

# NAČRTOVANJE IN PRIPRAVA VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEGA PROCESA

MILENA IVANUŠ GRMEK, MONIKA MITHANS

Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija  
milena.grmek@um.si, monika.mithans1@um.si

Prispevek obravnava teoretične in praktične vidike načrtovanja vzgojno-izobraževalnega procesa, pri čemer izhaja iz kvalitativne analize strokovnih in znanstvenih del didaktika Kramarja. Osredotoča se na razumevanje različnih ravni učiteljeve priprave – globalne, etapne in neposredne – ter na njihovo vlogo pri oblikovanju učinkovitega in pedagoško utemeljenega pouka. Analiza Kramarjevih konceptov je dopolnjena z izbranimi viri s področja didaktike, kar omogoča umestitev njegovih izhodišč v sodobni izobraževalni kontekst. Prispevek ne vključuje empiričnih podatkov, temveč ponuja sistematično interpretacijo teoretičnega okvirja s ciljem refleksije in strokovnega ovrednotenja didaktičnega načrtovanja v šolski praksi.

DOI  
[https://doi.org/  
10.18690/um.pef.7.2025.3](https://doi.org/10.18690/um.pef.7.2025.3)

ISBN  
978-961-299-017-6

**Ključne besede:**  
didaktična priprava,  
Kramarjev koncept,  
načrtovanje vzgojno-  
izobraževalnega procesa,  
pedagoška dokumentacija,  
učni cilji,  
evalvacija vzgojno-  
izobraževalnega procesa



Univerzitetna založba  
Univerze v Mariboru

DOI  
[https://doi.org/  
10.18690/um.pef.7.2025.3](https://doi.org/10.18690/um.pef.7.2025.3)

ISBN  
978-961-299-017-6

**Keywords:**  
didactic preparation,  
Kramar's concept,  
educational planning,  
pedagogical documentation,  
learning objectives,  
educational evaluation

# EDUCATIONAL PLANNING AND PREPARATION PROCESS

MILENA IVANUŠ GRMEK, MONIKA MITHANS

University of Maribor, Faculty of Education, Maribor, Slovenia  
[milena.grmek@um.si](mailto:milena.grmek@um.si), [monika.mithans1@um.si](mailto:monika.mithans1@um.si)

This paper examines the theoretical and practical dimensions of planning the educational process through a qualitative analysis of Dr. Kramar's professional and scholarly contributions. It outlines three levels of teacher planning—global, stage-based, and immediate—emphasizing their distinct roles in designing instruction that is both pedagogically sound and effective. Kramar's conceptual framework is further enriched by incorporating insights from selected didactic literature, thereby situating his ideas within the context of contemporary educational discourse. Rather than presenting empirical findings, the paper offers a structured analysis of core theoretical principles to encourage reflection and professional evaluation of didactic planning in educational practice.



## 1 Uvod

Pouk je ključna vseživljenjska dejavnost, ki posamezniku omogoča odkrivanje, spoznavanje in usvajanje novega znanja ter prispeva k njegovemu osebnemu razvoju. Predstavlja namerno, načrtno in organizirano pridobivanje znanja ter doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev. Kot večdimenzionalni proces temelji na medsebojnih odnosih, komunikaciji, interakciji in individualni aktivnosti učiteljev ter učencev. Pri tem se prepletajo iskanje, odkrivanje, oblikovanje, posredovanje, sprejemanje in usvajanje znanja, kar spodbuja razvoj sposobnosti in oblikovanje osebnostnih lastnosti učencev. Pouk je torej dinamičen in raznolik proces, na katerega vplivajo številni subjektivni in objektivni dejavniki (Kramar, 2009).

Ker je pouk kompleksen in večdimenzionalen proces, ki vključuje številne vplive ter se nenehno razvija, zahteva premišljeno načrtovanje in prilagajanje. Njegova kakovost je odvisna od razumevanja učnega okolja, potreb učencev ter sposobnosti učitelja, da ustrezno usmerja učni proces in se prilagaja različnim izzivom sodobnega vzgojno-izobraževalnega prostora. Pri tem imata osrednjo vlogo prav načrtovanje in priprava, saj omogočata ciljno usmerjeno, strukturirano in smiselno oblikovanje učnega procesa, prilagojenega konkretnim učnim situacijam ter raznolikim potrebam učencev.

Učiteljevo delo zahteva prilagodljivo in celostno načrtovanje vseh temeljnih razsežnosti pouka, saj pomanjkanje načrtnosti pogosto vodi v neučinkovit potek vzgojno-izobraževalnega procesa tako na strani učitelja kot učencev. Načrtovanje na področju vzgoje in izobraževanja je pomembna miselna in opazljiva aktivnost, katere namen je kvalitetna izvedba učnega procesa ter zadovoljstvo in kvalitetno znanje učencev. Načrtovanje učnega dela ima osrednjo vlogo pri uresničevanju vzgojno-izobraževalnih ciljev, saj omogoča smiselno strukturiranje vsebin, optimalno razporeditev časa ter racionalno rabo razpoložljivih virov. S premišljenim didaktično-metodičnim oblikovanjem učnega procesa se zagotavlja sistematično, ciljno usmerjeno in pedagoško utemeljeno delo. Načrtovanje pripomore k preprečevanju improvizacije, rutinskosti in razpršenosti, s čimer se krepi kakovost pouka. Učitelj kot nosilec in organizator pouka ima pri tem osrednjo vlogo, saj s skrbno pripravo in načrtovanjem ustvarja pogoje za uspešno učenje ter razvoj učencev (Tomić, 2003).

Učna priprava se ne odraža le v vsebinski in metodični zasnovi pouka, temveč tudi v njegovi notranji organizaciji, kakovosti in didaktični vrednosti. Kot poudarja Šilih (1966), priprava ni zgolj osebna izbira učitelja, ampak odgovorno in načrtno dejanje, ki učitelju omogoča kontinuiteto pouka ter preprečuje improvizacijo, vsebinske vrzeli in beg učencev v procesu učenja. Pripomore k večji samozavesti in gotovosti učitelja ter omogoča refleksijo in izboljšanje lastnega dela. Zaradi tega priprava presega zgolj individualni pomen in postaja tudi zahteva šolskega sistema.

