

UREDILA

---

Matej Urbančič  
Damijan Štefanc

Univerza v Ljubljani



# PRIROČNIK VISOKOŠOLSKE DIDAKTIKE

---

Priročnik za inovativno načrtovanje  
in izvajanje visokošolskega pouka



# PRIROČNIK VISOKOŠOLSKE DIDAKTIKE

---

**Priročnik za inovativno načrtovanje  
in izvajanje visokošolskega pouka**

## UREDILA

---

Matej Urbančič  
Damijan Štefanc

## AVTORJI

---

Nina Breznikar, Monika Govekar–Okoliš,  
Katja Jeznik, Jana Kalin, Danijela Makovec  
Radovan, Jasna Mažgon, Borut Mikulec,  
Romina Plešec Gasparič, Katarina Rojko,  
Klara Skubic Ermenc, Marjeta Šarič,  
Damijan Štefanc, Barbara Šteh, Matej Urbančič,  
Milena Valenčič Zuljan, Tadej Vidmar

Ljubljana 2022

Projekt INOVUP (Inovativno učenje in poučevanje v visokem šolstvu) je namenjen izboljševanju kakovosti visokošolskega izobraževanja z načrtnim uvajanjem sodobnih oblik učenja in poučevanja. Z izvajanjem številnih dejavnosti prispeva k pedagoški usposobljenosti visokošolskih učiteljev in sodelavcev ter sistemski podprtosti visokošolskih institucij.

Projekt INOVUP sofinancirata Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada in Republika Slovenija. Konzorcijski partnerji v projektu so Univerza v Ljubljani, Univerza v Mariboru, Univerza na Primorskem in Fakulteta za informacijske študije. Več informacij o projektu je zbranih na spletišču [www.inovup.si](http://www.inovup.si).

## PRIROČNIK VISOKOŠOLSKE DIDAKTIKE:

priročnik za načrtovanje in izvajanje visokošolskega pouka

<b>Urednika:</b>	doc. dr. Matej Urbančič in izr. prof. dr. Damijan Štefanc
<b>Avtorji:</b>	Nina Breznikar, Monika Govekar-Okoliš, Katja Jeznik, Jana Kalin, Danijela Makovec Radovan, Jasna Mažgon, Borut Mikulec, Romina Plešec Gasparič, Katarina Rojko, Klara Skubič Ermenc, Marjeta Šarič, Damijan Štefanc, Barbara Šteh, Matej Urbančič, Milena Valenčič Zuljan, Tadej Vidmar
<b>Jezikovni pregled:</b>	Irena Hvala (Amidas d. o. o.)
<b>Založila:</b>	Založba Univerze v Ljubljani
<b>Za založnika:</b>	prof. dr. Gregor Majdič, rektor
<b>Izdala:</b>	Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta
<b>Za izdajatelja:</b>	prof. dr. Mojca Schlamberger Brezar, dekanja
<b>Oblikovna zasnova:</b>	Studio 8, d. o. o., Maribor
<b>Priprava:</b>	Studio Signum, d.o.o.
<b>Dosegljivo na:</b>	<a href="https://knjigarna.uni-lj.si/">https://knjigarna.uni-lj.si/</a>

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



Prva e-izdaja. Publikacija je brezplačna. DOI: 10.51746/9789617128963

---

Kataložni zapis o publikaciji (CIP) pripravili v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani COBISS.SI-ID 121624835  
ISBN 978-961-7128-96-3 (PDF)

---

<b>Uvod</b> .....	<b>9</b>
<b>Kako uporabljati priročnik?</b> .....	<b>10</b>
<b>Med preteklostjo in prihodnostjo visokošolskega izobraževanja</b> .....	<b>11</b>
Na kratko o visokošolskem izobraževanju z dolgo zgodovino .....	11
Visokošolsko izobraževanje v Sloveniji: strokovnost in avtonomija .....	18
Načela in cilji visokošolskega izobraževanja .....	21
<b>Kurikul in nekateri izzivi kurikularnega načrtovanja</b> .....	<b>25</b>
Kurikularno načrtovanje je vselej vpeto v širše družbene okoliščine .....	25
Ravni kurikularnega načrtovanja .....	26
Kurikularno načrtovanje študijskih programov .....	28
Preglednost, kongruentnost in koherentnost visokošolskega kurikula .....	30
Cilji, kompetence in učni izidi – različni pogledi na isto sliko? .....	30
Načrtovanje učnih izidov v visokošolskem izobraževanju .....	32
Širši kontekst: procesi evropeizacije izobraževanja .....	32
Primer načrtovanja učnih izidov .....	33
<b>Izvajanje študijskega procesa ali učne oblike, metode in didaktična sredstva</b> .....	<b>38</b>
Didaktična usposobljenost visokošolskih učiteljev .....	38
Učna načela na visokošolski ravni .....	39
Učne oblike pri visokošolskem študiju .....	39
Didaktična sredstva (pripomočki, učila, gradiva in okolje) .....	42
Učne metode pri visokošolskem pouku .....	42
Povezovanje učnih oblik, metod dela in didaktičnih sredstev v strategije .....	46
... in didaktične pristope .....	47
Načrtovanje didaktičnih strategij in pristopov .....	49
Uvajanje tehnologije v delo študentov .....	49
Kombinirano študijsko delo in delo na daljavo .....	50
Kaj so didaktični modeli? .....	51

<b>Značilnosti študentov in spodbujanje študija</b> .....	<b>52</b>
Poučevanje kot oblikovanje prostora za kakovostno učenje .....	52
Samouravnavanje učenja in aktivna vloga študentov pri študiju .....	53
Preplet dejavnikov učenja v visokošolskem izobraževanju oziroma osebne značilnosti študentov .....	54
Značilnosti študijskega konteksta .....	58
<b>Inkluzivno naravnane visokošolske učne skupnosti</b> .....	<b>61</b>
Segregacija, integracija in inkluzija .....	61
Izobraževanje študentov s posebnimi potrebami .....	61
Diferenciacija in individualizacija .....	62
<b>Spremljanje in vrednotenje napredka študentov</b> .....	<b>64</b>
Spremljanje in vrednotenje študijskega dela .....	64
Preverjanje znanja .....	64
Ocenjevanje znanja .....	66
Izvedbeni načini preverjanja in ocenjevanja znanja .....	66
Merske značilnosti ocenjevanja .....	68
Uporaba tehnologije za spremljanje in vrednotenje znanja .....	68
<b>Mentorstvo študentom oziroma priprava, izpeljava in evalvacija praktičnega usposabljanja</b> .....	<b>70</b>
Uvajanje v delo z opravljanjem nepedagoške prakse .....	70
Priprava za vodenje praktičnega usposabljanja študentov .....	70
Izpeljava praktičnega usposabljanja .....	72
Evalvacija mentorstva na fakulteti po praktičnem usposabljanju .....	73
Spremljanje na delovnem mestu .....	74
<b>Slovar pogostih izrazov</b> .....	<b>76</b>
<b>Stvarno kazalo</b> .....	<b>82</b>
<b>Priporočila za nadaljnje branje</b> .....	<b>83</b>

# KAZALO SHEM

<b>Shema 1:</b>	Značilnosti javnih visokošolskih ustanov .....	18
<b>Shema 2:</b>	Ključne postavke Bolonjske deklaracije (1999) .....	21
<b>Shema 3:</b>	Bolonjske reforme in načrtovanje strategije za nadaljnji razvoj .....	22
<b>Shema 4:</b>	Temeljni kurikularni dejavniki visokošolskega načrtovanja .....	25
<b>Shema 5:</b>	Značilnosti kurikularnega načrtovanja študijskih programov .....	27
<b>Shema 6:</b>	Osnovne ravni kurikularnega načrtovanja .....	28
<b>Shema 7:</b>	Temeljne sestavine visokošolskega programa .....	33
<b>Shema 8:</b>	Dublinski opisniki .....	33
<b>Shema 9:</b>	Učne oblike v visokošolskem pouku .....	40
<b>Shema 10:</b>	Koraki raziskovalnega pouka kot didaktičnega pristopa .....	48
<b>Shema 11:</b>	Načrtovanje didaktičnih strategij .....	49
<b>Shema 12:</b>	Model sistematičnega vključevanja IKT v študijski proces .....	50
<b>Shema 13:</b>	Načrt izbire orodij med izvajanjem pouka in zunaj tega časa .....	50
<b>Shema 14:</b>	Narava učenja in učno okolje .....	52
<b>Shema 15:</b>	Dejavniki, ki sooblikujejo učni vzorec študenta .....	53
<b>Shema 16:</b>	Lastnosti in zmožnosti kot dejavniki za uravnavanje lastnega učenja .....	56
<b>Shema 17:</b>	Študenti s posebnimi potrebami in študenti s posebnim statusom .....	62
<b>Shema 18:</b>	Funkcije ugotavljanja in vrednotenja znanja .....	64
<b>Shema 19:</b>	Načini spremljanja in preverjanja znanja študentov .....	65
<b>Shema 20:</b>	Nabor ključnih kompetenc mentorjev .....	70
<b>Shema 21:</b>	Sestavine učnega načrta, pomembne za praktično usposabljanje .....	71
<b>Shema 22:</b>	Evalvacija praktičnega usposabljanja študentov .....	73
<b>Shema 23:</b>	Končna evalvacija .....	74
<b>Shema 24:</b>	Učenje s spremljanjem na delovnem mestu .....	75

# KAZALO PREGLEDNIC

<b>Preglednica 1:</b>	Pregled javnih in zasebnih visokošolskih ustanov na Slovenskem .....	12
<b>Preglednica 2:</b>	Zgradba vzgoje in izobraževanja v Sloveniji .....	19
<b>Preglednica 3:</b>	Najpomembnejša cilja Memoranduma o vseživljenjskem učenju .....	21
<b>Preglednica 4:</b>	Obvezne in neobvezne sestavine študijskega programa .....	26
<b>Preglednica 5:</b>	Nekateri izzivi javnih in zasebnih univerz na Slovenskem .....	27
<b>Preglednica 6:</b>	Relevantne sestavine individualnega izvedbenega načrta .....	29
<b>Preglednica 7:</b>	Bolonjska deklaracija 1999 in Lizbonska strategija 2000 .....	32
<b>Preglednica 8:</b>	Cilji in (splošne ter predmetnospecifične) kompetence .....	35
<b>Preglednica 9:</b>	Nekateri cilji predmeta, formulirani v procesnem zapisu .....	35
<b>Preglednica 10:</b>	Struktura vsebine predmeta, usklajena s cilji .....	36
<b>Preglednica 11:</b>	Učni izidi, opredeljeni z aktivnimi glagoli .....	36
<b>Preglednica 12:</b>	Značilnosti posamezne učne oblike .....	41
<b>Preglednica 13:</b>	Interakcijska razdelitev kategorij učnih metod .....	43
<b>Preglednica 14:</b>	Vermuntov model učnih vzorcev .....	53
<b>Preglednica 15:</b>	Tipični vzorci načinov učenja .....	54
<b>Preglednica 16:</b>	Lastnosti ciljev, ki prispevajo k učinkovitemu samouravnavanju .....	57
<b>Preglednica 17:</b>	Izvedbeni načini preverjanja ali ocenjevanja znanja .....	66
<b>Preglednica 18:</b>	Primer utežene rubrike za preverjanje ali ocenjevanje znanja .....	67
<b>Preglednica 19:</b>	Dokumentacija za izvajanje praktičnega usposabljanja .....	72
<b>Preglednica 20:</b>	Predloga s ključnimi točkami za načrtovanje mentorstva .....	72



# UVOD

Priročnik za inovativno načrtovanje in izvajanje visokošolskega pouka, ki je nastal v okviru projekta INOVUP – Inovativno učenje in poučevanje v visokem šolstvu, pregledno in razumljivo združuje predstavljene temeljne vsebine, pojme in razlage, ki so ključni za razumevanje visokošolske didaktike in izobraževanja na tej ravni na splošno. Nastal je na podlagi ključnih virov s področja visokošolskega izobraževanja in je zasnovan kot gradivo za visokošolske učitelje.

Visokošolska didaktika je pedagoška znanstvena disciplina, ki empirično in teoretsko utemeljuje zakonitosti in načela visokošolskega izobraževanja, hkrati pa ta spoznanja praktično uvaja v študijski proces. Avtorji smo se osredotočili predvsem na pregledno obravnavo tematik, pri čemer smo vključevali za visokošolske učitelje koristne vsebine in jih zapisali na način, s katerim spodbujamo refleksijo pedagoškega dela in pripravljenost na raziskovalni pristop k načrtovanju študijskih dejavnosti za študente.

V času velike količine informacij, zahtev po ozkih specializacijah in podrobnem znanju želimo postaviti temelje, na katerih bi učitelji enakovredno razmišljali o svoji stroki in svojem pedagoškem delu, ju izboljševali in s tem ustvarjali možnosti za kakovostno študijsko delo, ki ima lahko več multiplikacijskih učinkov. Učitelji, ki se zavedajo pomembnosti učiteljske vloge, pogosteje razmišljajo o svojem delu, preizkušajo novosti, inovirajo didaktične strategije in pristope ter imajo sploh večji vpliv na študente.

**Didaktično delovanje vključuje inovativne tehnike, metode in prakse, a ne izključuje uporabe preizkušenih in uveljavljenih didaktičnih strategij ter temeljnih študijskih dejavnosti.**

S priročnikom lahko učitelji izpopolnijo svoje znanje in spretnosti ter preoblikujejo stališča, ki so nujna za uspešno visokošolsko poučevanje in posledično kakovostno učenje študentov. S tem ko razvijajo premišljen in strokovno utemeljen pristop k poučevanju, poglobijo tudi razumevanje dejavnikov uspešnega študija. Ko spreminjajo svoje delo, spreminjajo delo študentov, hkrati pa tudi svoje nadaljnje delovanje v različnih okoljih in situacijah. Učitelji, ki pridobijo osnovna znanja za načrtovanje, izvajanje in vrednotenje izobraževalnega procesa, znajo tudi ustrezno usklajevati študijske cilje z uporabo različnih učnih oblik in metod dela, z uporabo ustreznih didaktičnih sredstev, predstavnih vsebin in tehnologije. Za podrobnejše seznanjenje s tematiko pa je vedno treba uporabiti konkretnejše vire, nekaj jih je zbranih na seznamu priporočene literature, od tam pa na vse strani naprej.

Končni cilj izobraževanja je pripraviti študente za samostojen študij in s tem kritično obravnavo napredka stroke, pestrosti družbe, prihodnosti sveta.

Urednika

# KAKO UPORABLJATI PRIROČNIK?

Koncept priročnika je zasnovan na podlagi prispevkov, objavljenih v monografiji



Damijan Štefanc (ur.), Matej Urbančič (ur.)  
***Izzivi visokošolske didaktike: Inovativno učenje in poučevanje v visokem šolstvu***  
Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta,

ki je nastala v okviru projekta INOVUP. V priročniku so opredeljeni ključni koncepti visokošolske didaktike, temeljne terminološke opredelitve in pomembna vprašanja, ki so aktualna za visokošolsko področje. Za podrobno seznanjanje z vsebino in z omenjeno problematiko je treba poseči po celotnih besedilih monografije oziroma po drugih virih, omenjenih v prispevkih. Pri izboru in oblikovanju besedila priročnika je bilo pomembno vodilo tudi povezovanje in prepletanje vsebin več prispevkov monografije, da se vsebine ustrezno nadaljujejo in nadgrajujejo. To pomeni, da se vsebine v monografiji pogosto prepletajo pri različnih avtorjih, vsak jih lahko osvetljuje z drugega vidika.

**Čeprav je v spletni različici prosto dostopen, je uporaba priročnika predvidena v tiskani obliki, v katero lahko uporabnik dopiše, vstavi, prelepi ali kako drugače ozna-**

Koda omogoča dostop do vprašalnika.



**čuje vsebino, doda vprašanja in podobno, morda doda tudi razmislek o vsebinah, ki bi jih želel še dodatno spoznati. Prav zato je pripravljen tako, da ga je mogoče natisniti kot knjižico in opombe vanj vpisovati.**

Visokošolska didaktika – temeljna znanstvena disciplina, ki povezuje različne profile visokošolskih učiteljev in sodelavcev – se spreminja, spreminjajo se tudi vprašanja, ki jih visokošolski učitelji zastavljajo, področni strokovnjaki pa razisujejo. To vpliva tudi na izbor vsebin priročnika in vrednost, ki jo ima priročnik za uporabnika. S tem v mislih smo pripravili kratek vprašnik, s katerim želimo od uporabnikov, kdorkoli že so, zbirati mnenja, pripombe in predloge. Vprašalnik nima roka odprtosti in ne zahteva enkratnega odziva, temveč odziv takrat, ko bi nam radi karkoli pomembnega sporočili. S tem omogočamo neposreden stik z avtorji, ki bomo veseli vseh vpisov – le tako lahko pripravljamo gradiva, ki bodo morda pridobila pomembno vlogo pri razvoju kakovostnega visokošolskega študija.

Stik z vami je lahko pomemben tudi zato, da vas obvestimo o pomembnih dogodkih na tem področju, o možnostih usposabljanja in možnostih za sodelovanje na različnih področjih od raziskovanja do inoviranja.

Avtorji

# MED PRETEKLOSTJO IN PRIHODNOSTJO VISOKOŠOLSKEGA IZOBRAŽEVANJA

»Preteklost in prihodnost sta iluziji, ki obstajata v sedanjosti – in ta je vse, kar je.«

– Alan Wilson Watts

## Na kratko o visokošolskem izobraževanju z dolgo zgodovino

Za začetke visokega šolstva na Slovenskem veljajo dejavnosti jezuitov, katerih višje študije ali *studia superiora* lahko uvrščamo na terciarno stopnjo izobraževanja. Od 17. stoletja se je za filozofski in teološki študij na jezuitskem kolegiju začelo uveljavljati ime *licej*, za časa Ilirskih provinc v začetku 19. stoletja pa je delovala visokošolska ustanova, imenovana *akademija*.

Najstarejša univerza v Sloveniji, **Univerza v Ljubljani**, je bila ustanovljena 23. julija 1919 z *Zakonom o vseučilišču Kraljestva Srbov, Hrvatov in Slovencev v Ljubljani*. Združevala je štiri fakultete, in sicer filozofsko, pravno, teološko in tehniško. Prvo predavanje, s katerim je Univerza dejansko začela delovati, je 3. decembra 1919 izvedel **dr. Fran Ramovš**, jezikoslovec, profesor slovenskega jezika in fonetike.

Do leta 1925 je študij za prihodnje gimnazijske profesorje na Filozofski fakulteti potekal **dvopredmetno** v obliki *glavnega* in *stranskega* predmeta, po letu 1925 pa so študij na Univerzi reorganizirali. Nekajkrat je bila skoraj pred ukinitvijo, negotova usoda je grozila tudi njenim fakultetam.

Ponovni razvoj Univerze se je začel po osvoboditvi leta 1945. V tem obdobju je bilo ustanovljenih nekaj novih fakultet, predvsem s področja tehničnih strok. Z reorganizacijo študija in spremembami študijskih programov na Univerzi v Ljubljani in Filozofski fakulteti leta 1947 je bila uvedena *enopredmetnost* študijskih skupin, dokončno potrjena je bila leta 1949 z novo reformo, ki je ostala v veljavi do leta 1958. V tem letu je prišlo tudi do obsežne reforme primarne in sekundarne stopnje izobraževanja, odpravljena je bila osemletna gimnazija in uvedena enotna **osemletna** osnovna ter **štiriletna** srednja šola.

V začetku petdesetih let se je *ideološki monizem* na Univerzi sicer zaostрил. Leta 1949 je bil izdan *Zakon o ureditvi visokega šolstva v LRS* in v skladu z njim je Univerza obsegala štiri fakultete: na dve ločeni fakulteti razdeljeno nekdanjo filozofsko, torej Prirodoslovno-matematično in Filozofsko ter Pravno in Ekonomsko fakulteto. Vse druge visokošolske ustanove so bile zunaj Univerze. Teološka fakulteta je bila junija 1952 z odlokom izključena iz Univerze in je postala zasebna ustanova brez pravice javnosti. Hkrati je ena pomembnejših nalog Univerze postalo tudi svetovnonazorsko oblikovanje študentov.

Leta 1954 je bil izdan nov Splošni zakon o univerzah, s katerim je bila Univerza ponovno združena, uvedeno je bilo tudi družbeno upravljanje v vseh visokošolskih ustanovah. V upravnih organih fakultet in Univerze so imeli predstavniki političnih in oblastnih struktur dvotretjinsko večino, a so fakultete postajale bolj samostojne. Iz znanstvenih ustanov so se začele **spreminjati bolj v izobraževalne**, zaradi sprememb vpisnih pogojev pa se je na študij lahko vpisalo več študentov.

V letih 1957 in 1960 sta bila izdana pomembna zakona, ki sta povzročila novo organizacijo Univerze. Ob Filozofski, Pravni, Ekonomski fakulteti so jo sestavljale tudi Fakulteta za naravoslovje in tehnologijo, Fakulteta za arhitekturo, gradbeništvo in geodezijo, Fakulteta za elektrotehniko, Fakulteta za strojništvo, Medicinska fakulteta in Biotehniška fakulteta. Leta 1970 se ji je pridružila Fakulteta za sociologijo, politične vede in novinarstvo.

Leta 1975 se je z Zakonom o visokem šolstvu pojavila zahteva po podružbljanju vzgoje in izobraževanja, ki je močno spremenilo obstoječo univerzitetno in fakultetno strukturo v vsebinskem in organizacijskem smislu. Osnovna oblika dela in upravljanja v visokem šolstvu – delovna celota, ki je dajala zaokroženo visokošolsko izobrazbo – je bila **visokošolska temeljna organizacija združenega dela**. Fakultete, visoke in višje šole ter akademije so postale visokošolske organizacije združenega dela, ki so se morale združiti v Univerzo. Nova organizacija je povzročila notranjo razdrobljenost fakultet in onemogočila izvajanje povezovalnih in usklajevalnih funkcij na ravni Univerze. Istega leta je bila ustanovljena tudi Univerza v Mariboru.

Sedanje razumevanje in namen visokošolskih izobraževalnih ustanov opredeljuje Zakon o visokem šolstvu, ki je bil sprejet leta 1993, zadnja večja dopolnitev je iz leta 2012.

Ob koncu 20. stoletja se je v okviru visokošolskega izobraževanja začel intenziven premik od znanja h kompetenčni naravnosti tako načrtovanja kot izvajanja visokošolskih pro-

**Preglednica 1:** Pregled javnih in zasebnih visokošolskih ustanov na Slovenskem

**Univerza v Ljubljani** je bila ustanovljena leta 1919, danes pa jo sestavlja 23 fakultet in 3 umetniške akademije ter nekaj pridruženih članic (Narodna in univerzitetna knjižnica, Centralna tehniška knjižnica Univerze v Ljubljani ter Inovacijsko-razvojni inštitut Univerze v Ljubljani).

**Univerza v Mariboru** je bila ustanovljena leta 1975 (s 6 visokošolskimi ustanovami), danes jo sestavlja 17 fakultet in pridruženi članici (Univerzitetna knjižnica Maribor in Študentski domovi Univerze v Mariboru).

**Univerza na Primorskem** je bila ustanovljena leta 2003, sestavlja jo 7 fakultet in nekaj drugih članic (Inštitut Andrej Marušič, Študentski domovi Univerze na Primorskem, Univerzitetna knjižnica Univerze na Primorskem, Fakulteta za dizajn ter Ortopedska bolnišnica Valdoltra).

Prva zasebna univerza v Sloveniji po drugi svetovni vojni je **Univerza v Novi Gorici**, ki je bila ustanovljena leta 2006 (njena predhodnica leta 1995), sestavlja pa jo 6 fakultet in 1 akademija.

