



REPUBLIKA SLOVENIJA  
SLUŽBA VLADE REPUBLIKE SLOVENIJE ZA RAZVOJ  
IN EVROPSKO KOHEZIJSKO POLITIKO



# Konceptualne podlage in metodologija za preučevanje aktivnega učenja in razvoja globalnih kompetenc za 21. stoletje v visokem šolstvu

Znanstveno-strokovni priročnik

Uredili: Polonca Pangrčič in Janja Žmavc







REPUBLIKA SLOVENIJA  
**SLUŽBA VLADE REPUBLIKE SLOVENIJE ZA RAZVOJ  
IN EVROPSKO KOHEZIJSKO POLITIKO**



**Norway**  
grants

## **Konceptualne podlage in metodologija za preučevanje aktivnega učenja in razvoja globalnih kompetenc za 21. stoletje v visokem šolstvu**

Znanstveno-strokovni priročnik

Avtorji: Sabina Autor, Slavko Cvetek, Jerneja Jager, Polonca Pangrčič, Mateja Režek, Urška Štremfel, Janja Žmavc

**Uredili:** dr. Polonca Pangrčič, dr. Janja Žmavc

**Tehnično uredila:** Suzanna Mežnarec Novosel

**Lektoriranje:** Dominatus Digital d. o. o.

**Prelom in oblikovanje:** Tjaša Pogorevc, s. p.

**Izdaja:** 1. elektronska verzija

**Kraj:** Maribor

**Založba:** AMEU – ECM, Alma Mater Press

**Za založbo:** Ludvik Toplak

**Leto izdaje:** 2023

**Dostopno na:** <http://www.decap-he.si/>

CIP - Kataložni zapis o publikaciji

Univerzitetna knjižnica Maribor

37.011.2:378(035)(0.034.2)

KONCEPTUALNE podlage in metodologija za preučevanje aktivnega učenja in razvoja globalnih kompetenc za 21. stoletje v visokem šolstvu [Elektronski vir] : znanstveno-strokovni priročnik / uredili Polonca Pangrčič in Janja Žmavc ; [avtorji Sabina Autor ... et al.]. - 1. elektronska verzija. - E-knjiga. - Maribor : AMEU- ECM, Alma Mater Press, 2023

Način dostopa (URL): <http://www.decap-he.si/>

ISBN 978-961-7183-11-5 (PDF)

COBISS.SI-ID 139250947

Projekt Oblikovanje za povečano kompetentnost skozi aktivno participacijo v visokem šolstvu / Designing for Enhanced Competence through Active Participation in Higher Education (DECAP-HE) sofinancira Norveška s sredstvi Norveškega finančnega mehanizma v višini 490.000,00€.

Ta dokument je nastal s finančno podporo Norveškega finančnega mehanizma - <https://www.norwaygrants.si/>. Za vsebino tega dokumenta so odgovorni izključno Alma Mater Europaea – ECM, Pedagoški inštitut, Študentska organizacija Slovenije, Gospodarska zbornica Slovenije ter Kristiania University College in zanj v nobenem primeru ne velja, da odraža stališča Nosilca programa Izobraževanje – krepitev človeških virov.

# **Konceptualne podlage in metodologija za preučevanje aktivnega učenja in razvoja globalnih kompetenc za 21. stoletje v visokem šolstvu**

Znanstveno-strokovni priročnik

Uredili: Polonca Pangrčič in Janja Žmavc





# KAZALO

Spremna beseda	9
O avtorjih priročnika	11
<b>1. Uvod</b>	<b>13</b>
Janja Žmavc	
<b>2. Konceptualni in metodološki okvir aktivnega učenja</b>	<b>17</b>
Slavko Cvetek, Polonca Pangrčič	
2.1 Aktivno učenje in zakaj je pomembno	17
2.2 Teoretske podlage aktivnega učenja	19
2.3 Aktivno učenje in študenti	23
2.4 Poučevanje, ki spodbuja aktivno učenje	26
2.5 Učno okolje, ki spodbuja aktivno učenje	29
2.6 Oblikovanje kurikulumov, ki spodbuja aktivno učenje	31
2.6.1 Oblikovalsko razmišljanje v visokošolski izobraževalni praksi	32
2.6.2 Oblikovanje kurikulumov predmeta po načelih konstruktivne poravnave	35
2.7 Ali aktivno učenje deluje?	39
<b>3. Razvoj globalnih kompetenc v visokošolskem prostoru</b>	<b>45</b>
Urška Štremfel	
3.1 Uvod	45
3.2 Pomen globalnih kompetenc	45
3.3 Opredelitev globalnih kompetenc	46
3.4 Ekonomski in socialni cilji razvoja globalnih kompetenc	47
3.5 Vloga visokošolskih ustanov v razvoju globalnih kompetenc	47
3.6 Vloga visokošolskih učiteljev v razvoju globalnih kompetenc	49
3.7 Pedagoški pristopi razvoja globalnih kompetenc	49
<b>4. Opazovanje prakse z reflektivnim razgovorom kot metoda profesionalnega razvoja visokošolskih učiteljev</b>	<b>57</b>
Jerneja Jager, Mateja Režek	
4.1 Uvod	57
4.2 O profesionalnem razvoju visokošolskih učiteljev in nujnosti reflektivne prakse	58
4.3 Opazovanje z reflektivnim razgovorom	60
4.3.1 Opazovanje z reflektivnim razgovorom za uresničevanje aktivnega učenja in razvijanje globalnih kompetenc	60



4.3.2	Protokol opazovanja	61
4.3.3	Protokol reflektivnega razgovora	62
4.4	Zaključek	63
<b>5.</b>	<b>Vodila za opazovanje in reflektivni razgovor</b>	<b>67</b>
	Jerneja Jager in Mateja Režek	67
<b>6.</b>	<b>Instrument za opazovanje aktivnega učenja in razvijanja globalnih kompetenc v visokošolskem prostoru</b>	<b>71</b>
	Jerneja Jager, Mateja Režek, Janja Žmavc, Sabina Autor, Urška Štremfel	71









## Spremna beseda

Izboljšanje kakovosti in učinkovitosti poučevanja in učenja ter opolnomočenje posameznikov in institucij v visokem šolstvu, da se v sodelovanju z drugimi deležniki ter z izmenjavo dobrih praks aktivno odzovejo na izzive priprave študentov na delo in življenje v 21. stoletju, je pogloblitveni namen projekta, v okviru katerega je nastal ta priročnik.

Vključeni partnerji smo k projektu pristopili z namenom izboljšati visokošolsko prakso v slovenskem prostoru in s tem prispevati, da bi bili diplomanti bolje usposobljeni za delo v profesionalnih okoljih, kjer se bodo zaposlovali, in na ta način gradili ter sooblikovali našo družbo v prihodnosti. Prav zato avtorji dajejo poudarek aktivnemu učenju, saj od sedenja v prepolni predavalnici študenti ne odnesejo veliko. Aktivno učenje učitelj organizira na način, da aktivira študente, ki skozi lastno akcijo dosežejo želen rezultat in se na ta način tudi naučijo. Znanje, pridobljeno na tak način, je trajnejše, kar potrjujejo tudi najnovejše raziskave s področja nevroznanosti in učenja. Več o tem pišeta Slavko Cvetek in Polonca Pangrčič v drugem poglavju. Poleg tega nam predstavi, kako takšen učni proces sploh pripravimo – od oblikovanja učnih ciljev in izidov ter kurikuluma, do vloge oblikovalskega razmišljanja v poučevalno-učnih procesih.

Le učitelj, ki s svojo osebnostno držo, vrednotami in prepričanji izkazuje, da je tudi človek, oseba in ne zgolj oblikovalec učnega procesa, se lahko približa študentu na način, da ga le-ta spoštuje in navdihuje. To pa tudi pomeni, da učitelj razvija tako imenovane mehke veščine pri študentih – globalne kompetence, o katerih piše v tretjem poglavju Urška Štremfel. Pristop, ki se omejuje le na ‚posredovanje‘ znanja študentom se umika pristopu, ki daje poudarek transformativnemu in kritičnemu mišljenju ter aktivnemu učenju. Avtorica izpostavi pomembne cilje visokošolskih ustanov pri razvoju globalnih kompetenc, med katerimi so tudi opolnomočenje študentov za digitalno transformacijo družbe, inovativno reševanje ter spodbujanje kritičnih in reflektivnih vprašanj o globalnih problemih, razvoj medkulturnega razumevanja, trajnostni razvoj ter ustvarjanje za skupno dobro po vsem svetu.

V nadaljevanju Jerneja Jager in Mateja Režek izpostavi pomen opazovanja poučevalne prakse učiteljev. Opazovanje kot metoda profesionalnega razvoja visokošolskih učiteljev je skupaj z reflektivnim razgovorom po opazovanju učinkovito orodje za izboljšanje učiteljeve prakse. Avtorici predstavi rezultate tujih in domačih raziskav, ki izpostavljajo potrebo po pedagoško-didaktičnem izobraževanju in usposabljanju. V tem priročniku so vsebine namenjene prav temu. Vsak učitelj, ki razmišlja, kako bi lahko izboljšal svojo prakso, bo v priročniku našel vsebine, ki mu bodo dale tako praktične nasvete za poučevanje, kot tudi iztočnice za razmišljanje in samorefleksijo.



V petem poglavju najdemo vodila za opazovanje in reflektivni razgovor, ki nas skozi protokol opazovanja in reflektivnega razgovora usmerjajo ter nam s praktičnimi primeri in vprašanji nakazujejo, kaj je v določenem segmentu pomembno in na kaj moramo biti pozorni.

Priročnik zaključujemo z Instrumentom za opazovanje aktivnega učenja in razvijanja globalnih kompetenc v visokošolskem prostoru. Avtorice Jerneja Jager, Mateja Režek, Janja Žmavo, Sabina Autor in Urška Štremfel so na osnovi dolgoletnih izkušenj na tem področju, smiselno in načrtno usmerile opazovanje v značilnosti poučevanja, ki spodbuja aktivno učenje in razvija globalne kompetence. Služil nam je in nam še bo kot pripomoček za usmerjeno opazovanje poučevalnih praks visokošolskih učiteljev.

Priročnik je namenjen vsem visokošolskim učiteljem, ki želijo skozi spoznavanje sodobnih načel, pristopov in strategij visokošolskega poučevanja in zagotavljanja podpore učenju študentov nadgraditi in izpopolniti svojo pedagoško-didaktično kompetentnost. Dobrodošel bo tudi raziskovalec, strokovnemu osebju visokošolskih ustanov in vsem, ki jih iz kakršnegakoli razloga – osebnega, akademskega ali profesionalnega - omenjeno področje zanima. V njem bodo našli paleto sodobnih pristopov, strategij, metod in oblik, ki temeljijo na spoznanjih značnosti učenja in so preverjeni v visokošolski praksi. Predstavljeni so na način, da jih bo bralec lahko s pridom uporabil v praksi ali pa za nadaljnje raziskovanje in razmišljanje.

doc. dr. Polonca Pangrčič,  
vodja projekta Oblikovanje za povečano kompetentnost skozi  
aktivno participacijo v visokem šolstvu (DECAP-HE)



O avtorjih priročnika:

**Mag. Sabina Autor** je zaposlena na Pedagoškem inštitutu. Raziskovalno se posveča socialni filozofiji, vključevanju učencev in učenk s priseljenkim ozadjem v izobraževanje in vlogi izobraževanja v sodobni družbi.

**Izr. prof. dr. Slavko Cvetek** se že več kot tri desetletja posveča – kot raziskovalec, učitelj in avtor knjig ter učnih gradiv – vprašanjem in izzivom poučevanja in učenja v visokošolskem izobraževanju. Ima izkušnje kot predavatelj in izvajalec učnih delavnic na relevantne in aktualne teme visokošolskega poučevanja, učenja in oblikovanja kurikulumov. Je prejemnik Priznanja Univerze v Mariboru za znanstvenoraziskovalno, umetniško in izobraževalno delo.

**Dr. Jerneja Jager** je znanstvena sodelavka na Pedagoškem inštitutu, kjer je tudi vodja Centra za kakovost v vzgoji in izobraževanju Korak za korakom. Njeni raziskovalni interesi zavzemajo iniciative, povezane s profesionalnim razvojem vodstvenih in strokovnih delavcev vrtcev in šol ter kakovostjo vzgojno-izobraževalnih procesov tako v vrtcu, šoli kot tudi na prehodu iz enega v drugo učno okolje.

**Doc. dr. Polonca Pangrčič** se v svojem znanstveno-raziskovalnem delu posveča razvijanju sodobnih didaktičnih pristopov k poučevanju, izboljšavam in proučevanju inovacij v vzgojno-izobraževalnem procesu ter izboljšanju kakovosti in zaposljivosti diplomantov v visokem šolstvu. Je avtorica več znanstvenih člankov in monografij s področja pedagogike, didaktike ter poučevanja nadarjenih in talentiranih učencev.

**Mag. Mateja Režek** je raziskovalka na Pedagoškem inštitutu, Centru za kakovost v vzgoji in izobraževanju Korak za korakom. Raziskovalno se posveča predvsem iniciativam, ki se povezujejo s profesionalnim razvojem vodstvenih in strokovnih delavcev vrtcev in osnovnih šol, s kakovostjo vzgojno-izobraževalnega procesa ter prehodom med različnimi učnimi okolji.

**Dr. Urška Štremfel** je znanstvena sodelavka na Pedagoškem inštitutu, pri svojem raziskovalnem delu pa sodeluje tudi s Centrom za politološke raziskave na Fakulteti za družbene vede Univerze v Ljubljani. Raziskovalno se ukvarja z analizo izobraževalnih politik v nacionalnem in evropskem prostoru. Posebno raziskovalno pozornost namenja tudi razvoju evropskega in globalnega državljanstva med mladimi.

**Doc. dr. Janja Žmavc** je znanstvena sodelavka na Pedagoškem inštitutu in docentka za jezikoslovje na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem, kjer poučuje retoriko in (pedagoško) komunikacijo. Raziskovalno se ukvarja z retoriko, argumentacijo, klasičnimi jeziki ter večjezičnostjo. Z omenjenih področij je objavila več monografij oz. poglavij v znanstvenih monografijah in znanstvenih člankov.





## 1. Uvod

Konceptualni priročnik, ki je pred vami, je nastal v okviru bilateralnega slovensko-norveškega konzorcijskega projekta *Oblikovanje za povečano kompetentnost skozi aktivno participacijo* v visokem šolstvu (DECAP-HE).<sup>1</sup> Njegov glavni namen je skozi povezovanje različnih deležnikov, ki delujejo v visokošolskem prostoru, okrepiti in izboljšati izmenjavo znanja in dobrih praks v visokošolskih učnih okoljih.

Vsebinsko se osredinja na razvijanje veščin in poučevalnih strategij, ki podpirajo aktivno učenje študentov, ter učinkovito usvajanje veščin in kompetenc za delo in življenje v 21. stoletju. S tem skuša odgovorjati na nekatere posebnosti aktualnega časa in prostora, ki so pogosto ubesedene kot »nagle in globalne spremembe« na različnih področjih človekovega življenja in okolja. Eno takih je tudi področje dela in izobraževanja, ki je zlasti zaradi tehnološkega razvoja pogosto bodisi opredeljeno kot področje, ki ga v sedanjosti ne moremo v celoti načrtovati, saj danes vseh poklicev prihodnosti še ne poznamo, bodisi vsebuje zelo eksplicitna pričakovanja delodajalcev glede usposobljenosti diplomantov univerz in visokošolskih ustanov. V seznamu veščin, ki naj bi bile leta 2025 potrebne za delo v sodobnih profesionalnih okoljih (The Future of Jobs Report, 2020, str. 36), najdemo tako med drugim: analitično razmišljanje in inovativnost; aktivno učenje in učne strategije; kompleksno reševanje problemov; kritično razmišljanje in analizo; ustvarjalnost, izvirnost in pobuda; sposobnost logičnega sklepanja, reševanje problemov in oblikovanje idej; čustvena inteligenca; usmerjenost k storitvam idr. Velika večina naštetih veščin v resnici ni nova ali neposredni rezultat družbenih sprememb zaradi tehnologizacije in digitalizacije globalne družbe. A kljub vsemu se velja vprašati, kako bo visokošolsko izobraževanje študentom pomagalo razviti znanja, veščine in vrednote, potrebne za delo in življenje v 21. stoletju, ki so partikularizirano postavljene, in ali morda večino od teh tudi že razvija, saj so inherentne študijskemu procesu od nekdaj, a jih ne ozavešča dovolj v luči smotrov visokošolskega izobraževanja?

Posledično se spreminja tudi polje visokošolskega izobraževanja. Znanje kot vednost in splošna intelektualna zmožnost, ki jima je tradicionalna univerza priznavala najvišjo vrednost, se umikata kompetentnosti kot zmožnosti učinkovitega ravnanja in prenosljivim veščinam (znanje »na delu«). Z zahtevo po neposredni uporabnosti znanja je utilitaristični poudarek visokošolskega prostora vse bolj prisoten in aksiološka delitev med negativno konotiranim tradicionalnim in pozitivno konotiranim sodobnim pojmovanjem vzgoje in izobraževanja (transmisijski:

---

1 V projektu sodelujejo institucije: Alma Mater Europaea – ECM (vodja konzorcija), Pedagoški inštitut, Študentska organizacija Slovenije, Gospodarska zbornica Slovenije (slovenski partnerji) in norveški partner Kristiania University College.



transformacijski model) vstopa tudi v visokošolski prostor. Razumevanje poučevanja kot prenosa znanja in primarna vloga visokošolskega učitelja v učnem procesu kot nosilca vednosti se umikata v ospredje postavljenem pojmovanju učenja kot izgradnje znanja, pri katerem ima ključno oz. aktivno vlogo študent, visokošolski učitelj pa dobiva novo vlogo mentorja, facilitatorja, motivatorja idr.<sup>2</sup> V središču razvoja visokošolskega izobraževanja sta tako aktivno učenje in poučevanje za aktivno učenje, ki je postalo skoraj sinonim za kakovostno poučevanje.

Priročnik sledi praktični usmeritvi in ponuja nekatere konceptualne podlage in metodologijo za preučevanje aktivnega učenja in razvoja globalnih kompetenc za 21. stoletje v visokem šolstvu, ki bodo visokošolskim učiteljem kot oblikovalcem študijskih programov, vodstvom univerz in visokošolskih ustanov, delodajalcem in, nenazadnje, študentom omogočili vpogled v sodobne trende na področju visokošolskega izobraževanja, učenja in poučevanja. Hkrati jim bodo lahko služili kot orodje za načrtovanje in izvajanje aktivnosti, ki imajo za cilj izboljšati obstoječe in razvijati nove, značilnostim dela in življenja v 21. stoletju ustrezne izobraževalne prakse.

Avtorice in avtor priročnika k tematiki pristopajo iz različnih teoretskih smeri, raziskovalnih tradicij in praktičnega udejstvovanja v visokošolskem izobraževanju, zato so tudi poglavja po svojih usmeritvah raznolika in ne vodijo vedno k istim zaključkom. Ponekod se bolj nagibajo h kompetenčnim, »uporabnostnim« pogledom na visokošolski učni pogled, na drugih mestih spet odpirajo prostor »tradicionalnim« idejam. Slednje pa ne pomeni, da priročnik ni dovolj koherentna celota, ki uporabniku ne bi omogočala uporabe tako v smislu prenosa v prakso kot zastavljanja temeljnih vprašanj o smotrih visokošolskega učnega procesa, ki smo jih nakazali zgoraj in so lahko elementarni del didaktičnega načrtovanja. Z raznoliko obravnavo izbrane tematike želimo pokazati, da sodobna visokošolska didaktika, ki si za cilj postavi aktivno učenje, ni enoznačna in vedno vključuje elemente tako transformativne kot transmissijske pedagogike.

Priročnik sestoji iz petih poglavij. Prvo poglavje, *Konceptualni in metodološki okvir aktivnega učenja*, obsega sedem delov, ki obravnavajo ključne razsežnosti aktivnega učenja in kako se to udejanja v sodobni visokošolski izobraževalni praksi. Prvi del vsebuje opredelitev pojma aktivnega učenja, opis njegovih ključnih značilnosti ter pomen, ki ga ima aktivno učenje v sodobnem visokošolskem izobraževanju, drugi del pa predstavlja ključne teoretske podlage aktivnega učenja in njegovo povezanost s sorodnimi pojmi in koncepti. Tretji, četrti in peti del obravnavajo tri ključne dejavnike v procesu visokošolskega učenja in poučevanja, in

---

2 V dokumentu uporabljeni izrazi, zapisani v slovnični obliki moškega spola, so uporabljeni kot nevtralni in veljajo enakovredno za oba spola.





sicer študente, učitelje in dejavnike okolja, ki vplivajo na poučevalno-učni proces. Šesti del je namenjen vprašanjem in izzivom oblikovanja visokošolskega kurikulumu, ki omogoča ter spodbuja aktivno učenje, zadnji, sedmi del pa poskuša odgovoriti na vprašanje, ali aktivno učenje deluje.

Drugo poglavje, *Razvoj globalnih kompetenc v visokošolskem prostoru*, je razdeljeno na šest delov. V prvem delu je uveden pomen globalnih kompetenc študentov in diplomantov za uspešno delovanje v sodobnem globaliziranem svetu. V drugem delu je predstavljena opredelitev, oziroma definicija globalnih kompetenc. Tretji del se osredinja na vsebine in cilje globalnega izobraževanja. V četrtem delu je poudarek na vlogi visokošolskih zavodov pri razvoju globalnih kompetenc, peti del pa posebno pozornost namenja vlogi visokošolskih učiteljev pri razvoju globalnih kompetenc. Šesti del izpostavlja nekatere pedagoške pristope, ki jih znanstvena literatura izpostavlja kot pomembne za razvoj globalnih kompetenc.

Tretje poglavje, *Opazovanje prakse z reflektivnim razgovorom kot metoda profesionalnega razvoja visokošolskih učiteljev* vključuje štiri dele. Uvodu v drugem delu sledi uvid v pomen reflektivne prakse v profesionalnem razvoju visokošolskih učiteljev. V tretjem delu je predstavljeno opazovanje z reflektivnim razgovorom, s posebnim poudarkom na področju uresničevanja aktivnega učenja in razvoja globalnih kompetenc, prav tako pa sta predstavljena protokol za opazovanje in protokol za reflektivni razgovor. Četrti, zaključni del, povzema ključne poudarke poglavja.

V četrtem poglavju so predstavljena *Vodila za opazovanje in reflektivni razgovor* kot učne situacije, s katero lahko opazovani visokošolski učitelj in opazovalci reflektirajo lastno prakso in vanjo vnašajo določene spremembe.

Peto poglavje vsebuje *Instrument za opazovanje aktivnega učenja in razvijanja globalnih kompetenc v visokošolskem prostoru*. Instrument je bil oblikovan za specifično situacijo prepoznavanja značilnosti poučevanja, ki pri študentih spodbuja aktivno učenje in razvijanje globalnih kompetenc in vsebuje nabor kazalnikov, ki so bili prepoznani kot relevantni za to situacijo.

dr. Janja Žmavc





## 2. Konceptualni in metodološki okvir aktivnega učenja

**Slavko Cvetek, Polonca Pangrčič**

»Cilj poučevanja je preprost: omogočiti študentom, da se naučijo.«

— P. Ramsden, *Learning to Teach in Higher Education*, 1992, str. 5

V visokošolskem izobraževanju je bilo dolgo – marsikje je še danes – zakoreninjeno prepričanje, resda na intuitivni podlagi, da je učenje po naravi aktivno in da se študenti učijo tudi, ko v predavalnici pasivno poslušajo učiteljevo razlago. Danes vemo, da morajo študenti, da bi se zares učili, več kot zgolj poslušati: morajo brati, razmišljati, pisati, razpravljati, iskati povezave in rešitve za probleme in še in še. In ne samo to, da bi se zares učili, morajo študenti sodelovati v aktivnostih in opravljati naloge, ki od njih zahtevajo uporabo višjih ravni mišljenja, kot so analiza, sinteza in vrednotenje. Resnici na ljubo, to ni ne vem kakšna novost. Kot sta v svojem seminalnem prispevku z naslovom (v slovenskem prevodu) *Sedem načel za izboljšanje dodiplomskega izobraževanja* že pred desetletji zapisala ameriška raziskovalca in edukatorja Chickering in Gamson (1987, str. 4),

[u]čenje ni šport za gledalce. Študenti se ne naučijo veliko, če zgolj sedijo v predavalnicah in poslušajo učitelje, memorirajo vnaprej pripravljene naloge in bruhajo odgovore. O tem, kar se učijo, se morajo pogovarjati, o tem pisati, to povezovati s preteklimi izkušnjami in uporabljati v vsakdanjem življenju. To, kar se učijo, mora postati del njih samih.

