Naslov članka/Article:

VLOGA UČITELJA IN UČENCA (DIJAKA) V TEORIJI IN PRENOVLJENIH UČNIH NAČRTIH IN KATALOGIH ZNANJ

Teacher and Student Roles in Contemporary Learning Environments: Insights from the Reformed Curriculum and Knowledge Catalogues

Avtor/Author:

Dr. Fani Nolimal

CC licenca

Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav



Vzgoja in izobraževanje št. 4-5/2025, letnik 56
ISSN 0350 -5065
Izdal in založil: Zavod Republike Slovenije za šolstvo
Kraj in leto izdaje: Ljubljana, 2025

Spletna stran revije:
https://www.zrss.si/strokovne-revije/vzgoja-in-izobrazevanje/

Dr. Fani Nolimal
Zavod RS za šolstvo

VLOGA UČITELJA IN UČENCA (DIJAKA) V TEORIJI IN PRENOVLJENIH UČNIH NAČRTIH IN KATALOGIH ZNANJ

Teacher and Student Roles in Contemporary Learning Environments: Insights from the Reformed Curriculum and Knowledge Catalogues

https://doi.org/10.59132/viz/2025/4-5/14-22

IZVLEČEK

Didaktične usmeritve za udejanjanje inkluzivne, digitalno podprte in trajnostno naravnane vzgoje in izobraževanja v prenovljenih učnih načrtih in katalogih znanj sovpadajo s teoretskimi podmenami hevristične (izkustvene) didaktične paradigme in socialnokonstruktivističnega modela poučevanja in učenja. Navedena paradigma in model v ospredje pouka postavljata učenca in njegovo aktivno (kognitivno, čustveno, socialno) vključenost v učni proces. Tovrstne teoretske podmene se v praksi najbolj učinkovito uresničujejo skozi raziskovalne in preučevalne metode ter didaktične strategije, kot so projektni, raziskovalni in problemski pouk ter sodelovalno učenje. Pri učenju je poudarek na izkustvenem učenju ob preučevanju predvsem avtentičnih učnih situacij, na podlagi katerih se učenci bolj ali manj samostojno učijo, nadgrajujejo in izgrajujejo svoje znanje predvsem po induktivni spoznavni poti. Učenec je tako predvsem v vlogi aktivnega raziskovalca in ustvarjalca lastnega znanja, učitelj pa v vlogi mentorja, svetovalca in spodbujevalca, kadar je didaktično ustrezneje, pa tudi v vlogah prenašalca znanja. Ob tem je pomembno vedeti, da če učitelj osmišljeno uporablja didaktične strategije, ki sovpadajo z načeli socialnega konstruktivizma in izkustvenega učenja, imajo učenci več priložnosti za samostojno učenje, kar posledično vpliva na boljšo učno motivacijo in bolj poglobljeno učenje, kar omogoča doseganje kakovostnejšega znanja in spretnosti na višjih taksonomskih ravneh.

Ključne besede: fleksibilno in inkluzivno učno okolje, hevristična (izkustvena) didaktična paradigma, socialnokonstruktivistični model, vloga učitelja, vloga učenca, prenovljeni UN in KZ

ABSTRACT

Didactic guidelines for implementing inclusive, digitally supported, and sustainability-oriented education in the reformed curriculum and knowledge catalogues align with the theoretical foundations of the heuristic (experiential) didactic paradigm and the social constructivist model of teaching and learning. These frameworks prioritise students and their active (cognitive, emotional, social) involvement in the learning process. The theoretical principles are most effectively applied in practice through research- and inquiry-based methods and didactic strategies, such as project-based, research-based, problem-based teaching, and collaborative learning. The focus is on experiential engagement with authentic learning situations, allowing students to construct and enhance knowledge independently, primarily through inductive reasoning. Students predominantly act as active researchers and creators of their knowledge, while teachers assume the roles of mentors, advisors, and facilitators, and, when appropriate, also as knowledge transmitters. Effective use of these strategies enhances opportunities for independent learning, increases motivation, deepens understanding, and supports mastery of higher-quality cognitive skills.

Keywords: flexible and inclusive learning environment, heuristic (experiential) didactic paradigm, social constructivist model, teacher role, student role, reformed national curriculum and knowledge catalogues

UVOD

Kaj nam prinašajo prenovljeni UN in KZ?

Temeljni namen predmetnih kurikularnih komisij (PKK) pri prenovi učnih načrtov (UN) in katalogov znanj (KZ) je bil pripraviti nacionalne kurikularne dokumente, ki bodo učinkoviteje zagotavljali **inkluzivno, digitalno podprto in trajnostno naravnano** vzgojo in izobraževanje (Resolucija Sveta EU, 2020), odpravili slabosti in pomanjkljivosti, ugotovljene v empirični analizi trenutno veljavnih učnih načrtov (UN) (Bačnik idr., 2021) in s tem spodbudili doseganje kakovostnega znanja in izobrazbe za učinkovito nadaljnje izobraževanje, življenje in delo v skupnostih danes in v prihodnje. Pri svojem delu so sledili *Izhodiščem*

za prenovo učnih načrtov v osnovni šoli in gimnaziji (2022) in *Izhodiščem za prenovo katalogov znanj za splošnoizobraževalne predmete v poklicnem in strokovnem izobraževanju* (2023) (v nadaljevanju: *Izhodišča prenove UN; Izhodišča prenove KZ*), ki so v splošnem delu ter opredeljenih ciljih in načelih, konkretizirala obseg in vsebino sprememb ter namen prenove. Pri tem so sledili tudi aktualnim nacionalnim in mednarodnim trendom s področja izobraževanja.

PKK so tako v obstoječih UN in KZ prenovile učne cilje, standarde znanja, teme in vsebine oz. t. i. skupine ciljev. Posebno pozornost so namenile zapisu **specialnodidaktičnih priporočil** za predmet, v njem opredeljene teme ter skupine ciljev. Pri tem so sledile predmetnim posebnostim in splošnim didaktičnim priporočilom, zapisanim v uvodnem delu UN in KZ ter obširnejšim *Usmeritvam za pripravo didaktičnih priporočil k UN za osnovne in srednje šole* (Nolimal idr., 2024) (v nadaljevanju: *Didaktične usmeritve, 2024*).

Didaktični trendi

Vzgoja in izobraževanje otrok in mladostnikov, ki rastejo in se razvijajo ob računalnikih, tablicah in pametnih telefonih, postavlja učitelje, šolske svetovalne delavce in druge strokovne delavce šol pred številne nove izzive. Šolam nalaga zagotavljanje visokokakovostnega **fleksibilnega in inkluzivnega učnega okolja** z visokimi kurikularnimi, didaktično-metodičnimi, socialno-emocionalnimi in materialnimi standardi (Hattie, 2012; Istance in Dumont, 2010; Strmčnik, 2001, 2003). Procesi poučevanja in učenja morajo biti vsebinsko in didaktično-metodično skladni s potrebami časa in učnimi ter drugimi za učenje pomembnimi značilnostmi učencev in dijakov. Učno okolje mora zagotoviti relevantne učne vsebine ter vse bolj kompleksno, vsestransko dinamiko in interakcijo med učencem, učiteljem, učno vsebino in učnimi viri (Hattie, 2012; Istance in Dumont, 2010; Strmčnik, 2001, 2003). Pri vsem tem je posebej pomembna tudi osmišljena raba razpoložljive digitalne tehnologije pri raznovrstnih učnih dejavnostih, ki presegajo rutinske operacije in spodbujajo samostojno, avtentično učenje ter razvoj raznovrstnega in kakovostnega znanja, spretnosti in veščin (Nolimal, 2017; Schleicher v OECD, 2015). Zavedati se moramo, da nove generacije pripravljamo za nepredvidljive okoliščine in nam neznane potrebe bodoče družbe ter trga dela.