Zasebna **Univerza v Novem mestu** je bila ustanovljena leta 2017, sestavljajo pa jo 4 fakultete.

**Novo univerzo**, prav tako zasebno ustanovo, sestavljajo 3 fakultete.

Omeniti velja še Evrosredozemsko univerzo (EMUNI) z enim programom in pa 40 akreditiranih **samostojnih visokošolskih ustanov**.

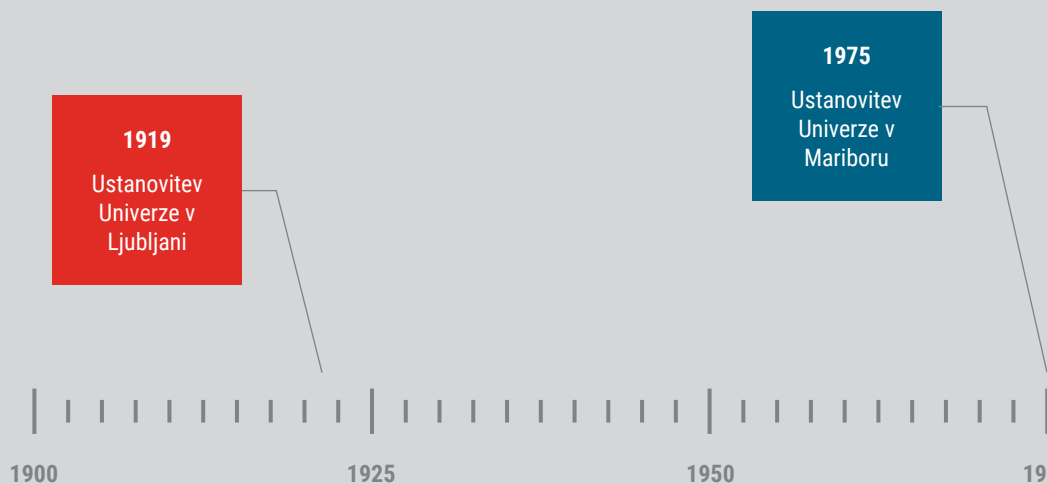
Posebno mesto pa ima tudi 48 **višješolskih zavodov**, ki pokrivajo poklicne in strokovne dejavnosti.

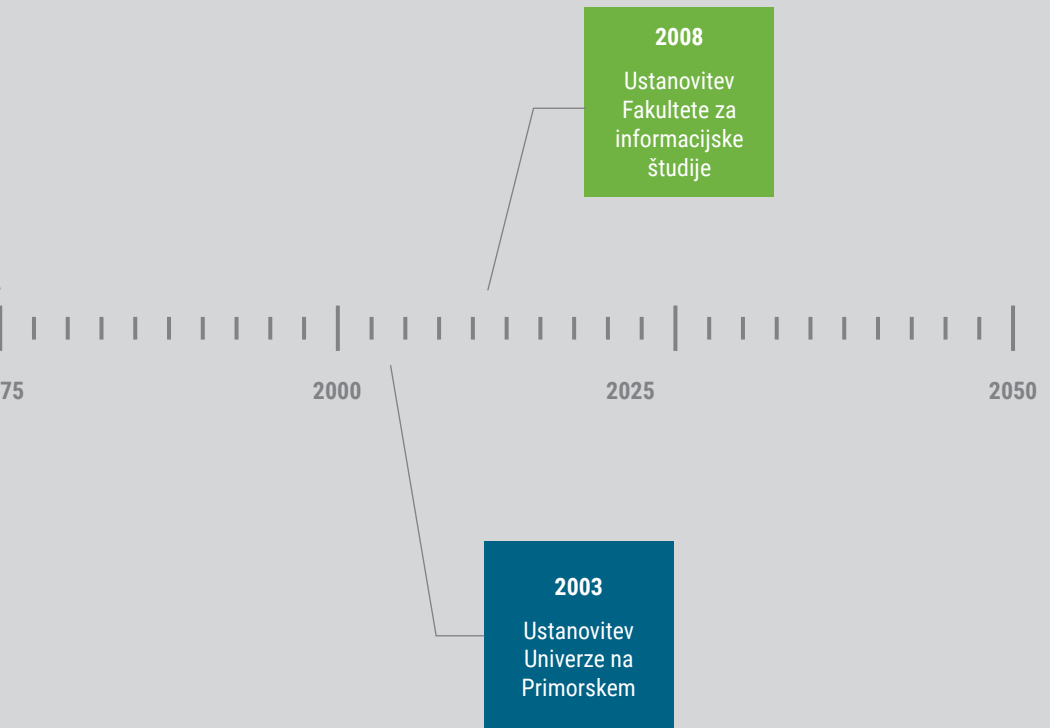


## VČASIH SI JE KAJ DOBRO ZABELEŽITI ...



Časovnica je pripravljena za vpisovanje pomembnih datumov in dogodkov, tudi opomnikov. Dodajati je mogoče datume zaposlitev, izvolitve v nazive, pomembnejše projekte ... na naslednjih straneh pa je prostor tudi za podrobnejše opise. Včasih so samolepilne barvne nalepke zelo uporabne.











## Visokošolsko izobraževanje v Sloveniji: strokovnost in avtonomija

Glavna naloga univerze je zagotavljanje razvoja znanosti, strokovnosti in umetnosti ter posredovanje spoznanja z več znanstvenih oziroma umetniških področij ali disciplin v okviru izobraževalnega procesa.

V Sloveniji terciarna stopnja izobraževanja zajema visokošolsko strokovno in univerzitetno izobraževanje. Za obe področji je trenutno pristojno Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. Visokošolske izobraževalne ustanove v Sloveniji so univerze, fakultete, umetniške akademije in visoke strokovne šole. Lahko so **javne** (ustanovitelj je Republika Slovenija) ali **zasebne** ustanove.

**Shema 1:** Značilnosti javnih visokošolskih ustanov



Leta 2005 se je z namenom oblikovanja evropskega visokošolskega prostora in poenotenja visokošolskih izobraževalnih sistemov po Evropi začela uveljavljati **bolonjska reforma**. Uvajati se je začel tristopenjski študijski sistem:

- *prva stopnja* – dodiplomski študij (visokošolski strokovni in univerzitetni študijski programi),
- *druga stopnja* (magistrski študijski programi) in
- *tretja stopnja* (doktorski študijski programi).

V študijskih programih so obveznosti ovrednotene s kreditnimi točkami (ECTS), pri čemer obsega posamezni letnik študijskega programa 60 kreditnih točk.

Magistrski študijski programi	od 60 do 120 kreditnih točk
Visokošolski (strokovni) študijski programi	od 180 do 240 kreditnih točk
Univerzitetni študijski programi	od 180 do 240 kreditnih točk
Doktorski študijski programi	od 180 do 240 kreditnih točk

Univerze, fakultete in umetniške akademije lahko izvajajo vse vrste študijskih programov, visoke strokovne šole praviloma izvajajo prvostopenjske visokošolske strokovne študijske programe, ob izpolnjevanju določenih pogojev pa lahko tudi študijske programe druge stopnje. Vpisne pogoje na visokošolske izobraževalne ustanove okvirno opredeljuje zakon, podrobneje pa jih določajo posamezni študijski programi. Po zaključku izobraževanja na visokošolski izobraževalni ustanovi se pridobi **javnoveljavna izobrazba in ustrezen strokovni ali znanstveni naslov**, ki je opredeljen z zakonom (Zakon o strokovnih in znanstvenih naslovih).

Kakovost visokošolskih izobraževalnih ustanov in študijskih programov se zagotavlja z akreditacijskimi postopki ter notranjo in zunanjo evalvacijo. Za akreditacijo visokošolskih izobraževalnih ustanov je pristojna Nacionalna agencija Republike Slovenije za kakovost visokega šolstva (NAKVIS). Notranja evalvacija je odgovornost visokošolskih zavodov.

#### Preglednica 2: Zgradba vzgoje in izobraževanja v Sloveniji

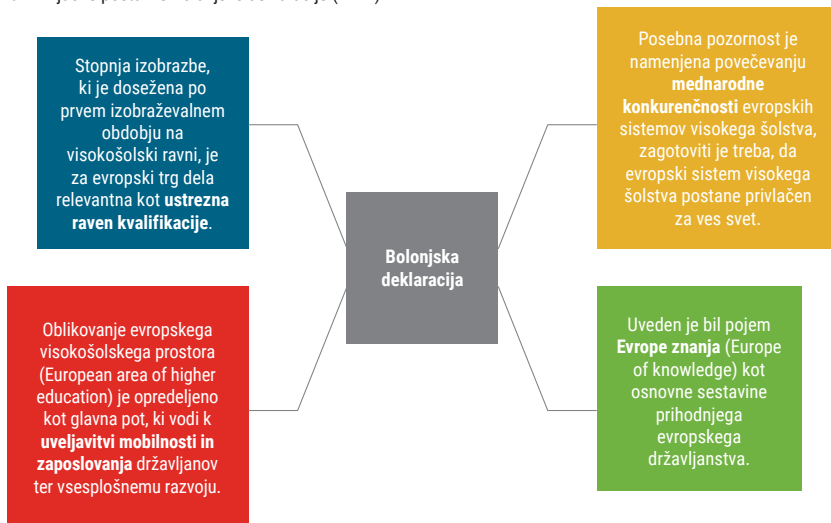
<b>Neformalno izobraževanje odraslih</b>	Nacionalne poklicne kvalifikacije Posebni programi za mlade odrasle in ranljive skupine Usposabljanje za brezposelne in zaposlene
<b>Terciarno izobraževanje</b>	Tretja stopnja – <b>3 leta</b>  Druga stopnja – <b>1 ali 2 leti</b>  Regulirani poklici – <b>5 let</b> Prva stopnja, univerzitetna – <b>3 ali 4 leta</b> Prva stopnja, strokovna – <b>3 ali 4 leta</b> Višje strokovno izobraževanje – <b>2 leti</b>
<b>Srednješolsko izobraževanje</b>	Splošno srednje izobraževanje – <b>4 leta</b> Srednje tehniško in strokovno izobraževanje – <b>4 leta</b> Srednje poklicno izobraževanje – <b>3 leta</b> Poklicno tehniško izobraževanje – <b>2 leti</b> Nižje poklicno izobraževanje – <b>2 leti</b>
<b>Osnovnošolsko izobraževanje</b>	Tretje vzgojno-izobraževalno obdobje – <b>3 leta</b> Drugo vzgojno-izobraževalno obdobje – <b>3 leta</b> Prvo vzgojno-izobraževalno obdobje – <b>3 leta</b>
<b>Predšolska vzgoja</b>	Drugo starostno obdobje – <b>3 leta</b> Prvo starostno obdobje – <b>2 leti</b>



## Načela in cilji visokošolskega izobraževanja

Leto 1999 je bilo na splošno ključno za vsebinsko in organizacijsko strukturo današnje univerze in terciarnega izobraževanja. Takrat so ministri za izobraževanje s sprejetjem in podpisom **Bolonjske deklaracije** postavili temelje sodobnega visokošolskega izobraževanja in vzpostavitve evropskega visokošolskega prostora. Z Bolonjsko deklaracijo se je začela tudi vsebinska prenova visokošolskega prostora v Evropi.

Shema 2: Ključne postavke Bolonjske deklaracije (1999)



Leta 2020 je bil sprejet *Memorandum o vseživljenjskem učenju*, s katerim so bili postavljeni temelji vsebinske in didaktične usmeritve visokošolskega študija. *Memorandum* je postavil tudi politične in vsebinske smernice **vseživljenjskega učenja** (angl. *lifelong learning*) ter opredelil njegova najpomembnejša cilja.

Preglednica 3: Najpomembnejša cilja *Memoranduma o vseživljenjskem učenju*

Pospeševanje aktivnega državljanstva, ki se osredotoča na **sodelovanje ljudi** v vseh sferah družbenega in gospodarskega življenja ter na priložnosti in tveganja, s katerimi se spoprijemljejo, ko to poskušajo.

Zaposljivost državljanov, ki uvaja izrazit **ekonomski besednjak**, ki ga najjasneje izraža zahteva na znanju temelječe ekonomije.

Ministri za izobraževanje držav podpisnic *Bolonjske deklaracije* se sestajajo na dve do tri leta in preverjajo stanje na področju uveljavljanja bolonjske reforme ter sprejemajo strategije in smernice za naprej.

**Shema 3: Bolonjske reforme in načrtovanje strategije za nadaljnji razvoj**



Ključni dokument, ki opredeljuje strategijo in smernice na področju visokošolskega izobraževanja v Sloveniji, je **Resolucija o Nacionalnem programu visokega šolstva 2030**. Kar zadeva navajanje in opredeljevanje položaja in ciljev visokošolskega izobraževanja, je usklajena z dokumenti Evropske unije in še posebej z dokumenti ministrskih konferenc in srečanj evropskega visokošolskega prostora (angl. *European Higher Education Area*).

Kot temeljni vlogi visokošolskega izobraževanja sta opredeljena krepitev in opolnomočenje državljanov za osebni razvoj, poklicno kariero in aktivno državljanstvo ter za duhovni, socialni, umetniški in kulturni ter ekonomski razvoj skupnosti.

Na podlagi in v okviru nacionalnega programa visokega šolstva ter pod vplivom novih političnih zahtev v zvezi z oblikovanjem evropskega visokošolskega prostora je bila leta 2016 izdelana **Strategija internacionalizacije 2016–2020**, dokument, ki natančneje opredeli uveljavljanje enega najpomembnejših temeljev enotnega evropskega visokošolskega prostora, tj. internacionalizacije. Pomembno je, da poučevanje lahko poteka tudi v tujih jezikih.

*Strategija* opredeli več ključnih področij:

- mednarodna mobilnost – pridobivanje izkušenj in razvoj medkulturnih kompetenc,
- kakovostno mednarodno znanstvenoraziskovalno in razvojno sodelovanje,
- spodbujanje udejanjanja internacionaliziranega kurikula,
- ciljna usmerjenost v prednostne regije in države.

Trenutno je aktualna **Resolucija o Nacionalnem programu visokega šolstva 2030**, ki je ključni strateški dokument za oblikovanje kakovostnih ciljev, meril, ukrepov in politik na področju slovenskega visokošolskega prostora. Temelji na strokovnih izhodiščih in si prizadeva za dvig ravni kakovosti visokošolske izobrazbe v Sloveniji, povečanje odzivnosti, prožnosti in privlačnosti visokošolskega sistema glede na potrebe gospodarstva, negospodarstva in celotne družbe, krepitev njegove vpetosti v mednarodno okolje, izboljšanje **dostopnosti izobraževanja** in možnosti za nenehno izobraževanje ter **vseživljenjsko učenje** v visokem šolstvu v vsej Sloveniji, povečanje intenzivnosti raziskav in inovacij ter izboljššan prenos znanja v okolje.

Po resoluciji bo visoko šolstvo še naprej **javno dobro** in **javna odgovornost**, ki se zagotavlja z jasnimi zakonodajnimi pravili. V ospredju je sooblikovanje smeri razvoja digitalne preobrazbe na področjih poučevanja, učenja, raziskovanja in inoviranja, kar bo pomembno vplivalo na delovanje visokošolskih ustanov.





# KURIKUL IN NEKATERI IZZIVI KURIKULARNEGA NAČRTOVANJA

»Kdor ne ve točno, kam pravzaprav hoče, se ne sme čuditi, če pride slednjč čisto nekam drugam.«

– Robert Mager

## Kurikularno načrtovanje je vselej vpeto v širše družbene okoliščine

Izraz **kurikulum** izhaja iz latinskega glagola *currere* in v preprostem prevodu pomeni *tek*, kar je lahko razumljeno tudi kot metafora za življenje samo (na primer lat. *curriculum vitae*) ali pa razmeroma ozko in pragmatično, v smislu praktičnega izvajanja, *poteka* nekega določene učnega predmeta, programa ali tečaja.

V pragmatičnem, operativnem smislu je mogoče kurikulum razumeti kot **premišljen, znanstveno utemeljen in razmeroma stabilen algoritem načrtovanja, izvajanja in evalvacije vzgojno-izobraževalnih programov, predmetov, celo pouka** v ožjem smislu (učne ure, učne teme ali sklopa) kot **dinamičen preplet vrste kurikularnih dejavnikov**.

Za razumevanje kurikularnega načrtovanja je ključno poznati temeljne dejavnike, ki nanj vplivajo.

**Shema 4:** Temeljni kurikularni dejavniki visokošolskega načrtovanja



Ta preplet dejavnikov moramo razumeti kot **večplastno komunikacijo** med udeleženci, vsebino, okoljem, zgodovino in vizijo prihodnosti.

## Ravni kurikularnega načrtovanja

V visokoškolskem izobraževanju poteka kurikularno načrtovanje na več ravneh:

- na **individualni** ravni, kjer nastajata zasnova in izvedba posameznih *programskih enot*, ki sestavljajo študijski program,
- na ravni **članice**, če gre za spremembe neobveznih sestavin študijskega programa, ki se ne odražajo na *predmetniku programa*, torej spremembe posameznih delov učnih načrtov predmetov (vsebina, cilji ...), nosilcev predmetov ... in
- na ravni **univerze**, če gre za spremembo obvezne *sestavine programa*, torej splošnih podatkov o programu (ime, stopnja, vrsta, trajanje, temeljni cilji in izidi, kreditno ovrednotenje, pogoji za vpis, načini ocenjevanja ...),
- obsežnejše vsebinske spremembe sprejema **senat** univerze oz. samostojnega visokošolskega zavoda, potrdi oziroma akreditira pa ga
- Nacionalna agencija Republike Slovenije za kakovost v visokem šolstvu (**NAKVIS**), ki mora za študijske programe t. i. reguliranih poklicev pridobiti v postopku akreditacije tudi
- soglasje **ministrstva**, v katerega pristojnost sodi poklic.

**Preglednica 4:** Obvezne in neobvezne sestavine študijskega programa

Obvezne sestavine študijskega programa	Neobvezne sestavine študijskega programa
<ul style="list-style-type: none"><li>• ime programa</li><li>• stopnja programa</li><li>• temeljni cilji programa</li><li>• splošni izidi</li><li>• predmetnospecifični izidi</li><li>• kreditno ovrednotene študijske obveznosti</li><li>• razvrstitev v nacionalno ogrodje kvalifikacij</li><li>• evropsko ogrodje visokošolskih klasifikacij</li><li>• evropsko ogrodje kvalifikacij</li><li>• praktično izobraževanje v delovnem okolju (visokošolski strokovni programi)</li><li>• določen delež izbirnosti</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• posamezni deli učnih načrtov</li><li>• deli vsebine predmetov</li><li>• cilji predmetov</li><li>• spremembe nosilcev</li><li>• viri in literatura</li></ul>

Vsak študijski program je premišljena sinteza treh razsežnosti: **aplikativne**, **disciplinarne** in **splošnoizobraževalne**. Različne vrste programov bi načeloma morale slediti prilagojenim osnovnim načrtovalskim logikom in strukturi programov. Ali je za program na primer smiselna izrazito kompetenčna zasnova in vidik usposobljenosti za opravljanje praktičnega strokovnega dela ali pa izrazito disciplinarno znanje, seveda se med tema lahko vzpostavi določeno razmerje. **Odločitev za določeno konceptualno zasnovo ima implikacije tudi za vse nadaljnje korake kurikularnega načrtovanja.**

Pri tem pa se premislek ne sme končati, saj je na področju visokega šolstva mnogo izzivov, ki zahtevajo kritično presojo in še bolj kritičen odziv.

**Preglednica 5:** Nekateri izzivi javnih in zasebnih univerz na Slovenskem

Masivizacija oz. množičnost študija	Marketizacija in korporativizacija visokega šolstva	Tehnologizacija in digitalizacija v virtualnih okoljih	Razmerje med univerzo, državo in družbo	Izobraževalna ali raziskovalna ustanova
Študij je množičen, to pa se odraža na načinu dela in študija, vpliva na možnosti, kakovost in dostopnost.	Visokošolske ustanove delujejo vse bolj kot podjetja in se podrejajo tržnim mehanizmom in ekonomskemu tekmovanju.	Digitalni obrat z inercijo odmika kritično analizo družbenih implikacij, ki jih uvajanje tehnologije prinaša.	Naj mislimo univerze kot kulturne ustanove ali kot servisne službe za nadaljnji tehnološki razvoj in šolanje delovne sile.	Koncept univerze kot raziskovalne ustanove, ki ji bolj kot humanistika in religija postaneta imanentna naravoslovje in tehnika.
Trend zahteva kompleksnejši didaktični angažma.	Trend vpliva na dostopnost in izbirnost programov.	Premika mejo med vsebinskim in tehnološkim znanjem.	Usmerjanje izobraževanja kaže, da »zmaguje« neoliberalna stran.	Kakšno razmerje najbolj koristi prihodnjemu razvoju družbe.

**Shema 5:** Značilnosti kurikularnega načrtovanja študijskih programov



## Kurikularno načrtovanje študijskih programov

A skrbno načrtovanje programa ne pomeni zgolj navajanja omenjenih kurikularnih sestavin, temveč je treba zagotoviti tudi njihovo *medsebojno povezanost* in seveda opredeliti mehanizme, ki omogočajo njihovo uresničevanje in doseganje teh mehanizmov. Upoštevati je treba tudi razlike med **univerzitetnimi** in **visokostrokovnimi** programi (znanstvenoraziskovalno delo proti aplikativnemu strokovnemu delu). Sprejeta programska vizija in konceptualna zasnova programa določata podlago za oblikovanje splošnih ciljev programa ter ciljev posameznih programskih enot (študijskih predmetov), ki tvorijo program. Za **splošne cilje** programa je značilno, da ubesedijo nameravane učinke programa kot celote in so kot taki skupni različnim – četudi ne nujno vsem – programskim enotam. Za te morajo biti določeni tudi mehanizmi, s katerimi bo mogoče doseganje teh ciljev spremljati in vrednotiti.

Na podlagi ciljev *programa* nastane **predmetnik**, s katerim določimo, katere **programske enote** bodo sestavljale program in kako si bodo sledile po vertikali programa – torej kaj je treba obravnavati prej, kaj sočasno. Celovito načrtovanje posameznih enot zahteva zagotavljanje **povezanosti ciljev** programa s cilji in vsebinami posameznih programskih enot in obratno. To zahteva pripravo **učnega načrta** za vsako posamezno programsko enoto, s katerim v osnovi opredelimo cilje programske enote in pokažemo, kako posamezni cilji prispevajo k doseganju ciljev celotnega programa.

**Shema 6:** Osnovne ravni kurikularnega načrtovanja



Učni načrti kot sestavni del akreditiranega programa vsebujejo za nosilca in izvajalce programske enote obvezne in razmeroma stabilne kurikularne sestavine, kot so:

- **učni cilji**, ki jih je treba doseči v času izvajanja programske enote,
- s cilji povezane **predmetnospecifične kompetence**, ki so določene s programom, ter
- **standarde znanja**, ki bi morali biti podlaga za ocenjevanje znanja,

organizacijski kurikularni okvir pa določa še:

- število *kontaktnih ur*,
- načrtovan *delež ur kombinirane izvedbe študijskega procesa*,
- *učni jezik* ali jeziki, v katerih poteka izvedba,
- *habilitacijske zahteve* za nosilca in izvajalce
- itd.

Seveda so med ustanovami tudi različne fleksibilne kurikularne sestavine, ki so lahko bolj podvržene pogostejši kurikularni modifikaciji, kar nas pripelje do koncepta **individualnega izvedbenega načrta**, ki od vsakega nosilca programske enote zahteva, da opredeli vse relevantne izvedbene sestavine.