Pa pogledjmo, kaj je aktivno učenje in zakaj je pomembno.

### 2.1 Aktivno učenje in zakaj je pomembno

»Vsako pravo učenje je aktivno, ne pasivno. Vključuje uporabo uma, ne zgolj spomina.

Je proces odkrivanja, v katerem je glavni agent študent, ne učitelj.«

— M. J. Adler, *The Paideia Proposal: An Educational Manifesto*, 1982, str. 50

Aktivno učenje (angl. *active learning*) v visokošolskem izobraževanju v osnovi pomeni vsako učenje, pri katerem so študenti (učeči se) aktivno vključeni v učni proces, kar tipično poteka skozi sodelovanje v aktivnostih in opravljanje nalog, ki so oblikovane tako, da študenti skozi uporabo miselnih veščin višjih ravni (tj. skozi refleksijo, analizo, sintezo, vrednotenje, kritično presojo idr.) gradijo svoje znanje in zmožnosti (kompetence).

Aktivno učenje ima dolgo zgodovino, ki sega na sam začetek civilizacije – kako bi se sicer ljudje naučili zakuriti ogenj, speči kruh ali zgraditi kolibo? V novejši zgodovini izobraževanja se pojem povezuje z razmišljanji filozofov, psihologov in edukatorjev, ki so poudarjali pomen



izkustva, refleksije, avtonomije in svobode za učenje (npr. Dewey, 1938; Rogers, 1969; Freire, 1970; Schön, 1983). V uporabo v sedanjem pomenu pa je pojem (in izraz) prišel v 80. letih prejšnjega stoletja, ko je s pojavom masovnega izobraževanja in novimi zahtevami po znanju in usposobljenosti diplomantov, ki so prihajale iz zunanjega sveta, začelo postajati očitno, da tradicionalni načini, na katere so univerze in visokošolske ustanove zagotavljale poučevanje, ne delujejo več. Danes se zagovorniki aktivnega učenja zavzemajo za vključevanje strategij aktivnega učenja v praktično vsa učna okolja, od predšolske vzgoje do visokošolskega izobraževanja in nadaljnega izobraževanja ter profesionalnega razvoja.

Obstaja veliko definicij aktivnega učenja, vsem pa je skupno to, da se osredotočajo na dve ključni sestavini, in sicer na izkustvo in refleksijo. Kot sta v eni najpogosteje citiranih definicij aktivnega učenja zapisala Bonwell in Eison (1991, str. iii), pomeni aktivno učenje »poučevalne aktivnosti, v katerih študenti počno stvari in razmišljajo o stvareh, ki jih počno«. Aktivno učenje tako vključuje neposredno interakcijo študenta z učno snovjo oz. vsebino in njegov kritični razmislek oz. refleksijo o svojem učenju (metakognicija). V praksi se aktivno učenje nanaša na z učenjem povezane dejavnosti, ki lahko potekajo v učilnici ali zunaj nje (npr. po spletu). Učne aktivnosti in naloge so lahko preproste (npr. študenti odgovorijo na vprašanje, izmenjajo svoje misli s partnerjem, povedo ali napišejo svoje mnenje) ali bolj kompleksne (npr. študenti v skupinah izvajajo eksperiment ali rešujejo problem). Aktivnosti oz. naloge, ki zahtevajo nižje ravni mišljenja (npr. obvezno branje), se lahko izvajajo zunaj učilnice kot domače delo, kar povečuje čas, ki je pri urah na voljo za aktivno učenje (Bonwell in Eison, 1991, str. 19). Ključni element aktivnega učenja študentov je njihova aktivna vključenost v učni proces, kar je v nasprotju z npr. klasičnim predavanjem, pri katerem so študenti pasivni prejemniki informacij, ki jih podaja učitelj (Prince, 2004, str. 1).

Pojem aktivnega učenja se močno prekriva (včasih tudi zamenjuje) s pojmom na študenta osredinjenega učenja (angl. *student-centred learning*)<sup>1</sup>. Pri slednjem gre za mlajši pojem<sup>2</sup>, ki pa se navezuje na iste ideje in teoretske predpostavke kot aktivno učenje (tj. na izkustvo, refleksijo, avtonomijo in svobodo pri učenju idr.), ob tem pa tudi na pojem (tudi teorijo) na izidih temeljčnega izobraževanja (angl. *outcome-based education*), kjer gre v osnovi za idejo, da mora biti vsak vidik izobraževanja organiziran okrog izobraževalnih ciljev in izidov (Spady, 1994). V kontekstu visokošolskega izobraževanja v Evropi se pojem aktivnega učenja povezuje z bolonjskimi reformnimi procesi (Bologna Process, 1999) in aktivnostmi za modernizacijo visokošolskega izobraževanja v okviru ustanov Evropske unije (npr. High Level Group on ..., 2014). Z

1 Več o na študenta osredinjenem učenju in poučevanju npr. v Cvetek (2019).

2 Izraz je bil v tej zvezi prvič omenjen v komuniketu Londonske konference evropskih ministrov, odgovornih za visoko šolstvo (Londonski komuniket, 2007, str. 7).



vključitvijo novega standarda v revidirane *Standarde in smernice za zagotavljanje kakovosti v evropskem visokošolskem prostoru* (Standardi in smernice ..., 2015) je postalo na študenta osredinjeno učenje splošni okvir za modernizacijo poučevanja in učenja v visokošolskih ustanovah v Evropi. Kot določa standard 1.3 v tem dokumentu, naj bi visokošolske ustanove izvajale študijske programe »na način, ki študente spodbuja k aktivni vlogi pri ustvarjanju učnega procesa« (str. 12)<sup>3</sup>.

Z namenom, da bi pojem aktivnega učenja postavili na trdna teoretska tla, bomo v naslednjem podpoglavju na kratko pregledali nekaj teoretskih pristopov in iz njih izvedenih metodoloških načel, ki dajejo podlago aktivnemu učenju.

## 2.2 Teoretske podlage aktivnega učenja

»Preučevanje človeške kognicije je empirična znanost s solidno teoretsko osnovo in na raziskovanju temelječimi aplikacijami, ki ga lahko in bi ga morali uporabljati v visokošolskih učilnicah.« — Diane F. Halpern in Milton Hakel, *Applying the Science of Learning to the University and Beyond*, 2003, str. 38

Za aktivno učenje ne obstaja enotna teorija, niti določen sklop pedagoških praks. Gre za krovni pojem, ki vključuje vrsto teorij o učenju in iz njih izhajajočih pristopov k poučevanju ter široko paleto poučevalnih strategij in učnih aktivnosti. Vsem, tako teorijam in pristopom kot poučevalnim strategijam in učnim aktivnostim, pa je skupno to, da vidijo visokošolsko učilnico (tudi spletno) kot kraj, kjer se učenje dogaja na način, da študenti skozi opravljanje v učenje in osebni razvoj usmerjenih aktivnosti ter nalog gradijo svoje znanje in razvijajo svojo profesionalno kompetentnost. Spodaj je nekaj ključnih teorij, ki so podlaga pristopom in poučevalnim strategijam, ki spodbujajo aktivno učenje.

Aktivno učenje temelji na **konstruktivistični teoriji učenja** (Dewey, 1938; Piaget, 1950; Vygotsky, 1978), ki poudarja, da se ljudje učimo skozi gradnjo lastnega razumevanja (oz. razumevanj), tj. tako, da skozi kritični razmislek (refleksijo), skozi povezovanje novih idej in izkustev z obstoječim znanjem in izkustvi ter skozi sodelovanje in skupno delo gradimo in razvijamo svoje znanje in kompetentnost. Pristopi, ki spodbujajo aktivno učenje, od študentov (učečih se) pričakujejo, in pogosto eksplicitno zahtevajo, da tvorijo povezave med novimi informacijami in znanjem (predstavami oz. miselnimi modeli), ki ga že imajo. Učne aktivnosti in naloge aktivnega učenja od študentov zahtevajo, da se soočijo s svojimi obstoječimi in pogosto napačnimi razumevanji ter s preoblikovanjem obstoječih (najpogosteje skozi kritični razmislek

<sup>3</sup> Glede na to, da se značilnosti na študenta osredinjenega učenja precej prekrivajo z značilnostmi aktivnega učenja, bomo v izogib terminoloških nejasnosti v naslednjih poglavjih večinoma uporabljali pojem aktivnega učenja.



in sodelovanje ter skupno delo) pridejo do novih ali izboljšanih razumevanj (predstav, miselnih modelov). Cilj poučevanja po konstruktivističnih načelih je potemtakem, da študentom zagotovi izkustva, ki jim bodo pomagala in jim olajševala gradnjo znanja in razvoj kompetenc. Naloga učitelja je, da oblikuje (dizajnira) ta izkustva, tj. da ustvari aktivnosti in naloge, ki pri študentih spodbujajo kritični razmislek (refleksijo), preučevanje, vrednotenje idr., praviloma skozi sodelovanje in skupno delo.

Aktivno učenje se povezuje z **izkustvom** in pristopom (tudi teorijo, načeli) **izkustvenega učenja** (Kolb, 1984; Gibbs, 1988), kjer gre v osnovi za idejo, da so najboljši način za učenje izkustva, ki jih doživlja učeči se posameznik. Ta izkustva se posamezniku vtisnejo v spomin in mu pomagajo, da ohrani informacije in se spomni dejstev. Po Kolbu sestoji izkustvo učenja iz štirih stopenj oz. faz. Trenutna *konkretna izkušnja* (1. faza) je osnova za *reflektivno opazovanje* (2. faza), ki je podlaga za *abstraktno konceptualiziranje* (3. faza) in *aktivno eksperimentiranje* (4. faza). Te štiri stopnje oz. faze si sledijo v krogu (t. i. Kolbov krog), ki se začne s študentovim konkretnim izkustvom in se zaključí z njegovim aktivnim eksperimentiranjem z znanjem, ki ga je usvojil.

Izkustvo je torej še začetek procesa učenja. Kot pravi Gibbs (1988, str. 9),

[z]a to, da bi se naučili, izkustvo ni dovolj. Brez refleksije o tem izkustvu bo lahko to hitro pozabljeno in bo njegov učni potencial izgubljen. Šele iz občutkov in misli, ki se porajajo iz te refleksije, nastajajo posploševanja in koncepti. In šele koncepti nam omogočajo, da se učinkovito soočamo z novimi situacijami.

Aktivno učenje se povezuje z **refleksijo** in pristopom (tudi teorijo, načeli) **reflektivnega učenja** (Dewey, 1938; Schön, 1983; Boud idr., 1985; Gibbs, 1988), kjer gre v osnovi za proces (t. i. reflektivni proces), ki izhaja iz izkustva in vključuje premislek o sebi, svojih mislih in ravnanjih. Na primer, v procesu učenja za izpit si študent zastavlja vprašanja o svojem razumevanju snovi, ki se jo uči, in na tej osnovi ugotavlja področja, ki jim mora posvetiti več časa in truda. V povezavi z delom sodobnih profesionalcev pa se izraz nanaša na »tiste intelektualne in čustvene dejavnosti, ki jih počnejo posamezniki, da bi preučevali svoja izkustva in prišli do novih razumevanj« (Boud idr., 1985, str. 19). V literaturi je reflektivni proces pogosto opisan kot zaporedje treh stopenj oziroma faz: (1) priklic dogodka v spominu, (2) ozaveščanje o lastnih občutkih glede samega dogodka oziroma situacije in (3) povezava izkušnje s preteklimi izkušnjami in znanjem ter oblikovanje novega razumevanja (oz. novih razumevanj), kar je podlaga za bodoče dogodke in ravnanja (Boud idr., 1985). Izraz **reflektivno poučevanje** pa pomeni omogočanje priložnosti študentom, da lahko kritično preiščujejo o svojem učenju, izkušnjah in ravnanjih, to pa z namenom, da bi lahko povezovali nova spoznanja z obstoječimi znanji, idejami in izkustvi,



sprejemali in prilagajali nova znanja ter uporabili novo znanje za odločanje, izbiro in prihodnja ravnanja. Kot ugotavljajo mnogi avtorji in potrjuje izobraževalna praksa, reflektivno učenje najbolje poteka, če učitelj pri poučevanju uporablja **strategije za spodbujanje refleksije**, kot so npr. uporaba reflektivnih vprašanj (npr. Kaj je bilo pri izkušnji pozitivnega/negativnega? Zakaj ste ravnali, kot ste? Kaj ste se iz izkušnje naučili?), reflektivna diskusija, naloge reflektivnega tipa, uporaba reflektivnih dnevnikov idr. Za razvijanje sistematične refleksije se je kot koristna pokazala uporaba modelov za strukturiranje refleksije, kot je npr. Gibbsov model oz. t. i. Gibbsov reflektivni krog (Gibbs, 1988), ki sestoji iz šestih stopenj oz. korakov, in sicer: (1) opis dogodka oz. situacije, (2) občutki in misli ob dogodku, (3) vrednotenje (npr. naštevanje dobrih in slabih strani dogodka), (4) analiza (smisel ali pomen, ki ga lahko izluščimo iz dogodka), (5) sklep (npr. kaj še bi lahko storil ali česa morda ne bi smel storiti) in (6) akcijski načrt (npr. kaj bi storil drugače, če bi se dogodek ponovil).

Aktivno učenje se utemljuje v spoznanjih **znanosti učenja** (angl. *learning science(s)*), kjer gre za interdisciplinarno področje, usmerjeno v proučevanje tega, kako se ljudje učimo (in kako se ne). Znanost učenja se naslanja na spoznanja nevroznanosti, kognitivne psihologije, nevrobiologije, nevroedukacijskega raziskovanja, podatkovne analitike idr. Iz spoznanj nevroznanosti (npr. Zull, 2002; Damasio, 1994) tako izhaja, da je učenje učinkovito in uspešno:

- če se nova informacija (koncept, ideja) poveže s tem, kar študent (o tem) že ve;
- če učenje vzbuja pozitivna čustva in občutke, ki se jih študent (učeči se) zaveda;
- če učenje poteka v spodbudnem učnem okolju (fizični, psihološki, socialni prostor);
- če je študent aktivno vključen (angažiran) v učne aktivnosti in naloge;
- če ocenjevanje spodbuja in podpira učenje idr.

V svoji knjigi z naslovom (*v slovenskem prevodu*) *Umetnost spreminjanja možganov* Zull (2002) izhaja iz dejstva, da je osnovna funkcija možganov komunikacija med živčnimi celicami (povezave med nevroni). Z novimi informacijami in izkustvi iz zunanjega sveta se povezave med nevroni postopoma spreminjajo v omrežja, kar predstavlja učenje, kot ga poznamo danes. Raziskave o vlogi možganov pri učenju so pokazale, da ko se nova informacija poveže s tem, kar študenti (o tem) že vedo, možgani razvijejo novo omrežje, ki predstavlja to informacijo. Vaja (praksa) povečuje učenje, vendar le takšna, ki spodbuja komunikacijo med nevroni in ustvarja nova nevronska omrežja. Zull na podlagi spoznanj raziskav o vlogi možganov pri učenju pride do pomembnega zaključka, ki zadeva vlogo učitelja: »Najpomembnejši posamezni dejavnik pri učenju so obstoječa nevronska omrežja v študentovih možganih. Ugotovi jih in poučuj temu primerno« (Prav tam, str. 93).

Spoznanja nevroznanosti in drugih znanosti učenja imajo pomembne implikacije za visokošol-



sko poučevanje. Kot ugotavljata Doyle in Zakrajsek (2013, str. 1),

[i]z novih spoznanj o tem, kako se človeški možgani učijo, jasno izhaja, da so mnoge učne prakse, ki so jih visokošolski učitelji uporabljali v preteklosti in jih študenti še naprej uporabljajo, zelo neučinkovite ali preprosto napačne. Boljše učenje ne zahteva vselej več truda ali več časa; namesto tega mora posameznik to, kako se možgani naravno učijo, le bolj učinkovito povezati z zahtevami visokošolske učilnice.

Nenazadnje, aktivno učenje se povezuje z idejo **celostnega (holističnega) pristopa**, ki temelji na aktivnem vključevanju učečih se v pedagoški proces. Kadar so učeči se v učni proces umeščeni kot aktivni, sodelujoči in kritični udeleženci, ki so videni, spoštovani in razumljeni, so ustvarjeni pogoji za na študenta osredinjeno poučevanje, to pa je temelj holističnega izobraževanja. Holistični pristop vključuje »obravnava celotne osebe, ki je povezana z njenim obdajajočim kontekstom in okoljem« (Miller, 2007). Pri takem pristopu običajno ni zaznati upada motivacije ali želje do učenja. Večinoma imajo učeči se visoko željo po znanju ter po vključevanju v življenje in dejavnosti, kar jim omogoča aktivno sodelovanje in s tem pridobivanje trajnega znanja.

Proces oblikovalskega razmišljanja je utemeljen na prepričanju, da lahko težave, s katerimi se soočajo ljudje, razumemo in rešujemo celostno in z visoko mero empatije. Prav zato vključuje ne le vse tri razsežnosti človeka (telesno, duševno in duhovno), temveč tudi čustva, potrebe, motivacijo, gonilne sile védenja ipd. Pomembno je, da imamo v samem procesu v mislih holistično izkušnjo, ki zaobjema naravo, ki nas obdaja in človeško naravo; levo in desno hemisfero; konvergentno in divergentno mišljenje; logično abstrakcijo ter umetniške ideje, družbene, individualne ter personalne izkušnje in ideje.

Holistično izobraževanje se razlikuje od ostalih oblik izobraževanja, predvsem na področju postavljanja in doseganja ciljev ter pozornosti do izkustvenega učenja. Zelo pomemben segment takega pouka so odnosi in primarne človeške vrednote znotraj učnega okolja (Forbes in Martin, 2004). Holistično izobraževanje pripravlja učeče subjekte na izzive, s katerimi se srečujejo tako v osebni kot v poklicnem življenju. Najpomembnejše teorije holističnega izobraževanja so spoznavanje samega sebe, razvijanje zdravih odnosov in pozitivnih družbenih oblik vedenja, socialni in čustveni razvoj, odpornost, čut za lepoto in uživati ob/v njej ter doživljati transcendenco in resnico (Forbes in Martin, 2004, str. 3; John, 2017, str. 47). Ob tem je izredno pomembna figura učitelj ali vzgojitelj, ki je do neke mere ustvarjalec učnega okolja.

UNESCO že dalj časa poudarja pomembnost holističnega pristopa v vzgoji in izobraževanju. V eni izmed svojih publikacij navajajo, da bi »med samim vzgojno-izobraževalnim procesom morali biti bolj pozorni na multidisciplinarni pogled na realnost; na premik od avtoritarnih strategij





poučevanja, ki so osredotočene na učitelje, k bolj demokratičnim, participativnim, interaktivnim učnim metodam; na večjo fleksibilnost pri poučevanju; od vsebinsko osredotočenega do celostnega poučevanja, ki zajema kognitivno-afektivno-vedenjsko poučevanje; od gole vsebine brez vrednot do vrednotno integrirane vsebine s poudarkom na procesu vrednotenja; od zgolj akademske odličnosti do moralne odličnosti« (UNESCO, 2002, str. 156-157). K temu dodajajo, da celostna in humanistična vzgoja ohranja bistveni pomen kakovosti: »Odkrivanje in razvoj talentov vsakega posameznika, poln razcvet človekovega potenciala, učenje biti popolna človeška oseba« (UNESCO, 2002, str. 157) in paradigmatški premik »od učenja o svetu do učenja postati eno s svetom okoli nas« (Common Worlds Research Collective 2020, str. 2; UNESCO, 2021).

V naslednjem poglavju bomo pozornost namenili trem ključnim dejavnikom visokošolskega učenja in poučevanja, in sicer študentom in njihovem pristopanju k učenju, učiteljem in njihovem pristopanju k poučevanju ter dejavnikom okolja, ki pomembno vplivajo na kakovost in učinkovitost poučevalno-učnega procesa in s tem na študijsko uspešnost študentov.

## 2.3 Aktivno učenje in študenti

»Čas in energija, ki ju študenti namenijo aktivnostim, ki imajo izobraževalni namen, sta najboljši posamezni prediktor njihovega učenja in profesionalnega razvoja.«

— George D. Kuh idr., *Student Success in College*, 2010, str. 8

Ena od pomembnih značilnosti študentov (katerekoli generacije) in hkrati eden od ključnih dejavnikov, ki vplivajo na njihovo učenje in študijsko uspešnost, so pojmovanja študentov o tem, kaj učenje sploh je. Raziskave, opravljene v zadnjih desetletjih prejšnjega stoletja (npr. Marton in Säljö, 1976; Marton idr., 1984; Ramsden, 1992), so pokazale, da študenti na različne načine pristopajo k učenju in opravljanju z učenjem (študijem) povezanih nalog. V osnovi gre za dva pristopa, in sicer za t. i. površinski pristop in globinski pristop. Glavne značilnosti **površinskega pristopa** so težnja po reprodukciji vsebine, pasivno in nekritično sprejemanje idej in informacij, usmerjenost zgolj na zahteve izpita, pomanjkanje ciljev in strategij za učenje ter poudarek na učenju na pamet in rutinskih postopkih, zaradi česar študent ne zmore prepoznati ključnih načel in vzorcev. Za razliko od tega so za **globinski pristop** med drugim značilni želja študenta, da bi sam razumel gradivo, aktivna interakcija študenta z vsebino, povezovanje novih idej s predhodnim znanjem in izkušnjami ter uporaba dokazov pri presojanju in sprejemanju zaključkov<sup>4</sup>. Danes velja, da globinski pristop ustreza ciljem visokošolskega izobraževanja (več o tem npr. v Ovetek, 2015, 2019).

4 Ob obeh omenjenih pristopih (ki se v konkretnih primerih med seboj izključujeta) pa obstaja še tretji, strateški pristop (Entwistle, 1987; Biggs, 1987), ki vključuje značilnosti prej omenjenih pristopov in izhaja iz namena študenta, da bi dobil najboljše možne ocene ter vključuje uporabo strategij, kot so organizacija in učinkovita poraba časa in truda, vloženega v učenje (študij), ustvarjanje pravih pogojev in gradiv, spremljanje učinkovitosti ipd.



Raziskave so tudi pokazale (Ramsden in Entwistle, 1981; Ramsden, 1992), da na zavzemanje površinskega pristopa k učenju vplivajo načini poučevanja, pri katerih imajo študenti pasivno vlogo (npr. klasična predavanja), slabo vstopno znanje in pomanjkanje zanimanja za predmet, prevelik obseg študijskega gradiva, še najbolj pa načini ocenjevanja, ki od študentov zahtevajo memoriranje. Po drugi strani pa na zavzemanje globinskega pristopa k učenju vplivajo metode poučevanja in ocenjevanja, ki spodbujajo aktivno angažiranost z učnimi nalogami, in poučevanje, ki izkazuje učiteljevo osebno predanost vsebini (predmetu) in poudarja pomen in relevantnost vsebine (predmeta) za študente.

Eden ključnih dejavnikov, ki vplivajo na učenje študentov – in tudi eden ključnih izzivov za visokošolske učitelje – je **angažiranost študentov** (angl. *student engagement*), ki pomeni aktivno in zavzeto vključenost študenta (učečega se) v z učenjem povezane dejavnosti, kar se kaže npr. kot pozornost in sodelovanje pri uri, beleženje, zastavljanje vprašanj in odgovarjanje na vprašanja, aktivno sodelovanje v diskusijah, zavzetost pri opravljanju aktivnosti in nalog, pa tudi odzivanje na dogajanje in situacije v učilnici (npr. smeh). Angažiranost študentov je lahko vedenjska (so aktivno vključeni v izvajanje aktivnosti in nalog), čustvena (z veseljem opravljajo učne naloge), kognitivna (so prizadevni in miselno usmerjeni pri opravljanju učnih nalog) idr. V visokošolskem izobraževanju govorimo o t. i. akademski angažiranosti, ki po eni od definicij pomeni »čas, energijo in sredstva, ki jih študenti namenijo aktivnostim, ki so bile oblikovane z namenom spodbujanja učenja na univerzi« (Krause, 2005, str. 3).

