

*Univerza v Ljubljani
Filozofska fakulteta
Oddelek za psihologijo*

Kolegialno opazovanje

*Seminarska naloga pri predmetu Karierni razvoj zaposlenih
Študijsko leto 2025/26*

Avtorica: Dalia Roženberger

Mentorica: prof. dr. Eva Boštjančič

Ljubljana, november 2025

Povzetek

Kolegialno opazovanje je metoda, ki izhaja iz refleksivne prakse in sodelovalnega učenja, katere začetki segajo v osemdeseta leta 20. stoletja, ko sta Schön in Ross utemeljila pomen refleksije kot temelj profesionalnega razvoja. Sprva se je metoda uporabljala predvsem v visokošolskem okolju, v zadnjih desetletjih pa se je razširila tudi na osnovno- in srednješolsko raven, kjer deluje kot orodje stalnega strokovnega izpopolnjevanja. V slovenskem prostoru je metoda prešla razvojno pot od poimenovanja *kritično prijateljevanje* preko *kolegialne hospitacije* do današnjega izraza *kolegialno opazovanje*, ki ustrezneje izraža enakovredno sodelovanje in aktivno udeležbo.

Raziskave poudarjajo, da kolegialno opazovanje omogoča sistematično refleksijo, izmenjavo dobrih praks in razvoj metakognitivnih veščin, kar se izkazuje za učinkovitejše od tradicionalnih oblik izobraževanja. Metoda vključuje aktivno učenje, sodelovanje in refleksijo, kar spodbuja spremembe v znanju in prepričanjih učiteljev ter posledično prispeva h kakovosti poučevanja. Krepi zaupanje, razvija samopodobo in spodbuja izmenjavo idej, hkrati pa zahteva čas, ustrezno usposobljenost ter soočanje s strahom in nelagodjem.

Metoda je primerna za učitelje, druge strokovne delavce v izobraževanju ter za organizacije, kjer je pomembno medsebojno učenje. Izvaja se v treh fazah: pogovor pred opazovanjem, opazovanje pouka ter povratna informacija in refleksija, pri čemer je ključno zagotavljanje zaupanja in neocenjevalnega okolja. Pri izvajanju sodelujejo tudi psihologi, ki usposablajo zaposlene za podajanje konstruktivne povratne informacije, spodbujajo refleksivno prakso ter prispevajo k oblikovanju pozitivne organizacijske kulture.

Kolegialno opazovanje prispeva k zviševanju strokovne kompetentnosti, spodbuja večje sodelovanje, zmanjšuje poklicno izoliranost ter omogoča hitro povratno informacijo. Kljub temu je časovno zahtevno in odvisno od podpore organizacije. Navkljub izzivom predstavlja avtentično metodo, ki temelji na partnerskem odnosu in samorefleksiji ter spodbuja trajno učenje. Njen potencial presega šolsko okolje, saj bi jo bilo mogoče uspešno uporabiti tudi v drugih organizacijah, za kar pa so potrebne dodatne raziskave in sistemska podpora.

Nastanek in razvoj metode

Kolegialno opazovanje se je razvilo iz konceptov refleksivne prakse in sodelovalnega učenja, ki sta ju v 80. letih 20. stoletja utemeljila Schön (1983) in Ross (1989). Refleksija je bila že takrat prepoznana kot temeljna praksa profesionalnega razvoja. Schön je razlikoval med

»refleksijo v akciji« (med delom) in »refleksijo o akciji« (po opravljenem delu), kar je postalo temelj za razumevanje učnega procesa v okviru kolegialnega opazovanja.

Sprva se je metoda uporabljala predvsem v akademskem okolju za izboljšanje kakovosti univerzitetnega poučevanja (Bell, 2001; Hendry in Oliver, 2012). V zadnjih dveh desetletjih pa se je razširila tudi v osnovne in srednje šole, kjer deluje kot del sistema stalnega strokovnega izpopolnjevanja učiteljev (Bezinović idr., 2012).

Ko se je praksa pričela uveljavljati tudi na slovenskih tleh, je prešla skozi več poimenovanj. Sprva se je imenovala *kritično prijateljevanje*, vendar je izraz med sodelavci pogosto vzbujal nelagodje, saj je zvenelo, kot da se stremi h kritiziranju in iskanju napak. Kasneje se je uveljavilo poimenovanje *kolegialna hospitacija*, ki je zvenelo bolj strokovno, a hkrati nekoliko pasivno, saj je bilo še vedno povezano z idejo opazovanja kot nadzora. Današnje poimenovanje *kolegialno opazovanje* pa bolje zajema bistvo metode: sodelovalnost, enakovrednost in aktivno udeležbo obeh učiteljev v procesu refleksije in strokovne rasti.