Zagotovitev fleksibilnega in inkluzivnega oz. varnega in spodbudnega učnega okolja, kot je zapisano v *Izhodiščih prenove* UN (2022) in *Izhodiščih prenove* KZ (2023), in **spodbujanje celostnega psihofizičnega razvoja učencev in dijakov** (v nadaljevanju: učencev[1]) je skupna **rdeča nit** *Didaktičnih usmeritev* (2024), ki so jih PKK, skladno s posebnostmi predmeta, temami in skupinami ciljev, osmišljeno nadgradile in zapisale v prenovljene UN in KZ. Številne analize ter metaanalize (Nolimal, 2017; Hattie, 2014; Dumont idr., 2010) razkrivajo, da je za ta namen treba vzpostaviti **učno okolje**, kjer sta položaj in vloga učitelja modificirana na način, ki zagotavlja:

1. **na učenca osredotočeno poučevanje oz. aktivno[2] vključenost učenca** v načrtovanje učenja in preostale faze učnega procesa ter zagotavljanje avtentičnih učnih izkušenj (iz resničnega življenja) in izzivov različnih taksonomskih ravni, kar omogoča optimalni napredek (v zoni bližnjega razvoja) slehernemu učencu (Izhodišča prenove KZ, 2023; Izhodišča prenove UN, 2022);
2. **diferencirano in individualizirano poučevanje ter personalizirano učenje**, kar vključuje možnost izbire, raznoliko ponudbo in/ali prilagoditve: (med)predmetnih učnih vsebin, učnih dejavnosti, strategij, metod in oblik dela, učne podpore (npr. jasna razlaga, vzpostavljanje povezav), vodenja, usmerjanja in učnih dosežkov oz. načinov izkazovanja znanja. Učenje poteka, vodeno ali samostojno v skupinah, dvojicah ali individualno (Mofield, 2023; Renzulli, 2018; Nolimal, 2010);
3. **formativno spremljanje** s poudarkom na formativnih (sprotnih) povratnih informacijah v podporo učenju ter aktivni vključenosti učenca v: načrtovanje ciljev lastnega učenja in kriterijev uspešnosti, spremljanje uspešnosti lastnega učenja in (samo)vrednotenje ter (med)vrstniško vrednotenje znanja in napredka, kar dolgoročno prispeva k razvoju **samoregulacije** učenja;
4. **različne didaktične strategije**, ki učencem zagotavljajo učne izkušnje različnih taksonomskih ravni, v različnih socialnih skupinah (učnih oblikah) ter v okviru različnih metod in aktivnosti, npr. samostojno[3] ali vodeno preiskovanje, raziskovanje, analiziranje, odkrivanje. Tako učenci nadgrajujejo, izgrajujejo, poglabljajo ali širijo znanje po različnih spoznavnih poteh – *po* **deduktivni** in tudi po **induktivni spoznavni poti**, če ta ustreza naravi učne vsebine, opredeljenim ciljem in standardom znanja in če so za to izpolnjeni pogoji pri učencih[4] ter v učnih gradivih (OECD, 2025; Nolimal, 2017, 2005, 2004; Strmčnik, 2001, 2003; Pollard, 1996);
5. **socialno-emocionalna podpora** na ravni razredne skupnosti, npr. negovanje podporne razredne klime, **gradnja spodbudnih odnosov** na relaciji učitelj – učenec in učenec – učenec ter prakticiranje socialno-čustvenih spretnosti. Za ta namen je pomembno, da v učni proces vključimo razredno interakcijo (s celotnim oddelkom) in sodelovanje med učenci (OECD, 2025; Didaktične usmeritve, 2024; Hattie, 2012; Istance in Dumont, 2010);
6. **osmišljeno integracijo digitalne tehnologije in umetne inteligence** v proces poučevanja in učenja. Digitalna tehnologija naj ne bo samo sredstvo za demonstracijo, temveč vse bolj tudi vir znanja ter sredstvo za samostojno učenje in medsebojno interakcijo pri učenju, npr. komunikacija z umetno inteligenco (UI) (Didaktične usmeritve, 2024).

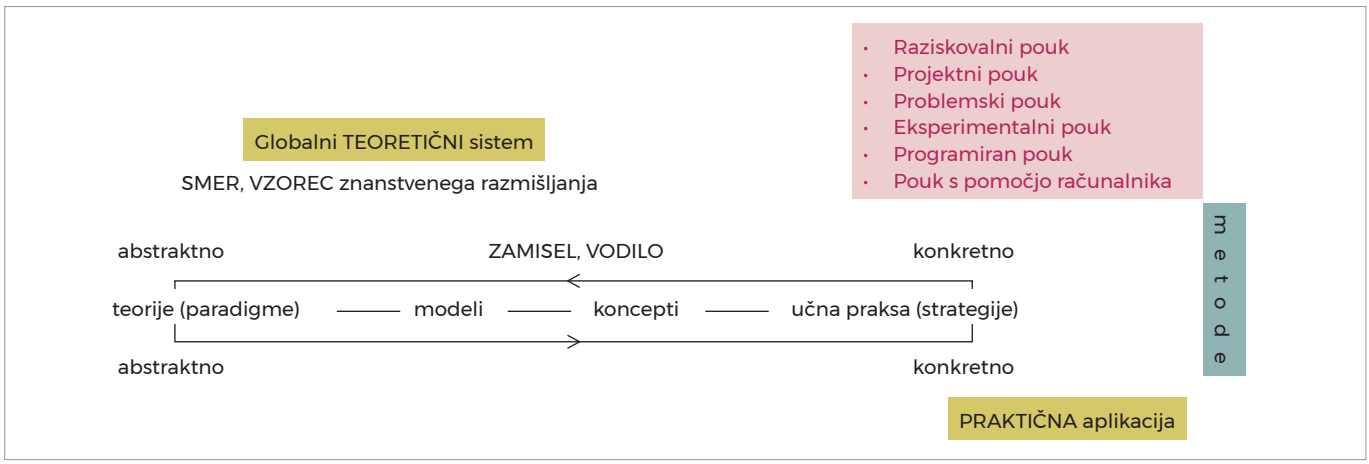
Zagotavljanje tovrstnega učnega okolja ne pomeni uvajanja novih didaktičnih strategij in tudi ne popolnega odmika od poučevanja z razlago in demonstracijo (tj. prevladujoče tradicionalne pedagoške prakse), temveč daje

1 Izraz označuje tako učence v osnovni šoli kot dijake v vseh srednješolskih programih

2 Aktivna kognitivna (miselna), emocionalna, socialna.

3 Samostojno učenje učitelj organizira za učence, ki to zmorejo in kadar ima na voljo ustrezne vire, čas in druge tovrstne pogoje, npr. obvladovanje branja z razumevanjem, če gre za uporabo tiskanih virov.

4 Samostojno učenje terja določeno mero samostojnosti učenca in tudi obvladovanje določenih spretnosti, npr. branja z razumevanjem, če gre za delo s tiskanimi viri.



▸ SLIKA 1: Didaktične paradigme, koncepti in strategije
Strmčnik, F. (2003). Didaktične paradigme, koncepti in strategije. *Sodobna pedagogika, 54*(1), 80–92.

večji poudarek **didaktičnim paradigmam, modelom in strategijam**, ki so bile v preteklosti zapostavljene (Strmčnik, 2003), četudi bi bile za usvajanje nekaterih znanj in pri nekaterih učencih učinkovitejše. Tovrstna didaktika prinaša spremembo primarne **vloge učitelja in učenca** v pedagoškem procesu in njunega **medsebojnega odnosa** v smeri vključujočega izobraževanja.

Katere didaktične paradigme, modele in strategije naslavljajo prenovljeni UN in KZ? Katero vlogo in kakšen odnos učitelja in učenca terjajo prenovljeni UN in KZ?

