

Stališča študentov do uporabe pristopa filozofija za otroke in z otroki

DOI: <https://doi.org/10.55707/ds-po.v40i3-4.146>

Prejeto 13. 3. 2025 / Sprejeto 3. 11. 2025

Znanstveni članek

UDK 37.013-057.875

KLJUČNE BESEDE: filozofija za otroke in z otroki, facilitator, učitelj, olajševanje, izkustveno učenje, celostni razvoj otroka

POVZETEK – V razredu, ki je oblikovan kot skupnost preiskovanja, učenci ne le pomnijo dejstva, temveč si védenje in proces osmislijo. Pri pedagoškem pristopu filozofije za otroke in z otroki (Fz_aO) spodbujamo zastavljanje vprašanj, sodelovanje z aktivno udeležbo, spoštovanje udeležencev in misli ter kritično mišljenje. Pri tem moramo imeti pogum in motiviranost prenesti z močjo, ki jo imamo kot formalna avtoriteta, na učeče ter razumeti in kakovostno udeležati pedagoški pristop oz. strukturo Fz_aO. Z raziskavo odkrivamo odziv in mnenje študentov različnih študijskih smeri o pedagoškem pristopu Fz_aO, ki so ga spoznali z večmesečnim izkustvenim učenjem. Raziskava temelji na za ta namen oblikovanem anketnem vprašalniku. Rezultati kažejo, da so bili udeleženci oz. izvajalci presenečeni nad izjemnimi mislimi in idejami ter kompleksnostjo razmišljanja učencev, nad njihovim opaznim napredkom pri razmišljanju in izražanju. Menijo, da so vsi udeleženci pridobili veščine in kompetence kritičnega mišljenja, spoštovanja in timskega dela, sledijo veščine komunikacije in izražanja lastnega mnenja.

Received 13. 3. 2025 / Accepted 3. 11. 2025

Scientific paper

UDC 37.013-057.875

KEYWORDS: philosophy for and with children, facilitator, teacher, facilitation, experiential learning, holistic development of children

ABSTRACT – In classrooms structured as communities of inquiry, students transition from passive learning to active meaning-making and deep engagement with ideas. In the Philosophy for and with Children (P4C) approach, we encourage question-asking, active participation, respect for participants and their ideas, and critical thinking. This approach necessitates courage and motivation from educators to empower learners by relinquishing aspects of their traditional authority. It also demands a thorough understanding and skilful application of the P4C pedagogical framework. The survey captures the reactions and perspectives of students from diverse fields of study on the pedagogical approach of P4C, which they engaged with through several months of experiential learning. Data was collected through a specifically designed questionnaire. The results indicate that the participants, acting as facilitators, were surprised by the exceptional thoughts and ideas, as well as the complexity of reasoning demonstrated by the learners, alongside their noticeable progress in thinking and self-expression. The facilitators concluded that all participants enhanced their skills and competencies in critical thinking, respect for others, and teamwork, alongside noticeable gains in communication skills and the ability to effectively express personal opinions.

1 Uvod

Človek je bitje z razumom, je bitje, ki misli. Hkrati to še ne pomeni, da je razumen, da razume in da je osmisлил svoje misli. Včasih nam uspe s pogovorom osmisлити misli nekomu, včasih pa tudi ne. A potreba po osmislitvi obstaja, saj bi lahko delovala motivirajoče za otroka, če ga razumemo kot osebo samo po sebi. Razumevanje in osmislitev vplivata na našo notranjo motiviranost delovanja, ki je ključna v izobraževalnem siste-

mu. Morali bi se zavedati, tako Lipman idr. (1980), da so starši in drugi odrasli tisti, ki iščejo v izobraževalnem sistemu racionalnost, otroci pa iščejo predvsem smisel.

V obdobju 2023–2025 poteka v Sloveniji prenova učnih načrtov v osnovnih šolah in gimnazijah. V Izhodiščih za prenovo je zapisano, da mora pridobivanje znanja potekati “neposredno (kot temelj za splošno razgledanost, razumevanje sebe, sveta in okolja, kar je pogoj za presojanje in informirano odločanje) in posredno, ko mora učenec z lastnim naporom usvajati znanje in graditi razumevanje, razvijati ključne značajske lastnosti, kot so npr. vztrajnost, natančnost, odgovornost, kritičnost, sodelovanje, empatija ipd.” (Izhodišča ..., 2022, str. 4). Glede na to, da želi filozofija za otroke in z otroki (v nadaljevanju Fz_aO) omogočiti otrokom, mladostnikom in drugim, da bi zavzeli celosten pristop k vseživljenjskemu izobraževanju, ki bi vodil v notranjo motiviranost, je Fz_aO lahko pomemben doprinos k prenovi. A osmisletev za notranjo motiviranost ni pomembna zgolj za otroke in mladostnike, ki so udeleženci Fz_aO, pomembna je tudi za facilitatorje (učitelje). Glede na to, da je veliko zapisanega o tem, kaj s tem pedagoškim pristopom pridobijo prvi, in manj o tem, kaj pridobijo drugi, bomo v članku predstavili, kaj o tem pristopu po časovnem odmiku enega leta menijo študenti, ki so usvajali preko izkustvenega učenja.

V nadaljevanju uvodnega dela bomo orisali temeljne značilnosti Fz_aO, sledi izpostavitve vloge učitelja – facilitatorja. Uvodni del bomo zaključili z razmišljanjem o vlogi izkustvenega učenja pri usvajanju Fz_aO.

Skozi vsebino in proces pri urah Fz_aO ubiramo holistični pristop v izobraževanju, to pomeni, da želimo pri udeležencih spodbujati celostni razvoj, razvijati kognitivno, čustveno, etično in socialno inteligenco. Zato razvijamo štiri vrste mišljenja: *sodelovalno, skrbnostno, kreativno in kritično mišljenje*.

Pri *kritičnem mišljenju* so udeleženci spodbujeni k zavedanju lastnega mišljenja, k razmišljanju o lastnem mišljenju in o mišljenju drugih. Učijo se poglobljenega razmišljanja in natančnega izražanja, spoznavajo in analizirajo različne pojme, iščejo dokaze, izpeljujejo sklepe. S *kreativnim mišljenjem* spodbujamo miselno prožnost udeležencev, raziskovanje možnosti, ponujamo alternative, razmišljamo o novih idejah, vprašanjih. Laal in Ghodsi (2012) trdita: “Pravo skupinsko delo sloni na kognitivnem konfliktu, ki razvija ponavljanje, razjasnjevanje in razširjanje znanja, posameznika vodi do preverjanja lastnega razumevanja in preizkušanja novih idej, pripomore k jasnejšemu predmetno specifičnemu izražanju, natančnejšemu utemeljevanju in pojasnjevanju ter razvoju metakognitivnih zmožnosti.” Gartner (2018) poudarja, da s tem, ko vzpostavljamo sodelovalno mišljenje, ne vpeljujemo kolektivizma, temveč želimo doseči vključevanje oz. multiperspektivno razumevanje ter nadgrajevanje. *Sodelovalno mišljenje* tako pomeni, da mislimo skupaj z drugimi, da se pri svojih razmislekih navezujemo in gradimo na mislih in idejah drugih, da razvijamo svoje zmožnosti (kognitivne in socialne). Zadnji steber Fz_aO je *skrbnostno mišljenje*, kjer mislimo na skrb, ki jo imamo do nekoga, kar kažemo z odnosom. Pomeni pozornost drug do drugega, željo, da bi nam bilo mar za druge in da bi bilo drugim mar za nas, hkrati pa nam je mar tudi za resnico in za to, kaj in kako mislimo.