Načrtovanje in priprava sta torej ključni sestavini vsakega vzgojno-izobraževalnega procesa, ki omogočata strukturirano in ciljno usmerjeno delo učiteljev in učencev. Vzgojno-izobraževalni proces je dinamičen in se nenehno spreminja, zato je pomembno, da sta načrtovanje in priprava prilagojena konkretnim razmeram ter objektivnim in subjektivnim dejavnikom, ki vplivajo na njegov potek (Kramar, 1994; 2003). Prav za učitelje predstavljata načrtovanje in priprava enega najpomembnejših vidikov njihovega strokovnega dela. Učinkovita priprava pomembno prispeva h kakovosti pouka ter uspehu učencev, hkrati pa omogoča učiteljem, da razvijajo in nadgrajujejo svojo pedagoško prakso, prilagajajo metode dela posameznim učnim situacijam, spodbujajo ustvarjalnost ter individualizirajo pouk (Kubale, 2009).

Načrtovanje obsega pripravo vzgojno-izobraževalnih programov, učnih načrtov in letnih delovnih načrtov na različnih ravneh izobraževanja. Poteka kontinuirano in vključuje različne subjekte izobraževalnega procesa, pri čemer temelji na teoretičnih in didaktičnih izhodiščih. Priprava je nadaljevanje načrtovanja in se osredotoča na konkretizacijo ter izvedbo učnega procesa. Učitelj pri tem operacionalizira predvideni potek pouka ter oblikuje didaktične situacije in metode poučevanja, pri čemer združuje teoretična znanja, analizo konkretnih razmer in lastne izkušnje (Kramar, 2003).

Namen našega prispevka je analizirati teoretične osnove in praktične usmeritve načrtovanja in priprave vzgojno-izobraževalnega procesa na podlagi del Kramarja.

## 2 Metode

V raziskavi smo uporabili kvalitativni raziskovalni pristop z namenom poglobljenega razumevanja načrtovanja in priprave vzgojno-izobraževalnega procesa, kot ga opredeljuje dr. Kramar. Osredotočili smo se na analizo vsebine njegovih znanstvenih

in strokovnih del, pri čemer smo preučevali njegove koncepte, teoretične izhodišča ter praktične usmeritve za pedagoško načrtovanje.

Analiza je temeljila na vsebinski interpretaciji njegovih znanstvenih in strokovnih del, s posebnim poudarkom na razumevanju različnih ravni priprave učiteljevega dela, sestavin didaktične analize ter vloge načrtovanja v sodobni pedagoški praksi. V raziskavi smo želeli osvetliti, kako dr. Kramar opredeljuje ključne oblike in ravni načrtovanja vzgojno-izobraževalnega procesa, katere elemente načrtovanja izpostavlja kot temeljne za kakovostno poučevanje ter kako njegova teoretična izhodišča sovpadajo s sodobnimi didaktičnimi smernicami in veljavno šolsko zakonodajo.

Osrednji vir za analizo so predstavljala dela dr. Kramarja, objavljena v obdobju med letoma 1994 in 2009, ki veljajo za temeljna besedila na področju didaktičnega načrtovanja v slovenskem prostoru. Izbor teh del je bil utemeljen na njihovi neposredni povezanosti z raziskovalnim predmetom, visoki vsebinski relevantnosti ter sistematičnemu obravnavanju različnih vidikov učiteljeve priprave. Kramarjev teoretični okvir smo dopolnili z literaturo drugih uveljavljenih avtorjev, ki bodisi širijo kontekst didaktičnega načrtovanja bodisi prispevajo k razumevanju specifičnih elementov priprave. V ta namen smo vključili Kubaleta (2009, 2023), ki nudi sodobne pristope k načrtovanju pouka, Tomića (2003), ki se osredotoča na temeljna didaktična izhodišča, ter Šiliha (1966), ki predstavlja zgodnejši, a za razvoj področja pomemben pogled na pripravo učiteljevega dela. V analizo je bil vključen tudi Pravilnik o dokumentaciji v osnovni šoli (2012), ki določa formalne in zakonske okvire za učiteljevo načrtovanje in omogoča primerjavo med teoretičnimi izhodišči in pedagoško prakso. Ker so na razvoj didaktike v Sloveniji imela velik vpliv dela nemških didaktikov, smo v analizo vključili besedilo o načrtovanju pouka Anne Kiper (2016), v katerem avtorica opozarja, da pouk ni kaotično dogajanje, temveč proces, ki ga je potrebno smiselno načrtovati.

Analizo smo izvedli z uporabo opisne in interpretativne metode. Skozi proces tematske obravnave smo identificirali ključne pojme, kot so globalna, etapna in sprotna priprava, didaktična analiza, individualizacija pouka in struktura učne enote. Proučevali smo značilnosti Kramarjevega razumevanja načrtovanja pouka. Poleg vsebinske analize smo uporabili tudi primerjalni pristop, s katerim smo posamezne Kramarjeve koncepte umestili v širši strokovni in zakonodajni okvir, kar nam je omogočilo bolj celovito razumevanje njihove uporabnosti.

Ker gre za sekundarno raziskavo, ki ne vključuje zbiranja empiričnih podatkov, temveč temelji na analizi že obstoječih virov, smo v analitičnem procesu upoštevali tudi raziskovalno pozicijo avtorice. Interpretacije izhajajo iz strokovnega razumevanja analizirane literature ter iz izkušenj z načrtovanjem pouka v sodobnem šolskem kontekstu. Z raziskavo smo tako želeli ne le povzeti teoretične usmeritve dr. Kramarja, temveč tudi prispevati k njihovi aktualizaciji v luči sodobnih zahtev šolske prakse in s tem spodbuditi nadaljnje strokovno razmislek o pomembnosti preišljenega, reflektiranega in sistematičnega pedagoškega načrtovanja.

### 3 Rezultati

Na podlagi izvedene kvalitativne analize strokovne literature v nadaljevanju predstavljamo temeljne ugotovitve o načrtovanju vzgojno-izobraževalnega procesa. Osredotočili smo se na sistematičen prikaz treh ključnih ravni učiteljeve priprave – globalne, etapne in neposredne – kot jih opredeljuje Kramar, pri čemer izpostavljamo njihovo strukturo, cilje ter didaktične in organizacijske značilnosti. Razprava temelji na sintezi njegovih teoretičnih izhodišč in njihovi povezavi z normativnim okvirom ter praktičnimi vidiki sodobne pedagoške prakse. Poudarek je na razumevanju posameznih sestavin načrtovanja kot strokovnega orodja, ki učitelju omogoča celovito, prilagojeno in preišljeno načrtovanje pouka.