Ker vloge in odnosi učitelja in učenca temeljijo na didaktičnih paradigmah, modelih in strategijah, bomo preučili, kateri paradigmi pripadajo vloge, ki jih želimo s prenovljenimi UN/KZ v večji meri udejanjiti v slovenski šolski praksi. Za ta namen bomo v naslednjem poglavju uvodoma razjasnili pomen nekaterih relevantnih strokovnih terminov in njihove medsebojne relacije (Slika 1), čemur bo sledila strnjena predstavitev ključnih didaktičnih paradigem, konceptov ter modelov. Te bomo med seboj primerjali predvsem v luči **vloge učitelja** in **učenca** ter učnih dosežkov. Pridobljena spoznanja bomo v nadaljevanju članka uporabili pri pregledu in analizi primera iz učnega načrta.

DIDAKTIČNE PARADIGME, MODELI, KONCEPTI, STRATEGIJE IN METODE V LUČI VLOGE UČITELJA IN UČENCA

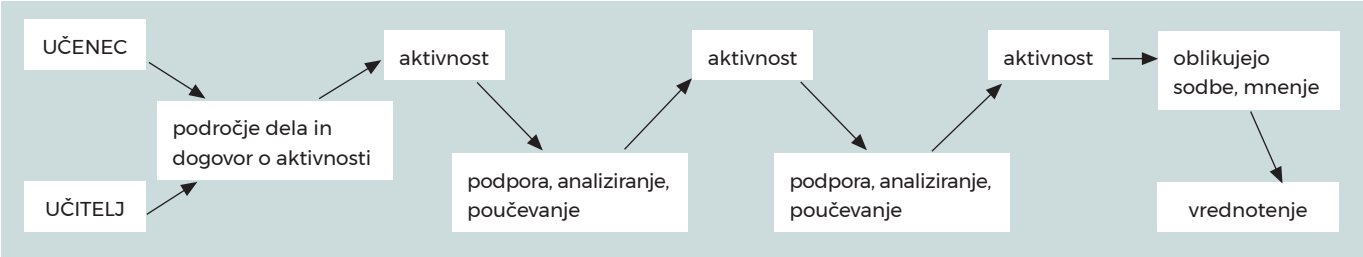
Podobno kot v drugih znanstvenih disciplinah se tudi v pedagogiki in didaktiki dogaja, da pojme z istim pomenom različno poimenujemo, kar prinaša zmedo v šolski prostor. Da bomo razjasnili temeljne didaktične termine na področju, ki ga v članku obravnavamo, bomo uporabili grafični prikaz (Slika 1), ki nazorno prikaže, da **didaktične paradigme** opredeljujejo vzorce oz. smeri abstraktnega znanstvenega razmišljanja in se kot take nahajajo na nasprotnem polu od učne prakse oz. **didaktičnih strategij**, ki opredeljujejo konkretno, praktično ravnanje, opredeljeno v okviru učnih strategij in metod. Uspešnost pedagoških praks bo toliko večja, kolikor boljši bo pretok in vpliv abstraktnih spoznanj na učno prakso in obratno, kajti »Teorija brez prakse je mrtva, praksa brez teorije pa slepa« (Kant v Strmčnik, 2001, str. 144). Most med njima predstavljajo zamisli in vodila poučevanja, opredeljena v okviru **modelov** in **konceptov**.

Didaktične in pedagoško-psihološke teorije so v preteklosti temeljne didaktične paradigme opredeljevale predvsem dihotomno, na eni strani kot tradicionalno, formalno oz. transmisijsko pedagogiko, kjer gre predvsem za prenos in pasivno sprejemanje znanja, in na drugi kot sodobno, neformalno, transformacijsko pedagogiko, kjer gre za aktivno učenje in aktivno konstrukcijo znanja (konstruktivistični pristop) (Bruner, 1969; Gagne, 1965; Tomić, 1999). V drugi polovici 20. stoletja pogosteje srečamo klasifikacije **treh didaktičnih paradigem in pripadajočih didaktičnih modelov** (Strmčnik, 2001; Pollard, 1996), ki so pomembno vplivali na razvoj zamisli o poučevanju, oblikovanju konceptov poučevanja in didaktičnih strategij ter posledično vlog učitelja in učenca.

Vodilni slovenski didaktik, F. Strmčnik (2001; 2003), je tako opredelil[5] 1) sholastično transmisijsko-dogmatično, 2) racionalistično in prosvetljensko ter 3) antropološko, postindustrijsko didaktično paradigmo (2001, str. 120; 2003, str. 81–83). A. Pollard (1996)[6] je na podlagi psiholoških pristopov k učenju in glede na to, kako učitelji ali drugi odrasli in učenci sodelujejo v procesu poučevanja in učenja, opredelil tri didaktične modele poučevanja in učenja: **behaviorističnega, konstruktivističnega in socialnokonstruktivističnega** (Pollard, 1996, str. 72).

Strnjen pregled didaktičnih paradigem in modelov pokaže, da **transmisijska paradigma in behavioristični model** poučevanja in učenja temeljita na enosmernem prenosu znanja, kjer je učitelj avtoriteta in glavni vir informacij, učenec pa pasiven poslušalec, ki se uči z memoriranjem in ponavljanjem v strogo nadzorovanem in discipliniranem učnem okolju (Strmčnik, 2003; Pollard, 1996). **Racionalistična paradigma in konstruktivistični model** poučevanja in učenja poudarjata učenca kot aktivnega raziskovalca, ki sam

5 Pri tem se sklicuje na zgodovinska obdobja, v katerih se je posamezna paradigma pojavila, kar je deloma razvidno tudi iz njihovega poimenovanja.
6 Zaslužni profesor z Inštituta za izobraževanje in »University College« v Londonu.



▸ SLIKA 2: Socialnokonstruktivistični model poučevanja in učnega procesa
Pollard, A. (1996). *An introduction to primary education*. Cassell.

oblikuje razumevanje na podlagi izkušenj, medtem ko učitelj predvsem organizira spodbudno učno okolje in neposredno ne posega v učenčev miselni proces, kar lahko vodi v učenčevo zmedenost brez ustrezne usmeritve (Strmčnik, 2003; Pollard, 1996). **Antropološka (hevristična)** paradigma in **socialnokonstruktivistični model** poučevanja in učenja temeljita na socialnem konstruktivizmu, kjer je učenec aktiven soustvarjalec znanja skozi raziskovanje in sodelovanje, učitelj pa v vlogi mentorja, ki spodbuja refleksijo in omogoča učno izkušnjo (Strmčnik, 2003; Pollard, 1996).