**Preglednica 6:** Relevantne sestavine individualnega izvedbenega načrta

Načini in roki <b>ocenjevanja znanja</b> ter način določanja zaključne ocene predmeta, če je predvidenih več ocenjenih dejavnosti ali izdelkov	Ustrezno <b>operativizirani cilji</b> za vsak vsebinski sklop, pri čemer je treba zagotoviti, da celota vseh sklopov s pripadajočimi operativnimi cilji vodi k doseganju ciljev, predvidenih z učnim načrtom	<b>Časovna dinamika</b> izvedbe posameznih vsebinskih sklopov (terminski načrt)
<b>Vsebinski sklopi</b> , ki bodo predmet neposredne obravnave (cilje v učnih načrtih je namreč mogoče dosegati z različnimi neposrednimi študijskimi vsebinami)	Predvidene obveznosti študentov po posameznih sklopih in na ravni predmeta kot celote, na splošno tudi <b>pričakovanja nosilca</b> in izvajalcev do študentov	Predvidena obvezna in dodatna <b>priporočena študijska literatura</b> za posamezen sklop ali za predmet v celoti

Ob tem je pomembno zagotoviti tudi, da študijski program, *predmetnik*, pripadajoči *učni načrti* in individualni *izvedbeni načrti* tvorijo konsistentno kurikularno celoto: po eni strani to pomeni zagotoviti **horizontalno** (med programskimi enotami, ki se izvajajo sinhrono, tj. v posameznem letniku) in **vertikalno** (med programskimi enotami, ki si po programu vertikalno časovno sledijo) povezanost.

### MORDA JE O TEM NUJEN RAZMISLEK ...



Kakšne spremembe na področju načrtovanja visokošolskega kurikula bi morali uveljaviti?

Kako dobro smo visokošolski učitelji usposobljeni za kurikularno načrtovanje in kakšno znanje bi na tem področju še potrebovali?

---



---



---



---



---



---



---

## Preglednost, kongruentnost in koherentnost visokošolskega kurikula

Zaradi kompleksnosti in zahtevnosti interrelacij med dejavniki, ki vzpostavljajo visokošolski kurikulum in nanj vplivajo, posledično pa kompleksnosti samega kurikularnega načrtovanja je zagotavljanje konceptualne in izvedbene konsistentnosti visokošolskega kurikula ena zahtevnejših nalog v tem procesu. Ugotavljanje in zagotavljanje konsistentnosti kurikula se povezuje zlasti s tremi koncepti oziroma plastmi konsistentnosti: preglednosti, kongruentnosti in koherentnosti.

Za koncept **preglednosti** je značilno, da kot izhodišče kurikularnega načrtovanja postavlja jasne, transparentne in razumljive *operativne cilje* vsakega posameznega študijskega predmeta oz. enote programa. Cilji bi morali biti toliko operativizirani, da bi jasno izrazili, kako se znanje in usposobljenost študentov *manifestirata* na različnih ravneh njihovega doseganja, nato pa je treba s pričakovanimi cilji uskladiti študijske *vsebine*, didaktično-metodične *strategije* oz. načine komunikacije in neposredne interakcije med učitelji in študenti – kar vodi k produktivnemu študijskemu procesu.

Koncept **kongruentnosti** prenaša poudarek na nepredvidljivost visokošolskega kurikula: poudarja namreč kompleksnost in soodnosnost značilnosti študentov, študijskih ciljev in namenov ter t. i. *notranje logike določene študijske discipline* in njenih *didaktično-metodičnih implikacij*. To so torej razločne značilnosti posameznih disciplin, didaktičnih strategij, ki jih akademska skupnost pripoznava kot lastne tej disciplini. Koncept kongruentnosti upošteva tudi druge dejavnike: aspiracije študentov, njihovo socialno ozadje, organiziranost in vodenje študijskega programa, namen, obseg in strukturo ipd.

Za koncept **koherentnosti** je značilno izrazito poudarjanje pomena soodnosnosti elementov strukture in organizacije znanja: torej stremeti h konsistentnosti zasnove študijskega programa in organizacije znanja. Za *konceptualno* koherenten kurikulum je značilna vertikalno in hierarhično urejena in sekvencirana vsebina abstraktnega in konceptualno kompleksnega znanja, za *kontekstualno* koherentnost pa so značilni smiselno povezani praktični segmenti, ki so navedeni, a ne nujno strogo vertikalno urejeni in sekvencirani.

## Cilji, kompetence in učni izidi – različni pogledi na isto sliko?

Razumevanje razlik med cilji, kompetencami in učnimi izidi je lahko strokovno zelo zahtevno. Učni izid lahko na eni strani povežemo z učnociiljnim kurikularnim načrtovanjem, to je z uveljavljanjem *operativnih ciljev* izobraževanja, na drugi pa je koncept neposredno povezan s kompetenčnim pristopom k izobraževanju. To sta tudi razloga, zakaj pojmi, kot (operativni) cilji izobraževanja, kompetence in učni izidi, pogosto nastopajo skupaj in so nekoliko prekrivni, napačno pa se pogosto uporabljajo kot sinonimi.

**Učni izid** je nastal kot poskus iskanja skupnega imenovalca, ki bi zajel plejado različne nacionalno specifične terminologije in različnih ureditev izobraževanja po Evropi in drugod po svetu, a jih hkrati povezal v skupnih ciljih, ki izhajajo iz podreditve izobraževanja potrebam trga in širše družbe.



## Načrtovanje učnih izidov v visokošolskem izobraževanju

V Sloveniji smo se z *rezultatskim* pristopom srečali v osnovnem in srednjem izobraževanju s prenovi v začetku 90. let 20. stoletja, ko smo vsebinsko kurikularno načrtovanje nadomestili z učnociljnimi. S tem smo uveljavili stališče, da je v državne učne načrte bolj smiselno zapisati, katere cilje morajo učenci in dijaki doseči (avtonomiji učiteljev pa prepustiti odločanje, katere konkretne vsebine bodo obravnavali) in s kakšnimi didaktičnimi strategijami bodo te cilje dosegali. Učnociljno načrtovanje se je uveljavilo tudi v višjem strokovnem izobraževanju, z bolonjsko reformo pa se uveljavlja tudi na področju visokega šolstva. Na tem sta bila v ospredje postavljena dva temeljna namena učnociljnega načrtovanja; to sta **preglednost** (transparentnost) in **načrtovanje študijske obremenitve**, izražene s kreditnimi točkami – vsebino izraža učni izid, njegovo obsežnost pa kreditno ovrednotenje. Rezultatski pristop pri načrtovanju programov izobraževanja sicer odpira nekatera pomembna vprašanja, ki presegajo namen priročnika, so pa zbrana v navedeni literaturi.

### Širši kontekst: procesi evropeizacije izobraževanja

Koncept **učnega izida** je eden osrednjih konceptov, ki označuje procesa evropeizacije izobraževanja in razvoja bolonjskega sistema.

Ko opredeljujemo *evropeizacijo izobraževanja*, opisujemo proces konstrukcije, razpršitve in institucionalizacije formalnih in neformalnih pravil, postopkov in načinov sprejemanja odločitev, oblikovanja norm in prepričanj, ki so najprej opredeljeni in usklajeni na ravni Evropske unije (EU) in nato vključeni v logiko nacionalnih diskurzov, političnih struktur in javnih politik.

Te razprave so se na prelomu tisočletja preselile na področje izobraževanja. Prvi vir, ki je k temu prispeval, lahko prepoznamo v sprejetju **Bolonjske deklaracije** leta 1999, drugi vir pa v sprejetju Lizbonske strategije leta 2000.

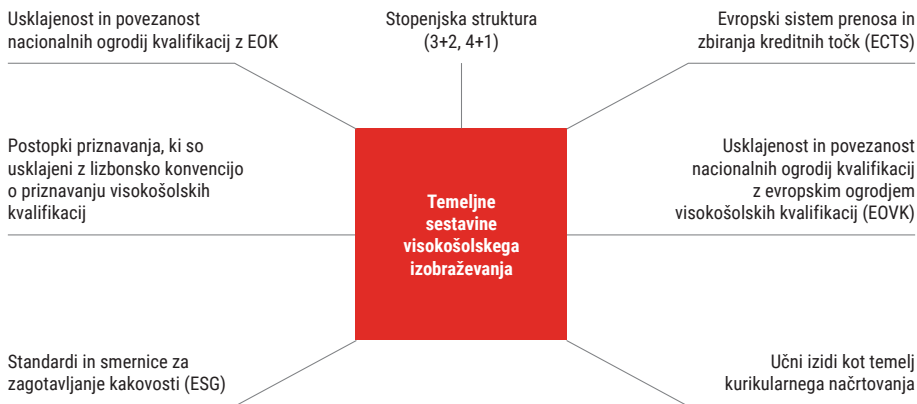
**Preglednica 7:** Bolonjska deklaracija 1999 in Lizbonska strategija 2000

Bolonjska deklaracija 1999	Lizbonska strategija 2000
Deklaracija o reformi sistema visokošolskega izobraževanja v Evropi	Dogovor o izvajanju skupne evropske izobraževalne politike
<ul style="list-style-type: none"><li>• Evropsko primerljivi stopnji,</li><li>• vpis na drugo stopnjo zahteva uspešno končano prvo stopnjo, ki traja najmanj tri leta,</li><li>• doktorat je tretja bolonjska stopnja,</li><li>• uveden je sistem točkovanja ECTS,</li><li>• spodbujanje mobilnosti,</li><li>• pospeševanje evropskega sodelovanja.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Pomembno je gospodarstvo, ki sloni na znanju,</li><li>• vlaganje v človeške vire,</li><li>• podpora vseživljenjskemu učenju,</li><li>• dodatna sredstva za raziskave in razvoj,</li><li>• skupni raziskovalni program EU in usmerjanje v najpomembnejša raziskovalna področja,</li><li>• promocija mobilnosti s programom Erasmus.</li></ul>



Lizbonski in bolonjski proces sta medsebojno povezana in imata sinergijske učinke, saj je pripravljena Lizbonska strategija znatno pripomogla k uveljavitvi Bolonjske deklaracije s težnjo po vzpostavitvi ogrodij kvalifikacij (OK). Strategiji sta tako ključna stebra evropske integracije v visokem šolstvu.

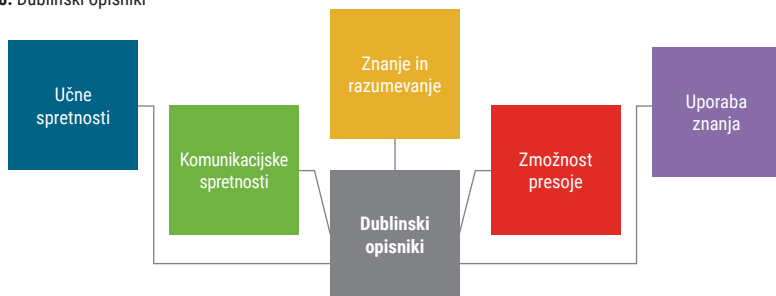
**Shema 7:** Temeljne sestavine visokošolskega programa




## Primer načrtovanja učnih izidov

Pri pripravi učnih načrtov in študijskih programov velja upoštevati nekatere predloge, ki pomembno vplivajo na kakovost končnih dokumentov. Pomembni so že omenjeni koncepti (učni izid, kompetenca, cilj), zavedeni tudi na obrazcu za akreditacijo visokošolskih izobraževalnih programov, ki jih predpisuje Nacionalna agencija RS za kakovost v visokem šolstvu (NAKVIS). Pri prvi akreditaciji visokošolskega študijskega programa je treba navesti cilje programa, ki »so izhodišče za preverjanje učnih izidov študentov«, treba je naštetih splošne kompetence diplomanta, predmetnospecifične kompetence in opredeliti, ali načrtovana »kakovost učnih izidov in kompetenc« zagotavlja zaposljivost diplomantov oziroma možnosti za nadaljevanje izobraževanja.

**Shema 8:** Dublinski opisniki





Več analiz je sicer pokazalo, da je dokument terminološko nedosleden in konceptualno nejasen. Na primer v učnih načrtih se cilji in kompetence zapišejo skupaj v isti kategoriji (cilj in kompetenca kot sinonima), a je treba na ravni programa cilje ter splošne in predmetnospecifične kompetence opredeliti ločeno. Prav tako ni nikjer pojasnjeno, ali so kompetence sinonim za učne izide, kot je razbrati iz zapisa na ravni programa, ali ne, kot gre razbrati iz zapisa na ravni predmeta. Še težje pa je razumeti, zakaj so »predvideni študijski rezultati« (tj. učni izidi) opredeljeni le z »znanjem in razumevanjem« – izhajajoč iz **dublinskih opisnikov** sta znanje in razumevanje le eden od petih elementov učnih izidov, poleg uporabe znanja, zmožnosti presoje, komunikacijskih spretnosti in učnih spretnosti. Učni načrt predstavlja v akreditacijskem obrazcu le zadnje tri od sicer več deset strani dolgega dokumenta. Obrazec je dvojezičen in vključuje navedbe:

- naziva predmeta (pomensko poimenovanje),
- umestitve v študijski program, smer, letnik, semester,
- opredelitve oblik študija (predavanja, vaje, seminarji ...),
- kreditnih točk ECTS (vrednotenje),
- jezika, ki se uporablja pri izvedbi,
- podatkov nosilca in izvajalcev predmeta,
- pogojev za vključitev v delo,
- **vsebine**,
- temeljnih virov,
- **ciljev in kompetenc**,
- predvidenih študijskih rezultatov,
- **učnih metod in metod učenja**,
- **načinov ocenjevanja** (pisno, ustno, projektne naloge ...) in
- referenc nosilca.

Izhajajoč iz navedenih zagat in obrazca učnega načrta je spodaj naveden primer opredelitve in načrtovanja kompetenc, ciljev in učnih izidov na ravni programa in predmeta.

- **Kompetence** so podane holistično kot zmožnosti in dispozicije, ki se nanašajo na pridobivanje znanja, spretnosti ter razvoj avtonomne in etične drže na širšem strokovnem področju.
- Ohranjena je delitev na splošne in **predmetnospecifične kompetence** (pri čemer so splošne opredeljene kot prenosljive med različnimi programi, predmetnospecifične pa so značilne za program kot celoto in tesno vezane na *lik diplomanta*).
- **Cilji** predmetov in **učni izidi** so načrtovani z mislijo na kompetence, definirane na ravni programa – s kompetencami je opredeljeno bistvo profila.
- Pri programih na različnih stopnjah je treba jasno **razlikovati kompetence** v smislu njihove kompleksnosti, zahtevnosti ter ravni samostojnosti in avtonomnosti.

Za ponazoritev je uporabljen drugostopenjski študijski program Andragogika in v njegovem okviru učni načrt predmeta Evropske izobraževalne strategije (EIS), ki obsega 5 ECTS. V izpisu so zaradi preglednosti poudarjeni le bistveni zapisi.

## Preglednica 8: Cilji in (splošne ter predmetnospecifične) kompetence

### Cilji predmeta Evropske izobraževalne strategije (EIS)

- Diplomanti so usposobljeni za raziskovanje in razvijanje andragoške teorije in prakse.
- Program razvija sposobnosti za ohranjanje in širjenje vedenja in zmožnost za prehode v polje inovacij.

### Splošne kompetence:

- Zmožnost zbiranja in uporabe podatkov, analize in sinteze, prenosa znanja v prakso in oblikovanje novega znanja.
- Kritično in celostno razmišljanje na interdisciplinaren način.
- Zmožnost srečevanja s kompleksnostjo na polju vzgoje in izobraževanja odraslih.
- Odprtost za alternativne poglede in rešitve.

### Predmetnospecifične kompetence:

- Usposobljenost za raziskovanje in razvijanje andragoške teorije in prakse.
- Razvijanje kompetenc za vodenje procesov evalvacije in samoevalvacije pri posameznikih, v izobraževalnih institucijah in na področju izobraževanja odraslih v celoti in pri posameznih oblikah.
- Zmožnost vzgojno-izobraževalnega delovanja v različnih družbenih okoljih in integriranje znanja iz različnih okolij.

Da kompetenc ne drobimo, jih na ravni študijskih predmetov načeloma ni smiselno zapisati tudi v učni načrt, ki lahko tako vključujejo zgolj cilje predmeta, študijske vsebine in učne izide.

- *Cilji predmeta* so oblikovani na osnovi kompetenc in izražajo splošna pričakovanja o želenem končnem rezultatu študijskega procesa pri predmetu. Vplivajo na izbiro vsebine, didaktičnih strategij in ocenjevanje.
- *Študijska vsebina opredeljuje* temeljne vsebinske sklope, ne preveč podrobno, da so dovolj fleksibilni in jih je mogoče smiselno sprotno aktualizirati.
- *Učni izidi* so oblikovani na osnovi ciljev in študijskih vsebin ter formulirani na način, da izražajo *znanje, spretnosti in naravnosti*, ki jih bodo študenti po zaključku predmeta *izkazali*, povezujoč splošne in predmetnospecifične kompetence (z uporabo aktivnih glagolov, ki izražajo način študentovega izkazovanja znanja).

## Preglednica 9: Nekateri cilji predmeta, formulirani v procesnem zapisu

### Cilji predmeta:

Študenti:

- *razumejo* in znajo razložiti značilnosti in cilje globalnega in evropskega izobraževalnega prostora ter sodobne procese njegove transnacionalizacije in evropeizacije,
- *se usposobijo* za kritično analizo in vrednotenje prenosa praks med različnimi okolji ter prek učenja politik oblikujejo nove predloge,
- *razvijajo* primerjalni metodološki aparat za analizo trendov in procesov, ki oblikujejo globalni in evropski izobraževalni prostor,
- *analizirajo* globalne in evropske vplive politike izobraževanja odraslih na slovenski sistem izobraževanja odraslih.

### Preglednica 10: Struktura vsebine predmeta, usklajena s cilji

#### Vsebina:

- Fenomena globalizacije in evropeizacije ter spremljajoča transnacionalizacija izobraževalne politike: vloga mednarodnih medvladnih organizacij ...
- Kritična analiza mednarodnih, evropskih in nacionalnih politik izobraževanja odraslih s pomočjo različnih teoretskih modelov izobraževanja odraslih
- Lizbonska strategija in oblikovanje skupne evropske izobraževalne politike – nadnacionalna in nacionalna ogrodja kvalifikacij
- Vloga rezultatskega pristopa in učnih izidov v politikah izobraževanja odraslih: mednarodne primerjave rezultatov učenja
- Vloga mednarodnih medvladnih in nacionalnih organizacij pri oblikovanju politike: odgovornost in vloga mednarodnih akterjev

### Preglednica 11: Učni izidi, opredeljeni z aktivnimi glagoli

#### Učni izidi

Študenti so zmožni:

- razložiti pojave globalizacije, evropeizacije in transnacionalizacije ...
- pojasniti vlogo mednarodnih medvladnih organizacij (UNESCO, OECD, EU) ...
- ovrednotiti vplive globalne in evropske politike izobraževanja odraslih ...
- poiskati podobnosti in razlike med različnimi politikami z analizo trendov ...
- razčleniti pomen in vpliv Lizbonske strategije in Agende 2030 ...
- oblikovati nove predloge politik izobraževanja odraslih ...

Iz primerov je razvidno, da so bile pri oblikovanju učnih izidov upoštevane naslednje smernice:

- vsak učni izid je zapisan z **aktivnim glagolom** (študent pojasni, ovrednoti, poišče ...),
- aktivni glagoli odražajo različne **taksonomske stopnje**, ki se stopnjujejo od manj do bolj kompleksnih,
- učni izidi so postavljeni v jasen **vsebinski kontekst**,
- učni izidi so **specificirani** za študenta.

Osrednji del učnega načrta je torej opredelitev vsebine, ciljev in izidov, skladnost teh pa kaže na kakovost pripravljenega načrta, na podlagi katerega lahko izvajalec pripravi aktualiziran izvedbeni načrt.



# IZVAJANJE ŠTUDIJSKEGA PROCESA ALI UČNE OBLIKE, METODE IN DIDAKTIČNA SREDSTVA

»Modrosti se lahko naučimo na tri načine: z razmislekom, ki je najplemenitejši; s posnemanjem, ki je najlažje; in z izkušnjami, ki so najbolj grenke.«  
– Konfucij

## Didaktična usposobljenost visokošolskih učiteljev

Usposobljenost učiteljev predvsem zagotavlja strokovno ustrezno presojo pri izbiri študijskih dejavnosti za doseganje zastavljenih ciljev, upoštevajoč **značilnosti** študentov (njihovega predznanja, sposobnosti, izkušenj, motivacije ipd.) ter objektivne **časovne in prostorske** možnosti. Prav tako mora biti učitelj usposobljen za kakovostno izvajanje izbranih didaktičnih pristopov: od uporabe različnih **učnih oblik** in **učnih metod** do načrtovanja didaktičnih **strategij**. Temeljna znanja so torej povezana z razumevanjem značilnosti, prednosti in omejitev posameznih strategij, ki jih uporabljamo v visokošolskem izobraževanju, saj je premišljeno dinamično prepletanje in dopolnjevanje, upoštevajoč različne dejavnike, osnova za najbolj kakovostne rezultate dela s študenti.

A za začetek je treba opredeliti nekatere temeljne pojme, povezane z načrtovanjem in izvajanjem študijskega procesa. Ker imajo avtorji različne opredelitve, taksonomije, terminologijo, lahko nastane zmeda, ki ne pripomore k razumevanju problematike, zato so pojmi postavljeni na temeljih soodnosnosti učečega in vsebine ter *posrednika*, ki poveže med njima omogoča. Tak pristop poveča preglednost, ki je za priročnik pomembna. Seveda obstajajo drugačne terminološke opredelitve in različne razdelitve učnih oblik, metod in didaktičnih strategij, nekateri pomembni viri so navedeni tudi med literaturo.

**Didaktika** je ena od temeljnih pedagoških znanstvenih disciplin, ki raziskuje značilnosti in zakonitosti izobraževanja in pouka, preučuje **organizacijo, izvedbo in evalvacijo** ter opredeljuje učna načela, učne oblike, metode, didaktična sredstva in vsebine. Vprašanja, ki so neposredno povezana z didaktiko, iščejo odgovore na vprašanja, *kje, kaj, kako, zakaj* ... poučevati, pri čemer:

- so **učna načela** strokovno in družbeno utemeljena vodila, smernice (upoštevati je treba sistematičnost, nazornost, postopnost, dejavnost ...), nekakšen vodnik, ki usmerja izvajanje študijskega dela,
- so **učne oblike** opredeljene kot didaktični element, ki ponazarja notranjo organizacijsko strukturo pouka, opredeljene so s številom udeležencev in odnosi med dejavniki učnega procesa in so osnova didaktično-metodične diferenciacije,
- so **učne metode** ali teoretično utemeljeni, raziskovalno in praktično preizkušeni načini dela oz. dejavnosti študenta in visokošolskega učitelja v posameznih etapah učnega procesa usmerjeni k uresničevanju zastavljenih ciljev,

- so didaktična **sredstva** pripomočki, gradiva in elementi učnega okolja, ki jih učitelj uporablja za interakcijo s študenti in si pomaga pri obravnavi vsebine, študenti pa kot orodja za študij,
- je tudi **okolje** kot posebno *didaktično sredstvo*, ki pomeni okvir možnosti izvajanja dejavnosti.

## Učna načela na visokošolski ravni

Načela so kriteriji, smernice za ravnanje učitelja, ki naj ga vodijo pri delu in pomenijo posplošitve izkušenj in sploh spoznanj, ki se kažejo v vzgoji in izobraževanju. Pri tem so na primer pomembne relacije med **subjektivnim** – svetovnonazorskim in **objektivnim** – znanstvenim.