Učitelji lahko skozi zagotavljanje podpore s svojo dostopnostjo, spodbujanjem interakcije in vzpostavljanjem okolja, ki spodbuja učenje, ogromno vplivajo na angažiranost študentov. Kot izhaja iz literature o angažiranosti študentov (Frederics idr., 2004; Barkley, 2010; Zepke in Leach, 2010), naj bi učitelji med drugim:

- oblikovali kurikulum predmeta tako, da spodbuja interakcijo med študenti in učiteljem ter med samimi študenti;
- novo znanje povezovali z znanjem in izkušnjami, ki ga/jih študenti že imajo;
- uporabljali strategije aktivnega učenja;
- izkazovali osebno predanost vsebini oz. predmetu in poudarjali pomen in relevantnost vsebine in predmeta za študente;
- izboljševali samozaupanje študentov (npr. tako, da študentom omogočijo, da prevzamejo nekaj nadzora nad svojim učenjem);
- zagotavljali študentom priložnosti, da se učijo samostojno in drug z drugim;
- povečevali priložnosti za interakcijo (npr. skozi delo v parih in skupinah);



- zagotavljali učna izkustva, ki študentom pomenijo izziv;
- zagotavljali vključujočo akademsko kulturo, ki sprejema različnost;
- bili dostopni in dovzetni za potrebe študentov;
- uporabljali tehnologijo na način, ki spodbuja motivacijo in aktivno sodelovanje študentov.

V visokošolskem izobraževanju se uveljavlja spoznanje, da je angažiranje študentov v prvi vrsti odgovornost učitelja, ki postaja vse manj posredovalec znanja in vse bolj oblikovalec in facilitator<sup>5</sup> učnih izkustev in priložnosti (Smith idr., 2005, str. 2).

Raziskave so tudi pokazale, da se visokokakovostno (tj. aktivno) učenje močno povezuje z **motivacijo**, ki se nanaša na osebno naložbo posameznika v doseganje zelenega stanja ali rezultata (Maehr in Meyer, 1997). V kontekstu učenja motivacija vpliva na smer, intenzivnost, vztrajnost in kakovost učnih vedenj, v katere so vključeni študenti (učeči se) (Ambrose idr., 2010, str. 68–69). Po eni razlagi (Barkley, 2010, str. 6) je angažiranost »produkt motivacije in aktivnega učenja« in je »zmnožek, in ne vsota, ker se ne bo pojavila, če katerikoli element manjka«. Kot pravi avtorica, lahko učitelj pri poučevanju predmeta uporablja na desetine tehnik aktivnega učenja, toda če študenti niso motivirani za učenje, do njihovega angažiranja ne bo prišlo. Podobno učitelj, ki si prizadeva povečati motivacijo študentov z upoštevanjem značilnosti, izkušenj in perspektiv študentov, vendar uporablja neaktivne tehnike poučevanja (klasična predavanja, obvezno branje), pri svojem predmetu morda ne bo mogel doseči angažiranosti študentov (Prav tam).

Kot izhaja iz literature in izobraževalne prakse, lahko učitelj motivacijo študentov spodbuja tako, da:

- študente seznaniti s cilji in učnimi izidi predmeta, kriteriji za ocenjevanje in koristjo, ki jo prineseta vložen čas in trud;
- študentom pojasniti razloge za uporabo metod poučevanja, izbiro nalog in načinov preverjanja in ocenjevanja znanja;
- v svoje poučevanje vključuje aktivnosti, ki izhajajo iz situacij in problemov resničnega sveta;
- študentom govori in z njimi razpravlja o relevantnosti učnih nalog za njihove prihodnje kariere;
- pri študentih spodbuja refleksijo o svojem učenju in uspešnosti;
- študente povratno informira o njihovi uspešnosti in jih opozarja na najpogostejše napake, probleme idr.

---

<sup>5</sup> Facilitirati: narediti lažje.



Na motivacijo študentov za učenje pomembno vpliva **relevantnost** tega (aktivnosti, naloge), kar se dogaja v visokošolski učilnici. Za relevantne veljajo dejavnosti, v katerih študenti vidijo smisel, ki jih čustveno pritegnejo, jih povežejo s tem, kar (o tem) že vedo, in jim tako pomagajo shraniti informacije v dolgoročni spomin. Relevantnost lahko učitelj doseže npr. tako, da s študenti razpravlja o tem, kako se lahko teorija uporablja v praksi, da nove koncepte poveže s primeri iz lokalnega okolja ali da skupaj s študenti poišče načine uporabe teorije v aktualnih vprašanih in dogodkih (Kember in Hong, 2008, str. 249).

Kot je splošno znano, ima na učenje študentov ključen vpliv poučevanje, ki so ga deležni. O tem, kakšno je oz. naj bi bilo poučevanje, ki omogoča in spodbuja aktivno učenje, govori naslednje podpoglavje.

## 2.4 Poučevanje, ki spodbuja aktivno učenje

»Učenje se lahko – in pogosto se – dogaja brez poučevanja, toda poučevanje se ne more dogajati brez učenja; poučevanje brez učenja je zgolj govorjenje.«

— Angelo in Cross, *Classroom Assessment Techniques*, 1993, str. 3

Podobno kot je pristopanje študentov k učenju močno odvisno od njihovih prepričanj o tem, kaj učenje sploh je (glej prejšnje podpoglavje), je pristopanje učiteljev k poučevanju močno odvisno od njihovih **prepričanj** o tem, za kaj pri poučevanju gre in kakšna je pri tem njihova vloga. Ta prepričanja nato vodijo in usmerjajo učiteljevo dožemanje poučevalno-učnih situacij ter oblikujejo njegova pedagoška ravnanja. Kot so pokazale raziskave, gre za širok razpon prepričanj, od prepričanja, da gre pri poučevanju za prenos informacij, do prepričanja, da gre pri poučevanju za omogočanje študentom, da gradijo svoje znanje (Lam in Kember, 2006).

Pri **pristopih** učiteljev k poučevanju gre za načine, kako se njihova prepričanja o poučevanju udeležajo v praksi. Kot so pokazale raziskave (npr. Biggs, 1999; Trigwell, Prosser in Waterhouse, 1999; Kember in Kwan, 2000; Bain, 2004; Lam in Kember, 2006), gre v osnovi za razliko med pristopom, pri katerem je v središču učitelj (in vsebina), in pristopom, pri katerem je v središču študent. Za učitelje, ki pri svojem poučevanju uporabljajo prvi pristop, je za poučevanje bistveno to, kar počne učitelj, svoje poučevanje pa razumejo predvsem kot prenašanje znanja na študente, zaradi česar pri svojem poučevanju dajejo prednost predvsem vsebinsko-organizacijskim vidikom poučevanja (npr. strukturiranju vsebine na način, da bo ta študentom čim bolj razumljiva). Po drugi strani pa učitelji, ki uporabljajo pristop, pri katerem je v središču študent, razumejo svoje poučevanje kot omogočanje študentom, da gradijo svoje znanje in razumevanje (konstruktivistični pogled).

Učitelji pa študentom ne razkrivajo le novega znanja in idej, ampak tudi svoje **osebnostne značilnosti**, tj. svoje načine razmišljanja in odzivanja na situacije, ki sproti nastajajo v visoko-



šolski učilnici. Med osebnostne značilnosti, ki spodbujajo aktivno učenje, sodijo med drugim prilagodljivost (hitro odzivanje in prilagajanje spremembam), ustvarjalnost (ustvarjanje delovnega vzdušja in zanimivih ur), empatija (razumevanje potreb in težav študentov), pristnost (v besedah in ravnanjih), žar (zmožnost navduševanja študentov), spoštljivost (npr. v interakcijah s študenti) idr.

Iz literature in sodobne izobraževalne prakse izhaja, da je za poučevanje, ki naj bi bilo skladno z načeli oz. idejo aktivnega učenja, med drugim značilno:

- da so izhodišče za poučevanje in oblikovanje učnih aktivnosti študentove potrebe (potreba, da bi vedel);
- da je cilj učenja in poučevanja izgradnja razumevanja (oz. razumevanj) in uporaba usvojenega znanja ter veščin;
- da učitelj snov, ki jo poučuje, povezuje z obstoječim znanjem in razumevanjem;
- da poteka poučevanje na način oz. z uporabo oblik aktivnega učenja (npr. sodelovalno učenje, problemsko učenje idr.);
- da učitelj pri poučevanju spodbuja refleksijo in reflektivni način razmišljanja;
- da so osnova za poučevanje in oblikovanje kurikuluma učni izidi, ki naj bi jih pri predmetu dosegli študenti;
- da poučevanje vključuje razvijanje veščin učenja (npr. samozavedanje, kritično razmišljanje, reševanje problemov, vrednotenje dokazov, tvorjenje hipotez);
- da učitelj študentom omogoča priložnosti, da se učijo samostojno in drug od drugega ter jih pri tem usmerja in jim pomaga;
- da imajo študenti nekaj nadzora nad procesi učenja (npr. skozi možnosti izbire glede nalog, rokov, kriterijev za ocenjevanje idr.);
- da študenti prevzemajo odgovornost za svoje učenje;
- da obstaja med študenti in učiteljem partnerski odnos;
- da učitelj povezuje ocenjevanje s povratnim informiranjem.

Obstaja veliko poučevalnih strategij, ki ustrezajo načelom aktivnega učenja. Spodaj so kratki opisi nekaterih pogosto uporabljenih strategij.

**Sodelovalno učenje:** študenti si skozi izmenjavo stališč in idej ter skupno delo prizadevajo, da bi opravili nalogo, rešili problem ali se naučili nove veščine. Sodelovalno učenje običajno poteka kot delo v parih, majhnih ali večjih skupinah. Oblike sodelovalnega učenja vključujejo interaktivne diskusije in debate, vrstniško učenje, delo na skupnih projektih, poučevanje drugih študentov idr.



**Problemsko in na preučevanju temelječe učenje:** problemsko učenje (angl. *problem-based learning*) in na preučevanju temelječe učenje (angl. *inquiry-based learning*) običajno potekata v obliki aktivnosti, ki imajo prožen format, vendar v osnovi sledijo vzorcu diagnosticiranja in vrednotenja izziva ali problema. Študenti npr. opredelijo oz. identificirajo problem ali izziv, diagnosticirajo možne vzroke za ta problem/izziv, razmišljajo o alternativnih rešitvah ter jih vrednotijo, izberejo najprimernejšo rešitev in utemeljijo razlog(e) za svojo izbiro.

**Učenje skozi simulacije in igre:** pri tej vrsti aktivnega učenja se študenti potopijo v aktivna učna okolja, ki simulirajo oz. so podobna izkustvom iz resničnega življenja. Aktivnosti simulacij in iger so še posebej primerne za ustvarjanje učnih situacij, ki sicer (npr. iz razlogov varnosti, zaupnosti ali tehnične izvedbe) v tradicionalni učilnici ne bi bile mogoče, npr. proces odločanja v menedžmentu ali sojenja v razpravni dvorani. Študenti npr. igrajo vloge različnih oseb, ki prinašajo alternativne poglede na obravnavano temo.

**Na primerih/scenarijih temelječe učenje** (angl. *case-based learning; scenario-based learning*): študenti so postavljeni v situacije, ki od njih zahtevajo, da koncepte, ki so se jih naučili pri uri, uporabijo v situacijah resničnega sveta. Učitelj predstavi primer/scenarij in študente pozove, da se odločijo, kaj od tega, kar že vedo, je relevantno za primer/scenarij, katere druge informacije še potrebujejo in kakšne bi bile lahko posledice njihovih odločitev ob upoštevanju širših implikacij teh odločitev. Študenti lahko svoje ugotovitve na kratko predstavijo v majhnih skupinah ali kot nalogo za oceno.

**Interaktivno predavanje:** pri interaktivnem predavanju gre za način poučevanja, ki študentom omogoča različne priložnosti za angažiranje, tj. ukvarjanje z učno snovjo oz. vsebino. Izvedba interaktivnega predavanja najpogosteje poteka na način oz. v obliki več krajših (do 20 minut) segmentov predavateljevega govora (mini predavanj), ki jim sledijo aktivnosti, namenjene razmišljanju (refleksiji) in odzivanju študentov na to, kar je bilo povedano. Študenti npr. preberejo in po potrebi dopolnijo zapiske, zapišejo vprašanje in ga postavijo predavatelju ali študentom v bližini, molče premišljujejo (tiha refleksija) in nato v parih ali skupinah diskutirajo o določenem vprašanju, povzamejo bistvene poudarke predavanja, napišejo eno stvar, ki jim je bila v predavanju najmanj razumljiva idr.

**Obrnjena učilnica** (angl. *flipped classroom*): v obrnjeni učilnici prejmejo študenti gradivo, ki se običajno obravnava na predavanjih, prek medijev, kot so video predavanja ali digitalni moduli. Čas pri uri je nato namenjen razjasnjevanju konceptov, ugotavljanju pomanjkljivih ali napačnih pojmovanj in razvijanju znanja z uporabo strategij aktivnega učenja. Z vidika Bloomove taksonomije tako študenti razvijajo nižje nivoje mišljenja (poznavanje, razumevanje) pred predavanjem, medtem ko je pri predavanju poudarek na razvijanju višjih ravni mišljenja,



kot so analiza, vrednotenje, kritična presoja idr. Obstaja vrsta dokazov, da obrnjena učilnica pri študentih izboljšuje konceptualno dojetje vsebine, ki presega pomnjenje in osnovno znanje ter prispeva k boljšemu vzdušju v učilnici.

Ob t. i. študentskih in učiteljskih dejavnih aktivnega učenja, o katerih govorita prejšnji poglavji, ima za aktivno učenje velik pomen učno okolje, ki takšno učenje omogoča in spodbuja. O tem v naslednjem podpoglavju.

## 2.5 Učno okolje, ki spodbuja aktivno učenje

»Prostori so sami agenti za spremembo. Spremenjeni prostori bodo spremenili prakso.«

Diana G. Oblinger, *Space as a Change Agent*, 2006, str. 11

Učna okolja, povedano preprosto, so mesta, kjer se ljudje učijo, in so lahko fizična (učilnice), virtualna (t. i. digitalne platforme) ali kombinirana, tj. takšna, ki vključujejo tako fizične kot digitalne sestavine. Izraz vključuje načine pristopanja k poučevanju in učenju, vrste interakcij med učiteljem in študenti ter študenti med seboj, načine organiziranja učnega procesa, kot so npr. razporeditev miz in stolov, uporaba tehnologije, ter politike, kot so npr. izpitni režim ali roki za oddajanje nalog. Učno okolje je pomemben dejavnik učenja in študijske uspešnosti študentov. Za najboljša učna okolja veljajo takšna, ki spodbujajo motivacijo in angažiranost študentov, zagotavljajo (z uporabo sodobne tehnologije) študentom dostop do učnih virov, dajejo poudarek sodelovanju in skupnemu delu ter s tem povečujejo njihovo avtonomnost in ustvarjalnost. Dve takšni sestavini sta učno ozračje in učno okolje.

**Učno ozračje** je pomemben dejavnik učnega okolja (izraza se precej prekrivata in včasih zamenjujeta) in se po eni definiciji nanaša na »intelektualna, socialna, čustvena in fizična okolja, v katerih se študenti učijo« (Ambrose idr., 2010, str. 170). Na učno ozračje vplivajo mnogi dejavniki, kot so lastnosti učitelja in študentov, kakovost interakcije, ton izvajanja predmeta, podpora, ki jo zagotavlja učitelj idr. Ti dejavniki lahko delujejo tako v učilnici kot zunaj nje. Raziskave so pokazale, da ima ozračje v visokošolski učilnici vpliv na motivacijo in s tem učenje študentov. Negativno ozračje lahko ovira učenje in študijsko uspešnost, medtem ko lahko pozitivno ozračje da učenju študentov zagon (Pascarella in Terenzini, 1991).

Učitelj lahko prispeva k pozitivnemu učnemu ozračju na različne načine, npr. tako, da:

- postavlja jasne cilje, ki naj bi jih pri predmetu dosegli študenti;
- razvija in ohranja pravila in norme, ki podpirajo želena vedenja študentov;
- uporablja strategije aktivnega učenja in spodbuja sodelovanje in skupno delo;
- ima odprt in spoštljiv odnos do študentov in se odziva na njihove potrebe;



- je jasen glede zahtev predmeta in načinov preverjanja in ocenjevanja znanja;
- zagotavlja študentom sprotne informacije o njihovem učenju in uspešnosti;
- je pozoren na dinamiko v učilnici in ukrepa takoj, ko je to potrebno.

Med posledicami novih spoznanj o učenju je tudi spremenjeno razumevanje vpliva, ki ga ima **učni prostor**, bodisi fizični ali virtualni, na učenje. Gre predvsem za zavest o potrebi po fleksibilnosti in ustvarjanju omrežij, ki omogočajo učenje povsod in ob vsakem času, tako v fizičnem kot virtualnem prostoru (Oblinger, 2006, str. 3).

Dejstvo je, da tradicionalna visokošolska učilnica s pritrjenimi klopmi in sedeži ne ustreza temu, kar danes vemo o učenju študentov. Skladno z načeli aktivnega učenja mora biti tudi učni prostor znotraj učilnic čim bolj prilagodljiv in mora omogočati prehajanje med frontalnim, individualnim in skupinskim delom. Takšni učni prostori, t. i. učilnice za aktivno učenje (angl. *active learning classrooms*), so oblikovani tako, da zagotavljajo podporo aktivnemu učenju. Tipične učilnice za aktivno učenje so najpogosteje opremljene z okroglimi mizami s premičnimi sedeži, ki študentom omogočajo, da se obrnejo drug proti drugemu in tako podpirajo interakcijo in delo v skupinah. Raziskave so pokazale, da učilnice z okroglimi mizami, ki študentom omogočajo, da so obrnjeni drug proti drugemu, spodbujajo interaktivno učenje (Parsons, 2017).

Eden najpogosteje omenjenih učinkov učnih prostorov, ki omogočajo in spodbujajo aktivno učenje, je, da se v njih bistveno spremeni socialni kontekst, v katerem potekata poučevanje in učenje. Učilnice za aktivno učenje lahko ustvarijo občutek psihološke in čustvene intimnosti, kjer so študenti in učitelji dodatno spodbujeni, da aktivno prispevajo, postavljajo vprašanja, delijo mnenja in sodelujejo drug z drugim, s čimer soustvarjajo znanje v učeči se skupnosti (Baepler in Walker, 2014).

Univerze in visokošolske ustanove danes namenjajo vse več pozornosti in sredstev preoblikovanju klasičnih učilnic v prostore, ki spodbujajo aktivno (sodelovalno, izkustveno idr.) učenje. Dejstvo pa je, da na mnogih visokošolskih ustanovah učni prostori ne ustrezajo načelom aktivnega učenja in potrebam današnjih študentov. Možnosti za ustvarjanje učnega prostora, ki spodbuja učenje, je kljub temu nekaj. Če predava v klasični predavalnici s pritrjenimi klopmi in sedeži v vrstah, lahko učitelj zapusti svoj »posvečeni«  
prostor za katedrom ali pred tablo in se med predavanjem premika, kolikor mu pač predavalnica dopušča, proti študentom. Z ustvarjanjem bližine s študenti tako učitelj odpira prostor (tudi psihološki in socialni) za učenje in sodelovanje v aktivnostih. Najpomembnejša za ustvarjanje dobrega učnega prostora v klasični predavalnici pa je uporaba strategij, ki od študentov zahtevajo aktivno sodelovanje in interakcijo, kot so diskusije, delo v parih in majhnih skupinah idr.

In kako lahko učitelj učinkovito organizira seminarsko delo v učilnici, kjer mize in stoli sicer niso





pritrjeni na tla, vendar jih je zaradi velikega števila študentov toliko, da je prostor zapolnjen do zadnjega kotička in so študenti nagnjeni drug ob drugem? Tu je rešitev preprosta, vendar zahteva nekaj fizičnega napora. Še pred začetkom ure, ko študenti šele prihajajo, lahko učitelj zaprosi nekaj študentov, da eno polovico miz zložijo na kup ob zadnji steni, preostalo polovico pa učitelj razporedi po prostoru tako, da lahko za posamezno mizo sedi 4 do 6 študentov, kar jim omogoča sodelovanje v učnih aktivnostih in opravljanje nalog individualno, v parih ali kot celotna skupina, lahko pa se tudi sprehajajo med mizami, menjavajo skupine ipd.

Nenazadnje, primer inovativnega oblikovanja učnega prostora je t. i. učna kavarna (angl. *learning café*), ki pomeni računalniško in z mediji opremljen prostor, ki (poleg kave in napitkov) zagotavlja okolje za aktivno učenje in socialno interakcijo ter dostop do učnih virov. V tipični učni kavarni so sredi velikega prostora nameščene delovne postaje s prostim dostopom, ki so namenjene za skupinsko učenje, postaje ob straneh pa za individualno delo. Notesniki, nameščeni na »kavarniških mizah«, omogočajo dostop do informacij in spodbujajo neformalne pogovore med študenti ter med študenti in akademskim osebjem.

Med nalogami, ki jih opravlja visokošolski učitelj, je oblikovanje kurikuluma predmeta ena najzahtevnejših. V sodobnem visokošolskem izobraževanju pa se od visokošolskega učitelja pričakuje, da svoj predmet oblikuje tako, da se bodo v njegovem kurikulumu odsliskavala načela aktivnega učenja. O tem v naslednjem podpoglavju.

## 2.6 Oblikovanje kurikuluma, ki spodbuja aktivno učenje

»Znanje, ki ga imajo visokošolski učitelji o oblikovanju predmeta, je najpomembnejša ovira za boljše poučevanje in učenje v visokem šolstvu.«

— L. Dee Fink, *Creating significant learning experiences: an integrated approach to designing college courses*, 2013, str. 27

V izobraževanju kurikulum na splošno pomeni celoto izkustev, ki jih študent (učeči se) doživlja v procesu učenja (študija) na izobraževalni ustanovi. Naloga učitelja (avtorja kurikuluma) je, da ta učna izkustva načrtuje in jih nato skupaj s študenti ter ob podpori, ki jo zagotavlja izobraževalna ustanova, udejanji v poučevalno-učnem procesu.

V zadnjem desetletju ali dveh se v povezavi s kurikulumom izraz ‚načrtovanje‘ vse pogosteje nadomešča z izrazom ‚oblikovanje‘ (tudi ‚dizajniranje‘), ob njem pa se vse pogosteje pojavlja izraz ‚oblikovalsko razmišljanje‘, ki v visokošolsko izobraževanje prihaja iz sveta oblikovalcev (dizajnerjev) in njihovih prizadevanj ustvariti nove izdelke za zadovoljevanje potreb uporabnikov. Za kaj pravzaprav gre in kaj ima oblikovalsko razmišljanje opraviti z visokošolskim poučevanjem in učenjem?



## 2.6.1 Oblikovalsko razmišljanje v visokošolski izobraževalni praksi

Po eni od definicij je oblikovalsko razmišljanje (angl. *design thinking*) na uporabnika osredinjen pristop k reševanju problemov, katerega cilj je v izboljšanju procesov, izdelkov, storitev idr. in ki temelji na prepletenosti veščin, procesov in miselnosti, ki ljudem pomagajo pri ustvarjanju novih rešitev za probleme (Goldman in Kabayadondo, 2017). Za oblikovalsko razmišljanje je značilno, da vključuje empatijo s končnimi uporabniki, učenje sodelovanja ter uporabo rok, uma in intuicije na načine, ki spodbujajo ustvarjalno reševanje problemov (Prav tam). Je ponavljajoč se proces, v katerem poskušamo razumeti svoje uporabnike, izpodbijati predpostavke, na novo definirati probleme in ustvariti inovativne rešitve, ki jih lahko naredimo kot prototip in preizkusimo. Na ta način vključuje nenehno eksperimentiranje s skicami, prototipi, testiranjem in preizkušanjem novih konceptov in idej. Splošni cilj je identificirati alternativne strategije in rešitve, ki niso takoj očitne z začetno stopnjo razumevanja (Interaction Design Foundation, n.d.).