Kot poudarjajo Labak idr. (2022), kolegialno opazovanje predstavlja proces, v katerem učitelji opazujejo poučevanje svojih sodelavcev z namenom izboljšanja lastne prakse. Gre za formalizirano, a neocenjevalno obliko sodelovanja, ki spodbuja samorefleksijo, medsebojno učenje in skupno odgovornost za kakovost vzgojno-izobraževalnega procesa. Metoda se lahko razume tudi kot oblika aktivnega učenja, ki združuje opazovanje pouka s kritično razpravo (Garet idr., 2001; Borko, 2004). Zgodovinsko gledano je njen razvoj tesno povezan s premikom k modelom učnih skupnosti in sodelovalne kulture v šolah, kjer se je iz oblike nadzora preoblikovala v orodje medsebojne podpore in strokovne rasti.

Znanstvena spoznanja o uporabnosti metode

Znanstvena literatura dokaj enotno potrjuje, da kolegialno opazovanje bistveno prispeva k profesionalnemu razvoju zaposlenih, zlasti v izobraževalnem sektorju. Raziskava Labak idr. (2022) je pokazala, da kolegialno opazovanje omogoča sistematično refleksijo, izmenjavo dobrih praks in razvoj metakognitivnih veščin učiteljev. Sistematična refleksija je temeljni element izkustvenega učenja, ki se izkazuje kot učinkovitejša oblika profesionalnega razvoja od tradicionalnih oblik izobraževanja (Vizek Vidović, 2011).

Desimone (2009) navaja, da mora biti učinkovit profesionalni razvoj vsebinsko usmerjen, omogočati aktivno učenje, zagotavljati koherentnost, sodelovanje in zadostno trajanje. Vse te značilnosti pa kolegialno opazovanje vključuje.

Darling-Hammond in kolegi (2017) ugotavljajo, da refleksija in povratne informacije, ki izhajajo iz kolegialnega opazovanja, vodijo do sprememb v znanju in prepričanjih učiteljev, kar posledično vpliva na kakovost poučevanja in dosežke učencev. Njihova analiza je pokazala, da so oblike profesionalnega razvoja, ki vključujejo coaching, skupinsko delo in refleksijo, bistveno učinkovitejše od enkratnih predavanj. Clarke in Hollingsworth (2002) pojasnjujeta, da je profesionalni razvoj učiteljev nelinearen proces, ki vključuje osebno domeno (znanje, prepričanja), domeno prakse (profesionalno eksperimentiranje), domeno posledic (učni učinki) in zunanjo domeno (informacije, podpora). Refleksije in spremembe v eni domeni vplivajo na druge, kar omogoča medsebojno povezan, nelinearen model profesionalne rasti. Kolegialno opazovanje tako omogoča povezovanje teh domen skozi aktivno učenje in sodelovanje.

Raziskave (npr. Alam idr., 2020) poudarjajo, da metoda krepi zaupanje, razvija samopodobo učiteljev ter spodbuja izmenjavo idej. Učitelji, ki sodelujejo v kolegialnem opazovanju, pridobijo novo znanje in se naučijo novih poučevalnih strategij ter metod, hkrati pa razvijejo tudi praktične veščine za njihovo učinkovito implementacijo v vsakdanji pouk (Motallebzadeh idr., 2017). Poleg tega krepijo svojo pripravljenost na pouk, saj se učitelji, ki vedo, da jih bo kolega opazoval, pogosto bolj temeljito pripravijo (Motallebzadeh idr., 2017). Metoda pa ima tudi omejitve. Zahteva čas, izkušnje in usposobljenost za dajanje konstruktivne povratne informacije (Hill idr., 2012). Prav tako lahko povzroči strah in občutek nelagodja (Dillon idr., 2019), zlasti v začetnih fazah uvajanja.

Predstavitev metode

Kdaj metodo uporabljamo?

Kolegialno opazovanje uporabimo, kadar želimo spodbuditi refleksijo o lastni praksi, izboljšati učne metode ali graditi sodelovalno kulturo v organizaciji. Najpogosteje se izvaja kot del načrtnega strokovnega izpopolnjevanja učiteljev, vendar se lahko prilagodi tudi drugim organizacijskim okoljem, kjer je pomembno medsebojno učenje in podpora med zaposlenimi. Uporablja se lahko tudi za strokovno usposabljanje pripravnikov in mlajših učiteljev, kjer opazovanje dopolnjuje mentorstvo (Bezinović idr., 2012). Kot preventivno orodje služi za

ohranjanje visoke kakovosti dela, kot intervencijsko pa se uporablja ob zaznavi težav, denimo stagnacije v pedagoški praksi ali pomanjkanja inovativnosti.