Na visokošolski ravni so v ospredju učna načela, kot so načelo *stvarnologične pravilnosti* poučevanja, torej na znanstvenih dognanjih temelječe poučevanje, uvajanje pouka, ki spodbuja *aktivnost* študentov, *problemskost* študijskih dejavnosti, *nazornost* predstavljene vsebine, izvedbena *postopnost*, vsekakor *znanstvenost* in *aktualnost*. Med učna načela sodi tudi individualizacija, ki zahteva upoštevanje individualnih značilnosti posameznih študentov ali skupin študentov, pri čemer je pomembna inkluzivna naravnost študijskih programov in institucij, v katerih ti potekajo. Pomembno je tudi zavedanje in razumevanje učnih, socialnih in čustvenih težav študentov, ki lahko vplivajo na študij, pa tudi poznavanje strategij za obvladovanje teh težav ter ne nazadnje zmanjšanje predsodkov in stereotipov o študentih s posebnimi potrebami.

## Učne oblike pri visokošolskem študiju

Razločimo lahko štiri učne oblike študijskega dela, ki so načeloma izbrane, upoštevajoč skladnost z učno metodo, didaktičnimi sredstvi ter značilnostmi in možnostmi, ki jih omogoča učno okolje:

- frontalno delo,
- delo v paru,
- skupinsko delo in
- individualno delo.

## Shema 9: Učne oblike v visokošolskem pouku

V sodobnem pojmovanju pogosto neupravičeno označeno kot tradicionalno, zastarelo, neučinkovito.	Učinkovito, če prepoznamo in upošteevamo prednosti in omejitve.	Načrtovanje te oblike v skladu z didaktičnim načelom problemskega pouka, upoštevanje možnosti učne diferenciacije in individualizacije.	Pomeni, da je študent zmožen opraviti učno dejavnost z minimalnim posredovanjem oziroma zunanjo pomočjo.	Individualno delo je učna oblika, pri kateri vsak študent opravlja dejavnost posamično.	Učne dejavnosti je mogoče enostavno organizacijsko diferencirati in individualizirati.
Zaželeno je povezovanje z drugimi učnimi oblikami, sploh individualno; izrazito pomembno vlogo pri tej obliki ima dialog s študenti.	<b>Frontalno delo</b>	Učitelji izvajajo pouk hkrati z vsemi študenti v predavalnici; študentje so z učiteljem v neposrednem, z učno vsebino pa v posrednem odnosu.	Učitelj prevaja napredek in presoja opravljeno delo, njegov odziv je za posameznikovo delo ključen.	<b>Individualno delo</b>	Dejavnosti je treba prilagajati sposobnostim, interesom, tempu, učnemu slogu posameznika.
Ustrezno načrtovano in izpeljano, ima pomemben učinek na doseganje zastavljenih učnih ciljev.	Učitelj vodi dejavnosti z vprašanji višjih kognitivnih ravni, pogovorom, diskusijo ...	Učitelj vodi dejavnosti z vprašanji višjih kognitivnih ravni, pogovorom, diskusijo ...	Oblika je primerna za razvijanje študentovega samouravnarjanja dela in metakognitivnih spretnosti in sposobnosti.	Študenta mora ustrezno motivirati, usmerjati, spodbujati – ti morajo vztrajati in reševati naloge do zaključka.	
Razrešuje nekatere probleme individualnega dela in frontalne oblike.	Večja možnost individualizacije in aktivnega sodelovanja posameznika.			Zahteva kompleksno načrtno opredeljevanje in dodeljevanje vlog študentom.	
Delo v paru vključuje elemente sodelovalnega dela, soočenje izkušenj, znanja.	<b>Delo v paru</b>	Pomembno je jasno opredeliti načela sodelovanja v paru.	Spodbuja razvoj ključnih življenjskih veščin (npr. sodovanje, medsebojna komunikacija, spoštovanje razliknosti ...).	<b>Skupinsko delo</b>	Omogoča oblikovanje homogenih in heterogenih skupin glede na različne kriterije in zastavljene cilje.
Izbor parov je običajno naključen v izogib vnaprejši vzpostavljenim vzorcem dela, lahko pa je tudi načrten, če ima sodelovanje para dodatno prednost (specifična znanja, spretnosti, veščine).		Učna oblika, pri kateri pri skupni nalogi sodelujeta dva študenta.		Študentje izvajajo načrtovane dejavnosti v manjših skupinah, nato poročajo o rezultatih dela kolegom; člani skupine so z učno vsebino in kolegi v neposrednem, z učiteljem in kolegi drugih skupin v posrednem odnosu.	



## Preglednica 12: Značilnosti posamezne učne oblike

Možnosti spodbujanja miselne aktivnosti študentov pri **frontalnem delu**:

- s premišljenim kombiniranjem in dopolnjevanjem različnih učnih metod
- kombiniranje metode razlage z glasnim razmišljanjem in modeliranjem reševanja problemov
- kombiniranje metode pogovora in diskusije z vključevanjem aktualnih življenjskih problemov
- navezovanje na študentove interese in spodbujanje študentovih vprašanj ter demonstracija z izbranimi kakovostnimi učnimi ponazorili
- postavljanje predpostavk oz. hipotez pred demonstracijo poskusa ...

Razvijanje metakognitivnih spretnosti pri **individualnem delu**:

- samopoučevanje s samonavodili – glasno posredovanje navodil samemu sebi
- samospraševanje – zastavljanje vprašanj samemu sebi
- vrinjanje vprašanj – vprašanja, ki se pojavljajo med študijem in omogočajo samosprenljanje
- samorazlaganje – pojasnjevanje samemu sebi in prepoznavanje vrzeli v razumevanju
- glasno razmišljanje – pripovedovanje o svojem razmišljanju in občutkih ob opravljanju naloge

Značilnosti in prednosti **dela v paru**:

- delo v paru je fleksibilno, fluidno in omogoča hitro zamenjavo vlog
- zahteva aktiven dialog in razvoj spretnosti sodelovanja
- z izborom je mogoče enostavno vplivati na komplementarnost in upoštevati posebnosti
- delo v paru običajno aktivira tudi pasivne študente
- primerjava opravljenega dela pri istovrstnih (vse skupine delajo isto nalogo) in kritično vrstniško presojanje raznovrstnih (različne skupine opravljajo različne naloge) dejavnosti

Značilnosti in prednosti pri **skupinskem delu**:

- zaželeno povezovanje z drugimi učnimi oblikami, sploh individualno in frontalno
- razvijanje komunikacijskih in sodelovalnih veščin
- prevzemanje različnih vlog znotraj skupine
- razvoj sodelovalnih spretnosti
- možnost obsežnejših nalog
- vrstniško učenje
- večja samostojnost posameznika v skupini

## MORDA JE O TEM DOBRO RAZMISLITI ...



Kako didaktično raznolik in dinamičen je visokošolski pouk, ki ga izvajam?

Katere so ključne ovire, zaradi katerih težje uvajam inovativne didaktične strategije, in kako bi jih bilo mogoče premestiti?

---

---

---

---

---

---

---

---

## Didaktična sredstva (pripomočki, učila, gradiva in okolje)

Didaktična sredstva so v grobem **gradiva, pripomočki in orodja**, ki se uporabljajo v študijskem procesu pri poučevanju in učenju. Z njimi sooblikujemo učni proces. Pripravljena in uporabljena morajo biti tako, da učitelju pomagajo pri izvedbi kakovostnega pouka in študentom pri samostojnem študiju. Poznamo različne vrste didaktičnih sredstev, razlikujejo se po funkciji in možnosti uporabe – pravzaprav je vsako orodje mogoče uporabiti kot didaktično sredstvo, če je to primerno **didaktizirano**, prilagojeno za ta namen. V grobem didaktična ločujemo sredstva na manipulativna, torej jih v študijskem procesu uporabljamo in demonstracijska, namenjena predvsem učitelju.

Čeprav je okolje, v katerem izvajamo študijski proces, posebna vrsta didaktičnega sredstva, ga strokovnjaki pogosto opredeljujejo ločeno, na primer okolje navidezne resničnosti (VR). Razlog je predvsem v pestrosti okolij, k čemur prištevamo ob vseh **naravnih, tehničnih in družbenih** tudi **virtualna in spletna** okolja. To so predavalnice, delavnice, knjižnice, na splošno *teren* v stvarnih in navideznih oblikah, vsak ima seveda svojevrstne značilnosti. Na visokošolski ravni so pogosta okolja na prostem, tem pripisujemo koncept *terenskega dela*, laboratoriji, v katerih poteka *eksperimentalno delo*, in pa delavnice za *praktično delo*. Posebna, svojevrstna okolja lahko opredelimo za vsak študijski program, pri nekaterih je teh okolij tudi več. Okolje je seveda tudi domača delovna soba, če se izobražujemo na daljavo, okolje je lahko tudi **domišljijско**, kot je to miselno okolje pri igri vlog, in tehnično navidezno, v katerih vseh čutnih dražljajev (še) ni mogoče zaznavati. Se pa pogosto izkaže, da je v sodobnem pouku pomembno razlikovati okolja od nosilcev in virov informacij, ki so lahko le lastnost nekega sredstva. Pametne naprave, ki omogočajo dostop do spletnega okolja, niso vir, ampak nosilci, posredniki, vir pa je spletni.

## Učne metode pri visokošolskem pouku

Treba je vedeti, da **učne metode oziroma metode visokošolskega pouka niso metode učenja**. Učne metode določajo *vrsto in intenzivnost dejavnosti* visokošolskega učitelja in študenta, in ne metode, ki jih lahko uporabimo za učenje v okviru individualnega študija študentov. Enotne opredelitve visokošolskih učnih metod sicer ni, so pa različni strokovnjaki poskusili razvrščati in urejati učne metode po različnih značilnostih. Ob tem je pomembno, da se nekatere metode kažejo v različnih *modalitetah* (različni izvedbeni načini metode – npr. **diskusija** je modaliteta metode pogovora in ni posebna učna metoda), še večja težava pa je razločevanje na splošne, *univerzalne*, in *specialne*, učne metode. Z zadnjimi se ukvarjajo specialne, torej **predmetnospecifične didaktike** (na primer matematike, kemije, strojništva ...).


Za razumevanje visokošolskih učnih metod je treba misliti na doseganje ciljev, interakcijo med študenti, učitelji in vsebino, odnose med deležniki, miselne, psihomotorične, čustvene procese doživljanja, spoznavanja novega, usvajanja znanja, razumevanja, oblikovanja vrednot, ustvarjanja ter ustrezno izbrane organizacijske učne oblike.

Učne metode je mogoče opredeliti po **načinu interakcije z vsebino**, po usmerjenosti in načrtovani dejavnosti študenta. Za nekatere učne metode je značilno, da jih je mogoče uvrstiti v različne kategorije, seveda je to odvisno od načina izvedbe, a o tem podrobneje v naslednjem podpoglavju.

**Preglednica 13:** Interakcijska razdelitev kategorij učnih metod

Kategorija	Opis	Dejavnosti
<b>Introspektivne učne metode</b>	Učenje, razmišljanje ... Miselna dejavnost posameznika – lahko rečemo, da je posameznik miselno dejaven, v <b>pogovoru sam s sabo</b> , lahko ustvarjal. Vir je predhodno znanje.	Miselno viharjenje, miselni poskusi, razmišljanje, samostojno opazovanje, domišljanje, snovanje, ustvarjanje
<b>Monološke učne metode</b>	Učenje poteka <b>enosmerno s spremljanjem</b> vira (učitelj, besedilo, slika, video) neposredno ali posredno (posnetki, videokonference), pri čemer posameznik aktivno ne sodeluje, je pa miselno dejaven.	Razlaga, referat, projekcija, predavanje, branje vseh vrst dokumentov, poslušanje, ogledovanje, delo z gradivi, demonstracija, vizualizacija, izpisovanje, zapisovanje.
<b>Eksplozivne učne metode</b>	Ključni vir so <i>informacije, podatki, občutki</i> , ki jih mora študent <b>tolmačiti</b> , pri čemer lahko isto vprašanje zastavlja na različne načine – eksperimentiranje, posameznik je tudi udeležen v izvedbi.	Spoznavanje, opazovanje, zaznavanje, občutenje, merjenje, laboratorijsko, problemsko, raziskovalno delo, analiza, raziskovanje, tudi izkustveno doživljanje.
<b>Dialoške učne metode</b>	Učenje poteka v <b>dialogu</b> , pri čemer je lahko situacija stvarna ali izmišljena, sledi pa zastavljenemu cilju, dialog lahko ustvarjajo tudi spletni ali virtualni odzivni sistemi.	Pogovor, diskusija, debata, okrogla miza, za in proti, simulacije, igre vlog, računalniške simulacije, naloge z odzivi, umetna inteligenca ...
<b>Triološka učna metoda</b>	Ob skupinskem sodelovanju, dialogu ima pomembno vlogo tudi <i>odzivnost</i> <b>nastajajočega izdelka</b> , ki je predmet razvoja in omogoča posebne možnosti ustvarjalnega sodelovanja.	Skupinsko pisanje, risanje, programiranje, snovalsko razmišljanje, funkcionalno oblikovanje, prototipiranje, praktično projektno delo ...

Izbira učne metode je odvisna od **objektivnih in subjektivnih** dejavnikov. Prvi so povezani z vsebino, s prostorskimi, materialnimi in časovnimi značilnostmi ter s cilji vzgojno-izobraževalnega procesa, ki jih je treba doseči. Izbira je odvisna tudi od izbranih dejavnosti in uporabljenih didaktičnih sredstev. Med subjektivnimi so značilnosti študentov kot posameznikov in skupine, značilnosti učitelja, kulturne in druge posebnosti. Pri tem so po-



membne tehnike učenja kot dejavnosti, ki pripomorejo h kakovostnemu usvajanju znanja (risanje, pisanje, zapisovanje po razlagi, skripte, preglednice ..., tudi branje, podčrtavanje, izpisovanje, delo z dokumenti, miselni vzorci ...).

Preden nadaljujemo koncept didaktičnih **strategij**, je dobro poznati za visokošolski prostor najbolj značilne učne metode.

**Razlaga** – monološka učna metoda, je sestavni del vsakega predavanja, temelj za vse nadaljnje delo, saj z razlago študenti pridobijo temeljna znanja. Običajno je uporabljena pri obravnavi vsebin, ki zahtevajo poglobljeno opazovanje, razumevanje, so ugotovitve plod obsežnejšega miselnega ugotavljanja oziroma tolmačenja, povzetka, ki pa ga študentu ni treba opraviti znova, ampak lahko na njem gradi, lahko je nasprotno kot način povratnega odziva in iskanja napačnih razumevanj, če se metoda uporablja vrstniško. **Poglabljanje v vsebino zahteva izbiro ustrezne dopolnjujoče dialoške učne metode.** Razlaga mora biti razumljiva in kratka. Za to učno metodo je značilno več izvedbenih modalitet, od pripovedovanja (vsebina kot logična zgodba), opisovanja (lastnosti, značilnosti), do pojasnjevanja (opredelitev definicij, pojmov, pravil) ... Ustrezno posredovanje vsebine (v tej vlogi je lahko tudi študent) lahko pritegne pozornost, sploh če je podana doživljajsko, pri abstraktnjših vsebinah se poudarjajo zveze in odnosi med pojmi, dogodki ...

**Demonstracija** – pomeni prikaz tistega, kar je mogoče spremljati po različnih zaznavnih kanalih; praktično, izrazno, senzorno, intelektualno ..., torej vse *brezbesedne* razlage, demonstracije pojavov, predmetov, procesov, na splošno različni načini predstavljanja vsebine. Učitelj prikazuje – študenti spremljajo in opazujejo. Možnost večkratne demonstracije omogoča usmerjanje v posamezne točke, korake postopka, akcijo in reakcijo, pri čemer poudarjamo pomembno. Tudi **demonstracija ima lahko vlogo povratnega odziva, običajno pa jo dopolnjuje razlaga, pogovor.** Sestavni del demonstracije je študentovo opazovanje, torej načrtno spremljanje prikaza. Demonstracija se povezuje s številnimi drugimi metodami dela.

**Učna metoda dela z gradivi** – je ena ključnih visokošolskih učnih metod, ki je neposredno povezana tudi z raziskovalnim delom na vseh študijskih smereh. Pomeni način študijskega dela z branjem, analizo različnih besedil, slik, dokumentov, zemljevidov, avdiovizualnih sredstev vseh vrst ... kot osnovni ali dopolnilni vir vsebine in s tem sprotno (samo) preverjanje, nadgrajevanje in ponavljanje. **Učna metoda se pogosto povezuje z razlago zahtevnejših vsebin, je tudi pri pogoj za kakovostno samostojno delo.** Povezuje se tudi s pogovorom, pri katerem učitelj preveri razumevanje vsebine, ustrezno tolmačenje gradiva in na osnovi tega načrtuje možnosti nadaljevanja dela, pogoste so tudi povezave z raziskovalnimi metodami.

**Metoda praktičnega dela** – namenjena je razvijanju za študijsko področje (tehnika, medicina ...) značilnih spretnosti (gibanje, raziskovanje ...) in je pogosto povezana s pridobivanjem uporabnega znanja za nadaljnji študij in kasneje za zaposlitev. Študenti pridobivajo praktično znanje za ravnanje z orodjem, napravami, stroji, za pripravo materialov .... **S praktičnimi učnimi metodami so povezane številne izvedbene dejavnosti eksperimentalnih – laboratorijskih metod:** merjenje, zbiranje in urejanje, torej dejavnosti, ki so pogoste pri projektnem učnem delu.

**Pogovor** – lahko sledi razlagi ali jo spremlja, pomeni izmenjavo mnenj (dialoška metoda), dodatno razčiščevanje napačnega razumevanja, vprašanja in odgovore, predvsem pa omogoča spodbujanje k razmišljanju in usmerjanje k iskanju novih, drugačnih rešitev. **Za pogovor mora imeti študent že temeljno znanje o vsebini ali predhodne izkušnje.** Pri pogovoru so pogosta vprašanja učitelja, ki so glede na namen in zahtevnost lahko opredeljena po učni vsebini (vsebinsko ozka ali široka), po zahtevani miselni dejavnosti (reprodukcija ali višje ravni, interpretacije), po tehniki zastavljanja vprašanj (komu je vprašanje zastavljeno, diferenciacija), na primer katehetska metoda: vprašanja in kratki odgovori, Sokratova metoda: alternativna vprašanja ali–ali, hevristična oblika: vzročno–posledična vprašanja.

Ena izmed oblik pogovora, ki je pogosta pri izvajanju problemskega pristopa na podlagi opredeljene problemske situacije, je diskusija. Študenti podajo predloge hipotez in morda razčlenijo situacijo na posamezne probleme in vsakega posebej razrešujejo in hkrati oblikujejo možne rešitve osnovnega problema, te pa preverijo v drugačnih situacijah. V začetni fazi o problemu razmišljajo, nadalje preverjajo podatke o problemu v različnih virih, jih tolmačijo, o ugotovitvah se posvetujejo z vrstniki v skupini, z njimi tudi sodelujejo pri nadaljnjih korakih.

**Igra vlog** – je učna metoda, s pomočjo katere določeno vsebino predstavimo in doživljamo skozi njeno dramatizacijo. S to metodo neposredno **preigravamo dogodke, odnose, tudi pravila**, ki jih vloge prenašajo. Pri metodi je okolje jasno določeno, četudi je lahko izmišljeno, potek pa je odvisen od odklonov zaigrane situacije. Kot posebna vrsta izkustvenega učenja omogoča poglobljeno situacijsko razumevanje in hkrati spretnosti in veščin, sploh analize argumentov, kritičnega preverjanja, sporočanja ter pristopov k razreševanju težav.

**Snovanje** – je posebna učna metoda praktičnega raziskovalnega dela, katere cilj je odprto sodelovalno ustvarjanje izdelka, vsebine, prototipa (trialoška metoda), izvajanje projekta ... Bistvena značilnost nastajajočega izdelka ali predmeta je, da *sproži odziv* uporabnika (na primer vmesnik računalniškega programa, mobilne naprave, robot ..., uporabniško pogojena oblika notranjosti avtomobila, promocija in oglaševanje ...) in vpliva na *uporabnikovo dožemanje* in *uporabniško izkušnjo*. Tovrstne izdelke na podlagi povratne informacije analiz uporabe in odziva uporabnikov neprestano izboljšujemo, zahteve izboljšav pa posameznik usklajuje s skupino ali skupnostjo. Vsak poseg pomeni nadgradnjo in izboljšanje delovanja. Učna metoda je značilna za načrtovanje in izdelavo prototipov izdelkov.

## Povezovanje učnih oblik, metod dela in didaktičnih sredstev v strategije ...

Različne učne metode lahko seveda modificiramo in ustrezno **kombiniramo**. Temeljni namen teh prilagoditev je približati način dela posebnostim posameznika ali skupine za čim večjo miselno aktivnost in dinamiko, predvsem pa tudi, da presežemo slabosti in omejitve (tudi ponavljanje!) posamezne učne metode. S tem zagotovimo doseganje zastavljenih ciljev in hkrati zadostimo načelu učne aktivnosti. Upoštevati je treba učno vsebino in predmet, učne cilje, predznanje, izkušnje, samostojnost pri delu ... Ne nazadnje lahko učne metode izbiramo za posamezne diferencirano organizirane skupine.

Prav to, kako je učitelj sposoben *inovirati* svoje delo pri pouku, načrtovati in ustrezno izvajati ter kritično evalvirati izvedbo, opredeljujemo kot **učiteljevo metodično kompetenco**. To je pomembna spretnost, ki označuje učiteljev slog poučevanja. Običajno se kaže v temeljnih didaktičnih znanjih in poglobljeni samorefleksiji po evalvaciji izvedbe. Prav ta premišljen in načrten postopek za doseganje cilja, ki konkretizira učiteljevo in študentovo aktivnost znotraj posamezne enote poučevanja, imenujemo **didaktična strategija**, vključuje pa načrten izbor *učne oblike, metode* in didaktičnih sredstev za doseganje cilja. Zato pogosto raje kot o posameznih učnih metodah in oblikah govorimo o *strategijah*. Didaktičnih strategij je veliko, nekatere so pogostejše uporabljene v visokem šolstvu, na primer strategija **frontalne predstavitve** – predavanja v frontalni učni obliki z uporabo projekcije predstavitve.

Pri **raziskovalni strategiji** je poudarek na znanstvenoraziskovalni metodologiji. Didaktična strategija temelji na učnih metodah z gradivi, eksperimentalnih metodah, ključna sestavina pa je ustrezno izpeljan postopek. Ker raziskovanje združuje zelo različne metode dela, je strategija lahko tudi zelo obsežna in terja posebno vrsto načrtovanja. Pogosto je v ospredju skupinska oblika dela, tudi delo v parih, didaktična sredstva pa so raziskovalna orodja, za raziskavo pripravljene inštrumentariji, aparature.

Podobno kompleksna in za visokošolski prostor temeljna didaktična strategija je tudi **problemska strategija**. Razlika z raziskovalno se kaže predvsem v identifikaciji problema, ki ni le enostavna vzročno–posledična zanimivost, ampak nekaj, kar zahteva rešitev oziroma razplet. Tudi v tem primeru je izvedba organizacijsko pogosto skupinska ali v parih, tudi didaktična sredstva so lahko podobna raziskovalni, bistven zasuk pa je iskanje konkretnega odgovora in rešitve, ki morata biti ustrezno vsebinsko teoretično in metodološko opredeljena.