Ura Fz_aO ima svojo strukturo, ki se prične s stimulom (zgodba, pesem, videoposnetek, slika idr.). Ta v udeležencih spodbudi stanje napetosti, ki je posledica problemske in kompleksne situacije. Sledi čas za premišljevanje o vprašanjih, ki so se jim ob zgodbi

zastavila, prepoznavanje problemov, ki jih stimul vsebuje. Vtisi se nato preoblikujejo v odprta vprašanja, ki zahtevajo poglobljen razmislek in odgovore – udeleženci skozi vprašanje izrazijo, kaj bi jih v zvezi s stimulom zanimalo, kaj vidijo kot problem, o čem bi želeli diskutirati. Možni odgovori so lahko zastavljeni kot hipoteze, ki jih oblikujemo in organiziramo, razjasnjevamo, preizkušamo, potrjujemo, spreminjamo ali opuščamo (Gregory, 2007). Diskusija se opira na premislek o osebnih stališčih posameznika in stališčih ostalih članov skupnosti. Na koncu se opravi evalvacija, ki je namenjena procesu/metanivoju – temu, kaj so učeči med uro počeli. Na ta način premišljujejo o svojem mišljenju in delovanju, o mišljenju in delovanju drugih ter ga ozaveščajo.

“Profesionalni razvoj strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju je vseživljenjski proces, ki se prične z začetnim izobraževanjem strokovnih delavcev in se zaključi z njihovo upokojitvijo.” (Krek in Metljak, 2011, str. 467). “Pojmovanja o pouku, vlogi učitelja, vlogi učenca, učenju in poučevanju, ki si jih bodoči učitelji pridobijo že v procesu šolanja kot učenci, dijaki in študenti, imajo zelo pomembno vlogo pri oblikovanju prihodnjega učitelja – so ključna determinanta učiteljevega ravnanja v razredu.”

Glede na nekatere učne enote nekaterih študijskih smeri in glede na procese, ki se jih študenti udeležujejo med študijem, pa se zdi, da se izobražujejo predvsem za to, da bodo tradicionalni učitelji. Učitelji, ki večinoma prakticirajo enosmerno komunikacijo. Morda bi kdo menil, da prakticirajo dvosmerno komunikacijo, saj postavljajo vprašanja učencem, ki nanje odgovarjajo, a ta komunikacija je namenjena zgolj učiteljevim vprašanjem, ki se nanašajo na vsebino uporabljenega vira in imajo en pravičen odgovor, ali vprašanjem, ki se nanašajo na svet okrog nas, a imajo ponovno zgolj en pravičen odgovor; v obeh primerih učitelj odgovor že pozna in pričakuje. Učitelji se tako v manjši meri poslužujejo vprašanj, ki spodbujajo kreativnost in številne enako verjetne odgovore, še manj pa t. i. filozofskih vprašanj o svetu, življenju, ki spodbujajo razmislek, poglobitev in razpravo, kar je del aktivnega učenja. Učiteljevo zastavljanje vprašanj je tako, po mnenju učiteljev, osrednje orodje tudi za razvoj veščin razumevanja, a 75 % od teh vprašanj zahteva zgolj informacijo, ki je bila zapisana v tekstu (Gambrell, 1983).

Fz_aO se od klasičnega pouka razlikuje v premiku aktivnosti od učitelja k učečim. Tudi s tem, da so udeleženci tisti, ki tvorijo vprašanja, jih kategorizirajo in se odločajo, katero vprašanje bo iztočnica za preiskavo. Pri tem je pomembno poudariti, da učitelj ne prenaša zgolj informacij učečim, ni podajalec védenja, temveč je facilitator. Je olajševalec, ki ima vlogo moderatorja, organizatorja časa, partnerja, iskalca, usmerjevalca. Zavzame vlogo sprašujočega, ki strukturira diskusijo, olajšuje komunikacijo, spodbuja izražanje in s tem po potrebi pomaga sodelujočim, da sami iščejo odgovore. Tako učitelj – facilitator postane tudi oteževalec diskusije, ki skrbi za to, da se tvori in ohranja filozofska diskusija. Mehča želje sodelujočih po zmagi in jih spodbuja v motiviranost za aktivnosti pri procesu, skupnem nadgrajevanju misli in skupnem reševanju.

Kotzee (2018, Peters, 1966) piše, da naj bi tisto, čemur pravimo “izobraževanje”, presegalo zgolj poučevanje vsebin, saj izobraževanje vedno vključuje posebno vrsto poučevanja: je poučevanje znanja in razumevanja. Učitelj lahko poučuje zgolj o vsebini – “kaj”, vendar pri takšnem načinu poučevanja zadošča le priklic dejstev in ne vključuje nujno tudi aktivacije višjih miselnih procesov učencev. Lahko pa učitelj ta “kaj” poučuje na način učenja in omogočanja “kako” ter s tem poleg vsebine uči/omogoča tudi preiskovanje, izkušnje, veščine, razumevanje; tako pomaga učečim, da osmislijo proces mišljenja in učenja.

Pri tem bi še enkrat opozorili, da je facilitiranje velik premik za učitelja, saj mora sestopiti s podesta vseveda; tudi učitelj si mora ne le osmisliti metodo Fz_aO, temveč pridobiti veščine, ki mu omogočijo uspešno delo in cilj: kakovostno razpravo. Petlák izpostavi pomen učiteljeve samorefleksije, ki ga usmerja v razmišljanje o svojem delu in mišljenju ter vpliva na njegov profesionalni razvoj in izboljšave, prav tako pa v refleksijo, ki “mu pomaga zbrati, zabeležiti in analizirati vse, kar se je zgodilo pri pouku” (Petlák, 2021, str. 43). Osmislitev, samorefleksija in refleksija so tako nujni koraki za učiteljevo uspešno uporabo Fz_aO.

Izobraževalni sistem bi moral naučiti študente, dijake in učence ne le pomnjenja vsebin, temveč tudi kako se spraševati, biti radoveden in raziskovati, pri tem pa so pomembna vprašanja vseh spoznavnih ravni. Ograjšek v raziskavi ugotavlja: “Posledično učitelji pogostejše postavljajo vprašanja nižjih spoznavnih ravni kot vprašanja višjih spoznavnih ravni.” (Ograjšek, 2023, str. 62). Tako postane vloga filozofskega spraševanja pomembna tudi za ostale znanstvene discipline oz. predmetna področja. Raziskave (Lau, 2003; Mohammad in Mehrgan, 2012) so pokazale, da z vpeljavo Fz_aO, ki jo mora opraviti večš facilitator, udeleženi (od predšolskih otrok naprej) napredujejo tudi pri temeljnih veščinah, kot so branje, matematika, angleščina (tuji jezik), kritično mišljenje in motiviranost.

Jedro pristopa je filozofsko preiskovanje, ki poteka v obliki strukturirane diskusije med člani skupnosti. Ključno pri Fz_aO je ustvarjanje skupnosti – poudarek je na t. i. individualnem mišljenju v in za skupnost. Hladnik in Šimenc zapišeta, da je predpostavka programa FzO “radoveden, razmišljujoč, ustvarjal in komunikativen otrok in ne neveden, pasiven prejemnik vzgojno-izobraževalnega procesa, ki mu izobraževanje mora dati priložnost za razvoj tistih lastnosti, s katerimi se bo učinkovito vključil v življenje demokratične družbe in bo lahko kos spremembam, ki jih prinaša hiter znanstveni, tehnološki in kulturni razvoj.” (Hladnik in Šimenc, 2006, str. 5). Zapisane besede bi morale biti vodilo vsakega učnega načrta. In tudi so, kot Cvitanič ugotovi v svoji raziskavi: “Če primerjamo predmetnik obveznega izbirnega predmeta filozofija za otroke z drugimi predmeti, bomo ugotovili, da imajo veliko podobnih splošnih ciljev.” Dodaja, da lahko v splošnem cilju vsakega od predmetov zasledimo stebre Fz_aO (Cvitanič, 2023, str. 3). Ugotovitve se ujemajo s trditvijo Šimenca (2006, str. 78), da naj bi vsak šolski predmet na nek način učil misliti, pri čemer je “sintagma učiti misliti v prvi vrsti oznaka za premik poudarka od vednosti k spretnostim, od kopičenja znanja k razvijanju kompetenc za uporabo, za samostojno iskanje in proizvajanje vednosti”.