Komu je metoda namenjena?

Metoda je primarno namenjena učiteljem in drugim strokovnim delavcem v šolstvu, vendar je uporabna tudi v drugih organizacijah, kjer poteka razvoj kompetenc znotraj timov (npr. mentoriranje mlajših zaposlenih ali razvoj vodij). Ključno je, da udeleženci delujejo v duhu zaupanja in odprtosti ter sprejemajo povratne informacije kot nasvete za rast. Med učitelji je to ena izmed najbolj priljubljenih oblik opazovanja za osebni in strokovni razvoj (Motallebzadeh idr., 2017).

Kako metodo izvedemo?

Za učinkovito izvajanje kolegialnega opazovanja je pomembno, da poteka v pozitivnem ozračju medsebojnega zaupanja in podpore. Proces je ciklični in poteka v treh glavnih fazah (Bezinović idr., 2012):

1. Pogovor pred opazovanjem: opazovani učitelj in opazovalec se dogovorita o ciljih opazovanja. Opažani učitelj izpostavi vidike poučevanja, o katerih želi prejeti povratno informacijo. Ta faza je ključna za usmerjanje opazovanja in zmanjševanje tesnobe.
2. Opazovanje pouka: opazovalec se udeleži pouka in zabeleži dogajanje, pri čemer se osredotoči na vnaprej dogovorjene vidike. Uporablja lahko strukturirane obrazce ali protokole, da je zapis sistematičen. Pomembno je, da opazovalec ne posega v izvedbo pouka.
3. Povratna informacija in refleksija (pogovor po opazovanju): to je najpomembnejša faza. Opažani učitelj najprej izvede samoanalizo, nato sledi konstruktiven dialog z opazovalcem. Pogovor temelji na zabeleženih opažanjih in je usmerjen v iskanje alternativnih pristopov ter načrtovanje izboljšav. Samo opazovanje brez refleksije je bistveno manj učinkovito (Peel, 2005).

Proces mora imeti formativni značaj. Ni namenjen ocenjevanju, temveč učenju in strokovni rasti. Priporočljiva je uporaba standardiziranih protokolov, ki zagotavljajo objektivnost in ponovljivost procesa (Labak idr., 2022). Ključna načela so zaupnost, avtonomija udeležencev, izogibanje vrednotenja ter pozitivna, dobronamerna komunikacija, usmerjena na konkretna vedenja, ki jih je mogoče izboljšati (Bezinović idr., 2012).

Primer uporabe metode

Metoda se že vrsto let izvaja na Gimnaziji Novo mesto, kjer zaposleni pripovedujejo o njenih pozitivnih učinkih, tako na razvoj zaposlenih, kot na uspeh njihovih dijakov.

Gimnazija Novo mesto se je soočala s potrebo po sistematičnem strokovnem razvoju učiteljev, ki bi bil tesneje povezan z vsakdanjo prakso in bi spodbudil večje medsebojno sodelovanje. Želeli so premagati tradicionalno izoliranost učiteljev in ustvariti kulturo odprtega dialoga o poučevanju.

Ravnateljica, Mojca Lukšič, je pojasnila, da je uvajanje potekalo postopoma in je trajalo več šolskih let. V prvem letu so kolegialno opazovanje vključili v letni delovni načrt, vendar so ga izvedli le člani razvojnega tima. Naslednje leto so pristop strukturirali. Učitelji so se združili v pare in izvedli vsaj dve opazovanji, enkrat v razredu enega in enkrat drugega učitelja. Tema ni bila vnaprej določena, cilj pa je bil navaditi se na prisotnost sodelavca in o pouku odkrito razpravljati. Ob koncu leta so oddali kratko refleksijo o izkušnjah.

Po drugem letu so izvedli usposabljanje o dajanju povratnih informacij, kar je povečalo samozavest in strokovno pripravljenost učiteljev. V tretjem letu so uvedli tematsko usmeritev. Osredotočili so se na aktivne metode poučevanja. Vsak par je pripravil eno uro z uporabo aktivnih metod in povabil sodelavca k opazovanju. Razvojni tim je pripravil opazovalni obrazec, ki je omogočil sistematičen pregled. V četrtem letu so opazili, da učitelji sami aktivno izbirajo nove pare, kar kaže na rast zaupanja in odprtosti.