#### 3.1 Ravni in vrste priprav

Načrtovanje vzgojno-izobraževalnega dela je dinamičen in kontinuiran proces, ki je neločljivo povezan s profesionalno vlogo učitelja. Za razliko od številnih drugih poklicev se načrtovanje v pedagoškem kontekstu ne zaključi s formalnim izobraževanjem, temveč traja vse od začetka učiteljeve poklicne poti do njenega zaključka. Učitelji se nenehno soočajo z raznolikimi učenci, učnimi okoliščinami in spremembami v strokovni ter zakonodajni sferi, kar od njih zahteva stalno prilagajanje in posodabljanje učne prakse. Priprava tako presega tehnično organizacijo pouka in postaja sredstvo za strokovno rast, refleksijo ter odzivanje na pedagoške izzive (Kubale, 2009).

V nadaljevanju bomo podali pregled različnih ravni in vrst priprav, pri čemer izhajamo iz kvalitativne analize teoretičnih izhodišč, kot jih opredeljuje dr. Kramar v svojih delih. Njegove koncepte smo umestili v širši strokovni okvir didaktičnega načrtovanja.

Ne glede na raven priprave se vsako načrtovanje začne z didaktično analizo, ki učitelju omogoča, da na podlagi teoretičnih usmeritev, ciljev, vsebin, značilnosti učencev in konkretnih učnih pogojev oblikuje premišljene didaktične odločitve, od izbire ciljev in vsebin do izbire metod, oblik dela in pripomočkov. Čeprav se poudarki didaktične analize razlikujejo glede na raven priprave, ostaja ta faza temeljna sestavina vsakega kakovostnega načrtovanja (Kramar, 2003).

Ravni priprav se razlikujejo glede na obseg, podrobnost in časovno razsežnost. Na podlagi analize Kramarjevih del (Kramar, 1994, 2003, 2009) smo opredelili tri ključne ravni priprave: globalno, etapno in sprotno pripravo. Globalna priprava zajema dolgoročno načrtovanje in oblikovanje temeljnih didaktičnih ter organizacijskih usmeritev, ki vplivajo na celotno zasnovo izobraževalnega procesa. Etapna priprava predstavlja srednjeročno načrtovanje, povezano s tematskimi sklopi ali didaktičnimi enotami večjega obsega, in omogoča prehod med splošnimi usmeritvami in vsakodnevno izvedbo pouka. Neposredna oziroma sprotna priprava je najbolj konkretna raven načrtovanja, ki se nanaša na pripravo posamezne učne ure ali didaktične enote ter vključuje natančno opredelitev ciljev, vsebine, metod, oblik in didaktičnih sredstev.

Pomembno je poudariti, da posamezne ravni priprave niso zgolj strokovno priporočene, temveč so del formalno predpisanih nalog učitelja v okviru njegovega profesionalnega delovanja. V skladu z veljavnimi normativnimi določili je načrtovanje vzgojno-izobraževalnega procesa tudi pravno opredeljeno. Pravilnik o dokumentaciji v osnovni šoli (2012) določa, da sta letna priprava strokovnega delavca in sprotna priprava na vzgojno-izobraževalno delo sestavna dela obvezne pedagoške dokumentacije. Čeprav etapna priprava v zakonodaji ni izrecno predpisana, ima pomembno vlogo pri povezovanju dolgoročnih in kratkoročnih ciljev ter prispeva k večji koherentnosti in preglednosti učnega procesa.

### **3.1.1 Globalna priprava**

Prvo in najširšo raven načrtovanja predstavlja globalna priprava, ki zajem načrtovanje celotnega vzgojno-izobraževalnega procesa na ravni šole oziroma celotnega pouka. Gre za pripravo, ki je usmerjena na daljše časovno obdobje, pri čemer še ni mogoče natančno konkretizirati različnih posebnosti in predvideti vseh podrobnosti, ki bodo vplivale na neposredni potek pouka (Kramar, 1998, 2009). V strukturnem in vsebinskem pogledu je globalna priprava bolj celostna in splošna, s

časovnega vidika pa dolgoročna. V to raven načrtovanja sodita tudi priprava izobraževalnih programov in učnih načrtov, ki predstavljata formalno osnovo za izvedbo pouka (Kramar, 2003).

V naši raziskavi smo s pomočjo kvalitativne analize Kramarjevih del osvetlili značilnosti globalne priprave, pri čemer smo posebno pozornost namenili njenemu sistemskemu in razvojno-pedagoškemu pomenu. Globalna priprava je namreč tesno povezana z načelom vertikalne in horizontalne usklajenosti učnih vsebin, z dolgoročnimi cilji izobraževanja ter s strokovno avtonomijo učitelja pri oblikovanju učnega procesa. Ob tem Kramar (1995) izpostavlja, da ima pri načrtovanju na globalni ravni ključno vlogo tudi ravnatelj kot strokovni vodja šole.

### **3.1.2 Učiteljeva letna priprava**

Letna priprava učitelja je oblika globalne priprave, ki zajema načrtovanje vzgojno-izobraževalnega procesa za eno šolsko leto, in sicer na ravni posameznega predmeta, predmetnega področja (Kramar, 1998, 2003). V strokovni literaturi se zanjo uporabljajo tudi izrazi, kot so globalni plan, makro plan, orientacijski plan ali letni načrt (Kubale, 2009; Tomić, 2003). Letna priprava na vzgojno-izobraževalno delo je hkrati tudi učiteljev dokument, ki predstavlja izvedbeno varianto učnega načrta in je namenjena zagotavljanju temeljev za kakovostno nadaljnje načrtovanje (Kubale, 2023).

Zaradi dolgoročnega značaja in številnih dejavnikov, ki vplivajo na izvedbo pouka, letna priprava še ne vključuje vseh podrobnosti konkretne izvedbe (Kramar, 2003). Kljub temu pa je ključna za učiteljevo načrtovanje, saj omogoča celosten pregled nad učnim gradivom ter njegovo razdelitev po časovnih enotah. Običajno vključuje razčlenitev vsebin na prvo in drugo ocenjevalno obdobje (Tomić, 2003), kar olajša nadaljnje oblikovanje učnih enot in sprotne priprave. Pomembno orodje pri tem je tudi letni koledar, ki učitelju nudi pregled nad delovnimi dnevi, prazniki, počitnicami in drugimi dogodki, ter mu omogoča realno časovno razporeditev snovi. Koledar naj vključuje tudi urnik, saj vpliva tedenska razporeditev ur na načrtovanje vsebin (Tomić, 2003).