Analiza predstavljenih paradigem in modelov pokaže, da zahtevam učnega okolja, ki ga želimo s prenovo UN in KZ implementirati v slovenski šolski prostor, ustrezata predvsem tretja, antropološka, postindustrijska[7] **(hevristična[8]) didaktična paradigma** (Strmčnik, 2003) in **socialno konstruktivistični model** poučevanja in učenja (Pollard, 1996). Gre za didaktično paradigmo, ki uveljavlja pedagoška prizadevanja za poučevanje »po meri učenca«, in didaktični koncept, ki razume učenca kot osebnostno in socialno pogojeno bitje (Strmčnik, 2003, str. 84; 2001, str. 121). Paradigma postavlja v ospredje odkrivanje, inovativnost, problemskost, ustvarjalnost, subjektivnost, (re)konstrukcijo znanja in s tem hevristični (izkustveni) koncept pouka, ki temelji na življenjskih in znanstveno bolj poglobljenih učnih vsebinah in vrednotah (Strmčnik, 2003, str. 84). Vpeljala je na učenca osredotočen pouk, pri katerem sta **vlogi ter odnos učitelja in učenca enakovrednejši** in bolj **kompatibilni**, učitelj bolj upošteva subjektivne potrebe učencev in jim omogoči neposreden stik z učno vsebino, kar spodbudi miselni razvoj (Strmčnik, 2001, str. 120). Teoretske podmene te paradigme se osmišljeno udejanjajo skozi **socialnokonstruktivistični model** poučevanja in učenja (Pollard, 1996, str. 74), ki zagotavlja učencem številne učne priložnosti kot tudi spremljanje in kontrolo procesa učenja. **Učenci in učitelji** si delijo ideje ter se pogovarjajo o ciljih, področju dela in aktivnostih. Učitelji lahko pripravijo nekaj navodil oz. napotkov, nato učenci izvajajo učne aktivnosti in se bolj ali manj samostojno učijo, učitelji se umaknejo v ozadje, vendar so učencem na razpolago, če pomoč potrebujejo (Slika 2). **Vloga učitelja** je svetovalna in mentorska, npr. v podpori, spodbujanju, pojasnjevanju, če je to potrebno, pa tudi v poučevanju, gradnji in spodbujanju razmišljanja (Strmčnik, 2001, str. 120; Pollard, 1996, str. 74). Ob tem Pollard opozori, da je nadvse pomembna tudi evalvacija procesa učenja in doseženega znanja – (samo)vrednotenje in (med)vrstniško vrednotenje. Tako in ob primerni podpori lahko dosežejo miselni premik na višjo stopnjo razumevanja in mišljenja (‚cono proksimalnega razvoja‘) od obstoječega (Strmčnik, 2001, str. 120; Pollard, 1996, str. 74).

Katere didaktične paradigme, modele in strategije naslavlja prenova UN in KZ? Katero vlogo in kakšen odnos učitelja in učenca terjajo prenovljeni UN in KZ?

Če spoznanja strnemo, lahko potrdimo, da prenova UN in KZ (Didaktične usmeritve, 2024; Izhodišča prenove KZ, 2023; Izhodišča prenove UN, 2022) temelji predvsem na hevristični (izkustveni), antropološki didaktični paradigmi in socialnokonstruktivističnem modelu poučevanja in učenja, ki se v praksi udejanjata v *raziskovalnem, sodelovalnem, izkustvenem, problemskem ter sodelovalnem učenju* in tovrstnih didaktičnih strategijah (Strmčnik, 2001, str.

▸ PREGLEDNICA 1: Vloge in odnos učitelja ter učenca med didaktičnimi paradigmami in modeli

Paradigma/Model poučevanja in učenja	Vloga učitelja	Vloga učenca	Odnos učitelj – učenec
Transmisijska/Behavioristični	Avtoriteta, razlagalec, nadzornik	Pasiven poslušalec, pomni in ponavlja	Hierarhičen, enosmeren
Racionalistična/Konstruktivistični	Organizator učnega okolja, ne posega v proces	Aktivni raziskovalec, sam oblikuje znanje	Ločeni vlogi, učenec bolj aktiven
Hevristična, antropološka/ Socialnokonstruktivistični	Mentor, svetovalec, spodbujevalec, tudi razlagalec	Aktivni (so)ustvarjalec, raziskovalec	Partnerstvo, sodelovanje, podpora

7 Pojavila se je v drugi polovici 20. stoletja v teoriji, v praksi pa se vzpostavlja še danes.

8 Temelji na učenju iz lastnih izkušenj, učenec v učnem procesu aktivno sodeluje, raziskuje, rešuje probleme.

122; 2003). Učitelj in učenec med seboj sodelujeta in sta v enakopravnejšem, partnerskem odnosu. **Učitelj v učnem procesu opravlja predvsem vlogo *mentorja, svetovalca* in *spodbujevalca*, tudi *razlagalca*, če je treba, učenec pa v vlogi *raziskovalca* in *aktivnega (so)ustvarjalca* znanja** (glej obarvani del: Preglednica 1).

Primerjava predstavljenih paradigem (Strmčnik, 2001), modelov (Pollard, 1996), vlog učitelja in učenca ter njunega medsebojnega odnosa odraža določene prednosti in pomanjkljivosti slehernega modela. Pollard (1996) za behavioristični model zapiše da, utegne zgrešiti v sposobnostih in zmožnostih učencev, ker se te predpostavljajo in predhodno ne preverjajo. Pri konstruktivističnem modelu, zaradi samostojnega raziskovanja, brez vmesnih intervencij učitelja, izpostavi tveganje za neuspešno doseganje ciljev in znanja (Pollard, 1996, str. 73). Razmišljanje sklene s tem, da mora **optimalni model poučevanja** graditi na skupnem delu učencev in učiteljev, predhodnih izkušnjah in znanju, zagotavljati mora nove primarne izkušnje in s tem omogočiti individualno rekonstrukcijo, nadgradnjo in konstrukcijo/izgradnjo znanja ter spretnosti. To pa v največji meri omogoča **socialnokonstruktivistični model** poučevanja, temelječ na **hevristični didaktični paradigmi**, ki poleg samostojnega raziskovanja in odkrivanja, predvideva **pozorno spremljanje poteka učnega procesa** s strani učitelja in, z namenom preprečevanja morebitnih stran poti in zmot, tudi njegovo intervencijo v obliki dodatnih pojasnil, navodil, usmeritev in razlag (Strmčnik, 2001; Pollard, 1996).

Model se uresničuje skladno z načeli **didaktičnega konstruktivizma**[9] (Plut Pregelj, 2008) v okviru didaktičnih strategij, kot so: projektni pouk,[10] raziskovalni pouk, problemski pouk in sodelovalno učenje. Zakaj prav te didaktične strategije? Tovrstne didaktične strategije temeljijo na spoznanjih hevristične didaktične paradigme, socialnokonstruktivističnega modela poučevanja in učenja ter načelih formativnega spremljanja, kar pomeni, da učenca aktivno vključujejo že v fazo načrtovanja učenja kot tudi v vse nadaljnje faze učnega procesa, vključno s preverjanjem znanja. Tovrstne didaktične strategije in metode zagotavljajo aktivno (kognitivno, čustveno, socialno) vključenost učenca v učni proces, relativno **samostojno učenje** (individualno, v paru ali v skupini) *po* **deduktivni in tudi induktivni spoznavni poti**. Pri tem so učencu omogočene sprotna podpora in usmeritve učitelja, tudi z inserti poučevanja, če je potrebno, in pa sprotnimi povratnimi informacijami v podporo učenju.

Izbira optimalnega didaktičnega modela, strategije in učnih metod

Ob tem moramo opozoriti, da izbira optimalnega didaktičnega modela in didaktičnih strategij ter načrtovanje učnih aktivnosti ter metod poučevanja in učenja ne temeljita zgolj na predhodno predstavljenih dejavnikih dinamike (vloga, odnos) učnega procesa, temveč v veliki meri tudi na učnih značilnostih učencev in strukturnih dejavnikih, kot so ‚narava' učnih ciljev, učne vsebine, didaktična sredstva in razpoložljivi čas (Slika 3).

Presoja učitelja o dejavnikih strukture in dinamike pred izbiro didaktičnih strategij in metod je za sleherno učno enoto nadvse pomembna, kajti ni vsaka učna metoda ustrezna za vsak cilj in učno vsebino, npr. avtomatizacije znanja poštevanke se ni smiselno učiti z metodo raziskovanja, temveč s ponavljanjem in urjenjem, ali pa ugotavljanje onesnaženosti okolja šole z branjem besedila v zastarelem učbeniku, temveč z neposrednim raziskovanjem okolice.