Z namenom pridobivanja tako znanja kot izkušenj študentov o in s Fz_aO smo v procesu učenja eksperimentalno uporabili metodo izkustvenega učenja.

Eno izmed osrednjih izhodišč izkustvenega učenja se nanaša na prepričanje, da je potrebno razumeti učenje kot proces in ne kot rezultat in da je izkušnja tista, ki predstavlja temelj učenja. “Dewey je bil prepričan, da so izkušnje bistvene za razvoj mišljenja in inteligence.” (Banjac, 2023, str. 87). Učinkovitost in smiselnost izkustvenega učenja ima za posledico motiviranje posameznika za preučevanje, testiranje in integriranje lastnih idej/vprašanj z novimi, bolj izpopolnjenimi vednostmi.

Skozi proces izkustvenega učenja se vzpostavi sodelovanje in povezava med osebo in okoljem (učenje je dvosmerno), tovrstno učenje pa ne predvideva, da znanje že obstaja in ga nekdo poseduje, temveč temelji na strategiji reševanja problemov, odločanja in

ustvarjalnosti. Izkustveno učenje študentov je potekalo skozi štiri faze, ki jih lahko povežemo s Kolblovo razdelitvijo (po Banjac idr., 2022): konkretna izkušnja, razmišljanje, opazovanje, abstraktna konceptualizacija, aktivno preizkušanje. Te so bile povezane s štirimi cilji, katerih namen je bil:

- seznaniti vse vključene s Fz_aO kot predmetom,
- prikazati uporabo Fz_aO kot metodo pri drugih predmetih in na drugih področjih,
- prakticirati Fz_aO in
- ugotoviti vpliv Fz_aO na vse udeležence.

Študenti so skozi aktivnosti zbirali in študirali material, povezan s Fz_aO; opazovali z udeležbo; samostojno izvajali pristop Fz_aO; analizirali, evalvirali učne ure ter samoevalvirali z namenom uvida v izvedbo s potrebnimi izboljšavami. S skupnim načrtovanjem, z izvajanjem, analizo in s sintezo znanja so razvijali sodelovalno mišljenje z ostalimi študenti in vodjema. Z branjem gradiva s področja Fz_aO, z nasveti in s predavanji so pridobivali strokovna znanja za moderiranje skupnosti raziskovanja in vključevanje vanjo. S sodelovanjem s študenti drugih področij so razvijali koherentno obvladovanje temeljnega znanja, sposobnost povezovanja znanja z različnih področij in aplikacije. Z aktivno udeležbo pri uporabi metode Fz_aO so krepili sposobnost vodenja učeče se skupnosti in pridobivali izkušanje za vodenje diskusije. Z opazovanjem z udeležbo, zbiranjem materiala, analizo ter s sintezo materiala so pridobivali vpogled v sposobnosti razmišljanja učencev 2.–4. razreda osnovne šole. S spoznavanjem formativnega spremljanja učencev v skupini in s spremljanjem ter primerjanjem izvajanja iste enote pri dveh skupinah so krepili zavedanje pomena individualizacije in diferenciacije pri pripravi in izvedbi učnih ur.

Razvojni cilj izkustvenega učenja je bil tudi spodbujanje sodelovanja študentov in potencialnih delodajalcev z namenom pridobivanja praktičnih izkušenj v času študija in reševanja realnih izzivov okolja.

2 Raziskovalna metodologija

Raziskovalni problem in cilj

Aktualna Izhodišča za prenovo učnih načrtov izpostavljajo potrebo po zasnovi pedagoškega procesa na način, da bo upošteval temeljne zakonitosti procesov aktivnega in angažiranega učenja (Izhodišča, 2022). Z novimi učnimi načrti bodo marsikateri učitelji, ki do sedaj niso poučevali tako, morali spremeniti svoj način poučevanja ter izstopiti iz vloge tistega, ki znanje poseduje in posreduje. Eden izmed pedagoških pristopov za vzpostavljanje mostu med teoretičnimi elementi izkustvenega učenja in njihovimi oblikami udejanjanja je tudi Fz_aO.

Da bi omogočili nekaterim študentom različnih študijskih smeri s Pedagoške in Filozofske fakultete Univerze v Mariboru drugačno izkušnjo, smo jim preko metode izkustvenega učenja ponudili usvajanje pedagoškega pristopa Fz_aO. S študenti smo

na koncu opravili raziskavo, v kateri so po časovnem odmiku enega leta ovrednotili spoznavanje in uporabo te metode.

Namen raziskave je bil preveriti "trajnost znanja", pridobljenega z izkustvenim učenjem. Cilji so bili ugotoviti, koliko študenti po časovnem odmiku še poznajo posamezne elemente Fz_aO; kako s časovne distance ocenjujejo njihovo uporabnost in uporabnost metode Fz_aO na splošno; kaj ocenjujejo kot lastne pridobitve udeležbe v izkustvenem učenju in kaj kot pridobitve učencev, ki sodelujejo pri Fz_aO. Vprašanja in analizo odgovorov anketiranih študentov prikazujemo v nadaljevanju članka. Rezultati in interpretacija bodo prikazani v skladu s strukturo prvega dela tega članka.

Raziskovalna metoda in obdelava podatkov

V raziskavi smo uporabili deskriptivno statistično analizo (kvantitativna metoda; frekvence in odstotki), metodo analize vsebine in odprto kodiranje odprtih vprašanj anketnega vprašalnika (kvalitativna metoda), saj smo imeli tako zaprta kot odprta vprašanja. Podatke smo zbirali z anketnim vprašalnikom, ki je bil pripravljen s pomočjo spletnega orodja lka.arnes.si za izvedbo te študije. Neverjetnostni vzorec smo izbirali z neverjetnostnim vzorčenjem, enote smo izbirali namerno.

Raziskovalni proces

V procesu sta sodelovali Filozofska fakulteta UM (vodilni partner) in Osnovna šola Selnica ob Dravi (partnerska institucija), na kateri se že več let izvaja Fz_aO. Proces je potekal 1. 3.–1. 9. 2022. Vanj so bili vključeni učenci 2.–4. razreda osnovne šole in 8 študentov dveh fakultet UM, različnih študijskih smeri in letnikov študija, kar prikazujemo v spodnji tabeli.

Tabela 1

Podatki o študentih, vključenih v raziskavo

<i>Smer študija</i>	<i>Letnik študija</i>	<i>Število študentov</i>
sociologija in pedagogika (FF UM)	2.	1
razredni pouk (PeF UM)	3.	3
filozofija in pedagogika (FF UM)	5.	1
psihologija (FF UM)	3.	1
filozofija in angleščina (FF UM)	5.	1
predšolska vzgoja (PeF UM)	1.	1

Slika 2*Prednosti pedagoške metode Fz_aO*

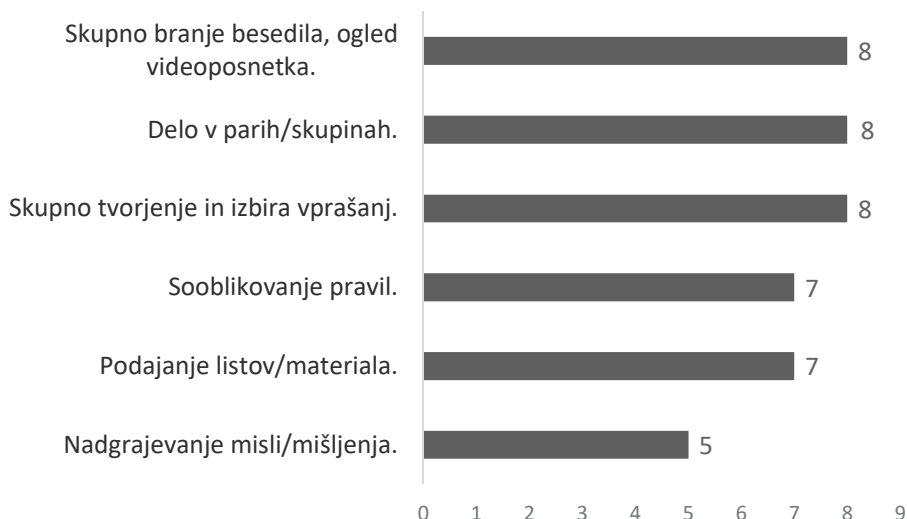
Vsi anketirani študenti so pritrdilno odgovorili na vprašanje, ali vidijo prednosti pedagoške metode Fz_aO. Kot utemeljitve (odprto vprašanje) so največkrat navedli, da metoda omogoča aktivnejše sodelovanje in komunikacijo (36,4%), daje prostor za varno razmišljanje in izražanje (31,8%), omogoča prepoznavo kompleksnejših pojavov, problemov in njihovo reševanje (22,5%), viša notranjo motivacijo udeležencev (9,3%). Študenti so tako Fz_aO po letu dni še vedno prepoznali kot metodo, ki ustvarja varno okolje za izražanje ter ravno zaradi tega omogoča udeležencem, da so aktivni in notranje motivirani.