Ravnateljica poudarja, da metoda ni formalnost, ampak živa praksa, ki omogoča strokovno rast in sodelovanje. Učitelji poročajo o pridobivanju novih idej, krepitvi zaupanja in vzpostavljanju novih povezav, ki se prenašajo tudi na druge projekte. Izkušnja Gimnazije Novo mesto kaže, da je s postopnim, podprtim in strukturiranim uvajanjem mogoče razviti kulturo, v kateri kolegialno opazovanje postane avtentično orodje za vse udeležence.

Vloga psihologa

Pri izvajanju in usmerjanju kolegialnega opazovanja je psiholog nepogrešljiv strokovnjak. Ima vlogo izobraževalca, saj lahko vodstvu in zaposlenim predstavi pomen kolegialnega opazovanja, psihološke mehanizme, ki so vključeni v proces, ter načine za ustvarjanje zaupanja.

Ključna je tudi njegova vloga pri usposabljanju zaposlenih za podajanje in sprejemanje konstruktivne povratne informacije, saj gre za proces, ki zahteva čustveno inteligentnost, empatijo in razvite komunikacijske veščine. Psiholog hkrati pomaga pri razvijanju refleksivne prakse, predvsem pri ozaveščanju lastnih prepričanj, vedenj in vpliva na druge (Vizek Vidović in Vlahović Štetić, 2007). Refleksija je metakognitivna veščina, ki jo je treba postopno razvijati (Ristić Dedić, 2019), zato je psiholog ključen za njeno usvajanje.

V organizacijskem kontekstu psiholog prispeva k oblikovanju učne kulture, ki spodbuja sodelovanje namesto tekmovalnosti. Lahko razvija protokole opazovanja, vodi delavnice o konstruktivni povratni informaciji in nudi individualno svetovanje zaposlenim, ki občutijo odpor ali strah pred opazovanjem.

Na ta način kolegialno opazovanje postane ne le strokovno orodje, temveč tudi del strategije za razvoj pozitivne organizacijske klime. Psiholog lahko pomaga tudi pri vključevanju metode v širši koncept profesionalnega razvoja, ki povezuje spremembe v znanju in prepričanjih učiteljev s spremembami v njihovem poučevanju ter učnih dosežkih učencev (Desimone, 2009).

Njegova vloga vključuje tudi spremljanje in evalvacijo celotnega procesa, kar zagotavlja njegovo učinkovitost, trajnost in skladnost z načeli strokovnega razvoja.

Prednosti in omejitve pri uporabi metode

Kolegialno opazovanje prinaša številne prepričljive prednosti, ki so tudi znanstveno podprte. Najpomembnejša med njimi je krepitev sodelovanja in zaupanja med zaposlenimi, saj odprt dialog o poučevanju zmanjšuje občutek poklicne izoliranosti in gradi mostove med kolegi (Bell in Mladenovic, 2008). To neposredno vpliva na razvoj profesionalnih učnih skupnosti, kjer se znanje in dobre prakse sistematično izmenjujejo (Clark in Borko, 2004; Vescio idr., 2008). Hkrati metoda močno spodbuja refleksijo in samoregulacijsko učenje, saj sili učitelja k premisleku o lastni praksi in načrtovanju lastnega razvoja, kar je osrednji element izkustvenega učenja (Labak idr., 2022; Zwart idr., 2007). Prav tako omogoča neposredno in hitro povratno informacijo o lastnem delu, kar je bistveno hitrejše in bolj kontekstualno kot pri drugih oblikah evalvacije (Motallebzadeh idr., 2017). Sčasoma se to kaže v povišanju strokovne kompetentnosti in osebnega zadovoljstva zaposlenih, ki pridobijo novo znanje, samozavest in občutek uspešnosti.

Kljub številnim prednostim pa metoda naleti tudi na pomembne izzive in omejitve. Največja ovira je pogosto časovna in organizacijska zahtevnost, saj proces priprave, opazovanja in refleksije lahko v praksi predstavlja logistično breme. S tem je povezano tveganje, da brez resnične zavezanosti postane zgolj površna formalnost brez resničnih učinkov. Prav tako se lahko pojavi odpor in strah pri zaposlenih, ki se ob prisotnosti kolega počutijo ranljivi in izpostavljeni, kar lahko povzroči nelagodje in negodovanje (Dillon idr., 2019). Za ublažitev tega strahu in za kakovostno izvedbo je nujna ustrezna usposobljenost vseh udeležencev, zlasti za dajanje in sprejemanje konstruktivne povratne informacije. Uspešnost kolegialnega opazovanja je močno odvisna od organizacijske kulture; brez vzpostavljene kulture zaupanja, varnosti in sodelovanja metoda ne more doseči svojega polnega potenciala in lahko celo prinese nasprotno učinke.