### Proces oblikovalskega razmišljanja

Proces oblikovalskega razmišljanja običajno vključuje pet faz, in sicer (Interaction Design Foundation, n.d.):

**1. Empatiziranje – raziskovanje potreb uporabnikov:** ta faza se usmerja na raziskave, ki so osredotočene na uporabnika, saj želimo pridobiti empatično razumevanje problema, ki ga poskušamo rešiti. V tej fazi se posvetujemo s strokovnjaki, da izvemo čim več o področju problema. Opravimo tudi opazovanja s čim več različnih zornih kotov, da se čim bolj poistovetimo z uporabniki, saj le tako lahko postanemo sočutni do njih. Dobro je, da izkusimo tudi pristno, fizično okolje uporabnikov in na ta način pridemo globlje do osebnega razumevanja, izkušenj in motivacije vpletenih. Empatija je ključnega pomena za reševanje problemov in za proces oblikovanja, osredotočen na človeka, saj oblikovalcem omogoča, da opustijo lastne predpostavke o svetu ali problemu in pridobijo pravi vpogled v uporabnike in njihove potrebe.

**2. Definiranje – določanje potreb in težav uporabnikov:** v tej fazi organiziramo informacije, ki smo jih zbrali med stopnjo empatiziranja. Analiziramo opažanja, da bi opredelili glavne težave, ki smo jih ugotovili do te točke. Opredelitev problema mora biti osredotočena na človeka, pri tem pa moramo paziti, da v definiranje ne vpletamo lastnih želja ali potreb.

**3. Ideiziranje – izpodbijanje predpostavk in ustvarjanje idej:** ta faza je namenjena ustvarjanju idej. Uporabimo lahko različne tehnike, kot so možganska nevihta (z ali brez zapisovanja),



najslabša možna ideja in tehniko generiranja idej oz. SCAMPER<sup>6</sup> Tako lahko na začetku ideiziranja ustvarimo čim več idej.

**4. Prototipiranje – ustvarjanje rešitev.** v tej fazi identificiramo najboljšo možno rešitev. To je eksperimentalna faza, njen cilj pa je najti najboljšo možno rešitev za vsako težavo, ugotovljeno v prvih treh fazah. Prototipe lahko izdelamo na podlagi idej iz predhodne faze.

**5. Preizkušanje – preizkušanje rešitev.** v tej fazi procesa oblikovalskega razmišljanja preizkušamo rešitve z namenom, da pridobimo globoko razumevanje izdelka in njegovih uporabnikov. V procesu oblikovalskega razmišljanja si faze ne sledijo po vrsti, ampak jih lahko po potrebi ponavljamo in so med seboj pretočne. V začetnih fazah učenja postopka oblikovalskega načina razmišljanja se načeloma držimo sosledja vseh petih faz, kasneje pa med njimi prehajamo glede na potrebe samega procesa. Proces empatije nas ne postavlja le v oblikovanje, ki je osredotočeno na človeka, tako kot zapleteni problemi niso samo tehnične narave, temveč imajo enako zapleteno družbeno in realno razsežnost. Oblikovalsko razmišljanje je tehnologija, s pomočjo katere lahko zaživijo nove vrste raziskovanja in razpravljanja učiteljev in učencev (Goldman in Kabayadondo, 2017).

### **Pomen oblikovalskega razmišljanja za poučevanje in učenje**

Učenje z oblikovalskim razmišljanjem je usmerjeno proti cilju, ki je preseči zgolj prehod skozi korake procesa in razviti izkušnje s spreminjanjem miselnosti, kot so razvoj empatije, timsko sodelovanje, zavezanost k akcijskemu reševanju problemov, občutek učinkovitosti in razumevanje neuspeha ter vztrajnost pri ponovnem poskusu po neuspehu (Goldman in Kabayadondo, 2017). Neuspeh je z vidika oblikovalskega razmišljanja, pa tudi nasploh, nujen in sestavni del uspeha.

Poučevanje in učenje, ki temelji na oblikovanju, prevzema metode oblikovalske prakse in pedagogike oblikovanja pri poučevanju različnih predmetov in miselnih veščin. Tako oblikovalci kot izobraževalci na področju oblikovanja si prizadevajo spremeniti učilnice in predavalnice v središča za raziskovanje, ki jih vodijo študenti (učeči se), učitelje pa v oblikovalce inovativnih učnih izkušenj. Strategije poučevanja, ki temeljijo na oblikovanju, so zelo primerne za razvoj sposobnosti mišljenja, kompetenc in spretnosti za reševanje problemov 21. stoletja. To so tudi lastnosti, ki se zahtevajo od produktivnih odraslih v okolju nenehnih sprememb in negotovosti (Davis in Littlejohn, 2017). Tako učitelja kot strokovnjaka ne zanima samo ‚kako‘, temveč tudi ‚kaj in zakaj‘ ter v tem kontekstu učitelj ni

6 SCAMPER je akronim za nabor dejanj, ki jih uporabljamo pri ukvarjanju z miselnim problemom, in sicer: S – nadomesti (angl. substitute), C – združi (angl. combine), A – prilagodi (angl. adjust), M – spremeni/povečaj/zmanjšaj (angl. modify/magnify/minimize), P – uporabi za druge namene (angl. put to other uses), E – izloči (angl. eliminate) in R – obrni/preuredi (angl. reverse/rearrange).



le mojster postopka, ampak tudi vsebine in utemeljitve, saj je sposoben razložiti, zakaj je treba nekaj narediti. Učitelj je sposoben refleksije, ki vodi do samospoznanja in metakognitivnega zavedanja, ki razlikuje risarja od arhitekta, knjigovodjo od revizorja (Shulman, 1986, str. 13).

Pomemben dejavnik oblikovalskega razmišljanja je osredinjenost na človeka. V visokošolskem izobraževanju danes govorimo o „na studenta osredinjenem poučevanju in učenju“, katerega glavne značilnosti vključujejo upoštevanje študentovih potreb in interesov, omogočanje študentom, da prevzemajo odgovornost za svoje učenje, poučevanje po načelih aktivnega učenja, sodelovanje študentov pri oblikovanju kurikulumov, samostojno in samousmerjevalno učenje idr. (Cvetek, 2019). To se sklada tudi z idejo na človeka usmerjenega oblikovanja, ki je temelj oblikovalskega razmišljanja in oblikovanja. Kot pravi Brown (2019), oblikovalsko razmišljanje izkorišča zmožnosti, ki jih imamo vsi, a jih bolj običajne prakse reševanja problemov spregledajo. Ni osredotočeno le na človeka, a je samo po sebi globoko človeško. Oblikovalsko razmišljanje se opira na našo sposobnost intuitivnosti, prepoznavanja vzorcev, konstruiranja idej, ki imajo čustveni pomen in funkcionalnost, izražanja v medijih, ki niso besede ali simboli.

Koncept poučevanja kot oblikovalskega poklica ima posebne posledice za naravo izobraževanja učiteljev kot interdisciplinarne in uporabne oblikovalske vede. Široka perspektiva za učenje postavlja v ospredje osrednjo vlogo učitelja pri ustvarjalnem oblikovanju procesov poučevanja in učenja, ki je osredotočeno na študente.

Kar zadeva proces didaktičnega načrtovanja, je bistvenega pomena poudarek na ustvarjalni naravi procesa, ki je podlaga za načrtovanje učnih situacij, pedagoških dejavnosti in učnih okolij, kjer je v ospredju strokovna presoja učitelja (Hudson, 2008). V procesu oblikovanja in didaktičnega načrtovanja učnih situacij lahko faze oblikovalskega razmišljanja prilagodimo glede na vprašanja, kateri posebni primeri, pojavi, situacije, poskusi, osebe, elementi estetskega doživetja itd., v smislu katerih lahko postane struktura obravnavane vsebine za učence zanimiva, spodbudna, dostopna, predstavljiva ali nazorna. V skladu s tem lahko obravnavamo proces didaktičnega oblikovanja kot prilagoditev tradicionalnega modela načrtovanja poučevanja v obliki cikličnega procesa analize, oblikovanja, razvoja, interakcije in vrednotenja, ki vodi do poznejšega procesa preoblikovanja, uporabe in razširitve (Hudson, 2008).

V sodobni visokošolski izobraževalni praksi se oblikovalsko razmišljanje udejanja v pristopih in modelih oblikovanja predmetov in študijskih programov (kurikulumov), ki temeljijo na načelih aktivnega učenja in na studenta osredinjenih pristopih k poučevanju, ki izhajajo iz potreb študentov in upoštevajo študente kot enakopravne udeležence v poučevalno-učnem procesu. Ključna značilnost takšnih pristopov k oblikovanju kurikulumov predmetov je,



da proces oblikovanja poteka po načelu »od zadaj naprej«, tj. da učitelji pri oblikovanju predmetov izhajajo iz predvidenih učnih izidov, tj. tega, kar naj bi bili študenti zmožni izkazovati po zaključenem procesu učenja, temu (izidom) pa so prilagojene oz. z njimi poravnane poučevalno-učne aktivnosti in načini preverjanja in ocenjevanja znanja. Najbolj znan in najpogosteje uporabljan model je t. i. model konstruktivne poravnave (angl. *constructive alignment*), ki ga je razvil John Biggs (1999; Biggs in Tang, 2007) in danes velja za enega najbolj vplivnih konceptov v visokošolskem izobraževanju. V nadaljevanju je kratek opis modela in postopka oblikovanja kurikuluma predmeta po načelih konstruktivne poravnave.

### 2.6.2 Oblikovanje kurikuluma predmeta po načelih konstruktivne poravnave

Model konstruktivne poravnave (angl. *constructive alignment model*) izhaja iz načela, da študent (učeči se) gradi svoje učenje in znanje skozi opravljanje ustreznih učnih aktivnosti in je naloga učitelja, da ustvari okolje, ki te aktivnosti omogoča in podpira. Model je zgrajen po načelu »od zadaj naprej« in na predpostavki, da je učni načrt oblikovan tako, da so učne aktivnosti in naloge za preverjanje in ocenjevanje znanja poravnane z učnimi izidi, ki naj bi jih študenti dosegli pri predmetu. Pri tem je pomembno, da učitelji čim bolj natančno opredelijo cilje in učne izide, ki naj bi jih dosegli študenti ter pripravijo ali predlagajo aktivnosti, s katerimi lahko študenti te cilje (izide) dosežejo. Glede na znano dejstvo, da večina študentov svoje učenje vselej prilagaja zahtevam izpita, morajo učitelji zagotoviti, da bodo z ocenjevanjem ocenjevali, v kolikšni meri študenti dosegajo predvidene učne izide, saj bodo tako študenti svoje učenje (študij) prilagajali prav temu – doseganju predvidenih učnih izidov.

Za kurikulum predmeta, ki je oblikovan skladno z modelom konstruktivne poravnave, je tako značilno:

- da so cilji in učni izidi jasno napisani in usmerjeni k razvijanju višjih ravni mišljenja (analiza, sinteza, vrednotenje), in ne zgolj na poznavanje in razumevanje;
- da so poučevalne strategije in učne aktivnosti skladne s cilji in usmerjene k doseganju učnih izidov ter oblikovane tako, da študente angažirajo v aktivno učenje;
- da so načini preverjanja in ocenjevanja skladni z učnimi cilji/izidi in poučevalnimi strategijami ter da z ocenjevanjem merimo to, kar naj bi merili.

Skladno z zgornjimi načeli so koraki v procesu oblikovanja kurikuluma predmeta ali učne enote naslednji: (1) definiranje predvidenih učnih izidov, (2) izbira poučevalnih strategij in učnih aktivnosti ter (3) določanje načinov preverjanja in ocenjevanja<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Drugi in tretji korak sta lahko zamenjana.



## 1. Defniranje predvidenih učnih izidov

Po splošni definiciji so *učni izidi*<sup>8</sup> specifične izjave o tem, kaj naj bi študent (učeči se) znal, razumel ali bil zmožen izkazovati po zaključenem procesu učenja, pri čemer je proces učenja lahko predavanje, predmet oz. učna enota ali celoten program (Kennedy idr., 2007, str. 5). Osnovno načelo, ki ga mora učitelj upoštevati pri oblikovanju predmeta ali učne enote, je, da najprej jasno definira cilje, tj. to, kar naj bi študenti po uspešno zaključenem predmetu ali učni enoti znali oz. bili zmožni, pri čemer se znanje oz. zmožnosti študentov nanašajo tako na kognitivno (miselno) in psihomotorično (veščine, spretnosti) kot afektivno (stališča, vrednote) razsežnost. Zatem pa, izvedeno iz ciljev, učitelj določi predvidene učne izide. Bistveno pri tem je, da pri pisanju ciljev uporablja splošne glagole (npr. poznati, razumeti, ceniti), pri pisanju predvidenih učnih izidov pa glagole delovanja (npr. opisati, primerjati, ovrednotiti).

Pri določanju predvidenih učnih izidov si lahko učitelj pomaga z uporabo ene od **taksonomij** (klasifikacij), npr. Bloomove taksonomije spoznavnih ciljev (Bloom, 1956) ali njene posodobljene verzije<sup>9</sup> (Anderson in Krathwohl, 2001). Spodaj so nivoji Bloomove taksonomije, razvrščeni po hierarhičnem redu, pri čemer pomeni ,1' najnižji in ,6' najvišji nivo.

1. *Poznavanje*: pomnjenje, priklic prej naučene snovi iz spomina (ni produkt mišljenja);
2. *Razumevanje*: zmožnost izgradnje pomena iz gradiva;
3. *Uporaba*: zmožnost uporabe naučenega gradiva v novih, konkretnih situacijah;
4. *Analiza*: zmožnost razgradnje problema na njegove sestavne dele in ugotavljanja povezav med njimi;
5. *Sinteza*: zmožnost združevanja ločenih delov v koherentno ali novo celoto;
6. *Vrednotenje*: zmožnost presoje, vrednotenja nečesa glede na dani namen.

## 2. Izbiranje poučevalnih strategij in učnih aktivnosti

Pri izbiranju poučevalnih strategij in učnih aktivnosti gre v osnovi za to, da učitelj izbere takšne poučevalne strategije in učne aktivnosti, ki ustrezajo oz. so poravnane s prej določenimi predvidenimi učnimi izidi. Pri *poučevalnih strategijah* gre za procese (metode, postopke), ki so oblikovani za doseganje ciljev in učnih izidov predmeta in jih učitelj uporablja, da bi študente pripravil k ukvarjanju z aktivnostmi, ki vodijo k doseganju ciljev in učnih izidov (nekaj pogosto uporabljenih poučevalnih strategij je na kratko opisanih v podpoglavju 1.4). *Učne aktivnosti* pa

8 V uporabi sta tudi izraza ,učni dosežki' in ,učni rezultati'.

9 V posodobljeni verziji Bloomove taksonomije je vrstni red obeh najvišjih ravni zamenjan, tako da sta najvišji ravni ,ovrednotiti' in ,ustvariti' (namesto sinteze). Posodobljena verzija naj bi bila primernejša za oblikovanje predvidenih učnih izidov na naravoslovno-tehniškem (npr. arhitektura) in umetniškem področju.



so načini uresničevanja poučevalnih strategij, tj. to, kar počno študenti (pri uri ali drugje, npr. doma), da bi dosegli učni cilj oz. izid, npr. berejo, primerjajo, analizirajo, ugotavljajo in rešujejo probleme idr.

Eno od vprašanj, ki si jih pri načrtovanju ali posodabljanju predmetov zastavljajo učitelji, je, kako izbrati **vsebino**, ki jo bodo pokrili (obravnavali) pri poučevanju predmeta. Obseg in hitrost povečevanja znanja na področju katerekoli discipline ter želja učiteljev, da bi študente seznanili z najsodobnejšim znanjem na področju predmeta, so razlog, da vsebine predmetov rastejo kot mitološka Hidra iz grške legende. Poskusi krčenja vsebin najpogosteje ne dajejo učinka, ker za vsako »odsekano glavo« zrasteta na njenem mestu dve novi.

V sodobnem visokošolskem izobraževanju se uveljavlja spoznanje (npr. Weimer, 2002; Bain, 2004; Wiggins in McTighe, 2005), da bi si morali učitelji namesto za pokrivanje vsebine raje prizadevati za njeno selektivno odkrivanje, tj. da bi skozi razjasnjevanje pomembnih informacij, konceptov in idej, zastavljanje usmerjenih vprašanj, povratno informiranje, diagnostično ocenjevanje idr. odkrivali možna nerazumevanja konceptov in pomembnih idej, ki so sicer v središču razumevanja predmeta, vendar pa – ker niso očitni ali so morda celo nasprotni intuiciji – pri študentih povzročajo zmedo (Wiggins in McTighe, 2005). Pri oblikovanju ali posodabljanju predmeta si lahko v povezavi z vsebino učitelj zastavlja vprašanja, kot npr.:

- Zakaj je ta vsebina del predmeta?
- Zakaj je pomembno, da se je študenti naučijo?
- Katere vsebine morajo študenti pri tem predmetu ‚zares znati‘ in katere ‚bi bilo lepo‘, če bi jih znali? Kaj bi lahko zmanjšal ali izpustil?
- Kako se vsebina, ki jo nameravam pokriti, vključuje v ‚širšo sliko‘ predmeta?
- Kaj naj pokrijem s predavanji in kaj lahko študenti poiščejo sami?

Odgovor na vprašanje, katere vsebine bi lahko učitelji pri svojih predmetih zmanjšali ali izločili, je odvisen od ciljev in učnih izidov, ki naj bi jih pri predmetu dosegli študenti. Ob tem pa se morajo učitelji zavedati nevarnosti nadomeščanja izločenih vsebin z drugimi vsebinami. Kot pravi Felder (2014, str. 132),

[v]aš cilj ne bi smel biti posodabljanje kurikulumu z najnovejšim znanjem – v tej bitki ne boste nikoli zmagali. Namesto tega pripravite študente na to, kar bodo morali početi v svojih karierah – razumeti osnovne koncepte na poglobljenem nivoju, ustvarjalno, kritično in globalno razmišljati ter usvojiti novo znanje in veščine v različnih disciplinah brez pomoči profesorjev in predavanj ter ocen.



### 3. Določanje načinov preverjanja in ocenjevanja znanja

Izraz *preverjanje in ocenjevanje* (angl. *assessment*<sup>10</sup>) se na splošno nanaša na načine ugotavljanja tega, kar so se študenti naučili pri predmetu, tj. katera znanja, veščine in stališča oz. vrednote so usvojili oz. razvili. Preverjanje in ocenjevanje pa ima še druge funkcije: predstavlja cilj, ki študente motivira za učenje, razvija želene študijske veščine, kaže in ohranja standarde, študente in učitelje povratno informira o doseženem znanju študentov ter o njihovih močnih in šibkih točkah, bodoče delodajalce pa o kakovosti znanja diplomantov.

Za sodobno preverjanje in ocenjevanje znanja je značilen pristop, ki poudarja ocenjevanje „za učenje“ in v katerem so načini ocenjevanja skladni oz. poravnani s poučevalno-učnimi aktivnostmi ter predvidenimi učnimi izidi. Skladno z načeli aktivnega (tudi na študenta osredinjene) učenja, naj bi učitelji med drugim:

- razporedili preverjanje in ocenjevanje čez vse leto oz. semester;
- zagotovili študentom jasne informacije o zahtevah glede ocenjevanja in kriterijih, po katerih se bo ocenjevalo njihovo delo;
- povezovali naloge za oceno z učnimi cilji in izidi;
- pri pripravi testov in nalog za oceno upoštevali kriterije veljavnosti, zanesljivosti, objektivnosti idr.;
- povezovali oblike sprotnega (formativnega) preverjanja in končnega (sumativnega) ocenjevanja;
- manj uporabljali oblike ocenjevanja, kot so klasični izpiti in seminarske naloge, ter več samooценjevanje, vrstniško ocenjevanje, naloge na osnovi simuliranih scenarijev idr.;
- omogočili študentom nekaj izbire pri nalogah za ocenjevanje;
- zagotavljali pravočasne in dovolj podrobne povratne informacije idr.

Eno ključnih načel, ki naj bi jih pri oblikovanju strategij za preverjanje in ocenjevanje upoštevali učitelji, je, da naj bi s testi, izpiti in nalogami za oceno merili in ocenjevali predvsem tisto znanje in veščine, ki so najbolj pomembne za predmet, ki ga poučujejo. Dobro izbrana naloga za ocenjevanje bi morala učitelju povedati, ali in kako dobro je dani študent dosegel predvideni učni izid (oz. izide).

Z opisom postopka konstruktivne poravnave v procesu oblikovanja kurikulumu, ki spodbuja aktivno učenje, smo prišli skoraj do konca prvega dela tega poglavja, ki ga bomo zaključili s kratkim pregledom spoznanj o koristih aktivnega učenja in ovirah, s katerimi se pri njegovem udejanjanju srečujejo učitelji, ter načinih in strategijah za preseganje teh ovir.

---

<sup>10</sup> Angleški izraz *assessment* se nanaša tako na (sprotno) preverjanje kot (končno) ocenjevanje.





## 2.7 Ali aktivno učenje deluje?

»Kdor opravi delo, opravi učenje.« — Terry Doyle, *Learner-Centered Teaching: Putting the Research on Learning Into Practice*, 2011, str. 7

Raziskave (npr. Freeman idr., 2014; Baepler in Walker, 2014, Deslauriers idr., 2019) potrjujejo, da prinašajo pristopi, ki spodbujajo aktivno (tudi na študenta osredinjeno) učenje, vrsto koristi tako za študente kot za učitelje. Aktivno učenje med drugim:

- študentom omogoča, da skozi povezovanje novih konceptov s svojim obstoječim znanjem in izkušnjami preverjajo in izboljšujejo svoje razumevanje;
- študentom omogoča, da namesto prejemnikov informacij postanejo ustvarjalci svojega znanja;
- spodbuja interakcijo in pozitiven odnos med učiteljem in študenti ter med samimi študenti;
- razvija veščine sodelovanja in skupnega dela (ki jih bodo študenti potrebovali v svojih delovnih okoljih);
- spodbuja aktivno vključenost (angažiranost) študentov v učnem procesu;
- spodbuja študente, da kritično razmišljajo (reflektirajo) o svojem učenju in o svojih stališčih ter vrednotah;
- razvija pri študentih razvoj miselnih veščin (analiza, sinteza, vrednotenje);
- povečuje razumevanje snovi in ohranjanje naučenega v spominu;
- spodbuja samostojno, ustvarjalno in inovativno razmišljanje;
- pozitivno vpliva na stališča študentov do sebe in drugih v procesu učenja;
- prispeva k pozitivni učni klimi in odnosu med študenti ter med učiteljem in študenti;
- študentom omogoča, da se skozi sodelovanje v učnih aktivnostih in opravljanje učnih nalog povezujejo s snovjo, kar povečuje njihovo motiviranost za učenje;
- skozi interakcijo med učiteljem in študenti ter študenti med seboj ustvarja v učilnici občutek skupnosti.

Strategije aktivnega učenja pa lahko predstavljajo težavo za učitelje (še posebej začetnike) in študente. Spodaj je nekaj pogosto omenjenih ovir.

- Priprava in izvedba strategij za aktivno učenje zahtevata veliko časa.
- Učitelji v času, ki ga imajo na razpolago, ne morejo pokriti celotne vsebine predmeta.
- Veliko število študentov v učilnici preprečuje uporabo strategij aktivnega učenja.
- Nekateri študenti godrnjajo, da jih je profesor prisilil, da opravijo vse delo, namesto da bi jih poučeval.



- Mnogi učitelji so prepričani, da so dobri in ne vidijo razloga za spremembo.
- Učitelji se bojijo, da bodo izgubili nadzor nad dogajanjem v učilnici.
- Na razpolago je premalo gradiv in opreme za podporo pristopom aktivnega učenja.
- Študenti se upirajo pristopom aktivnega učenja (ker zahtevajo več dela).
- Pomanjkanje institucionalnih spodbud za poučevanje za doseganje aktivnega učenja.

Eno od ovir za aktivno učenje predstavlja tudi občutek študentov, da se pri tradicionalnih načinih poučevanja, npr. pri klasičnem predavanju, naučijo več kot pri uri, pri kateri učitelj uporablja strategije aktivnega učenja. Da to ni res, je med drugim pokazala raziskava, opravljena na Univerzi Harvard (Deslauriers idr., 2019), katere rezultati so pokazali, da čeprav so imeli študenti občutek, da so od tradicionalnih predavanj odnesli več, so se v resnici več naučili pri urah, pri katerih so učitelji uporabljali strategije aktivnega učenja. Kot pravijo avtorji, rezultati raziskave nakazujejo, da ko študenti doživijo povečan kognitivni napor, povezan z aktivnim učenjem, sprva razumejo ta napor kot znak slabšega učenja, kar ima lahko škodljiv učinek na njihovo motivacijo in angažiranost ter s tem na njihovo zmožnost, da sami usmerjajo svoje učenje. Kot poudarjajo avtorji, lahko učitelji z ustreznimi strategijami na začetku semestra izboljšajo odziv študentov na aktivno angažiranje v učilnici. Številne študije so namreč pokazale, da se študenti hitro ogrejejo za idejo, ko začnejo videvati rezultate.