Mnenja facilitatorjev o štirih stebrih Fz_aO

V nadaljevanju bomo predstavili, kateri elementi štirih stebrov Fz_aO (sodelovalno, skrbnostno, kreativno in kritično mišljenje) so jim ostali v spominu po letu dni in kaj študenti menijo o uporabi vseh štirih stebrov Fz_aO pri njihovem nadaljnjem profesionalnem razvoju.

Slika 3

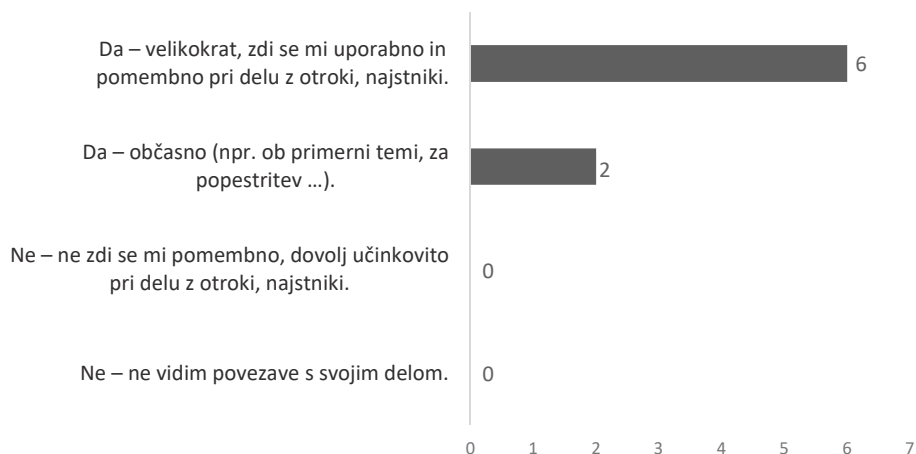
Elementi sodelovalnega mišljenja, ki so ostali v spominu anketiranim študentom



Med elementi sodelovalnega mišljenja so anketiranim študentom najpogostejše ostali v spominu skupno branje besedila/ogled videoposnetka, delo v parih/skupinah ter skupno tvorjenje in izbira vprašanj (8 študentov/100 %), sledita sooblikovanje pravil in podajanje listov/materiala (7 študentov). Odgovor “nadgrajevanje misli/mišljenja” je izbralo 5 študentov. To se nam zdi zanimivo, saj so študenti prav kritično mišljenje izpostavili kot eno prvih asociacij na Fz_aO, prav tako so najpogostejše kot prednost Fz_aO navedli aktivnejše sodelovanje in komunikacijo. Razlog za to, da 3 anketiranim to ni ostalo v spominu, bi lahko bil, da ta element skozi diskusijo učencev ni bil toliko razviden – študentom se morda ni zdelo, da bi se diskusija razvijala tako, da bi prišlo do *srečanja misli in napredka v razmišljanju skupnosti učencev*. Druga možnost je, da študenti tega elementa niso prepoznali kot pomembnega za sodelovalno mišljenje ali za Fz_aO nasploh, kar ne bi bilo pozitivno, saj je prav slednji nujen za skupnost raziskovanja. Rezultat je pokazatelj, da je potrebno v bodoče temu nameniti še posebno pozornost.

Slika 4

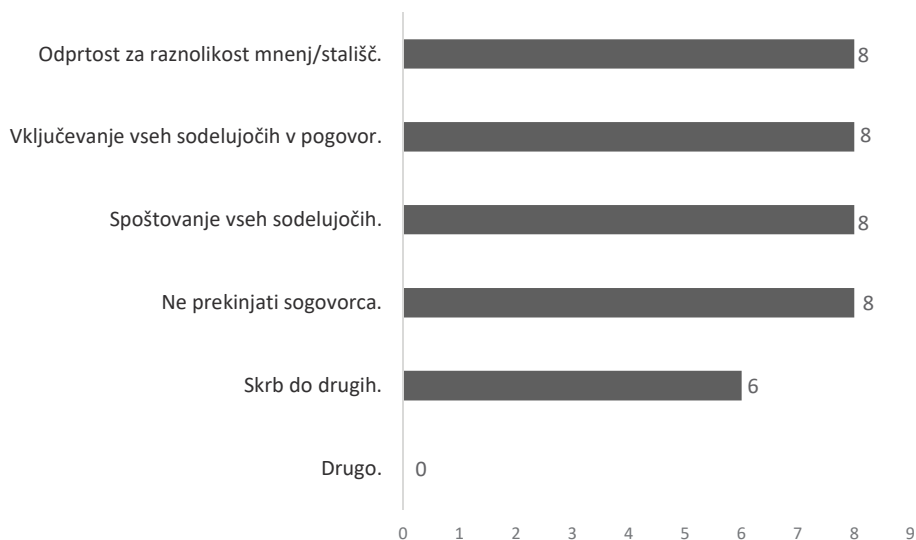
Uporaba sodelovalnega mišljenja pri praksi na študijski smeri anketiranih



Na vprašanje, ali so/bodo sodelovalno mišljenje uporabili pri praksi na svoji študijski smeri, so vsi anketirani študenti odgovorili pritrdilno. 6 jih je/bo to storilo velikokrat, 2 sta/bosta razvijala sodelovalno mišljenje občasno.

Slika 5

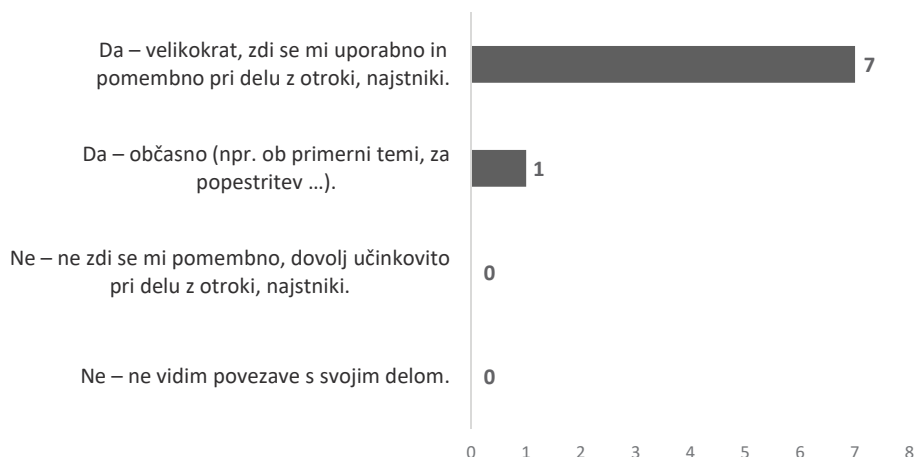
Elementi skrbnostnega mišljenja, ki so ostali v spominu anketiranim študentom



Med elementi skrbnostnega mišljenja so vsem anketiranim študentom ostali v spominu spoštovanje sodelujočih, pravilo, da ne prekinjaš sogovorca, vključevanje vseh sodelujočih v pogovor in odprtost za raznolikost mnenj/stališč. Odgovora "skrb do drugih" nista izbrala 2 anketirana, kar je zelo zanimivo, saj je prav skrb do drugih prva značilnost te vrste mišljenja. Je pa res, da se v sami skupini sodelujočih izraža posredno in skozi vse ostale našete elemente.