Z razvojem tehnologije je pridobila veljavo strategija **obrnjenega pouka**, torej učenja in poučevanja, pri kateri študenti načrtovane vsebine obravnavajo samostojno ali v manjših skupinah pred srečanjem z učiteljem ali delovno skupino. Na srečanju nato učitelj pričakuje dinamično diskusijo o obravnavani temi, pri čemer razmišljanja študentov sooča in ustrezno usmerja. Pred izvedbo učitelj pripravi gradiva, najpogostejše so to posneta predavanja, podkasti, besedila, tudi problemske naloge in različna interaktivna vsebina, opravljeno delo študentov lahko pred srečanjem preveri tudi z uporabo nalog v spletnem okolju za vodenje učnega procesa. Tehnologija omogoča *programirano načrtovanje dejavnosti* za študente, kar je samostojna didaktična strategija, a pogosto zaradi udobnosti

izvedbe (učitelj gradiva pripravi enkrat in jih uporabi večkrat) široko sprejeta in kombinirana z drugimi možnostmi.

Srž **programiranega pouka** je študij po vnaprej pripravljenem algoritmu. Strategija se močno povezuje s tehnologijo, na primer programiranimi učbeniki in nalogami. Učitelj z uporabo tehnologije pripravi t. i. programirano sekvenco posameznih vsebinskih elementov od enostavnih do zapletenih, pri čemer je struktura zasnovana tako, da študent lahko samostojno opravi vse naloge. Odgovoru na vprašanje sledi povratni odziv, na podlagi tega nova naloga, ki je lahko nadgradnja predhodne ali ponovitev. Z razvojem tehnologije in uvajanjem umetne inteligence so naloge lahko del razvejanega sistema, ki po različnih poteh študenta pelje do rešitve.

### ... in didaktične pristope

Ko postanejo didaktične **strategije** kompleksne, predvsem pa so načrtovane in usmerjene v izvajanje študijskega procesa v *daljšem časovnem obdobju*, to opredelimo kot didaktični **pristop**. Pristope načrtujemo na podlagi značilnosti vsebine. Tipičen primer didaktičnega pristopa je **projektno delo** oziroma **projektni pouk**, ki ga razumemo kot zaključeno celoto nekega študijskega procesa in vključuje številne strategije, ki se lahko časovno tudi zamikajo. Pri projektnem delu lahko dejavnosti učitelja sovpadajo s trenutno aktualno nalogo ali korakom projekta. Pobudo za vsebino projekta lahko dajo študenti, osnutek projektne raziskave ali naloge se usklajuje z učiteljem in vrstniško, sledijo načrtovanje, izvedba in evalvacija, ki je spet lahko vrstniško podprta, zaključek pa je dokumentirano poročilo ali listovnik. Pester nabor dejavnosti zahteva samoiniciativnost in sodelovanje, predvsem pa jasno opredeljeno ciljnost naloge.

Didaktični pristop je tudi vključevanje **množičnih odprtih spletnih tečajev** (MOOC) v študijski proces. To so tečaji, ki se izvajajo na spletu, videogradivo dopolnjujejo predstavitve, animacije in simulacije, posamezna vsebina pa je zaključena celota. Tečaji so načrtovani za čas nekaj tednov, dejavnosti pa vključujejo vaje, reševanje nalog, sodelovanje v spletnih forumih in številne druge možnosti, vključno s skupinskim delom, ki lahko poteka tudi v živo. Pogosteje se tovrstni tečaji pojavljajo na področju naravoslovnih in tehničnih ved, kjer je naloge lažje računalniško vrednotiti. Za to vrsto dela je značilno tudi **programiranje pouka**, to pomeni, da se koraki dela začnejo, ko je uspešno končana predhodna faza ali korak, uspešnost opravljanja pa preverja spletni algoritem.

Prelomnico v dojetju in splošnem uvajanju spletnih tečajev pomeni trenutek, ko bo kateri koli študijski program, ki temelji izključno na tem pristopu, omogočil pridobitev diplome na akreditirani ustanovi.

**Raziskovalni pouk** temelji na raziskovalnih strategijah, torej na metodah dela z gradivi, na eksperimentalnih metodah ..., ključna sestavina pa je postopek, ki sledi znanstveni metodi od postavljanja problemskih vprašanj, študija teoretičnega ozadja, pogovorov, oblikovanja hipotez oziroma raziskovalnih vprašanj, priprave načrta raziskave za odgovore na vprašanja, tolmačenja rezultatov in do poročanje o ugotovitvah. Raziskovanje je dolgotrajen in natančno izpeljan proces, združuje zelo različne metode dela in študija, zahteva pa tudi stalno spremljanje učitelja (v programiranih pristopih tudi računalniškega algoritma).





## Načrtovanje didaktičnih strategij in pristopov

Načrtovanje didaktičnih strategij poteka po postopku, ki ga lahko uporabimo že pri snovanju izvedbenega učnega načrta. Učitelj za posamezen vsebinski sklop ali študijsko temo izbere smiselno kombinacijo učnih oblik, ki najbolj ustrezajo predvidenemu študijskemu delu, izbere učne metode, s katerimi bo najbolj učinkovito obravnaval študijske vsebine, pripravi didaktična sredstva oziroma okolje, glede na vse skupaj pa izbere spletna in druga orodja.

Shema 11: Načrtovanje didaktičnih strategij



Pri ustreznih pogojih se lahko vse učne metode uporabljajo v vseh štirih fazah študijskega procesa (priprava izvedbe, obravnava vsebine in izvajanje dejavnosti, preverjanje). Pri izbiri učne oblike je pomembno, kako dobro študente poznamo, še zlasti pri delu v dvojicah in pri skupinskem delu, saj je notranjo dinamiko pogosto težko spremljati, pri tem pa je izjemen poudarek na pripravi.

## Uvajanje tehnologije v delo študentov

Nove tehnologije slej ko prej najdejo pot v izobraževanje. Spremljanje dela študentov in analiza podatkov o študijskem delu sta zanimiva za učitelja in načrtovalce, pametne naprave so vseprisotne in omogočajo uporabo številnih funkcij in tiral, s tem pa nove strategije dela, splet in navidezna in obogatena resničnost širijo možnosti učnega okolja. Še vedno pa velja, da ima odsotnost osmišljene didaktične rabe teh naprav in uporabe podatkov lahko popolnoma nasproten učinek od zelenega.

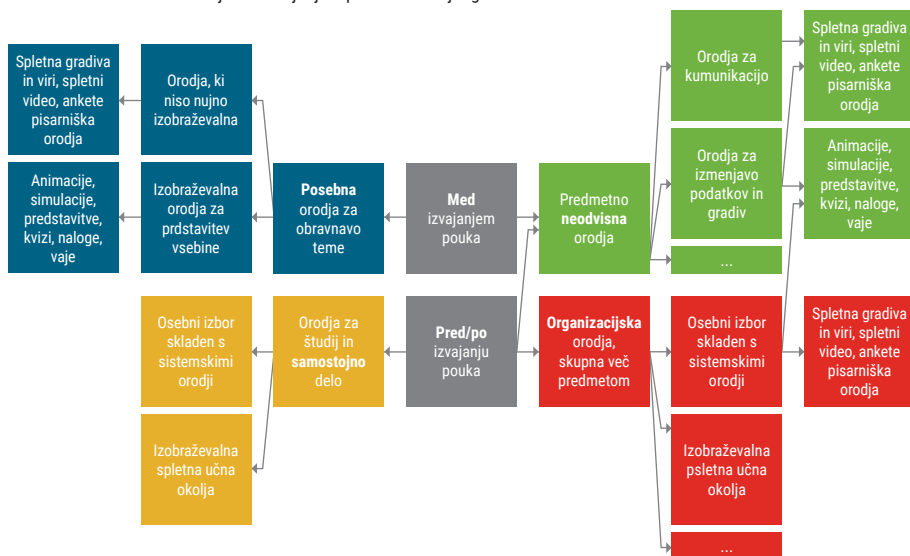
Uvajanje tehnologije zahteva kombiniranje tradicionalnega pristopa k načrtovanju, kjer najprej **ugotavljamo potrebe**, temu sledita **načrtovanje** in **izvedba**, cikel pa se sklone z **evalvacijo**, ki je hkrati lahko osnova za nov začetek cikla. K temu je treba dodati še **sistematično načrtovanje uporabe** informacijsko komunikacijske tehnologije (IKT), torej orodja in vire, ki združujejo strojno (računalnik, pametna naprava, nosljive naprave ...) in programsko opremo (programi, pisarniški paketi, spletna orodja, digitalne storitve), vključevanje v izobraževanje pa pomeni **način uporabe tehnologije za izboljšanje učenja in možnosti poučevanja** ter razširjanje možnosti interakcije med vsebino, udeleženci in izvajalci izobraževanja. V fazo načrtovanja vključimo še načrtovanje tehnologije, pri čemer sledimo korakom od opredelitve tehnologije do refleksije uporabe (ali izvedbe).

**Shema 12:** Model sistematičnega vključevanja IKT v študijski proces



Tehnologija je ciljno izbrana za posamezno študijsko dejavnost, to pomeni, da načrtujemo tehnologijo že na ravni strategije, ob upoštevanju dejavnosti pred (MOOC) med izvedbo in po njej, torej za delo med poukom ali za samouravnavanje dela. Najprej načrtujemo dejavnosti in šele nato orodja, temu pa sledi prilagajanje razpoložljivim možnostim in končni izbiri. Učitelj mora imeti dober pregled nad razpoložljivo IKT, da se lahko ustrezno odloči ter morebiti upošteva tudi želje in zahteve študentov.

**Shema 13:** Načrt izbire orodij med izvajanjem pouka in zunaj tega časa



Pri problemskem pouku se na primer orodja pogosto uvajajo postopno z obravnavo problema, prav tako orodja, namenjena ustvarjanju vsebine in načrtnih dejavnosti, ki jih učitelj pripravi za samostojno delo študentov.

## Kombinirano študijsko delo in delo na daljavo

Kombinirani pouk je izraz, ki ima v visokem šolstvu drugačen uveljavljen pomen kot na stopnji osnovnošolskega izobraževanja, kjer s tem izrazom označujemo poučevanje učencev različnih razredov v enem oddelku. V visokošolskem izobraževanju je to izraz, s katerim označujemo **hibridni model izvedbe študijskega procesa**, v katerem študijske dejavnosti **v živo** kombiniramo z dejavnostmi, ki potekajo v spletnem in virtualnem okolju

(npr. videokonferenčno ali z uporabo spletnih učilnic, torej na daljavo). Smiselno je, da študij na daljavo poteka le takrat, ko izvedba v živo ali kombinirano objektivno ni mogoča.

Kombinirano delo ima lahko številne prednosti, z didaktičnega vidika pa se pomembna razlika kaže v okolju in orodjih, ki so uporabljena za izvajanje. Obrnjeno poučevanje in učenje ima lahko vse značilnosti kombiniranega študijskega dela, če se del dejavnosti izvaja v za to ustrezno izbranem spletnem okolju, kjer so mogoči povratni odzivi vrstnikov ali učitelja.

## Kaj so didaktični modeli?

S pojmom **didaktični model** v priročniku opredeljujemo celostno obravnavane didaktične **pristope**, ki so teoretično opredeljeni in praktično preizkušeni, so lahko podprti z analizami podatkov empiričnih raziskav in opredeljujejo vse ključne elemente učiteljevega dela v **vsebinsko in časovno zaokroženem obdobju**. Preprosto povedano, didaktični modeli so časovno usklajeni načrti, kako razvrstiti vsebino in dejavnosti, katere načine dela in načine poučevanja uporabiti, kako voditi skupino, kako vzpostaviti učno okolje, kako omogočiti učno izkušnjo, kako izvajati učne oblike in metode, katera didaktična sredstva in gradiva pripraviti .... Hkrati imajo empirično potrjeno učinkovitost predlaganih didaktičnih strategij in pristopov, pogosto tudi priporočeno uporabo didaktičnih sredstev, še zlasti tehnologije. Didaktični modeli so pogosto specifični za posamezno disciplino. Njihova pomembna značilnost je tudi možnost empiričnega spremljanja z namenom preverjanja kakovosti študijskega dela ter kot eden od načinov stalnega strokovnega izpopolnjevanja s področja poučevanja, pri katerem učitelj kritično vrednoti obstoječe učne metode in sploh izvajanja pouka ter preizkuša nove ali spremenjene načine dela, poučevanja za potrebe nove učne vsebine, situacije ali različne skupine študentov.

### MORDA JE O TEM NUJEN RAZMISLEK ...



Kakšne so prednosti in omejitve kombiniranega, hibridnega visokošolskega pouka v vašem študijskem programu?

Ali menite, da bi morali v študijski proces bolj vključevati možnosti, ki jih omogoča sodobna računalniško podprta tehnologija?

---

---

---

---

---

---

# ZNAČILNOSTI ŠTUDENTOV IN SPODBUJANJE ŠTUDIJA

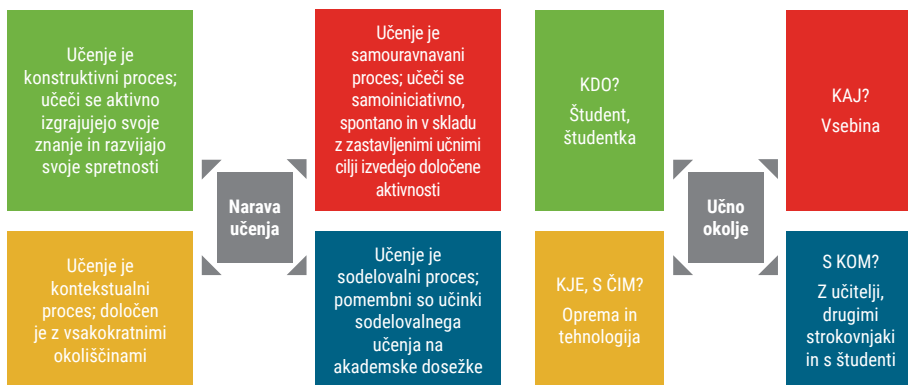
»Svojih študentov nisem nikoli poučeval, le zagotavljal sem pogoje, v katerih se lahko učijo.«  
– Albert Einstein

## Poučevanje kot oblikovanje prostora za kakovostno učenje

Obstaja konsenz, da je cilj visokošolskega izobraževanja razvijanje avtonomnih posameznikov, ki imajo poglobljeno znanje določenega področja, se bodo še naprej pripravljali učiti in bodo to znanje uporabljali v korist skupnosti. Znati morajo kritično presojati in se v svojem nadaljnjem ravnanju v stroki avtonomno in odgovorno odločati. Za doseganje teh visoko postavljenih ciljev visokošolskega izobraževanja je ključno **oblikovanje prostora za kakovostno učenje**.

Izhajajoč iz *kognitivnih in konstruktivističnih teorij učenja*, je učenje v najširšem smislu opredeljeno kot **aktivno izgraževanje znanja, širjenje, poglobljanje, spreminjanje idej in pomenov ter razvijanje spretnosti v določenem kontekstu**. Proces učenja se odvija na preseku med posameznikom in družbo. Dejavnosti študentov opredeljujejo kakovost naučenega, vloga učitelja pa je, da skuša ustvarjati čim bolj spodbudna, inovativna učna okolja in študente usmerjati ter spodbujati k aktivnemu in avtonomnemu učenju. Pri tem je pomembno, kako posamezno učno okolje razume posameznik oziroma študent sam. To je odvisno od njegovih individualnih značilnosti, socialnega ozadja in družbenih ter kulturnih vzorcev, v katerih poteka učenje.

Shema 14: Narava učenja in učno okolje



Učenje torej ne poteka v izolaciji. Kljub veliki količini individualnega študija in zahtevanega časa za samostojno delo je znanje družbeni konstrukt, ki nastaja, se oblikuje in spreminja v interakcijah različnih vrst: študent – profesor, študenti med seboj, študenti in profesorji skupaj kot člani akademske skupnosti. Univerze naj bi se razvile v akademske učne skupnosti, v katerih vse njene člane, učitelje in študente, povezujejo jasna vizija, odgovornost in napor pri doseganju skupnih ciljev.

## Samouravnavanje učenja in aktivna vloga študentov pri študiju

Pomemben dejavnik za doseganje večje avtonomije študentov so njihove zmožnosti za uravnavanje lastnega študija, zavedanje lastne vloge pri konstrukciji znanja ter obvladovanje kognitivnih in metakognitivnih strategij. Ključen za kakovosten študij je torej **premik težišča nadzora in odgovornosti od učitelja k študentu**. Eden prvih tovrstnih modelov je *model učnih vzorcev*, ki združuje štiri komponente učenja.

**Preglednica 14:** Vermuntov model učnih vzorcev

<p><b>1) Strategije kognitivnega procesiranja</b> so kombinacije kognitivnih učnih aktivnosti, ki jih študenti uporabijo za predelavo učne snovi ter ki neposredno vodijo k znanju in razumevanju.</p>	<p><b>2) Strategije metakognitivnega uravnavanja</b> so kombinacije metakognitivnih učnih aktivnosti, ki jih študenti uporabijo za načrtovanje, spremljanje, usmerjanje in ovrednotenje svojih kognitivnih procesov oz. aktivnosti.</p>	<p><b>3) (Metakognitivna) pojmovanja učenja</b> so metakognitivni pogledi in prepričanja, ki jih imajo študenti o učenju, poučevanju, študijskem delu ipd.</p>	<p><b>4) Učna motivacija ali motivacijske usmerjenosti</b> pomenijo namene, cilje, motive in skrbi, ki jih imajo študenti v zvezi s študijem ter ki predstavljajo motivacijsko-afektivno sestavino modela.</p>
--	---	--	--

Za kombinacijo teh značilnosti učenja je bil pogosto uporabljen izraz *učni stil* oziroma *slog*, ker pa večina raziskovalcev in praktikov ta pojem dojema kot stabilno osebnostno potezo, je bil vpeljan izraz *učni vzorec*. V tem kontekstu je torej osrednja naloga učitelja, da študentom pomaga razviti učne vzorce, pri čemer ne obstaja le ena najboljša pot. Preplet različnih dejavnikov, ki sooblikujejo učni vzorec posameznega študenta dobro ponazarja spodnja shema.

**Schema 15:** Dejavniki, ki sooblikujejo učni vzorec študenta



V raziskavah o učenju študentov v okviru visokošolskega izobraževanja se pri tem konstantno pojavljajo **širje tipični kakovostno različni vzorci načinov učenja**.

**Preglednica 15:** Tipični vzorci načinov učenja

1) v reprodukcijo usmerjeno učenje	2) v smisel usmerjeno učenje	3) v uporabo usmerjeno učenje	4) neusmerjeno učenje
<ul style="list-style-type: none"><li>• študenti si skušajo snov zapomniti za čim bolj popolno reprodukcijo</li><li>• običajno gredo skozi učno gradivo korak za korakom in ne delajo povezav med posameznimi učnimi enotami</li><li>• usmerjeni so v memoriranje</li><li>• pri učenju so odvisni od usmeritev učitelja</li><li>• učenje pojmujejo kot vnos znanja iz nekega zunanega vira</li><li>• osrednji motiv za učenje je opraviti izpit oziroma pridobiti potrdila in certifikate</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• za študente je značilen globinski pristop k učenju</li><li>• poskušajo razumeti pomen tega, kar se učijo</li><li>• vzpostavljajo povezave in strukturirajo učno gradivo v večje vsebinske sklope ter vzpostavljajo kritičen odnos do učne vsebine</li><li>• samostojno uravnavajo učenje in niso omejeni s predpisanimi učnimi gradivi</li><li>• učenje pojmujejo kot lastno konstrukcijo znanja, za katero so sami odgovorni</li><li>• žene jih osebni interes</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• študenti poskušajo odkriti povezave med tem, kar se učijo, in zunanjim svetom</li><li>• skušajo ugotoviti, kako lahko tisto, kar so se naučili uporabijo v praksi</li><li>• za njih je lahko značilno samouravnavanje učenja ali odvisnost od zunanjih usmeritev</li><li>• vrednost ima le znanje, ki je uporabno, in to je za njih bistvo učenja</li><li>• učni vzorec se povezuje s poklicno motivacijo</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• ti študenti ne vedo, kako pristopiti k študiju</li><li>• pogosto je značilno za študente, ki so ravno prešli na univerzitetno raven študija oziroma iz izobraževalnih okolij z drugačnimi značilnostmi pedagoške prakse</li><li>• dvomijo, da bodo kos novim učnim zahtevam</li><li>• cenijo podporo študijskih kolegov in učiteljev</li><li>• poudarjajo pomen spodbudnega študijskega okolja in sodelovalno učenje</li><li>• v učni usmerjenosti so ambivalentni</li></ul>

Študije večinoma potrjujejo, da **je v smisel usmerjeno učenje pozitivno povezano s študijsko uspešnostjo**, neusmerjen vzorec učenja pa negativno. Odnosi med študijsko uspešnostjo in v reprodukcijo usmerjenim ali v uporabo usmerjenim učenjem so manj konsistentni ter so med drugim odvisni od predmetnega področja, kulturnega konteksta in načina ocenjevanja. Pri povezavah s študijsko uspešnostjo je smiselno razjasniti vprašanje, kaj je merilo študijske uspešnosti (številčne ocene ali kaj drugega?), zlasti z vidika velikih težav pri ocenjevanju kompleksnejših vrst znanja.

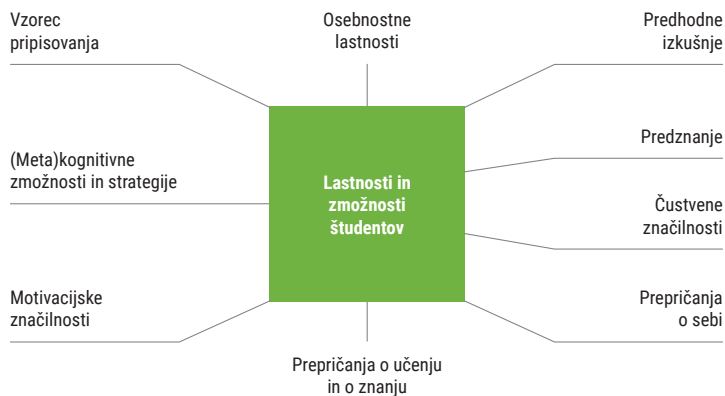
## Preplet dejavnikov učenja v visokošolskem izobraževanju oziroma osebne značilnosti študentov

Zaradi masivizacije visokošolskega študija so študenti vedno bolj raznolika skupnost. Med študenti obstajajo razlike v pristopu k študiju ter izbiri kognitivnih, afektivnih in regulacijskih strategij. Prav tako se **učni vzorci spreminjajo skozi čas in v različnih kontekstih**. Na te razlike sovplivajo različni dejavniki, osebne lastnosti študentov in značilnosti učnih okolij. Medtem ko so nekatere med njimi (umske zmožnosti, učni slog oziroma vzorci učenja, osebne lastnosti) *določene izrazito individualno* in so razmeroma stabilne, so druge *močno odvisne od konteksta*, v katerem se študij odvija (socialno-psihološki dejavniki, kot so stališča, medosebni odnosi, stopnja tekmovalnosti ...).

Čeprav je dejavnikov samouravnavanja učenja veliko, prepletenost pa je kompleksna, številni avtorji navajajo nekatere najpomembnejše in najbolj proučene lastnosti in zmožnosti.



