9,130	1,640					
HRV	moški	7,909	1,136					
	ženski	9,452	2,079					
SRB	moški	8,591	1,894					
	ženski	9,150	1,824					

Pričujoča analiza variance za dimenzijo toleranca do negotovosti sloni na upravičeni predpostavki o homogenosti varianc ( $P = 0,128$ ). Razlika med spoloma, kot kaže splošni F-preizkus, je statistično značilna ( $P = 0,003$ ). Ženske ( $= 9,245$ ) izkazujejo statistično značilno višjo stopnjo tolerance do negotovosti kot moški ( $= 8,311$ ), torej manj jih motijo opozorila drugih na lastne napake in raje kot moški preizkušajo nove stvari. Učinek spola je tudi v tem primeru kot pri skupinskem, sodelovalnem učenju srednje velik ( $\eta^2 = 0,063$ ).

Zaključimo, spričo majhnih ali največ srednje velikih učinkov demografskih dejavnikov, ki smo jih kontrolirali (država, delovna doba, spol) lahko sklepamo, da praktično pomembnih razlik v dimenzijah procesno orientiranega pojmovanja učenja pri visokošolskih učiteljih treh držav z različno delovno dobo in različnega spola ni. Visokošolski učitelji karakteristike vseh dimenzij visoko ocenjujejo, s tem da je na prvem mestu dimenzija dinamični pogled na sposobnosti, sledi skupinsko (sodelovalno) učenje, znanje kot aktivni konstrukt, notranja regulacija učenja in toleranca do negotovosti.

### 3.4 Analiza samorefleksije sprememb visokošolskih učiteljev v procesu poučevanja

Visokošolski učitelji so odgovarjali na vprašanje: »Ali ste v času, odkar ste zaposleni, spremenili delo s študenti?« Izbirali so med odgovori: »Nisem«/»Spremenil sem ga«/»Ne vem«.

Tudi v tem primeru smo primerjali razlike med visokošolskimi učitelji v treh državah in glede na delovno dobo in spol.

**Tabela 23: Števila (f) in strukturni odstotki (f %) visokošolskih učiteljev po zaznavanju sprememb v načinu dela s študenti**

Odgovor	f	f %
Nisem ga spremenil	18	13,0
Spremenil sem ga	115	83,3
* Ne vem, o tem nisem razmišljal.	5	3,6
Skupaj	138	100,0

\* Odgovor »Ne vem, o tem nisem razmišljal« smo zaradi nizke frekvence v nadaljnji obdelavi izločili.

Velika večina visokošolskih učiteljev (83,3 %) navaja, da so spremenili način dela s študenti v obdobju, odkar so zaposleni. Pomembno manj je takih (13,0 %), ki navajajo, da načina dela niso spremenili in še manj (3,6 %) jih o tem sploh ne razmišlja.

Kako so visokošolski učitelji spremenili delo s študenti, razkrivajo njihovi odgovori, ki jih predstavljamo v nadaljevanju.

**Tabela 14: Kategorije sprememb v načinu dela s študenti, rangirane po pogostosti**

Rang	Kategorija
1	Več aktivnosti študentov
2	Več povezovanja teorije s prakso
3	Več sodobne učne tehnologije
4	Bolj kvalitetno vrednotenje dela študentov
5	Bolj demokratičen, osebni odnos

Odgovore visokošolskih učiteljev smo kategorizirali in tako izpeljali pet kategorij, ki so razvrščene po pogostosti. Največ odgovorov sodi v kategorijo Več aktivnosti študentov (1), sledi kategorija Več povezovanja teorije s prakso (2) in Več sodobne učne tehnologije (3), na zadnjih dveh mestih sta kategoriji Bolj kvalitetno vrednotenje dela študentov (4) in Bolj demokratičen, osebni odnos (5).

Vsako izmed izpeljanih kategorij v nadaljevanju podrobno predstavljamo.

Visokošolski učitelji pogosteje kot v začetku svoje profesionalne kariere uporabljajo metode in oblike dela, ki študentom omogočajo učenje z iskanjem in delovanjem. Če ponazorimo z nekaj odgovori: (1) »Danes dam študentom priložnost, da sami najdejo rešitev problema.« (2) »Manj je frontalnega dela, več vključevanja študentov v pedagoški proces in posredovanja e-gradiv študentom.« (3) »Včasih sem si pripravila super predavanja, sedaj si pripravim izzivalna vprašanja.« (4) »...predavanja ex katedra preraščajo v delovna predavanja« (5) »Na začetku je bil način dela bolj prilagojen meni, nisem ga prilagajala ali odprla možnosti sodelovanja in aktivnega dela s študenti; z leti moj pristop vse bolj usmerjam k študentom in poskušam bolj kot posredovati znanje, usmerjati v iskanje poti do njega.« Na osnovi odgovorov visokošolskih učiteljev sklepamo, da pri svojem pedagoškem delu pogosto izhajajo iz načel poučevanja, osredinjenega na študenta. Poučevanje, osredinjeno na študenta, namreč poudarja zmožnost študentov, da aktivno sodelujejo in vplivajo na študijski proces kot tudi prevzamejo odgovornost za lasten proces učenja, kar privede do učne izkušnje, ki omogoča globlje učne dosežke (Klemenčič, Pupinis in Kirdulyté, 2020).

Zaznati je trud visokošolskih učiteljev za uveljavljanje pravičnega motiva, kot navaja Cvetek (2015): 'ne prevroče, ne premrzlo, ampak ravno prav'. Zlatolaska in trije medvedki, pravljica, aktualna zadnjih deset let zaradi motiva 'ne preveč, ne premalo, ampak ravno prav', ki je pogosto v rabi v strokovnih diskurzih o prihodnosti visokošolskega izobraževanja v pogojih hitrih sprememb in negotove prihodnosti (prav tam).

Če so v prvih letih dela na ravni visokošolskega izobraževanja pazili, da so s študenti obdelali čim več vsebin, težijo sedaj h kvaliteti, torej obravnavi pomembnih in potrebnih vsebin za študente, bodoče učitelje. Na primer: (1) »Obravnavam manj vsebin, poudarek dajem vsebinam, pomembnim za študente.« (2) »Včasih sem dala večji poudarek teoretičnim vsebinam, sedaj pa predstavim veliko praktičnih primerov in jih nato apliciram na teorijo.« (3) »Veliko več uporabljam dobrih primerov iz prakse.« (4) »Vsako leto delam nekoliko drugače, spremembe gredo v smeri sledenja pravilu, manj je več, (manj vsebin, te bolj poglobljene), spodbujanju ustvarjalnosti.«

Delo s študenti je vse bolj podprto s sodobno učno tehnologijo. Na primer: (1) »Uvajam uporabo nove tehnologije, ki je na začetku mojega dela še ni bilo.« (2) »Moje delo je bolj informacijsko in multimedijsko podprto.« (3) »Izkoriščam možnosti sodobne IKT.« (4) »Redno uporabljam računalnik, Power Point.« Iz zapisa visokošolskih učiteljev izhaja, da imajo sicer pozitiven odnos do uporabe IKT, vendar če upoštevamo ugotovitve Bansa in Asrini (2020, v Košir, Vršnik Perše, Ograjšek in Ivanuš Grmek, 2020), imajo pogosto še vedno omejeno znanje in razumevanje o tem, kako IKT vključiti v poučevanje.

Visokošolski učitelji izpostavljajo, da so z leti postali bolj strogi, korektni in dosledni. Na primer: (1) »Sem bolj dosledna, stroga pri preverjanju znanja.« (2) »Spoznala sem tudi, da veliko šteje, če si korekten in dosleden.« Več je formativnega preverjanja. Na primer: (3) »Sedaj hitreje pripeljem študente do cilja, bolj so aktivni, sproti dobivajo povratne informacije.« (4) »Študentom dajem vedno več možnosti za sprotno doseganje dodatnih plusov.« Prisotna je tudi povečana skrb visokošolskih učiteljev za zasledovanje višje spoznavne ravni znanja. Na primer: (5) »Bolj kot reproduktivno znanje preverjam znanje na nivoju uporabe.« Na osnovi učiteljevih zapisov ugotavljamo, da visokošolski učitelji v središče pogosto postavljajo ocenjevanje za učenje ter tako pomagajo študentom, da razvijejo zmožnosti, da sami spremljajo in vrednotijo svoje učenje in študijsko uspešnost (Cvetek, 2019).

Visokošolski učitelji so bolj kot v prvih letih poučevanja pozorni na delovno klimo. Zapišejo na primer: (1) »Spremembe gredo vse bolj v smeri dvosmerne komunikacije.« (2) »Bolj upoštevam individualne značilnosti študentov, bolj skrbim za prijetno vzdušje.« (3) »Gre za spremembe odnosa študent – profesor v smislu enakovrednega kreiranja spoznanj, večjega poudarjanja dialoga in delitve odgovornosti za kakovost kontaktnih ur.«

Če povzamemo, spremembe pri delu s študenti, kakor jih navajajo visokošolski učitelji, se kažejo predvsem v večji aktivnosti študentov, povezovanju teorije s prakso in uporabi sodobne učne tehnologije. Na tej osnovi ocenjujemo, da imajo študentje, bodoči učitelji, priložnost, da se v teku študija usposabljajo za prevzem vloge učitelja, ki bolj kot poučuje, ustvarja okoliščine za kakovostno učenje učencev.

Ob koncu analize samorefleksije sprememb, ki jih zaznavajo visokošolski učitelji pri delu s študenti, namenjamo pozornost še karakteristikam, ki smo jih statistično kontrolirali (država, delovna doba, spol visokošolskega učitelja).

**Tabela 15: Izid  $\chi^2$  – preizkusa razlik v zaznavanju sprememb v načinu dela s študenti glede na državo, delovno dobo in spol visokošolskega učitelja**

Faktorji	Odgovori*		Preizkus razlik med frekvencami		Mera velikosti učinka V
	Nisem	Sem	$\chi^2$	P	
SLO	0	36	7,860	0,020	0,243
	0,0 %	100,0 %			
HRV	7	34			
	17,1 %	82,9 %			
SRB	11	45			
	19,6 %	80,4 %			
Do 10 let	9	20	14,167	0,001	0,335
	31,0 %	69,0 %			
Do 20 let	5	50			
	9,1 %	90,9 %			
Do 40 let	1	41			
	2,4 %	97,6 %			
Moški	10	32	5,539	0,019	0,204
	23,8 %	76,2 %			
Ženske	8	83			
	8,8 %	91,2 %			

Vsi trije izidi  $\chi^2$  – preizkusa razkrivajo, da obstaja statistično značilna razlika med visokošolskimi učitelji glede na državo ( $P = 0,020$ ), delovno dobo ( $P = 0,001$ ) in glede na spol ( $P = 0,019$ ). Spremembe v načinu dela s študenti potrjujejo vsi visokošolski učitelji iz Slovenije; na Hrvaškem (17,1 %) in v Srbiji (19,6 %) pa je nekaj takih, ki dela s študenti, odkar so zaposleni, niso spremenili. Med njimi prevladujejo visokošolski učitelji z nižjo (do 10 let) delovno dobo in moški. Za visokošolske učiteljice so bolj kot za njihove kolege značilne dimenzije procesno orientiranega pojmovanja učenja (notranja regulacija učenja, znanje kot aktivni konstrukt, skupinsko, sodelovalno učenje, toleranca do negotovosti). Velja pa dodati, da učinki teh treh dejavnikov (država, delovna doba, spol), kakor kaže mera velikosti učinka ( $0,204 \leq V \leq 0,335$ ), niso veliki.

Če povzamemo, večina visokošolskih učiteljev navaja, da je delo s študenti, odkar so zaposleni, spremenila. Pri tem gre za uveljavljanje lastne aktivnosti študentov v

pedagoškem procesu, smiselnega učenja in smotrne uporabe sodobne učne tehnologije. V ta proces inoviranja visokošolskega poučevanja in učenja so bolj vključeni visokošolski učitelji iz Slovenije (kot Hrvaške in Srbije), tisti z več delovnih izkušenj ter ženske.

## **5 Zaključek**

Visokošolske učitelje treh držav (Slovenija, Hrvaška, Srbija) smo (poleg študentov, bodočih pedagoških delavcev in učiteljev osnovnih in srednjih šol – rezultate tega dela raziskave sicer tukaj ne prikazujemo) vključili v pregledno empirično raziskavo, da bi osvetlili njihova pojmovanja o učenju in njihovo samorefleksijo sprememb v načinu dela s študenti. Temeljna empirična spoznanja povzemamo v nadaljevanju.

Za visokošolske učitelje je značilno, da dokaj homogeno in visoko ocenjujejo vse dimenzije procesno orientiranega pojmovanja učenja, med temi najvišje dinamični pogled na sposobnosti, skupinsko, sodelovalno učenje in znanje kot aktivni konstrukt, manj notranjo regulacijo učenja in na zadnjem mestu toleranco do negotovosti.

Glede na državo in delovno dobo nismo odkrili statistično značilnih razlik v pojmovanju o učenju, smo jih pa glede na spol. Tako so za ženske bolj kot za moške značilne karakteristike dimenzije notranje regulacije učenja (pomen lastnih izkušenj, lastnega načrtovanja), znanja kot aktivni konstrukt (učenje s porajanjem vprašanj), skupinsko, sodelovalno učenje (upoštevanje mnenja drugih) in toleranca do negotovosti (soočanje z lastnimi napakami, preizkušanje novosti).

Kar 83,3 % visokošolskih učiteljev navaja, da so v času, odkar so zaposleni, spremenili delo s študenti. So pa te spremembe statistično značilno bolj prisotne pri visokošolskih učiteljih iz Slovenije kot iz Hrvaške in Srbije, tiste z več delovnih izkušenj ter ženske. Vsekakor pa ti faktorji (država, delovna doba, spol) nimajo velikega učinka, torej se visokošolski učitelji iz treh držav, z različno delovno dobo in različnega spola izrazito med seboj s tega vidika ne razlikujejo. Spremembe, ki jih omenjajo, so v skladu s sodobnimi spoznanji o uspešnem učenju (več aktivnosti študentov, povezovanje teorije s prakso, vključevanje sodobne učne tehnologije v pedagoški proces), vprašanje za nadaljnje raziskave pa je, kako to dejansko implementirajo v svojo pedagoško prakso.

**Literatura**

- Bolhuis, S., M. J. M. Voeten (2004). Teachers' conception of student learning and own learning. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 10(1), 77–98.
- Candy, Ph. C. (1991). *Self-direction for lifelong learning: a comprehensive guide to theory and practice*. San Francisco: CA, Jossey-Bass.
- Cvetek, S. (2015). *Učenje in poučevanje v visokošolskem izobraževanju*. Ljubljana: Buča.
- Cvetek, S. (2019). *Na študenta osredinjeno poučevanje. Priročnik za visokošolske učitelje*. Ribniško selo: Akadem.
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38, 47–65.
- Hofer, B. K., P. R. Pintrich (1997). The development of epistemological theories: beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67, 88–140.
- Hozjan, D. (2015) ured. Aktivnosti učencev v učnem procesu. Koper: Univerzitetna založba Annales.
- Huber, G. L., J. H. W. Roth (1999). Finden oder Suchen? Lehren oder Lehren in Zeiten der Ungewissheit. Schwangau: Ingeborg Huber.
- Huber, G. L., J. H. W. Roth (2003). *Active learning form passive teachers?* Prispevek, predstavljen na 11. konferenci ISATT, Leiden (Nizozemska).
- Huber, G. L., R. M. Sorentino (1996). Uncertainty in interpersonal and intergroup relations: an individual differences perspective. V: Sorentino, R. M., E. T. Higgins (ured.). *Handbook of motivation and cognition: the interpersonal context*. New York: Guilford, 591–619.
- Javornik Krečič, M. (2008). Pomen učiteljevega profesionalnega razvoja za pouk. Ljubljana: I2.
- Kagan, D. M. (1992a). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27, 65–90.
- Kagan, D. M. (1992b). Professional Growth Among Preservice and Beginning Teacher. *American Educational Research Journal*, 2, 129–169.
- Kember, D. (1997). A Reconceptualization of the Research into University Academics' Conceptions of Teaching. *Learning and Instruction*, 7(3), 255–275.
- Kember, D., D. K. Kwan (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science*, 28(4), 469–490.
- Klemenčič, M., Pupinis, M. in Kirdulytė, G. (2020). *Mapping and analysis of student-centred learning and teaching practices: usable knowledge to support more inclusive, high-quality higher education*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Košir, K., Vršnik Perše, T., Ograjšek, S., Ivanuš Grmek, M. (2020). Spodbujanje aktivnega študija, kot ga zaznavajo študenti. *Andragoška spoznanja*. 26(2), 33–46.
- Marentič Požarnik, B. (1987). *Nova pota v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: DZS.
- Polak, A. (1996). *Subjektivne teorije učiteljev in študentov pedagoških smeri glede na smer izobrazbe in pedagoške izkušnje*. Magistrsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Prossner, M., K. Trigwell, P. Taylor (1994). A Phenomenographic Study of Academics' Conceptions of Science Learning and Teaching. *Learning and Instruction*, 4, 217–231.
- Rogers, C. G., H. J. Freiberg (1994). *Freedom to Learn*. New York: Mcmillan Publishing Company.
- Simons, R. J. (1997). Definitions and Theories of Active Learning. V: Stern, D., Huber, G. L. *Active Learning for Students and Teachers. Report from Eight Countries OECD*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 19–39.
- Stern, D. (1997). Genesis of study. What are we learning? V: Stern, D., G. L. Huber (ured.). *Active Learning for Students and Teachers. Report from Eight Countries OECD*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 13–18, 183–188.
- Šebart, M. (1997). Problemi vzpostavljanja šolskih modelov v čistih opozicijah. *Sodobna pedagogika*, 41, št. 9–10, str. 360–375.
- Štefanc, D. (2005). Pouk, učenje in aktivnost učencev: razgradnja pedagoških fantazem. *Sodobna pedagogika*, 56, št. 1, str. 34–57.
- Valenčič Zuljan, M. (1993). *Psibološki dejavniki učiteljevega inoviranja*. Magistrska naloga. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko.