Slika 6

Uporaba skrbnostnega mišljenja pri praksi na študijski smeri anketiranih



Vsi anketirani študenti ocenjujejo, da so/bodo pri praksi na svoji študijski smeri uporabili način dela, ki bo razvijal skrbnostno mišljenje – 7 jih je/bo to počelo velikokrat, 1 anketirani pa občasno.

Tabela 2

Prikaz odgovorov o elementih kreativnega mišljenja, ki so ostali študentom v spominu

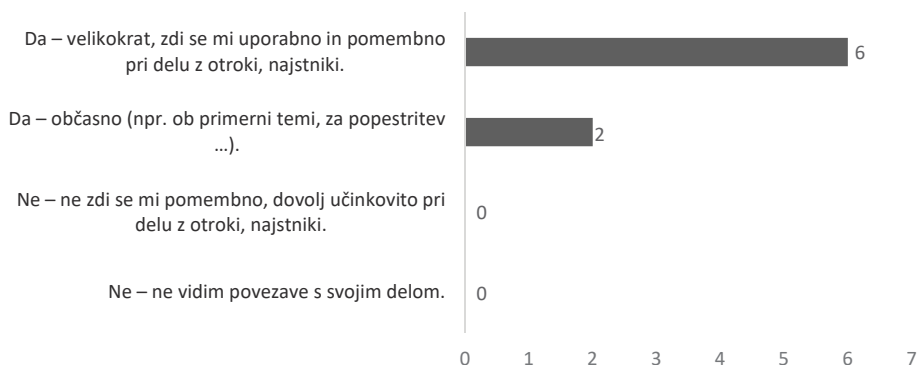
Elementi kreativnega mišljenja	Število odgovorov
iskanje primerov	8
načrtovanje različnih rešitev problemov, idej in možnosti	8
tvorjenje vprašanj	7
likovno, simbolno izražanje	3
drugo	0

Vsem anketiranim študentom so med elementi kreativnega mišljenja ostali v spominu iskanje primerov, načrtovanje različnih rešitev problemov, idej in možnosti, 7 se jih spomni tvorjenja vprašanj. Samo 3 anketiranim je ostalo v spominu likovno/symbol-

no izražanje, kar je presenetljivo, saj je bilo precej dejavnosti pri pouku načrtovanih na način, da so morali učenci likovno ali s simbolom izraziti misli, predstaviti temo ipd.

Slika 7

Uporaba kreativnega mišljenja pri praksi na študijski smeri anketiranih



Anketirani študenti tudi za kreativno mišljenje ocenjujejo, da so/ga bodo uporabljali pri praksi na svoji študijski smeri. 6 študentov je izbralo odgovor, da ga bodo uporabljali velikokrat, 2 sta/bosta to vrsto mišljenja uporabljala občasno.

Slika 8

Elementi kritičnega mišljenja, ki so ostali v spominu anketiranim študentom



Vsi anketirani študenti so se med navedenimi elementi kritičnega mišljenja spomnili iskanja podobnosti/razlik ter pojasnjevanja, navajanja razlogov in utemeljevanja. 7 se jih spomni iskanja alternativnih pogledov in protiprimerov, oblikovanja argumentov,

posploševanja in analiziranja. Elementa iskanje predpostavk, implikacij in posledic se spomni 5 anketiranih študentov. Razlog za to bi lahko bil npr. časovni odmik od izvedbe izkustvenega učenja do izvedbe ankete, ki je povzročil, da se študenti niso več spomnili terminologije. Razlog je lahko tudi, da omenjeni element tekom procesa ni bil posebej terminološko izpostavljen ali pa ne dovolj pogosto uporabljen. Ker gre za enakovreden element ostalim, je v bodoče potrebno pozornost nameniti tudi temu.

Tabela 3

Uporaba kritičnega mišljenja pri praksi na študijski smeri anketiranih

<i>Uporaba</i>	<i>Število odgovorov</i>	<i>Študijske smeri anketiranih študentov</i>
Da – velikokrat, zdi se mi uporabno in pomembno pri delu z otroki, najstniki	7	sociologija-pedagogika, filozofija-pedagogika, 3-krat razredni pouk, psihologija, filozofija-angleščina
Da – občasno (ob primerni temi, kot popestritev ...)	1	predšolska vzgoja
Ne – ne vidim povezave z mojim delom	0	/
Ne – ne zdi se mi pomembno, dovolj učinkovito pri delu z otroki, najstniki	0	/

7 anketiranih študentov je/bo pri praksi na svoji študijski smeri velikokrat uporabilo razvijanje kritičnega mišljenja kot enega izmed stebrov Fz_aO, 1 anketirani je izbral odgovor, da je/bo ta način dela uporabil občasno.

Tabela 4

Uporaba stimula pri praksi na študijski smeri anketiranih

<i>Uporaba</i>	<i>Število odgovorov</i>	<i>Študijske smeri anketiranih študentov</i>
Da – občasno (ob primerni temi, kot popestritev ...)	5	filozofija-pedagogika, 2-krat razredni pouk, filozofija-angleščina, psihologija
Da – velikokrat, zdi se mi uporabno in pomembno pri delu z otroki, najstniki	3	sociologija-pedagogika, predšolska vzgoja, 1-krat razredni pouk
Ne – ne vidim povezave z mojim delom	0	/
Ne – ne zdi se mi pomembno, dovolj učinkovito pri delu z otroki, najstniki	0	/

Analiza odgovora na vprašanje o uporabi stimula v praksi na študijski smeri študentov pokaže, da naj bi le 3 študenti uporabili stimul velikokrat, medtem ko jih je/bo 5 uporabilo stimul občasno. Rezultati so presenetljivi iz dveh razlogov. Prvi je, da je način dela z učenci potekal izključno z uporabo raznolikih stimulov, ki so bili povod za nadaljnji potek dela, bili so izpostavljeni kot ključni ter vedno preudarno izbrani. Drugi razlog za presenečenje neujemanja naših predstav z dejanskimi rezultati pa izhaja iz

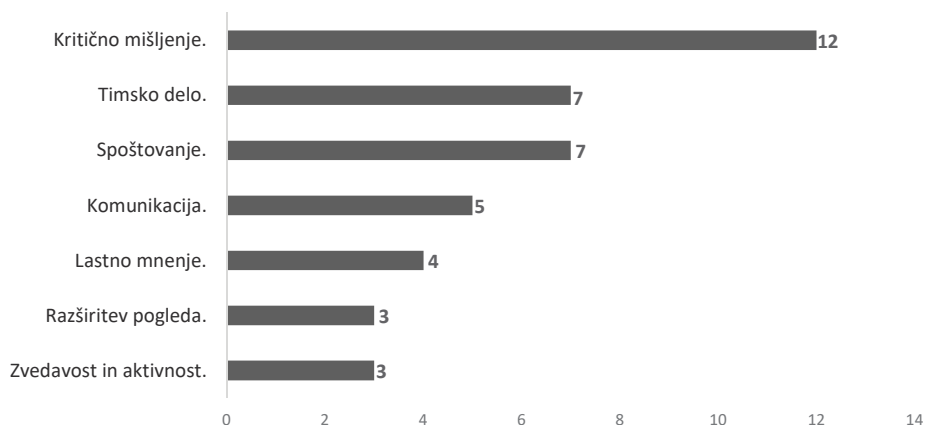
pregleda odgovorov glede na študijske smeri anketiranih študentov: odgovor “občasno” sta izbrala 2 študenta razrednega pouka, kar je presenetljivo, saj so v začetnem obdobju osnovnega šolanja prav knjige in slike orodje za diskusijo in povod za spoznavanje resničnih življenjskih situacij, vedenjskih modelov, motivov in vrednot. Tudi na področju šolske pedagogike in psihologije so tovrstni stimuli velikokrat medij, preko katerega učenci spoznavajo sami sebe in svet, nudijo možnost za identifikacijo, za intelektualni in čustveni razvoj itn.