V procesu oblikovanja letne priprave mora učitelj analizirati položaj svojega predmeta v okviru celotnega vzgojno-izobraževalnega programa šole. Pri tem preučuje učni načrt, preverja možnosti za medpredmetno povezovanje in analizira



tako objektivne kot subjektivne okoliščine, ki lahko vplivajo na izvedbo pouka (Kramar, 2003). Ključno je tudi poznavanje učnih načrtov prejšnjih in naslednjih razredov, kar omogoča vertikalno in horizontalno usklajenost učne vsebine. Poleg tega se mora učitelj usklajevati z drugimi strokovnimi delavci, da prepreči ponavljanje ali izpuščanje vsebin (Kubale, 2023; Tomić, 2003).

Letna priprava ni zgolj formalnost, temveč strokovni dokument, ki predstavlja izvedbeno obliko učnega načrta. Je bolj konkretna od slednjega in hkrati osnova za pripravo učnih tem in enot. Zato zahteva temeljito analizo, razumevanje in aktualizacijo učnega načrta (Kubale, 2009).

V skladu s Pravilnikom o dokumentaciji v osnovni šoli (2012) mora letna priprava vključevati razporeditev vzgojno-izobraževalnih ciljev, standardov znanja in vsebin za posamezno šolsko leto. Čeprav obrazec zanjo ni predpisan, jo mora strokovni delavec izdelati in hraniti do konca šolskega leta, saj je del obvezne pedagoške dokumentacije.

Načrtovanje letne priprave temelji na poglobljeni analizi nacionalnega učnega načrta. Učitelj mora temeljito preučiti njegovo vsebino, jo aktualizirati in prilagoditi predvideni izvedbi. Proces načrtovanja vključuje analizo vsake sestavine posebej, njeno oblikovanje in povezovanje v usklajeno didaktično celoto. S tem se vzpostavi vsebinska in strukturna osnova za izvajanje pouka (Kramar, 2003). Preden učitelj pristopi k oblikovanju letne priprave, mora opraviti vrsto nalog, ki mu omogočajo strokovno in premišljeno načrtovanje vzgojno-izobraževalnega procesa. Med najpomembnejšimi nalogami so: obnavljanje in poglobljanje pedagoškega, psihološkega ter didaktično-metodičnega znanja ter študij literature; sodelovanje z drugimi učitelji; analiza predmetnika in nacionalnega učnega načrta ter spoznavanje posebnosti učencev (Kubale, 2009, 2023). Učitelj nato oblikuje učne teme oziroma enote, določi vrstni red obravnave, predvideno število ur ter dodatne dejavnosti, kot so ekskurzije in praktično delo. Ob tem mora upoštevati letni koledar, zahtevnost učne vsebine in učne cilje (Tomić, 2003). Letna priprava tako vključuje tudi razmislek o sodobnih pristopih, vključevanju učencev in možnosti individualizacije (Kubale, 2009, 2023).

V letni pripravi učitelj opredeli cilje svojega predmeta, jih razčleni po razredih in oblikuje smiselne etape učnega procesa (Kramar, 2009). Pomembna je tudi prečna povezanost ciljev z drugimi področji, kar omogoča integracijo znanja in razvoj

celostnega razumevanja pri učencih. Cilji morajo biti aktualizirani in prilagojeni glede na konkretne razmere in značilnosti učencev (Kramar, 2003). Le z jasno zastavljeno ciljno strukturo lahko učitelj učinkovito izbira in organizira ustrezne vsebine, ki učence vodijo k želenim znanjem, veščinam in kompetencam.

Neposredno je s cilji povezana tudi učna vsebina, ki predstavlja temelj učiteljeve in učenčeve dejavnosti. Vsebina, pogosto le splošno opredeljena v učnem načrtu, mora biti razčlenjena na tematske sklope, ki služijo kot osnova za nadaljnje didaktično načrtovanje (Kramar, 2003). Učitelj v letni pripravi preuči novosti in spremembe vsebine ter se odloči, kako jih bo upošteval pri pouku. Pri tem opravi temeljno didaktično analizo, zlasti z vidika novih učencev, katerim je pouk namenjen, in oblikuje tematske vsebinske sklope, ki jih nato smiselno poveže z učnimi cilji. Vsebino preuči tudi z vidika individualizacije in diferenciacije pouka, da bi lahko ustrezno prilagodil učne dejavnosti različnim učnim potrebam in zmožnostim učencev (Kramar, 1998; 2009). Ob tem je nujna tudi analiza didaktične in metodične vrednosti vsebine ter njeno prilagajanje glede na cilje in posebnosti učnega okolja (Kramar, 2003). Zato mora učitelj že v letni pripravi predvideti, kako bo vsebine smiselno razporedil, povezal in predstavil, da bodo učencem kar najbolj razumljive in dostopne.

Letna priprava vključuje tudi načrtovanje časa, prostorov in didaktičnih sredstev. Učitelj določi predvideno količino časa za posamezne vsebine, razpoložljive prostore (učilnice, delavnice, knjižnica itd.), objekte izven šole (za terensko delo, ogleda ipd.), didaktična sredstva in potrošni material (Kramar, 1998, 2003). S tem si zagotovi ustrezne pogoje za izvedbo pouka ter omogoči prilagodljivo in pestro izvedbo dejavnosti.

Pomemben vidik letne priprave so tudi splošne didaktične odločitve, kot so metodološki pristopi, didaktične strategije, oblike individualizacije in diferenciacije ter povezave med učnimi sklopi. Prav tako učitelj v letni pripravi določi načine spremljanja učenčevega napredka in evalvacije lastnega dela (Kramar, 2003). S premišljenimi didaktičnimi pristopi tako zagotavlja kakovostno izvedbo pouka, ki je prilagojena različnim zmožnostim učencev. V tem okviru Kramar (1998) poudarja, da mora učitelj razmisliti tudi o svojih predmetno-vsebinskih in pedagoško-didaktičnih kompetencah ter o lastnih značilnostih, ki vplivajo na načrtovanje in izvedbo pouka.