Z razhajanjem med cilji in standardi znanja ter predlaganimi didaktičnimi strategijami in metodami smo se ob pregledu osnutkov UN večkrat soočili, na kar smo PKK opozorili in jih spodbudili k ponovnemu premisleku in korekciji zapisa. Nesporno dejstvo je, da **empirične učne metode**, ki jih želimo s prenovljenimi UN in KZ v večji meri udejanjiti v praksi, omogočajo samostojno spoznavanje, odkrivanje in uporabo znanja v okviru skupinskega pouka, pouka v parih ali individualnega pouka, učence bolj motivirajo in aktivirajo pri učenju kot verbalne metode (npr. razlaga, pogovor) v okviru frontalnega pouka (s celotnim razredom). To še posebej velja, kadar so te metode prepogosto[11] uporabljene, kar vodi učitelja v rutino, učence pa v zdolgočasenost, dekoncentriranost, demotiviranost (Strmčnik, 2001, str. 122).

Ob upoštevanju razpoložljivega časa in didaktičnih sredstev mora učitelj znotraj posamezne učne ure ali daljših učnih enot zagotoviti ustrezno kombinacijo in razmerje med enimi in drugimi didaktičnimi strategijami in metodami, tudi transmisijskimi, kadar je to najboljša izbira. **Pri tem je pomembno poznavanje zakonitosti spoznavnih procesov in védenje, da doseganje višjih ravni znanja temelji na poglobljenem razumevanju, ki ga je moč doseči le z aktivnim, izkustvenim učenjem in uporabo višjih miselnih procesov.**

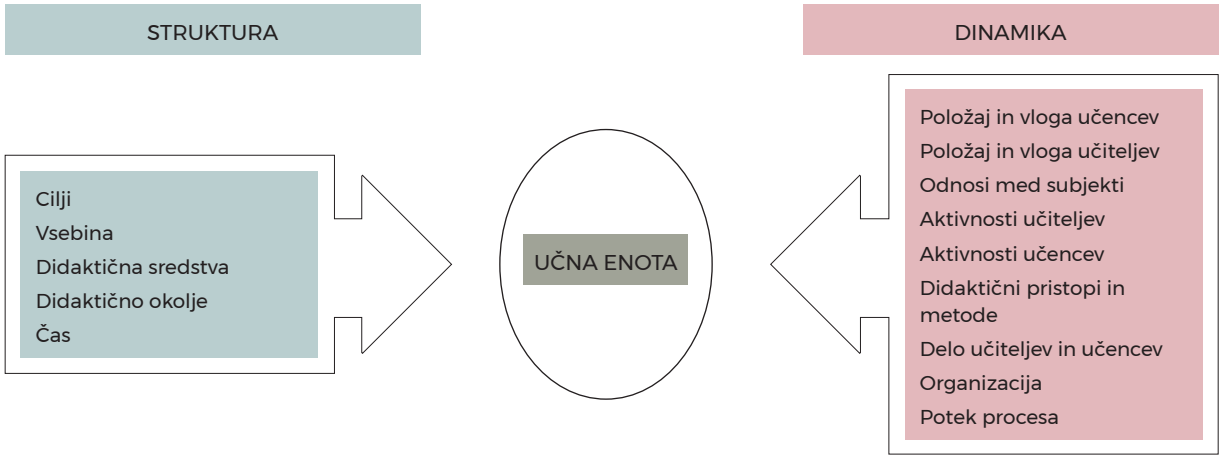
DIDAKTIČNE ODLOČITVE IN NJIHOV VPLIV NA DOSEŽENE RAVNI ZNANJA

Vpliv didaktičnih dejavnikov na globino kognitivnih procesov, ki jih učenci razvijajo pri učenju na posamezni taksonomski stopnji in posledično na dosežene ravni znanja, v nadaljevanju prikazujemo **na primeru poenostavljene Bloomove taksonomije (Bloom, 1956), ki je v slovenski šolski praksi pri uresničevanju učne diferenciacije najpogosteje v uporabi.** Za ta namen bomo po taksonomskih stopnjah, od najnižje do najvišje (od 1. do 4.), prikazali in primerjali aktivnosti učitelja ter učenca. Pri učitelju bomo primerjali uporabljene didaktične strategije, učne metode in primere vprašanj, ki jih ta zastavlja, pri učencih pa miselne procese, ki jih učitelj z uporabljenimi

9 Načela didaktičnega konstruktivizma poudarjajo gradnjo znanja na podlagi kognitivnih, emocionalnih in socialnih dejavnikov; vzajemno delovanje dejavnikov, ki omogočajo doseganje (lastnega) znanja z razumevanjem (obstojno, smiselno in uporabno) ter zagotavljanje učenčevih izkušenj, miselnih dejavnosti, razreševanja novih problemov in razmišljanja o učenju; nadgradnjo poprejšnjih znanj, stališč in interesov ter individualno odgovornost učitelja in učencev (Plut Pregelj, 2008, str. 16).

10 Npr. faze projektnega pouka so: 1. pobuda (namen in cilji), 2. izdelava osnutka projekta (obseg, sodelujoči, vsebina aktivnosti, viri), 3. načrtovanje poteka, 4. izvedba poteka, 5. predstavitev rezultatov; ali pa faze problemskega pouka: 1. problemska situacija, 2. predlog hipotez/iskanje principov reševanja, 3. členitev problema na več logičnih delov, 4. reševanje posameznih delov problema oz. preverjanje/potrjevanje domnev, 5. reševanje osnovnega problema, 6. preverjanje rešitev v novih situacijah.

11 Kadar so »hipertrofirane« (Strmčnik, 2001, str. 122).



▸ SLIKA 3: Dejavniki strukture in dinamike, ki pogojujejo izbiro didaktičnih poti.

strategijami in metodami pri njih izzove (Webb, 1997). Ob tem bomo prikazali tudi potek učnega procesa s primeri učnih vsebin, učnih aktivnosti, uporabljenih učnih tehnik, virov in pripomočkov.

Vsako posamezno taksonomsko stopnjo smo ilustrirali s primerom »učenja nogometa« (Mofield, 2023), ki nazorno predstavi, kaj mora učenec na posamezni taksonomski stopnji usvojiti in kako to učenje poteka.

Predstavljeni model jasno odraža povezanost kognitivne in senzomotorične aktivnosti učencev z doseženo ravnjo znanja in spretnosti ter povezanost dosežene ravni znanja z uporabo učnih strategij, metod, učnih tehnik. Ni namreč mogoče ustvarjati novih, inovativnih rešitev brez odprtega, problemskega pouka in uporabe raziskovalnih metod, kjer je učitelj v vlogi mentorja in spodbujevalca, učenec pa v vlogi aktivnega raziskovalca in ustvarjalca lastnega znanja in spretnosti. In tudi obratno, usvajanje kakovostnega, razširjenega in poglobljenega znanja temelji na predhodnem poznavanju dejstev, zakonitosti, konceptov, torej na znanju nižjih taksonomskih ravni, ki jih je mogoče učinkovito dosegati po deduktivni spoznavni poti, npr. s poučevanjem, demonstracijo, urjenjem, kar sovpada s transmisijsko didaktično paradigmo in behavioristično modelom poučevanja in učenja. V tem primeru je učitelj predvsem v vlogi prenašalca znanja in učenec v vlogi sprejemnika. Pogosto uporabo tovrstnih strategij, četudi ni skladna z naravo učnih ciljev, narekujejo učenci, ki imajo učne težave ali nimajo razvitih spretnosti za samostojno učenje in rabijo pri učenju več podpore in vodenja (Bernstein v Gaber in Tašner, 2009).