- Valenčič Zuljan, M. (1999). *Kognitivni model poklicnega razvoja studentov razrednega pouka*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko.
- Valenčič Zuljan, M. (2001a). Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. *Sodobna pedagogika*, 52(2), 122–141.
- Valenčič Zuljan, M. (2001b). Pojmovanja znanja pri bodočih učiteljih. *Andragoška spoznanja*, 7(2), 16–23.
- Valenčič Zuljan, M. (2002). Kognitivno-konstruktivistični model pouka in nadarjeni učenci. *Pedagoška obzorja*, 17(3/4), 3–12.
- Vermunt, J. L. Verschaffel. (2000). Process-Oriented Teaching. V: Simons, R., J. J. Linden, T. Duffy (2000). *New Learning*. Netherlands: Kluwer Academic Publisher, 209–225.
- Trigwell, K., M. Prosser (1996). Changing Approaches to Teaching: A Relational Perspective. *Studies in Higher Education*, 21(3), 275–285
- Zuzovsky, R. (1990). Professional Development of Teachers: An Approach and its Application in Teacher Training. Prispevek, predstavljen na 15. konferenci ATEE, Limerick (Irska).



# VKLJUČEVANJE ŠTUDENTOV S POSEBNIMI POTREBAMI V VISOKOŠOLSKO IZOBRAŽEVANJE

MAJDA SCHMIDT KRAJNC

Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija.  
E-pošta: majda.schmidt@um.si

**Povzetek** Številne mednarodne konvencije krepijo pravice oseb s posebnimi potrebami pri uveljavljanju enakih možnosti in dostopnosti do visokošolskega izobraževanja. Z naraščanjem števila študentov s posebnimi potrebami v visokošolskih ustanovah se ustvarjajo možnosti za njihovo večjo neodvisnost, zaposlovanje in kakovost življenja. Da bi lahko univerze zagotavljale načela enakosti, sodelovanja, pripadnosti skupnosti in se zoperstavljale segregaciji in stigmatizaciji svojih najbolj ranljivih skupin, mora univerza v inkluzivnem akademskem okolju uveljaviti socialni model motnje. V prispevku predstavljamo pregled nekaterih mednarodnih študij, ki izpostavljajo možnosti in ovire pri razvoju inkluzivnega visokošolskega izobraževanja. Priporočila se nanašajo na pomen vloge pa tudi odgovornosti univerz, da za študente s posebnimi potrebami ustvarjajo možnosti in oblikujejo okoliščine za kakovostno vključevanje ter zagotavljajo širok nabor podpor, ob tem pa upoštevajo njihove individualne perspektive.

## Ključne besede:

vključevanje,  
študenti s  
posebnimi  
potrebami,  
visokošolsko  
izobraževanje,  
dostopnost,  
prilagoditve  
čuječnostna  
praksa

## 1 Uvod

V mednarodnem kontekstu temelji izobraževanje oseb z invalidnostjo na Konvenciji o pravicah oseb z invalidnostjo (Convention on the Rights of Persons with Disabilities) in Salamanški izjavi (Salamanca statement) (OZN, 2008; UNESCO, 1994). V zadnjih tridesetih letih so mednarodna prizadevanja usmerjena v razvoj inkluzivnega izobraževanja. Globalno gibanje Izobraževanje za vse (Education for All) izpostavlja kakovostno izobraževanje za vse učence, v viziji je posebej poudarjeno proaktivno prepoznavanje ovir, s katerimi se soočajo učenci pri izobraževanju in iskanju priložnosti za učenje. Opozorila se nanašajo na identifikacijo obstoječih virov pomoči v nacionalnem in lokalnem okolju, saj se vključevanje ne zgodi samo po sebi. Z ustrezno implementacijo virov pomoči lahko države ovire premagujejo oz. odpravljajo. Temelji kakovostnega izobraževanja so zlasti ambiciozno zastavljeni v okviru trajnostnega razvoja (Sustainable Development Goal 4, SDG 4) s poudarki na dostopnosti do pravičnega, inkluzivnega, kakovostnega in vseživljenjskega izobraževanja za vse otroke, mlade in odrasle do leta 2030 (UNESCO, 2015). Pri tem se izobraževanje učiteljev izpostavlja kot eden ključnih dejavnikov za doseganje ciljev trajnostnega razvoja.

Čeprav se tradicionalno inkluzivno izobraževanje zagotavlja učencem z motnjami v večinskih šolah ob strokovni podpori, pa je v zadnjih letih sodobno inkluzivno izobraževanje pod vplivom rekonceptualizacije in sistematičnih sprememb. Inkluzija kot strategija se osredotoča na spremembe v načinih izvajanja poučevanja tako za učence z motnjami kot tiste brez njih (UNESCO, 2009). Zagovorniki izpostavljajo, da inkluzija ne pomeni le boljšega izobraževanja za učence z motnjami, temveč je visoko kakovostno izobraževanje namenjeno vsem učencem (Sakiz in Saricali, 2018).

Raziskovalni izidi kažejo pozitivne vplive inkluzije v vzgoji in izobraževanju, vključno z boljšim učnim uspehom, večjo možnostjo socialnega vključevanja in višjim nivojem doseženih življenjskih veščin v obdobju odraslosti (Salend in Garrick Duhaney, 1999). Prepoznane so tudi koristi za vrstnike s tipičnim razvojem. Definicije inkluzivne prakse se ne osredotočajo zgolj na namestitvev, temveč so širše in zajemajo vprašanja sprejemanja, sodelovanja, enakosti in uspešnosti na akademskem, socialnem in čustvenem področju (gl. Ainscow, Booth in Dyson, 2006; Florian in Black-Hawkins, 2011). Zlasti pa razumevanje inkluzije ni omejeno le na sodelovanje učencev z motnjami, ampak tudi na spremembe v učnem okolju, stališčih in odzivanju strokovnega osebja, v strukturi šole idr.

## **2 Invalidnost, motnje, posebne potrebe**

Kljub univerzalno sprejetemu soglasju o tem, da osebe z invalidnostjo/motnjami potrebujejo podporo, so v evropskem prostoru še vedno vidne velike razlike pri opredeljevanju, klasifikaciji in kategorizaciji motenj. Toda mnoge države opazno opuščajo medicinski model identifikacije zdravstvenega stanja in primanjkljajev, ki temelji na individualnih razlikah, ter se osredotočajo na interaktivne pristope pri izobraževanju, kar je konsistentno z Mednarodno klasifikacijo funkcioniranja, zmanjšane zmožnosti in zdravja (v nadaljevanju: MKB). V zadnjem desetletju številna gibanja za osebe z invalidnostjo/motnjami, skupaj z raziskovalci iz področja zdravstva in sociale, opozarjajo na upoštevanje vloge socialnih in fizičnih ovir v postopkih opredeljevanja motenj (WHO, 2011).

MKB pod okriljem Svetovne zdravstvene organizacije (WHO, 2008) izpostavlja velik pomen okoljskih dejavnikov pri nastajanju motenj (invalidnosti) (npr. tehnologija, podpora, odnosi, stališča, idr.). V središče postavlja vidike negativne interakcije med posameznikom (njegovim zdravstvenim stanjem) in kontekstualnimi dejavniki (okoljski in osebni dejavniki). V tem kontekstu opredeljujemo motnjo (invalidnost) kot posledico interakcije med posameznikovim zdravstvenim stanjem ali primanjkljajem ter vplivom množice dejavnikov v njegovem okolju (WHO, 2011).

V MKB so težave pri delovanju posameznika razvrščene na tri medsebojno povezana področja:

- okvare; to so motnje ali izgube v telesni funkciji ali spremembe v telesni zgradbi (npr. cerebralna paraliza ali slepota);
- omejitve dejavnosti; to so težave pri izvajanju dejavnosti ali nalog (npr. hoja, učenje, prehranjevanje);
- omejitve sodelovanja; to so težave, ki jih lahko posameznik doživlja pri vključevanju na kateremkoli življenjskem področju ali v življenjski situaciji (npr. soočanje z diskriminacijo v procesu izobraževanja, zaposlovanja).

MKB predstavlja motnje (invalidnost) kot kontinuum in ne kot ločeno kategorijo. V klasifikaciji je dosežen pomemben premik k uporabi socialnega modela motnje, pri čemer zmanjšana zmožnost in/ali invalidnost ni pripisana posamezniku, temveč je kompleksen sklop okoliščin, ki jih v veliki meri ustvarja družbeno okolje (WHO, 2008).

V Sloveniji tako kot v drugih evropskih državah nimamo enotno postavljene terminologije, povezane z osebami, ki imajo motnje, primanjkljaje. Mnogi pojmi se spreminjajo, se natančneje definirajo, vendar so spremembe počasnejše. Dejstvo je, da razvoj znanosti, družbene spremembe in spremembe v odnosu do oseb z motnjami pogojujejo zamenjavo terminov, in sicer s sprejemljivejšimi, bolj humanimi. V različnih sistemih se uporabljajo različni pojmi. Npr. na področju pokojninskega in invalidskega zavarovanja, zaposlovanja, športa, prometa se uporablja izraz invalidi oz. invalidne osebe. Neenotnost je tudi v pravilnikih v visokem šolstvu. V Pravilniku o študijskem procesu študentov invalidov Univerze v Mariboru (2016) so študenti s primanjkljaji, boleznimi opredeljeni kot študenti invalidi. Univerza na Primorskem ureja status študentov z različnimi odstopanji s Pravilnikom o študentih s posebnimi potrebami. Tudi Univerza v Ljubljani v okviru Pravilnika o študentih s posebnim statusom govori o študentih s posebnimi potrebami. Pojem invalid (novolatinsko *in-validus*) pomeni nevreden, nesposoben, in sugerira nezmožnost. Strokovnjaki ga ocenjujejo kot neprimernega in stigmativnega (Kiš-Glavaš, 2009). Uporaba pojma invalid namiguje, da je tako označeno stanje najpomembnejši vidik osebe, čeprav ima oseba številne druge sposobnosti in potenciale. Spoštljivo, ob upoštevanju priporočil Svetovne zdravstvene organizacije, bi bilo uporabljati pozitivno naravnane pojme, ki motnje, primanjkljaje ne generalizirajo na osebo kot celoto. Alternativa so termini, ki na prvo mesto postavljajo osebo, šele nato njeno težavo, primanjkljaj (npr. študent z invalidnostjo, študentka z okvaro).

Na področju predšolske vzgoje ter osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja je s prenovo vzgoje in izobraževanja pri nas uveden krovni termin otroci in mladostniki s posebnimi potrebami (v nadaljevanju: PP). Pojem posebne potrebe oz. posebne vzgojno-izobraževalne potrebe uporabljajo tudi v drugih evropskih državah (Anglija, Grčija, Hrvaška idr.). Gre za pojem, ki nadomešča termin otroci in mladostniki z motnjami v telesnem in duševnem razvoju (v preteklosti vezan na segregirano izobraževanje) in je posledica uveljavljanja inkluzije, upoštevanja enakih možnosti in enakopravne participacije v življenju. Izraz otroci/mladostniki s PP označuje otroke, ki so jim bili dodeljeni dodatni ukrepi, podpora in prilagoditve vzgojno-izobraževalnega procesa (Schmidt in Vrhovnik, 2015). PP lahko trajajo pri nekaterih posameznikih sorazmerno dolgo, pri drugih so trajne, pri nekaterih pa prenehajo, če posežemo pravočasno in učinkovito.

Ob povečanju skrbi za študente z različnimi primanjkljaji in ob uvajanju prilagoditev in podpor zanje ter z zavzemanjem za kakovostno inkluzijo bi bilo (tako kot v primarnem in sekundarnem izobraževanju) utemeljeno dosledno uporabljati uveljavljeni in pozitivno sprejeti pojem PP pri študentih v visokoškolskem izobraževanju.

### **3 Dostopnost do visokošolskega izobraževanja**

V Evropi prihaja v zadnjem desetletju do širše participacije udeležencev v visokošolske ustanove. Vanje se študenti s PP, vključno s študenti iz različnega socio-kulturnega ozadja, ki so bili prej le skromno zastopani v študijskih programih, pogosteje vključujejo. Bolonjski proces je eden glavnih mehanizmov uveljavljanja enakih možnosti in promocije participacije marginaliziranih skupin v visokošolsko izobraževanje. Inkluzijo podpirajo Evropska unija in nacionalne vlade, poganja pa jo koncept socialne pravičnosti in enakih možnosti (Riddell in Weedon, 2014). V poročilu komiteja Organizacije združenih narodov (OZN) je inkluzivno izobraževanje opredeljeno kot kontinuiran proces, ki temelji na preoblikovanju šolske kulture, politike in prakse, vključno s kurikulumom, ocenjevanjem, poučevanjem in stališči pri zagotavljanju in spoštovanju enakopravnih, participatornih in starosti primernih izkušenj vseh študentov (OZN, 2016). Da bi lahko fakultete zagotavljale načela enakosti, sodelovanja, pripadnosti skupnosti in se zoperstavljale segregaciji in stigmatizaciji svojih najbolj ranljivih skupin, mora univerza v inkluzivnem akademskem okolju uveljaviti socialni model motnje (namesto medicinskega). Pri aktivaciji (vzpostavitvi) socialnega modela so študenti s PP in druge ranljive skupine upoštevani kot enakopravni, aktivni in sodelujoči člani akademske skupnosti, z možnostjo izbire in nadzora nad lastnim življenjem (Gallagher idr., 2014).

Naraščanje števila študentov s PP v visokošolskih ustanovah je posledica spremenjene politike in zakonodaje, ki deklarirata uresničevanje pravic oseb z invalidnostjo v okviru številnih konvencij (npr. Konvencija o pravicah oseb z invalidnostjo, Splošna deklaracija o človekovih pravicah). S tem ko se v visokem šolstvu dviguje stopnja izobrazbe oseb s PP in povečuje dostopnost do raznovrstnih študijskih programov, se ustvarjajo možnosti za večjo neodvisnost, zaposlovanje in kakovost življenja študentov s PP, v učnem okolju pa se zmanjšujejo ovire za sodelovanje vseh študentov (Riddell in Weedon, 2014). Čeprav se stopnja izobraževanja dviguje, pa podatki kažejo, da dosegajo osebe s PP nižjo stopnjo

izobrazbe, s tem tudi omejene profesionalne kompetence, glede na drugo populacijo (WHO, 2011). Nižja stopnja izobrazbe je tudi eden od vzrokov za njihovo socialno izključenost.

V mnogih študijah so bili učitelji na fakultetah prepoznani kot pomemben deležnik za študente s PP ne le v predavalnicah, temveč tudi v njihovem univerzitetnem življenju. V tem smislu so ključne ustrezne strategije poučevanja in profesionalne kompetence visokošolskih učiteljev, ki skupaj predstavljajo jedro kakovostnega poučevanja in učenja v visokem šolstvu (Moriña, 2020). Skladno z literaturo in praktičnimi izkušnjami je v predavalnicah s heterogeno skupino študentov, vključno s študenti s PP, pri poučevanju utemeljeno uporabljati nabor različnih strategij poučevanja, ki izhajajo iz interindividualnih razlik in poznavanja različnih stilov učenja študentov (Seatter in Ceulemans, 2017). Cilj poučevanja je spodbujati konstruktivistično učenje in aktivno, s polno udeležbo, vključevati študente v neodvisno oblikovanje lastnega znanja (Nie in Lau, 2010). V raziskavah na področju visokega šolstva so izpostavljene ugotovitve, da so najučinkovitejši tisti pristopi, ki so osredinjeni na študenta in so v pozitivni korelaciji s študijskimi uspehi (Cunningham, 2013). V tem kontekstu je priporočljivo uvajati koncept »univerzalno oblikovanje učenja« (v nadaljevanju: UDL), ki temelji na inkluzivni paradigmi in z oblikovanjem prožnega kurikulumu omogoča participacijo in vključevanje vsem študentom, ne le študentom s PP. Zajema učinkovite in vključujoče vzgojno-izobraževalne pristope, ki zagotavljajo študentom z različnimi sposobnostmi in interesi, da v študijskem procesu optimalno izkoristijo svoje potenciale ter kompenzirajo šibkosti. V nasprotju s klasičnim prilagajanjem poučevanja UDL omogoča implementacijo več možnih načinov predstavitve predavanj (npr. direktno poučevanje, skupinske diskusije, multisenzorično poučevanje), prav tako rabo različnih pristopov za spodbujanje motivacije in sodelovanja študentov (npr. vrstniško tutorstvo, kooperativno učenje) ter rabo alternativnih in ne-tradicionalnih načinov preverjanja znanja (npr. verbalni in/ali vizualni načini izkazovanja znanja). UDL vključuje uporabo številnih prožnih metod, specifičnih pedagoških strategij, raziskovalno zasnovanih pristopov k učenju, študije primerov, projektno delo, uporabo različnih tehnoloških virov za učenje. Uporaba prilagoditev in načrtovanje kurikulumu na osnovi principov UDL pa zahteva ustrezno usposabljanje akademskega osebja (Nancy idr., 2017).