**Shema 16:** Lastnosti in zmožnosti kot dejavniki za uravnavanje lastnega učenja



V prvi vrsti so pomembne **(meta)kognitivne zmožnosti in strategije**, kot so orientiranje pred začetkom učenja, izbor ustreznih virov, povezovanje raznolikih teoretičnih perspektiv, spremljanje lastnega razumevanja in drugo. Metakognitivne zmožnosti in strategije vključujejo **zmožnosti refleksije** in **kritičnega razmišljanja**. Kritično naravnost mišljenja med drugim predstavljajo pripravljenost za prepoznavanje in presojanje lastnih predpostavk in prepričanj, preverjanje utemeljenosti teh prepričanj, odprtost za preoblikovanje in ustvarjanje novih pogledov ipd. Za kritičnost v procesu učenja je značilno, da se študenti zavedajo svojih predpostavk o učenju in običajnih učnih vzorcev se o njih sprašujejo. Drug pomen kritičnosti v procesu refleksije se nanaša na **upoštevanje družbenega konteksta**, vrednot in temeljnih družbenih vprašanj. Pri tem gre za to, da se študenti sprašujejo o smiselnosti določenih učnih nalog in o vrednosti določenega znanja ter se zavedajo svoje vloge pri konstruiranju znanja, ki ima vrednost v določeni skupnosti.

Poleg tovrstnih strategij morajo študenti obvladati **samouravnavanje motivacije za učenje** (kam in kako bodo usmerjali trud in energijo), kar je vedno povezano tudi z določenimi **socialnimi pričakovanji** in pravili (biti odgovoren študent, ustreči učiteljevim pričakovanjem ipd.). Pretekle učne izkušnje lahko sprožijo **pričakovanja in prepričanja**, ki lahko pomembno vplivajo na zaznavo učne situacije, na sedanje odločitve in trud, ki so ga študenti pripravljeni vložiti v nadaljnje učenje.

Zaznave in prepričanja o učni situaciji, nalogi in prepričanja o sebi kot študentu (npr. statistika mi nikoli ne gre) lahko vzbudijo pozitivna in negativna čustva (veselje, jezo, brezup ...) itd. Skozi leta predhodnega šolanja so študenti razvili značilne načine **soočanja s čustvi**. Upoštevati moramo tudi, da se čustva nikoli ne pojavijo izolirano, ampak v nekem konkretnem učnem, socialnem in kulturnem okolju z značilnimi skupinskimi prepričanji, normami in vrednotami.

Predvidevati je mogoče dve paralelni poti samouravnavanja (Boekaerts, 2007).

- Ko se študenti srečajo z ovirami pri učenju, so njihove strategije soočanja lahko usmerjene v reševanje problema (npr. določanje razlogov za neuspeh, pridobivanje novih informacij, preoblikovanje akcijskega načrta) ali



- pa so usmerjene v čustva in njihovo uravnavanje (npr. predaja, iskanje čustvene opore, preklinjanje).

Trud, ki ga študenti porabijo za k čustvom usmerjene strategije soočanja, je prepleten s trdom, ki je usmerjen v vključenost in vztrajanje pri učni nalogi. Študenti se bodo neizogibno srečali z nekaterimi nalogami, ki jim ne bodo všeč. Pomembno je, da se **naučijo soočiti se s svojimi čustvi in jih uravnavati** tako, da se bodo lahko aktivno vključili v opravljanje študijskih nalog v različnih učnih kontekstih in pri tem vztrajali, dokler ne dosežejo določenih učnih ciljev.

Motivacija za študij pogosto obravnavamo kot enega pomembnejših osebnih dejavnikov pri študiju. Med pomembne značilnosti učencev za samouravnavanje učenja sodijo »**osebna iniciativa, vztrajnost in spretnost prilagajanja**«. V skladu s teorijo samodoločenosti višje ravni intrinzične in avtonomne motivacije vodijo k višji ravni samouravnavanja učenja, po drugi strani pa je zunanja motivacija povezana z nadzorovanim in zunanje uravnavanim ravnanjem.

Avtonomno samouravnavanjem učenja povezujemo z večjo vztrajnostjo, poglobljenim učenjem in boljšim transferom kot učenje, ki ga uravnavajo zahteve in pričakovanja drugih, tj. zunanje uravnavanje učenja. Zunanje oblike uravnavanja učenja zmanjšujejo vrednost učenja in učnih vsebin samih po sebi, zato niso ugoden dejavnik pri spodbujanju kakovostnega učenja.

Med pogosto proučevanimi motivacijskimi dejavniki je postavljanje ciljev pri študentih. Določiti je mogoče štiri lastnosti ciljev, ki naj bi prispevale k bolj učinkovitemu samouravnavanju študija: **časovni okvir, aktivnost, standard in vsebina**.

**Preglednica 16:** Lastnosti ciljev, ki prispevajo k učinkovitemu samouravnavanju

Časovni okvir je tisti, s pomočjo katerega razčlenimo dolgoročne in oddaljene cilje v kratkoročne cilje, kar pripomore k spremljanju in ovrednotenju študijskega procesa po manjših, obvladljivih fazah, vse do posamične študijske ure. To je v visokošolskem kontekstu še zlasti pomembno, saj je časovni okvir navadno določen z izpitnim obdobjem ob koncu semestra, ko se zgosti količina študijskih obveznosti.

**Študenti postavljajo večinoma zelo splošne cilje, ki ne vsebujejo omenjenih sestavin.**

Druga lastnost kakovostnega postavljanja ciljev je, da se določijo konkretne kognitivne aktivnosti v zvezi s študijsko snovjo, kot so prepoznati, primerjati, uporabiti.


**Kljub poznavanju študijskih strategij se postavljanje ciljev pomembno ne izboljša.**

Tretja lastnost je, da so v cilje vključeni standardi, po katerih lahko vrednotimo njihovo doseganje. Na primer: proučiti podobnosti in razlike med dvema teorijama ali povzeti gradivo z lastnimi besedami.

**Študenti le s težavo vključujejo postavljanje ciljev kot del samouravnavanja učenja v lasten študij.**

Cilji morajo vsebovati tudi jasno vsebino (pojme), ki usmerja študente k obravnavi relevantnega gradiva.

**Pri spodbujanju avtonomnega učenja je še zlasti pomembno biti pozoren na to, kakšne cilje si študenti postavijo.**



Pri proučevanju učne motivacije ima pomembno vlogo **ciljna usmerjenost** – tisto, kar vodi in usmerja študenta v neki učni situaciji. Na tem mestu poudarjamo model, ki razlikuje med **cilji obvladovanja** (neke naloge, problema itd), torej tistimi cilji, ki usmerjajo študente k učenju in razumevanju, razvijanju novih spretnosti in izboljšanju učenja glede na lastne standarde uspešnosti, ter **cilji dosežkov** (rezultat, ocena), ki so za študenta skrb, kako bodo izkazali svoje zmožnosti, pridobili priznanje, zaščitili svoje samospoštovanje (strah pred kritiko). Slednji vodijo tudi k oblikovanju standardov glede na primerjavo z drugimi študenti in željo, da bi jih presegli.

Številne raziskave so pokazale, da cilji obvladovanja napovedujejo uporabo globinskega pristopa pri študentih. Poleg tega, da so cilji obvladovanja povečali stopnjo globinskega procesiranja gradiva, je to pozitivno vplivalo na razvoj samouravnavanja študija.

## Značilnosti študijskega konteksta

Ob upoštevanju raznolikosti študentov je pomembno **ustvarjanje učnih okolij**, v katerih lahko študenti v skupnem sodelovanju ustvarjajo znanje in preverjajo svoje razumevanje, ali so dosegli zastavljene učne cilje oziroma tisto, kar šteje kot vredno znanje. Didaktične strategije so del konteksta, na katerega ima učitelj še posebno velik vpliv. Sem spada oblikovanje izvedbe predmeta, ki lahko vključuje interaktivne, aktivne in sodelovalne oblike dela, izkustveno učenje, projektno delo ... Posebej močan vpliv imata dajanje **povratne informacije o doseženem znanju** ter način **preverjanja in ocenjevanja** znanja.

Analiza učinkov določenih dejavnosti v visokošolskem študiju z vidika spodbujanja kakovosti učenja pokaže, da lahko z didaktičnimi strategijami, kot so problemsko učenje, študije primera in integrirano poučevanje v praktičnih kontekstih, spodbudimo **v smisel in v uporabo usmerjeno učenje**. V skladu s tem študenti uporabljajo tudi več spretnosti samouravnavanja.

Tovrstne pristope je treba uvajati postopno, saj lahko pride do nasprotnih učinkov. Če študenti niso vajeni samostojnega odločanja in ravnanja v kompleksnejših učnih situacijah, potem je lahko nenadno uvajanje pristopov poučevanja za aktivnejši študij neučinkovito (npr študenti se izogibajo prevzemanju odgovornosti, učnih nalog se niti ne lotijo ali se jih lotijo s površinskim pristopom). Strokovno temu rečemo **destruktivno trenje**.

Še zlasti pomembno vlogo imata ocenjevanje in učiteljeva povratna informacija med študijskim procesom. Ker so si študenti različni, ni enega najboljšega načina oblikovanja in posredovanja povratnih informacij, saj nekateri študenti potrebujejo več povratnih informacij iz zunanjih virov, drugi pa se bolj zanašajo na notranje vire in lastno presojo. Upoštevati velja sedem načel za podajanje povratne informacije, ki pomaga študentom, da zmorejo **samostojno uravnavati lastno izkazovanje znanja**. Dobra povratna informacija:

1. pomaga razjasniti, kaj je **kakovostno izkazano znanje** (cilji, kriteriji, pričakovani standardi);
2. spodbuja razvoj **samoocenjevanja** (urjenje v veščinah samoocenjevanja, izbor izdelkov za listovnik z refleksijo, vrstniško ocenjevanje ipd.);
3. prinaša kakovostno **povratno informacijo o učenju študentov** (ta je pravočasna, daje napotke za popraviljanje, študenti imajo možnost, da se odzovejo na povratno informacijo);
4. spodbuja **dialog o učenju** med učiteljem in študenti ter medvrstniški dialog (npr pregled povratne informacije pri vajah ali konzultacijah, podajanje, sprejemanje in dialog o povratni informaciji v različnih fazah učnega procesa);

5. spodbudi **pozitivna motivacijska prepričanja** in samospoštovanje (npr. povratna informacija je usmerjena v to, kar je študent naredil, in ne v to, kar je; pozornost, ki je usmerjena na samo-spoštovanje in osebnostne značilnosti študenta, ima lahko negativne učinke na stališča in izkazovanje znanja);
6. ponuja možnosti, da se razhajanje med **trenutnim in zaželenim stanjem** zmanjša ali izniči (npr. možnosti za ponovno oddajo naloge, naloge, sestavljene iz več zaporednih faz);
7. zagotavlja **informacijo učiteljem** za nadaljnje načrtovanje poučevanja.

Kontekstualni dejavniki so posebej izpostavljeni z vidika situacijskega modela, ki uravnavanje učenja vidi na dveh ravneh: kot **individualni proces pri posamezniku** in kot **proces uravnavanja na ravni skupine**, pri čemer se individualni cilji in skupni cilji pojavljajo skupaj. Interakcija med člani skupine je usmerjena k doseganju učnih nalog, ki zahtevajo sodelovanje, s tem pa je uravnavanje učnih aktivnosti usmerjeno nase, na ostale člane in na skupino kot celoto. Skupne oblike uravnavanja so na primer diskusija o razumevanju učnih nalog, deljenje idej in nalog ter spodbujanje drug drugega ob soočanju s težavami.

Rezultati vseh navedenih in številnih drugih študij o dejavniki učenja v visokošolskem okolju so nam lahko v podporo pri oblikovanju vodil za spodbujanje aktivnejše in odgovornejše vloge študentov pri njihovem študiju. Nedvomno so študenti zelo raznoliki (v osebnostnih lastnostih, predhodnih izkušnjah, motivacijski usmerjenosti itd.) in vedno znova se moramo spraševati, kaj je značilno za skupino študentov, ki jo poučujemo, ter razmišljati, kako jih spodbuditi k uporabi ustreznih strategij procesiranja učnega gradiva in samouravnavanja učenja. Ob tem se je treba zavedati, da s svojimi pristopi in usmeritvami ne bomo vedno uspešno nagovorili vseh študentov. Zato je pomembno, da smo čim bolj fleksibilni in raznoliki v **didaktičnih strategijah**. Mnogi študenti potrebujejo tudi podporo pri postavljanju kratkoročnih in konkretnih ciljev, s čimer tudi lažje osmislijo svoje učenje. Zavedati se je treba, da so študenti pripravljeni vlagati trud v učenje le, če jim je smiselno, če začutijo, da verjamemo vanje, in če bodo ocenili, da so lahko pri študiju uspešni. Bistveno je, da jih pri tem spodbujamo k ciljem obvladovanja, pri čemer ključno vlogo lahko odigra formativna povratna informacija (za študenta je še zlasti motivacijska izkušnja obvladovanja) in končno ocenjevanje, ki vključuje predvsem poglobljeno razumevanje konceptov in osvajanje relevantnih kompetenc. Študenti so lahko v pomembno oporo drug drugemu pri samouravnavanju in tudi pri skupnem uravnavanju učenja. Zato je treba razmisliti, kako organizirati učenje v manjših skupinah in v različnih projektih ter študente spodbuditi k refleksiji tega sodelovalnega učenja.

Visokošolsko poučevanje, ki ima za cilj razvijanje avtonomnih in odgovornih strokovnjakov, vključuje in spodbuja vlogo študentov pri uravnavanju lastnega učenja in prevzemanju odgovornosti za študij. Študenti bodo težko sprejeli odgovornost za osmišljanje učenja, če nad njim ne bodo imeli nadzora. Če želimo premik k za študente smiselnemu učenju, k doseganju za njih relevantnih učnih ciljev, je treba **zmanjšati tudi učiteljev nadzor in povečati odgovornost študentov**. Pripravljeni jo bodo sprejeli, če bodo postavljeni pred za njih smiselne izzive in bodo notranje motivirani za učenje. Pri tem morajo biti deležni ustrezne podpore učiteljev in študijskih kolegov. Le tako bodo lahko ocenili, da lahko dosežejo zastavljene cilje.



# INKLUZIVNO NARAVNANE VISOKOŠOLSKE UČNE SKUPNOSTI

»Raznolikost ustvarja bogato tapiserijo in razumeti je treba, da imajo vse niti te tapiserije enako vrednost ne glede na njihovo barvo.«

– Maya Angelou

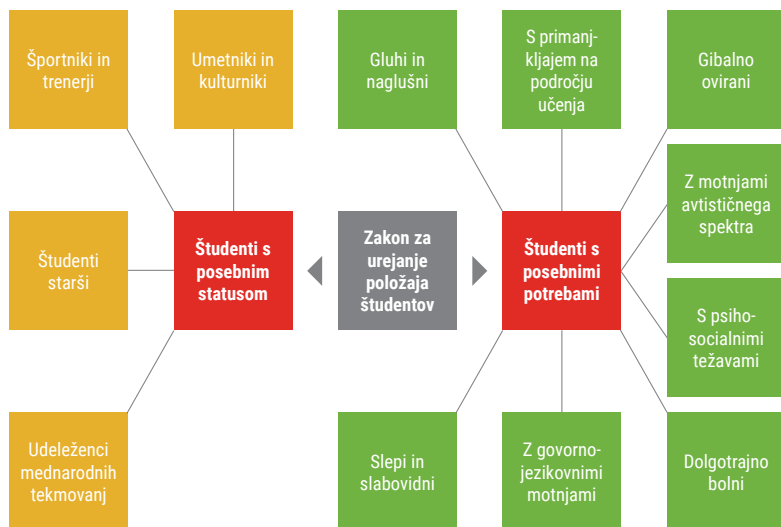
## Segregacija, integracija in inkluzija

Načeloma opredeljujemo tri načine vključevanja oseb s posebnimi potrebami v izobraževalni proces. **Segregacija** pomeni ločevanje študentov v posebne skupine oziroma ustanove. Pojem **integracije** je prvenstveno usmerjen v vključevanje študentov v običajen študijski proces, skupaj z vrstniki. To naj bi imelo že samo po sebi pozitivne učinke, sčasoma pa se je predpostavka izkazala za napačno, saj ne odpravlja *segregacije, marginalizacije in diskriminacije*. Kot odziv na kritike integracije se je oblikoval koncept **inkluzije**, pri katerem se več pozornosti namenja pedagoškemu procesu. Študenti so polnopravni člani skupine in se šolajo z vrstniki, hkrati pa naj bi imeli dostop do *diferencirane in individualizirane* podpore. Ključen je proces vključevanja, pri katerem so poudarjeni posamezni *potenciali* in ne *primanjkljaji* študenta. Gre za premik od **specialnopedagoškega k občepedagoškemu diskurzu** o osebah s posebnimi potrebami. Oseba postane enakopravni udeleženec v študijskem procesu, v ospredju pa je kakovost procesa izobraževanja za vse.

## Izobraževanje študentov s posebnimi potrebami

Področje izobraževanja študentov, ki *zaradi dolgotrajnih okvar, primanjkljajev, motenj ali boleznih potrebujejo pomoč in prilagoditve za učinkovito vključitev v študij in opravljanje študijskih obveznosti*, se sistemsko ureja šele v zadnjih letih po sprejetju *Zakona za urejanje položaja študentov*, katerega osnovne podlage izhajajo iz *Zakona o visokem šolstvu*. Slednji od leta 2017 določa, kdo so študenti s **posebnimi potrebami** in **posebnim statusom** ter do česa so upravičeni. To pomeni, da je vzpostavljanje inkluzivne učne skupnosti cilj, h kateremu stremimo na vseh ravneh vzgojno-izobraževalnega sistema. Raznolikost naj bi bila izhodišče delovanja celotne skupnosti, v kateri imajo vsi priložnosti vključevanja.

Shema 17: Študenti s posebnimi potrebami in študenti s posebnim statusom



Ti študenti so upravičeni do **ugodnejše obravnave** v izbirnem postopku, **prilagoditve izvajanja študijskih dejavnosti** in dodatne **strokovne pomoči**.

Na ravni terciarnega izobraževanja je sistemska pozornost na študentih s posebnimi potrebami lahko posledica vsesplošne masifikacije izobraževanja, pri čemer se kažeta dva negativna trenda; razmeroma majhen delež oseb, ki dosežejo **najvišjo stopnjo izobrazbe**, in velik osip tistih, ki študija **ne zaključijo**. Razlog za to, da se položaj študentov s posebnimi potrebami ureja tudi na sistemski ravni, sloni na prepričanju, da je izobraževanje eden od načinov, ki jim omogoča večjo neodvisnost in kompetentnost na trgu dela. Tudi za študente s posebnimi potrebami velja, da **višja stopnja izobraženosti lahko pomeni splošen dvig kakovosti** posameznikovega življenja.

## Diferenciacija in individualizacija

V Sloveniji uvajanje v opravljanje poklica visokošolskega učitelja ni sistematično urejeno, zato lahko postane visokošolski učitelj tudi nekdo, ki je brez osnovnih občepedagoških oziroma specialpedagoških znanj. Zaradi tega je pri visokošolskih učiteljih bolj kot proučevanje **poznovanja posebnih potreb**, s katerimi se srečujejo študenti, smiselno proučevati njihov **odnos do študentov** s posebnimi potrebami. Od učitelja se pričakuje, da bo deloval po načelu **individualizacije** in ustrezne **diferenciacije** ter tako obče *oblike in metode* načrtoval v *didaktične strategije*, prilagojene raznolikim zmožnostim študentov.

Pomembno je vedeti, da je učna diferenciacija razumljena kot *organizacijski ukrep*, ki se izvaja na ravni ustanove, lahko pa se učitelj odloči za notranjo ali didaktično diferenciacijo,



# SPREMLJANJE IN VREDNOTENJE NAPREDKA ŠTUDENTOV

»Brez odstopanja od norm ni napredka.«

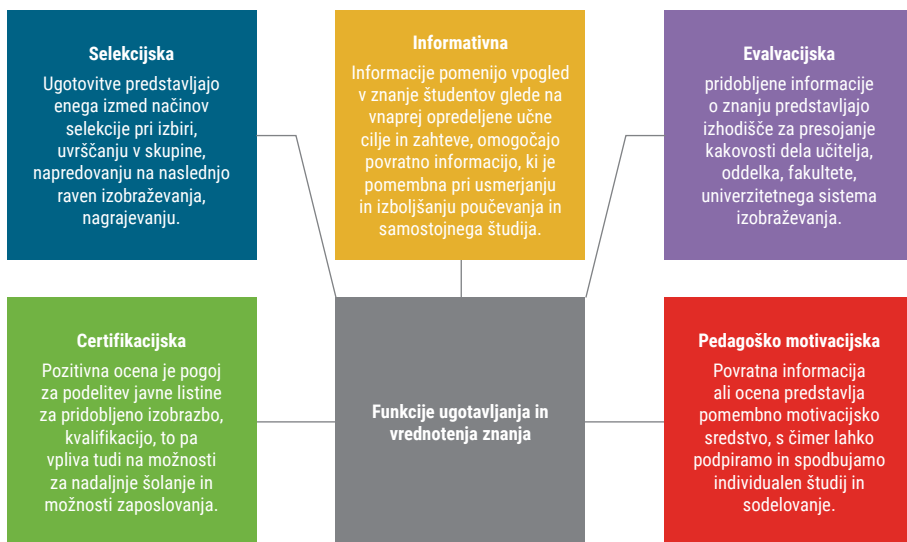
– Frank Zappa

## Spremljanje in vrednotenje študijskega dela

Preverjanje in ocenjevanje znanja bi lahko opredelili kot *nabor dejavnosti*, ki se izvajajo pri pouku z namenom spremljanja in vrednotenja **doseganja učnih ciljev**. Imata mnoge skupne značilnosti, postopek se lahko izvaja tudi povsem enako, ni pa ju mogoče enačiti.

Pri preverjanju za razliko od ocenjevanja znanja sodb o kakovosti usvojenega znanja ne pretvarjamo v **formalno oceno**, ampak jih oblikujemo kot **neformalni povratni odziv** študentu. Spremljanje in vrednotenje znanja imata sicer več funkcij in nekatere so predstavljene na spodnji shemi.

Shema 18: Funkcije ugotavljanja in vrednotenja znanja



## Preverjanje znanja

Sodobni trendi opredeljujejo preverjanje znanja kot **dejavnost učitelja in študenta**, s pomočjo katere spremljamo in ugotavljamo, v kolikšni meri so študentje usvojili obravnavane vsebine. Med preverjanjem znanja razkrivamo vrzeli v znanju študentov, ugotavljamo vzroke zanje in iščemo načine, kako jih odpraviti. Informacije, pridobljene v procesu preverjanja



znanja, so pomembne za učitelje in študente. Preverjanje spodbuja tudi razvoj samouravnavanja učenja pri študentu, kar se odraža v že omenjenih vlogah, sploh *informativni* in *pedagoško-motivacijski*, ni pa zanemarljiva tudi *evalvacijska* vloga, ki je ključna za učitelja. Kakovostna izvedba pomeni osnovo za temeljit premislek za nadaljnje načrtovanje.

Glede na čas lahko ločimo tri vrste preverjanja znanja:

- **diagnostično** ob začetku obravnave posameznega tematskega sklopa, pri čemer gre za vrednotenje predznanja na izbrano temo oziroma ugotavljanje vrzeli in napačnih razumevanj, hkrati pa je to izhodiščna točka za dokončno izbiro didaktičnih strategij ali pristopov dela s študenti;
- **procesno** poteka kontinuirano in mora biti sestavni del pouka, omogoča pa sprotne prilagajanje in ustrezno individualno odzivanje na delo študenta;
- **končno** se izvaja ob koncu obravnave načrtovanega sklopa in je namenjeno vrednotenju doseganja ciljev sklopa.