Pomemben sestavni del letne priprave je tudi načrtovanje sodelovanja z drugimi strokovnimi delavci - tako znotraj kot zunaj šole. Učitelj mora upoštevati splošne in posebne značilnosti učencev, zlasti učencev s posebnimi potrebami, in vnaprej predvideti ustrezne prilagoditve programa. Posebno pozornost zahteva timsko delo med učitelji v oddelčnih in predmetnih skupinah, kar krepi skupno strokovno delovanje (Kramar, 2003). Na ta način letna priprava presega zgolj individualno načrtovanje pouka in postane temelj skupnega strokovnega delovanja kolektiva.

Letna priprava kot strokovni in izvedbeni dokument ni zaključena celota, temveč dinamičen načrt, ki ga učitelj sproti dopolnjuje in prilagaja. Zaradi raznolikih dejavnikov, kot so značilnosti učencev, nepričakovane situacije, spremembe v učnih vsebinah ter možnosti za izboljšave, je fleksibilnost nujna. Šele v neposredni praksi se pogosto pokažejo potrebe po prilagoditvah in nadgradnjah (Kramar, 2009). V skladu s tem mora učitelj že v fazi načrtovanja preučiti značilnosti učencev in drugih sodelavcev, saj mu to omogoča ustrezno odzivanje na konkretne potrebe učnega procesa (Kramar, 1998). Da je letna priprava pri delu učitelja ter šole pomembna, potrjuje tudi opredelitev le-te v Zakonu o osnovni šoli. V 31. členu Zakon o osnovni šoli (1996) govori o letnem delovnem načrtu, s katerim se določijo vsebina, obseg in razporeditev vzgojno-izobraževalnega in drugega dela v skladu s predmetnikom in učnim načrtom ter obseg, vsebina in razporeditev interesnih in drugih dejavnosti, ki jih izvaja šola. Določi se delo šolske svetovalne službe in drugih služb, delo šolske knjižnice, aktivnosti, s katerimi se šola vključuje v okolje, obseg dejavnosti, s katerimi šola zagotavlja zdrav razvoj učencev, oblike sodelovanja s starši, strokovno izpopolnjevanje učiteljev in drugih delavcev, sodelovanje z visokošolskimi zavodi, ki izobražujejo učitelje, raziskovalnimi inštitucijami, vzgojnimi posvetovalnicami oziroma svetovalnimi centri, sodelovanje z zunanjimi sodelavci in druge naloge, potrebne za uresničitev programa osnovne šole.

Letni delovni načrt sprejme svet osnovne šole v skladu z zakonom in drugimi predpisi najkasneje do konca meseca septembra v vsakem šolskem letu (Zakon o osnovni šoli, 1996).

### **3.1.3    Etapna priprava**

Po opredelitvi Kramarja (2003, 2009) predstavlja etapna priprava vmesno raven načrtovanja, ki povezuje letno (globalno) pripravo z neposredno (dnevno oziroma sprotno) pripravo na pouk (Tomić, 1999). Iz njegovega teoretičnega okvira izhaja,

da omogoča sistematičen prehod med dolgoročnimi vzgojno-izobraževalnimi cilji in konkretno izvedbo učnih enot. Etapna priprava ni namenjena načrtovanju formalno opredeljenih časovnih obdobij, kot so semestri ali četrtletja, temveč vključuje oblikovanje širših didaktičnih sklopov – problemsko, vsebinsko in časovno zaokroženih celot, ki izhajajo iz tematskih sklopov učnega načrta (Kramar, 2003).

V praksi se ta raven priprave pogosto izpušča, kar vodi v razkorak med mikro ravno izvedbe in globalnimi usmeritvami. Posledica tega je lahko pomanjkanje smiselne povezanosti med posameznimi učnimi enotami, cilji in vsebinami (Kramar, 2003). Eden od razlogov za redkejšo uporabo etapne priprave je tudi dejstvo, da – za razliko od letne in sprotne priprave – ni izrecno predpisana z zakonodajo in ne sodi med obvezno pedagoško dokumentacijo. Kramar (1995) pa poudarja, da je njena vloga nepogrešljiva, saj povezuje dolgoročno načrtovanje s konkretnimi pedagoškimi odločitvami v razredu.

Etapna priprava omogoča večplastne koristi. Prvič, zagotavlja kontinuiteto in transverzalno povezanost vzgojno-izobraževalnega procesa. Drugič, spodbuja integracijo in korelacijo med predmeti ter prispeva k medpredmetnemu povezovanju. Tretjič, povečuje sistematičnost, preglednost in strukturo učnega procesa. Poleg tega omogoča učitelju jasnejši vpogled v hierarhijo ciljev in vsebin ter olajša razločevanje bistvenega od manj pomembnega. Učencem pa zagotavlja boljšo orientacijo v dolgoročnih ciljih ter spodbuja njihovo aktivno vlogo (Kramar, 2003).

V Kramarjevem konceptualnem okviru se etapna priprava uresničuje v obliki didaktičnega sklopa – širše, problemsko in časovno sklenjene enote, usmerjene k doseganju vmesnih ciljev. Tak sklop vključuje vse ključne sestavine pouka: cilje, vsebino, predvideni časovni okvir, didaktična sredstva ter aktivnosti učiteljev in učencev. Za razliko od sprotne priprave ne vsebuje podrobnega učnega scenarija, temveč določa temeljne usmeritve, ki vodijo načrtovanje posameznih učnih enot (Kramar, 2003).

Učitelj začne oblikovati didaktične sklope že v letni pripravi, nato pa jih v etapni pripravi – skladno s Kramarjevimi priporočili – konkretizira. Na podlagi didaktične analize ciljev, vsebine in pogojev določi obseg ter trajanje sklopa, oblikuje splošni in operativni cilj, razčleni vsebino na posamezne učne enote ter izbere ustrezne metodološke pristope. Izvajanje posameznega sklopa običajno traja od dveh do treh

tednov; obseg in dolžino izvajanja učitelj sproti prilagaja zahtevnosti ciljev in značilnostim učencev (Kramar, 2009).