Učitelj, ki ni učitelj pri Fz_aO

Glede na to, da pri Fz_aO učitelj ne opravlja svoje tradicionalne vloge, temveč prevzema vlogo facilitatorja, nas je zanimalo, kaj je sodelujočim študentom predstavljalo največji izziv pri uporabi tega pedagoškega pristopa, kaj jih je najbolj presenetilo in kaj menijo o tem, katere veščine so pridobili učenci.

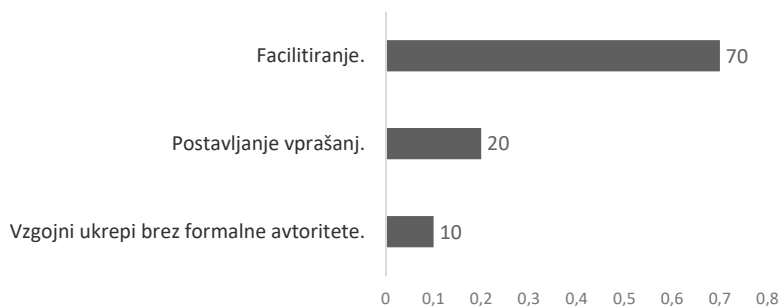
Slika 9

Pridobljene veščine in kompetence učencev skozi Fz_aO

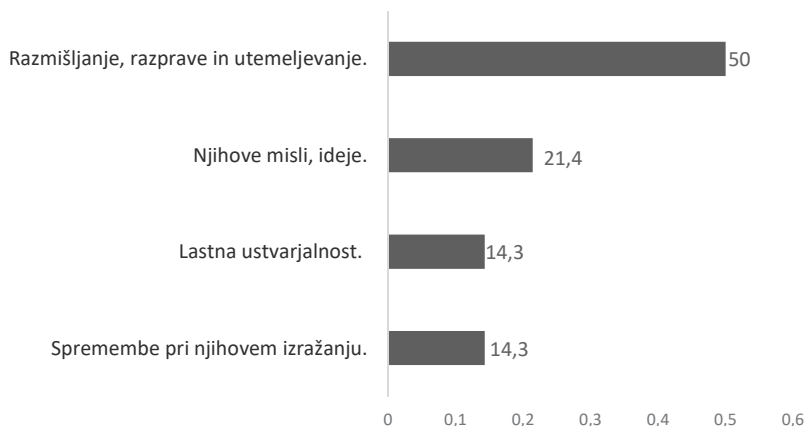


Večina anketiranih meni, da učenci pridobijo veščine in kompetence kritičnega mišljenja, spoštovanja in timskega dela, sledijo veščine komunikacije in izražanja lastnega mnenja. Odgovori študentov pri tem vprašanju sovpadajo z njihovimi začetnimi asociacijami na Fz_aO. Z zadovoljstvom ugotovimo, da je kljub enoletnemu časovnemu odmiku po zaključku izvajanja Fz_aO njihovo mnenje o prednostih metode za učence zelo pozitivno, s čimer smo potrdili možnost pridobivanja trajnega znanja skozi izkustveno učenje.

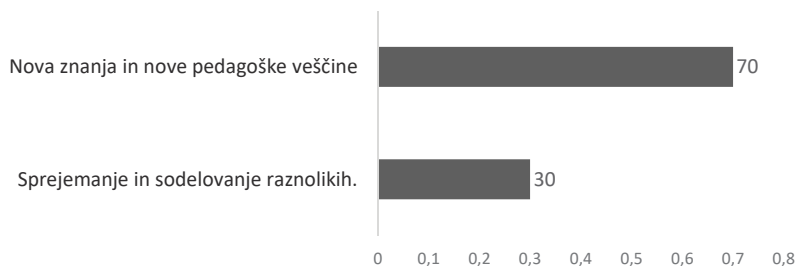
V nadaljevanju predstavljamo odgovore na odprta vprašanja, pri katerih so študenti razmišljali o tem, kateri izziv jim je bil največji pri delu z otroki, kaj jih je najbolj navdušilo in kaj so skozi izkustveno učenje pedagoškega pristopa Fz_aO pridobili sami.

Slika 10*Največji izziv za študente pri delu z otroki*

Za veliko večino anketiranih je največji izziv pri delu z otroki predstavljalo facilitiranje (70%), sledita postavljanje vprašanj (20%) in vzgojni ukrepi brez formalne avtoritete (10%). Odgovor glede facilitiranja je bolj kot ne pričakovan. Učitelj pri Fz_aO ne igra tradicionalne vloge učitelja, kar lahko za tistega, ki ni vajen takšnega načina dela v razredu, predstavlja povečan stres, občutek izgube kontrole, izgube avtoritete ipd. Predpostavljamo, da so skozi lastno facilitiranje to spoznali in občutili tudi študenti. Eden od njih je zapisal, da *“je bilo zahtevno ostati nevtralen facilitator, ki vseeno spodbuja diskusijo”*.

Slika 11*Vzrok navdušenja študentov pri delu z otroki*

Največ anketiranih študentov je bilo navdušenih nad tem, da so učenci pokazali sposobnost razmišljanja, razprave in utemeljevanja (50%), navdušile so jih njihove misli in ideje (21,40%), lastna ustvarjalnost (14,30%) in spremembe pri izražanju (14,30%). Precej poveden je zapis študenta, da ga je presenetila *“njihova zmožnost razmišljanja in izražanja, še bolj pa dejstvo, da so se redno izboljševali”*.

Slika 12*Mnenje anketiranih študentov o tem, kaj so pridobili*

Rezultati kažejo mnenje vseh anketiranih študentov, da so s spoznavanjem pedagoškega pristopa Fz_aO skozi izkustveno učenje nekaj pridobili: velika večina (70 %) jih ocenjuje, da so to znanja in pedagoške veščine, ostali (30 %) so zapisali, da so pridobili kompetence za sprejemanje in sodelovanje raznolikih. Če povežemo z vprašanji, ali sploh in kako pogosto bodo uporabljali veščine, lahko trdimo, da je nekajmesečno spoznavanje, razumevanje in delovanje Fz_aO pustilo pečat pri udeležencih in jim osmislilo Fz_aO kot metodo, ki jo je mogoče uporabljati na različnih področjih poučevanja/učenja.

4 Zaključek

V razredu, ki je oblikovan kot skupnost preiskovanja, se morajo učenci gotovo naučiti določenih dejstev, memoriziranja podatkov, pesmic, abecede, sklanjanja in sprejanja, poštevanke itd., a je nujno, da vse to tudi osmislimo. Razumeti morajo povezavo med zahtevanim znanjem in vrednostjo, ki jo ima znanje za delovanje ter napredovanje posameznika in skupnosti, prav tako pa ugotoviti, da je takšno znanje trajnejše.

Kljub navedenemu učence pri Fz_aO primarno spodbujamo k zastavljanju vprašanj, jim pomagamo pri krepitvi veščin zastavljanja dobrih vprašanj, samostojnega in kritičnega mišljenja, jim omogočamo, da so aktivni udeleženci v učnem procesu in ne zgolj pasivni prejemniki informacij in opazovalci (Benjamin in Echeverria, 1992). Izobraževalni sistem, ki prepozna spoznavne vrline kot pomembne, jih vključuje in krepi, kjer vrlinska epistemologija “vključuje kritično mišljenje na način, da se osredotoča na proces preiskovanja, ki je odvisen od razumevanja različnih perspektiv in dvoumnosti, ki si lahko nasprotujejo, in ki prepozna pomembnost konteksta,” ustvarja aktivne državljane s sposobnostjo refleksije, ustvarja nosilce sprememb, rasti in razvoja (Bevan, 2009, str. 167, 178). S Fz_aO dosegamo zapisana vodila in stališča, kar smo potrdili s predstavljenimi rezultati izraženih mnenj v raziskavi.