Praksa kaže, da učitelji takrat, ko ne spoštujejo različnosti in ne upoštevajo potreb študentov ter v študijskem procesu vztrajajo pri tradicionalnih pristopih poučevanja, pomembno zmanjšujejo možnosti resničnega sodelovanja vseh deležnikov (Larkin idr., 2014; Nancy idr., 2017). Spodbude pri učenju, motivaciji, vztrajnosti in večji zavzetosti študentov za študij fakultete ne dosežejo le s pomočjo učinkovitih metod poučevanja, temveč je nujno, da se posvetijo razvijanju tesnejših odnosov ter emocionalne/osebne povezanosti med osebjem in študenti. Bistveno je, da razumejo pomen oblikovanja podpornega učnega okolja za študente s PP, ki omogoča razvijanje občutja pripadnosti in vzpostavljanje pozitivnih odnosov z vrstniki in učitelji. S ponujanjem priložnosti za participacijo na vseh področjih univerzitetnega življenja omogoča visokošolsko izobraževanje študentom razvoj občutij sprejetosti in pripadnosti ter pridobivanje dragocenih izkušenj socialne in akademske vključenosti. Pri implementaciji odgovorne inkluzije je nujno, da fakultete upoštevajo glas in akademske izkušnje študentov s PP ter razumejo njihove primanjkljaje, odstopanja (Moriña idr., 2015).

Kljub sprejetim pravilnikom, splošnim smernicam za delo z ranljivimi skupinami ter ustanavljanju posebnih služb za svetovanje in podporo študentom s PP se mnogi študenti na univerzah še vedno soočajo z akademskimi in socialnimi težavami. Prisiljeni so razviti lastna sredstva, načine in večine prilagajanja na univerzitetno življenje ali pa študij predčasno zapustijo, ker nimajo učnih veščin, potrebnih za usvajanje izobrazbenih standardov (Moriña in Orozco, 2020). Inkluzija študentov s PP v kompleksna in učno raznolika akademska okolja ponuja številne izzive, pa tudi potencialne možnosti oz. priložnosti za razvoj terciarnega izobraževanja.

### **3.1 Ugotovitve mednarodnih študij**

V nadaljevanju povzemamo nekaj ugotovitev mednarodnih študij o tem, kako visokošolske ustanove zagotavljajo dostop do študijskih programov za študente s PP in implementirajo inkluzijo v akademsko okolje. Opazno je, da se celo države z dolgotrajno tradicijo na področju inkluzije (npr. Anglija, ZDA, Kanada) pogosto soočajo z ovirami v neposredni praksi visokošolskega izobraževanja.

Vickerman in Blundell (2010) izpostavljata, da kljub dobri politiki in prizadevanjem za razvoj inkluzije v Angliji manjka ustrezna usposobljenost akademskega osebja. Univerze nudijo finančno podporo študentom s PP, pri čemer imajo ti precej nadzora nad finančnimi sredstvi za nakup dodatnih pripomočkov in storitev. Kljub

temu se mnogi ne želijo identificirati kot študenti s PP zaradi strahu pred stigmatizacijo in diskriminatorno obravnavo (Riddell in Weedon, 2014). Visokošolske ustanove glede na sprejeto zakonodajo o enakih možnostih vrednotijo napredek študentov s PP in poročajo o smiselnih prilagoditvah vezanih na kurikulum, poučevanje in ocenjevanje znanja študentov. Pri izvajanju smiselnih prilagoditev pa se največkrat soočajo z negotovostjo in nedorečenostjo (Moriña in Orozco, 2020).

Skladno z napredno švedsko zakonodajo (sprejeto leta 2009), ki je naklonjena inkluziji v visokem šolstvu, imajo študenti s PP pravico do pedagoške podpore. Vsaka univerza ima zaposleno osebo v administraciji – koordinatorja za študente s PP, ki je odgovorna za usklajevanje in urejanje pomoči in ukrepov. Za razliko od Anglije je na Švedskem finančna podpora namenjena visokošolskim ustanovam in ne posameznim študentom s PP. Zakonodajni okvir o enakosti je zelo podoben angleškemu. Švedska in Anglija se namreč pogosto omenjata kot državi, ki sta dosegli pomemben napredek v razvoju inkluzije na področju visokošolskega izobraževanja (Riddell in Weedon, 2014).

V ZDA, sicer znanih po politiki in zakonodaji, ki podpira izobraževanje študentov s PP na vseh nivojih, je implementacija inkluzije še vedno velik izziv. Ugotovitve kažejo, da študenti s PP največkrat ostajajo brez ustrezne podpore (Sachs in Schreuer, 2011). Gelbar idr. (2015) ugotavljajo, da se študenti s PP še vedno soočajo z neustrezno opremljenimi prostori in nedostopnimi zgradbami, rigidnim kurikulumom, negativnimi stališči akademskega zbora in učitelji, ki imajo premalo znanja s področja PP in so pripravljeni izvajati le minimalne prilagoditve za študente.

Potrebe študentov s primanjkljaji so podobno spregledane tudi v Turčiji (Arslan-Ari in Inan, 2010) in to predvsem zaradi pomanjkanja virov podpore in nezadostnega financiranja služb za svetovanje in pomoč študentom s PP. Pomanjkanje neodvisnega financiranja se negativno odraža na inkluziji študentov s PP. Raziskava Mullins in Preyde (2013) v Kanadi razkriva, da kljub odprtosti za inkluzijo in zakonodajnim zahtevam po dostopnosti in odpravi fizičnih ovir, strukturalne ovire ostajajo, predvsem je problem dostopnost kurikuluma za študente z različnimi vrstami primanjkljajev.

Osborne (2019) ter Sakiz in Saricali (2018) v svojih ugotovitvah opozarjajo, da številne ovire v inkluzivnem visokošolskem izobraževanju izvirajo iz pomanjkljivega znanja in omejenega usposabljanja učiteljev, nizke stopnje empatije, šibkega zavedanja in razumevanja primanjkljajev ter njihove nepripravljenosti, da bi zagotovili smiselne prilagoditve za študente pri njihovem predmetu in ocenjevanju znanja.

Sach in Schreurer (2011) trdita, da je inkluzija študentov s PP na univerzah pogosto slabo izvedena, predvsem je v ospredju formalno zavzemanje za akademsko in fizično dostopnost do visokošolskega izobraževanja. Kljub zakonodaji praktične in socialne ovire obstajajo. Avtorja sta kritična do politike inkluzije, ki služi institucionalnim ciljem, in menita, da ima le malo opravka z učinkovitim inkluzivnim izobraževanjem študentov s PP, bolj pa s financiranjem in doseganjem ciljev o enakosti na papirju.

V svojih študijah Babič in Dowling (2015), Getzel (2008) ter Strnadova idr. (2015) poudarjajo, da imajo študenti s PP na institucionalni ravni največ koristi od tistih učnih okolij, kjer akademsko osebje kaže višjo stopnjo ozaveščenosti in poznavanja izobraževalnih potreb študentov ter pri poučevanju uporablja sistem UDL. Dodatno še študije izpostavljajo pomen finančne podpore ter urejene subvencije za šolnino in za prevoz študentov s PP. Med prednosti inkluzije za študente s PP druge študije (Strnadova idr., 2015; Vlachou in Papananou, 2018) izpostavljajo praktično in čustveno podporo s strani vrstnikov (posojanje študijskih zapiskov, zaščita študentov s PP in zagovarjanje njihovih pravic). Le-ta je največkrat ključna, da študenti s PP ne opustijo študija.

Dober organizacijski model inkluzivne prakse ponuja študentom s PP univerza v Atenah (Kouroupetroglou idr., 2011). Na največji grški univerzi deluje Oddelek za zagotavljanje dostopnosti in podpore študentom s PP. Uradno poslanstvo oddelka je uresničevanje enakovrednega dostopa do študijskih programov študentom z različno izraženimi primanjkljaji in sposobnostmi (motnje vida in sluha, specifične učne težave – s poudarkom na disleksiji in diskalkuliji, dolgotrajne bolezni, večplastne motnje). Študentom zagotavljajo: prilagoditve učnega okolja in zgradb, podporno tehnologijo in dostop do raznih storitev (npr. delovne postaje v knjižnicah in laboratorijih, prevozi, psihološko svetovanje, vključevanje prostovoljcev, usposabljanje osebja idr.). Da bi izboljšali kakovost vključevanja, kontinuirano evalvirajo uspešnost ter analizirajo potrebe študentov.

Člani akademskega okolja so v mednarodnih študijah pogosto prepoznani kot ovira (neustrezna stališča in odnosi, nepripravljenost izvajanja prilagoditev idr.). Aktualna španska raziskava (Moriña, 2020), ki se osredotoča na prepričanja in vlogo akademskega osebja v inkluzivnem učnem procesu, ponuja bolj optimistično sliko. Rezultati kažejo, da visokošolski učitelji podpirajo inkluzijo in so naklonjeni sodelovanju s študenti. Pri svojem delu izhajajo iz njihovih individualnih potreb, uporabljajo različne strategije poučevanja in postavljajo študente v središče poučevanja in učenja. Študentom s PP zaupajo in verjamejo v njihove sposobnosti in potenciale ter hkrati od njih veliko pričakujejo.

V Sloveniji manjkajo raziskave, ki bi sistematično in poglobljeno analizirale izvajanje akademskih prilagoditev in drugih podpor za vse skupine študentov s PP na različnih študijskih programih fakultet ter evalvirale akademsko uspešnost in dokončanje študija. Opogumljajoče je, da je nacionalna študija o stanju ureditve posebnih skupin študentov (med njimi tudi študentov s PP) v visokem šolstvu (Košak Babuder idr., 2018) ob doseženem napredku na področju vključevanja posebnih skupin jasno izpostavila tudi šibkosti. Raziskovalni izidi so pokazali na potrebo po vzpostavitvi infrastrukturnih pogojev za organizacijo postopkov, svetovalnih in podpornih mehanizmov študentom s PP, izpostavili nujnost usposabljanja in podpore visokošolskim učiteljem in drugim strokovnim delavcem za delo s študenti s PP. Študija je podprla oblikovanje celovitega modela skrbi za študente s PP na ravni univerz in visokošolskih zavodov.

#### **4 Prilagoditve v študijskem procesu za študente s posebnimi potrebami**

Študenti s PP se morajo ob začetku študija tako kot drugi študenti prilagoditi novim okoliščinam in zahtevam ter sprejeti drugačne odgovornosti, pri čemer nekateri študenti s PP vlagajo mnogo več časa in naporov pri soočanju z akademskim okoljem v primerjavi z vrstniki. Študenti so upravičeni do prilagoditev študijskega procesa v primeru, ko priložijo uradno dokazilo (diagnostično dokumentacijo). Univerze so dolžne študentom s potrjenim statusom PP zagotoviti prilagoditve tako, da imajo enak dostop do akademskih, socialnih, športnih in kulturnih vsebin, pri tem pa upoštevati načela dostojanstva, individualizacije in vključenosti (Byrnes, 2008). Smiselne prilagoditve vzgojno-izobraževalnega procesa za študente s PP so tiste, ki resnično upoštevajo njihove individualne potrebe in motnje, pri čemer je v ospredju zavedanje, da dva študenta z enako kategorijo motenj nimata enakih potreb. Zaradi

omenjenih razlogov je lahko oblikovanje in apliciranje splošnega vzorca prilagoditev za študente s PP neustrezno in izključujoče (Byrnes, 2008).

Prilagajanje vzgojno-izobraževalnega procesa je kontinuiran proces, zato je potrebno uvedene prilagoditve spremljati in evalvirati ter iskati ustrežnejše, bolj funkcionalne prilagoditve, to je take, ki zagotavljajo enakopraven dostop do študijskega procesa (Košak Babuder idr., 2018). Odgovornost in aktivnost posameznega študenta s PP pri oblikovanju individualnih prilagoditev je v tem, da aktivno sodeluje in predlaga prilagoditvene rešitve skupaj s podpornimi službami, strokovnjaki, učitelji v okviru univerze in tudi organizacijami za osebe s PP.

Implementacija ustreznih in smiselnih prilagoditev je namenjena zmanjševanju/odpravljanju ovir, s katerimi se srečujejo študenti s PP v procesu doseganja izobrazbenih standardov in usvajanju znanja, zato je ključno dobro poznavanje značilnosti posameznega študenta in razumevanje vpliva njegovih primanjkljajev na učni proces. Odstranitev ovir (akademskih in socialnih) omogoči posamezniku, da pokaže svoje sposobnosti, znanje in talente. Nabor splošnih prilagoditev (npr. podaljšan čas pri izpitih, dodatni izpitni roki, predhodna priprava študijskega gradiva, uporaba računalnika, vključitev spremljevalca), ki ga običajno posredujejo fakultetne službe učiteljem in se lahko uvede pri poučevanju, ocenjevanju ter preverjanju znanja, še ne zagotavlja akademskega uspeha, vključenosti, individualizacije (Magnus in Tossebro, 2014). Posebej to velja za študente z avtističnimi motnjami, učnimi/kognitivnimi težavami, čustvenimi in vedenjskimi motnjami, saj se v postopku priprave prilagoditev ne upoštevajo njihove specifične, individualne potrebe.

Praktične izkušnje kažejo, da se pri izboru in izvajanju prilagoditev za študente s PP visokošolske ustanove soočajo z nedorečenostjo. Manjkajo pravila; zakonodajni postopki in odgovornosti članov fakultete za načrtovanje in izvajanje smiselnih prilagoditev niso konsistentno določeni (Moriña in Orozco, 2020; WHO, 2011). Poročila o izvajanju prilagoditev za študente z različno vrsto primanjkljajev izpostavljajo, da visokošolski učitelji niso seznanjeni s prilagoditvami, ki jih študenti potrebujejo ali pa se ne strinjajo z dodeljenimi prilagoditvami in jih zato ne upoštevajo (Košak Babuder idr., 2018), visok je tudi delež učiteljev, ki je pripravljen izvajati le minimalne prilagoditve (Gelbar idr., 2015). Nekateri učitelji pa menijo, da bodo prilagoditve znižale akademske standarde in omogočile študentom s PP privilegirani položaj glede na druge študente. Zato je ključno, da se oblikuje

akademsko okolje, ki razume, ustrezno informira in podpira zahteve po prilagoditvah, pri tem pa spodbuja učitelje, strokovno osebje in druge študente brez PP, da spoštujejo različnost in pokažejo pozitiven odnos do prilagoditev (Magnus in Tossebro, 2014).

Zaradi strahu pred stigmatizacijo in segregacijo se pogosto študenti odpovedo ugodnostim in prilagoditvam, ki jih status PP prinaša (Getzel, 2008; Riddell in Weedon, 2014). To je lahko posledica neustreznega odzivanja visokošolskega okolja, ko se študente s PP zaznava kot nenavadne, drugačne, nesposobne. Kvalitativne študije potrjujejo, da je odločanje študentov o pridobitvi prilagoditev in s tem povezano razkritje identitete »invalidnosti« zelo zahtevno (Nancy idr., 2017). Povezano je lahko s številnimi dejavniki: z neurejenim načrtovanjem prehoda iz srednješolskega na visokošolsko izobraževanje, z neprožnim kurikulumom, odsotnostjo podpornih služb, s klimo v ustanovi kot tudi z osebnimi dejavniki, npr. spretnostjo samoodločanja in samozagovorništvu (Magnus in Tossebro, 2014; Moriña in Orozco, 2020). Status PP mnogim študentom onemogoči vključevanje v akademske in socialne aktivnosti ter pomeni oviro pri iskanju podpore znotraj akademskega okolja (Martin, 2010). Posebej je to izstopajoče pri študentih z nevidnimi motnjami (npr. težave v duševnem zdravju, avtistične motnje, čustvene motnje), ki v zadnjih letih naraščajo oz. se povečuje njihovo vključevanje v visokošolsko izobraževanje. Omenjene skupine študentov tudi najpogosteje prikrivajo informacije o svojih težavah pred vrstniki in akademskim osebjem. Nedvomno pa so njihove težave take narave, da zahtevajo dodatno socialno in emocionalno podporo ter zagotavljanje ustreznih možnosti oz. prilagoditev v vzgojno-izobraževalnem procesu (Adams in Proctor, 2010).

Raziskave opozarjajo na težave stigme, nerazumevanja in izključenosti, ki jih izkusijo mnogi študenti s PP znotraj akademskega okolja. Izsledki študij (Magnus in Tossebro, 2014; Trammell, 2009) kažejo, da se študentje s PP na osnovi občutij sramu in negativne samozaznave soočajo z najvišjo stopnjo stigmatizacije s strani tipičnih vrstnikov. Dve tretjini študentov s težavami z duševnim zdravjem, kot poroča Martin (2010), zaznava diskriminacijo specifično povezano z razkritjem diagnoze. V poročilu o invalidnosti (WHO, 2011) je populacija mladih s težavami v duševnem zdravju identificirana kot hitro naraščajoča in ranljiva skupina, ki se sooča z visoko stopnjo stigmatizacije, nezaupanja in izključenosti glede na druge skupine in jo je potrebno ustrezno zakonsko zaščititi. Glede na vrsto motenj in primanjkljajev posameznikov je stigmatizacija prisotna tudi pri vidnih motnjah (Myers in Bastian,

2010; Sachs in Schreuer, 2011). Ocene sodelovanja študentov s fizičnimi, senzoričnimi in kognitivnimi/učnimi težavami v študijskem okolju kažejo, da so ti študenti signifikantno manj vključeni v socialne dogodke na univerzi kakor zunaj nje. Študenti z učnimi težavami poročajo, da jih drugi ocenjujejo kot manj inteligentne v primerjavi s študenti brez učnih težav (Myers in Bastian, 2010).