Kot izhaja iz raziskovalno podprtih spoznanj, koristi uporabe strategij aktivnega učenja daleč presegajo ovire, s katerimi se pri udejanjanju aktivnega učenja soočajo učitelji, kar je več kot zadosten razlog, da se učitelji angažirajo v odpravljanje ovir, kar lahko med drugim dosežejo s/z:

- boljšim poznavanjem značilnosti (vedenjskih, kognitivnih, socialnih, psiholoških idr.) svojih študentov;
- kritičnim premislekom o svojih razumevanjih visokošolskega učenja in poučevanja;
- eksperimentiranjem z različnimi strategijami in tehnikami aktivnega in na študenta osredinjenega učenja in poučevanja;
- vključevanjem raziskovanja (tudi svojega) v svoje poučevanje;
- izmenjavo svojih izkušenj pri poučevanju za aktivno učenje s kolegi na oddelku oz. ustanovi;
- udeležbo v programih didaktičnega usposabljanja s ciljem izboljšanja svojih didaktičnih kompetenc in svoje usposobljenosti za poučevanje po načelih aktivnega učenja študentov;
- prizadevanjem za odpravo institucionalnih in sistemskih ovir za aktivno učenje.



## Literatura in viri

- Adler, M. J. (1982). *The Paideia Proposal: An Educational Manifesto*. New York: Simon & Schuster.
- Ambrose, S. A., Bridges, M. W., DiPietro, M., Lovett, M. C. in Norman, M. K. (2010). *How learning works: Seven research-based principles for smart teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Anderson, L. W. in Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessment*. New York: Addison Wesley Longman.
- Angelo, T. in Cross, P. (1993). *Classroom Assessment Techniques*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Baepler, P. M. in Walker, J. D. (2014). Active Learning Classrooms and Educational Alliances: Changing Relationships to Improve Learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 137, 27–40.
- Bain, K. (2004). *What the Best College Teachers Do*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Barkley, E. F. (2010). *Student Engagement Techniques: A Handbook for College Faculty*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Barr, R. B. in Tagg, J. (1995). From Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate Education. *Change*, 27(6), 3–25.
- Biggs, J. (1987). *Student Approaches to Learning and Studying*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. (1999). What the Student Does: teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development* 18(1), 57–75.
- Biggs, J. in Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham, UK: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. in Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals, Handbook 1: Cognitive domain*. White Plains, NY: Longman.
- Bologna Process (1999). *The European Higher Education Area*. Bologna: Bologna process.
- Bonwell, C. C. in Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. Washington, DC: The George Washington University.
- Boud, D., Keogh, R. in Walker, D., ur. (1985). *Reflection: Turning Experience into Learning*. New York: Kogan Page.
- Brown, T. (2019). *Change by Design*. New York: HarperCollinsPublishers.
- Chickering A. W. in Gamson, Z. F. (1987). Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education. *AAHE Bulletin* 39, 3–7.
- Cvetek, S. (2015). *Učenje in poučevanje v visokošolskem izobraževanju: teorija in praksa*. Ljubljana: Buča.
- Cvetek, S. (2019). *Na študenta osredinjeno poučevanje: Priročnik za visokošolske učitelje*. Ribniško selo: Akadem.



- Common Worlds Research Collective. (2020). Learning to become with the world: Education for future survival. Paper commissioned for the UNESCO Futures of Education report (forthcoming, 2021). *Unesco, ED-2020/Fo*, 1–16. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374032>
- Damasio, A. R. (1994) *Descartes' Error: Emotion, Reason and the Human Brain*, New York: Avon Books.
- Davis, M. in Littlejohn, D. (2017). *The Culture of Practice: Design-Based Teaching and Learning. V Taking Design Thinking to School: How the Technology of Design Can Transform Teachers, Learners, and Classrooms* (str. 20–40). New York and Oxon: Routledge.
- Deslauriers, L., McCarty, L. S., Miller, K., Callaghan, K. in Kestin, G. (2019). Measuring actual learning versus feeling of learning in response to being actively engaged in the classroom. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 116(39), 19251–19257.
- Dewey, J. (1938). *Experience in Education*. New York: Macmillan.
- Doyle, T. (2011). *Learner-Centered Teaching: Putting the Research on Learning Into Practice*. Sterling, VA: Stylus Publications.
- Doyle, T. in Zakrajsek, T. (2013). *The New Science of Learning: How to Learn in Harmony With Your Brain*. Sterling, VI: Stylus Publishing.
- Entwistle, N. J. (1987). *Understanding classroom learning*. London: Hodder and Stoughton.
- Felder, R. M. (2014). Why are you teaching that? *Chemical Engineering Education*, 48(3), 131–132.
- Fink, L. D. (2013). *Creating significant learning experiences: an integrated approach to designing college courses* (2. izdaja). San Francisco: Jossey-Bass.
- Finkelstein, A., Ferris, J., Weston, C. in Winer, L. (2016). Informed principles for (re) designing teaching and learning spaces. *Journal of Learning Spaces*, 5(1), 26–40.
- Forbes, S. H. in Martin, R. A. (2004). What Holistic Education Claims About Itself: An Analysis of Holistic Schools' Literature. *American Education Research Association Annual Conference*, 503, 1–26.
- Fredericks, J. A., Blumenfeld, P. C. in Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109.
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H. in Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410–8415.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Gibbs, G. (1988). *Learning by Doing: a Guide to Teaching and Learning Methods*. Further Education Unit. Oxford: Oxford Polytechnic.
- Goldman, S. in Kabayadondo, Z. (2017). *Taking Design Thinking to School. How the Technology of Design Can Transform Teachers, Learners, and Classrooms*. New York and Oxon: Routledge.
- Halpern, D. F. in Hakel, M. D. (2003). Applying the Science of Learning to the University and Beyond: Teaching for Long-Term Retention and Transfer. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 35(4), 36–41.



- High Level Group on the Modernisation of Higher Education: report to the European Commission on improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions (2014). European Commission, Publications Office.
- Hudson, B. (2008). Didactical Design Research for Teaching as a Design Profession. In B. Hudson in P. Zgaga (ur.), *Teacher Education Policy in Europe: a Voice of Higher Education Institutions* (str. 345–365). Umeå: University of Umeå, Faculty of Teacher Education.
- Interaction Design Foundation. (b.d.). *Design Thinking: The Ultimate Guide*. <https://www.interaction-design.org/courses/design-thinking-the-ultimate-guide>
- John, P. J. (2017). Holistic Approach in Education-An Overview. *International Journal of Research in Social Sciences*, 7(4), 346–353.
- Kember, D., Ho, A. in Hong, C. (2008). The importance of establishing relevance in motivating student learning. *Active Learning in Higher Education*, 9(3), 249–263.
- Kember, D. in Kwan, K. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science*, 28, 469–490.
- Kennedy, D., Hyland, Á. in Ryan, N. (2007). *Writing and Using Learning Outcomes: A Practical Guide*. Bologna Handbook C 3.4-1.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Krause, K.-L. (2005). *Understanding and promoting student engagement in university learning communities*. Paper presented at the Sharing Scholarship in Learning and Teaching: Engaging Students (21–22 sept.). Townsville: James Cook University.
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Schuh, J. H. in Whitt, E. J. (2010). *Student Success in College: Creating Conditions That Matter*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lam, B. in Kember, D. (2006). The relationship between conceptions of teaching and approaches of teaching. V: *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12(6), 693–713.
- Londonski komunike (2007). Dostopno na [http://www.arhiv.mvzt.gov.si/fileadmin/mvzt.gov.si/pageuploads/doc/dokumenti\\_visokosolstvo/Bolonjski\\_proces/London\\_komunike\\_slo.pdf](http://www.arhiv.mvzt.gov.si/fileadmin/mvzt.gov.si/pageuploads/doc/dokumenti_visokosolstvo/Bolonjski_proces/London_komunike_slo.pdf)
- Marton, F. in Saljo, R. (1976). On qualitative differences in learning II: Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 115–127.
- Marton, F., Hounsell, D. in Entwistle, N. (1984). *The Experience of Learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Maehr, M. L. in Meyer, H. A. (1997). Understanding Motivation and Schooling: Where We've Been, Where We Are, and Where We Need to Go. *Educational Psychology Review* 9(4): 371–409.
- Miller, J. (2007). *The holistic curriculum* (2. izdaja). Canada: OISE Press.
- Oblinger, D. G. (2006). Space as a Change Agent. V Diana G. Oblinger (ur.). *Learning Spaces*. EDUCAUSE, Washington, DC. <https://www.educause.edu/ir/library/pdf/PUB7102.pdf>
- Parsons, C. S. (2017). Reforming the Environment: The Influence of the Roundtable Classroom Design on Interactive Learning. *Journal of Learning Spaces*, 6(3), 24–33.



- Pascarella, E.T. in Terenzini, P. (1991). *How College Affects Students: Findings and Insights from 20 Years of Research*. San Francisco: Jossey Bass.
- Piaget, J. (1950). *The Psychology of Intelligence*. New York: Routledge.
- Prince, M. J. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223–231.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to Teach in Higher Education*. London: Routledge.
- Ramsden, P. in Entwistle, N. J. (1981). Effects of academic departments on students' approaches to studying. *British Journal of Educational Psychology*, 51, 368–383.
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to Learn*. Columbus, OH: Merrill.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Smith, K. A., Sheppard, S. D., Johnson, D. W. in Johnson, R. T. (2005). Pedagogies of Engagement: Classroom-Based Practices. *Journal of Engineering Education*, 94(1), 1–15.
- Spady, William (1994). *Outcome-Based Education: Critical Issues and Answers*. Arlington Virginia: American Association of School Administrators.
- Standardi in smernice za zagotavljanje kakovosti v evropskem visokošolskem prostoru (ESG) (2015). <http://www.nakvis.si/sl-SI/News/Details/484>
- The Future of Jobs Report* (oktober 2020). World Economic Forum. [http://www3.weforum.org/docs/WEF\\_Future\\_of\\_Jobs\\_2020.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf)
- Trigwell, K., Prosser, M. in Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education* 37, 57–70.
- UNESCO. (2002). *Learning to be: a holistic and integrated approach to values education for human development; core values and the valuing process for developing innovative practices for values education toward international understanding and a culture of peace*. UNESCO, Asia and Pacific Regional Bureau for Education.
- UNESCO. (2021). *Reimagining our Futures Together*. UNESCO: Paris, France.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weimer, M. (2002). *Learner-centered Teaching: Five key changes to practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wiggins, G. in McTighe, J. (2005). *Understanding by Design* (exp. 2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Zepke, N. in Leach, L. (2010). Improving student engagement: Ten proposals for action. *Active Learning in Higher Education*, 11(3), 167–177.
- Zull, J. E. (2002). *The Art of Changing the Brain: Enriching the Practice of Teaching by Exploring the Biology of Learning*. Sterling, VI: Stylus Publishing.



## 3. Razvoj globalnih kompetenc v visokošolskem prostoru

### *Urška Štremfel*

#### 3.1 Uvod

Globalizacija, ki smo ji priča v zadnjih desetletjih, je prodrla v vse pore zasebnega in javnega življenja. Poleg gospodarskega, tehnološkega, kulturnega in informacijskega razvoja je prinesla tudi številne izzive, med drugim naraščajoče družbene, gospodarske in druge oblike neenakosti. V tem okviru je pomembna naloga nacionalnih (visokošolskih) izobraževalnih sistemov postala vzgoja globalnih državljanov, ki se bodo znali spopasti z izzivi sodobnega globaliziranega sveta.

Čeprav je v akademskih razpravah zaslediti različne teoretske razprave in pristope globalnega izobraževanja (npr. Bamber, 2021), je skupni cilj le-teh opolnomočenje mladih z ustreznimi znanji, spretnostmi, stališči in vrednotami za uspešno delovanje v sodobnem globaliziranem svetu. Globalno izobraževanje namreč izhaja iz Freirejeve (1970) filozofije in pogledov na izobraževanje kot na sredstvo za spodbujanje družbenih sprememb. Le-ta zahteva premik od pasivnega učenja dejstev k aktivnemu razvoju spretnosti, stališč in vrednot o globalnih problemih (Hicks, 2003)<sup>1</sup>.

#### 3.2 Pomen globalnih kompetenc

Namen globalnega izobraževanja je podpreti učence, dijake in študente pri razmišljanju o svoji vlogi in vlogah drugih v lokalni in globalni skupnosti. Pomen uspešnega razvoja globalnih kompetenc posameznikov se kaže predvsem v doseganju naslednjih vidikov delovanja globalne skupnosti:

- Harmonično življenje v multikulturnih družbah

Večkulturnost predstavlja pomembno značilnost globalne skupnosti. S spoštovanjem kulturne raznolikosti v skupnostih, ki jim pripadajo, se lahko mladi naučijo živeti skupaj kot globalni državljani (UNESCO, 2014; UNESCO, 2015). Dobro razvite medkulturne kompetence predpostavljajo poglobljeno razumevanje novega lokalnega okolja in raznolikosti znotraj svojih skupnosti, hkrati pa posameznikom omogočajo uspešno sobivanje z ljudmi iz različnih kulturnih okolij.

- Uspeh na spreminjajočem se trgu dela

Chido Manjeya (2021) meni, da je ključno vprašanje globalnih kompetenc, ali izobraževalni sistem opolnomoči mlade, da bodo zaposljivi na globalnem trgu delovne sile. Le-to zahteva

---

<sup>1</sup> Čeprav ni enotne opredelitve, kaj so globalni problemi, velja prepričanje, da so le-to problemi, ki zadevajo vse posameznike, ne glede na državo in družbeno skupino, ki ji pripadajo (OECD, 2017, str. 12). Tako so globalni problemi lahko tudi lokalni problemi, ki imajo globalni doseg. Medsebojno povezanost in vzajemni vpliv lokalne in globalne ravni nazorno opišeta termin glocalizacija ter slogan »mislí globalno, deluj lokalno« (npr. Hartmeyer, 2021).



specifične kompetence, ki vključujejo povezovanje znanja med posameznimi disciplinami, kritično ocenjevanje točnosti in vrednosti informacij, razumevanje različnih perspektiv ter komunikacijo z ljudmi, ki morda nimajo istega pogleda na svet. Prav tako so v hitro spreminjajočem se svetu dela vedno bolj cenjeni posamezniki, ki se zlahka prilagajajo in znajo aplicirati svoje znanje na nove okoliščine.

- Učinkovita in odgovorna uporaba medijskih platform

V sodobnem globaliziranem svetu imamo posamezniki širok dostop do neomejene količine informacij. Medijska pismenost posameznikom omogoča boljše razumevanje sveta, v katerem živimo, odgovorno izražanje svojega mnenja preko spleta ter kritično presojo pristranskih in lažnih novic.

- Podpiranje ciljev trajnostnega razvoja

V skladu z Agendo za trajnostni razvoj do leta 2030 (Združeni narodi, 2015) je pomembno vse učence, dijake in študente podpreti, da so sposobni aktivno delovati zavoľjo trajnosti in skupne blaginje. Navedeno vključuje izobraževanje za trajnostni razvoj in trajnostni življenjski slog, človekove pravice, enakost spolov, spodbujanje kulture miru in nenasilja, globalno državljanstvo, spoštovanje kulturne raznolikosti in kulturnega prispevka trajnostnemu razvoju.

Medtem ko se mednarodne organizacije (Organizacija za ekonomsko sodelovanje in razvoj (OECD), Organizacija Združenih narodov za izobraževanje, znanost in kulturo (UNESCO), Združeni narodi (UN)) v svojih prizadevanjih osredinjajo predvsem na predstavljene pozitivne učinke razvoja globalnih kompetenc, avtorji (Brustein, 2007; Ortiz-Marcos idr., 2020) izpostavljajo, da manko le-teh lahko vodi k številnim izzivom znotraj organizacij (npr. manko spoštovanja različnosti), mednarodnim konfliktom, družbenim delitvam ter povečani neenakosti.

### 3.3 Opredelitev globalnih kompetenc

V skladu s pomenom, ki ga imajo v uspešnem delovanju globalne skupnosti, so globalne kompetence opredeljene kot večdimenzionalna spretnost, ki vključuje spretnost preučevanja lokalnih, globalnih in medkulturnih vprašanj, spretnost razumevanja in spoštovanja različnih stališč in pogledov na svet, uspešnega in spoštljivega sodelovanja z ljudmi iz različnih kultur ter aktivnega delovanja za skupno blaginjo in trajnostni razvoj (OECD, 2020).

Globalne kompetence tako sestavljajo štiri soodvisne dimenzije:

- spretnost kritičnega razumevanja lokalnih, globalnih in kulturnih vprašanj (npr. revščina, gospodarska soodvisnost, migracije, neenakost, okoljska vprašanja, konflikti, kulturne razlike in stereotipi);





- spretnost razumevanja in spoštovanja različnih pogledov na svet;
- spretnost vzpostavljanja pozitivnih interakcij z ljudmi drugih narodnosti, iz različnih etničnih, verskih, družbenih ali kulturnih ozadij ali različnega spola;
- spretnost in naklonjenost za konstruktivno aktivno delovanje za trajnostni razvoj in skupno blaginjo.

### 3.4 Ekonomski in socialni cilji razvoja globalnih kompetenc

Bamber (2021) izpostavlja, da bi razvoj globalnih kompetenc študentov v visokošolskem izobraževanju moral stremeti k doseganju treh ciljev: priprava za delo, ekonomske priložnosti in demokratično globalno državljanstvo. Bosio (2021) opozarja, da je pri razvoju globalnih kompetenc poudarek pogosto na vzgoji globalne delovne sile, ki je pripravljena na zaposlitev na globalnem trgu, in ne na vzgoji globalnih državljanov, ki posedujejo znanja, veščine in vrednote za oblikovanje bolj pravične in mirne družbe. Izpostavlja pomen kritičnega, transformativnega in spiritualnega pristopa k razvoju globalnih kompetenc. Calhoun (2002) in Ray (2007) označita neoliberalno (osredinjeno na vzgojo kompetitivne delovne sile) perspektivo razvoja globalnih kompetenc kot sredstvo za maskiranje obstoječe in naraščajoče neenakosti v in med družbami. Te neenakosti so po njunem prepričanju tako strukturne kot sistemske, prav tako pa so del zavesti vsakdanjega življenja. Ker so te neenakosti ponotranjene, pojmovane kot zagotove, dan in naraven del sveta, v katerem živimo, pogosto postanejo tudi strukturno in sistemsko vključene v (visoko)šolske kurikule in prakse.

### 3.5 Vloga visokošolskih ustanov v razvoju globalnih kompetenc

Za visokošolske ustanove velja, da je njihovo poslanstvo, poleg poučevanja in raziskovanja, tudi prispevati k družbenemu, gospodarskemu in kulturnemu razvoju skupnosti (Jones idr., 2021). V tem pogledu je ključno, da se visokošolske ustanove odzivajo in soustvarjajo sodobne družbene trende. Cilji trajnostnega razvoja (Združeni narodi, 2015) vključujejo pričakovanje, da bo izobraževanje za globalno državljanstvo vključeno v vse ravni izobraževanja v vseh državah po svetu. Guo-Brennan in Guo Brennan (2022) v tem pogledu izpostavljata javno/družbeno odgovornost visokošolskih ustanov za opolnomočenje globalno kompetentnih posameznikov, ki lahko obvladujejo priložnosti in tveganja, povezana z dinamičnimi globalnimi političnimi, socialnimi, ekonomskimi, tehnološkimi in ekološkimi vprašanji. V skladu s tem so se številne univerze po svetu opredelile kot vodilni akterji pri razvoju globalnih kompetenc in globalnega državljanstva.

Med pomembnejše cilje visokošolskih ustanov pri razvoju globalnih kompetenc uvrščamo (Guo-Brennan in Guo Brennan, 2022; Posti-Ahokas idr., 2021; Robertson, 2021):



- opolnomočenje študentov za uspešno odzivanje na ekonomsko, okoljsko in digitalno transformacijo družbe;
- opolnomočenje študentov za inovativno reševanje sodobnih globalnih problemov;
- spodbujanje kritičnih in reflektivnih vprašanj o globalnih problemih;
- razvoj medkulturnega razumevanja v organizacijski kulturi visokošolskih ustanov;
- razvoj globalne odgovornosti kot predpogoja za doseganje globalnih razvojnih ciljev, vključno s cilji trajnostnega razvoja;
- ustvarjanje skupnega globalnega dobra.

Posti-Ahokas idr. (2021) menijo, da imajo visokošolske ustanove, predvsem upoštevajoč diskurz na znanju temelječe družbe, ključno vlogo pri pospeševanju globalnega razvoja. Stein idr. (2016) kljub temu izpostavljajo, da se univerze pogosto pozicionirajo znotraj obstoječega modernega/kolonialnega globalnega imaginarija in zato tvegajo reproduciranje kolonialnega razkoraka v svetu.

Ramaswamy idr. (2021) kot pomembno vlogo visokošolskih ustanov pri razvoju globalnih kompetenc izpostavljajo vzpostavljanje medsektorskih partnerstev s skupnostjo in delodajalci na lokalnem, nacionalnem in mednarodnem nivoju. Menijo, da se v takšnih partnerstvih lahko uspešno prenaša znanje, izboljšuje proces odločanja na lokalni in mednarodni ravni ter spodbuja obvladovanje tveganj ter iskanje rešitev za doseganje ciljev trajnostnega razvoja.

Odziv na kompleksne in dinamične izzive v soodvisnem svetu zahteva od vseh državljanov, strokovnjakov in voditeljev, da hitro izboljšajo organizacijsko kulturo, politike, procese in prakse za pravičen in trajnostni razvoj, na kar je še posebej eksplicitno opozorila pandemija COVID-19 (Združeni narodi, 2020). Le-ta je izpostavila pomen globalnih kompetenc pri obvladovanju krize, razumevanja različnih kulturnih perspektiv pri reševanju problemov, izkazovanja empatije do drugih ter spodbujanja inovacij, ki presegajo nacionalne in kulturne meje (npr. Stryjek, 2021). Za obravnavo večine težko rešljivih družbenih in organizacijskih problemov morajo zato visokošolske ustanove študentom ponuditi priložnosti, da združijo najboljše ideje iz različnih perspektiv, svetovnih nazorov in izkušenj (Guo-Brennan in Guo Brennan, 2022).

Kljub poudarjeni vlogi visokošolskih ustanov pri razvoju globalnih kompetenc, Guo-Brennan in Guo Brennan (2022) izpostavljata, da je dostop do globalnega učenja po svetu omejen in neenakomeren. Večina priložnosti za globalno učenje je omejena na (mednarodne) programe oziroma specifične smeri študija nekaterih univerz. Poudarjata, da je globalne kompetence treba razumeti kot transverzalne kompetence ter jih razvijati pri vseh študentih, ne glede na državo in smer študija. Prav tako pa se je treba zavedati, da je kljub pomembni vlogi, ki jo imajo visokošolske ustanove pri razvoju globalnih kompetenc, razvoj globalnih kompetenc vseži-



vljenjski proces, ki se ne zaključi z zaključkom visokošolskega izobraževanja. V tem pogledu je naloga visokošolskih ustanov pri študentih vzbuditi zavedanje o pomenu navedenih kompetenc ter njihovega stalnega nadgrajevanja.

### 3.6 Vloga visokošolskih učiteljev v razvoju globalnih kompetenc

Bosio (2021) predpostavlja, da imajo prepričanja visokošolskih učiteljev o naravi znanja, učenja in poučevanja o globalnem državljanstvu pomembno vlogo pri razvoju globalnih kompetenc študentov. Vloga, ki jo imajo visokošolski učitelji, preko svojih pričakovanj, pedagoških pristopov in strategij poučevanja in poudarkov v kurikulumu, je ključna pri razvoju kognitivnih in afektivnih spretnosti, ki jih diplomanti potrebujejo, da postanejo globalni državljani ter svojo osredinenost na visokošolsko, lokalno in nacionalno skupnost nadomestijo s širšo globalno skupnostjo.