Pri tem moramo biti kot facilitator pozorni oziroma pripravljeni na:

- ☐ pogum in motiviranost, ki sta potrebna, da prestopimo iz vloge tradicionalnega učitelja z avtoriteto, nezmotljivostjo in potrebo po popolni kontroli nad učno uro;

- prenos formalno podeljene moči na sodelujoče, katerih cilj bo tvoriti spoštljivo in skrbno skupnost filozofskega preiskovanja;
- dobro poznavanje strukture, procesa in vsebine Fz_aO;
- večje delovanje v vlogi facilitatorja, ki kljub natančni pripravi procesa razume fluidnost filozofske preiskovalne skupnosti.

Ko bomo pripravljeni vse to storiti, bomo morda presenečeni, tako kot so bili facilitatorji – študenti v raziskavi, kakšne misli in ideje imajo otroci, kako razmišljajo, do kako kompleksnih in poglobljenih razmislekov pridejo, kako opazen napredek je pri njihovem razmišljanju oziroma izražanju razmisleka, kako se poveča aktivna udeležba vseh sodelujočih, kako začnejo deliti osebne izkušnje, kako jih ni strah izreči, da se z nečim (ne z nekom!) ne strinjajo ipd.

Namen raziskave, ki smo jo opravili z osmimi študenti različnih študijskih smeri po enoletnem časovnem odmiku od usvajanja in prakticiranja Fz_aO s pomočjo izkustvenega učenja, je bil preveriti trajnost njihovega znanja. Ugotoviti smo želeli, koliko študenti po časovnem odmiku še poznajo posamezne elemente Fz_aO; kako s časovne distance ocenjujejo njihovo uporabnost in uporabnost metode Fz_aO na splošno; kaj ocenjujejo kot lastno pridobitev z udeležbo v izkustvenem učenju in kaj kot pridobitev učencev, ki sodelujejo pri Fz_aO.

Rezultati raziskave so pokazali, da so bili študenti presenečeni nad izjemnimi mislimi in idejami ter kompleksnostjo razmišljanja učencev, nad njihovim opaznim napredkom pri razmišljanju in izražanju. Menijo, da so vsi udeleženci pridobili veščine in kompetence kritičnega mišljenja, spoštovanja in timskega dela, sledijo veščine komunikacije in izražanja lastnega mnenja.

Z raziskavo smo ugotovili, da je aktivna vloga učečih v procesu učenja nujna za vse sodelujoče. Glede na to, da nam s Fz_aO in preiskovalno skupnostjo to uspe – tako kažejo rezultati raziskave –, lahko trdimo, da Fz_aO koristi učencem, učiteljem različnih področij in študentom različnih študijskih smeri.

Smiljana Gartner, PhD, Maja Vačun

Students' Perspectives on the Use of the Philosophy for and with Children Approach

In a classroom designed as a community of inquiry, students do not just memorize facts; it is important that they find meaning in knowledge and the process itself. Therefore, teachers need educational resources that are meaningful to the children: stories, games, discussions, trusting personal relationships, and processes that empower them to think effectively. During a time when Slovenia is undergoing a renewal of curricula for primary and high schools (2023–2025), a holistic approach to teaching is particularly emphasized, resulting in children's broad-mindedness, self-understanding, understanding of others, the ability to judge and make autonomous decisions, and the development of responsibility, critical thinking, collaboration, empathy, etc. We conclude that Philosophy for and with Children (P4C) as a pedagogical approach can be an important contri-

bution to this renewal, as it fosters four types of thinking that represent the fundamental pillars of P4C (critical, creative, collaborative and caring), thereby adopting a holistic approach. In addition to the structure of P4C, both content and process are important; the content is what learners identify and highlight in the initial stimulus, around which the process unfolds, divided into individual stages of dialogical inquiry. If, as stated by Hladnik and Šimenc, childhood is a psychological developmental period when it is the right time to form higher cognitive processes, then it certainly makes sense to start with an adapted philosophy for Philosophy for Children (P4C) “early enough for critical thinking to develop as a character trait” (Hladnik & Šimenc, 2008, p. 77). Awareness of one’s own thinking, reflection on one’s own thoughts and the thoughts of others, creating new ideas, asking questions, exploring possibilities and seeking alternatives, thinking with others, caring for one’s own thoughts and concern for others – all of this is gained by students through the P4C approach, which emphasizes the shift from teacher-centered to learner-centered education and the formation of a community of inquiry.

In this article, we highlight and conclude that P4C is not only a contribution for learners but also for teachers. The teachers are not the so-called classical teacher who possess and transmit information/knowledge; they are a facilitator, a moderator, an organizer of time, a partner, and a guide. They structure discussions, facilitate communication, encourage expression, and thus become an enabler who works towards the creation and maintenance of philosophical discussion. They promote the formation of a research community and possess and encourage thinking skills that allow all participants to think well, show respect (for the community as well as for themselves and other participants), find meaning in events, phenomena, their own thoughts, themselves, and the world, and develop the ability to express these. All of this can represent a significant shift in the teacher’s work and can lead to stress, a sense of losing control, authority, and co-authorship. On the other hand, it offers creativity, autonomy, personal and professional growth, and fosters a passion for exploration. It is essential for the teacher to also find meaning in the P4C method and acquire the skills that enable successful work. As Lipman wrote, “We cannot teach for inquiry if we have not been taught that way ourselves” (Camhy, 2008, p. 3). Therefore, it is important for future educators and teachers to experience P4C during their studies and practice it as an alternative method; if not all elements of P4C, then at least certain aspects. This is especially relevant if we consider Šimenc (2006, p. 78) findings that every school subject should, in its own way, “teach thinking” (facilitating the shift from knowledge to skills, from accumulating knowledge to developing competencies for application, for independent inquiry, and knowledge production) and Cvitanič (2023) findings regarding the connectivity of the general objectives of the compulsory elective subject P4C with other subjects (the pillars of P4C can be found in the general objectives of each subject).

In this article, we emphasize the importance of experiential learning, which is based on problem-solving, decision-making, and creativity strategies. It places the learning process at the forefront rather than the outcome, and results in motivating individuals to explore, test, and integrate their own ideas/questions with new, more refined knowledge. To provide students from various study programs at the Faculty of Education and the Faculty of Philosophy from the University of Maribor with different experiences than those typically encountered during their studies, we offered them the opportunity to adopt the pedagogical approach of P4C through experiential learning.

The developmental goal of experiential learning was also linked to promoting collaboration between students and potential employers, aiming to gain practical experience during their studies and address real-world challenges.

The process involved the Faculty of Philosophy from the University of Maribor (leading partner) and the Elementary School of Selnica ob Dravi (partner institution), where P4C has been implemented for several years. The process took place from March 1 to September 1, 2022. It included students from the 2nd to 4th grades of elementary school and 8 students from the two aforementioned faculties from the University of Maribor, from various study programs and different years of study.

The students' experiential learning took place in four phases (concrete experience, reflective observation, abstract conceptualization, active experimentation), which were linked to four objectives, aimed at:

- familiarizing all participants with P4C as a subject;
- demonstrating the use of P4C as a method in other subjects and fields;
- practicing P4C;
- assessing the impact of P4C on all participants.

After a one-year time lapse, we conducted a study with the participating students to evaluate their understanding and use of this method. The aim of the research was to assess the "durability of knowledge" gained through experiential learning; we wanted to determine how much students still recognize the individual elements of P4C after the mentioned time period, how they evaluate their usefulness and the overall usefulness of the P4C method with time distance, what they consider their own gains from participating in experiential learning, and what they see as gains for the students involved in P4C.