Posameznike s PP se pogosto nekorektno ocenjuje in negativno vrednoti, socialno zaznavanje motnje pa je povezano z negativnimi odnosi, stališči in prepričanji učiteljev, vodstvenih delavcev, vrstnikov, staršev, drugih odraslih (Čagran in Schmidt, 2011). Zakoreninjenost modela motnje v nekaterih institucionalnih okoljih jasno dokazuje, da so priložnosti delovanja oseb s PP neprimerno bolj omejene z diskriminatornim okoljem kot z njihovimi primanjkljaji (Scotch, 2000).

Skrb za zmanjševanje stigmatizacije in izključenosti študentov s PP uveljavljajo nekatere univerze z načrtnim akademskim vključevanjem (npr. stalna organizirana srečanja študentov s težavami z usposobljenimi svetovalci) in spodbujanjem socialne integracije (obiskovanje študentkih klubov, socialna interakcija v študentskem kampusu, dobra komunikacija s strani podpornih služb), kar pozitivno vpliva na počutje, motivacijo ter vztrajanje pri dokončanju študija študentov (Koch idr., 2014).

Centri za študente s PP, ki delujejo v okviru tujih univerz, s svojo inkluzivno naravnostjo in sprejemanjem različnosti v začetnem letu študija, v t. i. pripravljalnem obdobju, omogočajo študentom z avtističnimi motnjami, s težavami komunikacije, senzorne integracije in organizacije, vključitev v programe za razvoj socialnih spretnosti ter programe podpore pri prilagajanju na akademsko okolje (Wenzel in Rowley, 2010). V okviru programov ponujajo študentom usposabljanje za razvoj praktičnih veščin glede upravljanja časa, organizacije dela, načine soočanja s spremembami, strategije za zmanjševanje težav v komunikaciji z vrstniki, učitelji ipd. ter tako zmanjšujejo izolacijo, stres in anksioznost.

## **5 Zaključek**

Univerze zagotovo nosijo veliko odgovornost pri zmanjševanju stigme in izključenosti, zato je nujen temeljit premislek o tem, kako bodo oblikovale učna okolja v prihodnje in zagotavljale vključujoč prostor za vse študente in za vsakega posebej (Cunninghan, 2013). V priporočilih mednarodnih raziskav in opravljenih analiz (Larkin in sod., 2014; Moriña idr., 2015) so poudarjene senzibilnost in

odprtost akademske skupnosti za inkluzivne procese ter nujnost zagotavljanja prožnih na študenta osredinjenih oblik prilagajanja z elementi univerzalnega oblikovanja v izobraževalnem procesu. Pri zagotavljanju enakovrednega dostopa do študijskih programov in spoštovanja različnosti pa je potreben proaktiven pristop pri aplikaciji mehanizmov podpore – in kar je bistveno – v povezavi s kakovostnim usposabljanjem s področja posebnih potreb, motenj ter inkluzivnega izobraževanja. Slednje bi lahko povečalo stopnjo zaupanja in pozitivno naravnost akademskega osebja do visokošolskega izobraževanja študentov s PP.

## Literatura

- Adams, K. S. in Proctor, B. E. (2010). Adaptation to college for students with and without disabilities: Group differences and predictors. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 22(3), 166–184.
- Ainscow, M., Booth, T., in Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Routledge, London – New York.
- Arslan-Ari, I. in Inan, F. (2010). Assistive technologies for students with disabilities: A survey of access and use in Turkish universities. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9(2), 1–6.
- Babic, M. M. in Dowling, M. (2015). "Social Support, the Presence of Barriers and Ideas for the Future from Students with Disabilities in the Higher Education System in Croatia." *Disability & Society*, 30(4), 614–629. <https://doi.org/10.1080/09687599.2015.1037949>
- Byrnes, M. A. (2008). Educators' Interpretations of Ambiguous Accommodations. *Remedial and Special Education*, 25(3), 141–152. <https://doi.org/10.1177/0741932507313017>
- Cunningham, S. (2013). "Teaching a Diverse Student Body – a Proposed Tool for Lecturers to Self-Evaluate Their Approach to Inclusive Teaching." *Practice and Evidence of the Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education*, 8(1), 3–27.
- Čagran, B. in Schmidt, M. (2011). Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school. *Educational Studies*, 37(2), 171–195. <https://doi.org/10.1080/03055698.2010.506319>
- Florian, L. in Black-Howkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Gallagher, D. J., Connorb, D. J., in Ferric, B. A. (2014). Beyond the far too incessant schism: special education and the social model of disability. *International Journal of Inclusive Education*, 18(11), 1120–1142. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.875599>
- Gelbar, N. W., Smith, I. in Reichow, B. (2014). Systematic Review of Articles Describing Experience and Supports of Individuals with Autism Enrolled in College and University Programs. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(10), <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2135-5>
- Getzel, E. E. (2008). Addressing the Persistence and Retention of Students with Disabilities in Higher Education: Incorporating Key Strategies and Supports on Campus. *Exceptionality*, 16(4), 207–219. <https://doi.org/10.1080/09362830802412216>
- Kiš-Glavaš, L. (2009). Activities and Obstacles in Establishing Employment for People with Disabilities. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 45(1), 63–72.
- Koch, L. C., Mamiseishvili, K., in Higgins, K. (2014). Persistence to degree completion: A profile of students with psychiatric disabilities in higher education. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 40(1), 73–82. <https://doi.org/10.3233/JVR-130663>
- Košak Babuder, M., Pulec lah, S., Štemberger, V., Javornik, K., Tivadar, H., Podlessek, A., Alič, L., Vršnik Perše, T., Schmidt, M., Licardo, M., Rutar, S., Kiswarday, V., Drljić, K., Leban, U. (2018). *Študija o stanju ureditve posebnih skupin študentov v visokem šolstvu: nacionalna študija – poročilo*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.



- Kouroupetoglou, G., Pino, A., in Kacorri, H. (2011). *A Model of Accessibility Services Provision for Students with Disabilities in Higher Education*. V: Proceedings of the International Conference Universal Learning Design, Brno, 23–33.
- Larkin, H., Nihill, C., in Devlin, M. (2014). Inclusive practices in academia and beyond. The future of learning and teaching in next generation learning spaces. *International Perspectives on Higher Education Research*, 12, 147–171. <https://doi.org/10.1108/S1479-362820140000012012>
- Magnus, E. in Tossebro, J. (2014). Negotiating individual accommodation in higher education. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 16(4), 316–332. <https://doi.org/10.1080/15017419.2012.761156>.
- Martin, J. (2010). Stigma and students mental health in higher education. *Higher Education Research and Development*, 29(3), 259–274. <https://doi.org/10.1080/07294360903470969>
- Moriña, A., Cortés, M.D., in Molina, V. (2015). What if we could imagine the ideal professor? Proposals for improvement by university students with disabilities. *Teaching and Teacher Education*, 52, 91–98. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.09.008>.
- Moriña, A. (2020). Faculty members who engage in inclusive pedagogy: methodological and affective strategies for teaching. *Teaching in Higher Education*, Ahead-of-print, 1–16 <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1724938>
- Moriña, A. in I. Orozco (2020): Spanish faculty members speak out: Barriers and aids for students with disabilities at university. *Disability & Society*, <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1723495>
- Mullins, L. in Preyde, M. (2013). “The Lived Experience of Students with an Invisible Disability at a Canadian University.” *Disability & Society*, 28(2), 147–160. <https://doi.org/10.1080/09687599.2012.752127>
- Myers, K. A. in Bastian, J. J. (2010). Understanding communication preferences of college students with disabilities. *Journal of College Students Development*, 51(3), 265–278.
- Nancy, J., Ellen, M., Kirsten, R., in Autumn, K. (2017). *Disability in higher education. A social justice approach*. Jossey-Bass.
- Nie, Y. in Lau, S. (2010). “Differential Relations of Constructivist and Didactic Instruction to Students’ Cognition, Motivation and Achievement.” *Learning & Instruction*, 20(5), 411–423. <https://doi:10.1016/j.learninstruc.2009.04.002>
- Osborne, T. (2019). “Not Lazy, Not Faking: Teaching and Learning Experiences of University Students with Disabilities.” *Disability & Society*, 34(2), 228–252. <https://doi:10.1080/09687599.2018.1515724>
- OZN (2008). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities* (Konvencija o pravicah invalidov – Preambula). United Nations, New York and Geneva. Dostopno: [https://www.ohchr.org/Documents/Publications/AdvocacyTool\\_en.pdf](https://www.ohchr.org/Documents/Publications/AdvocacyTool_en.pdf)
- OZN – CRPD (Convention on the Rights of Persons with Disabilities) (2016). *General comment No. 4, article 24: Right to inclusive education*. Dostopno: <https://www.refworld.org/docid/57c977e34.html>
- Riddell, S. in Weedon, E. (2014). Disabled students in higher education: Discourses of disability and the negotiation of identity. *International Journal of Educational Research*, 63, 38–46. <https://doi:10.1016/j.ijer.2013.02.008>
- Sachs, D. in Schreuer, N. (2011). Inclusion of students with disabilities in higher education: Performance and participation in student’s experiences. *Disability Studies Quarterly*, 31, 1–21. <http://dx.doi.org/10.18061>
- Sakiz, H. in Saricali, M. (2018). “Including Students with Visual Difficulty within Higher Education: Necessary Steps.” *Exceptionality*, 26(4), 266–282. <https://doi:10.1080/09362835.2017.1283627>
- Salend, S. J. in Garrick Duhaney, L. M. (1999). The impact of Inclusion on Students with and without Disabilities and Their Educators. *Remedial and Special Education*, 20(2), 114–126. <https://doi.org/10.1177/074193259902000209>
- Schmidt, M. in Vrhovnik, K. (2015). Attitudes of Teachers Towards the Inclusion of Children With Special Needs in Primary and Secondary School. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 51(2), 16–30.
- Scotch, R.K. (2000). Model of disability and the Americans with Disabilities. *Berkeley Journal of Employment and Labor Law*, 21, 213–222.

- Seatter, C. S. in Ceulemans, K. (2017). "Teaching Sustainability in Higher Education: Pedagogical Styles That Make a Difference." *Canadian Journal Higher Education*, 47(2), 47–70. <http://journals.sfu.ca/cjhe/index.php/cjhe/article/view/186284>
- Strnadova, I., Hajkova, V. in Kvetonova, L. (2015). "Voices of University Students with Disabilities: Inclusive Education on the Tertiary Level – a Reality or a Distant Dream?" *International Journal of Inclusive Education*, 19(10), 1080–1095. <https://doi:10.1080/13603116.2015.1037868>
- Trammell, J. (2009). Postsecondary students and disability stigma: Development of the postsecondary student survey of disability-related stigma (PSSDS). *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 22(2), 106–116.
- UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Dostopno: [https://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](https://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)
- UNESCO. (2015). *Incheon declaration and framework for action for the implementation of sustainable development goal 4*. Paris.
- Vickerman, P. in M. Blundell (2010). Hearing the voices of disabled students in higher education. *Disability & Society*, 25(1), 21–32. <https://doi:10.1080/09687590903363290>
- Vlachou, A. in Papananou, I. (2018). "Experiences and Perspectives of Greek Higher Education Students with Disabilities." *Educational Research*, 60 (2), 206–221. <https://doi:10.1080/00131881.2018.1453752>
- Wenzel, C. in L. Rowley (2010). Teaching Social Skills and Academic Strategies to College Students with Asperger's Syndrome. *Teaching Exceptional Children*, 42 (5), 44–50. <https://doi.org/10.1177/004005991004200505>
- WHO (2008). *Mednarodna klasifikacija funkcioniranja, zmanjšane zmožnosti in zdravja – verzija za otroke in mladostnike* (MKF-OM). Genova: WHO.
- WHO (2011). *World report on disability*. Genova: WHO.

# SPODBUJANJE ČUJEČNOSTI PRI ŠTUDENTIH

JANJA TEKAVC

Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija.  
E-pošta: janja.tekavc@um.si

**Povzetek** Prispevek obravnava uporabo čuječnosti v visokošolskem izobraževanju: predstavi koncept čuječnosti, principe spodbujanja in razvijanja čuječnosti kot sposobnosti ter povzema ugotovitve raziskav o učinkih izvajanja čuječnostne prakse. Poglobljanje čuječnosti ima lahko za študente številne ugodne učinke: znižuje stopnjo stresa in prispeva k njihovem duševnemu zdravju ter splošnemu blagostanju, spodbuja razvoj empatije in sprejemanja ter izboljša nekatere kognitivne funkcije. Spodbujanje čuječnosti v okviru visokošolskega izobraževanja lahko pomembno prispeva k bolj kvalitetnemu učnemu procesu študentov. Čuječnost je v visokošolski prostor moč uvajati na: (1) sistemskem nivoju z izvajanjem programov za razvijanje čuječnosti pri študentih in umeščanjem teh vsebin v študijski program; (2) na nivoju pedagoškega dela posameznega visokošolskega učitelja z uporabo principov čuječnosti in čuječnostnih tehnik v sklopu študijskega procesa. Prispevek predstavlja možnosti izvedbe čuječnostnih tehnik v različnih delih študijskega procesa in navaja nekaj primerov uporabe čuječnostnih praks.

**Ključne besede:**

čuječnost,  
študenti,  
visokošolsko  
izobraževanje,  
duševno  
zdravje,

## 1 Uvod

Študijska leta se na prvi pogled morda zdijo kot čas relativne sproščenosti, vmesno obdobje med popolno odvisnostjo od staršev in popolno samostojnostjo, ki posamezniku na pragu odraslosti prizanese še za marsikatero odgovornost kasnejšega odraslega življenja. Navidezna študentska svoboda v »nevezanosti« na kraj bivanja, zaposlitev, celo medosebne odnose se zdi nezdržljiva s prisotnostjo psiholoških težav, kot so stres, depresija in anksioznost. Tako se verjetno zdijo marsikateremu visokošolskemu učitelju študentje, ki jih srečuje v predavalnicah in na hodnikih fakultet, večino študijskega leta – z izjemo izpitnih obdobj – relativno sproščeni, pretežno dobrega razpoloženja in v celoti gledano duševno zdravi.

Morebitnim predstavam navkljub pa raziskave o duševnem zdravju študentske populacije pokažejo drugačno sliko: 30 % študentov poroča, da so v roku enega leta doživljali zmerno do visoko raven stresa, medtem ko se delež študentov, ki kažejo znake razpoloženskih ali anksioznih motenj, giblje med 7 % in 16 % (Auerbach idr., 2018). Longitudinalne študije o prevalenci duševnih težav pri študentih (Zivin idr., 2009) so pokazale, da se v času trajanja dveh let kar polovica študentov sooči s psihološkimi težavami. Med njimi prevladujejo depresivne in anksiozne motnje, prekomerno uživanje drog in alkohola ter motnje prehranjevanja (Woods idr., 2010). Prehod na fakulteto zahteva od posameznika številne prilagoditve, kot so novo okolje, nekoliko drugačne socialne situacije in interakcije, kot jih je bil posameznik vajen do tedaj, oblikovanje novih socialnih skupin, spremenjen način poučevanja in učenja ter visoke študijske obremenitve. Prilagajanje na tovrstne nove okoliščine lahko za študenta predstavlja pomemben vir stresa, slednje pa poveča tveganje za razvoj psiholoških težav, kot sta depresija in anksioznost (Halladay idr., 2019).

Študijska leta tako predstavljajo za posameznika ključno in zahtevno razvojno obdobje iz marsikaterega zornega kota. V tem razvojnem obdobju si posameznik izgrajuje navade, ki vplivajo na njegovo kasnejše zdravje, uspeh v življenju in splošno blagostanje (Canby idr., 2015). Istočasno pa se študent uči tudi načinov spoprijemanja s stresom in drugimi psihološkimi težavami, kar pomembno odloča o njegovem psihološkem funkcioniranju in duševnem zdravju kasneje v življenju. Ravno zato je zelo pomembno, da mladega odraslega v tem obdobju ustrezno podpremo pri procesu samospoznavanja, prepoznavanju znakov boljšega in slabšega psihološkega funkcioniranja ter učenju učinkovitih načinov spoprijemanja z obremenitvami. Med tovrstne načine celostne podpore sodijo tudi t. i. programi za spodbujanje in poglobljanje čuječnosti. Namen tega prispevka je predstaviti koncept

čuječnosti in principov spodbujanja le-tega, povzeti strokovne ugotovitve o učinkih vadbe čuječnosti (še posebej pri študentih) in predstaviti načine za implementacijo čuječnostnih praks v visokošolski prostor.

## **2 Pojem čuječnosti in razvijanje čuječnosti kot sposobnosti**

V zadnjem desetletju je tako v strokovni kot v laični javnosti skokovito narastlo zanimanje za koncept čuječnosti. Sočasno so postali vse bolj popularni programi in prakse, ki imajo za cilj spodbujanje in poglobljanje čuječnost. Gre za izvajanje t. i. notranjih vaj (npr. meditacija) in/ali zunanjih vaj (npr. joga, pilates), ki temeljijo na konceptu čuječnosti in za vadeče prinašajo številne pozitivne učinke na psihološkem, telesnem, kognitivnem in interpersonalnem nivoju (Creswell, 2017). Vadba čuječnosti se tako iz kliničnih institucij (bolnišnic in drugih zdravstvenih ustanov), kjer se je prvenstveno uporabljala kot podpora običajnemu načinu zdravljenja, seli v okolja, kot so delovne organizacije, šole, vojska, zapori. Prav tako se v programe za spodbujanje in razvijanje čuječnosti vse bolj vključujejo ljudje vseh življenjskih obdobj, torej tudi starejši, otroci in mladostniki.