Guo (2014) meni, da so za razvoj globalnih kompetenc študentov pomembne globalne kompetence visokošolskih učiteljev. Te vključujejo:

- poznavanje globalnih razsežnosti predmeta, ki ga poučujejo, in relevantnih globalnih vprašanj;
- pedagoške pristope, ki vključujejo analizo primarnih virov iz različnih delov sveta, spoštovanje različnih pogledov na svet, prepoznavanje stereotipov ter razvoj medkulturnega razumevanja;
- zavezanost k povezovanju študentov z lokalno in globalno skupnostjo;
- prizadevanje za opolnomočenje študentov, da postanejo odgovorni člani svojih skupnosti in globalni državljani.

UNESCO (2018) ugotavlja, da učiteljem na vseh izobraževalnih ravneh (tudi visokošolski) primanjkuje kompetenc za uspešno in učinkovito izvajanje globalnega učenja. V podporo učiteljem pri razvoju globalnih kompetenc so pripravili priročnik z usmeritvami. V njem poudarjajo, da se poleg prenosa vsebine znanja na študente od (visokošolskih) učiteljev pričakuje, da bodo ustvarili spodbudno učno okolje ter podprli študente, da postanejo produktivni, etični, moralni in odgovorni državljani hitro spreminjajočega se in med seboj povezanega sveta. Da bi to dosegli, je potrebno dobro znanje o predmetih in pedagoških vsebinah, obvladovanje novih tehnologij in vključevanje ter občutljivost za različne potrebe študentov. Pri tem je pomembno, da se tudi sami zavedajo pomena globalnega državljanstva ter možnosti vključevanja globalnih vsebin v različna predmetna področja. Sklenejo, da je profesionalnemu razvoju (visokošolskih) učiteljev na tem področju zato treba nameniti posebno pozornost.

### 3.7 Pedagoški pristopi razvoja globalnih kompetenc

Kot uvodoma pojasnjeno, OECD (2020) globalne kompetence pojmuje kot sklop znanj, spretnosti, stališč in vrednot. V tem pogledu UNESCO (2018) poudarja, da je za razvoj globalnih



kompetenc potreben pedagoški pristop, ki poleg kognitivne vključuje tudi socialno-čustveno in afektivno dimenzijo ter vključuje dejanske izkušnje in priložnosti za razvoj, preizkušanje in izoblikovanje lastnih pogledov in stališč ter načrtovanje odgovornih ravnanj. Kot še posebej relevanten pa izpostavlja premislek, kako vključiti globalno dimenzijo v vsakodnevno visokošolsko prakso. To vprašanje je toliko bolj relevantno v okoliščinah ugotovljenega manka systemske podprtosti vključevanja tovrstnih vsebin v visokošolski kurikulum (Guo-Brennan in Guo-Brennan, 2022).

Izmed pedagoških pristopov, ki podpirajo razvoj globalnih kompetenc študentov, je v literaturi zaslediti:

- Transformativno učenje

V smislu transformativne dimenzije kurikula za razvoj globalnih kompetenc so izpostavljeni medkulturni, na pravice osredinjeni, univerzalni in sodelovalni pristopi. Ta pristop spodbuja ne le razvoj in promocijo veščin, temveč, še pomembneje, vrednot, kot so empatija, solidarnost, spoštovanje razlik in različnosti, in dejavnosti, ki naslavljajo človekove pravice, revščino in okoljske tematike. Predpostavlja, da je treba transformirati ne le univerzitetne sisteme in prakse, temveč tudi osebno in kulturno miselnost. Ima jasen fokus na samorefleksiji, zavedanju in delovanju, ki so potrebni za izzivanje globalnih struktur moči. Gre za skupek veščin in miselnosti. Gre za to, da študenti postanejo bolj vključujoči, manj diskriminatorni, odprti, reflektivni ter čustveno sposobni sprememb. Pri transformativnem učenju je torej pomembno, da študenti spremenijo svoje referenčne okvire z refleksijo svojih predpostavk in prepričan in zavednim oblikovanjem ter izvajanjem načrtov, ki bodo vodili k novim potem definiranja njihovega sveta<sup>2</sup> (Bamber idr., 2017; Banjac idr., 2022; Majewska, 2022).

- Kritično mišljenje

Kritično mišljenje lahko opredelimo kot metakognitivno aktivnost, ki jo poudarjajo domala vse visokošolske ustanove po svetu. Opredeljeno je kot intelektualni proces aktivnega in spretnega konceptualiziranja, uporabe, analiziranja, sintetiziranja in/ali vrednotenja informacij, zbranih ali ustvarjenih z opazovanjem, izkušnjo, refleksijo, sklepanjem ali komunikacijo. Predstavljalo naj bi vodilo za razvoj stališč in delovanja. Zaradi kompleksnosti globalnih kompetenc pa njihov razvoj zahteva kritično mišljenje višjega reda (Duffy idr., 2022). Kritično mišljenje je pomembno za presojo globalnih vprašanj ter obstoječih, utrjenih in pogosto neprevpraševanih neenakosti v svetu. Le-te zaradi svoje oddaljenosti od vsakodnevnega delovanja študentov lahko zahtevajo tudi abstraktno mišljenje.

---

2 Npr. kritični post-kolonialni kurikulum za razvoj globalnih kompetenc naslavja izvor globalne revščine in neenakosti ter s tem izziva depolitizirano konceptualizacijo revščine, predpostavko enotne, unilinearne poti človeškega napredka in univerzalno vrednost zahodnega znanja, tehnologije, načina vladanja (liberalna demokracija) in kapitalistične ekonomije kot poskus podrejanja nadaljevanja kolonialne logike. Daje poudarek na napačni univerzalizem globalizacije in kaže, kako se sodobne socialne, politične, ekonomske in kulturne prakse še naprej nahajajo v procesih kulturne dominacije preko vsiljevanja imperialnih struktur oblasti.



- Aktivno učenje

Pristopi aktivnega učenja so bili identificirani kot tisti, ki omogočajo ne le razvoj zavedanja globalnih problemov (oziroma znanja o globalnih problemih), temveč tudi razvoj socialnih spretnosti in vrednot. Aktivne metode učenja so pojmovane kot tiste, ki spodbujajo k aktivnemu delovanju študentov na globalni ravni. Pričakuje se namreč, da bodo študenti izkušnje, ki jih bodo pridobili v okviru aktivnih metod učenja v predavalnicah, znali prenesti tudi v situacije v resničnem svetu (Estellés in Fischman, 2021).

Yemini idr. (2019) na podlagi kvalitativne vsebine pedagoških pristopov izobraževanja za globalno državljanstvo ugotavljajo relativno pogosto zastopanost kritične pedagogike ter kritičnega mišljenja ter ne pogosto uporabo metod aktivnega učenja. Sklenejo, da (visokošolski) učitelji pri razvoju globalnih kompetenc dajejo prednost analitičnim sposobnostim študentov in ne spretnostim za aktivno udejstvovanje v (globalni) družbi.

Massaro (2022) je na podlagi sistematičnega pregleda literature o razvoju globalnega državljanstva v visokošolskih ustanovah izpostavila pomen vnaprej domišljenih in načrtovanih pedagoških pristopov ter identificirala tiste, pri katerih so bili ugotovljeni pozitivni učinki na razvoj globalnih kompetenc:

- spletno medkulturno izobraževanje s pozitivnim učinkom na globalno miselnost (Fluck idr., 2007);
- simulacija igranja vlog, kjer so bili študenti dodeljeni kot predstavniki države in so skupaj sodelovali pri sprejetju resolucije o trajnosti s pozitivnim učinkom na poznavanje globalne politike in samopercepcije kot globalnih državljanov (Levintova idr., 2011; Majewska, 2022);
- na slikah temelječa, multimodalna in na praksi temelječa pedagogika s pozitivnim učinkom na razumevanje globalnih vprašanj (Kang idr., 2017);
- »učne skupnosti«, ki združujejo študente, ki skupaj obiskujejo dva ali več predmetov ter obravnavajo neko skupno temo, s pozitivnim učinkom na zavzemanje perspektive drugega, empatije in razvoja globalnega državljanstva (Kuh, 2008);
- dialoški pristop, ki temelji na vzpostavitvi konstruktivnega dialoga v šestih korakih ter spodbuja študente, da postanejo aktivni oblikovalci prihodnosti (Robertson, 2021);
- »svetovna« pedagogika (angl. *worldly pedagogy*) s pozitivnim učinkom na razumevanje globalnih vprašanj (Fanghanel in Cousin, 2012).

Aktas in drugi (2016) so na podlagi analize praks 24 visokošolskih ustanov v petih državah identificirali naslednje dejavnosti, ki spodbujajo razvoj globalnih kompetenc: mednarodno mo-



bilnost<sup>3</sup> in učenje tujih jezikov ter relativno omejeno vključenost globalnih vsebin v formalne kurikule. Le-te so se večinsko osredinjale na pripravo študentov na vstop v globalno gospodarstvo, medtem ko so bile teme demokratičnega globalnega državljanstva relativno prezrte. Poudariti velja, da učinkovito globalno izobraževanje zahteva konsistenten pristop. Raziskave namreč kažejo, da vključevanje v občasne ali enkratne dejavnosti dolgoročno ne spodbuja razvoja globalnih kompetenc. Navedeni pristop vključuje prilagoditev kurikulov, kot tudi visokošolske učitelje, ki so usposobljeni za globalno izobraževanje in kreativno vključevanje globalnih vsebin v svoje poučevalne prakse. Pri tem uspešno usvajanje globalnih kompetenc študentov nujno ne predstavlja dodatnih vsebin, ki bi posegale v obstoječi kurikulum posameznih izobraževalnih smeri. Pomembneje je dodajanje globalne perspektive temam, ki se obravnavajo v okviru obstoječih predmetov. Visokošolske ustanove in visokošolski učitelji se razlikujejo po svoji pripravljenosti, zanimanju in zmožnosti integracije globalnih vsebin v visokošolske kurikule. Pri tem je pomembna ustrezna sistemska podpora na ravni nacionalnega visokošolskega sistema, visokošolskih zavodov, profesorjev in študentov (Huber in Reynolds, 2014).

## Literatura in viri

- Aktas F., Pitts K., Richards J. in Silova I. (2016). Institutionalizing global citizenship: A critical analysis of higher education programs and curricula. *Journal of Studies in International Education*, 21, 1–16.
- Bamber, P., Lewin, D. in White, M. (2017). (Dis-) Locating the transformative dimension of global citizenship education. *Journal of Curriculum Studies*, 50(2), 204–230. <https://doi.org/10.1080/00220272.2017.1328077>
- Bamber, P. (2021). Global Citizenship Education at Home in Higher Education: Researching Values in Professional Education. V D. Bourn (ur.), *The Bloomsbury Handbook of Global Education and Learning* (str. 262–275). Bloomsbury.
- Banjac, M., Šipuš, K., Tadič, D., Razpotnik, Š., Novak, M., Lajh, D. in Pušnik, T. (2022). *Izkustveno učenje: od teorije k praksi*. Ljubljana: Zavod za šolstvo Republike Slovenije.
- Bosio, E. (2021). Towards an Ethical Global Citizenship Education Curriculum Framework in Modern University. V D. Bourn (ur.), *The Bloomsbury Handbook of Global Education and Learning* (str. 187–206). Bloomsbury.
- Brustein, W. I. (2007). The Global Campus: Challenges and Opportunities for Higher Education in North America. *Journal of Studies in International Education*, 11(3–4), 382–391. <https://doi.org/10.1177/1028315307303918>

---

3 Mednarodna mobilnost je sicer v več študijah izpostavljena kot pomemben ali celo edini način spodbujanja globalne miselnosti in medkulturnih kompetenc. Pri tem pa se je treba zavedati tudi njenih omejitev, ki se kažejo predvsem v omejeni dostopnosti vsem študentom (npr. Robertson, 2021).



- Galhoun, C. (2002). The class consciousness of the frequent travelers: Towards a critique of actual existing cosmopolitanism. V S. Vertovec in R. Cohen (ur.), *Conceiving Cosmopolitanism: Theory, Context and Practice* (str. 86–109). Oxford University Press.
- Chido Manjeya, N. (2021). Global Education and Integration: A Look into South African Higher Education. V D. Bourn (ur.), *The Bloomsbury Handbook of Global Education and Learning* (str. 175–186). Bloomsbury.
- Duffy, L. N., Stone, G. A., Townsend, J. in Cathey, J. (2022). Rethinking Curriculum Internationalization: Virtual Exchange as a Means to Attaining Global Competencies, Developing Critical Thinking, and Experiencing Transformative Learning, *SCHOLE: A Journal of Leisure Studies and Recreation Education*, 37(1-2), 11–25. DOI: 10.1080/1937156X.2020.1760749
- Estellés, M. in Fischman, G. E. (2021). Who Needs Global Citizenship Education? A Review of the Literature on Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 72(2), 223–236. <https://doi.org/10.1177/0022487120920254>
- Fanghanel, J. in Cousin, G. (2012). 'Worldly' pedagogy: A way of conceptualising teaching towards global citizenship. *Teaching in Higher Education*, 17(1), 39–50.
- Fluck, U., Clouse, S. F. in Shooshtari, N. H. (2007). Reducing ethnocentrism in international business students with an online multicultural supplement. *Journal of Teaching in International Business*, 18(2–3), 133–151.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum.
- Guo, L. (2014). Preparing Teachers to Educate for 21st Century Global Citizenship: Envisioning and Enacting. *Journal of Global Citizenship & Equity Education*, 4(1), 1–23.
- Guo-Brennan, L. in Guo-Brennan, M.J. (ur.). (2022). *Preparing Globally Competent Professionals and Leaders for Innovation and Sustainability*. IGI Global.
- Hartmeyer, H. (2021). Globality and Internationalization in Vienna: An Exploration of a Research Seminar Using Transformative Processes in Global Education. V D. Bourn (ur.), *The Bloomsbury Handbook of Global Education and Learning* (str. 233–246). Bloomsbury.
- Hicks, D. (2003). Thirty Years of Global Education: a reminder of key principles and precedents. *Educational Review* 5(3), 265–275.
- Huber, J. in Reynolds, C. (ur.). (2014). *Developing intercultural competence through education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Jones, E., Leask, B., Brandenburg, U. in de Wit, H. (2021). Global Social Responsibility and the Internationalisation of Higher Education for Society. *Journal of Studies in International Education*, 25(4), 330–347. <https://doi.org/10.1177/10283153211031679>
- Kang, R., Mehranian, Y. in Hyatt, C. (2017). Incorporating an image-based, multimodal pedagogy into global citizenship education. *International Journal of Education & the Arts*, 18(23), 1–24.
- Kuh, G. D. (2008). Excerpt from high-impact educational practices: What they are, who has access to them, and why they matter. *Association of American Colleges & Universities*, 14(3), 28–29.



- Levintova, E., Johnson, T., Scheberle, D., in Vonck, K. (2011). Global citizens are made, not born: Multiclass role-playing simulation of global decision making. *Journal of Political Science Education*, 7(3), 245–274.
- Massaro, V. R. (2022). Global citizenship development in higher education institutions: A systematic review of the literature. *Journal of Global Education and Research*, 6(1), 98–114. <https://www.doi.org/10.5038/2577-509X.6.1.1124>
- Majewska, I. A. (2022). Teaching Global Competence: Challenges and Opportunities. *College Teaching*. <https://doi.org/10.1080/87567555.2022.2027858>
- OECD. (2017). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world: The OECD PISA global competence framework*. OECD Publishing.
- OECD (2020). *PISA 2018 results (Volume VI): Are students ready to thrive in an interconnected world?* OECD Publishing.
- Ortiz-Marcos, I., Breuker, V., Rodríguez-Rivero, R., Kjellgren, B., Dorel, F., Toffolon, M., Uribe, D., in Eccli, V. (2020). A Framework of Global Competence for Engineers: The Need for a Sustainable World. *Sustainability*, 12, 9568. <https://doi.org/10.3390/su12229568>
- Posti-Ahokas, H., Moate, J., in Lehtomäki, E. (2021). How Do Higher Education Students Negotiate Global Responsibility in Education? V D. Bourn (ur.), *The Bloomsbury Handbook of Global Education and Learning* (str. 220–232). Bloomsbury.
- Ray, I. (2007). *Globalization and Everyday Life*. Routledge.
- Robertson, SL (2021). Global competences and 21st century higher education – And why they matter. *International Journal of Chinese Education*. January–April 2021, 1–9.
- Ramaswamy, M., Marciniuk, D. D., Csonka, V., Colò, L., in Saso, L. (2021). Reimagining Internationalization in Higher Education Through the United Nations Sustainable Development Goals for the Betterment of Society. *Journal of Studies in International Education*, 25(4), 388–406. <https://doi.org/10.1177/10283153211031046>
- Stein, S., Andreotti, V. D. O. in Suša, R. (2016). ‚Beyond 2015‘, within the modern/colonial global imaginary? Global development and higher education. *Critical Studies in Education*, 60(3), 1–21.
- Stryjek, J. (2021). Counteracting the Covid-19 crisis with innovation policy tools: A case study of the EU’s supranational innovation policy. *European Research Studies*, 24(3), 450–468.
- UNESCO (2014). *Global Citizenship Education Preparing learners for the challenges of the 21st century*. Pariz: UNESCO.
- UNESCO (2015). *Global citizenship education: topics and learning objectives*, Pariz: UNESCO.
- UNESCO (2018). *Preparing Teachers for Global Citizenship Education: A Template*. UNESCO. Dostopno: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265452>
- Yemini, M., Tibbitts, F. in Goren, H. (2019). Trends and caveats: Review of literature on global citizenship education in teacher training. *Teaching and Teacher Education*, 77, 77–89.





Združeni narodi (2015). *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. Dostopno: <https://sdgs.un.org/sites/default/files/publications/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>

Združeni narodi (2020). *UN Research Roadmap for the COVID-19 Recovery. Leveraging the Power of Science for a More Equitable, Resilient and Sustainable Future*. Dostopno: [https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/2020/04/un\\_framework\\_report\\_on\\_covid-19.pdf](https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/2020/04/un_framework_report_on_covid-19.pdf)





## 4. Opazovanje prakse z reflektivnim razgovorom kot metoda profesionalnega razvoja visokošolskih učiteljev

*Jerneja Jager, Mateja Režek*

### 4.1 Uvod

V današnjem svetu, za katerega so značilne številne in hitre spremembe, ki vplivajo tudi na visokošolski prostor, narašča potreba po večjih naložbah v raziskovanje tega področja in v usposabljanje visokošolskega osebja (Vršnik Perše, 2021, str. 8). K temu so privedli številni dejavniki, med njimi poleg hitrih družbenih sprememb tudi množično vključevanje v visokošolsko izobraževanje ter kritike glede kvalitete in učinkovitosti prenašanja raziskovalnih rezultatov v uporabo in v poučevalno prakso (Light, 2009 v Vršnik Perše, 2021). Kljub temu pa univerza ohranja svoje dvojno poslanstvo, ki ga ima že od nekdaj: raziskovanje in poučevanje, ki se kaže tudi v "dvojni" nalogi univerzitetnih učiteljev: raziskovalni in pedagoški (Mezgec, 2020, str. 76). Vršnik Perše (2021, str. 9) ugotavlja, da je »na sistemski ravni znotraj evropskega prostora (še vedno) precej izpostavljeno vrednotenje kazalnikov, ki so vezani na raziskovalno delo, medtem ko je profesionalni razvoj pedagoškega vidika manj poudarjen«. V zvezi s tem Glasby (2015 v Vršnik Perše, 2021, str. 9) dodaja, da se visokošolski učitelji v »okoliščinah tekmovalnosti in merjenja pogosto znajdejo v dilemi, ali v profesionalnem razvoju posvečati več pozornosti pedagoškemu ali raziskovalnemu delu«.

Mezgec (2020, str. 76) v opisovanju tradicionalnega modela univerze izpostavi, da je bilo »samo po sebi umevno, da so visokošolski učitelji zmožni posredovati učencem znanja, do katerih so se dokopali s svojim znanstveno-raziskovalnim delom«. S tem, ko so bili znanstveno-raziskovalno aktivni, so bili neposredno vključeni tudi v pedagoški proces, pri čemer je zadostno merilo za opravljanje vloge učitelja predstavljalo strokovno znanje, ne glede na pedagoško usposobljenost (Prav tam). Danes se model kaže kot »zastarel in neprimeren za večji delež mlajše populacije« (Bucklow in Clark, 2000 v Mezgec, 2020, str. 76), ki se sedaj vključuje v visokošolsko izobraževanje in za katero je značilna velika raznolikost (Bucklow in Clark, 2000 v Mezgec, 2020, str. 76).

T. i. masifikacija univerzitetnega študija (Mezgec, 2020) je privedla do številnih izzivov:

- številni študenti ne razpolagajo z ustreznim kulturnim, socialnim in intelektualnim kapitalom (Forsyth in Furlong, 2003 v Mezgec, 2020, str. 76);
- učenje se odvija s pomočjo informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT), »kar postavlja univerzitetne učitelje v položaj, ko potrebujejo nova znanja in pedagoške kompetence« (Fraser, Greenfield in Pancini, 2017 v Mezgec 2020, str. 76);



- vse večja raznolikost študentske populacije (vse več študentov iz različnih kulturnih okolij, študentov, ki izhajajo iz okolja z nižjim socialno-ekonomskim ozadjem, študentov z raznolikim predznanjem in kompetencami na različnih področjih, študentov s posebnimi potrebami in izrednih študentov, ki so sočasno s študijem vključeni tudi v delovni proces) (Vršnik Perše, 2021, str. 8);
- potreba po vključevanju »novih oblik akademskega podpornega okolja in sodobnih inovativnih pedagoških pristopih« (Altbach idr., 2009 v Vršnik Perše, 2021);
- potreba po spremembah v pristopih k učenju in poučevanju zaradi večjih skupin, ki so posledica množičnosti vključevanja v visokošolsko izobraževanje (Hornsby in Osman, 2014 v Vršnik Perše, 2021, str. 8).

Raziskave, ki jih navaja Vršnik Perše (2021), »kažejo na velik pomen izpostavljanja visokošolskih učiteljev različnim oblikam profesionalnega razvoja, ki se dotikajo različnih vsebin« (npr. Avalos, 2011; Ebert-May idr., 2011; Hungerford-Kresser in Amaro-Jiménez, 2020) in izpostavljajo povezave med vključevanjem visokošolskih učiteljev v profesionalni razvoj in učenjem študentov, ki jih ti visokošolski učitelji poučujejo (Rutz idr., 2012 v Vršnik Perše, 2021, str. 10). Iz omenjenih raziskav avtorica Vršnik Perše (2021, str. 10) izlušči, da se »kot najpomembnejši vidik /.../ izpostavlja skupni vpliv izkušenj različnih dejavnosti profesionalnega razvoja in nadaljnji vpliv interakcij med visokošolskimi učitelji, ki se udeležujejo teh aktivnosti profesionalnega razvoja«. Avtorica nadaljuje, »da so tu učinki veliki, segajo dlje od neposrednih udeležencev posameznih delavnic in vodijo k vzpostavitvi kulture, ki podpira reflektivno in znanstveno podprto poučevanje« (Rutz idr., 2012 v Vršnik Perše, 2021, str. 10).

## 4.2 O profesionalnem razvoju visokošolskih učiteljev in nujnosti reflektivne prakse

Študija Eurydice-a (EC/EACEA/Eurydice, 2017) ugotavlja, da obstaja v preučevanih državah<sup>1</sup> zelo malo programov stalnega profesionalnega razvoja, ki bi bili obsežni in v katerih bi visokošolski učitelji imeli možnost nadgraditi svoja pedagoška znanja ter izboljšati svoje kompetence za pedagoško delo. Temu pritrjuje K. Košir (2021, str. 48), ki ugotavlja, da poznavanja sodobnih znanstvenih spoznanj s področja učenja in poučevanja študentov na večini slovenskih univerz večina visokošolskih učiteljev ne pridobi sistematično, niti jim niso na voljo sistemske priložnosti za osveževanje znanja.