V sodobnem času spremljanje dela, ugotavljanje uspešnosti in vrednotenje napredka študija povezujemo z uporabo različnih orodij in obsežnih podatkovnih zbirk, ki jih s svojimi študijskimi dejavnostmi ustvarjajo študenti v spletnih učnih okoljih, čeprav v večji meri ti postopki še vedno potekajo kot analogna dejavnost učitelja. Za uvajanje tehnologije je veliko razlogov. Analitika teh sistemov omogoča vrednotenje in napovedovanje stanja, študent pa lahko prejme na opravljeno dejavnost povratni odziv sistema ali tolmačeno vrednotenje s strani učitelja.

Primerno načrtovano uvajanje in uporaba tehnologije omogočata predvsem hitrejše zbiranje podatkov in bolj kakovostno analizo, na drugi strani pa so zaznavanje posebnosti študentov, odstopanje od povprečja, s tem tudi sproten in pravočasen odziv, po potrebi tudi **prilagajanje študijskega dela** posamezniku, še vedno v domeni učitelja. Spletni sistemi torej povečujejo učinkovitost teh dejavnosti, zlasti ker potekata spremljanje in vrednotenje doseganja učnih ciljev sproti ter se lahko samodejno izvajata v vseh fazah študijskega dela. Končno ocenjevanje, izpit pa je sklepno dejanje pri posameznem predmetu, ki ga vedno opravi učitelj.

**Shema 19:** Načini spremljanja in preverjanja znanja študentov



## Ocenjevanje znanja

Ocenjevanje znanja temelji na presoji, oprti na vnaprej opredeljene kriterije, po katerih želimo določiti vrednost izkazanemu znanju, izdelku ali dosežku. Izbira izvedbenega načina ocenjevanja znanja je odvisna od **učnih vsebin** in **ciljev**, katerih doseganje želimo oceniti.

Glede na čas izvajanja ločimo dve vrsti ocenjevanja znanja:

- **delno** ocenjevanje znanja, ki poteka med izvedbo študijskega predmeta in ima obliko delnih izpitov, kolokvijev, seminarskih nalog, nastopov ipd. ter
- **zaključno** ocenjevanje, ki pomeni oblikovanje končne ocene pri študijskem predmetu, bodisi na podlagi sprotih delnih ocen (npr. delnih izpitov, kolokvijev, seminarskih ipd. nalog) bodisi na podlagi zaključnega izpita, ki ga študentji opravijo po izvedbi študijskega predmeta, praviloma ob koncu semestra ali študijskega leta.

## Izvedbeni načini preverjanja in ocenjevanja znanja

Preglednica 17: Izvedbeni načini preverjanja ali ocenjevanja znanja

Ustno ocenjevanje	Pisno ocenjevanje	Ocenjevanje praktičnih izdelkov in nastopov	Samovrednotenje	Vrstniško vrednotenje
<ul style="list-style-type: none"><li>• sistem učiteljevih vprašanj in odgovorov študentov</li><li>• preverjanje ciljev na vseh taksonomskih ravneh</li><li>• možnost usmerjevalnih podvprašanj</li><li>• zahteva vnaprej pripravljene kriterije oziroma rubrike, da se izognemo subjektivnosti</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• podlaga za vrednotenje znanja so pisni izdelki</li><li>• omogoča tudi neposredno primerjanje med dosežki</li><li>• različne vrste nalog omogočajo zbiranje različnih odzivov</li><li>• omejuje vplive učiteljeve subjektivnosti</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• nastop, izdelek, postopek, listovnik</li><li>• omogoča večrazsežne informacije o znanju</li><li>• vpogled v razmišljanje, probleme</li><li>• spodbuja samo-vrednotenje</li><li>• težko zagotavljati objektivnost ocenjevanja</li><li>• izhodišče za evalvacijo</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• vrednotenje lastnega dela za nadaljnje načrtovanje</li><li>• razvijanje spretnosti samo-vrednotenja in sposobnosti nadzorovanja lastnih dosežkov</li><li>• oblikovanje stvarne podobe o sebi</li><li>• težje je zagotavljati veljavnost, objektivnost in zanesljivost</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• enosmerno ali vzajemno vrednotenje študent študentu</li><li>• vrednotenje zahteva jasno predstavitev namena, ciljev in kriterijev</li><li>• pomemben je način posredovanja konstruktivnega odziva</li><li>• težje je zagotoviti veljavnost, objektivnost in zanesljivost</li></ul>

Dosežke lahko ovrednotimo na različne načine, vsak ima svoje značilnosti. Načeloma govorimo o **analitičnem** načinu, pri katerem dosežke opišemo po posameznih področjih in normirano po opisnih ciljih, ter **ordinalnem** načinu s pomočjo številčnih lestvic. V obeh primerih morajo biti jasno določeni **kriteriji**.

V visokem šolstvu se uporablja več načinov preverjanja in ocenjevanja znanja.

Eden izmed izjemno uporabnih načinov za vrednotenje je uporaba **rubrik**. Rubrike so podrobni opisi pričakovane opravljanja študijske naloge, ki so lahko osnova za povratni odziv ali oceno. Ključni prednosti sta možnost razmeroma hitrega **zbiranja informacij** o študijskem napredku in **večja objektivnost** vrednotenja. Povratna informacija, naslonjena na rubriko, je bistveno bolj kakovostna, kontekstualizirana in poglobljena, za študenta pa pomeni pregleden, jasen in transparenten odziv učitelja glede ciljev in ravni, na katerih jih dosega. Ker izhajajo rubrike iz učnih ciljev, so temu primerno oblikovani tudi opisniki.

V obeh primerih morajo biti jasno določeni **kriteriji** (torej merilo znanja, spretnosti, veščine), **ravni** (stopnje lestvice merila) in **opisniki** (značilnosti posamezne ravni), pogosto sta vključena tudi **uteženost** (kako pomemben je kriterij) in **točkovanje**.

**Preglednica 18:** Primer utežene rubrike za preverjanje ali ocenjevanje znanja

Rubrike	Ne dosega 0T	Dosega 2T	Zadostno 3T	Dobro 4T	Odlično 5T
Uvod 20 %	<ul style="list-style-type: none"> <li>ne naredi ustreznega uvoda</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>naredi uvod, a ta ni ustrezno informativen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>uvod vsebuje vse določene elemente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ustrezno strukturiran in zanimiv uvod</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>jasno opredeljeni vsi elementi</li> </ul>
Problem 30 %	<ul style="list-style-type: none"> <li>problem ni podan oz. je pomanjkljiv</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>poda problem, a zahteva pojasnila</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>vsebuje vse zahtevane elemente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>je opredeljen jasno, ni povsem prepričljiv</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>podan zanimivo in prepričljivo</li> </ul>
Jezik 20 %	<ul style="list-style-type: none"> <li>govori nepovezano</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ustrezen, a uporablja sleng</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>govor je ustrezen, pogosti so premori</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ustrezen, pogosta so mašila</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>govor je v vseh pogledih odličen</li> </ul>
Ugotovitve 20 %	<ul style="list-style-type: none"> <li>niso podane na razumljiv način</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>zaključki so podani delno, niso bistveni</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ugotovitve so, a so podane neprepričljivo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ugotovitve so ustrezno predstavljene</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>pojasnila so predstavljena celostno</li> </ul>
... 10 %	<ul style="list-style-type: none"> <li></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li></li> </ul>



## Merske značilnosti ocenjevanja

Pri vsakem ocenjevanju znanja želimo doseči čim boljše **merske karakteristike**. To so značilnosti, ki kažejo, kako dober merski instrument za merjenje znanja uporabljamo.

**Veljavnost** pomeni povezanost ocene s kriteriji, ki opredeljujejo študijske dosežke, kar pomeni, da morajo biti natančno določeni in študentom poznani. Pri sestavljanju izpita je treba zajeti vse cilje, ki so predmet ocenjevanja, da z različnimi nalogami ne preverjamo istih ciljev, prav tako mora biti razmerje med nalogami in cilji ustrezno določeno. **Zanesljivost** je natančnost pripisovanja ocene glede na merila za različne študente. Ocenjevanje izvajamo zanesljivo, če vsak študent z isto ravno znanja in v podobni situaciji pri ponovnem preverjanju doseže podobne rezultate. Zanesljivost je lažje dosegati pri nalogah objektivnega tipa, težje pri esejskih in pri praktičnem ocenjevanju.

**Objektivnost** pomeni, da na rezultat ocenjevanja ne vplivajo situacije, v kateri poteka ocenjevanje, pač pa je ocena odraz zgolj izkazanega znanja. Na pisnem izpitu denimo naloge izbirnega tipa zagotavljajo večjo objektivnost kot esejске, niso pa nujno bolj **občutljive**. Tudi to je pomembna mera, ki kaže, kako dobro merski instrument (izpit, test znanja) razločuje razlike v znanju študentov. Izpit je zato treba sestaviti tako, da vključuje ustrezno razmerje preprostejših in zahtevnejših nalog, kar omogoča zaznavanje in določevanje razlik v znanju študentov.

## Uporaba tehnologije za spremljanje in vrednotenje znanja

Pri uporabi tehnologije v ta namen kaže, da predvsem ni ustrezno definiran način odziva na usmerjanje učnega procesa. Avtomatizirani povratni odzivi so po navadi posplošeni, neustrezno podprti, večinoma niso vsebinski, razlagalni in predvsem niso kontekstualizirani, kar je lahko tudi eden od dejavnikov, ki vpliva na izredno velik osip dokončanja spletnih tečajev.

### **Strojno analitiko mora dopolnjevati učiteljev odziv.**

Za družbo so izjemno pomembni posamezniki, ki izstopajo iz povprečja in se morda izkažejo na področjih, ki jih analitika niti ne zajame. Tehnologija lahko oblikuje strategije na področju znanega, težje pa znano presega, kar je pravzaprav bistvo izjemnega. Vrednotenja vseh vrst študijskega dela ni mogoče prepustiti tehnologiji, še vedno ima **ključno vlogo učitelj**.

---

---

---

---

---

---

---

---



# MENTORSTVO ŠTUDENTOM OZIROMA PRIPRAVA, IZPELJAVA IN EVALVACIJA PRAKTIČNEGA USPOSOBLJANJA

»Učiti se je treba, kako misliti, in ne, kaj misliti.«

– Margaret Mead

## Uvajanje v delo z opravljanjem nepedagoške prakse

Zaradi posebne strukture je mentorstvo visokošolskim študentom na fakulteti za praktično usposabljanje **formalno mentorstvo**. To pomeni, da je časovno načrtovano in omejeno, ima določene cilje, vsebine, učne metode, določene kompetence študentov idr., kar opredeljujejo učni načrti oziroma študijski programi za praktično usposabljanje. Seveda so ti prirejani za strokovna področja študija na posamezni fakulteti. Pravimo, da so za formalno mentorstvo značilni **formalni mentorski študijski programi**.

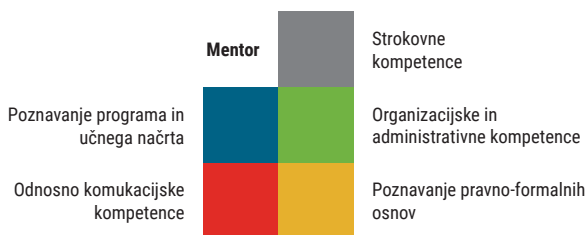
Mentorstvo študentom na fakulteti je v grobem razdeljeno na tri dele:

- priprava na praktično usposabljanje,
- izpeljava oziroma izvedba usposabljanja ter
- evalvacija po opravljenih dejavnostih na fakulteti.

## Priprava za vodenje praktičnega usposabljanja študentov

Mentor na fakulteti mora poznati zakonske formalne okvire praktičnega usposabljanja in učni načrt oziroma študijski program. To je osnova za načrtovanje priprave mentorstva študentom, ki se usposabljaajo v določeni organizaciji, podjetju, zavodu idr.

Shema 20: Nabor ključnih kompetenc mentorjev



Za oblikovanje posameznega študijskega programa so poleg Zakona o visokem šolstvu (Ur. l. RS, št. 119/2006) pomembna Merila za akreditacijo visokošolskih zavodov in študijskih programov (Ur. l. RS, št. 101/2004) in Merila za kreditno vrednotenje študijskih programov po ECTS (Ur. l. RS, št. 124/2004). Ti dokumenti opredeljujejo obvezne sestavine študijskih programov. V **predmetniku** je na primer treba določiti delež praktičnega usposabljanja v programu, način izvedbe in kreditno vrednotenje. Poznati je treba tudi **merila za prizna-**

**vanje znanj** in spretnosti, pridobljenih pred vpisom v program, upoštevati je treba delovne izkušnje, ne nazadnje pa tudi predložitev dokazil o izpolnjenih pogojih za izvedbo prakse in ustrezno podpisano tripartitno pogodbo (študent : delovna organizacija : in fakulteta), ki določa pogoje usposabljanja.

Mentor mora biti pozoren na posamezne **sestavine učnega načrta**.

**Schema 21:** Sestavine učnega načrta, pomembne za praktično usposabljanje



Rezultat priprave je dokončno oblikovanje načrta izvajanja praktičnega usposabljanja študenta v organizaciji.

**Preglednica 19:** Dokumentacija za izvajanje praktičnega usposabljanja

Izjava gospodarske družbe oz. zavoda	Prijava študenta na praktično usposabljanje	Pogodba o praktičnem usposabljanju	Poročilo o opravljenem praktičnem usposabljanju	Potrdilo o opravljenem praktičnem usposabljanju	Anketni vprašalnik za oceno strokovne prakse
izpolni izvajalec praktičnega usposabljanja	izpolni študent pred izvedbo prakse	izpolnijo fakulteta, izvajalec in študent	izpolni študent po končanem usposabljanju	izpolni »zunanji« mentor	anonimno izpolni študent

Mentor je dolžan pripraviti gradivo z navodili za študente in poskrbeti za organizacijo. Tovrstna priprava je med ustanovami zelo različna. Na praktično usposabljanje se lahko pripravljajo študenti pri enem ali več predmetih. Vnaprej so dogovorjeni tudi **zunani mentorji v organizacijah**, ki naj bi skrbeli za učinkovito izvedbo praktičnega usposabljanja.

V pomoč pri načrtovanju je lahko spodnji seznam:

- Preveri **formalnopravne** osnove za praktično usposabljanje in učni načrt.
- Pripravi ustrezna **navodila**, gradiva, opis poteka in ciljev praktičnega usposabljanja.
- Organiziraj **srečanje** s študenti in mentorji.
- Preveri **zavarovanje** študentov.
- Uredi **pogodbe** z organizacijami, v katerih bo potekalo praktično usposabljanje.
- Seznanj mentorje z **zahtevami učnega načrta** oziroma študijskega programa.

**Preglednica 20:** Predloga s ključnimi točkami za načrtovanje mentorstva

Cilji praktičnega usposabljanja	Opis vsebine praktičnega usposabljanja	Pomembni študijski dosežki	Pregled učnega načrta	Uporabna znanja	Cilji in metode praktičnega usposabljanja	Evalvacija praktičnega usposabljanja
• ...	• ...	• ...	• ...	• ...	• ...	• ...
• ...						
• ...						

## Izpeljava praktičnega usposabljanja

Kako naj poteka praktično usposabljanje in kakšne učne izide želimo doseči, določata učni načrt oziroma študijski program na fakulteti. Pomembna je opredelitev tistih **novih znanj, sposobnosti, spretnosti, izkušenj**, ki naj bi dopolnjevala teoretična znanja, pridobljena med študijem. Mentor na fakulteti in mentor v organizaciji jih morata torej poznati in razvijati.



Ne glede na strokovno področje morata mentorja slediti osnovnim dejavnostim, nedvomno pa lahko za vsako področje določita tudi dodatno:

- **povezovanje** praktičnih znanj in izkušenj s teoretičnimi znanji;
- spremljanje in **vrednotenje** dela študenta in strokovno dejavnost v organizaciji;
- **usposabljanje** za določeno strokovno delo;
- **spremljanje** izpeljave praktičnega usposabljanja glede na vsebine določene stroke, metode, izobraževanja in tehnike izobraževanja idr.

## Evalvacija mentorstva na fakulteti po praktičnem usposabljanju

Evalvacija mentorstva na fakulteti pomeni merjenje in ugotavljanje uspešnosti in učinkovitosti izobraževanja, usposabljanja in praktičnega dela študenta v organizaciji. Namen je **odkriti in odpravljati** – sproti in po koncu – raznovrstne šibkosti in napake, ocenjevati študentovo delo, evalvirati delo mentorja v organizaciji, evalvirati organizacijo izvajalke prakse in drugo. Ugotavljamo torej kakovost celotnega procesa praktičnega usposabljanja.

Načini evalvacij so različni glede na to, kje evalvacija poteka. Tudi te določata učni načrt in študijski program praktičnega usposabljanja, se pa razlikujejo glede na **strokovno področje** (družboslovje in humanistika, tehnika in naravoslovje ter regulirani poklici).

Shema 22: Evalvacija praktičnega usposabljanja študentov



Najpomembnejša je **sprotna evalvacija** praktičnega usposabljanja. Na podlagi povratnih informacij študentov in mentorjev lahko izboljšujemo kakovost praktičnega usposabljanja, prilagajamo potek dela in se odzivamo na posebnosti, okoliščine idr. Mentor na fakulteti sproti svetuje, usmerja in prilagaja zastavljen program praktičnega usposabljanja postavljenim ciljem.

Ključne informacije o praktičnem usposabljanju omogoča le **končna evalvacija**. Z njo se zaključi mentorstvo. V tem koraku so najpomembnejši dosežki in rezultati praktičnega usposabljanja študenta, ki kažejo tudi kakovost celotnega procesa.

**Shema 23:** Končna evalvacija



Kot pomemben člen evalvacije se pogosto pokaže tudi samoevalvacija – proces osebne presoje, ki izboljšuje ravnanje v izobraževanju. Samoevalvacija vpliva na načrtovanje strategije izvajanja, hkrati osvetli pričakovanja in želene dosežke.

Primer samoevalvacijskega vprašalnika za mentorja na fakulteti:

- Kaj lahko izboljšam pri vodenju študentov na praktičnem usposabljanju?
- Kako lahko to storim?
- S kom vse se lahko posvetujem, če pride do težav in dilem?
- Kako naj preverjam učinke praktičnega usposabljanja?
- Kako oblikujem in izpopolnim program praktičnega usposabljanja, da bo učinkovit?

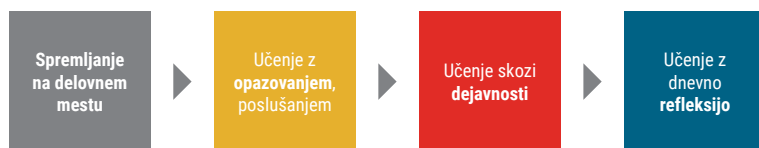
## Spremljanje na delovnem mestu

Praktično usposabljanje se pojavlja v več oblikah kot pomemben sestavni del študija na večini študijskih programov za doseganje ciljev, saj omogoča preverjanje uporabnosti pridobljenega znanja, hkrati pa povezovanje z delovnim okoljem omogoča **pridobivanje spretnosti in veščin**, ki jih študenti v okviru dejavnosti na fakulteti ne morejo pridobiti. To so spretnosti in veščine, ki se neposredno nanašajo na opravljanje delovnih nalog v poklicu, za katerega se študenti izobražujejo, in tiste, ki se nanašajo posredno, torej mehke veščine. Izjemno pomembno je tudi izpostavljanje poklicne identitete posameznika.

Ena od oblik učenja na delu je izkustveno učenje s spremljanjem na delovnem mestu ali **učenje za delo, na delu in z delom**. Poudarek je torej na učenju in ne le opravljanju dodeljenih delovnih nalog. Učenje na delu mora združevati teorijo in prakso; teoretična izhodišča dobijo smisel šele, ko se realizirajo v praksi, in obratno, praksa dobi smisel z refleksijo teoretičnih izhodišč.

Študenti doživljajo tovrstna usposabljanja intenzivno kot močno izkušnjo, ki jo z refleksijo ustrezno izrazijo in miselno umestijo. Študenti med največje prednosti uvrščajo predvsem

**Shema 24:** Učenje s spremljanjem na delovnem mestu



**pridobivanje izkušenj** s konkretnimi nalogami in opravili, **poglabljanje znanja**, povezovanje prakse s teorijo ter povezovanje z drugimi ustanovami, javnimi in zasebnimi. Visokošolski zavodi se zavedajo pomena tovrstnega sodelovanja.

### MORDA JE O TEM NUJEN RAZMISLEK ...



Kako najbolj učinkovito spremljati praktično delo študentov?

Kako ocenjevati praktično delo pri študijskih predmetih, ki zahtevajo tudi teoretična znanja?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

# SLOVAR POGOSTIH IZRAZOV

Slovar pogostih izrazov, povezanih s področjem izobraževanja.