Vsak didaktični sklop vsebuje ključne elemente, kot so splošni podatki o izvedbi, problemsko jedro v naslovu, jasno opredeljeni cilji ter didaktične odločitve glede metod, organizacijskih oblik in vlog učencev. Poseben poudarek je namenjen dejavnostim učencev, zlasti pri pripravi na delo in zagotavljanju potrebnih sredstev, saj to spodbuja njihovo samostojnost in aktivno vlogo v učnem procesu (Kramar, 2003; 2009).

Etapna priprava torej omogoča smiselno povezovanje globalnih ciljev z vsakdanjo učiteljevo prakso, prispeva k preglednosti in učinkovitosti vzgojno-izobraževalnega procesa ter učitelju zagotavlja fleksibilnost pri prilagajanju pouka specifičnim učnim situacijam.

#### **3.1.4 Neposredna priprava oz. priprava didaktične enote**

Po opredelitvi Kramarja (2003) neposredna priprava pomeni zaključno fazo načrtovanja vzgojno-izobraževalnega procesa. V strokovni literaturi se zanjo uporabljajo tudi izrazi mikroplan (Kubale, 2023). Nanaša se na pripravo didaktične enote, torej konkretne izvedbe pouka, usmerjene v doseganje operativnih vzgojno-izobraževalnih ciljev. Po vsebini je ta priprava najbolj podrobna in neposredno vezana na izvedbo v razredu, saj temelji na dejanskem stanju v učni situaciji in omogoča odzivanje na okoliščine, ki jih v prejšnjih fazah ni bilo mogoče v celoti predvideti (Kramar, 2003).

Potek pouka je najtesneje povezan z učiteljevo sprotno pripravo, ki v praksi pogosto predstavlja ključno osnovo za kakovostno izvedbo (Kramar, 1999, 2003, 2009). Kramar (1999) opozarja, da sprotna priprava ni neodvisna od drugih ravni načrtovanja, temveč posledica predhodnih načrtovalskih stopenj – iz nje je razvidna celotna kakovost učiteljevega načrtovanja, vključno z globalno, letno in etapno pripravo.

Didaktična enota, kot jo pojmuje Kramar (2003, 2009), je problemsko, vsebinsko in časovno zaokrožena celota, v kateri se uresničujejo operativni cilji, določeni na podlagi učnega načrta in predhodne priprave. Pogosto ustreza eni šolski uri, lahko pa traja tudi več ur oziroma celoten šolski dan, odvisno od vrste vsebine in

organizacijskih pogojev. Njeno trajanje mora biti načrtovano v skladu z didaktičnimi cilji, metodami dela in zmožnostjo vključevanja učencev. Kramar (1998) poudarja, da učitelji didaktične enote pripravljajo sproti, da tako zajamejo in upoštevajo trenutne razmere, ki jih na etapni ravni še ni mogoče v vseh podrobnostih vnaprej predvideti.

Skladno s šolsko zakonodajo sprotna priprava obsega metodično in vsebinsko pripravo na posamezne učne enote. Čeprav tudi za sprotno pripravo ni predpisanega obrazca, jo mora učitelj načrtovati in hraniti do konca šolskega leta, saj je nepogrešljiv del izvedbenega pedagoškega procesa (Pravilnik o dokumentaciji v osnovni šoli, 2012). Gre torej za pomemben dokument, ki omogoča kakovostno načrtovanje pouka v neposredni pedagoški praksi, s čimer se strinja tudi Tomičeva (2003), ki meni, da prav neposredna priprava najmočneje vpliva na delo učencev in kakovost učnega procesa.

Čeprav so cilji in dejavnosti vnaprej predvideni, izvedba pouka pogosto odstopa od načrtovanega poteka. Pisna priprava kljub temu ostaja temeljna opora za izvedbo, saj zagotavlja orientacijo in strokovno refleksijo. Kramar (1999) poudarja, da je učni proces »živo dogajanje«, utemeljeno tako na teoretičnih kot izkustvenih predvidevanjih, zato temeljita priprava bistveno povečuje možnosti za doseganje kakovostnih rezultatov.

Pri neposrednem načrtovanju mora učitelj upoštevati dve ravni organizacije: zunanjo in notranjo. Zunanja organizacija zajema fizične pogoje – prostor, pripomočke in oblikovanje skupin – medtem ko notranja organizacija vključuje strukturiranje didaktičnih dejavnosti v okviru učne ure in usklajevanje teh dejavnosti s cilji in vsebino (Tomić, 2003).

Neposredna priprava obsega dve ključni komponenti: strukturni in procesni del. Strukturni del zajema opredelitev ciljev, vsebin, metod in oblik dela, didaktičnih sredstev, prostora, izvajalcev ter drugih okoliščin izvedbe. V tem segmentu učitelj povezuje vse predhodne priprave z aktualnim stanjem v razredu. Didaktična analiza mora biti usmerjena v razumevanje učne enote v širšem kontekstu – z vidika predhodno obravnavanih in prihajajočih vsebin, učnih ciljev, psihosocialnih in materialnih pogojev ter lastnih strokovnih zmožnosti (Kramar, 2009).

Procesni del priprave obsega konkretno načrtovanje poteka učne ure – od uvoda, preko napovedi ciljev in osrednjega dela do zaključka z evalvacijo. Oblikovan je kot didaktični scenarij, ki vključuje predvidene faze pouka in dejavnosti učitelja ter učencev. Enota temelji na artikulaciji učnega procesa skozi jasno strukturirane didaktične situacije (Kramar, 2003; 2009).

Cilji učne enote morajo biti zapisani v operativni obliki – konkretno, jasno in celovito – in poleg kognitivnih vključevati tudi konativne in psihomotorne dimenzije. Vsebina mora biti skrbno razčlenjena, smiselno strukturirana in metodično ustrezna. Učitelj mora upoštevati didaktično vrednost vsebine, njen pomen za razvoj kompetenc in možnosti za aktivno participacijo učencev. Pri tem izbira metode in oblike dela na osnovi didaktičnih, psiholoških in izvedbenih dejavnikov. Posebno pozornost posveti načrtovanju sredstev, prostorov in drugih pogojev, pri čemer se pogosto navezuje na določila iz etapne priprave. Če pri izvedbi sodelujejo drugi strokovni delavci (npr. knjižničar, asistent, specialni pedagog), mora biti njihova vloga vnaprej jasno opredeljena (Kramar, 2003).