Pojem čuječnosti (angl. mindfulness) predstavlja usmerjanje lastne pozornosti na zavedanje trenutnega doživljanja, pri čemer posameznik zavzema držo radovednosti, odprtosti in sprejemanja (Bishop idr., 2004). Omenjeni proces bi lahko z bolj preprostimi besedami opisali kot 'jasno zavedanje'; oziroma kot ga opredeljuje Kabat-Zinn, utemeljitelj najbolj uveljavljenega programa za zmanjšanje stresa z uporabo čuječnosti (Mindfulness Based Stress Reduction program, MBSR): čuječnost predstavlja »zavedanje, ki izhaja iz zavestnega usmerjanja pozornosti na sedanji trenutek, na potek doživljanja trenutka za trenutkom, ne da bi doživljanje pri tem presojali« (Kabat-Zinn, 2003, str. 145). Ker čuječnost predstavlja proces »odprte, raziskujoče in zavedajoče se prisotnosti v trenutnem doživljanju« (Creswell, 2017, str. 493) je nasprotje temu, kar tolikokrat doživljamo v sodobnem načinu življenja: da nam misli begajo in prehajajo iz ene stvari na drugo (Killingsworth in Gillbert, 2010), da počnemo dejavnosti kot na avtomatskem pilotu (Bargh in Chartrand, 1999) ali da zadušimo morebitna neželena izkustva (Kang, Gruber in Gray, 2013).

Pregled znanstvene literature na temo čuječnosti postreže s številnimi načini pojasnjevanja tega pojma. Vse opredelitve pa imajo dve skupni točki oziroma značilnosti čuječnosti (Creswell, 2017). Prva je usmerjanje pozornosti in zavedanja na doživljanje sedanjega trenutka. Tovrstno doživljanje lahko zavzema različne oblike, kot so: telesna občutja, čustvene reakcije, miselne predstave, notranji govor ali čutne zaznave. Naslednja skupna značilnost vseh opredelitev pojma čuječnosti pa je odprto sprejemanje. To pomeni, da dogajanje (notranje in/ali zunanje) doživljamo na radoveden, nepristranski način, ne da bi morali pri tem reagirati na to, kar doživljamo. Kadar posamezniku uspe doseči omenjene osrednje konstrukte čuječnosti (pozornost na sedanji trenutek, zavedanje, sprejemanje in ne-reagiranje), lahko to ugodno deluje na njegovo telesno, psihološko in emocionalno blagostanje, hkrati pa mu omogoča kontrolo nad lastnim vedenjem (Bamber in Schneider, 2016).

Čuječnost in čuječnostne prakse v svoji osnovi izhajajo iz budističnih tradicij in imajo kot take več kot 2500-letno tradicijo. Kljub temu pa je danes velika večina čuječnostnih intervencij, ki se uporabljajo v znanstvene namene, in ostalih čuječnostnih praks povsem sekularne narave in nepovezanih z budizmom. Biti čuječ tako ni sinonim za prakticirati budizem, temveč je sposobnost čuječnosti osnovna značilnost vsakogar: »Vsi smo v določeni meri čuječi, odvisno od posameznika do posameznika in od trenutka do trenutka« (Kabat-Zinn, 2003, str. 145). Vsak posameznik ima torej sposobnost, da na odprt način usmerja svojo pozornost na trenutno doživljanje. To sposobnost lahko s pomočjo izvajanja čuječnostne prakse oziroma tehnik čuječnosti ozavešča in pogloblja.

Razvijanje pozornosti, usmerjene na sedanji trenutek in zavedanje lastnega doživljanja posamezniku omogoča, da zavzame vlogo zunanjega opazovalca. V tej poziciji lahko spremlja nenehni tok svojih misli, občutkov in čustev ter opazuje, kako se tovrstna doživljanja spreminjajo v entiteto z osebnim pomenom (Williams, 2010). Tako pričinja razumeti, da niti misli, niti čustva niso trajna, temveč se nenehno spreminjajo (Dreyfus, 2011). Počasi začenja ločevati med dejansko izkušnjo v določenem trenutku in tem, kar je posledica njegove notranje interpretacije in izgradnje (Kabat-Zinn, 2003). To mu daje možnost, da prevzame nadzor nad svojimi vedenjskimi in čustvenimi reakcijami: da bodisi ne reagira, bodisi reagira – a na zavesten način. Posledično tako čuječnost omogoča upočasnitev posameznikov avtomatskih vedenj in ublažitev njegovih čustvenih reakcij (Dreyfus, 2011).

Prvi, ki je v sredini 80. let prejšnjega stoletja razvil program za razvijanje čuječnosti kot sposobnosti, je bil ameriški visokošolski učitelj Jon Kabat-Zinn. Njegov MBSR program (angl. Mindfulness-Based Stress Reduction program; Kabat-Zinn, 1982; 1990) predstavlja prvi strukturiran program, ki temelji na principih čuječnosti. Program traja osem tednov in je prvenstveno namenjen zmanjšanju simptomov stresa, anksioznosti, depresivnosti in znižanju stopnje bolečine. Sestavljen je iz rednih tedenskih skupinskih srečanj pod vodstvom učitelja, dnevne individualne vadbe in skupinskega celodnevne srečanja. Pretežni del programa se osredotoča na učenje zavestnega usmerjanja pozornosti na telesne občutke s pomočjo tehnik, kot so pregled telesa (angl. body scan), nežno raztezanje in joga. Izvajanje tehnik spremljajo skupinski pogovori in razlaga o tem, kako principe čuječnosti vključevati v vsakodnevno življenje, zlasti v trenutkih, ko se posameznik sooča z obremenitvami. Program MBSR je spodbudil razvoj različnih čuječnostnih intervencij oziroma programov, ki temeljijo na čuječnosti in so bolj ali manj podobne programu MBSR. Med seboj se razlikujejo v tehnikah spodbujanja čuječnosti, ki jih posamezni program vključuje, v trajanju, izvedbi in ciljni skupini, kateri je program prvenstveno namenjen. Skupno vsem programom spodbujanja čuječnosti pa je razvijanje odprte in sprejemajoče pozornosti na doživljanje, ki izhaja bodisi zunaj ali znotraj vadečega (Hülshager, Feinholdt in Nübold, 2015). V zadnjem desetletju so v porastu krajše čuječnostne intervencije v trajanju 2–3 tednov, vse več pa je tudi programov za razvijanje čuječnosti s pomočjo uporabe sodobnih tehnologij (Creswell, 2017).

### **3 Učinki izvajanja čuječnostnih praks**

Raziskave kažejo, da so učinki rednega izvajanja prakse čuječnosti številni in vezani na različna področja posameznikovega delovanja: na telesno, kognitivno, čustveno in socialno delovanje. Izvajanje tehnik, ki temeljijo na čuječnosti, lahko namreč izboljša samoregulacijo psiholoških, vedenjskih, pa tudi telesnih reakcij posameznika (Hülshager, Feinholdt in Nübold, 2015).

Na področju telesnega delovanja oz. fizičnega zdravja so najpogostejši učinki izvajanja redne prakse čuječnosti naslednji: zmanjšanje simptomov posameznih kroničnih bolezni, znižanje bolečine in odvisnosti od analgetikov pri bolnikih s kronično bolečino ter zmanjšanje kazalcev vnetja v telesu in s tem izboljšanje imunske funkcije telesa (za pregled glej Creswell, 2017). Omenjeni učinki so povezani s samim mehanizmom stresa, na katerega (med drugim) ciljajo programi

razvijanja čuječnosti. Izvajanje tehnik čuječnosti namreč pripomore k posameznikovi sprostitvi in bolj konstruktivnemu spoprijemanju s stresom, oboje pa prispeva k zmanjšanemu tveganju za nastanek s stresom povezanih bolezni in/ali omili simptome že prisotnih bolezni (Creswell, 2017). Hkrati raziskave potrjujejo ugodne učinke čuječnostne prakse na vedenja oziroma navade, neposredno povezane z zdravjem. Med slednje tako sodijo: zmanjšano uživanje različnih psihoaktivnih substanc, kot sta nikotin in alkohol (Maglione idr., 2017), in izboljšane navade spanja (Hülshager, Feinholdt in Nübold, 2015).

Na psihološkem področju lahko redno izvajanje čuječnostne prakse pripomore k pričakovanemu izidu – to je k povečani meri čuječnosti kot sposobnosti (Creswell, 2017). Poleg tega raziskovalci poročajo tudi o izboljšanju nekaterih kognitivnih funkcij ter doseganju višjih mentalnih stanj, predvsem večje jasnosti in stopnje uvida v situacijo (Eberth in Sedlmeier, 2012). Tako raziskave kažejo, da redno izvajanje čuječnostne prakse pripomore k dvigu posameznikove usmerjene pozornosti, večji učinkovitosti njegovega delovnega spomina in bolj konstruktivnim načinom reševanja problemov (Creswell, 2017). Običajne čuječnostne prakse namreč ciljajo na več vidikov posameznikove pozornosti, kot so: prepoznavanje trenutka, ko začnejo misli uhajati, ponovno preusmerjanje pozornosti nazaj na fokus pozornosti (npr. na zavedanje procesa dihanja), razvijanje dolgotrajne pozornosti in učenje zaznavanja na odprt način, pri katerem nas ne vodijo naše misli, čustva ali telesna občutja.

Izvajanje čuječnostne prakse ima pomemben prispevek na duševno zdravje vadečega, saj redno izvajanje tehnik čuječnosti pripomore k zmanjšanju simptomov anksioznosti, depresije in izgorelosti (Khoury idr., 2015). Uporaba čuječnostnih tehnik namreč spodbuja odprto in sprejemajoče zaznavanje posameznikovih misli in občutij, kar zmanjša izogibanje določenim občujem, samoobsojanje in ruminacijo, ki so pogost sprožitelj akutne depresivnosti in anksioznosti (Creswell, 2017). Tako študije potrjujejo negativno povezanost med stopnjo čuječnosti, zaznano količino stresa in anksioznostjo: posamezniki z visoko stopnjo čuječnosti doživljajo manj stresa in simptomov anksioznosti ter poročajo o višji stopnji splošnega blagostanja (Weinstein idr., 2009). Pozitivni učinki rednega izvajanja tehnik čuječnosti se kažejo tudi na področju odvisnosti in odvisniških vedenj, kjer predstavlja čuječnost pomembno oporo pri preprečevanju in zdravljenju odvisnosti (za pregled glej Godfrey, Gallo in Afari, 2015). Večina ljudi občasno občuti povečano in kompulzivno potrebo po npr. hranjenju, spolnosti ali uporabi določenih



psihoaktivnih snovi. Kadar tovrstna vedenja uidejo posameznikovi kontroli, običajno preidejo v odvisnost. Uporaba čuječnostnih tehnik spodbuja sposobnost opazovanja dvigov in upadov tovrstnih poželenj, kar posamezniku omogoča, da se z njimi spoprime na bolj učinkovit način.

Izvajanje čuječnostne prakse pripomore tudi k boljši samoregulaciji vadečega (Himmelstein idr., 2012). Raziskovalci na področju čuječnosti (npr. Glomb idr., 2011) razlagajo, da se to zgodi iz dveh razlogov. Prvi je t. i. učinek odcepitve sebstva (angl. self-a) od izkušnje, pri katerem pride do spremembe v perspektivi posameznikovega doživljanja. Čuječnostna praksa namreč spodbuja posameznika, da se usmerja na doživljanje »tukaj in sedaj« in preprosto opazi zunanje dogodke in notranja dogajanja (misli, občutke in čustva) na odprt način in brez presojanja. S tem krepi sposobnost opazanja svojega doživljanja, ne da bi ga slednje povsem potegnilo vase. Hkrati pa posameznik izboljšuje tudi svoje meta-zavedanje oz. sposobnost zavedanja vsebin, ki dominirajo njegovemu umu v določenem trenutku (Shapiro idr., 2006). S pomočjo boljšega opazanja lastnega doživljanja in večjega meta-zavedanja je posameznik sposoben bolj objektivno oceniti zunanje in notranje dogodke, intenziteta njegovih čustvenih in vedenjskih reakcij pa se temu ustrezno zmanjša. Tako bi lahko študentu, ki sicer pogosto doživlja visoko mero stresa, sposobnost odmika od situacije in pogleda nanjo brez presojanja omogočila, da v stresni situaciji ostane miren. Obenem bo tak posameznik manj verjetno padel v zanko ponavljajočih se misli in miselnih vzorcev, ki ne prispevajo k rešitvi problema. Na ta način bo ohranil svojo mentalno energijo in jo imel možnost usmeriti v bolj konstruktivne namene. Manjša stopnja ruminacije pa bi študentu omogočala, da se psihološko oddalji od problema, kadar rešitev problema ni v njegovi moči.

Drugi razlog, zakaj čuječnostna praksa poveča sposobnost samoregulacije, je dvig stopnje posameznikovega interoceptivnega zavedanja. Interoceptivno zavedanje je posameznikova občutljivost na dražljaje, ki izhajajo iz njegovega telesa (Craig, 2003). Gre za visceralna občutja, ki so povezana npr. z dihanjem, prebavo, cirkulacijo ali propriocepcijo in so vključena v ohranjanje telesne homeostaze. Čuječnostna praksa pomaga dvigniti stopnjo interoceptivnega zavedanja, saj vključuje vzdrževano pozornost na telesne občutke, kot so občutki pri dihanju, občutja napetosti, bolečine ali povečane vzdraženosti določenega dela telesa (Kerr idr., 2013). Posledično interoceptivno zavedanje vpliva na posameznikovo samoregulacijo lastnega vedenja in mu pomaga pri ponovnem vzpostavljanju ravnovesja. Na primer: študent, ki pri sebi zaznava in se zaveda zgodnjih simptomov stresa ali utrujenosti, bo bolj verjetno

prilagodil svoje vedenje in počel aktivnosti, ki spodbujajo okrevanje, kot njegov vrstnik, ki se tovrstnih občutkov pri sebi ne zaveda. Tako se bo študent z visoko stopnjo introceptivnega zavedanja bolj verjetno izogibal dodatnim stresnim situacijam, pogosteje bo počival in opravljal dejavnosti, ki učinkovito pripomorejo k zmanjšanju stresa (npr. telesna vadba, socialne aktivnosti) (Sonntag in Zijlstra, 2006).

Četudi je bilo na področju vplivov izvajanja čuječnostne prakse na socialno delovanje posameznika do sedaj opravljenih manj študij kot na ostalih področjih posameznikovega funkcioniranja, raziskave kažejo na spodbudne rezultate. Tako naj bi redno izvajanje tehnik čuječnosti ugodno vplivalo na naslednje kazalce socialnega delovanja posameznika: prispevalo naj bi k zmanjšanju občutkov osamljenosti in povečani količini socialnih stikov (Lindsay idr., 2019), pripomoglo naj bi k višjemu zadovoljstvu v partnerskih odnosih (Carson idr., 2004) in povečalo količino prosocialnega vedenja (Condon idr., 2013). Raziskovalci so mnenja, da izvajanje čuječnostne prakse poveča posameznikov uvid v lastno stisko in stisko drugih ljudi, s tem pa poveča stopnjo empatije (Gunaratana, 2011). Istočasno naj bi čuječnostna praksa posredno vplivala na medosebne odnose preko mehanizma stresa: izvajanje tehnik čuječnosti namreč zmanjša posameznikovo stopnjo stresa, to pa ugodno vpliva na njegove medosebne odnose in zadovoljstvo v njih (Creswell, 2017).

#### **4 Duševno zdravje študentov**

Med najpogostejše težave na področju duševnega zdravja študentov uvrščamo: stres, motnje razpoloženja in anksiozne motnje (Auerbach idr., 2018).

Posameznik bo stres doživljal v primeru, ko bo ocenil, da njegove sposobnosti spoprijemanja z zahtevami določene situacije ne dosegajo zahtev problema, ki mu je izpostavljen (Lazarus in Folkman, 1984). Za študenta lahko potencialen vir stresa predstavljajo številne zahteve, ki jim je izpostavljen tekom študija, na primer: samostojno življenje stran od staršev oziroma skrbnikov, spremembe v socialnih odnosih in izzivi visokošolskega izobraževanja. Kadar je stopnja stresa, ki ga posameznik občuti, razmeroma nizka oz. zmerna, je lahko le-ta celo koristen, saj pripomore k višji stopnji motivacije za delo in bolj preudarnemu razpolaganju z mentalno in telesno energijo (Bamber in Schneider, 2016). Nasprotno pa ima visoka raven stresa potencialno negativne učinke na nivoju posameznikovega psihološkega, socialnega in telesnega delovanja. Podobno velja tudi za študente: medtem ko nizka

do srednja raven zaznanega stresa načeloma ne prinaša negativnih posledic oz. lahko celo spodbudi študijsko delo, pa visoka raven zaznanega stresa prinaša številne negativne učinke, neugodno pa lahko vpliva tudi na posameznikov študijski uspeh (Shankar in Park, 2016).

Kadar se posameznik s stresom spoprijema na neučinkovit način ali pa se znajde v situaciji, ko je podvržen dalj časa trajajočem stresu oz. je hkrati prisotnih več stresorjev, lahko to pripomore k nastanku anksioznosti (Hughes, 2005). Podobno kot stres ima tudi anksioznost v majhni intenziteti potencialno ugoden učinek na posameznikovo storilnost in intelektualno funkcioniranje, pri študentih pa lahko celo pripomore k višjemu študijskemu uspehu (Dawod idr., 2016). Povsem nasprotno učinke pa ima visoka raven anksioznosti, ki poveča posameznikovo tveganje za nastanek različnih psiholoških, psihosomatskih in telesnih težav ter bolezni (Dawod idr., 2016). Največkrat omenjen dogodek, ki za študente predstavlja sprožitelja anksioznosti, je preverjanje in ocenjevanje znanja. Istočasno je ravno anksioznost pogost razlog slabših rezultatov na preverjanjih znanja, saj študenti z višje izraženo anksioznostjo v povprečju dosegajo slabše študijske uspehe od manj anksioznih študentov (Beiter idr., 2015). Povezanost visoke ravni anksioznosti in nizke študijske uspešnosti ne preseneča, saj anksiozno stanje negativno vpliva na posameznikov spomin, koncentracijo in reševanje problemov (Beddoe in Murphy, 2004). Pri tem jo najslabše odnesejo študenti z nižjimi študijskimi sposobnostmi, pri katerih ima anksioznost še posebej močan negativni vpliv na njihove študijske rezultate (Dawod idr., 2016).