Moj pogled na metodo

Kolegialno opazovanje po mojem mnenju predstavlja eno bolj avtentičnih in učinkovitih metod profesionalnega razvoja. Njena glavna prednost je to, da temelji na načelih partnerskega odnosa, medsebojnega spoštovanja in zaupanja. Vrednotah, ki so v tradicionalnih hierarhičnih modelih izobraževanja odraslih pogosto zapostavljene.

Posebej dragocen se mi zdi poudarek na samorefleksiji, ki je, po mojem prepričanju, jedro vsakega trajnega učenja in osebnostne rasti. Spodbuja neprestano učenje znotraj organizacijskega sistema, dojema napako kot priložnost za rast in ne kot razlog za sankcijo ter povezuje posameznike v skupnost, ki se uči in razvija skupaj. Prav tako učinkovito podpira avtonomijo strokovnjaka, tako pri načrtovanju njegovega dela kot pri oblikovanju lastne profesionalne poti.

Čeprav je metoda najpogosteje uporabljena in raziskana v šolskem okolju, menim, da ima njen potencial veliko širšo uporabnost. V organizacijski psihologiji bi jo bilo mogoče uspešno uporabiti pri razvoju vodstvenih kadrov, v programih mentorstva ali pri krepitvi timskega dela v podjetjih. Znanstvena podlaga metode je trdna, vendar bi bilo za njeno širšo uporabo koristno izvesti več longitudinalnih raziskav, ki bi preučevale dolgoročne učinke v različnih delovnih kontekstih.

Strinjam se z avtorji, da sta za uspešno izvajanje metode ključna sistemska podpora in stalno izobraževanje vseh udeležencev za refleksivno prakso (Bawaneh idr., 2020; Naicker in Rensburg, 2018).

Literatura

- Alam, J., Muhammad Aamir, S. in Shahzad, S. (2020). Continuous Professional Development of Secondary School Teachers through Peer Observation: Implications for Policy & Practice. *Research Journal of Social Sciences & Economics Review*, 1(1), 56–75.
- Bell, M. (2001). Supported Reflective Practice: A Programme of Peer Observation and Feedback for Academic Development. *International Journal for Academic Development*, 6(1), 29–39. <https://doi.org/10.1080/13601440110033643>
- Bezinović, P., Marušić, I. in Ristić Dedić, Z. (2012). *Opazanje i unapređivanje školske nastave*. Agencija za odgoj i obrazovanje.
- Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3–15.
- Clarke, D. in Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947–967.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E. in Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, Learning Policy Institute.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of Teachers' professional development: toward better conceptualizations and measures. *Educational researcher*, 38(3), 181–199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Dillon, H., James, C., Prestholdt, T., Peterson, V., Salomone, S. in Anctil, E. (2019). Development of a formative peer observation protocol for STEM faculty reflection. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(3), 387–400. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1645091>
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L. et al. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38 (4), 915–945.
- Hendry, G. D. in Oliver, G. R. (2012). Seeing is believing: The benefits of peer observation. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 9(1), 1–9.
- Hill, H. C., Charalambous, C. Y. in Kraft, M. A. (2012). When Rater Reliability Is Not Enough. *Educational Researcher*, 41(2), 56–64. <https://doi.org/10.3102/0013189X12437203>
- Labak, I., Sablić, M. in Škugor, A. (2022). Peer Observation of Teaching as a Tool to Guide Individual Professional Development. *Didactica Slovenica*, 37(1), 80–93. <https://www.dsposi.si/index.php/dspo/article/view/75>
- Motallebzadeh, K., Hosseinnia, M. in Domskey, J. G. H. (2017). Peer observation: A key factor to improve Iranian EFL teachers' professional development. *Cogent Education*, 4(1), 1–12. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1277456>
- Peel, D. (2005). Peer Observation as a Transformatory Tool? *Teaching in Higher Education*, 10(4), 489–504. <https://doi.org/10.1080/13562510500239125>

- Ross, D. D. (1989). First steps in developing a reflective approach. *Journal of Teacher Education*, 40(2), 22–30. <https://doi.org/10.1177/002248718904000205>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Vescio, V., Ross, D. in Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80–91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>
- Vizek Vidović, V. (2011). Profesionalni razvoj učitelja. V V. Vizek Vidović (ur.), *Učitelji i njihovi mentori* (str. 39–96). Institut za društvena istraživanja.
- Zwart, R. C., Wubbels, T., Bergen, T. C. M. in Bolhuis, S. (2007). Experienced teacher learning within the context of reciprocal peer coaching. *Teachers and Teaching*, 13(2), 165–187. <https://doi.org/10.1080/13540600601152520>