---

1 Vse države članice EU ter Bosna in Hercegovina, Črna gora, Islandija, Norveška, Srbija, Švica in Turčija.



M. Ivanuš Grmek in Š. Bezjak (2021, str. 38) na osnovi pregleda literature in raziskav v slovenskem prostoru (npr. Marentič Požarnik, 1998a, 1998b; Marentič Požarnik, 2001; Marentič Požarnik in Lavrič, 2011; Cvetek, 2015; Marentič Požarnik idr., 2019; Marentič Požarnik, 2020; Ivanuš Grmek idr., 2020) izpostavljata, da je »za kakovostno in učinkovito izvajanje poučevanja /.../ še posebej pomembna refleksija, zavedanje in izboljševanje didaktične usposobljenosti in profesionalni razvoj visokošolskih učiteljev«. Potrebo po izboljševanju pedagoških kompetenc visokošolskih učiteljev Koširjeva (2021, str. 55) utemeljuje s tezo, da so »pedagoške kompetence stvar reflektiranega urjenja in ne /.../ prirojenih, stabilnih osebnostnih značilnosti«. Poudarja, da je zaradi navedenega še toliko bolj pomembno, da so visokošolski učitelji »sistemske spodbujeni k izboljševanju svojih pedagoških kompetenc«.

K. Košir (2021) se v svojem prispevku naslanja na rezultate raziskav, ki so preučevale značilnosti učiteljev, ki prispevajo k njihovem kakovostnemu poučevanju, in pri tem ugotavlja, da je mogoče sklepati na »nujnost sistematičnih priložnosti za pedagoško izpopolnjevanje in refleksijo lastnega pedagoškega dela v visokem šolstvu« (Prav tam, str. 62). To utemeljuje na osnovi analize rezultatov teh raziskav, ki kažejo, da dobro poznavanje strokovnega področja še ni napovednik kakovostnega poučevanja *per se* na tem področju, prav tako »veščine, vezane na dobro pedagoško delo, niso stvar osebnostnih lastnosti, intuicije ali kakršnihkoli drugih prirojenih sposobnosti učitelja«. Poudari, da gre za kompetence, ki jih je treba sistematično izgrajevati, in sicer preko stalnega reflektiranja svoje pedagoške prakse z namenom izboljševanja lastnega poučevanja.

Govorimo torej o potrebi po vzpostavljanju pogojev, ki bodo visokošolskemu učitelju omogočili, da postanejo reflektirajoči praktiki; tj. učitelji, ki se učijo iz svojega *razmišljanja* o izkušnjah, saj je refleksija »mentalni proces strukturiranja ali restrukturiranja izkušenj, problema, obstoječega znanja ali vpogledov« (Marentič Požarnik, 2000). To je pomembno predvsem iz razloga, ker je učitelj ključen za uspešnejše učenje študentov (Marentič Požarnik in Lavrič, 2011).

Biggs (1999, str. 2) je ta proces zelo natančno opisal:

[n]e gre le za to, da bi našli boljšo metodo poučevanja kot je npr. predavanje. Ne obstaja ena sama, vsestransko najboljša metoda poučevanja. Poučevanje je individualno. Svoje odločitve o poučevanju moramo prilagoditi učnemu predmetu, razpoložljivim sredstvom, študentom ter svojim osebnim močnim in šibkim področjem. Od tega, kako razumemo proces poučevanja in kako preko refleksije pridemo do nekih ugotovitev, je odvisno, kako lahko svoje delo opravimo bolje.

Je pa izvajanje refleksije težavno, če to počne posameznik sam. Reflektirajoči učitelj zato potrebuje podporo, da svoje poučevanje 'soočí' z lastnimi izkušnjami in poznavanjem teorije,



pri čemer proces refleksije postane sredstvo za re-konceptualizacijo pedagoške prakse. Iz tega izhaja, da reflektivna praksa pomeni predvsem *premislek* o lastnem procesu poučevanja; omogoča nam, da se vprašamo, *zakaj* in *kako* izvajamo svojo prakso (Chappell, 2007).

### 4.3 Opazovanje z reflektivnim razgovorom

Chappell (2007) v svojem prispevku izpostavi pomen opazovanja visokošolskega učitelja pri poučevanju ter reflektivni razgovor, ki opazovanju sledi, in sicer z namenom zagotavljanja profesionalnega razvoja visokošolskega učitelja ter presoje pomena in primernosti načinov poučevanja za učenje študentov. Opazovanja, ki jih v prispevku opisuje avtor, niso namenjena ocenjevanju visokošolskega učitelja, pač pa prispevajo k prepoznavanju močnih področij ter predlagajo področja izboljšav, ki bi jim bilo treba posvetiti dodatno pozornost, ali pa ponudijo alternativne pristope. Cilj procesa (opazovanja in razgovora po opazovanju), kot ga razume Chappell (2007), je oblikovati, razpravljati o, reflektirati in ovrednotiti lastne in druge pristope v izvajanju učnega procesa, reflektirati razumevanje učnega predmeta in načine poučevanja ter v sodelovanju z drugimi kolegi razvijati in izpopolnjevati veščine načrtovanja in izvajanja učnega načrta.

T. Vonta (2009) poudari, da četudi opazovanje ne pomeni edinega možnega načina zbiranja podatkov o učiteljevem delu, je le-to za učiteljev profesionalni razvoj pomembno. Pri tem Vonta (2003) opozori tudi na to, da je profesionalni razvoj posameznika na mnogo višjem nivoju, če je le-ta aktivno vključen vanj. To pomeni, da opazovanca po opazovanju vključimo v reflektivni razgovor, kjer ima priložnost razložiti svojo prakso opazovalcem, razpravljati o in reflektirati lastna pojmovanja določenih pedagoških in teoretskih konceptov, implicitnih teorij ipd.

Pri tem je pomembno poudariti, kar izpostavlja tudi Chappell (2007), da je uporabnost reflektivnih razgovorov po opazovanju močno odvisna od posameznikove (opazovančeve) osebnosti, odprtosti za povratne informacije in v veliki meri od zavzetosti za sodelovanje v procesu refleksije. Chappell (2007) ugotavlja, da so dejavnosti razgovora po opazovanju - *v katerem je posameznik prejel povratno informacijo na izvajanje pedagoškega procesa in ga tudi reflektivno skupaj s kolegi/opazovalci* - koristile tistim visokošolskim učiteljem, ki so bili pripravljeni in/ali sposobni sprejeti potrebo po spremembi.

#### 4.3.1 Opazovanje z reflektivnim razgovorom za uresničevanje aktivnega učenja in razvijanje globalnih kompetenc

Na osnovi zapisanega sva avtorici prispevka oblikovali *Vodila za opazovanje in reflektivni razgovor* (predstavljena v 5. poglavju priročnika), pri čemer sva izhajali iz dejstva, da namen opazovanja in reflektivnega razgovora ni ocenjevanje prakse visokošolskega učitelja, temveč skupno učenje opazovanega visokošolskega učitelja in kolegov opazovalcev.



Pred opazovanjem, ki traja do uro in pol, je pomembna priprava tako opazovalcev kot opazovanega. Priprava opazovalcev se lahko izvede v obliki krajšega usposabljanja, na katerem se le-ti seznanijo s protokolom opazovanja, *Instrumentom za opazovanje aktivnega učenja in razvijanja globalnih kompetenc v visokošolskem prostoru* (predstavljenim v 6. poglavju priložnika)<sup>2</sup> ter protokolom reflektivnega razgovora. Dodana vrednost usposabljanja za opazovanje je lahko tudi simulacija izvedbe učne ure, v kateri se udeleženci preizkusijo v uporabi opazovalnega obrazca.

Pred opazovanjem s strani opazovanega visokošolskega učitelja najprej pridobimo privoljenje za sodelovanje, pri čemer ga seznanimo z namenom in potekom opazovanja. Predstavimo mu protokol opazovanja in *Instrument za opazovanje* ter pravila interakcije z opazovalci (opazovalci med opazovanjem ne vstopajo v interakcijo z učiteljem ali študenti, saj bi s tem spremenili potek dela, poleg tega v tem primeru izstopijo iz vloge opazovalca).

Zavedati se je potrebno, da z opazovanjem dobimo vpogled v le uro in pol dela visokošolskega učitelja in o tem na reflektivnem razgovoru tudi teče beseda. Pogovarjamo se samo o videni praksi v okviru opazovane ure, pri čemer nam opaženo služi kot učni material za raziskovanje in poglobljanje opazovanih področij, ne pa za splošno oceno kakovosti prakse visokošolskega učitelja. Opazovanje nam služi tudi kot učna situacija, s pomočjo katere lahko tako opazovani visokošolski učitelj kot tudi opazovalci reflektirajo lastno prakso in vanjo vnašajo določene spremembe, kar je pravzaprav cilj opazovanja z reflektivnim razgovorom.

Izjemnega pomena je tudi skrb za zaupnost podatkov, saj lahko v interakciji s študenti ter kasneje na reflektivnem razgovoru pride do izmenjave zaupnih informacij. Opazovalci in opazovani visokošolski učitelj se, ko vstopijo v ta proces, morajo strinjati, da kar je bilo videno in o čemer je tekla beseda na reflektivnem razgovoru, ostane med opazovalci in opazovanim visokošolskim učiteljem.

V nadaljevanju opisujemo protokol opazovanja in protokol reflektivnega razgovora po opazovanju.

### 4.3.2 Protokol opazovanja

Opazovanje prakse visokošolskega učitelja poteka po naslednjem protokolu:

- kot smo že izpostavili, je pred opazovanjem potrebno poskrbeti za dobro pripravo opazovalcev in opazovanega;

---

2 Instrument je bil oblikovan za specifično situacijo prepoznavanja značilnosti poučevanja, ki pri študentih spodbuja aktivno učenje in razvijanje globalnih kompetenc (kot jih opredeljuje OECD (2020)), zato vsebuje nabor kazalnikov, ki so bili prepoznani kot relevantni za to situacijo. Oblikovan je kot pripomoček za usmerjeno opazovanje prakse visokošolskega učitelja, pri čemer smo za osnovne premisleke uporabili v slovenskem prostoru izvedene relevantne raziskave na tem področju (npr. Bardorfer in Kavčič, 2020; Bratož in Pirih, 2020).



- opazovalci zapisujejo opažena dejstva in ne lastnih interpretacij videnega;
- pri opazovanju opazovalci *niso* osredinjeni na študente (z vidnimi reakcijami študentov lahko zgolj podkrepijo opažene prakse visokošolskega učitelja);
- opazovalci naj bodo čim manj moteči (opazovalci sedijo, po možnosti se držijo skupaj, ne klepetajo z drugimi opazovalci, ne komentirajo videnega);
- opazovalci zapise delajo sproti (najbolje je, da opažanja beležijo na prazen list);
- po opazovanju se opaženo (dokazi) razvrsti v *Instrument za opazovanje* k ustreznim kazalnikom (če bi želeli zapisovati neposredno v opazovalni list, bi lahko dogajanje „zbežalo“);
- po zaključku učne enote oz. po približno uri in pol opazovanja opazovalci nemoteče zapustijo prostor.

Zavedati se je treba, da ob opazovanju morda ne bo moč opaziti vseh kazalnikov, vendar to ne pomeni, da visokošolski učitelj ne uporablja aktivnih pristopov v poučevanju ali da ne razvija globalnih kompetenc študentov. O neopaženih kazalnikih in njihovem uresničevanju se opazovanega vpraša na reflektivnem razgovoru.

#### 4.3.3 Protokol reflektivnega razgovora

Reflektivni razgovor po opazovanju pedagoške prakse visokošolskega učitelja poteka po naslednjem protokolu:

- prostor, v katerem se reflektivni razgovor odvija, naj bo miren, prijeten;
- pred reflektivnim razgovorom z opazovanim učiteljem je zelo pomembno, da imajo opazovalci na voljo dovolj časa, da lahko uredijo zapise z opazovanja (dokaze, ki so jih zbrali) in jih v opazovalnem obrazcu razvrstijo k ustreznim kazalnikom;
- vodja reflektivnega razgovora<sup>3</sup> najprej k besedi povabi opazovanega visokošolskega učitelja, da reflektira prakso opazovane učne ure, v kateri izpostavi npr. refleksijo lastne vloge, odzivanja študentov ipd. Vodja mu lahko zastavi vprašanja, kot npr.: *Kaj bi povedali o današnji uri? Kako bi ocenili svojo vlogo? Ali se je zgodilo kaj posebnega? Če da, kaj? Ali bi naredili kaj drugače? Kaj da, zakaj ne?;*
- vodja nato k besedi povabi opazovalce, da z opazovanim učiteljem delijo svoj prvi vtis na opaženo. Vodja reflektivnega razgovora opazovalce spodbudi k besedi z npr.: *Prosim, podelite svoj prvi vtis glede opaženega;*

---

3 Opazovalci se med seboj dogovorijo, kdo bo vodja reflektivnega razgovora. Vodja skrbi, da so v reflektivni razgovor aktivno vključeni vsi udeleženci. Pri tem so mu lahko v pomoč vprašanja, ki so navedena v podpoglavju "Protokol reflektivnega razgovora".





- vodja reflektivnega razgovora nato opazovalce povabi k deljenju dokazov, ki so jih zbrali v okviru opazovanja in ki so jih razvrstili k ustreznim kazalnikom (v tem delu razgovora, ki časovno gledano zavzame večji del te dejavnosti, opazovalci, opazovani visokošolski učitelj in vodja soočijo svoje poglede in razumevanje. To prispeva k refleksiji lastnega dela in predstavlja osnovo za načrtovanje sprememb pri vseh vključenih v ta proces);
- ko si opazovalci, opazovani in vodja reflektivnega razgovora izmenjajo dokaze, ki so jih na opazovanju zbrali in kasneje razvrstili k posameznim kazalnikom ter soočijo svoje poglede in razumevanje, drug z drugim delijo svoje uvide, do katerih so prišli tekom procesa. Vodja reflektivnega razgovora jih k temu spodbudi z vprašanji, kot npr.: *Kako ste se počutili v vlogi opazovalca/opazovanega? Kaj ste (novega) spoznali? Katere spremembe boste uvedli v svojo prakso na podlagi današnje izkušnje? Ali bi kaj posebnega izpostavili? Če da, kaj?;*
- ob koncu se vodja reflektivnega razgovora vsem zahvali za aktivno participacijo in zaključi razgovor.

#### 4.4 Zaključek

V prispevku smo najprej predstavili "tradicionalno" pojmovanje vloge univerze in visokošolskih učiteljev, ki je temeljila na razumevanju, da je že zgolj znanstveno-raziskovalna vpetost visokošolskega učitelja v zadostni meri prispevala k njegovi (dobri) pedagoški praksi. Danes vemo, da temu iz različnih razlogov, o katerih so pisali različni avtorji (glej npr. Mezgec, 2020 in Vršnik Perše, 2021), ni tako. Koširjeva (2021) npr. celo izpostavi manko in hkrati potrebo po vzpostavitvi sistemskih priložnosti za spoznavanje sodobnih znanstvenih spoznanj s področja učenja in poučevanja študentov, pri čemer poudarja pomen refleksije in (sistemsko urejenih) dejavnosti profesionalnega razvoja, ki bi bile na voljo visokošolskim učiteljem. Kot še poudari, je kompetence, vezane na pedagoško delo, treba sistematično izgrajevati preko stalnega reflektiranja svoje pedagoške prakse.

Osrednji del prispevka se nanaša na opazovanje prakse visokošolskega učitelja in reflektivni razgovor po opazovanju z namenom refleksije lastne prakse in načrtovanja potrebnih sprememb, ki lahko privedejo do kakovostnejše prakse in, v našem primeru, do bolj aktivnih metod ter razvijanja globalnih kompetenc študentov. Pri tem natančneje predstavimo pomen in potek tako opazovanja kot reflektivnega razgovora, ki kot celota lahko prispevata k večjim možnostim za sistematično spodbujanje dejavnosti profesionalnega razvoja visokošolskih učiteljev.



## Literatura in viri

- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20.
- Bardorfer, A. in Kavčič, T. (2020). Razvoj in validacija lestvice za merjenje medosebnega stika med visokoškolskimi učitelji in študenti. *Sodobna pedagogika*, 71 (2), 94–111.
- Bratož, S. in Piriš, A. (2020). Stališča študentov do vprašanj predavateljev v predavalnici. *Sodobna pedagogika*, 71 (2), 58–73.
- Biggs, J. (1999). *Teaching for quality learning at university: what the student does*. Buckingham, Philadelphia: Society for Research into Higher Education, Open University Press.
- Chappel, A. (2007). Using Teaching Observations and Reflective Practice to Challenge Conventions and Conceptions of Teaching in Geography. *Journal of Geography in Higher Education*, 31(2), 257–268.
- Cvetek, S. (2015). *Učenje in poučevanje v visokoškolskem izobraževanju: teorija in praksa*. Ljubljana: Buča.
- Ebert-May, D., Derting, T. L., Hodder, J., Momsen, J. L., Long, T. M. in Jardeleza, S. E. (2011). What We Say Is Not What We Do: Effective Evaluation of Faculty Professional Development Programs. *BioScience*, 61(7), 550–558.
- European Commission/EACEA/Eurydice, 2017. *Modernisation of Higher Education in Europe: Academic Staff – 2017. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Dostopno na: [https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/2019\\_academic\\_staff\\_2017.pdf](https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/2019_academic_staff_2017.pdf) (8. 12. 2022).
- Hungerford-Kresser, H. in Amaro-Jiménez, C. (2020) The teacher preparation initiative: a professional development framework for faculty. *Journal of Education for Teaching*, 46(1), 117–119.
- Ivanuš-Grmek, M., Javornik Krečič, M. in Ograjšek, S. (2020). Nekatere didaktične značilnosti poučevanja na Univerzi v Mariboru z vidika študentov. *Sodobna pedagogika*, 71(2), 24–39.
- Ivanuš Grmek, M. in Bezjak, Š. (2021). Kakovost na področju visokošolskega izobraževanja s poudarkom na učenju in poučevanju. V T. Vršnik Perše (ur.), *Učenje in poučevanje v visokem šolstvu. Spoznanja in izzivi* (str. 19–46). Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta. Dostopno na: <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/568> (8. 12. 2022).
- Košir, K. (2021). Kaj bi morali visokoškolski učitelji vedeti o spodbujanju kakovostnega učenja: miti in sodobna znanstvena spoznanja. V T. Vršnik Perše (ur.), *Učenje in poučevanje v visokem šolstvu. Spoznanja in izzivi* (str. 47–64). Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta. Dostopno na: <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/568> (8. 12. 2022).
- Marentič Požarnik, B. (1998a). Izpopolnjevanje univerzitetnih učiteljev za boljše poučevanje kot del kulture kakovosti. Izkušnje, prototipi, modeli za ljubljansko univerzo. V Mihevc, B. (ur.), *Za boljšo kakovost študija: pogovori o visokoškolski didaktiki* (str. 29–51). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, Slovensko društvo za visokoškolsko didaktiko.



- Marentič Požarnik, B. (1998b). Vloga izpopolnjevanja učiteljev in sodelavcev v izkazovanju pedagoške usposobljenosti v habilitacijskih postopkih. V Mihevc, B. (ur.), *Za boljšo kakovost študija: pogovori o visokošolski didaktiki* (str. 55–57). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, Slovensko društvo za visokošolsko didaktiko.
- Marentič Požarnik, B. (2000). Profesionalizacija izobraževanja učiteljev: nujna predpostavka uspešne prenove. *Vzgoja in izobraževanje*, 31(4), 4–11.
- Marentič Požarnik, B. (2001). Ali je didaktično izpopolnjevanje spodbudilo udeležence k uvažanju sprememb in novosti v pedagoško delo? V Marentič Požarnik, B. (ur.), *Visokošolski pouk – malo drugače* (str. 103–108). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Marentič Požarnik, B. in Lavrič, A. (2011). *Predavanja kot komunikacija: kako motivirati in aktivirati študente*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Marentič Požarnik, B., Šarič, M. in Šteh, B. (2019). *Izkustveno učenje*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Marentič Požarnik, B. (2020). Visokošolska didaktika in didaktično usposabljanje visokošolskih učiteljev pri nas – dosedanji razvoj, izkušnje in problemi. *Andragoška spoznanja*, 26(2), 15–32.
- Mezgec, M. (2020). Profesionalni razvoj in pedagoško usposabljanje visokošolskega učitelja. *Andragoška spoznanja/Studies in Adult Education and Learning*, 26(2), 75–85. Dostopno na: <https://journals.uni-lj.si/AndragoskaSpoznanja/article/view/9191/8977> (8. 12. 2022).
- OECD (2020). PISA 2018 results (Volume VI): Are students ready to thrive in an interconnected world? Paris: OECD Publishing.
- Vonta, T. (2003). *Kazalci kvalitete organizirane predšolske vzgoje*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Vonta, T. (2009). *Organizirana predšolska vzgoja v izzivih družbenih sprememb*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Dostopno na: <https://www.pei.si/ISBN/978-961-270-026-3.pdf> (8. 12. 2022).
- Vršnik Perše, T. (2021). Spoznanja in izzivi sodobnih pogledov na učenje in poučevanje v visokem šolstvu. V T. Vršnik Perše (ur.), *Učenje in poučevanje v visokem šolstvu. Spoznanja in izzivi* (str. 5–17). Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta. Dostopno na: <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/568> (8. 12. 2022).





## 5. Vodila za opazovanje in reflektivni razgovor

*Jerneja Jager in Mateja Režek*

### Opazovanje in reflektivni razgovor

Namen opazovanja in reflektivnega razgovora je skupno učenje opazovanega visokošolskega učitelja in kolegov opazovalcev.

Opazovanje služi kot učna situacija, s pomočjo katere lahko opazovani visokošolski učitelj in opazovalci reflektirajo lastno prakso in vanjo vnašajo določene spremembe, kar je cilj opazovanja z reflektivnim razgovorom.

Namen ni ocenjevanje prakse opazovanega visokošolskega učitelja.

Razgovor po opazovanju krepi refleksijo poučevanja in je v pomoč pedagoškemu osebnju in ostalim oblikovalcem učnih izkušenj v visokem šolstvu pri razumevanju in oblikovanju aktivnih učnih izkušenj študentov.

Opazovanje in reflektivni razgovor dvigujeta ozaveščenost in razumevanje vseh ključnih deležnikov v visokem šolstvu o opazovanih področjih, ki so bistvena za zagotavljanje aktivnih metod dela in razvijanja globalnih kompetenc (kot jih opredeljuje OECD (2020)).

Z opazovanjem dobimo vpogled v le uro in pol dela visokošolskega učitelja in o tem na reflektivnem razgovoru tudi teče beseda. Pogovarjamo se samo o videni praksi v okviru opazovane učne ure.

Praksa, ki smo jo opazovali, nam služi kot učni material za raziskovanje in poglobljanje opazovanih področij, ne pa za splošno oceno prakse visokošolskega učitelja.

Zaupnost - kar je bilo videno in o čemer je tekla beseda na reflektivnem razgovoru, ostane med opazovalci in opazovanim visokošolskim učiteljem.

**Pomembno:** *opazovanje prakse nam služi kot učna situacija, s pomočjo katere lahko reflektiramo lastno prakso. Nobene videne prakse ne moremo neposredno prenesti v lasten kontekst in temu to opazovanje tudi ni namenjeno. Cilj opazovanja z reflektivnim razgovorom je, da na podlagi videnega reflektiramo lastno prakso in vanjo vnesemo določene spremembe.*

### Protokol opazovanja

Na opazovanje pridemo pripravljeni. Seznanimo se z *Instrumentom za opazovanje aktivnega učenja in razvijanja globalnih kompetenc v visokošolskem prostoru* (gl. 6. poglavje).

Opazujemo prakso visokošolskega učitelja. Predhodno ga seznanimo z namenom in potekom opazovanja ter pridobimo njegovo privoljenje za sodelovanje.



Zapisujemo opažena dejstva, ne lastnih interpretacij vidnega.

Pri opazovanju *nismo* osredinjeni na študente, ampak z videnimi reakcijami študentov zgolj podkrepimo opažene prakse visokošolskega učitelja.

Opazovalci naj bodo čim manj moteči - opazovalci sedijo, po možnosti se držijo skupaj, ne klepetajo z drugimi opazovalci, ne komentirajo vidnega.

Opazovalci ne vstopajo v interakcijo s študenti in z visokošolskim učiteljem, saj bi s tem spremenili potek dela, poleg tega v tem primeru izstopijo iz vloge opazovalca.

Opazovalci zapise delajo sproti. Najbolje je, da se opažanja beležijo na prazen list. Če bi želeli zapisovati neposredno v opazovalni list, lahko dogajanje »zbeži«.

Ob opazovanju morda ne bo moč opaziti vseh kazalnikov, vendar to ne pomeni, da visokošolski učitelj ne uporablja aktivnih pristopov v poučevanju ali da ne razvija globalnih kompetenc študentov. O neopaženih kazalnikih in njihovem uresničevanju se opazovanega vpraša na reflektivnem razgovoru.