#### 4.1 Strategije promocije in krepitve duševnega zdravja pri študentih

*»Potovanje skozi študijska leta ponuja izjemno, a malo rabljeno priložnost za preprečevanje psiholoških motenj mladih odraslih.« (Galante idr., 2018).*

Preprečevanje in hitro odkrivanje prvih znakov psiholoških težav pri študentih sta ključnega pomena za preprečevanje nastanka resnejših kliničnih težav ali poslabšanja že obstoječih psiholoških motenj (Breedvelt idr., 2019). A raziskave kažejo, da se le malo študentov odloči poiskati strokovno psihološko pomoč, kadar se soočajo s povečano stopnjo stresa in drugimi psihološkimi težavami (Hunt in Eisenberg, 2010). K temu verjetno prispeva več razlogov, med drugim dejstvo, da je uporaba psihološke strokovne pomoči med študenti še vedno povezana z negativnimi konotacijami oziroma stigmo (Eisenberg idr., 2011), veliko študentov pa tudi ne ve,

kam bi se lahko obrnilo po pomoč, kadar se soočajo s psihološkimi težavami. Raziskave o stališčih slovenskih študentov do iskanja strokovne psihološke pomoči so sicer pokazale, da so slovenski študenti odprti do iskanja strokovne psihološke pomoči in izražajo relativno nizko stopnjo stigmatizacije duševnih motenj (Gašparac, 2019). Kljub temu pa še vedno mnogo študentov, ki se sooča z visoko stopnjo stresa, razpoloženjskimi motnjami, anksioznostjo ali odvisnostmi, ne poišče oz. ne dobi ustrezne strokovne pomoči, kar lahko na dolgi rok prispeva k poslabšanju njihovega stanja (Canby idr., 2015). Iz tega vidika je ključnega pomena, da univerze zagotovijo izvajanje preventivnih dejavnosti na področju duševnega zdravja študentov, ki ciljajo na širšo skupino študentov (Regehr, Glancy in Pitts, 2013).

V slovenskem prostoru se je v zadnjem desetletju pojavilo precej iniciativ na področju spodbujanja psihološkega zdravja študentov, večinoma realiziranih skozi nevladne organizacije, kot so Društvo študentov psihologije Slovenije, Zavod študentska svetovalnica ali Center za pomoč mladim. Tovrstne organizacije mladim ponujajo različne psihoedukacijske programe učenja učinkovitejšega spoprijemanja s stresom, kamor sodijo tudi programi razvijanja čuječnosti pri mladih. Čuječnostne prakse, ki vsebujejo različne tehnike za spodbujanje čuječnosti, lahko predstavljajo uspešen alternativni pristop pri spodbujanju in krepitvi duševnega zdravja študentov (Canby idr., 2015). Ker se pri programih za spodbujanje in razvijanje čuječnosti omenjajo predvsem učinki, kot so zmanjšanje stresa, dvig pozornosti in povečano splošno blagostanje, ne poudarja pa se toliko duševnih bolezni in duševnega zdravja, udeležba v tovrstnih programih načeloma ni povezana s stigmatizacijo. Hkrati so omenjeni programi precej širše dostopni od individualne strokovne psihološke podpore (Breedvelt idr., 2019). Običajno namreč potekajo v obliki skupinskih psihoedukacijskih srečanj, v katere se lahko vključi večje število študentov – tako tistih brez kliničnih psiholoških simptomov kot tistih z že prisotnimi težavami na področju duševnega zdravja.

## **5 Spodbujanje in razvijanje čuječnosti pri študentih**

Skladno z raziskavami o psihološki obremenjenosti in stresu pri študentih se je razvilo tudi precejšnje število intervencij, katerih primarni namen je znižanje nivoja stresa pri študentih in izboljšanje njihovih sposobnosti spoprijemanja z njim. Tako se je v zadnjem desetletju znatno povečalo število raziskav, ki preverjajo učinke čuječnostnih praks na študentski populaciji. Programi spodbujanja in razvijanja

čuječnosti za študente namreč temeljijo na predpostavki, da lahko izvajanje čuječnostnih tehnik pripomore k bolj uspešnemu spoprijemanju s stresom, še zlasti pri psihološko bolj obremenjenih študentih (Bamber in Schneider, 2016).

Raziskave o učinkovitosti izvajanja čuječnost praks pri študentih večinoma potrjujejo ugodne učinke, do katerih so znanstveniki prišli z uporabo čuječnostnih praks na drugih populacijah (npr. klinični vzorci, zdravstveni delavci, učitelji). Tako se je sodelovanje v programih za spodbujanje in razvijanje čuječnosti izkazalo kot uspešen način izboljšanja splošnega blagostanja pri študentih in njihove psihološke odpornosti med študijskim letom, še zlasti pa v času izpitnih obdobij (npr. Galante idr., 2018). Rezultati študij kažejo, da lahko sodelovanje v strukturiranih, večtedenskih programih, kot je MBSR (Kabat-Zinn, 2003), pomembno zniža stopnjo stresa in anksioznosti pri študentih, istočasno pa izboljša njihovo stopnjo čuječnosti (Bamber in Schneider, 2016). Metaanalize kažejo, da naj bi imele tovrstne čuječnostne intervencije srednji do visok vpliv na zmanjšanje anksioznosti pri študentih (Bamber in Morpeth, 2019). A že kratka, na čuječnosti temelječa meditacija lahko uspešno zmanjša nivo anksioznosti in negativnega razpoloženja pri študentih ter zviša stopnjo njihove čuječnosti (Zeidan idr., 2013; McClintock in Anderson, 2013). Podoben učinek za študente ima tudi izvajanje telesnih vaj, ki temeljijo na principih čuječnosti. Tako naj bi redno izvajanje telesnih vaj, kot so joga, pilates ali Taiji quan, pri študentih povečalo stopnjo njihove čuječnosti, izboljšalo razpoloženje in znižalo nivo zaznanega stresa, naštetih učinki pa naj bi prispevali tudi k izboljšani kvaliteti spanja pri študentih (Caldwell idr., 2010).

Izvajanje čuječnostne prakse lahko spodbudi tudi razvoj socialnih kompetenc študentov. Raziskave namreč kažejo, da lahko čuječnostna intervencija pri študentih pomembno izboljša stopnjo njihove čustvene inteligentnosti, socialno povezanost in zadovoljstvo v medosebnih odnosih (Cohen in Miller, 2009), poveča pa tudi količino njihovih altruističnih dejanj (Galante idr., 2018). Pozitivni učinki izvajanja čuječnostnih praks na socialno-emocionalne kompetence študentov so v sodobnem načinu življenja še posebej koristni, saj je uspešno navezovanje stikov z drugimi ljudmi in sodelovanje z njimi eden od ključnih pogojev za uspešno delo in zadovoljstvo na fakulteti, kot tudi kasneje v življenju. Učenje in obvladovanje socialno-emocionalnih kompetenc tako ni pomembno le za študente iz študijskih programov, prvenstveno namenjenih izobraževanju za delo z ljudmi (npr. pedagoški in zdravstveni poklici), temveč tudi za vse druge.

Primerjava učinkovitosti izvajanja različnih čuječnostnih praks na študentski populaciji ni pokazala pomembnih razlik v njihovem učinku na znižanje stopnje anksioznosti, depresije in stresa pri študentih (Bamber in Morpeth, 2019). To pomeni, da so bili programi, ki so jih raziskovalci razvili za potrebe svojih študij, večinoma enako učinkoviti kot preverjene in dobro raziskane čuječnostne prakse, kot je npr. MBSR. Kot učinkovite metode za zmanjšanje stopnje stresa in anksioznosti pri študentih so se tako izkazale tudi prakse, ki so vključevale elemente joge, pisanja dnevnika in pogovore, namenjene spodbujanju čuječnosti pri udeležencih (Breedvelt idr., 2019). Raziskovalci so tako zaključili, da so za znižanje stopnje stresa in anksioznosti pri študentih uporabne in koristne vse tehnike, ki vključujejo principe čuječnosti, kot so meditacija, določene oblike telesne vadbe (npr. joga, pilates, raztezanje, Taiji quan), vodenje in pisanje dnevnika (Bamber in Morpeth, 2019).

Večje število srečanj v sklopu programa za spodbujanje in razvijanje čuječnosti se je izkazalo kot učinkovitejše za znižanje anksioznosti pri študentih v primerjavi s programi, ki vključujejo manjše število srečanj (Bamber in Morpeth, 2019). Pri tem celo ni pomembno, kako dolga so posamezna srečanja, saj raziskave kažejo, da količina časa (tako skupnega kot dolžine posameznih srečanj) ne odloča pomembno o učinkovitosti programa (Bamber in Morpeth, 2019). Zanimiv podatek, ki sledi iz metaanaliz o učinkovitosti izvajanja različnih čuječnostnih praks, je tudi, da so se kot učinkovitejši izkazali tisti čuječnostni programi, ki od študentov niso zahtevali samostojne vadbe doma (Stew, 2011). Študentje so namreč pogosto izražali prepričanje, da nimajo časa za vključevanje meditacije v svoje vsakdanje življenje oz. da se jim zdi to prezahtevno, na podlagi česar so raziskovalci sklepali, da utegnejo čuječnostne intervencije, ki poleg skupinsko vodenega programa zahtevajo od študentov tudi samostojno izvajanje tehnik čuječnosti doma, v resnici povzročiti občutek preobremenjenosti pri študentih in s tem celo povečati njihovo stopnjo stresa (Bamber in Morpeth, 2019). Visoka obvezanost v smislu časa je lahko za študente ovira in jih utegne odvrniti od tega, da se bodo udeležili programa za razvijanje čuječnosti (Canby, 2015).

Primerjave med različnimi skupinami študentov glede na spol in starost so pokazale, da naj bi bili programi za spodbujanje in razvijanje čuječnosti bolj učinkoviti pri študentih nižjih letnikov kakor pri starejših študentih (Bamber in Morpeth, 2019). Metaanaliza študij, ki so preverjale učinke izvajanja čuječnostnih programov pri študentih, je namreč pokazala, da se nivo anksioznosti pri študentih nižjih letnikov

zniža bolj kakor pri študentih višjih letnikov. Višjo učinkovitost izvajanja čuječnostnih praks pri mlajših študentih lahko pojasnimo z dejstvom, da študenti največ stresa in anksioznosti doživljajo ravno v prvih letih svojega študija, ko so spremembe v njihovem življenju največje. Zato imajo programi, ki ciljajo na znižanje stresa in bolj konstruktivno spoprijemanje z njim, največji učinek ravno pri tej skupini študentov (Bamber in Morpeth, 2019). Primerjava med spoloma ni pokazala pomembnih razlik v učinkovitosti izvajanja čuječnostnih praks na stopnjo anksioznosti in zaznanega stresa (Bamber in Morpeth, 2019).

## **6 Implementacija razvijanja čuječnosti v visokošolskem izobraževanju**

Zaradi ugodnih učinkov, ki jih uporaba čuječnostnih praks prinaša za študente, se koncept čuječnosti ter njegovo spodbujanje in razvijanje vse bolj selijo v visokošolski prostor. Pri tem implementacija programov za razvijanje čuječnosti, čuječnostnih praks in tehnik zajema tako sistemski nivo visokošolskega prostora (s spremembami na nivoju univerz oziroma posameznih fakultet) kot nivo posameznika – visokošolskega učitelja v okviru njegovega rednega dela s študenti.

### **6.1 Spodbujanje in razvijanje čuječnosti študentov na sistemskem nivoju**

Na podlagi izsledkov številnih intervencijskih študij o pozitivnih učinkih programov čuječnosti se za izvajanje programov, namenjenih razvijanju čuječnosti za študente, odloča vse več univerz. Ti so večinoma organizirani kot del obštudijskega programa na fakulteti, v katere se lahko študenti vključijo izven rednega študija, torej v svojem prostem času, v kolikor se za to odločijo. Primeri izvajanja programov čuječnosti na tujih univerzah kažejo, da je izvajanje študentom namenjenih čuječnostnih programov izvedljivo, za študente privlačno in učinkovito pri doseganju ciljev krepitve psihološkega zdravja te populacije (Galante idr., 2018). Tovrstni programi so cenovno dostopni, vsebujejo nizek nivo tveganja za škodljive učinke, študenti pa lahko tehnike čuječnosti izvajajo v najrazličnejših okoliščinah in pogojih (Halladay idr., 2019). Istočasno se lahko vanje vključi zelo široka skupina študentov, ki prihajajo iz različnih okolij in z raznolikimi težavami.

Ker raziskave kažejo na to, da utegnejo biti tradicionalni čuječnostni programi (npr. MBSR program) za študente manj privlačni, saj zahtevajo od njih veliko časa in angažiranosti (Halladay idr., 2019), so za izvedbo primernejši krajši programi. Tako naj bi optimalno zasnovan program čuječnosti za študente trajal med 4 in 12 tednov

ter vseboval redna tedenska skupinska srečanja. Večji del srečanja naj bi bil namenjen izvajanju tehnik čuječnosti, preostali del pa pogovoru med udeleženci in izvajalcem programa. Tekom trajanja programa se ne priporoča, da so študenti primorani samostojno izvajati tehnike čuječnosti tudi izven rednega skupinskega dela (razen seveda, če si sami to želijo – v tem primeru jih pri tem podpiramo). Proti koncu programa, ko študenti v izvajanju tehnik čuječnosti postanejo izkušenejši in samozavestnejši, pa jih spodbujamo k temu, da z vadbo nadaljujejo tudi samostojno.

Učinkovit način implementacije čuječnosti v visokošolski prostor predstavljajo tudi programi, ki so na prvi pogled sicer del rekreativnih obštudijskih dejavnosti. Med njimi so najpogostejši joga, pilates, Taiji quan in druge oblike vadbe, ki vključujejo t. i. telesne vaje, ki temeljijo na principih čuječnosti. Izvajanje tovrstnih vadbenih zvrsti se je izkazalo kot učinkovito orodje za dvig čuječnosti pri študentih, izboljšanje njihovega razpoloženja in zmanjšanje stopnje zaznanega stresa (Caldwell idr., 2010). Še posebej se zdijo tovrstni programi primerni za tiste študente, ki se sicer redkeje odločijo poiskati strokovno psihološko pomoč, kadar se spoprijemajo s težavami in povečano obremenitvijo.

Poleg organiziranih skupinskih programov razvijanja čuječnosti se lahko čuječnostno prakso poučuje in izvaja tudi individualno, ko se posamezen študent sooča s povečano stopnjo stresa, določenimi psihološkimi težavami ali pa si želi usvojiti oz. bolje razviti določene socialno-emocionalne spretnosti. Največkrat so izvajalci tovrstne individualizirane podpore študentom strokovni delavci, zaposleni v centrih za psihološko svetovanje.

Obravnavanje koncepta čuječnosti, spoznavanje in učenje praktične uporabe čuječnostnih praks pa lahko sestavlja tudi redni del študijskega programa. Trenutno v slovenskem visokošolskem prostoru še ne obstaja študijski predmet, ki bi bil prvenstveno namenjen obravnavanju tovrstnih vsebin. Izjema so le določeni predmeti na tistih študijskih programih, ki so neobhodno povezani s psihološko znanostjo (npr. študij psihologije, socialnega dela).



## **6.2 Spodbujanje in razvijanje čuječnosti v okviru rednega pedagoškega dela**

Spodbujanje in razvijanje čuječnosti pri študentih pa ni odvisno le od sistemskih pristopov na tem področju, temveč tudi od samih visokošolskih učiteljev in njihovega dela. Slednji so pri izvajanju pedagoškega procesa v vsakodnevni interakciji s študenti, kar jim daje izvrstne možnosti za krepitev čuječnosti pri študentih. Tako se v akademskih krogih pojavlja vse več pobud za vključevanje čuječnostnih praks in tehnik v samo visokošolsko poučevanje (Bush, 2011).

Kako lahko visokošolski učitelj vključi čuječnostno prakso v svoje delo s študenti? Možnosti za to je veliko, izbor in izvedba pa bosta seveda odvisni tudi od samih okoliščin. Tako bodo na izbiro in implikacijo čuječnostne tehnike vplivali med drugim: vsebina in narava študijskega predmeta, v katerem se bo čuječnostna tehnika izvedla, specifične značilnosti študentov glede na njihovo izbrano študijsko smer in določene potrebe študentov, kot je npr. predizpitna anksioznost. V nadaljevanju je predstavljenih nekaj možnosti izvedbe čuječnostnih tehnik v različnih delih pedagoškega procesa ter navajam glavne učinke, ki jih lahko uporaba posamezne tehnike prinese tako za študente kot za celoten študijski proces.