In the study, we used descriptive statistical analysis (quantitative method; frequencies and percentages) and content analysis with open coding of the open-ended questions in the questionnaire (qualitative method), as we included both closed and open questions. We collected data using a questionnaire prepared with the help of the online tool lka.arnes.si for conducting this study. We selected a non-probability sample through non-probability sampling, choosing units intentionally.

The analysis of the questionnaire results showed that the surveyed students most commonly associate P4C with critical thinking (thoughts, thinking, discussion, questioning), as well as collaborative and caring thinking (collaboration, connection, community, development). All students recognize the advantages of the P4C pedagogical method, and in open-ended questions, they most often state that the method enables more active participation and communication among participants, provides space for safe thinking and expression, allows for the recognition of more complex phenomena and problems, and fosters higher intrinsic motivation among participants.

We found that students still recognize P4C a year later as a method that creates a safe environment for expression, which in turn allows participants to experience intrinsic motivation and take on an active role. In questions related to recognizing/remembering the elements of P4C, the surveyed students mentioned various elements, and it is encouraging that they expressed a preference for all four pillars of P4C and a willingness to use them in their professional practice. Most students believe that through P4C, they acquire skills and competencies in critical thinking, respect, and teamwork, followed by communication skills and forming their own opinions. This indicates that even after

a year since the conclusion of P4C, their view of the method's benefits for students remains very positive, confirming the potential for lasting knowledge acquisition through experiential learning. For the majority of students, the biggest challenge when working with children was facilitation, followed by questioning techniques and implementing educational measures without formal authority. Many were excited to see children demonstrate their ability to think, discuss, and justify their ideas. All mentioned that through their understanding of the P4C pedagogical approach via experiential learning, they gained something valuable: the vast majority reported new knowledge and teaching skills, followed by competencies for accepting and collaborating with diverse perspectives. The results of the questionnaire suggest that the months spent understanding and engaging with P4C left a significant mark on the participants, enabling them to view P4C as a method applicable across various teaching and learning areas.

The research revealed that the active role of learners is essential for all participants in the learning process. Given that P4C and the research community facilitate this, the results suggest that P4C has benefits for children, teachers of children, teachers from various fields, and students from different study programs. We conclude that P4C is one of the pedagogical approaches that bridges theoretical elements of experiential learning with their practical applications and serves as an important contributor to the transformation of teaching methods in the Slovenian education system.

LITERATURA

1. Banjac, M., Šipuš, K., Tadič, D., Razpotnik, Š., Novak, M., Lajh, D. in Pušnik, T. (2022). Izkustveno učenje: od teorije k praksi. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://doi.org/10.59132/beat_izkustveno_učenje
2. Banjac, M. (2023). Izkustveno učenje in izobraževanje o politiki v okviru državlanske vzgoje. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 38(3–4), 84–101. <https://doi.org/10.55707/ds-po.v38i3-4.112>
3. Benjamin, M. in Echeverria, E. (1992). Knowledge and the classroom. V A. M. Sharp, R. F. Reed in M. Lipman (ur.), *Studies in philosophy for children: Harry Stottlemeier's discovery* (str. 64–79). Temple University Press.
4. Bevan, R. (2009). Expanding rationality: the relation between epistemic virtue and critical thinking. *Educational Theory*, 59(2), 167–179. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2009.00312.x>
5. Camhy, D. G. (2008). Developing intercultural dialogue through philosophical inquiry. ISUD – International Society for Universal Dialogue: Proceedings of the World Congress for Philosophy. <http://isud.typepad.com/files/camhy1.doc>
6. Cvitanič, E. (2023). Medpredmetno povezovanje filozofije za otroke v nekaterih osnovnošolskih učnih načrtih 3. triade. [Magistrsko delo, Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta]. DKUM. <https://dk.um.si/Dokument.php?id=171859&lang=slv>
7. Gambrell, L. B. (1983). The occurrence of think-time during reading comprehension instruction. *The Journal of Educational Research*, 77(2), 77–80. <https://doi.org/10.1080/00220671.1983.10885502>
8. Gartner, S. (2018). Spoštovanje individuuma in preseganje individualizma s feministično etiko in s filozofijo za otroke. *Analiza: časopis za kritično misel*, 22(3), 19–31.
9. Gregory, M. (2007). A framework for facilitating classroom dialogue. *Teaching philosophy*, 30(1), 59–84. <https://doi.org/10.5840/teachphil200730141>
10. Hladnik, A. in Šimenc, M. (2006). Učni načrt. Izbirni predmet: program osnovnošolskega izobraževanja. Filozofija za otroke. Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/izbirni/3-letni-lahko-krajši/Filozofija_za_otroke_izbirni.pdf

11. Izhodišča za prenovu učnih načrtov v osnovni šoli in gimnaziji. (2022). Zavod Republike Slovenije za šolstvo. www.zrss.si/pdf/izhodišca_za_prenovo_UN.pdf
12. Kolman, L. (2021). Trajnost znanja o vodi po izkustvenem učenju v osnovni šoli. [Magistrsko delo, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta]. http://pefprints.pef.uni-lj.si/6865/1/Magistrsko_delo_Kolman_Lea_avg2021.pdf
13. Kotzee, B. (2018). Applied epistemology of education. V D. Coady in J. Chase (ur.), *The Routledge handbook of applied epistemology*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315679099-16>
14. Krek, J. in Metljak, M. (ur.). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. <https://pismenost.acs.si/wp-content/uploads/2017/09/Bela-knjiga-o-vzgoji-in-izobra%C5%BEevanju-v-RS-2011.pdf>
15. Laal, M. in Ghodsi, S. M. (2012). Benefits of collaborative learning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 31, 486–490. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.091>
16. Lau, M. (2003). Cultivating critical thinking skills through reading with young ESL learners. *Journal of Basic Education*, 12(2), 191–210.
17. Lipman, M., Sharp, A. M. in Oscanyan, F. S. (1980). *Philosophy in the classroom*. Temple University Press.
18. Mohammad, K. in Mehrgan, K. (2012). Achieving critical thinking skills through reading short stories. *Advances in Digital Multimedia (ADMM)*, 1(3), 166–172.
19. Morgan, H. (2021). Howard Gardner's multiple intelligences: theory and his ideas on promoting creativity. V F. Reisman (ur.), *Celebrating giants and trailblazers: A-Z of who's who in creativity research and related fields* (str. 124–141). KIE Publications.
20. Ograjšek, S. (2023). Učiteljevo postavljanje vprašanj kot način spodbujanja aktivnosti študentov. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 38(3–4), 53–66. <https://doi.org/10.55707/ds-po.v38i3-4.110>
21. Petlák, E. (2021). Self-reflection as basis of a teacher's work. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 36(3–4), 41–54.
22. Programi in učni načrti v osnovni šoli. (2023). Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. <https://www.gov.si teme/programi-in-ucni-nacrti-v-osnovni-soli/>
23. Šimenc, M. (2006). Didaktika filozofije. Filozofska fakulteta, Oddelek za filozofijo.
24. Učni načrt predmeta didaktika in pedagogika. (2023). Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta. https://pef.um.si/wpcontent/uploads/2020/02/RP_U%C4%8CNI_NA%C4%8CRTI_2020.pdf
25. Učni načrt predmeta didaktika. (2023). Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta. https://pef.um.si/wpcontent/uploads/2020/02/RP_U%C4%8CNI_NA%C4%8CRTI_2020.pdf



Besedilo / Text © 2025 Avtor(ji) / The Author(s)

To delo je objavljeno pod licenco CC BY Priznanje avtorstva 4.0 Mednarodna.

This work is published under a licence CC BY Attribution 4.0 International.

(<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)

Dr. Smiljana Gartner, docentka na Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru.

E-mail: smiljana.gartner@um.si

Maja Vačun, profesorica slovenščine in filozofije na Osnovni šola Selnica ob Dravi, doktorska študentka na Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru.

E-mail: maja.vacun1@student.um.si