Tovrstna dejstva pritrjujejo že zapisani usmeritvi, da mora sodobna pedagoška praksa vključevati **raznolike didaktične strategije, metode in oblike dela, temelječe na *različnih didaktičnih paradigmah, modelih in konceptih***, s ciljem, da učencem omogoči doseganje kakovostnega znanja in spretnosti na najvišjih možnih taksonomskih ravneh in da slehernemu učencu zagotovi optimalni psihofizični razvoj. Ker pa je doseganje kakovostnega znanja na najvišjih taksonomskih ravneh mogoče le, če je učenec aktivno in miselno poglobljeno vključen v učni proces, če so mu zagotovljeni učni izzivi v območju bližnjega razvoja, če

▸ PREGLEDNICA 2: Vloga in aktivnosti učitelja in učenca na posamezni stopnji

Ravni znanja	*Aktivnosti in vloga učitelja*	*Aktivnosti in vloga učenca*
Raven 1 **Pomnjenje in priklic**	Je osrednja oseba, ki poseduje znanje in ga prenaša na učenca. Deluje kot avtoriteta, razlagalec in nadzornik procesa. PRENAŠALEC, NADZORNIK	Predvsem sprejemnik informacij, ki si jih prizadeva zapomniti in jih pravilno reproducirati. SPREJEMNIK
Raven 2 **Razumevanje in konceptualizacija**	Usmerjevalna, vodi učenca k razumevanju konceptov, uporablja vizualne pripomočke in spodbuja razpravo. USMERJEVALEC	Začne aktivneje sodelovati, saj mora razumeti povezave med pojmi, jih razlagati in primerjati. AKTIVEN ISKALEC ZNANJA
Raven 3 **Uporaba in utemeljevanje**	Prevzame vlogo moderatorja in spodbujevalca kritičnega mišljenja – postavlja odprta vprašanja, omogoča raziskovalne naloge in vodi učni dialog. MODERATOR	Postane samostojen raziskovalec, ki uporablja znanje v novih situacijah, oblikuje hipoteze, analizira in utemeljuje svoje odločitve. UPORABNIK, RAZISKOVALEC
Raven 4 **Razširjanje in prenos znanja**	Deluje kot mentor, ki omogoča avtonomijo, spodbuja sodelovalno učenje in podpira učence pri dolgoročnih projektih. MENTOR, SPODBUJEVALEC	Ustvarjalec znanja, ga zna prenesti v nove, kompleksne kontekste. Samostojno načrtuje, raziskuje, sintetizira informacije in oblikuje inovativne rešitve. USTVARJALEC

ima (npr. nadarjeni učenec) priložnosti za **samostojno učenje**, tudi po induktivni spoznavni poti, če dobiva sprotne povratne informacije o učenju itd., je vendarle treba **prednostno izbirati didaktične strategije in metode**, kot so *raziskovalni, problemski, projektni pouk in sodelovalno učenje*,[12] ki temeljijo na socialnokonstruktivističnem modelu poučevanja in učenja (Pollard, 1996) in hevristični didaktični paradigmi (Strmčnik, 2001).

Ravni znanja	Učitelj		Učenec		PRIMER
	UČNE STRATEGIJE IN METODE	VPRAŠANJA	MISELNI PROCESI	PROCES UČENJA: učna vsebina, učne aktivnosti, tehnike in viri	Učenje nogometa
Raven 1	• Razlage • Demonstracije • Definicije • Modeli • Vaja/urjenje	Kaj? Kdo? Kje? Kdaj? Koliko? Kako?	• Prepoznava. • Prikliče. • Navaja. • Memorira.	• Vizualni viri • Zakonitosti/dejstva • Slovar/besednjak • Pravila	Učenje pravil igre in vlog različnih igralcev

SLIKA 4a: Vpliv poučevalnih praks na proces učenja in dosežene ravni znanja – raven 1

Na **1. ravni** učitelj usmerja učenca k **priklicu, spoznavanju** in **pomnjenju osnovnih pojmov, zakonitosti** ter **pravil**, pri čemer uporablja jasne definicije, vizualne vire in modele, da učenec lahko prepozna in poimenuje ključne elemente učne vsebine, kot so na primer vloge posameznih igralcev v nogometni igri.

Raven 2	• Gradi shemo/okvir. • Poučuje za konceptualno razumevanje.	• Kako je enak? • Zakaj? • Katere primere lahko podaš? • Kako je različen? • Kako je to povezano s/z ...? • Kaj vodi k temu?	• Ocenjuje. • Primerja. • Sklepa. • Nasprotuje. • Razlaga. • Pojasnjuje odnose.	• Zaporedje • Grafični organizatorji • Vzrok-posledica • Razlagalno pisanje • Raziskava za razumevanje	Igralci urijo različne spretnosti, ki se uporabljajo v igri (npr. podajajo žogo, brcajo žogo).

SLIKA 4b: Vpliv poučevalnih praks na proces učenja in dosežene ravni znanja – raven 2

Na **2. ravni** učitelj spodbuja učenca k **razumevanju, primerjanju in razlagi konceptov** z uporabo grafičnih organizatorjev, raziskovalnih nalog in shem. Učenec aktivno povezuje informacije, razlaga odnose med njimi in ocenjuje njihovo smiselnost v različnih kontekstih. Pri nogometu se na tej ravni pričnejo učiti konkretnih spretnosti, kot je na primer brcanje, podajanje, vodenje žoge.

Raven 3	• Spodbuja medvrstniški dialog. • Uporablja shemo/okvir. • Zahteva obrazložitev in dokazilo.	• Kako bi se odločil ...? Utemelji, pojasni, zakaj ... • Kako bi preveril ...? • Ali naj ...? Pojasni z obrazložitvijo. • Kako so ..., ... in ... med seboj povezani? • Kako bi se to spremembo ...? • Kaj, bi se zgodilo, če ...?	• Evalvira/ocenjuje dokaze. • Utemeljuje. • Uporablja kriterije. • Sprejema odločitve. • Obrazloži in dokaže. • Načrtuje (argumente). • Analizira medsebojne odnose. • Preizkuša ideje.	• Preizkušanje hipotez • Kaj, če bi ... scenariji • Diskusije • Uporaba kriterijev in dokazil • Eseji argumentacije • Številni pogovori • Analiziranje primarnih, nepristranskih virov • Raziskava za zaključek ali utemeljitev ...	Igralci igrajo igro in ob tem razmišljajo, kako igrati proti posebnemu tipu nasprotnika, razmišljajo skozi različne odločitve o igrah napada in obrambe.

SLIKA 4c: Vpliv poučevalnih praks na proces učenja in dosežene ravni znanja – raven 3

Na **3. ravni** učitelj spodbuja učenca h **kritičnemu mišljenju, argumentiranju in sprejemanju odločitev**, z uporabo metod in aktivnosti, kot je medvrstniški dialog, preizkušanje hipotez, analiza virov. Učenec raziskuje, razvija kompleksno razumevanje povezav med koncepti, evalvira dokaze, utemeljuje izbire in preizkuša ideje. V primeru nogometa na tej ravni predhodno poznavanje in razumevanje pravil ter obvladovanje spretnosti z žogo prvič uporabijo v igri pri strategijah napada ter obrambe.

Raven 4	• Uporablja shemo/okvir za širše kontekste. • Olajša/spodbuja.	• Uporabite informacije iz več virov, da argumentirate ... • Kateri drugi modeli bi lahko delovali? • Kako bi lahko prilagodili, da je uporabno za ...? • Kreiraj načrt za ... • Kreiraj rešitev za ...	• Sintetizira informacije iz različnih virov za utemeljitev/sklep. • Prenaša znanje v nove kontekste.	• Delanje velikih zaključkov • Problemsko učenje • Razvijanje rešitev • Naredite sklepe iz več virov • Načrtovanje eksperimentov • Raziskovanje za izdelavo ali uporabo novih idej • Multimedijski izdelki	Igralci so opremljeni za prenos veščin v igranju nogometa za igranje drugega športa s podobnimi spretnostmi kot je nogomet.