### **6.2.1 Spodbujanje čuječnosti pred izvedbo študijske dejavnosti ali na njenem začetku**

Visokošolski učitelj se lahko za uporabo katere od tehnik čuječnosti odloči na začetku pedagoške ure kot pripravo na študijski proces, ki bo sledil; ali pa kot uvod v vsebino predavanja/vaj/seminarja. Pri tem bo zasledoval cilje, kot so:

- spodbujanje študentove čuječnosti kot priprava na učenje,
- dvig študentove samozavesti za usvajanje nove študijske snovi,
- spodbujanje študentove motivacije in zavzetosti za študij,
- spodbujanje zaznavanja telesa in telesnih občutkov,
- dvig kognitivnih sposobnosti študenta, zlasti njegove pozornosti in kratkoročnega spomina,
- spodbujanje ustvarjalnosti.

Če študent zavzema pozicijo čuječnosti, lahko to predstavlja optimalno izhodišče za njegov nadaljnji proces učenja, saj bo k spoznavanju in sprejemanju študijske snovi pristopal s polno pozornostjo, na odprt in radoveden način. Čuječnost študentu omogoča, da umiri svoje misli in se osredotoči na dogajanje v študijskem prostoru. Zelo preprosta 3-minutna tehnika, ki jo lahko za spodbujanje čuječnosti kot pripravo na študijski proces uporabi visokošolski učitelj, je naslednja:

Študenti naj zavzamejo udoben položaj, oči imajo lahko pri izvajanju vaje zaprte. Spodbudimo jih, da si vzamejo minuto časa in pri sebi odgovorijo na vprašanje: »Kako sem v tem trenutku?«. Pri tem naj se osredotočijo na svoja čustva, misli in občutja ter jih poskušajo ozavestiti in ubesediti. V naslednji minuti naj svojo pozornost usmerijo na proces dihanja: opazujejo naj svoje dihanje, ne da bi ga pri tem usmerjali ali kontrolirali. Zadnja minuta vaje je namenjena razširitvi pozornosti na dogajanje, ki ga dihanje povzroča: na spremembe v telesu in s tem povezana občutja. Pomembno je, da študentom razložimo, da je zlasti na začetku izvajanja prakse čuječnosti normalno, da jim pozornost uhaja na druge stvari in da se pojavljajo določene »vsiljive« misli. Cilj vaje ni zavračati misli, ki se pojavljajo, temveč jih ozavestiti – dopustiti, da se misel pojavi in nato znova odide. Z vajo postaja študent pri tem vse boljši in zmore dalj časa ohranjati svojo pozornost.

Učinkovito pripravo na študijski proces predstavlja tudi dvig študentove samozavesti za usvajanje nove študijske snovi. Velikokrat je namreč proces učenja pri študentih povezan z doživljanjem strahu pred morebitnim nerazumevanjem študijske snovi, nezmožnostjo reševanja problemov in dvomi v lastne sposobnosti. Učinkovita tehnika na tem področju je lahko vaja čuječnosti po imenu 'Gora', ki predstavlja vodeno meditacijo z uporabo vizualizacije. Izvedemo jo s pomočjo pripovedovanja ali branja vnaprej pripravljene besedila, v katerem opisuje goro kot mogočno, trdno in nepremakljivo celoto, ki kljubuje zunanjim dogajanjem. Študente spodbudimo k predstavljanju podobe gore, doživljanju njenih značilnosti in preslikavi le-teh nase.

Za spodbujanje motivacije pri študentih in njihove zavzetosti za študij je koristno, če imajo študenti izdelano vizijo, kako naj bi izgledala njihova željena profesionalna pot. Za razliko od ciljev, ki so kratkoročne narave, so sanje oz. vizija usmerjene v bolj oddaljeno prihodnost. Medtem ko so cilji konkretni, realni in dosegljivi, vizija nima teh omejitev – posameznik si lahko svojo »sanjsko« prihodnost predstavlja v obliki, ki je realno gledano zanj malo verjetno dosegljiva (Newman, 2000). S tem pa

ni nič narobe, kajti glavna funkcija sanj oz. vizije je njen afektivni del – spodbujanje notranje motivacije posameznika, da se pomika v želeni smeri. Vizija posamezniku daje motivacijo, da se razvija, si postavlja cilje na svoji poti in jih poskuša zasledovati. Zato je koristno, da pri spodbujanju profesionalnega razvoja študentov in njihove motivacije za študij uporabljamo vizualizacijo njihove pozitivne prihodnosti. Na ta način lahko spodbudimo začetek njihove poklicne poti, ki se bo kasneje nadaljevala skozi delo in pridobivanje praktičnih izkušenj. Pri tem se lahko poslužujemo različnih tehnik čuječnosti. Primer: po izvajanju vaje, kot je npr. čuječe dihanje, študente spodbudimo k oblikovanju vizije njihove prihodnosti, kot si jo želijo. Pri tem študentom naročimo, naj bodo pozorni na misli, občutja in podobe, ki se jim bodo ob predstavljeni viziji pojavile. Po čuječem zaznavanju in zavedanju vseh teh vsebin študente spodbudimo k poglobljanju njihove vizije z vprašanji, kot so: »Kakšno naj bo moje vsakodnevno ravnanje, ki mi bo omogočilo doseganje te prihodnosti?«, »Kakšen si želim biti v odnosu do drugih?«, »Katere spretnosti in znanja potrebujem, da bom to prihodnost dosegel?«, »Kako mi lahko študij pri tem pomaga?«, »Kako se lahko najbolje odzovem na priložnosti, ki se mi ponujajo?«. Nato študente usmerimo v predstavljanje samih sebe v tej prihodnosti in tega, kar v njej počnejo. Spodbudimo jih k čuječemu zaznavanju misli, čustev in občutkov, ki jih omenjene predstave v njih vzbudijo. Nagovorimo jih, naj tovrstna občutja ponesejo v študijsko delo, ki bo sledilo.

Pri študijskih predmetih, ki vključujejo uporabo telesa, bodo uporabne in koristne zlasti tiste tehnike čuječnosti, ki spodbujajo zaznavanje telesa in telesnih občutkov – tako v njegovem mirovanju kot med gibanjem. Ena tovrstnih čuječnostnih vaj je t. i. »pregled telesa« – vaja, pri kateri študenti najprej zavzamejo udoben položaj (leže ali sede na stolu z naslonjalom), nato pa jih spodbudimo k postopnemu zavedanju dihanja, položaja telesa, telesnih občutkov, kot so: zaznavanje teže telesa, stika telesa s podlago in oblačili, telesne temperature, morebitnih bolečih ali preobčutljivih delov telesa ter delov telesa, ki jih udeleženci morda ne zaznavajo. Nato jih sistematično vodimo skozi zaznavanje lastnega telesa, tako da jim naročamo, naj svojo pozornost v celoti posvetijo določenemu delu telesa in občutkom na tem področju. Običajno pri tem sledimo naslednjemu vrstnemu redu: stopala, spodnji del nog, kolena, stegna, predel medenice, trebuh, prsni koš, hrbet, prsti na rokah in dlani, podlahti, komolci, nadlahti, ramena, vrat, glava. Študent vajo zaključi s sočasnim usmerjanjem pozornosti na celotno telo oziroma vse njegove dele.

Pri študijskih predmetih, ki so izrazito analitične narave (npr. naravoslovni predmeti), laboratorijskih vajah, kot tudi pri vseh drugih študijskih dejavnostih, ki zahtevajo od študenta sposobnost dobrega opazovanja, so učinkovite predvsem tiste tehnike čuječnosti, ki spodbujajo pozornost in sposobnost odprtega zaznavanja zunanjega sveta. Eno najpogosteje uporabljenih tehnik predstavlja t. i. »vaja z rozino«. Vaja študente spodbudi k aktivnemu zaznavanju in usmerjanju pozornosti na vsa občutja, ki jih sproža objekt študentove pozornosti (v tem primeru rozina). Izvedemo jo tako, da študentom razdelimo rozine (namesto rozin lahko uporabimo katerikoli drug, »običajen« predmet) in jih usmerimo na doživljanje rozine kot objekta, ki ga do sedaj še nikoli niso imeli priložnost spoznati. Študente usmerjamo k popolni pozornosti na izgled rozine, občutek, ki ga rozina daje med prsti, način, kako se rozina odzove na manipulacijo (npr. stiskanje s prsti), njen vonj in okus v ustih. Usmerjanje pozornosti na določen objekt študentom omogoči, da se začnejo bolje zavedati vseh svojih zaznav in usmerijo svoje razmišljanje na »tukaj in sedaj«.

Eden od kognitivnih učinkov rednega izvajanja prakse čuječnosti je izboljšanje delovnega spomina vadečega. V ta namen lahko s študenti izvedemo preprosto vajo čuječega opazovanja, ki se bo najbolje obnesla v zunanjem okolju (lahko pa jo izvedemo tudi v predavalnici). Študente spodbudimo k temu, da aktivno pogledajo vse, kar lahko vidijo okoli sebe. Pri tem naj se izogibajo kategoriziranju in dajanju pomena stvarjem, ki jih zaznajo; opazujejo naj jih skozi njihove barve, vzorce, gibanje. Poskušajo naj zavzeti pogled opazovalca, kateremu so objekti, ki jih vidi, povsem neznani. Študente poskušamo usmeriti v to, da so pri svojem opazovanju odprti in polni zavedanja na vse, kar njihov vid zazna. Vaja čuječega opazovanja seveda ni namenjena le krepitvi kratkoročnega spomina vadečih, saj spodbuja vse komponente čuječnosti: usmerjanje pozornosti na zaznavanje sedanjega trenutka, zavedanje svojega doživljanja, odprtost in sprejemanje.

### **6.2.2 Spodbujanje čuječnosti študentov med izvajanjem študijske dejavnosti ali po njej**

Spodbujanje čuječnosti lahko pomembno prispeva k bolj kvalitetnemu učnemu procesu študentov, saj izvajanje čuječnostne prakse spodbuja proces spoznavanja, stimulira ustvarjalnost ter vodi do globljih uvidov v naučeno (Bush, 2011). Uporaba koncepta čuječnosti ter posameznih čuječnostnih tehnik med izvajanjem študijske dejavnosti pri študentih dviguje njihovo pozornost na snov in na lastna doživljanja

v procesu učenja, hkrati pa spodbuja tudi refleksijo o naučenem. Študenti se ob tem urijo v spretnostih čuječega poslušanja, odprtega sprejemanja in empatije.

Primer spodbujanja študentove refleksije o naučenem predstavlja vaja »čuječe branje«. Vaja je še posebej uporabna, kadar študenti med izvedbo pedagoškega procesa upravljajo s pisnim gradivom, v nekoliko spremenjeni različici pa jo lahko uporabimo tudi pri katerikoli drugi metodi poučevanja. Priporočljivo je, da pred branjem gradiva s študenti izvedemo kratko tehniko čuječega dihanja, nato pa jih spodbudimo, da poskušajo obdržati stopnjo čuječnosti, ki so jo vzpostavili med dihanjem, tudi med samim branjem gradiva. Po branju študenti ponovno izvedejo kratko tehniko čuječega dihanja. Po njej s pomočjo pisanja opišejo, kako se prebrano povezuje z njihovo osebno izkušnjo. Pri pisanju naj bodo čimbolj specifični, opišejo naj katerikoli izkušnjo, ki so jo doživeli med branjem, in način, kako prebrano vpliva na njih.

Sposobnost čuječega komuniciranja (izražanja in sprejemanja informacij) je pomembna kompetenca, ki študentu omogoča ne samo kvalitetnejši proces učenja, temveč predstavlja tudi eno ključnih socialnih spretnosti, uporabno na različnih življenjskih področjih. Za spodbujanje čuječega komuniciranja lahko s študenti izvedemo kratko vajo, pri kateri jih razporedimo v pare. Študenti drug drugemu v paru opišejo, kaj jih najbolj spravlja v stres in česa se najbolj veselijo. Pri tem jih spodbudimo, da spremljajo svoja doživljanja, medtem ko govorijo o sebi, in da so pozorni na svoja občutja, kadar opisujejo nekaj stresnega ter takrat, ko opisujejo nekaj pozitivnega. Hkrati jim naročimo, naj bodo pozorni na svoje misli, občutja in zaznave tudi, kadar so v vlogi poslušalca. Ko študenti končajo s pogovorom v parih, jih usmerimo, da vsak zase razmislijo o svojem doživljanju, ko so bili v vlogi sporočevalca oz. poslušalca. Pri tem so lahko iztočnica za razmislek vprašanja, kot so: »Kako si se počutil, ko si govoril o sebi?«, »Kako si se počutil, ko si poslušal drugega?«, »Si morda opazil, da so ti misli pri tem uhajale? Kaj te je zmotilo?«, »Si pri poslušanju opazil, da presojaš tisto, o čemer ti sogovornik govori?«, »Kaj bi se zgodilo, če bi vsakogar, s katerim govoriš, poslušal na takšen način?«, »Kako bi se počutil, če bi vedno, kadar govoriš ali poslušаш, k temu pristopal s pozornostjo, prijaznostjo in sprejemanjem?«.

Vaja čuječe komunikacije študentom pomaga krepiti tudi njihovo sposobnost razumevanja drugih, sprejemanja in empatije. Naštete kompetence so zlasti pomembne za študente tistih študijskih smeri, ki se izobražujejo za poklice, neposredno vezane na delo z ljudmi (npr. pedagoški, zdravstveni poklici). Pri slednjih lahko visokošolski učitelj v svoje poučevanje odlično vključi čuječnostne tehnike, ki spodbujajo zaznavanje drugih, njihovo razumevanje in odprto sprejemanje. Tako lahko npr. pri praktičnem usposabljanju študente spodbudimo, naj bodo pri svojem delu pozorni na to, kako zaznavajo in reagirajo na druge (npr. na pacienta, učenca, stranko). Razmislijo naj o tem, ali določeno osebo vidijo kot večplastnega posameznika ali pa jo morda označujejo s kakšno oznako (npr. »razvajan otrok«, »hipohonder«). Pozorni naj bodo na kakršnakoli lastna občutja ob tej osebi (npr. čustva naklonjenosti, obsojajoče misli) in kako ta vplivajo na njihovo obnašanje do te osebe. Študente spodbudimo k temu, da poskušajo ob naslednji interakciji zavzeti pozicijo odprtega opazovalca, ki o osebi, ki jo opazuje, ne ve ničesar; zaveda pa se, da ta posameznik ravno tako kot on doživlja prijetne in neprijetne izkušnje.

Del pedagoškega procesa predstavlja tudi preverjanje in ocenjevanje znanja, ki lahko za študente predstavlja pomemben izvor stresa (Halladay idr., 2019). Če nam okoliščine omogočajo, lahko za zmanjšanje doživljanja stresa pri študentih pred izvedbo preverjanja in ocenjevanja znanja izvedemo katero od čuječnostnih tehnik, ki še posebej pripomorejo k sprostitvi in osredotočenosti. Ena tovrstnih je npr. tehnika izmeničnega dihanja skozi nosnici. Pri tej vaji študenti uporabijo svoj palec in prstanec, s katerima si izmenično pokrivajo posamezno nosnico. Tako pri vdihu s palcem pokrijejo svojo desno nosnico in vdihnejo skozi levo; ob izdihu pa s sredincem pokrijejo svojo levo nosnico in izdihnejo skozi desno. Naredijo nekaj takšnih vdihov in izdihov. Če imamo na voljo več časa, lahko s študenti izvedemo tudi tehniko postopne mišične relaksacije, pri kateri udeleženci s svojo pozornostjo potujejo po telesu od glave navzdol, zaznavajo morebitne napetosti in jih poskušajo zavestno sprostiti. Ta tehnika lahko študentom pomaga pri zmanjšanju anksioznosti in z njo povezanih simptomov (npr. tresenje, nemir, težave pri presojanju).

## **7 Zaključek**

Čas študija predstavlja za mladega odraslega obdobje, v katerem se le-ta srečuje s številnimi novimi zahtevami in obremenitvami. Slednje lahko prispevajo k prekomernemu doživljanju stresa in k nastanku ali poglobljanju drugih psiholoških težav, kot sta anksioznost in depresivnost (Auerbach idr., 2018). Povečana občutljivost na področju duševnega zdravja v tem razvojnem obdobju pa nosi tudi svojo drugo plat, pomembno iz vidika promocije zdravja pri študentih: to je visoko stopnjo dojemljivosti študentov za vplive na področju zdravja in psihološkega funkcioniranja. V obdobju študija oz. zgodnje odraslosti si namreč posameznik oblikuje vzorce spoprijemanja z obremenitvami in težavami ter navade, povezane z zdravjem, ki jih bo najverjetneje uporabljal tudi svojem kasnejšem življenju. Obdobje študija tako daje obilo priložnosti za to, da veliki skupini ljudi, ki jih predstavlja študentska populacija, predstavimo učinkovite načine pri spoprijemanju z obremenitvami ter vzorce vedenja, ki jim lahko pomagajo dosegati in ohranjati njihovo psihofizično zdravje ne le v času študija, temveč skozi celotno življenje.

Enega tovrstnih načinov delovanja predstavlja tudi čuječnost oz. redno izvajanje čuječnostnih praks. Kot je namreč moč sklepati iz rezultatov raziskav o učinkih izvajanja čuječnostne prakse pri študentih, so ti zelo spodbudni, saj lahko za študente prinašajo številne pozitivne posledice na področju njihovega psihološkega delovanja (znižana stopnja stresa, simptomov anksioznosti in depresije), kognitivnega delovanja (višja stopnja pozornosti in večja učinkovitost delovnega spomina), študijskega dela in učenja (globlji uvid, razumevanje in večja ustvarjalnost) ter na področju socialnega delovanja (višja stopnja empatije, socialne povezanosti in sprejemanja drugih). Zato se vsekakor zdijo smiselne pobude o vključevanju principov čuječnosti in izvajanja čuječnostnih praks v visokošolsko izobraževanje.