**aktivno učenje:** učenčevo aktivno izgrajevanje znanja in uravnavanje lastnega procesa učenja

**alternacija:** oblika usposabljanja, s katerim se izmenjuje okolje izobraževanja (šolsko, delovno)

**analiza potreb:** faza izobraževalnega cikla<sup>↗</sup> za določanje trenutnih in prihodnjih potreb po izobraževanju

**analiza SWOT:** strateška analitična metoda za analizo stanja v organizaciji ali dejavnosti in kot pripomoček pri načrtovanju razvoja

**andragogika:** veda o vzgoji in izobraževanju odraslih, glej tudi<sup>↗</sup> pedagogika

**andragoški cikel:** izobraževalni cikel<sup>↗</sup>

**asinhrono delo:** študenti opravljajo dejavnosti v spletnem okolju po koncu izvedbe (doma po predavanjih)

**Bigsova taksonomija:** razvrstitev učnih izidov v hierarhično strukturo

**Bloomova taksonomija:** (spoznavnih učnih ciljev): taksonomija doseženih ravni znanja

**bolonjska deklaracija:** skupna deklaracija ministrov evropskih držav podpisana v Bologni 19 junija 1999, o reformi sistema visokošolskega izobraževanja v Evropi

**coaching:** sodelovalen in sistematičen proces za pomoč pri učenju

**debata:** vrsta diskusije<sup>↗</sup>; dve osebi ali dve skupini predstavitva nasprotujoča si mnenja, kar pomaga razjasniti argumente, povezane z določeno temo, ob tem je pomembno, da je tema oz. spor natančno definiran v obliki propozicije, trdilnega stavka

**dialog:** dvosmerna komunikacija med različnimi deležniki, ki jo sestavljajo vprašanja in odgovor

**didaktična strategija:** sinteza metodičnih, organizacijskih in materialnih dejavnikov pouka

**didaktično sredstvo:** učila, namenjena učenju

**didaktika:** znanstvena disciplina, ki obravnava načrtovanje, učne oblike, metode, organizacijo, vsebino pouka; splošna didaktika<sup>↗</sup>, specialna didaktika<sup>↗</sup>

**didaktizacija:** postopek prilagoditve vsebine, gradiva, predmeta za šolsko ali visokošolsko rabo

**diferenciacija:** organizacijski ukrep, ki omogoča učiteljem upoštevanje individualnih razlik med študenti

**digitalizacija:** postopek prepisa predstavne vsebine (slike, zvoka, dokumentov ...) za obdelavo in shranjevanje v elektronski obliki

**digitalna didaktika:** termin, ki povezuje teorijo didaktike s informacijsko komunikacijsko tehnologijo

**digitalne kompetence:** okvir digitalnih kompetenc, ki so pomembne za delo v digitalno podprtih okoljih, na primer informacijska pismenost, komunikacija z digitalnimi orodji, izdelovanje digitalnih gradiv in podobno

**diskusija:** ena izmed oblik<sup>↗</sup> pogovora; je najvišja in hkrati tudi najbolj ekstenzivna oblika pogovora, v kateri se izrazi različnost nasprotujočih si mnenj in stališč, to pa omogoča, da probleme osvetljujemo z različnih zornih kotov, ob upoštevanju novih vidikov, da ugotovljena spoznanja razširjamo in dopolnjujemo, odkrivamo nove rešitve

**EOK:** glej evropsko ogrodje kvalifikacij ↗

**EOVK:** evropski okvir visokošolskih kvalifikacij

**evalvacija:** označuje kateri koli proces, ki se konča z ocenami in/ali priporočili glede kakovosti

**Evropsko ogrodje kvalifikacij (EOK):** 8-stopenjski okvir učnih dosežkov za vse kvalifikacije, ki omogoča razumevanje in primerjavo različnih nacionalnih ogrodij kvalifikacij; glej tudi slovensko ogrodje kvalifikacij ↗

**fenomenološko učenje:** multidisciplinaren pristop k študiju, ki temelji na avtentičnih izzivih in raziskovalnih ter problemskih učnih metodah

**formalno izobraževanje:** izobraževanje, ki vodi do formalne, javnoveljavne izobrazbe

**formativno vrednotenje:** preverjanje dela in znanja je oblika vrednotenja, katerega učinek je povratni odziv študentu

**frontalna učna oblika:** oblika direktnega pouka ↗, pri kateri poteka izvedba pouka z dominantno učiteljsko vlogo in več študenti, med katerimi poteka komunikacija

**hospitacija:** neposredno opazovanje ali spremljanje izobraževalnega procesa oziroma učiteljevega dela

**individualizacija:** učno načelo, ki zahteva načrtovanje in izvajanje dela s študenti z upoštevanjem njihovih zmožnosti, interesov in potreb

**individualna učna oblika:** oblika indirektnega pouka ↗, pri kateri posameznik samostojno rešuje naloge, ki jih dodeli učitelj

**individualni izvedbeni načrt:** načrt, ki ga za izvedbo predmeta na osnovi učnega načrta pripravi učitelj izvajalec

**individualni pouk:** vrsta pouka ↗, pri katerem učitelj poučuje posameznega učenca individualno

**inkluzija:** študent s posebnimi potrebami ali statusom se prilagaja ustanovi, ta pa se prilagaja študentu

**integracija:** pomeni vključevanje študentov s posebnimi potrebami ali statusom v večinske ustanove; študent se prilagodi pričakovanjem ustanove

**internacionalizacija:** politike in programi ravni visokošolskih ustanov, ki jih države na nacionalni ravni uvajajo kot odgovor na globalizacijo

**izkustveno učenje:** na konkretnih izkušnjah osnovano učenje, ki jim sledi refleksija, kritična analiza in sinteza

**izobraževalne igre:** posebne igre, s katerimi je mogoče doseči načrtovane učne cilje ↗

**izobraževalni cikel:** uveljavljena opredelitev faz andragoškega dela; analiza potreb ↗, načrtovanje in organizacija ↗, programiranje ↗, izvedba ↗ in evalvacija ↗


**izobraževalni program:** program, po katerem poteka izobraževanje in omogoča pridobiti izobrazbo na določeni ravni na posameznem področju ali smeri

**izobraževanje na daljavo:** izobraževanje, ki poteka sinhrono ali asinhrono, pri čemer sta učitelj in študent prostorsko ločena in lahko delujeta v različnih časovnih okvirih

**izpit:** tradicionalni način ocenjevanja znanja; na primer ustni izpit, pisni izpit

**kombinirani visokošolski pouk:** hibridni model izvedbe študijskega procesa, pri katerem študijske dejavnosti v živo kombiniramo z dejavnostmi, ki potekajo v spletnem in virtualnem okolju

**kompetenca:** razvijajoče se in izkazane zmožnosti posameznika, da ustvarjalno, učinkovito in etično delujejo v kompleksnih, nepredvidljivih in spremenljivih okoliščinah



**kurikul:** premišljen, znanstveno utemeljen in razmeroma stabilen algoritem načrtovanja, izvajanja in evalvacije vzgojno-izobraževalnih programov, predmetov, tudi pouka v ožjem smislu

**kurikularno načrtovanje:** načrtovanje študijskih programov na ravni ustanove, članice, predmeta

**listovnik** (portfolio): avtentični instrument, s katerim zapisujemo ali dokumentiramo proces učenja ter zbiramo dokaze o opravljenem delu, osebnem razvoju in napredku

**marketizacija študija:** trend v izobraževalni politiki, ki spodbuja medsebojno tekmovanje visokošolskih ustanov, ki delujejo kot zasebna podjetja na trgu

**Marzanova taksonomija:** model dimenzij učenja, oblikovan in prirejen po Bloomovi taksonomiji učnih ciljev

**masivizacija študija:** spodbujanje študija za vse in sproščanje številnih omejitev, kar vodi v naraščanje števila visokošolskih ustanov in vedno večje število vpisanih študentov

**mentor:** strokovnjak, ki vodi, usmerja in svetuje učečemu

**mentorstvo:** vodenje in podpora, izvedena v različnih oblikah, ki je namenjena začetniku in jo izvaja izkušena oseba

**metaevalvacija:** evalvacija evalvacije, s katero presojamo kakovost načrtovanja in izpeljave evalvacije, pridobljenih ugotovitev in njihove veljavnost

**metoda »brenčeče skupine«:** razpravljanje o izbrani temi v manjših skupinah, v katerih omejen čas razpravljajo o določenem problemu, poročevalci pa nato predstavijo ugotovitve

**metoda »snežne kepe«:** individualnemu izpolnjevanju naloge sledi primerjava ugotovitev in sklepov z vrstnikom v paru, pari se združujejo v vedno večje skupine

**metoda dela z besedili:** metoda poučevanja ↗; vključevanje besedilnih gradiv v študijske obveznosti

**metoda prerazporejanja:** članom vsake skupine se dodelijo enake naloge, ki jih podrobno razčlenjujejo s člani drugih skupin z isto nalogo (t. i. ekspertni skupini), po razčlenjevanju se vrnejo v izvirne skupine, kjer predstavijo ugotovitve

**metoda projekcije oziroma prikazovanja:** metoda, pri kateri učitelj vizualizira vsebino

**metoda viharjenja možganov:** je ustvarjalna tehnika zbiranja in oblikovanja zamisli za podan problem

**množični odprti spletni tečajji** (angl. Mass Online Open Course, MOOC)

**MOOC:** glej ↗ množični odprti spletni tečajji

**notranja evalvacija:** samoevalvacija ↗

**notranja motivacija:** motivacija, katere vir je dejavnost sama po sebi

**obrnjeno učenje in poučevanje:** didaktični pristop, pri katerem poteka učenje samostojno z uporabo vnaprej pripravljenega gradiva (npr. videoposnetek) in poteka izven za študij namenjenega kontaktnega procesa, v tem času pa potekajo dejavnosti, namenjene raziskovalnemu, sodelovalnemu, projektnemu delu ...

**ocenjevanje znanja:** postopek dodeljevanja opisne ali številske vrednosti – ocene za opravljeno nalogo, izdelek, dosežek ..., povezan s študijskim delom

**odličnost:** vrhunska kakovost v delovanju in dosežkih, ki presegajo večino drugih

**operativni učni cilji:** izvedbeni cilji, ki vplivajo na izbor vsebine, učnih oblik, metod in didaktičnih sredstev

**panelna diskusija ali akvarij:** vrsta diskusije<sup>↗</sup>; udeleženci so razdeljeni v dve skupini, pri čemer tvori ena skupina notranji krog, ki razpravlja o določeni temi, druga pa zunanega, ki vključuje opazovalce, ti pa beležijo proces in vsebino razprave. Po končani razpravi opazovalci skupini notranjega kroga delijo svoja opažanja, nato skupini zamenjata vlogi

**pedagogika:** veda o vzgoji in izobraževanju; glej tudi <sup>↗</sup> andragogika

**pogovor:** je dialoška metoda, v kateri si udeleženca izmenjujeta vprašanja in odgovore

**pojmovna mreža:** vizualna predstavitev hierarhije, povezav in odnosov med pojmi

**pošolanje:** terminologija in učne metode se z osnovno- in s srednješolske ravni preslikavajo na visokošolsko

**pouk:** sistematičen, načrten in organiziran vzgojno-izobraževalni proces, pri katerem se prepletajo dejavnosti učitelja in študenta

**pouk na daljavo:** pouk, pri katerem sta učitelj in učenec prostorsko ločena

**praksa:** del študijskega procesa, ki poteka v zunanjem delovnem okolju; strnjena/nestrnjena

**predavanje:** sistematična, logično organizirana, razumljivo podana in povezana predstavitev vsebine

**predmetnik:** nabor predmetov z določenim številom ur, ki sestavljajo študijski program

**preverjanje znanja:** načrtno in sistematično zbiranje podatkov o doseganju učnih ciljev

**problemski pouk:** iskanje rešitve problema, pri kateri je ključna pot do rešitve

**projektno delo:** didaktični pristop, pri katerem so didaktične strategije načrtovalne po korakih za iskanje, raziskovanje, načrtovanje in razreševanje opredeljenega raziskovalnega vprašanja

**prosti pogovor:** glej pogovor<sup>↗</sup>

**razgovor:** glej pogovor<sup>↗</sup>

**raziskovalno učenje (angl. Inquiry-based learning, IBL):** je pristop k delu, ki pomena znanstveno raziskovanje

**razprava:** pogovor<sup>↗</sup>; : vrsta diskusije<sup>↗</sup>; v razpravi sta soočeni dve skupini z različnimi mnenji ali stališči in jih skušata drug drugemu najbolje argumentirati na osnovi strokovnih argumentov in izhodišč

**razprava o prebranem:** kombinacija študentovega samostojnega dela in skupinske diskusije, kjer razpravljajo o prebranem in se učijo drug od drugega

**razredni pouk:** vrsta pouka<sup>↗</sup>, na primer pouk v šoli s starostno homogenimi razredi

**refleksija:** proces pregleda in vrednotenja lastnega ravnanja ali dosežkov z namenom priprave ukrepov za spremembe in izboljšanje ravnanja v prihodnje

**samoevalvacija:** sistematično izveden postopek presoje/ocene lastne kakovosti


**samoregulativno učenje:** samouravnavanje učenja<sup>↗</sup>

**samouravnavanje učenja:** samoregulativno učenje; proces, v katerem posameznik samostojno načrtuje, uravnava, spremlja in evalvira proces učenja

**sestavine učnega načrta:** elementi, ki so pomembni sestavni deli učnega načrta; obvezne in neobvezne sestavine

**simulacija:** načrtno umetno ustvarjanje pogojev in situacij za predstavitev problema oziroma za opravljanje določenih nalog

**sinhrono delo:** študenti se udeležijo študijske dejavnosti v času izvedbe v živo ali videokonferenčno



**skupinska učna oblika:** oblika indirektnega pouka, pri kateri učitelj oblikuje delovne skupine z načrtno izbranimi člani, ki sodelovalno rešujejo dodeljene naloge

**slovensko ogrodje kvalifikacij (SOK):** enotni sistem Republike Slovenije za razvrščanje kvalifikacij v 10 ravni glede na učne izide

**snovalsko razmišljanje (angl. design thinking):** tudi oblikovalno / načrtovalno / dizajnersko razmišljanje je sistematičen postopek načrtovanja, ustvarjanja, vrednotenja izdelka ali procesa

**SOK:** glej slovensko ogrodje kvalifikacij

**Sokratova metoda:** glej pogovor

**specialna didaktika:** didaktika, značilna za posebna področja, na primer didaktika matematike, tehnike ...

**spletna diskusija:** glej diskusija; oblika pogovora, ki je izvedena sinhrono ali asinhrono, torej se lahko odvija v realnem času ter zahteva sočasno sodelovanje študentov in učitelja, ali pa simultana udeležba ni niti časovno niti krajevno omejena; sodelovanje v spletnem forumu.

**spretnosti:** sposobnost uporabe znanja in strokovnega znanja za izvedbo nalog in reševanje problemov; kognitivne ali praktične

**STEM:** kratica za opredelitev naravoslovnih področij; naravoslovja, tehnologije, inženirstva in matematike

**storilnostna motivacija:** motivacija, za katero je značilna težnja študenta po visokih dosežkih, pri katerih se meri učinek in uspeh ni vnaprej zagotovljen

**strategija učenja:** kombinacija učnih aktivnosti, s katerimi učenec predeluje učno snov, uravnava svoja čustva in motivacijo ter sam proces učenja

**študija primera:** intenziven raziskovalni pristop, namenjen natančnemu opisu in analizi posameznega primera, ki ga je treba podrobno razčleniti in poiskati rešitve

**taksonomija:** razvrščanje in poimenovanje v urejeno in sklenjeno celoto, npr. Bigsova taksonomija, Bloomova taksonomija, Marzanova taksonomija.

**trialogska metoda:** metoda, zasnovana na podlagi teoretičnih in praktičnih razmislekov o sodelovalnem učenju, ki je podprto s tehnologijo. Cilj je spodbujati procese, pri katerih se študenti osredotočajo na razvoj nečesa

**tutorstvo:** organizirana pomoč pri vključevanju v novo okolje in svetovanje pri izvajanju za okolje značilnih dejavnosti

**učenje iz dogodkov:** metoda poučevanja; dejavnost analize dogodkov, na podlagi katerih je mogoče oblikovati pomembne zaključke

**učna motivacija:** vse, kar daje (od zunaj in od znotraj) pobude za učenje, ga usmerja, mu določa intenzivnost, trajanje in kakovost

**učna načela:** temeljna določila, ki so učiteljem v pomoč pri načrtovanju, organiziranju in izvajanju pouka, združujejo pa najpomembnejša praktična, teoretična, zgodovinska in zdajšnja spoznanja ter izkušnje uspešnega učnega dela

**učna oblika dela v paru:** oblika indirektnega pouka, pri kateri poteka študijsko delo v dvojicah

**učna priprava:** učiteljeva priprava, načrtovana kot izvedbeni načrt študijskega dela

**učne metode:** določajo vrsto in intenzivnost posameznih dejavnostih pouka ter združujejo preizkušene in strokovno preverjene načine izvedbe pouka, ki so usklajeni s cilji, vsebinami in ciljno skupino udeležencev



**učne oblike:** opredeljujemo jih kot didaktični element, ki ponazarja notranjo organizacijsko strukturo pouka. Učne oblike so opredeljene s številom udeležencev (od enega do vseh) in odnosi med dejavniki učnega procesa (posredni, neposredni), predstavljajo osnovo didaktično-metodične diferenciacije ter skupaj z učnimi metodami, artikulacijo pouka in didaktičnimi načeli pomembno prispevajo k uresničevanju vzgojnih in izobraževalnih ciljev pouka, npr. frontalna učna oblika, individualna učna oblika, učna oblika dela v paru, skupinska učna oblika

**učni cilji, operativni:** cilji, opredeljeni v izvedbenem delu učnega načrta

**učni dosežki:** učni izidi ↗

**učni izid:** pričakovan nabor znanja in spretnosti, ki jih posameznik pridobi v izobraževanju ter se preverjajo v postopkih ocenjevanja, glej tudi SOK ↗, EOK ↗

**učni stil:** učni vzorec ↗

**učni vzorec:** za posameznika značilna kombinacija značilnosti učenja, ki združuje strategije miselnega procesiranja, strategije metakognitivnega uravnavanja, pojmovanja učenja in motivacijsko usmerjenost. V tem kontekstu se pojavlja tudi izraz učni stil ↗, ki pa ga je mogoče dojeti kot preveč stabilno osebnostno potezo

**učno sredstvo:** didaktično sredstvo ↗

**verbalna metoda:** metode poučevanja ↗, ki vključujejo učno metodo razlage (monološka metoda) in učno metodo pogovora (dialoška metoda)

**veščine:** zmožnosti študenta, da opravi dodeljeno nalogo

**vezani pogovor:** pogovor ↗

**vseživljenjsko učenje:** prostovoljna, pogosto samouravnavana dejavnost učenja posameznika, v obliki formalnega ali neformalnega izobraževanja, ki izhaja iz osebnih ali poklicnih razlogov

**z gledovanje:** sistematično zasnovan proces presojanja po najboljši poznani praksi za prestrukturiranje ali izboljševanje delovanja

**znanje:** rezultat usvajanja vednosti s študijem

**zunanja motivacija:** cilj delovanja ni v učenju in obvladovanju, ampak v posledici, ki jo ta prinese (npr. ocena, nagrada, štipendija), notranja motivacija ↗



## STVARNO KAZALO

- akreditacija programa, 20
- Bolonjska deklaracija, 8, 19
- bolonjska reforma, 5
- didaktične strategije, 25
- didaktični model, 38
- diferenciacija, 50
- dublinski opisniki, 21
- evropeizacija izobraževanja, 19
- frontalna učna oblika, 26
- individualizacija, 50
- individualna učna oblika, 26
- individualni izvedbeni načrt, 16
- koherentnost, 17
- kompetenca, 18
- kongruentnost, 17
- kurikularno načrtovanje, 12
- kurikulum, 12
- Lizbonska strategija, 19
- makroartikulacija, 12
- Memorandum o vseživljenjskem učenju, 8
- metodična kompetenca, 33
- množični odprti spletni tečajji, 34
- MOOC, 34
- NAKVIS, 6, 13
- obrnjeno učenje in poučevanje, 33
- ogrodje kvalifikacij, 20
- predmetnik, 15
- preglednost, 17
- problemsko delo, 33
- projektno delo, 34
- Resolucija o Nacionalnem programu visokega šolstva, 10
- splošni cilji programa, 15
- Splošni zakon o univerzah, 8
- Strategija internacionalizacije, 10
- tristopenjski študijski sistem, 5
- učna načela, 25, 26
- učna oblika
- učna oblika dela v dvojicah, 26
- učna oblika skupinskega dela, 26
- učne metode, 25, 29
- učni cilji, 17
- učni izidi, 17
- učni načrt, 15
- Zakon o strokovnih in znanstvenih naslovih, 6
- Zakon o ureditvi visokega šolstva v LRS, 7
- Zakon o visokem šolstvu, 8, 9
- Zakon o vseučilišču, 7
- zgodovina visokega šolstva na Slovenskem, 7

## PRIPOROČILA ZA NADALJNJE BRANJE

Aškerc, K., Cvetek, S., Florjančič, V., Klemenčič, M. in Marentič Požarnik, B. (2016). *Izboljševanje kakovosti poučevanja in učenja v visokošolskem izobraževanju*, Center RS za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja.

Bregar, L., Zagmajster, M. in Radovan, M. (2020). *E-izobraževanje za digitalno družbo*. Andragoški center Slovenije.

Daffron, S. R. in Caffarella, R. S. (2021). *Planning programs for adult learners: A practical guide*. John Wiley & Sons.

Devjak, T. (2022). *Inovativno učenje in poučevanje za kakovostne kariere diplomantov in odlično visoko šolstvo. Sodobni didaktični pristopi v visokem šolstvu*. Založba Univerze v Ljubljani.

Devjak, T., Berčnik, S. in Podgornik, V. (2021). *Inovativno učenje in poučevanje za kakovostne kariere diplomantov in odlično visoko šolstvo: specialne didaktike v visokošolskem prostoru*. Založba Univerze v Ljubljani.

Vermunt, J. D. in Donche, V. (2017). A Learning Patterns Perspective on Student Learning in Higher Education: State of the Art and Moving Forward. *Educational Psychology Review*, 29(2), 269–299

Kennedy, D. (2015). *Pisanje in uporaba učnih izidov*. Praktični vodnik. Ljubljana: CMEPIUS.

Marentič Požarnik, B. (2018). *Psihologija učenja in pouka*. 2. prenovljena izdaja. Ljubljana: DZS.

Marentič Požarnik, B. in Lavrič, A. (2011). *Predavanja kot komunikacija: kako motivirati in aktivirati študente*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.

Marentič Požarnik, B., Šarič, M. in Šteh, B. (2019). *Izkustveno učenje*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Marentič Požarnik, B. in Plut Pregelj, L. (2009). *Moč učnega pogovora: Poti do znanja z razumevanjem*. DZS.

Muršak, J. (2012). *Temeljni pojmi poklicnega in strokovnega izobraževanja*. Center RS za poklicno izobraževanje.

O'Neill, G. (2015). *Curriculum design in higher education: Theory to practice*. Dostopno na: <https://researchrepository.ucd.ie/handle/10197/7137?mode=simple> (pridobljeno 6. 6. 22)

*Slovar pojmov ACS*. (2022). Dostopno na: <https://kakovost.acs.si/slovar-pojmov> (pridobljeno 6. 6. 2022).

*Slovar pojmov CPI*. (2022). Dostopno na: <https://cpi.si/aktualno/slovar-pojmov/> (pridobljeno 6. 6. 2022).

Strmčnik, F. (2001). *Didaktika: Osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

Štefanc, D. in Urbančič, M. (2022). *Izzivi visokošolske didaktike: Inovativno učenje in poučevanje v visokem šolstvu*. Založba Univerze v Ljubljani.

Valenčič Zuljan, M. in Kalin, J. (2020). *Učne metode in razvoj učiteljeve metodične kompetence*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta UL.

Vermunt, J. D. in Donche, V. (2017). A Learning Patterns Perspective on Student Learning in Higher Education: State of the Art and Moving Forward. *Educational Psychology Review*, 29, št. 2, str. 269–299. DOI 10.1007/s10648-017-9414-6.

Vršnik Perše, T., Valenčič Zuljan, M. in Perša, J. (2021). *Učenje in poučevanje v visokem šolstvu: spoznanja in izzivi* (Doktorska disertacija, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta).

*Zakon o visokem šolstvu*, Ur. l. RS, št. 32/12.

Zorc Maver, D., Leskošek, V. in Smrtnik Vituljič, H. (2022). *Inovativno učenje in poučevanje za kakovostne kariere diplomantov in odlično visoko šolstvo. Različnost v visokošolskem prostoru*, Založba Univerze v Ljubljani.



Damijan Štefanc (ur.), Matej Urbančič (ur.)  
**Izzivi visokošolske didaktike: Inovativno učenje in poučevanje v visokem šolstvu**  
Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta



Tatjana Devjak (ur.)  
**Inovativno učenje in poučevanje za kakovostne kariere diplomantov in odlično visoko šolstvo: Specialne didaktike v visokošolskem prostoru**  
Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta



Tina Vršnik Perše (ur.)  
**Učenje in poučevanje v visokem šolstvu: Spoznanja in izzivi**  
Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta



Tatjana Devjak  
**Inovativno učenje in poučevanje za kakovostne kariere diplomantov in odlično visoko šolstvo: Sodobni didaktični pristopi v visokem šolstvu**  
Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta



Robert Potočnik  
**Innovative Learning and Teaching for Quality Careers of Graduates and Excellent Higher Education: Arts Didactics in Higher Education**  
Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta



Darja Zorc Maver  
**Inovativno učenje in poučevanje za kakovostne kariere diplomantov in odlično visoko šolstvo: Različnost v visokošolskem prostoru**  
Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta



Maja Mezgec (ur.), Alenka Andrejašič (ur.), Sonja Rutar (ur.)  
**Interdisciplinarna obzorja visokošolske didaktike: Raznolike poti do vednosti in znanja**  
Založba Univerze na Primorskem



Drago Bokal, Eva Klemenčič, Robert Repnik  
**Priročnik primerov pedagoške prakse poučevanja in učenja na univerzitetnem nivoju z osredotočenostjo na naravoslovno-matematična področja**  
Univerza v Mariboru, Fakulteta za naravoslovje in matematiko

















Univerza v Ljubljani



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



REPUBLIKA SLOVENIJA  
MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE,  
ZNANOST IN ŠPORT



EVROPSKA UNIJA  
EVROPSKI  
SOCIALNI SKLAD