Procesni del je razdeljen v tri osnovne faze. Uvodni del je namenjen vzpostavitvi stika z učenci, spodbujanju pozornosti, aktivaciji predznanja, motivaciji ter pripravi učencev na sodelovanje. Sledi napoved ciljev oziroma namen enote, ki mora biti jasen in razumljiv ter učencem pomagati pri orientaciji v učni situaciji. V osrednjem delu poteka glavna učna dejavnost – od pridobivanja in obdelave nove vsebine do uporabe znanja v različnih učnih situacijah. Zaključni del pa omogoča povzemanje, vrednotenje in refleksijo, ter pogosto napove nadaljevanje snovi. V pripravi je smiselno predvideti tudi prostor za zapiske, opažanja in refleksije, ki služijo sprotnemu izboljševanju učnega procesa (Kramar, 2003; 2009).

A. Tomić (2003) opozarja, da izpust katere koli faze vodi v necelovit pouk. Priprava mora hkrati omogočati tudi prilagodljivost – zmožnost prilagajanja zaporedja in poudarkov glede na dejanske potrebe učencev ali posebnosti učne situacije.

Kramar (1998) ob tem poudarja, da mora biti pisna priprava didaktične enote zasnovana kot uporabno orodje za izvedbo pouka – pregledna, jasno strukturirana, vsebinsko jedrnata in dovolj prilagojena potrebam učitelja. Vanjo naj bodo vključene le tiste vsebine, ki niso že dostopne v učbenikih ali drugih didaktičnih virih, ter natančno opredeljeni didaktični pripomočki, ki jih bodo izvajalci dejansko potrebovali pri izvedbi pouka.

Čeprav ravnatelj pri oblikovanju didaktičnih enot neposredno ne sodeluje, po Kramarjevem (1995) mnenju nosi odgovornost za ustvarjanje pogojev, ki omogočajo strokovno, temeljito in ciljno usmerjeno pripravo vzgojno-izobraževalnega procesa. Njegova vodstvena vloga se izraža v zagotavljanju sistemske podpore in spodbudnega delovnega okolja, ki pedagogom omogočata kakovostno načrtovanje in izvedbo pouka.

Kramar (1990) poudarja, da se pomembne razsežnosti učne priprave nanašajo tudi na razmerja med učitelji in učenci, saj aktivno vključevanje učencev že v fazi neposredne priprave pomembno prispeva k večji motiviranosti, samostojnosti ter razumevanju lastne vloge v učnem procesu.

Neposredna priprava tako predstavlja operativno raven načrtovanja, v kateri učitelj konkretizira zastavljene cilje, povezuje vsebine z učenci ter sproti prilagaja pouk. Kot taka je ključna vez med načrtovanjem in izvajanjem, saj učitelju omogoča reflektirano, odzivno in strokovno podprto pedagoško delovanje.

#### 4 Razprava

Namen naše analize je bil proučiti značilnosti in strukturo načrtovanja vzgojno-izobraževalnega procesa, kot jih opredeljuje didaktik Kramar, ter osvetliti njihovo uporabnost v sodobnem šolskem kontekstu.

Rezultati kvalitativne analize potrjujejo, da Kramarjev konceptualni okvir načrtovanja pouka temelji na treh med seboj povezanih ravneh – globalni, etapni in neposredni – pri čemer poudarja njihovo medsebojno prepletenost in smiselno zaporedje. Stališče, ki ga zavzema Kramar glede medsebojne povezanosti različnih ravni načrtovanja, prispeva k poglobljenemu razumevanju priprave kot kompleksnega in dinamičnega procesa, ki presega njeno obravnavo kot zgolj administrativno oziroma formalno zahtevo.

Konceptualni okvir načrtovanja pouka je sistemsko zasnovan, saj globalna raven izpostavlja usmerjenost šole, vlogo ravnatelja kot strokovnega vodje ter zagotavljanje vertikalne in horizontalne usklajenosti učnih vsebin. V tej luči je bistveno, da se načrtovanje ne obravnava zgolj kot individualna naloga učitelja, temveč kot del širšega kolektivnega in institucionalnega konteksta.



Etapna raven načrtovanja – čeprav ni formalno določena z normativnimi akti – je v Kramarjevem konceptualnem okviru predstavljena kot nepogrešljiva povezovalna komponenta med dolgoročnim in sprotnim načrtovanjem. Kljub njeni osrednji vlogi se v vsakodnevni pedagoški praksi pogosto spregleda. Posledično prihaja do zmanjšane povezanosti med načrtovanimi cilji, izbranimi vsebinami in uporabljenimi didaktičnimi pristopi. Kramar (2003, 2009) v povezavi s tem opozarja, da opuščanje etapnega načrtovanja zmanjšuje preglednost in sistematičnost učnega procesa ter otežuje doseganje vertikalno in horizontalno usklajenega pedagoškega delovanja.

Neposredna priprava kot najbolj konkretna in operativna raven načrtovanja nadgrajuje predhodni dve, hkrati pa mora ostati odprta za prilagajanje dejanskim učnim razmeram. Njena vloga ni zgolj v formalni strukturiranosti izvedbe, temveč predvsem v zagotavljanju reflektivne in prožne pedagoške prakse. Kramar (1998, 2003) zato poudarja pomen pisne priprave, ki mora biti vsebinsko premišljena, a hkrati funkcionalna in dostopna učitelju. V svojem zgodnejšem delu (1990) avtor posebej poudari potrebo po aktivnem vključevanju učencev že v tej fazi, s čimer opozori na potencial neposredne priprave kot prostora za oblikovanje bolj participativne učne kulture, ki temelji na vzajemnih odnosih in skupnem oblikovanju učnega procesa.

Njegove smernice jasno opredeljujejo, kako mora učitelj načrtovati, ob tem pa dopuščajo avtonomijo in upoštevanje konkretnega konteksta, kar je še posebej pomembno v sodobni šoli.

Kramarjev konceptualni okvir ponuja trden teoretični okvir, vendar njegova uspešna implementacija v praksi zahteva tako institucionalno podporo kot kulturo profesionalne refleksije, ki spodbuja sodelovanje, stalno učenje in prilagajanje kompleksnim učnim situacijam.