Implementacija vsebin iz področja čuječnosti v visokošolski prostor lahko poteka na sistemskem nivoju – to je na nivoju univerz ter posameznih fakultet. Slednja lahko zajema: (1) organizacijo in izvedbo programov, namenjenih razvijanju čuječnosti pri študentih, (2) vključevanje spodbujanja in razvijanja čuječnosti v že obstoječe programe na področju duševnega zdravja študentske populacije ter (3) oblikovanje in vključevanje študijskih predmetov, ki pokrivajo vsebine iz področja čuječnosti, v nabor predmetov posameznih študijskih programov.

Vsaj enakovreden del vključevanja čuječnosti v visokošolsko izobraževanje kot na sistemski ravni pa naj bi se odvijal tudi na nivoju delovanja posameznika – to je visokošolskega učitelja. Le-ta skozi svoje pedagoško delo redno vstopa v stik s študenti, kar mu daje veliko priložnosti za to, da študente ozavešča o pomenu čuječnosti in jih skozi študijski proces usmerja k višji stopnji čuječnosti. Vključevanje čuječnostnih praks v študijski proces pa ne vpliva ugodno samo na posameznega študenta – uspešno spreminja tudi celoten študijski proces, saj izboljša kvaliteto dela, spodbuja k večji odprtosti pri spoznavanju in dviga ustvarjalnost. Zato je izredno dragoceno, če visokošolski učitelj uspe prepoznati potencialno vlogo, ki jo ima uporaba čuječnosti v študijskem procesu, in najti načine, kako jo vanj ustrezno umestiti.

### Literatura

- Auerbach, R. P., Mortier, P., Bruffaerts, R., Alonso, J., Benjet, C. in Cuijpers, P. (2018). The WHO world mental health surveys international college student project: prevalence and distribution of mental disorders. *J. Abnormal Psychol.*, 127, 623–638.
- Bamber, M. D. in Morpeth, E. (2019). Effects of mindfulness meditation on college student anxiety: A meta-analysis. *Mindfulness*, 10(2), 203–214.
- Bamber, M. D. in Schneider, J. K. (2016). Mindfulness-based meditation to decrease stress and anxiety in college students: A narrative synthesis of the research. *Educational Research Review*, 18, 1–32
- Bargh, J.A. in Chartrand, T.L. (1999). The unbearable automaticity of being. *Am. Psychol.* 54(7), 462–479.
- Beddoe, A. E. in Murphy, S. O. (2004). Does mindfulness decrease stress and foster empathy among nursing students? *The Journal of Nursing Education*, 43, 305–312.
- Beiter, R., Nash, R., McCrady, M., Rhoades, D., Linscomb, M., Clarahan, M. in Sammut, S. (2015). The prevalence and correlates of depression, anxiety, and stress in a sample of college students. *Journal of Affective Disorders*, 173, 90–96.
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J. in Devins, G. (2004). Mindfulness: a proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11, 230–241.
- Bowlin, S. L. in Baer, R. A. (2011). Relationships between mindfulness, self-control, and psychological functioning. *Personality and Individual Differences*, 52, 411–415.
- Breedvelt, J. J., Amanvermez, Y., Harrer, M., Karyotaki, E., Gilbody, S., Bockting, C. L. in Ebert, D. D. (2019). The effects of meditation, yoga, and mindfulness on depression, anxiety, and stress in tertiary education students: A meta-analysis. *Frontiers in Psychiatry*, 193(10), 1–15.
- Bush, M. (2011). Mindfulness in higher education. *Contemporary Buddhism: An Interdisciplinary Journal*, 12(1), 183–197.
- Caldwell, K., Harrison, M., Adams, M., Quin, R. H. in Greeson, J. (2010). Developing mindfulness in college students through movement-based courses: effects on self-regulatory self-efficacy, mood, stress, and sleep quality. *Journal of American College Health*, 58(5), 433–442.
- Canby, N. K., Cameron, I. M., Calhoun, A. T. in Buchanan, G. M. (2015). A brief mindfulness intervention for healthy college students and its effects on psychological distress, self-control, meta-mood, and subjective vitality. *Mindfulness*, 6(5), 1071–1081.
- Carson, J. W., Carson, K. M., Gil, K. M. in Baucom, D. H. (2004). Mindfulness-based relationship enhancement. *Behavior Therapy*, 35, 471–494.
- Craig, A. (2003). Interoception: The sense of the physiological condition of the body. *Current Opinion in Neurobiology*, 13, 500–505.



- Condon, P., Desbordes, G., Miller, W. in DeSteno, D. (2013). Meditation increases compassionate responses to suffering. *Psychol. Sci.* 24(10): 2125–27
- Creswell, J. D. (2017). Mindfulness interventions. *Annual Review of Psychology*, 68, 491–516.
- Dawood, E., Al Ghadeer, H., Mitsu, R., Almutary, N. in Alenezi, B. (2016). Relationship between Test Anxiety and Academic Achievement among Undergraduate Nursing Students. *Journal of Education and Practice*, 7(2), 57–65.
- Dreyfus, G. (2011). Is mindfulness present-centred and non-judgmental? A discussion of the cognitive dimensions of mindfulness. *Contemporary Buddhism*, 12, 41–54.
- Eberth, J. in Sedlmeier, P. (2012). The effects of mindfulness meditation: a meta-analysis. *Mindfulness*, 3(3), 174–189.
- Eisenberg, D., Hunt, J., Speer, N. in Zivin, K. (2011). Help seeking for mental health on college campuses: review of evidence and next steps for research and practice. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 199(5), 301–308.
- Galante, J., Dufour, G., Vainre, M., Wagner, A. P., Stochl, J., Benton, A. in Jones, P. B. (2018). A mindfulness-based intervention to increase resilience to stress in university students (the Mindful Student Study): a pragmatic randomised controlled trial. *The Lancet Public Health*, 3(2), 72–81.
- Glomb, T. M., Duffy, M. K., Bono, J. E. in Yang, T. (2011). *Mindfulness at work*. In J. Martocchio, H. Liao in A. Joshi (Eds.), *Research in personnel and human resource management* (pp. 115–157). Bingley, UK: Emerald.
- Godfrey, K. M., Gallo, L. C. in Afari, N. (2015). Mindfulness-based interventions for binge eating: a systematic review and meta-analysis. *Journal of Behavioral Medicine*, 38(2), 348–362.
- Halladay, J. E., Dawdy, J. L., McNamara, I. F., Chen, A. J., Vitoroulis, I., McInnes, N. in Munn, C. (2019). Mindfulness for the mental health and well-being of post-secondary students: A systematic review and meta-analysis. *Mindfulness*, 10(3), 397–414.
- Himelstein, S., Hastings, A., Shapiro, S. in Heery, M. (2012). Mindfulness training for self-regulation and stress with incarcerated youth: A pilot study. *Probation Journal*, 59(2), 151–165.
- Hughes, B. M. (2005). Study, examinations, and stress: blood pressure assessments in college students. *Educational Review*, 57, 21–36.
- Hülshager, U. R., Feinholdt, A. in Nübold, A. (2015). A low-dose mindfulness intervention and recovery from work: Effects on psychological detachment, sleep quality, and sleep duration. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 88(3), 464–489.
- Kabat-Zinn J. (1982). An outpatient program in behavioral medicine for chronic pain patients based on the practice of mindfulness meditation: theoretical considerations and preliminary results. *Gen. Hosp. Psychiatry* 4(1): 33–47.
- Kabat-Zinn J. (1990). *Full Catastrophe Living: Using the Wisdom of Your Body and Mind to Face Stress, Pain, and Illness*. New York: Delta.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context : Past-, present-, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 144–156.
- Kang, Y., Gruber, J. in Gray, J. R. (2013). Mindfulness and de-automatization. *Emot. Rev.* 5(2):192–201
- Khoury, B., Sharma, M., Rush, S. E. in Fournier, C. (2015). Mindfulness-based stress reduction for healthy individuals: A meta-analysis. *Journal of Psychosomatic Research*, 78(6), 519–528.
- Kerr, C. E., Sacchet, M. D., Lazar, S.W., Moore, C. I. in Jones, S. R. (2013). Mindfulness starts with the body: Somatosensory attention and top-down modulation of cortical alpha rhythms in mindfulness meditation. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7, 1–15.
- Killingsworth, M.A. in Gilbert, D.T. (2010). A wandering mind is an unhappy mind. *Science* 330(6006): 932.
- Langer, E. J. (1997). *The power of mindful learning*. Cambridge, MA: Perseus Books.
- Lazarus, R. S. in Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York, NY: Springer.
- Lindsay, E. K., Young, S., Brown, K. W., Smyth, J. M. in Creswell, J. D. (2019). Mindfulness training reduces loneliness and increases social contact in a randomized controlled trial. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 116(9), 3488–3493.

- Maglione, M. A., Maher, A. R., Ewing, B., Colaiaco, B., Newberry, S., Kandrack, R., Shanman, R., Sorbero, M. in Hempel, S. (2017). Efficacy of mindfulness meditation for smoking cessation: A systematic review and meta-analysis. *Addictive Behaviors*, 69, 27–34.
- McClintock, A. S. in Anderson, T. (2013). The application of mindfulness for interpersonal dependency: effects of a brief intervention. *Mindfulness*, 6, 1–10.
- Newman, C. S. (2000). Seeds of professional development in pre-service teachers: A study of their dreams and goals. *International Journal of Educational Research*, 33(2), 125–217.
- Regehr, C., Glancy, D. in Pitts, A. (2013). Interventions to reduce stress in university students: A review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 148(1), 1–11.
- Shankar, N. L. in Park, C. L. (2016). Effects of stress on students' physical and mental health and academic success. *International Journal of School & Educational Psychology*, 4(1), 5–9.
- Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Astin, J. A. in Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of Clinical Psychology*, 62, 373–386.
- Sonnentag, S. in Zijlstra, F. R. H. (2006). Job characteristics and off-job activities as predictors of need for recovery, well-being, and fatigue. *Journal of Applied Psychology*, 91, 330–350.
- Stew, G. (2011). Mindfulness training for occupational therapy students. *The British Journal of Occupational Therapy*, 74(6), 269–276.
- Weinstein, N., Brown, K. W. in Ryan, R. M. (2009). A multi-method examination of the effects of mindfulness on stress attribution, coping, and emotional well-being. *Journal of Research in Personality*, 43, 374–385.
- Williams, J. M. G. (2010). Mindfulness and psychological process. *Emotion*, 10, 1–7.
- Woods, A. M., Racine, S. E. in Klump, K. L. (2010). Examining the relationship between dietary restraint and binge eating: differential effects of major and minor stressors. *Eating Behaviors*, 11, 276–280.
- Zeidan, F., Johnson, S. K., Gordon, N. S. in Goolkasian, P. (2010). Effects of brief and sham mindfulness meditation on mood and cardiovascular variables. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 16, 867–873.
- Zivin, K., Eisenberg, D., Gollust, S. E. in Golberstein, E. (2009). Persistence of mental health problems and needs in a college student population. *Journal of Affective Disorders*, 117, 180–185.

# UČENJE IN POUČEVANJE V VISOKEM ŠOLSTVU: SPOZNANJA IN IZZIVI

TINA VRŠNIK PERŠE (UR.)

Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija.  
E-pošta: tina.vrsnik@um.si

**Povzetek** Na ravni visokošolskega izobraževanja se raziskovalci in razvijalci sodobnih praks vse bolj osredotočajo na učenje in poučevanje, ki je osredinjeno na študente. Študente se tako postavlja v vlogo aktivnih udeležencev izobraževalnega procesa, udeležencev, ki lahko sooblikujejo ta izobraževalni proces in prevzemajo polno odgovornost za svoje lastne dosežke in poti, ki jih izbirajo. Pri tem so ključni dejavnik visokošolski učitelji in njihove kompetence, saj morajo oblikovati inovativna učna okolja na način, ki spodbuja in omogoča študentom sprejemati odgovorne odločitve v zvezi z lastnim izobraževalnim procesom. Znanstvena monografija Učenje in poučevanje v visokem šolstvu: spoznanja in izzivi vključuje različne sodobne poglede na to tematiko, tako iz pedagoškega in didaktičnega kakor tudi iz psihološkega zornega kota. Monografija je sestavljena iz uvodnika, ki predstavi vsebino le-te in prispevke medsebojno poveže, ter osmih poglavij z raznoliko, a med seboj pomembno povezano vsebino, ki se smiselno dopolnjuje in nadgrajuje.

**Ključne besede:**

učenje,  
poučevanje,  
visokošolsko  
izobraževanje,  
učitelj,  
študent

# LEARNING AND TEACHING IN HIGHER EDUCATION: LESSONS AND CHALLENGES

TINA VRŠNIK PERŠE (ED.)

University of Maribor, Faculty of Education, Maribor, Slovenia.

E-mail: [tina.vrsnik@um.si](mailto:tina.vrsnik@um.si)

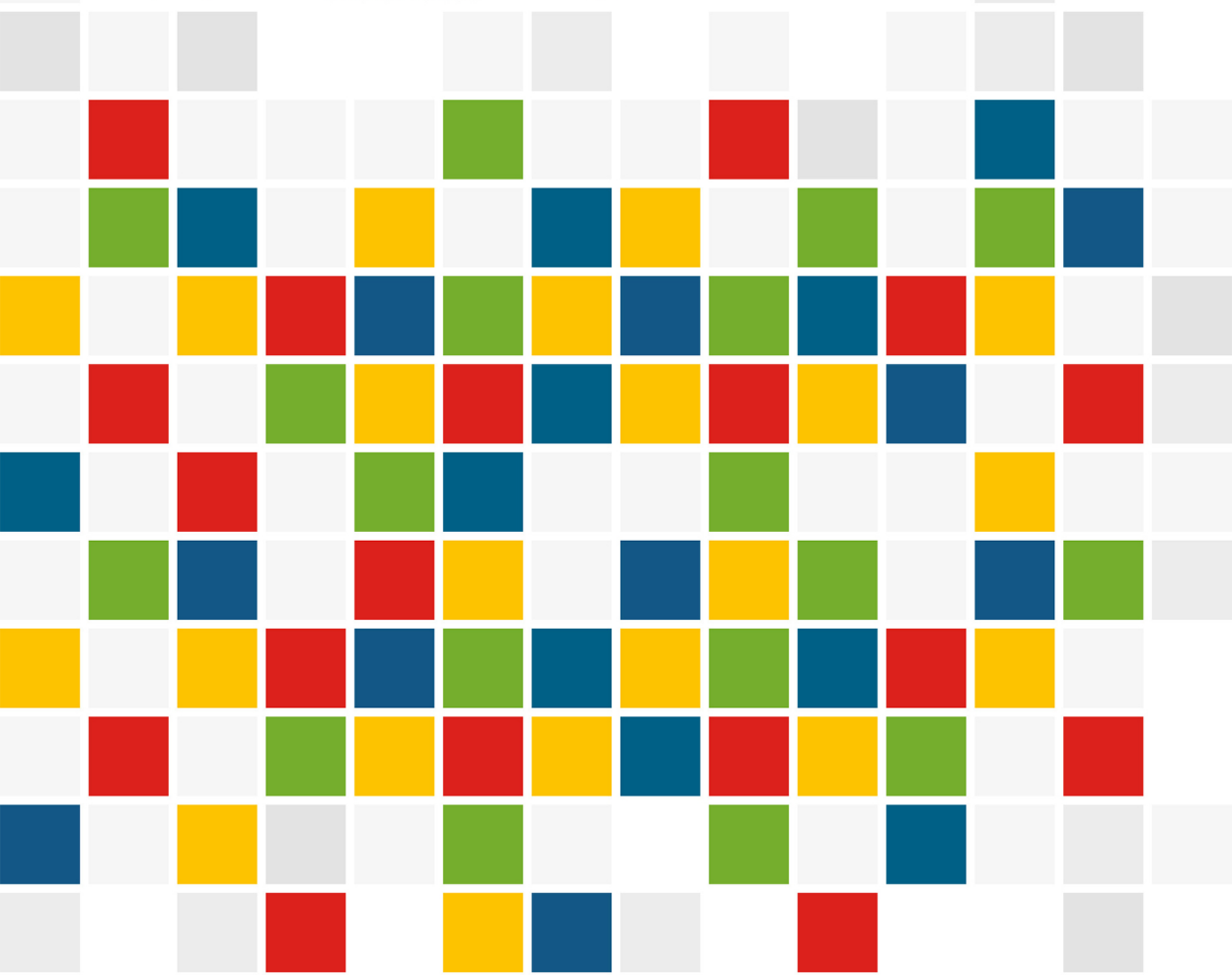
**Abstract** At the higher education level, researchers and developers of contemporary practices increasingly focus on student-centred learning and teaching. Students are thus placed in the role of active participants in the educational process that can help shape the educational process and take full responsibility for their performance and the path they choose. University teachers and their competencies have a key role in this process, as they must design innovative learning environments so that students are encouraged and empowered to make responsible choices about their educational process. The scientific monograph *Learning and Teaching in Higher Education: Lessons and Challenges* contains various contemporary views on this topic, from both a pedagogical and didactic perspective and a psychological one. The monograph consists of an editorial that introduces the chapters' content and links the chapters together and eight chapters with different but essentially related contents that are meaningfully complemented and enhanced.

**Keywords:**

learning,  
teaching,  
higher  
education,  
teacher,  
student.



Univerza v Ljubljani



Projekt »Inovativno učenje in poučevanje v visokem šolstvu (INOUP)« sofinancirata Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada.



INOUP  
Inovativno učenje in  
poučevanje v visokem šolstvu



REPUBLIKA SLOVENIJA  
MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE,  
ZNANOST IN ŠPORT



EVROPSKA UNIJA  
EVROPSKI  
SOCIALNI SKLAD