### **Protokol reflektivnega razgovora**

Pred reflektivnim razgovorom z opazovanim visokošolskim učiteljem je treba opazovalcem zagotoviti dovolj časa, da lahko uredijo zapise z opazovanja in jih razvrstijo k ustreznim kazalnikom.

Reflektivni razgovor naj poteka v mirnem, prijetnem prostoru.

Vodja reflektivnega razgovora najprej k besedi povabi opazovanega visokošolskega učitelja, da reflektira prakso opazovane učne ure (refleksija lastne vloge, odzivanja študentov). Zastavi mu vprašanja, npr.:

- *Kaj bi povedali o današnji uri?*
- *Kako bi ocenili svojo vlogo?*
- *Ali se je zgodilo kaj posebnega? Če da, kaj?*
- *Ali bi naredili kaj drugače? Kaj da, zakaj ne?*

Vodja nato k besedi povabi opazovalce, da z visokošolskim učiteljem delijo svoj prvi vtis na opaženo. Vodja reflektivnega razgovora opazovalce spodbudi k besedi z npr.:

- *Prosim, podelite svoj prvi vtis glede opaženega.*

Vodja reflektivnega razgovora nato opazovalce povabi k deljenju dokazov, ki so jih zbrali v okviru opazovanja in razvrstili k ustreznim kazalnikom.

Vodja reflektivnega razgovora skrbi, da aktivno prispevajo vsi opazovalci.



Ob zaključku reflektivnega razgovora vsi opazovalci in tudi opazovani visokošolski učitelj drug z drugim delijo svoje uvide. Vodja reflektivnega razgovora jih k temu spodbudi z npr.:

Kako ste se počutili v vlogi opazovalca/opazovanega?

- *Kaj ste (novega) spoznali?*
- *Katere spremembe boste uvedli v svojo prakso na podlagi današnje izkušnje?*
- *Ali bi kaj posebnega izpostavili? Če da, kaj?*

Ob koncu se vodja reflektivnega razgovora vsem zahvali za aktivno participacijo in zaključi razgovor.







## 6. Instrument za opazovanje aktivnega učenja in razvijanja globalnih kompetenc v visokošolskem prostoru

*Jerneja Jager, Mateja Režek, Janja Žmavc, Sabina Autor, Urška Štremfel*

### Uvod

*Instrument za opazovanje aktivnega učenja in razvijanja globalnih kompetenc v visokošolskem prostoru* je bil oblikovan za specifično situacijo prepoznavanja značilnosti poučevanja, ki pri študentih spodbuja aktivno učenje in razvijanje globalnih kompetenc, zato vsebuje nabor kazalnikov, ki so bili prepoznani kot relevantni za to situacijo.

*Instrument* je bil oblikovan kot pripomoček za usmerjeno opazovanje prakse visokošolskega učitelja, pri čemer smo za osnovne premisleke uporabili v slovenskem prostoru izvedene relevantne raziskave na tem področju<sup>1</sup>. Nastal je v okviru mednarodnega konzorcijskega projekta *Oblikovanje za povečano kompetentnost skozi aktivno participacijo v visokem šolstvu*, v katerem sodelujejo najrazličnejši deležniki s področja visokošolskega izobraževanja in zaposlovanja. Prilagojen je za ciljno skupino neprofesionalnih opazovalcev.

Informacije, pridobljene s pomočjo *Instrumenta*, opazovalcem in učitelju skupaj z reflektivnim razgovorom, ki se izvede po opazovanju, omogočajo poglobljen uvid v prakso učitelja.

*Instrument* se uporablja po vnaprej določenem protokolu, s katerim se uporabniki seznanijo na usposabljanju za njegovo uporabo.

---

<sup>1</sup> Npr. Bardorfer in Kavčič, 2020; Bratož in Pirih, 2020.



## Osnovne informacije o kontekstu opazovanja

Opazovalec se pred opazovanjem seznani z osnovnimi informacijami o učni uri, ki jo bo opazoval.

Ime in priimek opazovanega učitelja	
Datum opazovanja	
Trajanje opazovanja	
Letnik	
Predmet, pri katerem poteka opazovanje	
Št. študentov pri opazovani učni uri	
Kulturno ozadje študentov <sup>2</sup>	
Opis učnega okolja (predavalnice) <sup>3</sup> <i>Če je dovoljeno, je poleg opisa priporočljivo posneti krajši videoposnetek, fotografijo.</i>	
Prevladujoče učne metode in oblike <sup>4</sup>	
Uporabljeni materiali, pripomočki	
Splošen vtis glede vzdušja, energije, sproščenosti ipd. v predavalnici.	

2 Vprašati na reflektivnem razgovoru.

3 Z izrazom *predavalnica* označujemo vsak prostor, v katerem se odvija izobraževalni proces.

4 Učne metode: razgovor, debata, predavanje ipd.; učne oblike: skupinska, v paru, individualna.



## Opazovanje aktivnega učenja in razvijanja globalnih kompetenc v visokošolskem prostoru

Opis področja in kazalniki		
<p><b>Področje: INTERAKCIJE</b></p> <p>Učitelj naj bi preko svojih interakcij<sup>5</sup> s študenti oblikoval varno učno okolje, ki omogoča aktivno izražanje mnenj in idej študentov ter učinkovito uporabo aktivnih metod (Bardorfer, 2013).</p> <p>Kazalniki področja <i>Interakcije</i> zajemajo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• spoštljivost v komunikaciji;</li> <li>• oblikovanje varnega učnega okolja;</li> <li>• dostopnost učitelja.</li> </ul>		
Kazalniki	Nekateri primeri, ki jih lahko opazimo v praksi	Kaj smo opazili v praksi?
1 Učitelj izkazuje navdušenje nad svojim predmetom in poučevanjem.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Učitelj poučuje z žarom, zavzeto, izkazuje predanost predmetu.</li> <li>• Učitelj povabi zunanje predavatelje, da osvetlijo obravnavano temo.</li> </ul>	<p><i>Opazovalci po opazovanju opažene primere/situacije (dokaze) razvrstijo k posameznemu kazalniku.</i></p> <p><i>Kar ni opaženo, se vpraša na reflektivnem razgovoru.</i></p>
2 Učitelj ima pristen stik s študenti.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Učitelj je sproščen, se pošali itd.</li> <li>• Učitelj v izvedbo študijskega procesa skladno z vsebino vključuje tudi lastne izkušnje.</li> <li>• Učitelj se študentu nasmehne in ga pozdravi, ko vstopi v predavalnico.</li> </ul>	
3 Učitelj spoštljivo komunicira s študenti na ravni skupine in individualno.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Učitelj študente naslavlja po imenu oz. z manj formalnimi oblikami, npr. kolega_ica.</li> <li>• Neverbalna komunikacija (geste, mimika) je v skladu z verbalno (npr. skladnost med nasmehom in izraženo pohvalo).</li> <li>• Učitelj se opraviči, ker med predstavitvijo študentov pogleduje v ekran zaradi tehničnih težav z dokumentom.</li> </ul>	
4 Učitelj je občutljiv do različnih kulturnih ozadij študentov.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Študenti pri predavanjih svobodno uporabljajo jezik svojega kulturnega ozadja.</li> <li>• Učitelj prilagodi strukturo ure tako, da prične z razlago, ko se vsi študenti (npr. večina je vozačev) zberejo.</li> </ul>	
5 Učitelj se odziva na vprašanja, komentarje in mnenja študentov.	Učitelj odgovori na vprašanja študentov, komentira njihove ideje ipd.	

<sup>5</sup> **interakcija** - e ž (á) knjiž. *sodelovanje, medsebojno vplivanje*: privedi do interakcije med delavci in vodilnim osebjem; medsebojna interakcija; interakcija človeka s človekom (2022)



<p>6 Učitelj se odziva na počutje in potrebe skupine.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Učitelj pri študentih zazna npr. upad energije/potrebo po diskusiji in jo ustrezno naslovi.</li><li>• Nekdo se dolgočasi. Učitelj pritegne njegovo pozornost:<ul style="list-style-type: none"><li>• »Ali odpremo okno?«</li><li>• »Bi naredili manjšo pavzo?«</li></ul></li><li>• Študenti: »To je za nas zelo zahtevna snov, ali bo na izpitu?«</li></ul> <p>Učitelj se odzove z odgovorom: »Razumem, na naslednjem srečanju se lahko tej temi še dodatno posvetimo.«</p>	
<p>7 Če se učitelju med predavanjem zgodi napaka, jo prizna in ne goji zamere, če ga na to opozorijo študenti.</p>	<p>Učitelj v procesu izmenjave argumentov prizna veljavnost nasprotnemu argumentu (študentovemu).</p> <p>Še druge možne situacije: »Nisem še popravil izpitov, oprostite.«</p> <p>Študent opozori: »Ali ni XY napisal tega dela tistega leta?«</p> <p>Učitelj: »Ja, res je, se opravičujem.«</p>	

\*Česar se ne opazi, se vpraša na reflektivnem razgovoru.



<b>Opis področja in kazalniki</b>		
<p><b>Področje: AKTIVNE METODE</b></p> <p>Raziskovalci s področja visokošolskega poučevanja menijo, »da je v visokošolsko poučevanje treba vpeljati raznolike miselne in praktične naloge, ki bodo spodbujale aktivno udeležbo študentov v študijskem procesu« (Močinič, 2012 v Ivanuš Grmek idr., 2020).</p> <p>Poučevanje mora biti organizirano tako, »da omogoča razvoj višjih kognitivnih procesov ter spodbuja medsebojno interakcijo in metakognitivno aktivnost. /.../ Učiteljeva naloga ni vezana samo na prenos vsebin, ampak tudi na motiviranje študentov pri učenju, opazovanje njihovih učnih stilov in spremljanje njihovega napredka« (Prav tam).</p> <p>Kazalniki področja <i>Aktivne metode</i> zajemajo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• razvijanje mišljenja študentov na višjih kognitivnih ravneh;</li> <li>• uporabo različnih učnih metod in oblik pri poučevanju;</li> <li>• motiviranje študentov;</li> <li>• odzivanje profesorja na razlike med študenti.</li> </ul>		
<b>Kazalniki</b>	<b>Nekateri primeri, ki jih lahko opazimo v praksi</b>	<b>Kaj smo opazili v praksi?</b>
	<p><i>Primeri služijo le kot inspiracija za detekcijo primerov; nikakor ne pomenijo edinih možnih rešitev.</i></p>	<p><i>Opazovalci po opazovanju opažene primere/situacije (dokaze) razvrstijo k posameznemu kazalniku.</i></p> <p><i>Kar ni opaženo, se vpraša na reflektivnem razgovoru.</i></p>
1 Učitelj je v svojem izvajanju zanimiv, razumljiv in artikuliran.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Učitelj obvladuje slušno zaznavne prvine govora (intonacija, govorna hitrost, ritem, glasnost, register, artikulacija) ter vidne prvine govora (mimika, gestika, drža, stik z očmi) in jih smiselno prilagaja učni situaciji.</li> <li>• Učitelj jasno izraža svoje misli in govori jezikovno pravilno.</li> <li>• Preden učitelj začne z obravnavo nove vsebine, le-to jasno napove.</li> </ul>	
2 Učitelj razume pomen in zna udeležati temeljno strukturo učne ure.	<p>V sklopu ene učne ure morajo biti opažene vse tri faze učne ure (evokacija, realizacija, refleksija).</p> <p>Primer:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Učitelj na začetku učne ure pri študentih vzbudi interes za temo (evokacija).</li> <li>• Sledi obravnavna učne vsebine (realizacija).</li> <li>• Učitelj v okviru učne ure omogoči čas za razmislek študentov o obravnavani učni vsebini (refleksija).</li> </ul>	
3 Učitelj študente vključuje v oblikovanje ciljev učne ure/enote.	<p>Učitelj: »Danes/naslednjih nekaj srečanj se bomo pogovarjali o XX. Bi o tem radi izvedeli kaj specifičnega? Vas o tem še kaj posebej zanima? Ali se naj čemu še posebej posvetimo?«</p>	
4 Učitelj si med učno uro od študentov prizadeva pridobiti povratno informacijo o razumljivosti lastnega izvajanja.	<p>Učitelj med predavanjem preverja razumljivost podajanja snovi: »So te stvari jasne, logične?«</p>	



5 Učitelj si prizadeva pridobiti povratno informacijo o učni uri/predavanju s strani študentov.	Ob koncu predavanja učitelj povabi študente k podajanju povratne informacije na izvedeno predavanje/ učno uro s pomočjo npr. Mentimetra, neverbalne izmenjave (npr. zamižite in pokažite z rokami).	
6 Učitelj uporablja različne načine za motivacijo študentov.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ledolomilci.</li> <li>• Uporaba humorja.</li> <li>• Navezovanje na aktualno dogajanje v družbi, vsakdanje življenje/izkušnje študentov ipd.</li> <li>• Igra vlog.</li> </ul>	
7 Učitelj preveri predznanje študentov.	<p>Učitelj študente vpraša npr.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• »Ali ste o tem že govorili pri katerem drugem predmetu? Kako ste definirali?«</li> <li>• »Ali o tem že kaj veste? Kaj?«</li> <li>• »Ali vam je ta teorija poznana?«</li> <li>• »Ali veste, kaj pomeni pojem aspiracija?«</li> </ul>	
8 Učitelj na več načinov podaja učno snov.	Npr. video, razlaga, vaja, pripovedovanje zgodbe za ponazoritev razlage/vsebine ipd.	
9 Učitelj zna razlago prilagoditi razlikam med študenti (npr. glede na predznanje, jezikovno zmožnost, posebne potrebe, interesi itd.).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Če nekdo izrazi nerazumevanje, se učitelj trudi, da snov prikaže/razloži iz različnih zornih kotov.</li> <li>• Ko se pojavi potreba, učitelj v razlagi preklaplja<sup>6</sup> (angl. <i>code-switching</i> oz. <i>code-meshing</i>) med jeziki (npr. pojasni snov v jeziku, ki ga študent obvlada, ali k temu spodbudi študente).</li> <li>• Učitelj ima pripravljene primere za študente, ki bi želeli dodatno/ poglobljeno razpravo/razlago.</li> </ul>	
10 Učitelj se v svojih odzivih prilagaja razlikam med študenti.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Učitelj zagotovi dovolj časa za odgovor na vprašanje, ki ga zastavi.</li> <li>• Učitelj povabi k besedi tudi študente, ki se sami ne javijo.</li> </ul>	

6 **Preklapljanje** med jeziki oz. jezikovnimi kodi (angl. *code switching*) se nanaša na komunikacijsko prakso izmeničnega menjavanja med dvema ali več jeziki oz. njihovimi različicami (npr. narečja) kot avtonomnimi sistemi. Govorci običajno preklapljajo med kodi glede na posebnosti komunikacijske situacije, s kom in v kakšnih razmerah komunicirajo, z namenom, da bi se lažje vključili v neko okolje oz. dosegli svoj komunikacijski cilj.

**Mešanje** oz. **prepletanje** jezikov oz. jezikovnih kodov (angl. *code mixing* in *code meshing*) lahko vključuje komunikacijske prakse kombiniranja lokalnih, pogovornih in domačih jezikov v formalnih okoljih in v vsakdanji komunikaciji z namenom pripoznanja veljavnosti jezikovne in kulturne raznolikosti nekega okolja. Znotraj obeh praks so jeziki oz. njihove različice pojmovani kot del enotnega, integriranega sistema, ki omogoča zelo raznolike komunikacijske prakse (npr. rabo slovnice, prozodičnih značilnosti, besedišča nekega jezika/različice med sporazumevanjem v drugem jeziku/različici jezika).



11 Učitelj spodbuja mišljenje na višjih kognitivnih ravneh.	Učitelj zastavlja vprašanja, ki spodbujajo mišljenje na višjih kognitivnih ravneh (analiza, vrednotenje, kritična presoja), npr.: <ul style="list-style-type: none"> <li>»Kaj bi se zgodilo, če ...?«</li> <li>»Zakaj bi bilo bolje, da ...?«</li> <li>»Kaj lahko na osnovi tega sklepate?«</li> <li>»Zakaj smo danes tako kritični do tega pristopa?«</li> </ul>	
12 Učitelj se pri neposrednem delu s študenti poslužuje tudi (digitalnih) interaktivnih orodij in metod.	Npr. interaktivna tabla; igrificiranje (angl. gamification); praktični prikazi in vaje.	
13 Učitelj uporablja sodelovalne oblike poučevanja in učenja.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sodelovalno učenje: delo v parih, majhnih ali večjih skupinah.</li> <li>Oblike sodelovalnega učenja: diskusije in debate, vrstniško učenje, delo na skupnih projektih, poučevanje drugih študentov idr.</li> </ul>	
14 Učitelj omogoča razvijanje praktičnih znanj in veščin.	Učitelj omogoči, da se študenti npr. urijo v izvajanju pogovorne ure s starši (simulacija situacije).	
15 Učitelj uporablja raznojezične <sup>7</sup> in medkulturne pristope (angl. <i>multilingual/plurilingual and intercultural approaches</i> ).	Učitelj upošteva jezikovne in kulturne značilnosti študentov: <ul style="list-style-type: none"> <li> vključuje različne kulturne perspektive obravnavane snovi, npr. <i>pojasni povezavo med ravnanjem ljudi in kulturnim okoljem, kateremu ti ljudje pripadajo</i>;</li> <li> spodbuja razvijanje raznojezične zmožnosti študentov z vključevanjem in rabo študijskih virov v učnem in jezikih, ki jih študenti govorijo;</li> <li> omogoča večjezično komunikacijo z medjezikovnim prepletanjem (npr. svobodno mešanje in preklapljanje med jeziki v medosebni komunikaciji).</li> </ul>	

\*Česar se ne opazi, se vpraša na reflektivnem razgovoru.

7 **Večjezičnost:** znanje več jezikov ali soobstoj več jezikov v družbi. **Večjezično izobraževanje** se osredinja na spodbujanje učenja različnih jezikov v izobraževalnih programih in na ozaveščanje o **prisotnosti različnih jezikov v izobraževalnem okolju**, ki sestavljajo tako jezike, ki so del izobraževalnega programa, kot tudi vse jezike, ki jih govorijo deležniki tega okolja (tj. učenci/dijaki/študenti; učitelji).

**Raznojezičnost:** celovit posameznikov jezikovni repertoar, ki ga sestavljajo vsi jeziki, s katerimi je posameznik v svojem življenju prišel in stik in jih vsaj nekoliko obvlada. Raznojezičnost se ne usmerja k določanju ravni obvladovanja nekega jezika, saj raznojezični repertoar sestavljajo tudi najmanjši jezikovni drobcji posameznih jezikov, ki pa jih posameznik v komunikacijski situaciji lahko aktivira za učinkovito sporazumevanje. V izobraževalnem kontekstu največkrat govorimo o raznojezičnih pristopih, ki jih učitelj/profesor lahko uporablja za razvijanje raznojezičnih zmožnosti pri učencih/dijakih/študentih, s čimer lahko dosega boljše rezultate na področju usvajanja znanja in aktivnega učenja.



<b>Opis področja in kazalniki</b>		
<b>Področje: GLOBALNE KOMPETENCE</b>		
<p>Globalne kompetence so opredeljene kot večdimenzionalna spretnost, ki jo mladi potrebujejo za življenje v med-sebojno povezanem in spreminjajočem se svetu. Vključujejo spretnost preučevanja globalnih in medkulturnih vprašanj, spretnost razumevanja in spoštovanja različnih pogledov in stališč, uspešnega in spoštljivega sodelovanja z drugimi ter aktivnega delovanja za kolektivno blaginjo in trajnostni razvoj (OECD, 2020).</p> <p>Osredinjamo se na vsebine, s katerimi učitelj spodbuja globalne kompetence študentov.</p>		
<b>Kazalniki</b>	<b>Nekateri primeri, ki jih lahko opazimo v praksi</b>	<b>Kaj smo opazili v praksi?</b>
	<p><i>Primeri služijo le kot inspiracija za detekcijo primerov; nikakor ne pomenijo edinih možnih rešitev.</i></p>	<p><i>Opazovalci po opazovanju opažene primere/situacije (dokaze) razvrstijo k posameznemu kazalniku.</i></p> <p><i>Kar ni opaženo, se vpraša na reflektivnem razgovoru.</i></p>
1 Učitelj izpostavlja pomen spoštjive in učinkovite medkulturne komunikacije.	<p>Npr.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• spoštovanje ljudi iz drugih kultur kot enakovrednih človeških bitij;</li> <li>• spoštljivost do ljudi, ne glede na njihovo kulturno ozadje;</li> <li>• omogočanje "prostora" ljudem iz drugih kultur, da se izrazijo;</li> <li>• spoštovanje vrednosti ljudi iz drugih kultur;</li> <li>• cenjenje mnenja ljudi iz drugih kultur.</li> </ul>	
2 Učitelj v okviru svoje teme obravnava različna globalna vprašanja.	Učitelj lahko obravnava konkretna globalna vprašanja (npr. revščina, podnebne spremembe, migracije, gospodarski razvoj) ali poudarja aktualnost katerekoli obravnavane tematike na globalni ravni (npr. kineziologija je pomembna, ker na globalni ravni izzivi z (ne)gibanjem naraščajo).	
3 Učitelj izpostavlja pomen razumevanja in spoštovanja različnih pogledov na svet.	Učitelj prikaže pomen privzemanja različnih perspektiv, npr.: <ul style="list-style-type: none"> <li>• pri vsakem vprašanju sta (vsaj) dve plati in potrebno je videti obe;</li> <li>• druge ljudi lahko bolje razumemo tako, da si predstavljamo, kako so stvari videti z njihovega vidika.</li> </ul>	
4 Učitelj spodbuja kritično razmišljanje in razpravo študentov.	Npr. učitelj spodbudi razmišljanje o vplivu gospodarskega razvoja na okolje (obravnavanje različnih aktualnih dejstev, dogodkov, problemov) pri posameznih študentih in/ali v obliki soočenja različnih pozicij in argumentov, ki te pozicije podpirajo.	
5 Učitelj študente spodbuja k razmišljanju o možnih načinih lastnega angažiranja na področju lokalnih, nacionalnih in globalnih družbenih vprašanj.	<p>Npr.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• informiranje o aktualnem dogajanju;</li> <li>• iniciiranje in podpisovanje pobud/peticij, članstvo v različnih združenjih;</li> <li>• sodelovanje na različnih dogodkih.</li> </ul>	

\*Česar se ne opazi, se vpraša na reflektivnem razgovoru.





## Literatura in viri

- Bardorfer, A. (2013). Medosebni stik med učiteljem in študenti: nova opredelitev za visokošolski prostor. *Psihološka obzorja/Horizons of Psychology*, 22, 105–114.
- Bardorfer, A. in Kavčič, T. (2020). Razvoj in validacija lestvice za merjenje medosebnega stika med visokoškolskimi učitelji in študenti. *Sodobna pedagogika*, let. 71(2), 94–111.
- Bratož, S. in Pirih, A. (2020). Stališča študentov do vprašanj predavateljev v predavalnici. *Sodobna pedagogika*, 71(2), 58–73.
- Interakcija (2022). V Slovar slovenskega knjižnega jezika (2. dopolnjena in deloma prenovljena izd.). <https://fran.si/130/sskj-slovar-slovenskega-knjiznega-jezika/3547812/interakcija?page=2&Query=rezultat&View=2&AllNoHeadword=rezultat&FilteredDictionaryIds=130>
- Ivanuš Grmek, M., Javornik Krečič, M. in Ograjšek, S. (2020). Nekatere didaktične značilnosti poučevanja na Univerzi v Mariboru z vidika študentov. *Sodobna pedagogika*, 71 (2), 24–39.
- OECD (2020). PISA 2018 results (Volume VI): Are students ready to thrive in an interconnected world? Paris: OECD Publishing.



REPUBLIKA SLOVENIJA  
SLUŽBA VLADE REPUBLIKE SLOVENIJE ZA RAZVOJ  
IN EVROPSKO KOHEZIJSKO POLITIKO



***Sodelujemo skupaj za zeleno, konkurenčno in vključujočo Evropo.***

Projekt Oblikovanje za povečano kompetentnost skozi aktivno participacijo v visokem šolstvu / Designing for Enhanced Competence through Active Participation in Higher Education (DECAP-HE) sofinancira Norveška s sredstvi Norveškega finančnega mehanizma 2014-2021 (<https://www.norwaygrants.si/>).