SLIKA 4č: Vpliv poučevalnih praks na proces učenja in dosežene ravni znanja – raven 4

Na **4. ravni** učitelj spodbuja učenca k **ustvarjanju, prilagajanju in prenosu znanja v nove kontekste**, z uporabo kompleksnih nalog, kot so načrtovanje rešitev, sinteza informacij iz več virov in raziskovanje novih idej. Učenec oblikuje zaključke, razvija izvirne rešitve, sklepa na podlagi različnih podatkov in prenese znanje (transfer) v nove situacije, kar zahteva visoko stopnjo samostojnosti, ustvarjalnosti in kritičnega mišljenja.

12 Tovrstne didaktične strategije spodbujajo interaktivno učenje, radovednost, razvoj ustvarjalnosti, kritično mišljenje in so učinkovite za doseganje ciljev in standardov znanja tudi najvišjih ravni. V literaturi so ponekod poimenovane tudi kot odprti pouk (Strmčnik, 2003; 2001).

Pregled aktivnosti učitelja, uporabljenih didaktičnih (učnih) strategij in metod, izvedenih učnih aktivnosti učenca po posameznih ravneh (glej Slike 4a, 4b, 4c, 4č) odraža soodvisnost vlog učitelja in učenca (Preglednica 2), ki se odrazijo tudi v doseženi ravni znanja. Če primerjamo vse štiri ravni znanja, vidimo, kako učitelj s skrbno izbranimi strategijami postopno vodi učenca od **pomnjenja osnovnih pojmov** (1. raven), k **razumevanju in povezovanju informacij** (2. raven), h **kritičnemu mišljenju in odločanju** (3. raven) in vse do **zmožnosti transfera** oziroma **ustvarjalne uporabe znanja v novih kontekstih** (4. raven). Poučevalne prakse so ključne, saj te z ustreznimi metodami (npr. vizualizacija, raziskovanje, dialog, sinteza) omogočajo razvoj **višjih miselnih spretnosti** in doseganje **globljega znanja** oziroma **znanja najvišjih taksonomskih ravni**.

Podoben vpliv imajo poučevalne prakse tudi pri **doseganju ciljev s področja športa**, kajti če učencem ne ponudimo ustreznih (izkustvenih) učnih aktivnosti, jih ne bomo pripeljali do višjih in najvišjih ravni znanja, zato **igre** (3. raven), ki je ključna, **ne bodo nikoli zares izkusili**, temveč bodo ostali pri vajah brez razumevanja konteksta, pomena in ustvarjalnosti (raven 1 in 2).

Kako so PKK splošna didaktična priporočila osmislile in nadgradile pri zapisu specialnodidaktičnih priporočil v prenovljenih UN in KZ? V kateri vlogi sta učitelj in učenec?

Za ta namen si bomo pogledali primer[13] iz prenovljenega UN z didaktičnimi priporočili: Gospodinjstvo (izobraževalni program osnovna šola) (Preglednica 3). Zapisana didaktična priporočila za temo *Sestava in kakovost živil* bomo presojali na podlagi njihove skladnosti s splošnimi didaktičnimi priporočili, zapisanimi v uvodu učnega načrta, in s standardi znanja, ki jih morajo učenci doseči. Poskušali bomo odgovoriti tudi na vprašanje: Ali zapisani primer didaktičnih priporočil predvideva učne aktivnosti, ki omogočajo doseganje ravni znanja in spretnosti, ki jih opredeljujejo standardi znanja? Ob tem bomo pozorni tudi na vlogi učitelja in učenca v učnem procesu, ki bi sledil zapisanim didaktičnim priporočilom za temo.

Primer odraža dobro skladnost zapisanih didaktičnih priporočil za temo z opredeljenimi standardi znanja in tudi splošnimi didaktičnimi priporočili. Pohvalno je tudi to, da minimalna standarda znanja (označena s krepkim tiskom) nista samo na najnižji taksonomski ravni, saj najnižja raven v tem primeru ne bi zadoščala za varno in zdravo prehranjevanje. Predvidene učne aktivnosti v veliki meri temeljijo na praktičnem delu in izkustvenem učenju, kar je glede na taksonomske ravni opredeljenih standardov znanja (predvidene ravni znanja in spretnosti) povsem ustrezno. Tudi vloge učitelja (prenašalec in predvsem usmerjevalec, moderator, mentor) in učenca (sprejemnik in predvsem aktiven iskalec znanja, uporabnik, raziskovalec, ustvarjalec) v učnem procesu, ki bo sledil tem didaktičnim usmeritvam, so raznolike in spodbujajo razvoj znanja in spretnosti vseh, tudi najvišjih taksonomskih ravni.

Specialnodidaktična priporočila so na podoben način zapisana v vseh UN in KZ oziroma kjer gre za bolj abstraktne učne vsebine, še dosti bolj podrobno in nazorno (npr. UN Kemija v vseh izobraževalnih programih). Med predmeti in tudi med temami ter skupinami ciljev znotraj predmetov pa so v zapisanih specialnodidaktičnih priporočilih opazne utemeljene razlike, ki jih narekujejo "narava" učnih ciljev ter drugi strukturni dejavniki (Slika 3). Na učitelju je, da glede na vse dejavnike strukturne in dinamike izbere tiste didaktične (učne) strategije, ki ustrezajo večini učencev v oddelku ali v učni skupini kot tudi posameznikom znotraj njih.

▸ PREGLEDNICA 3: Primer iz UN za gospodinjstvo (izobraževalni program osnovne šole)

Predmet	Tema: SESTAVA IN KAKOVOST ŽIVIL	
	Standardi znanja	Didaktična priporočila za temo
Gospodinjstvo (UN, str. 40–41)	Učenec: razvrsti živila v skupine glede na vsebnost hranilnih snovi in pojasni njihov vpliv na rast in razvoj ter zdravje: • **predstavi (nariše, skicira** (raven 1, 2) **ali pripravi s pravimi živili** (raven 3)**) prehranski krožnik z določeno skupino živil in pojasni njihov vpliv na rast in razvoj ter zdravje**; • **našteje vzroke za kvarjenje živil**; (raven 1, 2) • našteje in pojasni tehnike preprečevanja kvara živil; (raven 1) • pojasni, kako pride hrana do našega krožnika: kje in kako je bila pridelana, od kod prihaja, kako to vpliva na trajnost; (raven 2, 3) • pridela eno ali več sestavin hrane (goji zelišča v učilnici, šolskem vrtu, doma) ter jo uporabi (raven 3, 4).	V okviru /.../ se osredotočamo predvsem na *razvijanje* prehranskih, zdravstvenih in kulinaričnih spretnosti in veščin učencev. S praktičnim delom v avtentičnih situacijah in z izkustvenim učenjem učenci razvijajo zdrav, trajnosten in pozitiven odnos do hrane in prehranjevanja. V okviru *praktičnega dela* pri mehanski in toplotni obdelavi živil s celostnim pristopom uporabljajo svoje razumevanje načel prehrane, energijske in hranilne vrednosti živil, higienska načela, kakovost živil in hrane, zdravo prehranjevanje itd. AKTIVEN ISKALEC ZNANJA, UPORABNIK, RAZISKOVALEC Uporaba praktičnih veščin prehranske in zdravstvene pismenosti /.../ vključuje tudi načrtovanje jedilnika, smotrno nakupovanje, kuhanje, oblikovanje in nadzor ustreznih porcij obrokov /.../ branje oznak na živilih, ... določanje stroškov /.../ ter zmanjševanje količine odpadne hrane. USTVARJALEC

Učni načrt z didaktičnimi priporočili. Program osnovnošolskega izobraževanja. Gospodinjstvo. (2025). Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.