Čeprav analiza temelji na poglobljenem pregledu strokovne literature, zlasti del Kramarja, predstavlja predvsem teoretično konceptualizacijo načrtovanja vzgojno-izobraževalnega procesa. V analizo niso bili vključeni empirični podatki o dejanski rabi in implementaciji Kramarjevih konceptov v sodobni šolski praksi, kar predstavlja pomembno omejitev. Prihodnje analize bi zato morale vključevati empirične preglede učiteljevega načrtovanja v različnih pedagoških kontekstih, zlasti z vidika skladnosti med načrtovanimi in izvedenimi dejavnostmi ter vpliva institucionalnih dejavnikov na kakovost načrtovanja.

## 5 Zaključek

Pripravljanje in načrtovanje pouka je stalen proces, ki je neločljivo povezan z učiteljevim vsakodnevnim delom. Za razliko od številnih drugih poklicev, kjer se priprava izvaja ločeno ali občasno, v pedagoškem poklicu poteka neprekinjeno – od začetka profesionalne poti pa vse do njenega zaključka (Tomić, 2003). Načrtovanje in priprava vzgojno-izobraževalnega procesa predstavljata torej eno najpomembnejših področij učiteljskega profesionalnega delovanja. Na podlagi kvalitativne analize del Kramarja smo potrdili, da njegovo razumevanje načrtovanja ponuja celovit in sistematičen okvir, ki povezuje teoretične usmeritve s praktičnimi zahtevami sodobnega vzgojno-izobraževalnega procesa.

Opredelitev treh ravni načrtovanja – globalne, etapne in neposredne – omogoča učitelju strukturirano, ciljno usmerjeno in fleksibilno pripravo, ki upošteva razvojne, vsebinske in organizacijske razsežnosti pedagoškega procesa. Vsaka raven ima svojo specifično funkcijo in didaktično vrednost, njihova smiselna povezanost pa je pogoj za kakovostno in celostno načrtovanje pouka.

Analiza je pokazala, da ima pri globalni pripravi pomembno vlogo tudi ravnatelj kot nosilec strokovnega vodenja šole, ki mora zagotavljati pogoje za kakovostno načrtovanje in usklajevanje z vizijo šole. Posebno pozornost je treba nameniti tudi etapni pripravi, ki kljub svoji ključni povezovalni vlogi pogosto ostaja prezrta v praksi. Neposredna priprava pa predstavlja tisti vidik načrtovanja, ki najtesneje vpliva na dejansko izvedbo pouka in je zato ključna za sprotno refleksijo in odzivnost učitelja.

Sodobna pedagoška praksa zahteva več kot tehnično izpolnjevanje dokumentacije – zahteva razmislek, refleksijo in strokovno utemeljeno odločanje. V tem okviru Kramarjev konceptualni okvir načrtovanja ostaja pomembno izhodišče, ki ponuja jasno strukturo, hkrati pa dopušča profesionalno avtonomijo in ustvarjalnost učitelja.

Razprava ob tem izpostavlja tudi ključna vprašanja za nadaljnji strokovni razmislek. Med njimi posebej izstopa neizkoriščen potencial vključevanja učencev v fazo načrtovanja pouka, ki ostaja pogosto razumljena zgolj kot naloga učitelja. Pomembno je tudi opozoriti na razkorak med formalnimi zahtevami šolske dokumentacije (letna in sprotna priprava) in strokovno utemeljeno potrebo po

etapni pripravi, ki kljub svoji funkcionalni vrednosti še ni v celoti priznana v normativnem okviru.

## Viri in literatura

- Kiper, H. (2016). Planung und Analyse von Unterricht. V R. Porsch (ur.), *Einführung in die Allgemeine Didaktik* (str. 373-399). Waxmann.
- Kramar, M. (1990). *Učenci v vzgojno-izobraževalnem procesu sodobne šole*. Didakta.
- Kramar, M. (1994). *Načrtovanje in priprava izobraževalno-vzgojnega procesa v šoli*. Educa.
- Kramar, M. (1995). Ravnateljeva vloga pri načrtovanju in pripravi izobraževalno-vzgojnega procesa. V J. Bečaj in M., Velikonja (ur.), *Menedžment v vzgoji in izobraževanju* (str. 193-210). Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kramar, M. (1998). Priprava pouka. *Geografija v šoli*, 7(1), 2-8.
- Kramar, M. (1999). *Didaktična analiza izobraževalno vzgojnega procesa*. Šola za ravnatelje.
- Kramar, M. (2003). Načrtovanje in priprava vzgojno-izobraževalnega procesa. V M. Blažič, M., Ivanuš Grmek, M., Kramar in F., Strmčnik (ur.), *Didaktika: visokošolski učbenik* (str. 401-419). Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.
- Kramar, M. (2009). *Pouk*. Educa, Melior.
- Kubale, V. (2009). *Priročnik za sodobno letno pripravljane učiteljev na pouk ter pripravo učnih tem in učnih enot* (2. dopolnjena izd.). Piko's Printshop.
- Kubale, V. Z. (2023). *Sodobno pripravljane in artikulacija učnega procesa*. Samozaložba.
- Tomić, A. (2003). *Izbrana poglavja iz didaktike*. Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Pravilnik o dokumentaciji v osnovni šoli (2012). *Uradni list RS*, št. 61/12, 51/13, 44/21 in 67/24. <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=PRAV11251>
- Šilih, G. (1966). *Didaktika*. DZS.
- Zakon o osnovni šoli. (2006). *Uradni list RS*, št 81/06, 102/07, 107/10, 87/11, 40/12 – ZUJF, 63/13, 46/16 – ZOFVI-K, 76/23 in 16/24 <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO448>

## O avtoricah

Dr. **Milena Ivanuš Grmek** je visokošolska učiteljica in raziskovalka, redna profesorica, doktorica znanosti s področja pedagogike. Na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru predava predmete s področja didaktike. Osrednje področje njenega raziskovalnega dela je raziskovanje učenja in poučevanja na različnih področjih izobraževanja, v zadnjih letih se pri raziskovalnem delu posveča predvsem visokošolski didaktiki. Je dekanica Pedagoške fakultete Univerze v Mariboru, predsednica Komisije za osnovno šolo, članica Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje ter članica Sveta za kakovost in evalvacije.

Dr. **Monika Mithans** je izredna profesorica na področju pedagogike na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru, Oddelku za temeljne pedagoške predmete. Njena glavna raziskovalna področja so: participacija v šoli, modernizacija vzgojno-izobraževalnega procesa in kurikularne spremembe.