13 Ta primer smo izbrali zato, ker je predstavljena vsebina blizu vsem nam iz vsakdanjega življenja.

SKLEP

Doseganje temeljnih ciljev prenove (kakovostno znanje in kakovostna izobrazba ter zagotavljanje aktivnega učenja) terja zagotovitev fleksibilnega, inkluzivnega in digitalno podprtega učnega okolja, kjer bosta učitelj in učenec v demokratičnem odnosu in bodo vzpostavljene spodbudna razredna klima ter medsebojne interakcije in zagotovljena podpora učnim skupinam ter posameznim učencem v okviru učne diferenciacije in individualizacije ter personaliziranega učenja. Učno okolje mora ponuditi učne izzive različnih taksonomskih ravni (kognitivna vključenost) in raznolike poti ter oblike učenja. Te naj kar v največji meri vključujejo raziskovalni, sodelovalni, problemski in projektni pouk, temelječ na socialnokonstruktivističnem modelu in metodah izkustvenega učenja, ki poteka vodeno ali samostojno. S prenovo želimo vpeljati več samostojnega učenja in samostojne nadgradnje in izgradnje znanja v okviru induktivnih spoznavnih poti. Pri tem je pomembno, da v praksi udejanjamo koncept formativnega spremljanja in učence aktivno vključimo v načrtovanje učenja ter kriterijev uspešnosti, jim sproti zagotavljamo kakovostno povratno informacijo o učenju in skupno presojamo o njihovem napredku ter doseganju ciljev. Osmišljena izbira didaktičnih strategij, metod in oblik dela za posamezne učne situacije terja poglobljeno poznavanje in razumevanje didaktičnih paradigem, konceptov in modelov kot tudi poglobljeno (samo)refleksijo učitelja o pedagoškem delu.

Sodobne pedagoške prakse morajo ‚odpreti vrata' raznovrstnim didaktičnim modelom in strategijam in jih ustrezno podpreti z razpoložljivo sodobno digitalno tehnologijo, vključno z orodji generativne umetne inteligence, za kar je treba učitelje in učence ustrezno usposobiti. Tovrstna didaktika učitelja vse bolj pogosto postavlja v vlogo mentorja, svetovalca, spodbujevalca ali organizatorja učenja, učenca pa v vlogo aktivnega iskalca znanja, soustvarjalca in raziskovalca, kar pomembno vpliva na vzdrževanje pozornosti, koncentracije in učne motivacije, brez česar ni uspešnega učenja. Ob vsem tem pa tudi vlogi učitelja kot posredovalca znanja in učenca kot sprejemnika znanja s strani učitelja, učnega besedila ali katerega koli drugega vira nista povsem izključeni, temveč sta v uporabi redkeje, predvsem pri manj samostojnih učencih, učencih z učnimi težavami in v določeni meri tudi pri zahtevnejših in bolj abstraktnih učnih ciljih in vsebinah.

Predstavljeni primer iz *UN Gospodinjstvo v izobraževalnem programu osnovne šole* (Preglednica 3) odraža, kako so splošna didaktična priporočila, zapisana v uvodnem delu vseh prenovljenih UN in KZ, integrirana v specialnodidaktična priporočila predmetov. Na nas je, da učitelje ustrezno usposobimo, da jih bodo v naslednjih letih v pedagoški praksi kar najbolj učinkovito uresničili in po potrebi tudi nadgradili. Ob tem je treba vedeti, da mora biti tudi usposabljanje koherentno s predstavljenimi didaktičnimi usmeritvami, kajti pogosto se zgodi, da učitelj poučuje tako, kot je bil sam poučevan, kar pa v večini primerov ne izpolni pričakovanj in potreb učencev.

VIRI IN LITERATURA

Bruner, J. (1969). *The Process of Education: Revised Edition.* Harvard University Press.

Gaber, S., in Tašner, V. (2009). Vidna, nevidna pedagogika in spopad v (srednjem) razredu. *Sodobna pedagogika 60*(1), 282–299.

Gagne, R. M. (1968). Contributions of learning to human development. *Psychological Review, 75*(3), 177–191. https://doi.org/10.1037/h0025664

Hattie, J. (2012). Visible Learning for Teachers. Maximizing impact on learning. Routledge.

Izhodišča za prenovo katalogov znanj za splošnoizobraževalne predmete v poklicnem in strokovnem izobraževanju. (2023). Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/SRI/REFORMA/izhodisca_za_prenovo_KZ.pdf

Izhodišča za prenovo učnih načrtov v osnovni šoli in gimnaziji. (2022). Zavod RS za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/izhodisca_za_prenovo_UN.pdf

Istance, D., in Dumont, H. (2010). Future Directions for Learning Environments in the 21st Century. V H. Dumont, H., D. Istance in F. Benavides (ur.), *The Nature of Learning* (str. 317–338). OECD.

Mofield, E. L. (2023). *Vertical Differentiation for Gifted, Advanced, and High Potential Students.* Routledge.

Nolimal, F., Brodnik, V., Holcar, A., Skvarč, M., Suban, M., in Poberžnik, A. (2024). *Usmeritve za pripravo didaktičnih priporočil k učnim načrtom za osnovne šole in srednje šole.* Zavod RS za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/usmeritve_didakticna_priporocila.pdf

Nolimal, F. (2017). Osmišljena raba IKT, razvoj digitalnih kompetenc, temeljnih in višjih ravni bralne pismenosti: Vpogled skozi projekte Zavoda RS za šolstvo. V S. Zwitter (ur.). *e-zbornik Bralnega društva Slovenije ob 12. strokovnem posvetovanju 8. septembra 2017* (str. 49–62). Bralno društvo Slovenije. http://www.bralno-drustvo.si/BDS_zbornik_2017.html

Nolimal, F. (2010). Modeli učne diferenciacije in individualizacije v teoriji, zakonodaji in praksi slovenskih osnovnih šol. *Šolsko svetovalno delo, (14)*3/4, 17–30.

Nolimal, F. (2005). Primer izkustvenega učenja novih didaktičnih koncepcij in integracija izkušenj v učno prakso. *Razredni pouk, 7*(2), 5–12.

Nolimal, F. (2004). Kakovostne didaktične odločitve – posledica izkušenjskega učenja učiteljev. V B. Marentič - Požarnik (ur.), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev* (str. 629–640). Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.

OECD. (2025). *Unlocking High-Quality Teaching,* OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/f5b82176-en

OECD, *Students, Computers and Learning: Making theConnection.(2015).*https://www.amazon.com/Students-Computers-Learning-Making-Connection/dp/9264239545

Pollard, A. (1996). *An introduction to primary education.* Cassell.

Povzetek poročil skupin za analizo učnih načrtov v osnovni šoli in gimnaziji. (2021). Zavod RS za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/povzetek_porocil_skupin_za_analizo_UN.pdf

Plut Pregelj, L. (2008). Ali so konstruktivistične teorije učenja in znanja lahko osnova za sodoben pouk? *Sodobna pedagogika, (59)*4, 14–27.

Renzulli, J. S. (2018). The Five Dimensions of Differentiation. *International Journal for Talent Development and Creativity* 6(1) in 6(2).

Resolucija Sveta o strateškem okviru za evropsko sodelovanje v izobraževanju in usposabljanju pri uresničevanju evropskega izobraževalnega prostora in širše 2021–2023 (2021). *Uradni list Evropske unije, C 66*/01.

Strmčnik, F. (2003). Didaktične paradigme, koncepti in strategije. *Sodobna pedagogika, 54*(1), 80–92.

Strmčnik, F. (2001). *Didaktika (Osrednje didaktične teme).* Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Tomić, A. (1999). *Izbrana poglavja iz didaktike.* Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.

Učni načrt z didaktičnimi priporočili. Program osnovnošolskega izobraževanja. Gospodinjstvo. (2025). Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.

Webb, N. (1997). *Research monograph number 6: Criteria for aligenment of expectationsand assessmentson mathematics and science education.* CCSSO.